توظيف استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ/ اسماء محمد ناصر الطيار

باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أ.د/ إبراهيم عبد العزيز عبد اللّه المعيقل

أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد الخامس عشر- العدد الرابع – الجزء الرابع- ب - لسنة 2023

توظيف استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية

أ.اسماء محمد ناصر الطيار
د . إبراهيم عبدالعزيز عبدالله المعيقل

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية التعريف بكيفية توظيف استراتيجية التلقين المتزامن، ومهارة قراءة الكلمات الوظيفية، بالإضافة إلى علاقة التلقين المتزامن بمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية. وذلك من خلال البحث في أدبيات تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية باستخدام استراتيجية التلقين المتزامن كعينة لهذه الدراسة، ولتحقيق ذلك تم الاستناد على المنهج الوصفي وتحديداً الأسلوب الاستنباطي في صياغة الأفكار التي تغطي هذه المحاور في الهيكل النظري للدراسة، وبناءً على ذلك تم بناء هيكل نظري يتضمن مجموعة من الأبعاد المدروسة في مجال تدريس الكلمات الوظيفية بواسطة التلقين المتزامن لذوي الإعاقة الفكرية. وانطلاقاً مما سبق فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات المطروحة، وخلصت إلى عدة نتائج منها فاعلية استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، وأهمية تدريس الكلمات الوظيفية لهم، ومصادر اشتقاقها، والاعتبارات الواجب مراعاتها عند اختيار تلك الكلمات، وطريقة تطبيق استراتيجية التلقين المتزامن ومراحلها، وذلك بناءً على ما توفر للباحثين من الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مما قد يسهم في تبصير المهنيين من الباحثين ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية القائمين على تقديم الخدمات لذوي الإعاقة الفكرية بأهمية تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية باستخدام استراتيجية التلقين المتزامن كاستراتيجية مهمة في تعليمهم، كما قدمت هذه الدراسة عدة توصيات قد تسهم في التطبيق الأمثل لاستراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية .

الكلمات المفتاحية: التلقين المتزامن، الكلمات الوظيفية، الإعاقة الفكرية.

Employing the Strategy of Simultaneous Prompting in teaching functional words to people with intellectual disability

Asmaa Mohammed Nasser Al-Tayyar*. Ibrahim Abdulaziz Abdullah Al-Muaqel**
*Ph.D. Researcher, King Saud University, College of Education, Department of Special Education.
**Professor of Special Education, King Saud University, College of Education, Department of Special Education.
*Email: 442204568@Student.ksu.edu.sa
**Email: muaqel@ksu.edu.sa

ABSTRACT

The current study aimed explore the utilization of the simultaneous prompting strategy in teaching functional word reading to individuals with intellectual disabilities, and examine its relationship with the development of functional word reading skills. To achieve this objective, the study reviewed the literature on teaching functional words to individuals with intellectual disabilities using the simultaneous prompting strategy as a sample for this study. The study employed a descriptive methodology, specifically deductive reasoning, to formulate ideas covering these aspects in the theoretical framework. Based on this, a theoretical framework was constructed, encompassing various dimensions studied in the field of teaching functional words using simultaneous prompting for individuals with intellectual disabilities. Based on the above, the current study attempted to answer the research questions and attained several results. These included the effectiveness of the simultaneous prompting strategy in teaching functional words to individuals with intellectual disabilities, the importance of teaching functional words to them, their sources of derivation, considerations to be taken into account when selecting such words, and the implementation method and stages of the simultaneous prompting strategy. This was based on the relevant literature available to the researchers, which may contribute to the professional development of researchers and teachers working with individuals with intellectual disabilities by emphasizing the importance of teaching functional words using the simultaneous prompting strategy as a significant approach in their education. Additionally, this study provided several recommendations that may contribute to the optimal application of the simultaneous prompting strategy in teaching functional words to individuals with intellectual disabilities.

Keywords: Simultaneous Prompting, Functional Words, Intellectual Disability.

المقدمة:

أضحت عملية الإعداد الجيد للحياة المستقلة ركيزة أساسية يستند عليها في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، كنتيجة لخصائصهم المتمثلة في القصور في قدراتهم الفكرية و التكيفية على حد سواء، والتي تعرقل اكتسابهم للمهارات الوظيفية اللازمة لحياتهم كمهارة قراءة الكلمات الوظيفية الشائعة في مجتمعاتهم، مما يستلزم التركيز على تدريبهم المهارات الوظيفية؛ من خلال الاستراتيجيات الفعالة التي تسهم في الارتقاء بعملية تعلمهم واكتسابهم للمهارات اللازمة لتحقيق الهدف الأسمى الذي تسعى له التربية الخاصة بكافة مراحلها وفئاتها والذي يتجسد في وصول ذوي الإعاقة إلى تحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات مما ينعكس إيجاباً على جودة حياتهم.

يعتبر اكتساب المهارات الأكاديمية الوظيفية من أهم عناصر المنهج الوظيفي الذي يتضمن المهارات الأساسية لتدريس المتعلمين من ذوي الاعاقة الفكرية، بهدف دعم وتعزيز دمجهم في بيئاتهم الطبيعية حيث تعتبر القراءة الوظيفية (Functional Reading) والتي يمكن تعريفها بأنها عملية إكساب التلاميذ مجموعة من الكلمات الوظيفية التي تم اشتقاقها من نفس بيئة التلميذ، العنصر الأهم في تدريس المهارات الأكاديمية الوظيفية (العتيبي والغامدي، 2019) إضافةً إلى أن القراءة الوظيفية تساهم في حل المشكلات وتكيف الفرد في المجتمع متى ما كان قادر على اكتسابها والاحتفاظ بها ومن ثم تعميمها في المواقف المجتمعية .

يشير (سواين وآخرون Swain et al.,2015 ؛ الطيار والنجار،2018؛ كارل وآخرون karl et al.,2013؛ الوابلي،2020؛ و هنلي وآخرون،2013/2011)؛ إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قدرات أقل في التعلم والضعف في الانتباه والذاكرة والتعميم والتعلم العرضي والتجريدي مقارنة بالعاديين، مما ينعكس سلباً على إدراكهم، واكتسابهم للمهارات الوظيفية؛ ذلك أن عدم القدرة على اكتساب المهارات الوظيفية يظهر بشكل واضح في مهارة القراءة بشكل عام، ومنها القراءة الوظيفية كقراءة الكلمات الوظيفية الشائعة في المجتمع مما يؤدي إلى صعوبة دمجهم في بيئاتهم الطبيعية.

ونتيجة حتمية للصعوبات والتحديات التي يعاني منها ذوي الإعاقة الفكرية عند تعلمهم قراءة الكلمات الوظيفية، فإن ذلك الأمر يتطلب اختيار طرق واستراتيجيات فاعلة تضمن اكتسابهم

للكلمات الوظيفية وتعميمها؛ من أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجية التلقين المتزامن Simultaneous Prompting (SP)، والتي أشارت افتار وآخرون (2019).Iftar et al في مراجعتها المنهجية إلى أنها استراتيجية مبنية على الأدلة و فاعلة لإكساب ذوي الاعاقة الفكرية المهارات المختلفة الأكاديمية، الوظيفية والمهنية، كما أنها تزيد من اكتسابهم للمهارات والمحافظة عليها وتعميمها في البيئات المختلفة، بالإضافة إلى أنها طريقة تدريس سهلة وغير مكلفة .

وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم المثير المستهدف للمتعلم كمهمة مع التلقين الذي يضمن اداءه للمهمة بشكل صحيح. ويتكون التلقين المتزامن من مرحلتين: مرحلة التقصي وفيها يتم سؤال المتعلم مباشرة من قبل المعلم مع عرض المثير المستهدف عليه ومن ثم تسجيل استجابته ، ثم المرحلة الأخرى مرحلة التدريب ويتم فيها تقديم التلقين المتزامن مباشرة مع عرض المثير المستهدف بلا أي فاصل زمني، مما يقلل فرص المتعلمين لارتكاب الأخطاء (Aldosiry, 2023 ؛ و كولينس،2023/2015 ؛ Nobel et al., 2021 ؛ Gargiulo & Bouck, 2017).

كما أن استراتيجية التلقين المتزامن من الاستراتيجيات التي تم اختبارها واثبات فاعليتها لتدريس مهارة القراءة للمتعلمين ذوي الاعاقة الفكرية(Aldosiry,2020 ؛ Britton et al.,2017 ؛ Head et al., 2011؛ Karl et al., 2013 ؛ Swain et al.,2015 ؛ وكولينس،2023/2015)

وبالرغم من أهمية استراتيجية التلقين المتزامن كاستراتيجية مبنية على الأدلة لتعليم ذوي الاعاقة الفكرية المهارات الاكاديمية ومنها مهارات قراءة الكلمات الوظيفية، وتأكيد الأدبيات المتعلقة بتطبيق هذه الاستراتيجية على فاعليتها في تنمية مهاراتهم وتحقيق استقلالهم، إلا أن الدراسات العربية التي استخدمت هذه الاستراتيجية – حسب حد علم الباحثين – قليلة جداً؛ حيث أشار الحسين(2017) إلى قلة استخدام معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية للاستراتيجات المبنية على الأدلة عند تدريس تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، ومنها استراتيجية التلقين المتزامن.

من هذا المنطلق، ولوجود قلة في استخدام هذه الاستراتيجية كاستراتيجية هامة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية مهارة قراءة الكلمات الوظيفية فإن الباحثان يعتقدان بضرورة إجراء هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة:

مواكبةً للحراك الحالي لوزارة التعليم في تطوير عملية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية ، تبرز ضرورة توفير طرق تدريس تتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم؛ حيث تعتبر استراتيجية التلقين المتزامن إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي أكدت على فاعليتها الأدبيات لتنمية مهارات ذوي الإعاقة الفكرية (Iftar et al., 2019)كونها تتلاءم مع قدراتهم العقلية المعرفية حيث تتطلب تقديم التلقين الفردي والتكرار (Gargiulo & Bouck, 2017).ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية وانعدامها في المكتبة العربية– حسب حد علم الباحثين–، ونظراً للحاجة المستمرة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للتدريب على الإستراتيجيات الحديثة مثبتة الفاعلية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وحاجة ذوي الإعاقة الفكرية لاكتساب الكلمات الوظيفية، ونتيجة للضعف لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في المعرفة بالاستراتيجيات الداعمة للتدريس الفردي لذوي الإعاقة الفكرية كاستراتيجية التلقين المتزامن والذي أكدته الأدبيات كدراسات كل من(الحسين، 2017 ؛ المالكي،2021؛.(Ashur& Bagadood, 2022

ومن خلال خبرات الباحثين الأكاديمية والميدانية فان الميدان التربوي ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد بحاجة إلى تطوير معرفتهم باستراتيجيات حديثة وفعالة، تلاءم تعليم المهارات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، وتحديداً الكلمات الوظيفية التي تعد عنصراً هاماً في كافة مناشط الحياة؛ لمساهمتها في تكيفهم في مجتمعاتهم وتحقيق الاستقلالية(العتيبي والغامدي،2019).

الهدف من الدراسة:

بناءً على كل ما سبق فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

"التعريف باستراتيجية التلقين المتزامن، ومهارة قراءة الكلمات الوظيفية، بالإضافة إلى علاقة التلقين المتزامن بمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية."

أسئلة الدراسة:

في ضوء الهدف من الدراسة الحالية تنبثق التساؤلات الاتية:

1–ماهي استراتيجية التلقين المتزامن، مفهومها، مراحلها، خطوات تطبيقها، ومميزاتها؟
2–ما هو الإطار المفاهيمي والفلسفي لمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية؟
3–ماهي علاقة التلقين المتزامن بمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية؟
4–ما هي آليات توظيف استراتيجية التلقين المتزامن، في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها حصيلة لنتائج أدبيات ودراسات تجريبية وفلسفية ومراجعات أدبية لتعزيز اندماج ذوي الإعاقة الفكرية بمجتمعاتهم ومشاركتهم فيها بفاعلية، وتحقيق الاستقلالية التي تعد هدف أساسي للتربية الخاصة من خلال اكتسابهم مهارة قراءة الكلمات الوظيفية باستخدام إحدى الاستراتيجيات المهمة والمثبتة الفاعلية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وهي استراتيجية التلقين المتزامن، مما ينعكس إيجاباً على تحقيق حياة ذات جودة عالية لهم .
تلك النتائج التي توصلت إليها الدراسات والتي أكدت على أهمية استخدام استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية تبلورت في سعي هذا البحث على أن يكون مرجع للباحثين والمهنيين والمهتمين بذوي الإعاقة الفكرية لاستخدام التلقين المتزامن لتدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث أسهم هذا البحث بإثراء الأدب النظري بالمعلومات و المعارف التي تتعلق باستخدام استراتيجية التلقين المتزامن لذوي الإعاقة الفكرية من خلال تقديم خطوات التلقين المتزامن لتدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية مما يسهم في الارتقاء بمستوى تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية والذي يعمل على حل مشكلة عدم قدرتهم على قراءة الكلمات الوظيفية الشائعة في مجتمعهم، والذي يسهم في تعزيز استقلاليتهم و اندماجهم بمجتمعهم والاستفادة من مرافقه أسوة بغيرهم من خلال اكتسابهم للكلمات الوظيفية .

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استراتيجية التلقين المتزامن و تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية والعلاقة بينهم.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة عام 1444هـ/ 2023م.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة :

تناول هذا البحث التعريف النظري للمصطلحات التالية: (التلقين المتزامن، الكلمات الوظيفية، ذوي الإعاقة الفكرية)

التلقين المتزامن " :Simultaneous Prompting (SP) استراتيجية تدريسية منهجية وبدون أخطاء، حيث يتم إجراء محاولات التقصي لتحديد وقت حدوث اكتساب السلوك قبل محاولات التدريس باستخدام تلقين ضابط وفترة تأخير قدرها صفر "

الكلمات الوظيفية" :Functional words مجموعة من الكلمات الوظيفية التي تم اشتقاقها من نفس بيئة التلميذ، التي قد تمثل (أماكن ، أزمنة ، أدوات وغيرها من مختلف المتفرقات والأشياء البيئية)، الأمر الذي ينتهي بقدرتهن على توظيفها واستخدامها باستقلالية عند التفاعل مع مجتمعاتهن بهدف التكيف فيها"(العتيبي والغامدي،2019، ص11.(

الإعاقة الفكرية : Female Students with Intellectual Disability وفقاً للجمعية الأميريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)الإعاقة الفكرية هي: " إعاقة تتميز بقيود كبيرة في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي، والذي يُغطي العديد من المهارات التكيفية المفاهيمية، الاجتماعية، و العملية، و تنشأ خلال الفترة النمائية قبل أن يصل الفرد إلى سن(22) عاماً " (Schalock et al., 2021,p.1).

منهج الدراسة:

استندت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستنباطي الذي يحاول فيه البحث وصف موضوع الدراسة(المعيقل، 2008) وهو استخدام استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية بدرجاتهم المختلفة، في جميع مراحلهم الدراسية (ما قبل المدرسة، الابتدائية، المتوسطة، و الثانوية)، واستنباط المعلومات والنتائج من الأدبيات في مجال تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية بواسطة استراتيجية التلقين المتزامن(الهبارنة،2021) وقد

أستند البحث في هذه الدراسة على ما توفر لديهم من المراجع العلمية العربية والأجنبية، بالإضافة إلى خبراتهم الأكاديمية والميدانية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

عينة الدراسة:

تمثلت مرجعية هذه الدراسة في الأدبيات والدراسات السابقة حول استخدام استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية.

الإطار النظري:

حاولت هذه الدراسة الإجابة على أسئلتها المطروحة في أربعة محاور رئيسية والتي تمثل المتغيرات الأساسية لهذه الدراسة و هي : ا– استراتيجية التلقين المتزامن من حيث مفهوم التلقين بشكل عام، مفهوم التلقين المتزامن، مراحله، خطوات تطبيقه، ومميزاته. ، 2– الإطار المفاهيمي والفلسفي لمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية.، 3– علاقة التلقين المتزامن بمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية.4– آليات توظيف استراتيجية التلقين المتزامن، في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية.

المحور الأول: استراتيجية التلقين المتزامن؛ مفهومها ، مراحلها، خطوات تطبيقها، ومميزاتها :

ويتضمن: مفهوم التلقين بشكل عام، مفهوم التلقين المتزامن، مراحل التلقين المتزامن، خطوات تطبيق إجراء التلقين المتزامن، مميزات استخدام التلقين المتزامن.

مفهوم التلقين بشكل عام:

عند الحديث عن اجراء التلقين المتزامن لابد من التطرق إلى التلقين بشكل عام ذلك أن التلقين المتزامن إحدى إستراتيجيات تلقين الاستجابة وهي: (التلقين من الأقل إلى الأكثر مساعدة، التلقين المتدرج، والتلقين المتزامن). ومصطلح التلقين prompt))يشير إلى المساعدة المقدمة لزيادة احتمالية استجابة الطلبة بشكل صحيح، والذي يتألف من مساندة(كأن تكون لفظية أو بالإشارة، أو النمذجة، أو مساندة جسدية يقدمها المدرب تعمل على زيادة قيام المُتعلم بالاستجابة الصحيحة Prater)،2023 /2017؛ كولينز، 2015/ 2023) فالتلقين بشكل عام يشمل أي مساعدة تُقدم للمتعلم عند تدريبه على مهارة أو سلوك ما، ويحد من الاستجابات غير الصحيحة عند اكتساب المتعلم مهارة جديدة لذلك يسمى بـ" طريقة التعلم دون أخطاء" ويعد التلقين ممارسة

تأسيسية حيث يستخدم مع ممارسات أخرى مبنية على الأدلة مثل: تأخير الوقت و التعزيز، وكجزء من إجراءات الممارسات المبنية على الأدلة مثل: محاولات التدريب المنفصلة، والنمذجة (Sam & AFIRM Team, 2015).

ومن الجدير بالذكر أن التلقين يجب استخدامه فقط في مواضع معينة، الموضع الأول في حالة توقع المعلم أن الطلبة ستواجههم مشكلات في الاستجابة بشكل صحيح، أما الموضع الآخر لاستخدام التلقين فيكون في حالة وجود صعوبة لدى الطلبة في الاستجابة. كما أن هناك عدة أنواع للتلقين تتمثل في الأربعة أنواع التالية:

1- التلقين اللفظي: وهو عبارة عن صوت أو كلمة، وقد يكون عدة جمل مختلفة الطول، وكمثال على ذلك إذا كان التلميذ يقرأ شفهياً ثم أصبح عالقاً، أو توقف عن القراءة، فقد يساعده المعلم من خلال أن يقترح عليه القراءة بصوت عالي، أو قد يبدأ المعلم بنطق الكلمة، أو يسأله ماذا تعتقد الكلمة؟

2- التلقين بالنمذجة: حيث يقوم المعلم فيه بإيضاح السلوك المطلوب للتلميذ حتى يتمكن من تقليده، ولابد من الإشارة إلى أن التلقين بالنمذجة لا يقتصر على المعلم أو الإنسان فقط؛ حيث يمكن تقديم التلقين بالنمذجة بواسطة نماذج متعددة مثلاً التوضيح المرئي باستخدام كلمات مطبوعة على بطاقات، أو رسم معين ليتم تقليده.

3- التلقين الجسدي: وكمثال عليه ما يقوم به معلم التربية البدنية مثل توجيه ذراع التلميذ في أداء لعبة التنس، أو ما يقوم به معلم الصف من مساعدة جسدية لمهارة استخدام المقص أو الكتابة بالقلم لتلميذ يواجه صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة.

4- التلقين من خلال المثيرات: ويستخدم هذا النوع من التلقين بجانب المواد التعليمية مثلاً: جذب ولفت انتباه الطلبة إلى نقاط معينة ومهمة في مادة القراءة باستخدام الأسهم، مع ضرورة تركيز التلقين على انتباه الطلبة على المادة المستهدفة بشكل لا يشتت الانتباه ولا بد من التنويه على استخدام أقل نوع ممكن من التلقين شريطة فاعليته، وأن يكون الانتقال بين أنواع التلقين وفقاً لاستجابة الطلبة مثلاً الانتقال من التلقين الجسدي إلى التلقين اللفظي وذلك ليتمكن الطلبة من الوصول إلى الممارسة المستقلة؛ أي الاستجابة

باستقلالية بلا تلقين Prater)،(2023 /2017؛ ذلك أن استراتيجيات تلقين الاستجابة ومن ضمنها إجراء التلقين المتزامن تعمل على إخفاء التلقين عبر الزمن(كولينز، 2015/ 2023)

مفهوم التلقين المتزامن:

يعتبر إجراء التلقين المتزامن الإجراء الأحدث الذي يرد في دراسات التربية الخاصة على الرغم من مُضي فترة طويلة على استخدامه في دراسات بحثية كافية حيث يعد ممارسة مستندة إلى الأدلة في التدريب على مجموعة من المهارات عبر مختلف الفئات العمرية للإعاقات المختلفة، ذلك أن الباحثون قاموا بالتحقيق في اجراء التلقين المتزامن على مدى ثلاثة عقود من الزمن، وأقروا فاعليته في تدريس كل من المهارات المنفصلة والمتصلة على حد سواء، كما أن التلقين المتزامن عبارة عن شكل منهجي لإجراء أقدم كان يُشار له سابقاً باسم التلقين السابق والاختبار، والتلقين المتزامن يستخدم فترة تأخير صفرية، ولا يستخدم فيه زيادة في فترة التأخير، و هذا ما يميزه عن إجراء التأخير الزمني بنوعيه: (الثابت والمتدرج)[تأكيد مضاف](كولينز، 2015/2023؛ Klaus et al.,2019 ؛ Gibson & Schuster, 1992) Iftar et al., 2019 ;.

وفي السياق ذاته ذكر (Gibson& Schuster، 1992) أن التلقين المتزامن طريقة تعليم منهجية مخطط لها، حيث يتم تقديم تلقين فردي للتلميذ مباشرة قبل التعليمات أو بعدها لاستحضار الاستجابة الصحيحة، وأشار Nobel et al.(2021) إلى أن التلقين قد يكون لفظي، بصري، أو جسدي من خلال تلقين الطلبة الاستجابة بدلاً من إعطاءهم الفرصة للاستجابة بشكل مستقل، حيث تعتبر استراتيجية تعلم بلا أخطاء.

مراحل التلقين المتزامن:

ذكر (2004) Morse& Schusterأن التلقين المتزامن هو" استراتيجية مبنية على الأدلة، وتتكون من مرحلتين: مرحلة التقصي يليها مرحلة التدريب (تلقين الاستجابة مباشرة عند عرض المثير) حيث يقدم التلقين بفاصل زمني (صفر). كما أكدت كل من Iftar et al.(2008) و Collins(2012)على أن التلقين المتزامن يتكون من نوعين من التجارب وهما تجارب

التقصي اليومية وتستخدم لتحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة يليها تجارب التدريب والتي تتضمن وفقاً لما ذكرته Iftar et al.(2019) تقديم التلقين مباشرة مع عرض المثير المستهدف.

خطوات تطبيق إجراء التلقين المتزامن:

إن اجراء التلقين المتزامن يتضمن خطوتين أساسيتين تتمثل في ما يلي:

1-محاولات التقصي ((probe trialوهي فرصة مفردة لتقييم التعلم الذي يتألف من: مثير سابق أو عام لاستثارة الاستجابة، سلوك أو استجابة مستهدفة من المتعلم، ونتيجة يمكن أن تتألف من التعزيز أو التجاهل للاستجابة(كولينز، 2015/ 2023، ص353) وفي محاولات التقصي أو جلسات الاستعلام و – تسمى جلسات التحقق– يتم تقديم الارشادات أو التوجيهات المتعلقة بالمهمة دون تلقين لمُلاحظة التقدم (Sam & AFIRM Team, 2015).

2-محاولات التدريب (training trail) والتي تعتبر فرصة واحدة لتوفير التدريب الذي يتألف من: مثير سابق ومثير عام لاستثارة الاستجابة، سلوك أو استجابة مستهدفين من المتعلم، و نتيجة توفر التغذية الراجعة حول دقة الاستجابة(كولينز، 2015/ 2023، ص358) ويتم خلال محاولات التدريب أو جلسات التعلم تقديم الارشادات أو التوجيهات المتعلقة بالمهمة(إرشادات استخدام المهارة) والتلقين الضابط وهو(التلقين الذي يضمن قيام المُتعلم بأداء المهارة المُستهدفة بنجاح) بشكل متزامن .(Sam & AFIRM Team, 2015)

وتتضح خطوات تطبيق التلقين المتزامن في الجدول التالي:

جدول 1 : *خطوات تطبيق التلقين المتزامن:*

1– محاولات التقصي		– محاولات التدريب2	
الخطوات	الاعتبارات	الخطوات	الاعتبارات
1– قدم تلميح انتباه	تلميحات عامة أو محددة	1– قدم مؤشر انتباه	تلميحات عامة أو محددة
انتظر الاستجابة للتلميح2–	استجابة عامة أو محددة	2– انتظر الاستجابة للتلميح	استجابة عامة أو محددة
3– قدم تعليمات المهمة	لفظية، إشارة، كتابة	3– قدم تعليمات المهمة	لفظية، إشارة، كتابة
4– انتظر استجابة	الفاصل الزمني المطلوب للإتقان	انتظر استجابة4–	فترة تأخير مقدارها(صفر) بين مختلف الجلسات
قدم رد الفعل: (ما يلي السلوك)5–	تجاهل الأخطاءو تعزيز إختياري للاستجابات الصحيحة	قدم التلقين الضابط5–	نوع واحد من التلقين لضمان الاستجابة الصحيحة
سجل البيانات6–	استجابات صحيحة، غيرصحيحة، أو عدم وجود استجابة	قدم رد الفعل:(ما يلي السلوك)6–	التعزيز أو تصحيح الخطأ، ويمكن إضافة معلومات غير مستهدفة
كرر7–	قبل محاولات التدريب، تستمر الجلسة لعدد محدود من الخطوات أو المحاولات.	سجل البيانات7–	اختياري: استجابة صحيحة أو غير صحيحة بعد التلقين
		كرر8–	بعد محاولات التقصي تستمر جلسة التدريب لعدد محدد من الخطوات أو المحاولات

(كولينز،2015/ 2023)

مميزات استخدام إجراء التلقين المتزامن:

يعتبر إجراء التلقين المتزامن إجراء مناسب للتعليم الفعال بلا أخطاء، سواءً لذوي الإعاقات بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص في كافة المراحل الدراسية وما بعدها، و في مرحلة ما قبل المدرسة والذي يتضح في دراسة Paftali & Iftar (2021) التي هدفت إلى استخدام معلمي ما قبل المدرسة للتلقين المتزامن في تدريس طلابهم مهارات منفصلة (الصيد البيئي) بحيث شملت الدراسة أربعة معلمين وأربعة طلبة من ذوي التوحد تراوحت أعمارهم ما بين(4-6) سنوات، بواسطة تصميم الخطوط القاعدية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية إجراء التلقين المتزامن في تعليم المهارات المنفصلة لصغار السن في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أسفرت الصلاحية الاجتماعية عن نتائج إيجابية حول استخدام التلقين المتزامن في مرحلة ما قبل المدرسة لكل من الطلبة ومعلميهم.

كما أن التلقين المتزامن فعال لتعليم غير ذوي الإعاقات بالإضافةً إلى فاعليته في تعليم مختلف المهارات المنفصلة والتي تتطلب خطوة واحدة للقيام بها مثل مهارة قراءة كلمة محددة، و المهارات المتصلة التي تتطلب عدة خطوات للقيام بها مثل مهارة تفريش الأسنان، ومهارة غسل اليدين التي تتكون من (16) خطوة، ونظراً لكونه يهدف إلى وصول التلاميذ إلى استجابات صحيحة وبدون أخطاء فقد أكدت الأدبيات على أنه إجراء أكثر كفاءة من حيث تقليل عدد الأخطاء التعليمية وتقليل عدد التجارب أو المحاولات التعليمية، كما أنه فعال لتعليم المهارات المستهدفة والمهارات العرضية الغير مستهدفة معاً، على سبيل المثال تعليم الطلبة لمهارة تهجئة الكلمات البصرية (مهارة عرضية غير مستهدفة) عند تدريس القراءة(مهارة مستهدفة &Morse (Collins et al., 2021).؛Schuster, 2004)

ومما هو جدير بالذكر أن الممارسين يفضلون إجراء التلقين المتزامن نظراً لأنه ينطوي على توفير المساعدة (التلقين) من قبل المعلم للطلبة، و تلقين الاستجابة للطلبة قبل استجابتهم مما يؤدي غالباً إلى تقليل الأخطاء أثناء التدريس وذلك يعود إلى أنه إجراء للتعليم الخالي من الأخطاء (Morse & Schuster, 2004) حيث يتلاءم مع خصائص ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، إضافةً إلى ملائمته لإكسابهم العديد من المهارات المختلفة؛

ذلك أن إجراءات التعلم الخالية من الأخطاء لها عدة فوائد أضحت أسباب لتفضيل التلقين المتزامن على العديد من الاجراءات، وهذه الفوائد تتمثل في ما يلي:

1–توفير المزيد من فرص التعزيز والنجاح للمتعلمين وتوفير مواقف تعليمية إيجابية لكل من الطلبة ومعلميهم على حد سواء، وتقليل احتمالية تكرار الأخطاء.

2–زيادة الوقت المتاح للتعليم، وزيادة قدرة المُتعلمين على تعميم استخدام المهارات المُكتسبة.

3–تقليل ظهور السلوكيات المشكلة الناتجة من كثرة الأخطاء، بالإضافة إلى أن التلقين المتزامن يتغلب على المشكلات المتعلقة بإجراء التأخير للوقت (ذلك أن التلقين يتم تقديمه مباشرة مع عرض المثير، وعلى ذلك فهو الإجراء الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين لكونه إجراء تدريسي عالي الكفاءة (Coper,1987; Gibson & Schuster ,1992; Iftar et al.,2019; Morse& Schuster, 2004; Sam& AFIRM Team,2015).

4–ومن مميزات التلقين المتزامن أنه إجراء سهل الاستخدام والتطبيق سواء من المختصين والأقران في المدارس أو من قِبل الوالدين في المنزل، حيث يسهل تدريب المهتمين و المختصين عليه من معلمي التربية الخاصة أو معلمي التعليم العام، أو الوالدين، سواء لذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوي الإعاقة الفكرية، وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Sam, AFIRM Team, 2015) &وفي ضوء ذلك أشارت دراسة أجرتها Iftar et al.(2017) بهدف تدريب ثلاثة من معلمي التعليم العام لاكتساب مهارة إجراء التلقين المتزامن في تدريس المهارات الأكاديمية المستمدة من المناهج العامة لثلاثة تلاميذ من ذوي التوحد، بواسطة تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، و كشفت النتائج عن اكتساب المعلمين للمهارة بدقة بلغت (100%) إضافةً إلى تمكنهم من المحافظة على سلوكيات التدريس المُكتسبة بمرور الوقت وتعميمها على أشخاص وظروف مختلفة وأهداف مختلفة، كما أشارت الدراسة إلى نتائج إيجابية حول الصلاحية الاجتماعية لكل التلاميذ ومعلميهم.

ومن زاوية أخرى أكدت Collins et al.(2018) على أن التلقين المتزامن اجراء يدفع الطلبة إلى الاستجابة الصحيحة حيث أنه يستند إلى مبادئ تحليل السلوك التطبيقي مما يتيح استخدامه

في مهارات متعددة وليس المهارات الأكاديمية فحسب؛ حيث أثبتت الأدبيات فاعليته في تعليم الطلبة المهارات الترفيهية ومنها لعبة البطاقات الورقية (UNO)فقد أجرى Fekto et al (2013).دراسة هدفت إلى تضمين الحقائق العلمية في تعليم المهارات الترفيهية من خلال لعبة البطاقات الورقية(UNO)، وأجريت الدراسة على ثلاثة من الطلبة في المرحلة المتوسطة من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم ما بين (12–14) سنة، باستخدام تصميم التقصي المتعدد أحد تصاميم الحالة الواحدة التجريبية، وكشفت النتائج عن فاعلية اجراء التلقين المتزامن في اكساب التلاميذ المهارة الترفيهية المستهدفة(لعبة الأونو) بالإضافة إلى تعلم حقائق علمية بطريقة غير مستهدفة جراء اللعبة والاحتفاظ بالمهارات المُكتسبة.

وفي السياق ذاته أجرت Collins et al.(2021) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية التلقين المتزامن والمقدم من قبل الأقران في تعلم محتوى صحي يتضمن مهارات حركية(تمارين رياضية) على ثلاثة مشاركين من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة تراوحت أعمارهم ما بين (18–21) عام باستخدام المنهج التجريبي وتحديداً تصميم التقصي المتعدد(عبر المشاركين) إحدى تصاميم الحالة الواحدة، وأسفرت النتائج عن فاعلية التلقين المتزامن في اكساب المشاركين المهارات الحركية المستهدفة، بالإضافة إلى اكتسابهم مهارات أخرى غير مستهدفة كما تم اجراء مقابلة مع معلم التربية الخاصة، ومعلم التربية البدنية، والمشاركين ذوي الإعاقة الفكرية والتي كشفت عن مستويات عالية للصلاحية الاجتماعية جراء استخدام التلقين المتزامن.

كما أثبتت الأدبيات فاعلية التلقين المتزامن في اكساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الوظيفية المهنية، وهي تلك المهارات التي يحتاجها ذوي الإعاقة الفكرية للانخراط في سوق العمل على سبيل المثال دراسة Atbasi & Pürsün (2020) التي هدفت إلى إكساب ثلاثة من ذوي الإعاقة الفكرية مهارة طيء المناشف لتمكينهم من العمل في الفنادق، وأجريت الدراسة بواسطة تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، إحدى تصاميم الحالة الواحدة، وأظهرت النتائج فاعلية التلقين المتزامن في إكساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارة طيء المناشف والاحتفاظ بها وتعميمها، كما أسفرت الدراسة عن نتائج إيجابية حول الصلاحية الاجتماعية جراء استخدام التلقين المتزامن للتدريب على المهارات المهنية (طيء المناشف).

وفي دراسة كليك وفارن (2014)Celik & Vuran التي هدفت إلى المقارنة بين استراتيجية التلقين المتزامن و التدريس المباشر (DI) ;Direct Instructionمن حيث الفاعلية و الكفاءة والاحتفاظ بالمهارة، و الصلاحية الاجتماعية حول مفاهيم التدريس الأساسية (طويل، قديم ،قليل، و سميك) باستخدام تصميم العلاجات المتوازيةParallel treat–ments design ، أحد تصاميم الحالة الواحدة، وأُجريت الدراسة على أربعة مشاركين من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وتم الوصول للنتائج التالية:1–كان التلقين المتزامن والتدريس المباشر فاعلين على ثلاثة مشاركين من المشاركين الأربعة، في حين كان التدريس المباشر فاعلاً مع مشارك واحد فقط.2– التلقين المتزامن كان أكثر كفاءة من التدريس المباشر من حيث عدد التجارب والاستجابات الخاطئة.3– تمكن المشاركون من المحافظة على المفاهيم المكتسبة في الأسبوع الأول، الثالث، و الخامس بعد التدخل.4– وفيما يتعلق بالصلاحية الاجتماعية فقد تم الوصول إلى نتائج متساوية عن الإجراءين حيث أعربت أمهات اثنين من المشاركين عن تفضيلهم للتلقين المتزامن، وأعربت أمهات المشاركين الأخريين عن تفضيلهم للتدريس المباشر.

كما أجرى Coleman et al.(2015) دراسة هدفت إلى مقارنة آثار التلقين المتزامن الموجه من قبل المعلم، والتلقين المتزامن بواسطة جهاز الحاسب الآلي في تعليم كلمات مرئية لثلاثة مشاركين (تلميذ وتلميذتين) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، في المرحلة الابتدائية و تتراوح أعمارهم ما بين (9–11) سنة بواسطة المنهج التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة وتحديداً تصميم العلاجات المتناوبة (ATD);Alternating Treatment Designs وأشارت النتائج إلى فاعلية كلا الاجراءين(التلقين المتزامن من المعلم، والتلقين المتزامن بواسطة الحاسب الآلي) حيث أن اثنين من المشاركين كان التدريب بواسطة المعلم أكثر كفاءة لهم لتحقيقهم المعيار في عدد أقل من الجلسات، بينما كان كلا التدخلين متساويين في الكفاءة مع المشارك الثالث ومع ذلك فقد أعرب عن تفضيله لتلقي التدخل من قبل المعلم وليس بواسطة الحاسب الآلي. وفيما يتعلق بالصلاحية الاجتماعية فقد تم قياسها من خلال وجهة نظر المعلمين والمشاركين في الدراسة والتي كشفت عن رضاهم جراء التجربة.

ومن جهة أخرى أشارت افتار وآخرون Iftar et al.(2019)في مراجعة منهجية هدفت لتحديد إمكانية اعتبار استراتيجية التلقين المتزامن ممارسة قائمة على الأدلة و تضمنت(20) دراسة منشورة بين عامي(1990 و2017)، كما أن هذه الدراسات استوفت معايير الجودة و الدقة المنهجية لاحتساب وتحليل حجم الأثر بواسطة تصاميم الحالة الواحدة وفقاً لمؤشرات((Kratochwill et al., 2013، إضافةً إلى أن غالبية الدراسات تم إجرائها بواسطة تصاميم الحالة الواحدة وتحديداً تصميم الخطوط القاعدية المتعددة Multiple baseline (MB) Design، وتصميم التقصي المتعدد Multiple Probe Design (MP)و كشفت نتائج هذه المراجعة إلى أن التلقين المتزامن استراتيجية مبنية على الأدلة و فاعلة لإكساب ذوي الاعاقة الفكرية المهارات المختلفة الاكاديمية، الوظيفية والمهنية، وأنها تزيد من اكتسابهم للمهارات والمحافظة عليها وتعميمها في البيئات المختلفة، بالإضافة إلى أن التلقين المتزامن طريقة تدريس سهلة وغير مكلفة، و أوصت هذه المراجعة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من أنواع المهارات التي تتلاءم مع استراتيجة التلقين المتزامن مثل المجالات الأكاديمية كمهارة القراءة وتطوير المفردات، والمجالات الوظيفية مثل المساعدة الذاتية والمهارات المهنية.

وأما دراسة الدوسري Aldosiry(2020) فقد هدفت إلى مقارنة فاعلية وكفاءة استراتيجية التلقين المتزامن واستراتيجية التأخير الزمني الثابت، بواسطة تصميم العلاجات المتناوبة Alternating) Treatment Design) لتعليم قراءة الكلمات لأربعة تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة والمتوسطة) . و أشارت النتائج إلى أن كل من اجراء التأخير الزمني الثابت والتلقين المتزامن كانا فعالين على حد سواء في تحسين قراءة الكلمات لجميع التلميذات، كما أظهرت بيانات المحافظة على السلوك عدم وجود فروق واضحة بين الاجراءين، وكان التأخير الزمني الثابت أكثر فاعلية لقياسين بحيث اكتسبت ثلاث تلميذات المهارة بجلسات أقل، في حين كان التلقين المتزامن أكثر كفاءة من حيث عدد ونسبة الأخطاء والوقت التعليمي المستغرق لتحقيق المعيار المطلوب للتلميذات الأربع، و أوصت الدراسة بإجراء أبحاث مستقبلية للتحقق من فاعلية الجمع بين اجراء التأخير الزمني الثابت و التلقين المتزامن تشمل دمج مميزات الاجراءين في استراتيجية واحدة مختلفة(تجارب التحقق والتدريس) .

و انطلاقاً من هذه التوصية أجرت الدوسري (2023) Aldosiry دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية الجمع بين التلقين المتزامن (SP)والتأخير الزمني الثابت (CTD)في تدريس المهارات الأكاديمية المبكرة(التعرف على الحروف والأرقام)، لخمس تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، و المتوسطة، باستخدام المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، وتحديداً تصميم التقصي المتعدد. وأظهرت النتائج فاعلية الجمع بين الإجراءين؛ حيث تمكنت التلميذات من اكتساب المهارات المُستهدفة، والمحافظة عليها.

المحور الثاني: الإطار المفاهيمي والفلسفي لمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

ويشمل هذا المحور على: مفهوم قراءة الكلمات الوظيفية، أهمية قراءة الكلمات الوظيفية، المراحل العمرية لتعلم مهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، المهارات اللازمة للاستعداد القرائي لتعلم مهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، مهارات القراءة اللازمة لمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، مميزات وفوائد القراءة الوظيفية، مصادر اشتقاق الكلمات الوظيفية، والاعتبارات التي يجب مراعاتها عند اختيار وتحديد تلك الكلمات، طرق تدريس قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، مراحل تعليم قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، وأخيراً العوامل التي جعلت قراءة الكلمات الوظيفية مهمة صعبة على ذوي الإعاقة الفكرية.

مفهوم قراءة الكلمات الوظيفية:

تعتبر القراءة الوظيفية إحدى المهارات الوظيفية، والمهارات الوظيفية هي تلك المهام التي تساعد الأفراد على تحقيق الاستقلال، و تشمل المهارات الوظيفية مهارات عديدة منها القراءة والكتابة، الرياضيات، المهارات اللغوية، المهارات الحركية المهارات الاجتماعية، مهارات تقرير المصير، ومهارات المشاركة المجتمعية، ويستمد المنهج الوظيفي أهميته من الاعتقاد السائد بأن المناهج الأكاديمية التقليدية وبالرغم من أهميتها إلا أنها تفشل في تزويد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بفرص تطوير المهارات اللازمة للنجاح خصوصًا في حياتهم المجتمعية و حياتهم ما بعد المدرسة، ولذلك لابد من التركيز على المهارات الوظيفية جنباً إلى جنب مع المهارات

الأكاديمية عند تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في كافة المراحل الدراسية (Alodat et al., 2020)؛ والذي يؤكد ما ذكرته (Collins et al.(2007 في أن التركيز على اكتساب المهارات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية يعد أفضل ممارسة لأكثر من ثلاثين عاماً.

ويمكننا تعريف القراءة الوظيفية بأنها نوع من أنواع القراءة يتم التركيز فيه على كيفية استخدام الطلبة لقدرتهم على القراءة حتى لو كانت محدودة للحصول على المعلومات اللازمة لحل المشكلات وإكمال الأنشطة اليومية لتحقيق المشاركة المجتمعية (Alnahdi, 2015).

وقد عرف Di Blasi et al.(2018) القراءة الوظيفية بأنها القدرة على قراءة الكلمات العالمية. ومما هو جدير بالذكر أن الكلمات العالمية قد تتجسد أيضاً في الكلمات الإنجليزية الوظيفية التي يحتاجها ذوي الإعاقة الفكرية بشكل يومي في حياتهم اليومية ذلك أن اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية، وهي الشائعة في مرافق المجتمع.

أهمية قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

تعد قراءة الكلمات الوظيفية مهارة ضرورية وحاسمة لذوي الإعاقة الفكرية ذلك أنها ركيزة أساسية لتحقيق النجاح والاكتفاء الذاتي في المجتمع، كما أنها تعزز الاستقلالية في المنزل والعمل وصولاً للمجتمع حيث أنها مهارة حياتية وظيفية وخطوة أساسية لتحقيق حياة ذات جودة عالية لذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، (Crowley et al., 2013; Di Blasi et al.,2018; Klaus et al., 2019; Richardson et al., 2017; Taka, 2021).

ذلك أن فوائد القراءة لا تنحصر على الناحية الأكاديمية وحسب وإنما تمتد فوائدها لتشمل جميع أمور حياتهم، والذي ينعكس إيجاباً في خلق اتجاهات أكثر إيجابية لذوي الإعاقة الفكرية نظراً لتضييق الفجوة ما بين ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة حيث أن القراءة نشاط من الأنشطة العقلية والتي تتيح تواصل ذوي الإعاقة الفكرية مع مجتمعاتهم على سبيل المثال قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية و معرفة لوحات المتاجر، وقراءة أسماء الأحياء والشوارع بحسب قدراتهم وإمكاناتهم؛ نظراً لكونها تساهم في تطوير الحصيلة اللغوية، وتساعد في إثراء الخبرات وإشباع الحاجات والميول لدى ذوي الإعاقة الفكرية والذي يسهم في تكوين وتطوير الشخصية لدى ذوي الإعاقة الفكرية(الناصر،2010؛ Knight et al., 2010).

المراحل العمرية لتعلم مهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

لا يمكن تحديد سن معين لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية على القراءة؛ وذلك بسبب أن الإعاقة الفكرية تشكل فئة غير متجانسة والذي يتضح في تباين أفراد هذه الفئة في القدرات والإمكانات حيث أن لكل حالة قدراتها واستعداداتها الخاصة بها، و بطبيعة الحال هناك عدة مهارات تسمى مهارات الاستعداد القرائي والتي تعتبر متطلبات أساسية للقراءة فمتى ما وجدت فبالإمكان البدء بتعلم القراءة (الناصر، 2010).

المهارات اللازمة للاستعداد القرائي لتعلم مهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

لكي يتمكن الطلبة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص من تعلم القراءة وإتقانها فإن ذلك يتطلب عدة مهارات تعتبر مهارات أساسية لابد من توفرها لديهم لكي يتمكنوا من القراءة وهي المهارة اللغوية والتعبير الشفهي، ومهارة التمييز البصري والتي تشير إلى القدرة على تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين الصور والأشكال والحروف والأحجام، ومهارة التمييز السمعي والمتمثلة في قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المختلفة؛ ولعل عدم قدرة الطلبة على اتقان مهارة القراءة يرجع إلى افتقارهم لتلك المهارات افتقار الطلبة لتلك المهارات (الناصر،2010).

مهارات القراءة اللازمة لمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

مهارات القراءة هي العمليات المعرفية التي يستخدمها القارئ في فهم النص، ووفقاً للائحة لجنة القراءة الوطنية National Reading Panel (NPR) والذي نُشرت عام (2000)، يوجد خمسة مهارات محورية تعتبر متطلبات أساسية لتعلم القراءة وهي:

1–الوعي الصوتي: هو التعرف على الكلمات ومعالجة الأصوات التي تحتويها الكلمة.

2–الصوتيات: معرفة أصوات الحروف لفك تشفير الكلمة.

3–المفردات اللغوية: تشير إلى الكلمات التي يجب معرفتها للتواصل بطريقة فعالة وتشمل المفردات الشفهية ومفردات القراءة.

4–القراءة بطلاقة: يقصد بها التعرف على الكلمات بطريقة آلية مما يتيح للأفراد قراءة النص بدقة وسرعة. وقد ورد في المعيقل والمعيقل(2022) عدة مؤشرات تدل على عدم الطلاقة

مثل التوقف أثناء الحديث، استخدام بعض الحشوات الكلامية مثل" أم" أو تكرار جزء من العبارة، أو التعبير عن الجملة بصيغة أخرى.

5-فهم القراءة: ويقصد به إدراك المقروء، ويسمى الاستيعاب القرائي والقدرة على معالجة الكلمات المقروءة وتفسيرها إلى معنى، وهو الهدف النهائي للتدريس، كما أن الفهم يتم تناوله من خلال التعرف على الكلمات والنشاط الوظيفي، وليس من خلال التدريس القائم على معرفة القراءة فقط. ومما يجدر ذكره أنه عندما يتم استخدام المهارات الخمسة معاً وفي وقت واحد عند تعليم القراءة فإن ذلك كفيل بتحقيق نجاح الطلبة في القراءة ذلك أن مجموعة كبيرة من الأبحاث التجريبية أثبتت أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم القدرة على تعلم الوعي الصوتي، الصوتيات، المفردات، الطلاقة، ومهارات الفهم، وعلى الرغم من سهولة دمج هذه المكونات في أي منهج وطُرق تدريس إلا أن إيجاد طريقة لتعليم ذلك للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ليس بالأمر اليسير (براودر وسبونر،2011/ 2013؛ Knight et al., 2010;Wehmeyer& Shogren, 2017; Wood el al., 2015).

مميزات وفوائد قراءة الكلمات الوظيفية:

لقراءة الكلمات الوظيفية عدة مميزات تتمثل في كونها تركز على كلمات معينة للاستخدام الفوري واليومي، كما تمتاز الكلمات الوظيفية بسهولة استيعابها وفهمها القرائي، بالإضافة إلى أن قراءة الكلمات الوظيفية توفر فرص عالية لاكتساب مهارة القراءة بشكل عام مما يرفع مستوى القراءة الأكاديمية والذي يدعم التحصيل الأكاديمي، حيث تعد القراءة الوظيفية طريقة بديلة لتعلم مهارات القراءة العامة، كما أن تتابع خبرات النجاح في المهارات القرائية، وسهولة توظيفها في الحياة العامة يكسب التلميذ تقديراً وثقةً بذاته ويعزز دافعيته للتعلم، وبما أن القراءة الوظيفية تفيد في الحياة اليومية فهي وسيلة لحل العديد من المشكلات وبالتالي علاج العديد من المشكلات السلوكية غير المرغوبة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والخارجة عن إطار السلوك التكيفي في بيئاتهم المجتمعية، ومن أبرز ما تتميز به القراءة الوظيفية دعمها لاستقلالية وتكيف ذوي الإعاقة مع مجتمعاتهم مما يدعم تلبية مصالحهم الشخصية والتمتع بها لتحقيق حياة ذات جودة عالية لهم بما في ذلك الوصول للأنشطة الترفيهية وزيادة فرص التوظيف في مرحلة ما بعد

المدرسة وتحقيق الاستقلال في الحياة اليومية(العتيبي والغامدي، 2019؛ براودر وسبونر،2013/2011؛ Klaus et al., 2019; Wakeman et al., 2022; Wehmeyer & Shogren, 2017).

مصادر اشتقاق الكلمات الوظيفية:

هناك عدة مصادر لاشتقاق الكلمات الوظيفية حيث أوردت دراسات كل من(العتيبي،2003؛ العتيبي والغامدي، 2019؛ Richardson et al., 2017) مصادر لاشتقاق الكلمات الوظيفية والمتمثلة في:(المرافق العامة في بيئة ذوي الإعاقة الفكرية (مسجد، معهد، مطعم، مستشفى)، الكلمات ذات الصلة المباشرة بالسلامة ومهارات المعيشة التكيفية مثل كلمة النار على صندوق يحتوي على إنذار، وكلمة نساء على دورات المياه، لافتات التحذير والأمان (ممنوع، خطر، قف)، لافتات معلوماتية (مخرج، مفتوح، مغلق) واللافتات الإرشادية (اسحب، ادفع)، أسماء الأغذية والأطعمة في بيئة التلاميذ(مشروبات، فاكهة، خضروات، تسالي، معلبات)، قوائم الكلمات المستمدة من المناهج الدراسية والخطط التربوية الفردية، مكونات البيئة من(أماكن، أشياء، أثاث، ظواهر بيئية ... إلخ، و أخيراً أعضاء جسم الإنسان وحواسه الخمس .

وعند اختيار الكلمات الوظيفية المستهدفة لإكسابها لذوي الإعاقة الفكرية لابد من مراعاة عدة اعتبارات والتي تتمثل في اختيار كلمات مستقلة وظيفياً عن بعضها البعض؛ أي أن كل كلمة لها معنى مختلف عن الكلمات الأخرى وذلك لمواجهة خطر تعميم تأثير التدخل على الحالات التي لم تعالج، أيضاً مراعاة تحديد السلوكيات المتشابهة عند اختيار الكلمات؛ والذي يتجسد في تحديد كلمات متشابهة في مستويات القراءة ودرجة الصعوبة مثل تحديد عدد معين لحروف الكلمات، ذلك أن التحكم في درجة صعوبة الكلمات وضبط عدد الكلمات وتحديدها بعدد من الحروف يسهم في دقة الضبط التجريبي للبحث ويعزز قدرة المتعلمين على اكتساب الكلمات الوظيفية المستهدفة (أونيل وآخرون،2016/ 2022؛ Cuvo,1997).

طرق تدريس قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

وفقاً لما ورد في ويمر وشغرين (2017) Wehmeyer & Shogren إن تعليم الكلمات الوظيفية يتضمن معرفة الكلمات و معانيها، ونلاحظ أن غالبية الأبحاث في السابق ركزت على التعرف على الكلمات، دون التركيز على فهمها، ذلك أن تدريس الكلمات يتضمن أكثر من القدرة على التعرف على الكلمة، ويمتد إلى فهم الكلمات. وعلى ذلك من المهم تعليم الطلبة معنى الكلمة بالتزامن مع التعرف عليها وقراءتها. وبشكل عام هناك طريقتين تستخدم لقراءة الكلمات وهما: التعرف التلقائي على الكلمات عن طريق البصر، وتطبيق مهارات فك التشفير(تطبيق معرفة الصوتيات على نطق الكلمة)؛ أي أن هناك طريقتين لتدريس مهارة القراءة وهي: الطريقة المرئية، والطريقة الصوتية.

طريقة الكلمات المرئية Sight Words:

تعتبر طريقة تعليم الكلمات المرئية لذوي الإعاقة الفكرية الطريقة الأكثر شيوعاً لتعليم مهارة القراءة ويتضمن تعليم الكلمات المرئية تعرف الطلبة على الكلمة مباشرة عند عرضها حيث أن المعلم يقول الكلمة كاملة بلا تهجئة حروفها عند عرضها على الطلبة، حيث يتعرف الطلبة على الكلمة عند رؤيتها بناءً على خواصها البصرية؛ ذلك أن القراءة المرئية للكلمات تتمثل في قدرة المتعلمين على قراءة الكلمة دون أدنى جهد وذلك من خلال حفظ شكل الكلمة، وقد أكدت الأدبيات فاعلية الطريقة المرئية لتعليم قراءة الكلمات المفردة لذوي الإعاقة عمومًا وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص لاسيما عند تعلمهم كلمات جديدة عليهم أو حتى بلغات مختلفة (Bruni& Hixson, 2017; Collins et al., 2007; Frates et al., 2022; Knaak et al., 2021; Rivera et al., 2012; Rohena et al., 2002; & Wehmeyer& Shogren, 2017).

طريقة الصوتيات Phonemic:

بالرغم من التركيز التاريخي على تعليم الكلمات المرئية إلا أن الأبحاث الحديثة أكدت على أن العديد من ذوي الإعاقة الفكرية لديهم القدرة على تعلم الصوتيات الأساسية واستخدام مهارات الصوتيات بنجاح لقراءة العديد من الكلمات والتي تعتبر إحدى الطرق والركائز الأساسية لتعليم القراءة (Bruni& Hixson, 2017) كما أن خبراء القراءة قدموا توصيات بأن يركز معلمي

ذوي الإعاقة الفكرية على التعليم القائم على الصوتيات والتي تتضمن مهارات فك التشفير من خلال تطبيق معرفة الصوتيات على نطق الكلمة عند تدريس القراءة لفاعليتها، مع التنويه إلى أن الطريقة المرئية مفيدة لبعض الحالات على سبيل المثال الحالات التي يواجه فيها الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات في نطق الكلمات، والحالات الشديدة التي قد يكون هدف تعليم القراءة بالصوتيات غير منطقي بالنسبة لها (Richardson et al., 2017; Wehmeyer & Shogren, 2017).

والطريقة الصوتية تعتبر من الطرق التركيبية (الجزئية) في تعليم القراءة، وتستند على تعليم الطلبة أصوات الحروف بدلاً من أسمائها على سبيل المثال: أ بدلاً من ألف، عاء بدلاً من عين، ساء بدلاً من سين...الخ(الناصر، 2010). كما أنها الطريقة التي تقسم الكلمات إلى مجموعات من الحروف والأصوات والتي تهدف إلى تعلم القراءة وليس التعرف على الكلمات الفردية فقط كما هو الحال في الطريقة المرئية.(Lindström & Lemons, 2021)

وفيما يتعلق بأفضل طريقة لتدريس القراءة فقد أشارت Klaus et al. (2019) إلى أن طريقة قراءة الكلمات المرئية لوحدها ليست الطريقة الأكثر فاعلية وكفاءة لتعليم القراءة، و ذلك يعود يرجع إلى أن تعليم القراءة عن طريق الصوتيات يتيح للطلبة تعلم العلاقة بين الحروف والأصوات والذي يعد أمراً حاسماً وضرورياً. ولعل ذلك يُفسر بأن تدريس الصوتيات ومهارات فك التشفير يتيح للطلاب مهارة قراءة العديد من الكلمات وصولاً لقراءة النصوص القرائية ، بالإضافة إلى أن عدم استخدام طريقة الصوتيات وتعليمات الوعي الصوتي يؤدي إلى فشل ذوي الإعاقة الفكرية في تعميم مهارة القراءة لقراءة العديد من الكلمات والذي يمثل النصوص القرائية؛ ذلك أن استخدام طريقة تعليم الكلمات المرئية كوحدة منفصلة لوحدها لا يعزز القدرة على قراءة الكلمات الجديدة والنصوص الكاملة والتي تتيحها الطريقة الصوتية حيث أنها تتيح لذوي الإعاقة الفكرية تعميم مهارة القراءة على العديد من الكلمات أي أنها تزيد القدرة على الوصول للمزيد من المعلومات وقراءة النصوص الكاملة وفك رموز الكلمات سواء في المدارس والحياة اليومية، وأماكن العمل مما يعزز وصول ذوي الإعاقة إلى حياة عالية الجودة وتحقيق إحدى أهداف التربية الخاصة المتمثل في الاستقلالية والمشاركة المجتمعية الفعالة ، وخلاصة القول أن

الاعتماد على طريقة واحدة لن يُحسِّن التعلم (Eide, 2011; Bruni& Hixson, 2017; Lindström & Lemons,2021; Wood et al., 2015; Wehmeyer & Shogren, 2017).

و توافقاً مع طبيعة الدراسة الحالية التي ركزت على إحدى المهارات الوظيفية وهي قراءة الكلمات الوظيفية ، والتي تتواجد في المجتمع و تتطلب التعرف على الكلمة مباشرة عند رؤيتها و قراءتها وفهمها دون أدنى جهد ، فقد أكدت العديد من الأدبيات على أن الطريقة الأكثر ملائمة لتدريس الكلمات الوظيفية هي طريقة الكلمات المرئية، حيث تعتبر قراءة الكلمات المرئية عنصراً أساسياً لقراءة الكلمات الوظيفية، لاسيما أنها تتلاءم مع استراتيجات تلقين الاستجابة ومنها إجراء التلقين المتزامن، كما أن اتقان القراءة المرئية يؤدي إلى تحسين الطلاقة والفهم ذلك أن الافتقار للفهم والقراءة بطلاقة يعود إلى ضعف القدرة على القراءة المرئية للكلمات، كما أكدت الأدبيات على أن الطريقة البصرية هي الطريقة الأكثر ملائمة عند تعليم الكلمات الوظيفية سواء باللغة العربية أو بلغة أخرى غير اللغة الأم لذوي الإعاقة الفكرية كاللغة الإنجليزية (العتيبي،2003؛ العتيبي والغامدي،2019؛ Collins et al., 2007; Cullen et al., 2013; Frates et al., 2022; Fredrick et al., 2013; Rohena et al., 2002).

وعلى ذلك يتضح أن أفضل طريقة لقراءة الكلمات الوظيفية هي الطريقة البصرية، في حين أن الطريقة الصوتية ملائمة لقراءة النصوص القرائية الكاملة، وليس الكلمات المفردة(Bruni& Hixson, 2017; Lindström & Lemons, 2021) لاسيما أن الطريقة المرئية والممارسة المتكررة لها مفيدة وفاعلة في تعلم واكتساب الكلمات الوظيفية Knaak et al., (2021). ذلك أن قراءة الكلمات المفردة والتعرف عليها قدرة أساسية يجب على المتعلمين اتقانها لدعمهم في فهم النصوص وتحسين مهاراتهم اللغوية(santi et al.,2021).

وتأكيداً على ما سبق فقد كشفت نتائج مراجعة منهجية قام بها كانيلا وآخرون Cannella-Malone et al. (2021) والتي تضمنت (220) مقالة باستخدام تصاميم الحالة الواحدة والمنشورة بين عامي: (1976- 2018) إلى أن معظم الدراسات في القراءة ركزت على تعليم الكلمات المرئية، وفيما يتعلق بالمهارات المستهدفة فقد كشفت نتائج هذه المراجعة إلى أن (25%) أي ربع هذه الدراسات و عددها (52) دراسة تناولت المهارات الأكاديمية مع المهارات الوظيفية، بينما ركزت(4,40%) بعدد (21) دراسة على القراءة فقط، في حين ركزت

عشر دراسات فقط على تعليم الكلمات المرئية الوظيفية بما في ذلك كلمات الأمان، كلمات الوصفات الغذائية، كلمات المتاجر(البقالة) والكلمات المتعلقة بالعمل؛ ولعل هذا العدد القليل من الدراسات التي تناولت تعليم الكلمات المرئية الوظيفية يدعم ويؤكد الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف تعليم الكلمات الوظيفية كالبحث الحالي.

مراحل تعليم قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

وفقاً لـ(Collins(2012 فإن هناك أربعة مراحل لتعليم المهارات المختلفة لذوي الإعاقة الفكرية ومنها مهارة قراءة الكلمات الوظيفية وتتمثل هذه المراحل في :

1–الاكتساب (Acquisition): ويقصد به تعلم المتعلم مهارة جديدة معينة على سبيل المثال قراءة كلمة مُستهدفة.

2–الطلاقة (Fluency): ويقصد بها مدى قدرة المتعلم على أداء سلوك معين بدقة وسرعة.

3–المحافظة (Maintenance): وتتمثل في قدرة المتعلم على أداء سلوك معين بمرور الوقت.

4–التعميم (Generalization): وهو القدرة على أداء السلوك أو المهارة المُكتسبة عبر ظروف ومواقف مختلفة مثل بيئات متعددة أو أشخاص آخرين.

كما أشارت Collins إلى أن تنفيذ هذه المراحل الأربعة يتم من خلال الأهداف المحددة مسبقاً، حيث يجب على كل معلم تحديد الهدف السلوكي الذي يرغب بإكسابه للمتعلمين، تحديد السلوك الذي يرغب بملاحظته وقياسه والذي سيؤديه المتعلم، مع تحديد الشروط التي سيتم خلالها أداء السلوك من خلال معيار محدد.

ويعتبر التعميم المرحلة الأكثر أهمية في عملية التعلم ذلك أن التعميم هو القدرة على تطبيق سلوك ما في ظروف مختلفة و منها: الأماكن، الأدوات، الأنشطة، والأشخاص، *على سبيل المثال تنفيذ التلميذة لتعليمات معلمتها حول سلوك معين مثل الجلوس على الكرسي، وعدم تنفيذها لهذا السلوك عندما يطلب منها من قبل والدتها في المنزل*[تأكيد مضاف]. وكمثال على التعميم في مهارة قراءة الكلمات الوظيفية أن يتمكن المتعلم الذي سبق وتعلم قراءة قائمة من الكلمات من قراءتها في جميع الظروف بغض النظر عن لون الخط أو حجم الكلمات، وبغض النظر عما إذا كانت تلك الكلمات مكتوبة على ورقة، أو لوحة اعلانية، وبطبيعة الحال إذا كان

المتعلمون لا يستطيعون التعميم أو إعادة تطبيق السلوكيات التي اكتسبوها فإن التعلم ليس له هدف (كولينز، 2023/2015؛ Collins, 2012).

العوامل التي جعلت القراءة مهمة صعبة لذوي الإعاقة الفكرية:

وفقاً لـ Coleman et al. (2015) يوجد عدة عوامل تجعل القراءة مهمة صعبة لذوي الإعاقة الفكرية ومنها: القصور في الذاكرة، انخفاض الانتباه وصعوبة تركيز الانتباه على المثيرات المستهدفة، التشتت، و ضعف المهارات الاجتماعية.

المحور الثالث: علاقة التلقين المتزامن بمهارة قراءة الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

من خلال مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية خلص البحث إلى أن استراتيجية التلقين المتزامن استراتيجية فاعلة في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، كما استنبط البحث أن المنهجية التجريبية هي الأكثر ملائمة لتدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، والتي تتجسد في تصاميم الحالة الواحدة التجريبية. ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية إستراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية دراسة هيد وآخرون Head et al.(2011) والتي هدفت إلى المقارنة بين فاعلية وكفاءة استراتيجية التلقين المتزامن واستراتيجية التأخير الزمني الثابت في تدريس مجموعة كلمات وظيفية تتمثل في قراءة أسماء عواصم الولايات لذوي الإعاقات الأكثر انتشاراً(High-incidence disabilities) والاحتفاظ بالمهارة بعد اكتسابها وتعميمها في الموافق المختلفة، والتي طبقت على أربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية وكان لدى التلاميذ اضطرابات سلوكية نتج عنها صعوبات في تعلم المهارات المختلفة ومنها مهارة القراءة، وأجريت الدراسة باستخدام تصميم العلاجات المتناوبة(Alternating Treatment Designs) المتداخل مع تصميم التقصي المتعدد Multiple Probe Design (MP).أشارت النتائج إلى أن كلا الإجراءين كانا فاعلين على حد سواء إلا أن إجراء التلقين المتزامن كان أكثر فاعلية من حيث عدد الأخطاء أثناء مرحلة الاحتفاظ بالمهارة وتعميمها إضافة إلى أنه عند ما تم إجراء مقابلات مع المدربين والمشاركين اتضح تفضيلهم لإجراء التلقين المتزامن، مما يدعم صلاحيته الاجتماعية.

كما أجرى كارل وآخرون (2013).Karl et al دراسة هدفت إلى التحقق من أثر التلقين المتزامن في الحصول على المحتوى الأساسي المضمن في نشاط وظيفي وتعميمه وطبقت الدراسة على أربعة مشاركين(ثلاثة تلاميذ وتلميذة واحدة) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في المرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهم ما بين (15–18) ، باستخدام تصميم التقصي المتعدد(MP) وكشفت النتائج إلى تمكن المشاركين من تعلم مهارة قراءة الكلمات الوظيفية وتحديداً أثناء نشاط الطهي(من خلال قراءة وصفات إعداد الطعام وتطبيقها(مثلاً الوصفات المكتوبة على علبة الكعك)، كما كشفت النتائج إلى تعلم الرياضيات الوظيفية من خلال مشكلات تطبيقية وتعلم مهارات العلوم الوظيفية من خلال تطبيقات القوة، كما تمكن المشاركين من المحافظة على المهارة بعد اكتسابها وتعميمها في المواقف المختلفة.

و من الدراسات التي تناولت كيفية تدريس كلمات وظيفية لذوي الإعاقة الفكرية والتوحد دراسة سواين وآخرون (2015).Swain et al والتي هدفت إلى المقارنة بين كفاءة التأخير الزمني الثابت والتلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية المرئية والمصورة والتي كانت عبارة عن كلمات مشتقة من قوائم طلبات المطاعم، لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، باستخدام تصميم العلاجات المتناوبة (Alternating Treatment Design) وأجريت على أربعة طلاب تتراوح أعمارهم ما بين(8–11) سنة ، و كشفت النتائج إلى أن استخدام التلقين المتزامن أدى إلى تعلم الكلمات الوظيفية في وقت أقل مقارنة، مقارنةً باستراتيجية التأخير الزمني الثابت.

المحور الرابع: توصيات آليات توظيف استراتيجية التلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية:

من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بمجال كيفية تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية باستخدام استراتيجية التلقين المتزامن و الاستناد عليها في استنباط الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، وبناء محاور الإطار النظري المتعلق بمجال هذه الدراسة فقد توصل الباحثين إلى خلاصة نظرية للبحث الحالي تمثلت في أهمية التركيز على تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية باستخدام استراتيجية التلقين المتزامن كاستراتيجية مثبتة الفاعلية في تدريس ذوي

الإعاقة الفكرية، وفي ظل المعطيات السابقة، وما أسفرت عنه هذه الدراسة فإن البحث يوصي بالتالي:

1. طرح مقررات تطبيقية عن استراتيجيات تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في أقسام التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية بدءاً من مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.
2. تدريب طلبة التدريب الميداني في جميع مسارات التربية الخاصة على كيفية استخدام التلقين المتزامن مع ذوي الإعاقة .
3. تدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة ما قبل الخدمة على الاستراتيجيات الفعالة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وتوعيتهم بأهميتها كاستراتيجية التلقين المتزامن.
4. توفير بيئة داعمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية لمعرفة وتطبيق استراتيجية التلقين المتزامن من خلال تزويدهم بطرق الوصول إلى المصادر المناسبة مثل الكتب والمجلات العلمية المحكمة، وحثهم على استخدامها ودعمهم على ذلك.
5. تقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في عن طريق تقييم احتياجاتهم عبر الاستبانات الالكترونية؛ وذلك لبناء برامج تدريبية تلاءم الاحتياجات الفعلية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية مما يساهم في الحد من هدر الوقت والجهد في برامج لا تلبي هذه الاحتياجات.
6. تطوير أداء معلمي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال إجراء دورات وورش عمل تدريبية تركز على الجانب النظري والتطبيقي لاستراتيجية التلقين المتزامن عند تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وتزويدهم بالاستراتيجيات المناسبة لتدريس المهارات المختلفة لذوي الإعاقة الفكرية ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه بآلية صحيحة، والحصول على تغذية راجعة.
7. إعداد كتيب مختصر كدليل إرشادي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية لإرشادهم حول إجراءات تطبيق التلقين المتزامن وآلية تطبيقه.
8. التركيز على المهارات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية كقراءة الكلمات الوظيفية وتضمينها كمهارات أساسية عند إعداد مناهجهم.

9. تشجيع طلبة الدراسات العليا على إجراء البحوث التجريبية والإجرائية حول استراتيجية التلقين المتزامن.
10. تطوير المهارات البحثية للباحثين ودعمهم لإعداد أبحاث حول استراتيجية التلقين المتزامن بتصاميم الحالة الواحدة وغيرها من المناهج البحثية.
11. – تقديم الدعم المعنوي والمادي اللازم لإعداد البحوث العلمية.
12. إجراء دراسات بحثية حول استراتيجية التلقين المتزامن لإكساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارة قراءة الكلمات الوظيفية واستخدامها في المهارات المختلفة مثل اكساب ذوي الإعاقة الفكرية كلمات وظيفية بلغات أخرى كاللغة الإنجليزية.
13. دعم إنشاء المجموعات البحثية في الجامعات لتتبنى تطبيق ونشر الأبحاث حول الاستراتيجيات الفعالة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.
14. تفعيل سبل التعاون وتبادل الخبرات بين المراكز والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية الخاصة لتطوير وتفعيل أبحاث حول استراتيجية التلقين المتزامن وغيرها من الاستراتيجيات الفعالة للارتقاء بتعليم ذوي الإعاقة.
15. إصدار دليل توجيهي من قبل وزارة التعليم موجّه لمعلمي التربية الخاصة لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الاستراتيجيات والتدخلات الفعّالة مع الطلاب ذوي الإعاقة كاستراتيجية التلقين المتزامن.
16. تشكيل مجموعات بحثية على مستوى إدارات التعليم لتفعيل تطبيق الاستراتيجيات مثبتة الفاعلية كاستراتيجية التلقين المتزامن وتطبيقها ميدانياً.
17. عقد شراكة بين الجامعات ومراكز التطوير المهني للمعلمين لتدريب المعلمين على الاستراتيجيات مثبتة الفاعلية كاستراتيجية التلقين المتزامن لسد الفجوة فيما بين العلم والممارسة في ميادين التربية الخاصة .

المراجع

المراجع العربية:

أونيل، ر.، مكدونيل، ج.، جينسن، و.، و بيلينجسلي، ف. (2022). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*. ترجمة بندر ناصر العتيبي. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.(نشر الكتاب الأصلي2011).

براتير، م. (2023). *تدريس الطلاب ذوي الإعاقات كثيرة الإنتشار*(ترجمة العبدالوهاب، ريم و الحساني، سامر)(ط. 1). الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في 2017).

براودر، د، و سبونر، ف. (2013). *تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة و الشديدة*(ترجمة العتيبي،بندر والبحيري، عبد الرقيب). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2011).

الحسين، ع. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*6*(21)،53-91. https://doi.org/10.21608/sero.2017.91711

الطيار، ا.، النجار، خ.(2018).مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام و التحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين. *مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*،*(6)*16925-221. DOI:10.12816/0052798

العتيبي، ب.(2003) . استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في تطوير القدرة علي التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*،*(2)*، 89-129 .

العتيبي، ب، والغامدي، ع.(2019). فعالية استخدام التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة: دراسة مقارنة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*8(28)*، 1-31.10.12816/0053316 :DOI

كولينس(2023). *التدريس المنهجي للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة*. (ترجمة بندر العتيبي). دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2015).

المالكي، ن. (2021). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *13*(2)، 40-65.

المعيقل، إ.(2008). منهج المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية وتطبيقاته في مرحلتي المتوسطة والثانوية في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية. جامعة الملك سعود.

المعيقل، إ، و المعيقل، ر. (2022). *اضطرابات الكلام واللغة* (ط. 1). الناشر الدولي.

الناصر، ي.(2010). *تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*. الرياض: مطابع الحميضي.

الهبارنة، س.(2021). أثر الذكاء العاطفي في فاعلية القيادة التحويلية الدور الوسيط الحكمة: مراجعة نظرية. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، *12*(1)، 44-62.

https://doi.org/10.31559/GJEB2022.12.1.3

هنلي، م. رامسي، ر. و الجوزني، ر.(2013). *خصائص وإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة*.(ترجمة، بندر العتيبي و زيدان السرطاوي).الرياض: الناشر الدولي.(نشر العمل الأصلي2011).

الوابلي، ع.(2020). *الإعاقة الفكرية الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية*.الرياض: دارجامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

Aldosiry, N. (2020). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting to teach word reading skills to students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities,* 1-15. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1771513

Aldosiry, N. (2023). The effect of the simultaneous Prompting–Constant time delay instructional sequence on the teaching of early academic skills to students with intellectual disabilities. *Learning and Instruction*, *84*, 101728. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101728

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, *8*(9), 79-87. doi:10.5539/ies.v8n9p79

Alodat, A., Muhaidat, M., Algolaylat, A., & Alzboun, A. (2020). Functional Skills among Students with Intellectual Disabilities as Perceived by Special Education Teachers in Jordan: A Preliminary Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *49*(2), 1236-1254. *DOI: 10.14812/cufej.584249*

Ashur, A. T., & Bagadood, N. H. (2022). Evidence-Based Practices (EBP) in Teaching Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: Obstacles

and Solutions. *Int J Edu Sci*, *36*(1-3), 101-111. DOI: 10.31901/24566322.2022/36.1-3.1223

Atbasi, Z., & Pürsün, T. (2020). The Effectiveness of Simultaneous Prompting in the Teaching of Towel Folding Skills for Students with Intellectual Disabilities. World Journal of Education, 10(4), 15-25. doi:10.5430/wje.v10n4p15

Britton, N. S., Collins, B. C., Ault, M. J., & Bausch, M. E. (2017). Using a constant time delay procedure to teach support personnel to use a simultaneous prompting procedure. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(2),* 102-113. https://doi.org/10.1177/1088357615587505

Bruni, T. P., & Hixson, M. D. (2017). Beyond sight words: Reading programs for people with intellectual disabilities. *Behavioral Development Bulletin, 22*(1), 249–257. https://doi.org/10.1037/bdb0000062

Cannella-Malone, H. I., Dueker, S. A., Barczak, M. A., & Brock, M. E. (2021). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: a systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities, 25*(3), 387-404. https://doi.org/10.1177/1744629519895387

Çelik, S., & Vuran, S. (2014). Comparison of direct instruction and simultaneous prompting procedure on teaching concepts to individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 127-144. https://www.jstor.org/stable/23880660

Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y., & Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *53*(3), 196-210. https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196

Collins, B. C., Evans, A., Creech-Galloway, C., Karl, J., & Miller, A. (2007). Comparison of the acquisition and maintenance of teaching functional and core content sight words in special and general education settings. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22(4), 220-233. DOI: 10.1177/10883576070220040401

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (p. 232). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company. http://www.brookespublishing.com/systematic-instruction-for-students-with-disabilities

Collins, B. C., Lo, Y. Y., Haughney, K., & Park, G. (2021). Using Peer-Delivered Simultaneous Prompting to Teach Health Content to Students with Moderate

Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *56*(3), 293-305.

Collins, B. C., Lo, Y. Y., Park, G., & Haughney, K. (2018). Response prompting as an ABA-based instructional approach for teaching students with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, *50*(6), 343-355. https://doi.org/10.1177/0040059918774920

Cooper, J. O. (1987). Stimulus control. In J. O. Cooper, W. L. Heron, & D. W. Heward (Eds.),

Applied behavior analysis (pp. 298–326). Columbus, OH: Merrill.

Crowley, K., McLaughlin, T., & Kahn, R. (2013). Using direct instruction flashcards and reading racetracks to improve sight word recognition of two elementary students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *25*, 297-311. https://doi.org/10.1007/s10882-012-9307-z

Cullen, J., Keesey, S., & Alber-Morgan, S. R. (2013). The effects of computer-assisted instruction using Kurzweil 3000 on sight word acquisition for students with mild disabilities. *Education and Treatment of Children*, 87-103. https://www.jstor.org/stable/42900201

Cuvo A. J. (1979). Multiple-baseline design in instructional research: pitfalls of measurement and procedural advantages. *American journal of mental deficiency*, *84*(3), 219–228.

Di Blasi, F. D., Buono, S., Città, S., Costanzo, A. A., & Zoccolotti, P. (2018). Reading deficits in intellectual disability are still an open question: A narrative review. *Brain Sciences*, *8*(8), 146. https://doi.org/10.3390/brainsci8080146

Eide, D. (2011). *Uncovering the Logic of English: A Common-Sense Solution to America's Literacy Crisis*. Logic of English, Inc.

Fetko, E. E., Collins, B. C., Hager, K. D., & Spriggs, A. D. (2013). Embedding science facts in leisure skill instruction conducted by peer tutors. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 400-411. https://www.jstor.org/stable/23880996

Frates, A., Spooner, F., Collins, B. C., & Running Bear, C. (2022). Vocabulary Acquisition by Multilingual Students With Extensive Support Needs During Shared Reading. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *47*(3), 137-154. https://doi.org/10.1177/15407969221113590

Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A., & Waugh, R. E. (2013). From initial phonics to functional phonics: Teaching word-analysis skills to students with

moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49-66.

Gargiulo, R., & Bouck, E. (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*. Sage Publications.

Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *12*(2), 247-267. https://doi.org/10.1177/027112149201200208

Head, K. D., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Ault, M. J. (2011). A comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching state capitals. *Journal of Behavioral Education, 20(3),* 182-202. https://doi.org/10.1007/s10864-011-9127-8

Karl, J., Collins, B. C., Hager, K. D., & Ault, M. J. (2013). Teaching core content embedded in a functional activity to students with moderate intellectual disability using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 363-378. https://www.jstor.org/stable/23880993

Klaus, S., Hixson, M. D., Drevon, D. D., & Nutkins, C. (2019). A comparison of prompting methods to teach sight words to students with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, *34*(3), 352-365. https://doi.org/10.1002/bin.1667

Knaak, T., Grünke, M., & Barwasser, A. (2021). Enhancing Vocabulary Recognition in English Foreign Language Learners With and Without Learning Disabilities: Effects of a Multi Component Storytelling Intervention Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *19*(1), 69-85.

Knight, V., Browder, D., Agnello, B., & Lee, A. (2010). Academic instruction for students with severe disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *42*(7).

Lindström, E. R., & Lemons, C. J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: An observation study. *Research in Developmental Disabilities*, *115*, 103990. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 153-168. https://www.jstor.org/stable/23880063

Nobel, K., Barwasser, A., Grünke, M., Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2021). Using a Simultaneous Prompting Procedure to Improve the Quality of the

Writing of Three Students with Learning Disabilities. *International Education Studies, 14*(11), 81-93. URL: https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p81

Richardson, A. R., Lerman, D. C., Nissen, M. A., Luck, K. M., Neal, A. E., Bao, S., & Tsami, L. (2017). Can pictures promote the acquisition of sight-word reading? An evaluation of two potential instructional strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *50*(1), 67-86. doi: 10.1002/jaba.354

Rivera, C. J., Wood, C. L., & Spooner, F. (2012). Comparative effects of Spanish and English vocabulary instruction for English language learners with moderate intellectual disability. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, *13*(1), 42-55. DOI:10.56829/muvo.13.1.yp4312725mh153uw

Rohena, E. I., Jitendra, A. K., & Browder, D. M. (2002). Comparison of the effects of Spanish and English constant time delay instruction on sight word reading by Hispanic learners with mental retardation. *The Journal of Special Education*, *36*(3), 171-186.

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). *Prompting*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from http://afirm.fpg.unc.edu/prompting

Santi, E., Kholipa, R., & Putri, M. G. (2021). Reading interest strength and vocabulary acquisition of EFL learners: A meta-analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *17*(3), 1225-1242. DOI: 10.52462/jlls.87

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. https://www.researchgate.net/publication/349409269

Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, *24*(2), 210-229. https://doi.org/10.1007/s10864-014-9209-5

Taka, S. D. (2021). The efficacy of using subtitled video in teaching reading to Indonesian English as Foreign Language (EFL) students. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, *9*(2), 452-460. DOI: 10.24256/ideas.v912.2342

Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to

students with autism. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 225-245. https://doi.org/10.1177/0888406417703751

Tekin-Iftar, E., Kurt, O., & Acar, G. (2008). Enhancing Instructional Efficiency through Generalization and Instructive Feedback: A Single-Subject Study with Children with Mental Retardation. *International Journal of Special Education, 23*(1), 147-158. *http://www.internationaljournalofspecialeducation.com*

Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children, 85*(3), 309-328. https://doi.org/10.1177/0014402918795702

Tunc-Paftali, A., & Tekin-Iftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education, 44*(3), 255-273. DOI: 10.1177/0888406420925014

United States Department of Health and Human Ser- vices, National Institutes of Health, Eunice Ken- nedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the Na- tional Reading Panel: Teaching children to read. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00–4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Wakeman, S. Y., Ahlgrim-Delzell, L., Gezer, T., Pennington, R., & Saunders, A. (2022). Using action research to develop a professional development and coaching package for educators within inclusive reading instruction. *Disabilities, 2*(4), 641-661. https://doi.org/10.3390/disabilities2040046

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (Eds.). (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*. New York, NY: Routledge.

Wood-Fields, C., Judge, S., & Watson, S. M. (2015). Instructional methods that foster the reading development of students with significant intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment, 1*(3), 13-20. E-ISSN: 2292-2598/15