فاعلية برنامج تربوي قائم
على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية
الأطفال المعاقين عقليًّا في الأردن لدى

إعداد

فؤاد عيد الجوالده

إشراف الدكتور

محمد صالح الإمام

إستكمالاً للحصول على درجة دكتوراه فلسفة في التربية

تخصص " التربية الخاصة "

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

م2008آب

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة للطالب فؤاد عيد الجواده بتاريخ ٢٠/ 8 / 2008
وعنوانها "فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن "

وأجيزت بتاريخ ١٢/ ٩ / 2008

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور احمد عواد	(رئيساً)	
الدكتور المشارك محمد صالح الإمام	(عضواً ومشرفاً)	
الأستاذ الدكتور سعيد الأعظمي	(عضواً)	
الأستاذ الدكتور جميل الصمادي	(عضواً)	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفويض

أنا **فؤاد عيد الجوالده** أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: **فؤاد عيد الجوالده**

التوقيع:

التاريخ: ٢٠/ ٨/ 2008

حقوق النسخ والتصوير والتبادل

جميع الحقوق محفوظة بموجب قانون الملكية الفكرية الأردني.

ولا يحق إلا لمكتبة جامعة عمان العربية للدراسات العليا حق النسخ والتصوير والتبادل، في حدود ما يسمح به هذا القانون.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً ﴿قال تعالى

كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا

تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا ﴿فِي السَّمَاء

﴿وَيَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ

صدق الله العظيم

(سورة إبراهيم الآية 25,24)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلى روح والديّ الحبيبين في عالم الخلود ، الذين علموني معاني الوفاء

إلى من أمرني الله سبحانه وتعالى بالبر والإحسان إليهما فقال في محكم تنزيله

" وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا "

إلى حصني المنيع الأعز والأغلى إخوتي وأخواتي جميعا الذين وقفوا بجانبي وشجعوني على مواصلة الدراسة مع الحب العرفان

إلى زوجتي رمز العطاء ومن تقر بهم عيني مشاعل الفرح أبنائي حسام وهبة وعبدالله ويامن

إلى أخي الدكتور المهندس أيوب الإنسان قدوتي في هذة الحياة مع الإجلال

إلى أساتذتي الأفاضل ...

إلى الأعز على قلبي والأقرب إلى روحي

إلى كل صديق شعر بي في لحظة قوة أو في لحظة ضعف، وساندني حتى لو بإبتسامة.

وإلى كل من قدم لي العون المساعدة في هذه الطريق

أهدي لهم جميعا ثمرة هذا الجهد

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على خير من تعلم وعلّم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

بداية أحمد الله العلي القدير الذي تفضل عليّ بالصحة والعافية و منحني القدرة والثبات لإتمام هذه الدراسة، ولا يسعني بعد أن أنهيت هذه الأطروحة إلا أن أتقدم بعظيم الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد صالح الإمام، الذي لم يألُ جهداً في توجيهي ومتابعتي منذ أن كان البحث فكرة حتى أصبح حقيقةً ماثلة للعيان، ولما قدمه لي من توجيه ونصح كبيرين حتى خرج هذا العمل إلى النور، فجزاه الله عني كل خير، كما وأتقدم بالشكر لجامعتي الموقرة،" عمان العربية للدراسات العليا " ممثلةً برئيس الجامعة، ونائبيه والعمداء فيها، وأعضاء الهيئة التدريسية، وكافة العاملين فيها.

واتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الذين درسوني في الجامعة وأوصلوني لما أنا عليه الان فلم يبخلوا بخبراتهم ومساعدتهم لي في أي مرحلةٍ من مراحل دراستي فاشكرهم جميعاً وأتمنى لهم دوام الصحة والعافية .

كما وأتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأكارم أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور احمد عواد ،الأستاذ الدكتور سعيد الأعظمي ، والأستاذ الدكتور جميل الصمادي لموافقتهما وتفضّلهما بمناقشة هذه الأطروحة وإبداء ملحوظاتهما القيمة للوصول بهذه الرسالة إلى الأفضل .

كما واشكر الإخوة المحكمين والمحكمات من أساتذة ومشرفين وأخصائيين لما أبدوه من نصائح وإرشادات وجهت هذه الرسالة نحو الأفضل .

ولا يفوتني أن أتقدم بشكري وتقديري إلى مديرة مركز المنار للتنمية الفكرية \ المقابلين والمعلمات العاملات فية لما أبدوه من تعاون ساعد في إنجاح هذا الجهد

وكل حبي وتقديري وامتناني إلى شقيقتي منى وتغريد ومعتصم وأسامة أبناء شقيقاتي لما بذلوه من جهد معي أثناء إعداد هذه الأطروحة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

والشكر لوالدي رحمهما الله فهما باعثا في حسَ المسؤوليةِ نحو نفسي ونحو أهلي وأهلُ بيتي رحمةُ ربي عليكما يا ابي وأمي .

والشكرلاخوتي ولاخواتي أنعم اللة عليهم بالصحة والعافية لما قدموة لي من الدعم والدعاء، وحيث يعجز اللسان عن التعبير عن مشاعري بالكلمات أتمنى على الله أن يحفظهم، كما أتقدم بعميق حبي وتقديري إلى زوجتي وأولادي الذين احاطوني بكل الرعاية وصبروا عليَ في السراء والضراء وتحملواْ الكثير من المسؤولية أثناء دراستي ، ودعائي إلى الله أن يحفظهم جميعا وأن يوفقهم إلى ما وفقني اليه ، وشكري الخالص إلى زملائي بالعمل لما قدموا لي من العون والمساعدة .

أشكركم جميعاً وجميلكم دين في عنقي أعانني الله على حملِ الرسالة .

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
تفويض	ج
الإهداء	هـ
الشكر والتقدير	و–ز
قائمة المحتويات	ح– ط
فهرس الجداول	ي – ك
فهرس الملاحق والأشكال	ل
ملخص الدراسة باللغة العربية	م – ن
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	س– ع
الفصل الأول : مقدمة الدراسة	
تمهيد	2
مشكلة الدراسة وعناصر الدراسة	9
التعريفات الإجرائية	10
أهمية الدراسة	13
حدود الدراسة	14
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: محور الإعاقة العقلية	18
ثانيا : محور المهارات الأدائية الحياتية	44
ثالثا: محور نظرية العقل	51
الدراسات ذات الصلة	48
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	
أفراد الدراسة	113
أدوات الدراسة	115

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحظة المنزلية	115
قائمة الملاحظة المدرسية	121
البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل	127
إجراءات تطبيق الدراسة	134
تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية	138
تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية	140
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج الفرض الأول	143
نتائج الفرض الثاني	152
نتائج الفرض الثالث	159
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج	162
التوصيات	171
قائمة المراجع	172

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرست الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة حسب الجنس	114
2	التعديلات التي أجريت على قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	118
3	نسب اتفاق المحكمين على فقرات قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	119
4	التعديلات التي أجريت على قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	124
5	نسب اتفاق المحكمين على فقرات قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	125
6	التعديلات التي أجريت على البرنامج التربوي من وجهة نظر المحكمين	132
7	نسب اتفاق المحكمين على الأنشطة المصممة في البرنامج التربوي	133
8	المراحل الزمنية لتطبيق البرنامج	135
9	توزيع أفراد الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة	138
10	التصميم المستخدم في الدراسة	139
11	نتائج اختبار (ت) لمتوسطات العمر للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	**140**
12	الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أدوات الدراسة في التطبيق القبلي	144
13	الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق القبلي	146
14	الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على	147

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	أدوات الدراسة في التطبيق البعدي	
15	الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي	149
16	الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على أدوات الدراسة	153
17	المجالات التي تناولتها قائمة الملاحظة المدرسية والمنزلية في المهارات الحياتية حسب الجنس في المجموعة التجريبية قبلي	155
18	المجالات التي تناولتها قائمة الملاحظة المدرسية والمنزلية في المهارات الحياتية حسب الجنس في المجموعة التجريبية بعدي	157
19	تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء ألبعدي على قائمة الملاحظة المنزلية	159
20	تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء ألبعدي على قائمة الملاحظة المدرسية	160

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرست الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
شكل رقم(1)	العوامل المؤثرة في مستوى المهارات الحياتية للمعاقين عقليا	47
شكل رقم (2)	إجراءات فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى	69

فهرست الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
ملحق (1)	البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل	199
ملحق (2)	قائمة الملاحظة المنزلية	213
ملحق (3)	قائمة الملاحظة المدرسية	220
ملحق (4)	هيئة المحكمين للبرنامج التربوي	228
ملحق (5)	هيئة المحكمين للملاحظة المنزلية	229
ملحق (6)	هيئة المحكمين للملاحظة المدرسية	230
ملحق (7)	نموذج أسئلة الدراسة الاستطلاعية للأهل والمعلمين	231
ملحق (8)	توزيع فقرات قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلون للتعلم	233
ملحق (9)	مخاطبة مديرة المركز لأولياء أمور الأطفال بشان تعبئة قائمة الملاحظة المنزلية	234

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

" فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن " أدائية حياتية لدى

إعداد

فؤاد عيد الجوالده

إشراف

الدكتور: محمد صالح الإمام

ملخص

هدفت الدراسة الحالية استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن.

حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (ن = 42) منهم (ن=25 ذكـــراً) و(ن= 17 أنثـــى)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 8–15 سنة بمتوسط عمر زمني يبلـــغ 11.37 ســـنة و بانحراف معياري مقداره 1.88. وصممت الدراسة برنامجًا تربويًا قائماً على **نظرية العقل** عدد جلساته 39 جلسة بواقع 45.30 ساعة ونصف ، كما أعدت قائمتي الملاحظة للبيئة المنزلية والمدرسية لقياس المهارات الأدائية والحياتية ، وبعد جمع البيانات تـــم اســـتخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة و t -test وتحليـــل التبـــاين المـــشرك ANCOVA

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل .

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية في قائمة الملاحظة المدرسية لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في قائمة الملاحظة المنزلية .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة" مما يدل علـــى عـــدم وجود تفاعل .

وبناءً عليه توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية تقـــوم على تصميم برامج مستندة إلى نظرية العقل في تنمية مهارات السلامة العامة للأطفال المعاقين عقلياُ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effectiveness of an Educational Program Based on Theory of Mind in Developing Life performance Skills Among Mentally Retarded Children in Jordan

Prepared by
Fuad Eid Aljawaldeh

Supervised by
Dr Mohammed Ahmed Saleh EL-Emam.

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of educational program based on the Theory of Mind in the development of competitive Life practical Skills to mentally retarded children in Jordan.

The study consisted of (42) children (25 males) and (17 females), their age ranged between 8-15 years with an average age of 11.37 years, and standard deviation of 1.88. The study designed an educational program based on the Theory of Mind included 39 training activities totaling 45.30 hours, also two lists were prepared for home and school environments observations to measure Life performance Skills. After data collection, arithmetic averages, standard deviations, T-test, , and ANCOVA were used in the analyses of the results.

www.manaraa.com

The study concluded with the following results:

1. There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in home and school environment observation lists for the benefit of the experimental group that was exposed to the educational program based on the Theory of Mind.

2. There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the male and female average degrees of mentally retarded children capable of learning life performance skills, as measured by the school observation tools for the benefit of males in the experimental group, and There are no differences between male and female individuals in the home observation tools.

3. There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) for interaction between the type of program and gender in the performance of mentally retarded children capable of learning life performance skills, as measured by the study tools which shows the lack of interaction.

Based on these results, the study recommends the need for more studies in the future on designing programs based on the Theory of Mind in the development of public safety skills for mentally retarded children.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

المقدمة

Introduction

بمناسبة إطلاق التقرير العلمي الثاني حول إجراءات الحكومات المتعلقة بتكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة والندوة العالمية حول المعلومات والإحصاءات والبحوث في ميدان الإعاقة، والذي عقد في العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية في الفترة ما بين 26 –27 آذار2008 ، تبقى قضية الإعاقة بمجالاتها الثلاثة:الإحصاءات ، المعلومات ،الدراسات تمثل الشغل الشاغل، لتنفيذ إجراءات الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة، لأن المجتمع الذي لا يتوفر فيه التصور الفاعل للتربية المتكاملة لفئات التربية الخاصة، هو مجتمع يعيش في ثبوت وقلة الوعي بمستجدات العصر في شتى العلوم ، مما يؤثر على سلوك أفراده والأهم من هذا هو حضارية السلوك تحقيقاً لرسالة رب العرش و السماء، والتي نادت بتكريم الإنسان بمختلف فئاته، وتباين قدراته ومهاراته في إطار مبادئ علم النفس الفارقي ،وعملاً بمبدأ كلٌّ خلق لما هو ميسر له ، فحضارية المجتمعات تقاس بمدى الاهتمام بالفروق الفردية لأفرادها. وعندما تتوفر مفاهيم التربية الخاصة نستطيع القول بأن المجتمع قادر على وضع التصورات المستقبلية والنهوض بمشاريع الحياة، وفي مقدمتها المشاريع التنموية ، ويذكر الإمام (2008) إن المجتمعات التي لا تملك التصور لا تعرف التطور، والعبء كبير على الخبراء والمتخصصين في التخطيط لإنجاح وإنجاز أهداف التربية الخاصة.

وفي نظرة موضوعية لما يحدث في بعض مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها في عالمنا العربي فإن المنصف ليس بحاجة إلى أجهزة كشف ليرى النقص في الكفاءات الإدارية، والمهنية التي تعمل على التخطيط و رسم سياسات التربية الخاصة ، فالتربية الخاصة أسلوب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حياة وبقليل من الجهد المنظم يستطيع الباحثون والخبراء والمتخصصون توظيف النظريات التربوية في الارتقاء بالخدمات المقدمة للمعاقين ، ولتحقيق النموذج الأمثل للارتقاء والتنمية الحقيقية للمعاقين عقلياً يلزم الاطلاع على التجارب العالمية في مجال الإعاقة العقلية وإتباع التوجهات الحديثة في تنمية هؤلاء الأفراد فالإعاقة العقلية Mental Retardation تعتبر مشكلة ذات أبعاد متداخلة ومتشابكة ، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة معضلة فريدة في التكوين مما يدفع التربويين إلى ضرورة تلبية حاجات هذه الفئة بهدف تحسين حالتهم البدنية والنفسية ،والعمل على تنمية مهاراتهم في الاعتماد على النفس مما يكسبهم الثقة بالذات ويسهم ذلك في تنمية شخصية المعاق، وهذا بدوره يخفف مشكلة المحيطين بالمعاق ويخفف العبء عن المجتمع أيضًا، وشعور الطفل المعاق عقلياً بالكفاءة والفعالية من خلال إكسابه العديد من المهارات التي تعينه على مواجهة الحياة بشكل أفضل، فالمعاق عقلياً في أغلب الأحيان يمكنه الحياة بصورة مستقلة عن الآخرين وممارسة عمل أو حرفه يكتسب منها .

فالنجاح في الحياة لا يعتمد فقط على الذكاء الفردي بل يعتمد أيضا على القدرات المختلفة والنضج العاطفي والعلاقات الاجتماعية التي لا يستطيع أحد أن يوفرها بقدر ما توفرها الأسرة من خلال ممارستها للمواقف الحياتية اليومية مع المعاق وعلى الأسرة أن تتعاون مع المركز ومع المتخصصين لمساعدة الطفل وتدريبه. عندما نقول إننا نعلِّم الطفل شيئًا يعني أننا نزوده بمعلومات أو مهارات أو خبرات لم تتوافر لديه من قبل أو العمل على تنميتها فكلمة **تعلم** لا تنطبق فقط على المواد الدراسية بل هي أعم من ذلك وتشمل كل ما يكتسبه الطفل من الميلاد وحتى لحظة الموت وما نعلّمه للطفل لا بد أن يكون مفيداً له ويدفعه للتطور والنمو، وأشار هالاهان وكوفمان (2008) إلى أن جميع الأطفال المعاقين عقلياً مهما كانت شدة الإعاقة لديهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هم بحاجة إلى تعلم بعض المهارات الأكاديمية ، ومهارات الحياة المختلفة سواء الاستقلالية أو المجتمعية أو المهنية .

لذا تعد المهارات الحياتية من أهم تلك المهارات التي تحقق للمعاق جودة الحياة، وتتشكل المهارات الحياتية اللازمة لمعايشة الطفل للحياة في مجتمع ما في ضوء طبيعة التأثير المتبادل بين الطفل والمجتمع داخل الأسرة وخارجها، ودرجة تأثير كل منهما في الآخر. ولذا فإن المهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل تختلف باختلاف المجتمع المحيط به والفترات العمرية التي يمر بها، حيث تتميز كل فترة بنوع من المعطيات وتضم هذه المهارات جميع الاحتياجات المادية وغير المادية المرتبطة بتفاعل الطفل مع الحياة (Schneider،2004).

وبالتالي تبرز الحاجة الملحة لتنمية مهارات أدائية حياتية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث يعد اكتسابها هدفاً تربوياً رئيساً في التربية الخاصة الحديثة ،وعليه تبرز الحاجة لضرورة وجود برامج تربوية تسهم في تنمية مهارات أدائية حياتية لديهم ويعتبر النقص في المهارات الحياتية من أهم المشكلات التي قد تواجه الطفل المعاق، لذا فتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً يمكنهم من التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية و التكيف في الحياة، وبدونها يعجز الطفل المعاق عن التواصل والتفاعل مع الآخرين ،ويذكر مرسي (1996) إن المعاقين عقليًّا مهما كانت شدة إعاقتهم يمرون بمراحل النمو الجسمي والنفسي كأقرانهم العاديين، فهم وإن كانوا يختلفون عنهم في معدلات النمو ومستوياتها، فهم يُحملون أجنة في بطون أمهاتهم تسعة أشهر ويعيشون الطفولة من الولادة حتى البلوغ، ويمرون بالمراهقة من البلوغ إلى سن العشرين، وتمتد الحياة بالكثيرين منهم إلى ما بعد الستين، فيعيشون سنوات الرشد من الحادية والعشرين إلى سن الستين، ثم يدخلون في الشيخوخة من الستين وحتى الوفاة، ونحن وإن كنا لا نستطيع أن نجعلهم أشخاصاً عاديين، ولكن يمكننا أن نجعل حياتهم الاجتماعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قريبة قدر الإمكان من أنماط الحياة الطبيعية للأشخاص العاديين في مراحل الحياة المختلفة، فيعيشون حياة طبيعية في الطفولة والمراهقة، ومن خلال التربية والتعليم والتأهيل، يتحولون في سن الرشد إلى العمل والزواج والإنجاب وتكوين الأسرة وتربية الأطفال، بحسب ما تسمح به قدراتهم الجسمية والعقلية ، ويأتي نجاح المعاق عقلياً في ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف ليشعر بالفخر، والثقة، والاعتزاز بالنفس عندما يؤدي عملا من الأعمال بنجاح ، ولا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، بل إنها ذات أهمية كبرى في الأمور الانفعالية التي تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين وإقامة علاقات طيبة معهم يسودها الحب والمودة، وتتنوع المهارات الحياتية التي يحتاجها المعاق عقلياً في شتى مجالات حياته سواء أكانت في المدرسة، الأسرة، والمجتمع ، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل إلى نجاحه، متقبلا الآخرين ومتقبلا من قبلهم.

ويذكر الوي (Alawiye , 1990)إن تعليم الفرد المهارات الحياتية يساعد في تحقيق التكيف مع الآخرين، والنجاح في الحياة، وبدونها يصعب عليه التواصل والتفاعل، وعلى الرغم من أن تحويل المعاقين عقلياً إلى الحياة الطبيعية للراشدين ليس بالأمر السهل،لأن الكثيرين منهم يصلون إلى مرحلة الرشد الزمني مكتملي النضج الجسمي والجنسي، وغير مكتملي النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي مما يجعلهم في حاجة إلى التأهيل الاجتماعي والمهني الذي يخرجهم من التواكل على الآخرين إلى الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية وكسب الرزق، ويجعلهم يمارسون أدوارهم الاجتماعية في الحياة كالراشدين العاديين قدر الإمكان فيشعرون بالكفاءة والقيمة الأمر الذي يؤثر في أنفسهم ونظرة الآخرين لهم .

فالإنسان لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن أهله وأصدقائه وزملائه ، وهو لا يستطيع أيضاً أن يعيش دون تعامل مع كافة الجهات التي تحيط به ، وهذا يؤكد أن حياة الفرد باعتباره عضوًا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في جماعة أكبر بحاجة إلى التواصل مع الآخرين ويتفاعل معهم و التكيف مع متطلبات المجتمع ولكي يتوفر هذا ينبغي أن يمتلك الفرد المعاق جملة من المهارات الأدائية الحياتية التي تمكنه من التفاعل مع المجتمع ، في المواقف الحياتية ويتضح ذلك من خلال السلوكات التكيفية سواء بالبيئة المنزلية أو البيئة المدرسية، ويمكن تطوير المهارات الأدائية الحياتية من خلال مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تنمية القدرات، و تعتبر عملية تعليم المعاقين عقلياً ضرورية لإشعارهم بالحياة والتفاعل بإيجابية مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية ، لذا ينبغي استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وكذلك القائمة على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية.

ومن هذه النظريات تعتبر نظرية العقل أحد المداخل الجديدة والتي تشير إلى وجود سبب تجريدي يساعد الأفراد المعاقين عقلياً في تفسير الأنماط السلوكية، وتوقعها لدى المحيطين من خلال مراقبة المواقف العقلية المتعددة لهم مثل اعتقاداتهم و نواياهم و رغباتهم، وحسب نظرية العقل فإن تفسير السلوك الإنساني يتمحور حول الإدراك والسلوك الواعي واللاواعي والذات والإرادة وهي من صميم المهارات الحياتية اليومية التي يمارسها الإنسان ، فلا يستطيع أي إنسان أن يستغني عن هذه المهارات وهنا يأتي دور العقل في تنميتها، والحاجة إلى وجود برنامج تربوي ينميها أمر ضروري من ناحية تربوية وتعليمة يعمل على رفع كفاءتها وامتلاك غيرها (Searle,2004) .

ومن هذا المنطلق اهتمت الدراسة الحالية بتصميم أنشطة قائمة على نظرية العقل والبحث عن تطور نظرية العقل عند الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومن المتعارف عليه لدى بعض علماء النفس، وخاصة المعرفيين منهم، أن المعرفة تتمثل في ذهن الفرد بطريقة غير مطابقة تماماً لما هي عليه في الواقع الفيزيائي الحقيقي ، وفهم المعتقدات الخطأ للآخرين يقوم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على أساس أن الفرد قد تشكلت لديه مواقف أو اتجاهات نحو تمثيل العالم الخارجي كما يدركه الآخرون ، و ليس العالم الحقيقي نفسه ، وعندما يستطيع الطفل المعاق معرفة أن الأفراد يسلكون الطريق الخطأ نتيجة وجود معتقدات خطأ لديهم، فإنه يكون قد تمثل الحالة العقلية لديهم، وفي هذه الحالة فإن نظرية العقل قد تتشكل لديه (Kinderman,1998) .

مما سبق يتضح لنا حجم المشكلة التي يواجهها ذوو الإعاقة العقلية وخطورتها مما يدفع الباحثين إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة وعدم تجاهلها حيث لم يعد المعاق عقلياً كما كان في الماضي عبئاً على المجتمع بل أصبح عضواً عاملاً ينبغي أن يتمتع بكافة الحقوق وعليه العديد من الواجبات وذلك في ضوء ما تسمح به إعاقته وفي هذا ينوه طومسون (Thompson,1992) "أن المعاقين عقلياً هم ضحايا القدر وعلينا أن لا نجعلهم ضحايا الإهمال" ، ولذلك فقد رأت عبد الباقي(1993) إنه يمكن مساعدة الطفل المعاق عقلياً على الشعور بالكفاءة والفعالية من خلال إكسابه العديد من المهارات التي تشعره بأن له دوراً وقيمةً ومن ثم يعتمد على نفسه فيقل اعتماده على الآخرين ويحظى بتقديرهم واحترامهم ، مما يساعده على مواجهة الحياة الاجتماعية بشكل أفضل، وتعتبر المهارات الحياتية من أهم تلك المهارات التي لها دور فعال حيث تمثل ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع بصفه عامة وللمعاقين على وجه الخصوص ، فهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، مما يساعدهم على حل المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة .

وفي هذا يشير سجنورلي (Signorlli,1991) إن المهارات الحياتية هي مجموعة المهارات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادراً على التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها بما يساعد على تعزيز الصحة الجسمية والعقلية والاجتماعية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويذكر الزيود (1995) بأنها المهارات التي يتدرب الأطفال المعاقون عقلياً عليها حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم مع إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية والتي تزيد من قدرتهم في الاعتماد على أنفسهم مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بشكل طبيعي،وأكد قاسم وعبد الرحمن (2004) والإمام (2006) على أهمية التدريب بصفة عامة لهذه الفئة وأوصوا بضرورة إعداد البرامج التدريبية الخاصة التي تتناسب مع خصائص وقدرات وإمكانات الأطفال المعاقين عقلياً مع الهدف المراد تحقيقه مما يساعدهم على اكتساب المهارات التي تعينهم على مواجهة المتطلبات الحياتية ،واتفق كل من إبراهيم و فرحات (1998) على أنها تساعد على تنشيط وتدريب المعاق عقلياً على كثير من العادات الاجتماعية الحسنه وتوجيهه إلى كيفية حل المشكلات بطريقة تتناسب وقدراته ، مما يكسبه القدرة على التعبير عن الذات والثقة بالنفس والتوجيه والوعي الذاتي، هذا بالإضافة إلى العديد من الفوائد النفسية، كتدريب الطفل على تقبل الهزيمة، وإطاعة الأوامر وتوفير الفرص للشعور بالإنجاز، ونمو اللغة وإصلاح عيوب النطق مما يساعد على سرعة تكيفه مع زملائه ومجتمعه .

ومن خلال خبرة الباحث العملية والإطلاع على ادبيات التربية الخاصة تبين وجود علاقة ارتباطية بين تنفيذ البرامج التربوية وتنمية المهارات الأدائية الحياتية عند الأطفال المعاقين عقلياً ، ويمكن القول بأن جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (خاصة فئة الدراسة الحالية) يمكن مساعدتهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم وشخصياتهم بغض النظر عن مدى القصور في توظيف القدرات العقلية ومن هنا برزت أهمية تعليم وتدريب المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً ودور الأنشطة كمجال تطبيقي لاكتساب تلك المهارات والعائد من ممارستها من خلال مداخل معرفية وأسس نظرية تعزز عملية التدريب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة :

إن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن .

عناصر الدراسة :

تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :-

1. هل هناك فروق بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية ونظرائهم أفراد المجموعة الضابطة في المهارات الأدائية الحياتية يعزى إلى نوع البرنامج التربوي ؟
2. هل هناك اختلاف بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية يعزى إلى الجنس ؟
3. هل هناك أثر للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرضيات الدراسة:

من خلال تساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) ومتوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة .
3. لا يوجد أثر للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة .

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

يستعرض الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة على النحو التالي :

الفاعلية : هي درجة مساهمة البرنامج التربوي المستند إلى نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في المقاييس المعدة في هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج: هو البرنامج القائم على نظرية العقل من أجل تنمية مهارات أدائية حياتية عند الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والذي قام الباحث بإعداده .

المهارات الأدائية الحياتية : وهي المهارات التي تساعد الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتلبية احتياجاتهم باستقلالية ، وتشمل إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة ،القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع، المهارات الاجتماعية ،مهارات السلامة العامة المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب وتقاس بقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية ، **وتعرف إجرائياً بأنها** : كل عمل يقوم به الطفل في الحياة اليومية كإتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة ،والقيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع ، والمهارات الاجتماعية ومهارات السلامة العامة، والمهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب، ، وتقاس بقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية والتي قام الباحث بإعدادها .

نظرية العقل : عرفها كل من شاندلر وهالا واستنغتون (Chandler & Hala,1991) (Astington ، 1994) : على أنها قدرة الفرد على إدراك الأفكار و التصورات العقلية و التفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي ، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. وبمعنى أبسط ، فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين ،**وتعرف إجرائياً** بأنها هي مجموعة المهام الممثلة في : التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، إدراك الأشياء ، إدراك المعتقدات الخاطئة ،الاحتفاظ ، إدراك الآخر ،تحديد الخطأ، واعتمد عليها في تصميم جلسات البرنامج .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإعاقة العقلية: يذكر الروسان (2003) بأنها: حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، والتي تظهر دون سن 18، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل مهارات الاتصال اللغوي والعناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التوجيه الذاتي،والمهارات الصحية ومهارات السلامة العامة، والمهارات الأكاديمية،ومهارات العمل، ويعرفها **الباحث إجرائياً** بأنها التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء العام ، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي كما يتضح ذلك من سجلات الملاحظة بمركز الإعاقة العقلية محل الدراسة .

الأطفال القابلون للتعلم:

ويعرفهم الباحث **إجرائياً** بأنهم مجموعة الأطفال الذين يدرسون في **مركز المنار للتنمية الفكرية** للعام الدراسي العام 2008/2007 ،والذين تتراوح أعمارهم من (8 –15) سنة ونسبة ذكائهم تتراوح بين (55 – 70) درجة في اختبارات الذكاء حسب تشخيص (مركز تشخيص الإعاقات المبكرة في المملكة الأردنية الهاشمية للإعاقة العقلية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين **أولهما** الجانب النظري و**ثانيهما** الجانب التطبيقي :

ففي الجانب النظري:

- تعد الدراسة محاولة للكشف عن مدى فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن
- وهي من الدراسات العربية القليلة في هذا المجال وخصوصاً في البيئة الأردنية التي تفتقر إلى مثل هذه الدراسات.
- تنمية نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن .
- ستوفر هذه الدراسة إستراتيجية تدريسية يستخدمها المعلمون وخصوصاً معلمو التربية الخاصة في تعليم مهارات أدائية حياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن.
- قد تسهم هذه الدراسة في تزويد المكتبات العربية والأردنية والباحثين في المجال بأساليب تدريسية صالحة للتطبيق في مجال تعليم الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .
- تشكل هذه الدراسة ربطاً عملياً بين النظريات الخاصة واستراتيجيات تعلمها، وخصائص تعلم المعاقين من جهة، وأساليب التدريس من جهة أخرى.
- تعد هذه الدراسة مدخلاً لإجراء دراسات مستقبلية لدى فئات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

وفي الجانب التطبيقي :

- إعداد برنامج تربوي قائم على نظرية العقل لتنمية مهارات أدائية حياتية للأطفال المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إعداد قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية داخل البيئة المنزلية لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
- إعداد قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية داخل البيئة المدرسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم).
- يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة و توظيفها في مجال تدريب وإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها .

حدود الدراسة :

يمكن تعميم النتائج في ضوء المحددات التالية :

الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن التي تم اختيارها بطريقة قصدية ، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على فئات أخرى من الأطفال .

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007\2008

الحدود المكانية : اقتصرت هذه الدراسة على الأطفال الدارسين في مركز المنار للتنمية الفكرية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في منطقة المقابلين / عمان.

كما اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات التي استخدمت فيها ،لذا فإن صدق النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات

ذات الصلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

أصبح الأردن في مصاف الدول العالمية التي اهتمت بفئات المعاقين حيث جاء قانون حقوق الأشخاص المعاقين الأردني رقم (12) الذي تم إقراره عام 1993 ليمثل نقطة لبلورة الفلسفة التربوية والاجتماعية تجاه الأفراد المعاقين وأسرهم، ووضع إستراتيجية وطنية للإعاقة ، والعمل على تنفيذها ، وإقرار الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين ، وصدور الإرادة الملكية السامية بالموافقة على قانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم (31) لعام (2007) .

ويذكر الإمام (2008) ان الأمة بحاجة إلى الكفاءات الإدارية التنفيذية المتخصصة في إدارة السياسات التربوية العلاجية في مجال التربية الخاصة، بقدر حاجتنا إلى التحليل والتأمل في تنفيذ المسح العالمي حول ما تم إحرازه في ميدان تحقيق الفرص المتساوية للأشخاص المعاقين، حيث أجري مسح شمل 191 دولة شكلت مجموع الأعضاء الدائمين في الأمم المتحدة ،وكذلك 382 منظمة تهتم بالأشخاص المعاقين في دول العالم وقد صدر التقرير الأول عن المسح في مطلع 2007 وتم إطلاقه في مؤتمر صحفي عقد في مبني الأمم المتحدة بتاريخ 2007/2/16 ، و صدر التقرير الثاني في آذار 2008 ويتناول أوجه التباين والاختلاف في التطبيق بين أقاليم العالم إضافة إلي منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، ومدي تطابقها مع التقارير الحكومية والمنظمات الأهلية ، الأمر الذي يجعل المهتمين والخبراء والباحثين في كل مجالات التربية الخاصة يولون العناية والاهتمام لكل فئة من فئات الإعاقة تماشياً مع المستجدات العلمية والاستراتجيات المعاصرة في التنمية والارتقاء بالأشخاص المعاقين والخبراء، ومن هذا المنطلق نحا الباحث نحو الإعاقة العقلية والمستجدات المعرفية للارتقاء بأفرادها ، حيث تنوعت النظريات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعرفية التي تناولت الإعاقة العقلية بالشرح والتحليل لتقديم الاستراتيجيات التي تلائم هذه الفئة بكل تصنيفاتها وبين المستجدات الحديثة في علم النفس المعرفي تناولت نظرية العقل فئات التربية الخاصة بالدراسة والتحليل حيث اهتمت بجوانب مختلفة تهدف إلى تنمية هؤلاء الأفراد من كل الجوانب وهذا ما أكدته دراسات عدة تناولت نظرية العقل والأفراد الذين يعانون من التوحد مثل الدراسة التي قام كيوتو وناجيما (Kituo, Nagayma,2004) ودراسات أخرى تناولت نظرية العقل مع الصم مثل دراسة باتريسون (Peterson,2002) كما اهتمت نظرية العقل بالأطفال الذين لديهم اضطرابات لغوية كدراسة ميلر (Miller,2004) ، واهتمت كذلك بعدة متلازمات منها متلازمة إسبرجر كدراسة باولر (Bowler،1992) ومتلازمة داون مثل دراسة شلومو وزملائة (Shlomo, et al,2003) و دراسة جرانت وزملائة عن متلازمة اكس (Grant,etal2005)ومتلازمة بريدويلي Prader Willi في الدراسة التي قام بها هاب (Happe، 1995) ومتلازمة ويليامز كدراسة كات وهيلين (Kate and Helen، 2005) ، وفي مجال الدراسة الحالية تنوعت الدراسات والآراء التي تناولت الإعاقة العقلية بمفردها والإعاقة العقلية بمقارنة مع فئات أخرى من فئات التربية الخاصة ، ويستعرض الباحث الإطار النظري من خلال عدة محاور بعضها يتم تناوله بالاختزال والاختصار والبعض يتم تناوله بالتحليل والتوضيح بما يوائم متغيرات الدراسة الحالية ، فالمحور الأول يتناول الإعاقة العقلية والمحور الثاني المهارات الأدائية الحياتية والمحور الثالث نظرية العقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الأول: الإعاقة العقلية

حيث يتناول الباحث هذا المحور من خلال التعريفات المتباينة **للإعاقة العقلية** ونسب انتشارها وتصنيفاتها والخصائص المتنوعة والبرامج التعليمية وأساليب تعليمها .

تعد الإعاقة العقلية Mental Retardation واحدة من فئات التربية الخاصة الرئيسة. وبالرغم من تطور الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة إلا أنها بقيت من أكثر الفئات حاجة إلى الإهتمام نظراً لما يصاحب هذه الإعاقة من مظاهر ومشكلات عديدة تزيد من مستوى التعقيد الذي يحيط بالإعاقة العقلية وصعوباتها المتعددة و ظاهرة الإعاقة العقلية تقع ضمن اهتمام فئات مهنية مختلفة. ولهذا فقد حاول المختصون في ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف على هذه الظاهرة من حيث طبيعتها، ومسبباتها، وطرق الوقاية منها، وقد تعددت الاتجاهات التي أسهمت في تعريف الإعاقة العقلية، وأهم هذه الاتجاهات الاتجاه الطبي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه السيكومتري، كما وضعت العديد من المنظمات والجمعيات العالمية تعريفاً للإعاقة العقلية، وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

التعريف الطبي: ركز أصحاب هذا الاتجاه على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث بعد الولادة، كما ركزوا على الأسباب التي تؤدي إلى عدم اكتمال نمو الدماغ سواء أكان ذلك قبل الولادة أم بعدها، ومن أشهر الذين وضعوا تعريفاً طبياً للإعاقة العقلية "بورنفيل" (Bournville) حيث عرفها بأنها تلف في المخ يؤدي إلى بطء الإثارة ونقص في القدرة على التعلم وعدم التكيف الاجتماعي (Hallahan , Kauffman،**2006**)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريف السيكومتري: يركز أصحاب هذا الاتجاه الذي ظهر نتيجة تطور حركة القياس النفسي على القدرة العقلية التي يتم قياسها باختبارات الذكاء، وقد اعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد الذي يقل ذكاؤه عن (70) درجة فردٌ معاقٌ عقلياً(الإمام 2004).

التعريف الاجتماعي: جاء هذا التعريف للرد على الانتقادات التي وجهت لأصحاب الاتجاه الذي اعتمد على درجة الذكاء فقط، وقد ركز أصحابه على قدرة الفرد في التكيف الاجتماعي، ويذكر الروسان (2003) أن هذا الاتجاه الذي ظهر على يد ميرسر (Mercer) و جنسن (Jenesen) وركز على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية وفق المعايير السائدة في مجتمعه، وبالتالي فإن فشله يجعله واقعاً ضمن فئة المعاقين عقلياً.

ونستنتج مما سبق أنه من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف للإعاقة العقلية يتصف بالدقة العلمية والمهنية ، وقد يكون من المناسب إستعراض أبرز التعريفات للإعاقة العقلية .

تعريف دول (Doll`s Definition):

فقد وضع إدجار (دول) تعريفاً للإعاقة العقلية عام (1941)، وقد حظي هذا التعريف بقبول الأوساط ذات العلاقة بالإعاقة. ويركز تعريف دول على أن المعاق عقلياً يتصف بالخصائص التالية:

1- عدم النضج الاجتماعي: ويرجع ذلك إلى نقص في القدرة العقلية.
2- توقف النمو العقلي: ويتضح ذلك عند البلوغ.
3- له أصل بنيوي (حيوي): وهو بالضرورة غير قابل للشفاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف هيبر (Heber`s Difinition) :

أما هيبر (Heber) فقدم في عام (1961)تعريفاً للإعاقة العقلية حظي بقبول الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية آنذاك (American Association of Mentel Dificiency). وينص التعريف على أن (الإعاقة العقلية تشير إلى إنخفاض عام في الأداء العقلي يظهر خلال مرحلة النمو مصاحباً بقصور في السلوك الكيفي) (**Heward & Orlansky,1988**،).

تعريف جروسمان (Grossman):

لقد جاء تعريف جروسمان للإعاقة العقلية بوصفة تعديلاً للتعريف الذي وضعه هيبر عام (1961)، وينص تعريف جروسمان الذي وضعه عام (1973)على أن الإعاقة العقلية (الانحراف الشديد أو الإعاقة للوظيفة العقلية مع وجود أو مرافقة عدم تكيف أو انحراف في السلوك التكيفي للفرد، ويظهر هذا خلال مراحل نمو الفرد وتطوره).

ويشير هذا التعريف بوضوح إلى أربع نقاط مهمة، هي:

وجود الإعاقة أو الانحراف في الوظيفة العقلية، تكون الإعاقة العقلية شديدة واضحة. تنطوي الإعاقة العقلية على إنحراف أو عدم تكيف في السلوك الاجتماعي. تظهر هذه الانحرافات خلال مرحلة النمو ومن ثم تستمر.

تعريف الجمعية الأمريكية American Association of Mentel Dificiency : عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية الإعاقة العقلية في عام (1992) على أنها نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتسم بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية ألآتية :التواصل، و العناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والإفادة من مصادر المجتمع، والتوجه الذاتي، والصحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والسلامة والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة . وفي عام (2002) –عرفت الجمعية الأميركية للإعاقة العقلية– الإعاقة العقلية على أنها نقص في الأداء الوظيفي والسلوك ألتكيفي والتي تظهر في المهارات الاجتماعية، والمفاهيم، والمهارات التكيفية التطبيقية ويظهر هذا قبل سن الثامنة عشرة(Smith , Patton & Kim, 2006)، (Hardman، Drew& Egan, 2006) .

ويذكر الروسان (2003) بأنها: حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، والتي تظهر دون سن 18، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل مهارات الاتصال اللغوي والعناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التوجيه الذاتي،والمهارات الصحية ومهارات السلامة العامة، والمهارات الأكاديمية،ومهارات العمل.

ويرى الباحث إن ما يميز تعريف (دول) هو الربط بين النضج الاجتماعي وبين الإعاقة العقلية غير أن هذه الفرضية قد تغيرت إذ أصبح من الممكن تدريب المعاقين عقلياً على مختلف المهارات الحياتية . كما أن دول اعتبر أن الإعاقة العقلية غير قابلة للشفاء، وكان من بين الانتقادات التي وجهت إلى دول من قبل العاملين مع المعاقين عقلياً أن درجات الذكاء أو نسب الذكاء يمكن أن تتحسن عند بعض المعاقين عقلياً نتيجة للتدريب والتعليم وبالتالي ومع مرور الزمن يزداد مستوى القدرة العقلية لدى المعاقين عقلياً وبخاصة الأفراد الذين ينتمون إلى فئة الحالات البسيطة والمتوسطة، ونتيجة لهذه الانتقادات المهمة لتعريف دول ظهرت تعريفات أكثر شمولية ومصداقية منها تعريف هيبر ثم تعريف جروسمان، وكما هو واضح من هذا التعريف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإنه يعتبر انخفاض درجة الذكاء كمحك أساسي للإعاقة العقلية ، وهذا ما لا يتفق مع أنصار المدرسة السلوكية في علم النفس أو بعض علماء الاجتماع أمثال ميرسر. فالمدرسة السلوكية تؤكد على السلوك القابل للملاحظة والقياس وتحاول دراسة علاقته بالعوامل التي تسبق حدوثه أو التي تليه. لذلك فإنها تعتبر الذكاء مفهوماً نظرياً لا يمكن الدفاع عنه، علاوة على أن جدواه العملية قليلة، لذلك نجد بيجو أحد أقطاب هذه المدرسة يقول بأن الفرد المعاق عقلياً هو (الذي يعاني من محدودية في الخبرة السلوكية التي تشكلت نتيجة للأحداث التي تؤلف تاريخه).

ويرى الباحث أن التعريفات السابقة أسهمت بشكل أو بأخر في إثراء البحث العلمي وزيادة إمكانية تحديد مفهوم الإعاقة العقلية وطبيعتها. إضافة إلى ذلك فإنها رغم تنوعها ساعدت في التوصل إلى التعريف الذي تتبناه الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية والذي يعتبر أكثر التعريفات قبولاً وشيوعاً بين مختلف الدارسين والعاملين في هذا المجال. ويُنص تعريف الجمعية الأمريكية والذي اقترحه جروسمان (Grossman, 1983) على أن: الإعاقة العقلية تشير إلى حالة من الانخفاض الدال (الواضح) في الوظائف العقلية العامة تظهر أثناء فترة النمو وينتج عنها أو يصاحبها قصور في السلوك التكيفي. ويتميز هذا التعريف عن سواه بأنه يتضمن ثلاثة محكات أساسية يجب توفراها معاً قبل الحكم على فرد ما بأنه معاق عقلياً. وهذه المحكات هي:

- انخفاض دال في الوظائف العقلية العامة، والانخفاض المقصود هو مقدار انحرافين معياريين عن المتوسط. فإذا كان مقياس وكسلر هو اختبار الذكاء المستخدم في القياس فإن هذا يعني أن درجة الذكاء تقل عن (70) أما إذا كان مقياس بينيه هو الاختبار المستخدم فإن الدرجة يجب أن تقل عن (68).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قصور في السلوك التكيفي ويشير مفهوم السلوك التكيفي إلى درجة كفاية الفرد في الاستجابة للتوقعات الاجتماعية لمن هم في مثل سنه وفئته الاجتماعية، سواء فيما يتعلق بالاستقلالية الشخصية أو المسؤولية الاجتماعية. فعلى سبيل المثال يتوقع من الفرد في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة أن يحقق نمواً في المهارات الحسية والحركية والمهارات اللغوية والعناية بالذات والسلوك الاجتماعي، بينما يتوقع منه في مرحلة الرشد إضافة إلى كل المهمات في المراحل العمرية السابقة والتالية لمرحلة الطفولة المبكرة أن يتحمل مسؤوليته الاجتماعية والقيام بأدواره المتوقعة، خاصة في مجال الحصول على مهنة تحقق له الاستقلال الاقتصادي، وبناء أسرة والسلوك المنسجم مع القيم والأعراف الاجتماعية المرعية.
- ظهور كل من الانخفاض في الوظائف العقلية والقصور في السلوك التكيفي خلال مرحلة النمو، أي دون سن الثامنة عشرة. وعليه فإن حالات القصور في الوظائف العقلية والتي قد تصاحب عجز في السلوك التكيفي والتي قد تحدث في مراحل العمر اللاحقة نتيجة عوامل مختلفة لا يمكن تصنيفها على أنها حالات تخلف عقلي. فمثل تلك الحالات يشار إليها بالاضطراب أو الأمراض العقلية (Macmillan,1982) (القريوتي وآخرون، 1995).

من خلال تباين التعريفات يتضح التباين في الإحصاءات والمعلومات المتوافرة عن الإعاقة العقلية بمختلف تصنيفاتها وينبغي أن نلقي الضوء على نسب انتشار هذه الإعاقة وهناك عدد من العوامل التي تسهم في زيادة نسبة انتشار ظاهرة الإعاقة أو خفضها في دول العالم المختلفة و من أهم العوامل:اختلاف المعايير المتبعة في تعريف الإعاقة العقلية و الاختلاف في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد نسبة الذكاء للمعاقين عقليا،الاختلاف في المجموعات العمرية،معيار السلوك التكيفي في تعريف الإعاقة العقلية،الاختلاف في المستوى الثقافي والاجتماعي والخدمات الصحية بين الفئات الاجتماعية أو المجتمعات المختلفة (الشناوي ،1997).

نسبة انتشار الإعاقة العقلية :

بالرغم من اتفاق الأدبيات المختصة بالإعاقة العقلية على تحديد نسبة (3%) في أي مجتمع، بناءاً على نتائج دراسات كثيرة أجريت في بلدان مختلفة لمعرفة نسبة المعاقين عقلياً ، وقد يعود ذلك لعدة عوامل منها العوامل الثقافية والاجتماعية ومستوى الرعاية الصحية وفترة اكتشاف الإعاقة، وأساليب التشخيص والأدوات المستخدمة في التعرف على الإعاقة العقلية وطريقة التعامل معها تختلف من مجتمع لآخر، وبالتالي فإن نسبة هذه الإعاقة في المجتمعات الغربية تبلغ (2.3%)، في حين ليس من السهل تحديدها في أماكن أخرى من العالم نظراً لما يصاحب هذه الإعاقة من اتجاهات اجتماعية كرفض الإفصاح عنها أو التعامل معها على إنها مرض قابل للشفاء (Smith,2007)

وبرغم تباين الآراء والعوامل التي تؤثر على نتائج الدراسات المسحية للمعاقين بشكل عام وللمعاقين عقلياً بشكل خاص، فإن الاتجاهات العامة للباحثين في هذا المجال والمؤسسات الدولية ذات العلاقة تجمع بأن نسبة المعاقين في أي مجتمع تقريباً ما بين 7%– 10%، والمقصود هنا بالمعاقين أي جميع أنواع الإعاقات والتي تشمل المعاقين عقلياً والمعاقين جسدياً وحركياً والمعاقين حسياً أي المكفوفين والصم والمصابين بالشلل الدماغي والاضطرابات الانفعالية الشديدة، أما نسبة الإعاقة العقلية لوحدها فكما ذكرنا سابقاً تتراوح ما بين 2%–3% في المجتمع (سيسالم ، 1994) (Keigher,2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن خلال التباين في نسب الانتشار يتبعه تباين في تصنيفات الإعاقة العقلية ويمكن استعراضها على النحو التالي

تصنيف الإعاقة العقلية

تعتبر كل من درجة القصور في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، هي الأساس الذي يقوم عليه تصنيف الإعاقة العقلية عند الأفراد، فهما يشيران إلى الاختلاف الواسع في المهارات والقدرات ضمن فئات الإعاقة العقلية المختلفة، بحيث يمكن القول بأن فئات الإعاقة العقلية المختلفة إنما هي فئات أو مجموعات غير متجانسة، وهذا التعميم يعتمد على أخر ما توصلت إليه البحوث الخاصة بالأفراد، الذين يظهرون قصوراً في الوظائف العقلية والاجتماعية (Patton ,1986)

تصنيف الإعاقة العقلية حسب أسباب الإعاقة :

صنف العالم تريدجولد (Tredgold) الإعاقة العقلية وحسب المسببات إلى الفئات الآتية :

إعاقة عقلية أولية (Primary amentia): ويشمل الحالات التي ترجع إلى أسباب أو عوامل وراثية.،إعاقة عقلية ثانية (Secondary amentia): ويشمل الحالات التي تعود إلى أسباب وعوامل بيئية كالمرض أو الإصابات، أو التشوهات الخلقية التي تحدث قبل أو في أثناء الولادة وبعدها. ،إعاقة عقلية مختلطة (Mixed amentia) ويشمل الحالات التي تشترك فيها العوامل و المسببات الوراثية و البيئية معا.،إعاقة عقلية غير محددة الأسباب: ويشمل الغالبية العظمى من المتخلفين عقليا (وخاصة الإعاقة العقلية البسيطة)، التي يصعب فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت إلى الإعاقة (شاش ،2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التصنيف على أساس المظهر الخارجي (الإكلينيكي):

يمكن اعتبار هذا التصنيف نوعاً آخر من أنواع التصنيف المعتمدة على مصدر العلة، إلا أن ما يميز هذه الفئات أو الأنماط هو ما تتصف به من تجانس، في مظهرها الجسمي الخارجي من خصائص يطلق عليها الأنماط الإكلينيكية. ويعتمد هذا التصنيف على وجود بعض الخصائص الجسمية والتشريحية والفسيولوجية المميزة لكل فئة، بالإضافة إلى وجود الضعف العقلي،ويصعب حصر هذه الأنماط جميعها، ولعل أهمها وأكبرها شيوعاً ما يلي: (Kirk,1983)

حالات المنغولية أو متلازمة داون (Down syndrome) نسبة إلى مكتشفها الدكتور داون. وقد سميت بالمنغولية من صفاتها الجسمية تشبه صفات الجنس المنغولي ، وتتصف بانحراف العينين، وسمك الجفون، وصغر حجم الرأس، ونعومة الجلد ورطوبته، وتشقق اللسان وكبره، وانف قصير وأفطس، والأذنين قصيرتين أو كبيرتين (Hallahan&Kauffman, 2006).

حالات استسقاء الدماغ (Hydrocephaly): وهو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى زيادة الضغوط فيها فتتلف أنسجة الدماغ.

حالات القماءة أو القصاع (Cretinism) : تعود حالات القصاع قصر القامة التي لا يتجاوز طول الفرد(60–70 سم) في مرحلة المراهقة إلى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة نقص إفراز هرمون الغدة الدرقية لدى الحوامل أو نقص في غذاء الطفل بعد الولادة فيؤدي إلى تلف الدماغ.

حالات كبر حجم الدماغ (Macrocephaly): تتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم الدماغ ووزنة نتيجة زيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة في المخ، وتبدو المظاهر في كبر محيط الجمجمة (40 سم تقل أو تزيد 5سم) مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدى الأطفال العاديين.

حالات صغر حجم الدماغ (Microcephaly): تتميز هذه الحالة بصغر حجم الجمجمة وخصوصا حجم المخ، نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(20 سم أو تزيد 5 سم) مقارنة مع حجم محيط الجمجمة عند الأطفال العاديين.

حالات اضطراب التمثيل الغذائي (Phenylketonuria)،وهي عبارة عن اضطراب ينتج عن فقدان إنزيم أو حامض يدعى (Phenylalanine Hydroxyls) وهو موجود في البروتين، ويدخل في اللحوم ويؤدي ارتفاعه في الدم إلى آثار سامة في خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية.

حالة الجلاكتوسيميا (Galactosemia) وهي من الحالات الناتجة عن جين متنح يتصادف وجوده في كلا الوالدين، وكثيرا ما يموت الأطفال المصابون بهذه الحالة مبكرا في فترة الرضاعة، أو يصابون بالإعاقة العقلية إذا استمروا بدون علاج (يحيى وعبيد،2005)، (Smith,2007)، (Hardman ، Drew& Egan،2006)

التصنيف السيكومتري: يستند هذا التصنيف إلى درجة الذكاء، ويشمل:

الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Retardation) وهم الذين يقع ذكاؤهم بين(55–70) درجة ،**الإعاقة العقلية المتوسطة** (Moderate Retardation) وهم الذين يقع ذكاؤهم بين(40–54) درجة، **الإعاقة العقلية الشديدة** (Severe Retardation) وهم الذين يقل ذكاؤهم عن (39–25) درجة،**الإعاقة العقلية الشديدة جداً** (Profound Retardation) وهم الذين يقل ذكاؤهم عن (25) درجة، وعلى الرغم من وجود اختلاف في درجة الأداء العقلي أو السلوك الاجتماعي بين هذه الفئات الأربع، إلا أنه يجب التأكيد أيضاً على أن هناك فروقاً واسعة بين أفراد الفئة الواحدة، تماماً كما هو الحال بالنسبة للأفراد العاديين حيث يتوافر عدد كبير من المتغيرات التي تؤثر على الأفراد نفسياً وجسمياً (الصمادي، والناطور ، عبد الله ، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التصنيف التربوي: حيث يستند هذا التصنيف إلى قدرات الشخص المعاق عقلياً في التعلم ويشمل: فئة القابلين للتعلم (Educable M.R)، وفئة القابلين للتدريب(Trainable M.R) ،فئة الاعتماديين (Profoundly & Severely M.R) ، (الإمام، 2006) .

وباستعراض الباحث نسب الانتشار والتصنيفات ينبغي التطرق الى خصائص المعاقين عقليا .

خصائص المعاقين عقليا

يترتب على الإعاقة العقيلة مجموعة من الخصائص الجسمية والسلوكية والانفعالية والعقلية والتربوية والاجتماعية، وتؤثر هذه الخصائص على الشخص المعاق من حيث قدراته على التعلم والتعامل مع الآخرين، وكذلك على المحيطين به كالأسرة التي تواجه صعوبات عديدة في التعامل معه مما يرهق أفرادها، وكذلك أفراد المجتمع الذين يحتاجون لفهم كيفية التعامل مع الشخص المعاق عقلياً وبالتالي فهم خصائصه بشكل جيد، وفيما يلي توضيح لهذه الخصائص:

الخصائص الجسمية: يُظهرُ الأفرادُ المعاقون عقلياً صعوبات حركية وعدم دقة في التآزر الحركي البصري، وكذلك في استخدام العضلات العامة والدقيقة كالمشي والركض والكتابة وتزداد الصعوبات الحركية مع زيادة حدة الإعاقة وتشير نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا الميدان إلى وجود فروق بين القابلين للتعلم والعاديين من حيث مستوى نموهم الجسمي والحركي، فهم بصفة عامة أقل طولاً وزناً ومتأخرون عن العاديين في نموهم الحركي. و قد أوضحت دراسة سلون Sloan وجود فروق بين القابلين للتعلم وبين العاديين في المهارات الحركية المختلفة، غير أن هذه الفروق ليست كبيرة بحيث يمكن القول إن هؤلاء الأطفال يصلون في نموهم الجسمي والحركي إلى مستوى قريب من مستوى العاديين باستثناء الحالات التي يرجع فيها الإعاقة العقلية إلى إصابات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في الجهاز العصبي المركزي حيث غالباً ما يصاحب الإعاقة العقلية اضطراب في المهارات الحركية (هارون، 2000).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية: تتأثر هذه الخصائص على نوع التفاعل الذي يحدث بين المعاق عقلياً وبيئته وكذلك اتجاه المعاق نحو إعاقته واتجاه الآخرين نحو هذه الإعاقة. ومن الخصائص التي تميزهم عدم القدرة على إبداء ردود فعل وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير، والميل نحو مشاركة الأصغر سناً في نشاطاتهم، وعدم تقدير الذات ويظهر بعض المعاقين عقلياً مشكلات سلوكية وأنماط شخصية غير تكيفية، وانفعالات شديدة وغير مبررة (الريحاني،2003).

الخصائص العقلية والمعرفية: يواجه الأفراد المعاقون عقلياً صعوبات واضحة في التعلم اللغوي وبخاصة في التعبير اللفظي، وسبب ذلك هو ارتباط النمو اللغوي بالقدرات المعرفية وما تتطلبه اللغة من إدراك للمعاني والمفاهيم، كما يعاني معظم المعاقين عقلياً من مشكلات لغوية مختلفة كالإبدال وضعف التعبير وقلة المحصول اللغوي من المفردات والجُمل وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة عامة بين 55 – 70 درجة، وعمرهم العقلي في أقصى حدوده يتراوح بين 7 – 11 سنة، بمعنى أن مستوى تحصيلهم يكون للصف الخامس ابتدائي، كما أن معدل نموهم العقلي أقل من النمو العقلي للأطفال العاديين في هذه الفئة عن طريق الممارسة والخبرة المباشرة، كما يستطيع أن يستخدم عمليات التفكير والتمييز والتقييم في حدود مستواه العقلي المحدود. ومن أهم الخصائص العقلية المعرفية لهذه الفئة ما يلي:الميل نحو تبسيط المفاهيم: حيث لا يستطيعون استخدام المجردات ويستخدمون المحسوسات في تفكيرهم، ويعرفون الأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة.ضعف القدرة على التذكر والانتباه: إن قدرة الفرد المعاق عقلياً أقل وأضعف من قدرة الأفراد العاديين على تركيز الانتباه. و يعتبر ضعف الانتباه من أهم العوامل التي تكمن وراء الصعوبة في التعلم التي يواجهها أفراد هذه الفئة (الداهري، 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويترتب على هذه الخصائص نقص كبير في قدرة المعاق عقلياُ على القيام بتأدية مهـــارات الحيـــاة المختلفة، وكذلك صعوبات عديدة تواجهه في التعلم والعمل، وهذه الصعوبات تجعله بحاجة ماســـة إلى المساعدة والدعم. وأكثر الأفراد الذين يتحملون عبء هذه المساعدة والدعم هم أفـــراد الأســـرة وبخاصة الوالدين والمعلمون ،وبالتالي فهم بحاجة إلى برامج متنوعة وخطط تربوية تراعي الفروق الفردية ويمكن تنفيذها من خلال أساليب وطرائق تدريس تتناسب مع القدرات المعرفية والإمكانات والاستعدادات لكل فرد من أفراد الإعاقة العقلية وفيما يلي عرض للبـــرامج التربويـــة والأســـاليب المختلفة في مجال الإعاقة العقلية

البرامج التعليمية للمعاقين عقلياً

يواجه الأطفال المعاقون عقلياً مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية وتزداد درجة ضعف الانتباه بازدياد درجة الإعاقة ، إذ يواجه الأطفال ذوو الإعاقـــة العقلية البسيطة مشكلات أقل في القدرة على الانتباه والتركيز مقارنة مع ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة،كما تعتبر مشكلة التذكر من أكثر المشكلات التعليمية حدة لدى الأطفال المعاقين عقليـــا سواء أكان ذلك متعلقاً بالأسماء أم الأشكال أم الوحدات وخاصة التذكر قصير المدى.كما يعـــاني الطفل المعاق عقلياً من قصور في عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، فالطفل المعاق عقلياً لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السابقة فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها. وتزداد عملية التمييز لدى المتخلفين عقلياً صعوبة كلما ازدادت درجة التقارب أو التشابه بين المثيرات المختلفة، كالتمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان والروائح المختلفة، ولكن على الرغم مـــن مواجهـــة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية لهذه الصعوبات إلا أنها أقل حدة من وجودها لدى الفئات الأخرى، وترى معوض (2004) أن البرامج تختلف بحسب فئة الإعاقة ونسبة الاهتمام بالناحية الأكاديمية أو الناحية الحياتية. وعلى الرغم من اختلافها يركز معظمها على ثلاث نقاط أساسية هي:**الناحية العلاجية،الدعم ،المهارات الحياتية** وهذه البرامج تقدم من خلال المدارس والمؤسسات القائمة على تربية وتعليم الأطفال المعاقين عقلياً، وهي مختلفة في مستواها وفي طبيعتها من مرحلة دراسية إلى أخرى، وذلك حسب عمر الطفل ودرجة نموه الأكاديمي. ويذكر الإمام (2006) انه توجد خمسة مستويات رئيسة من البرامج التعليمية الخاصة بالمعاقين عقلياً هي: **برامج ما قبل المدرسة من (3-6) سنوات،برامج المرحلة الابتدائية من (6-10) سنوات،برامج المرحلة المتوسطة من (10-13) سنة،برامج المرحلة الثانوية من (13-20) سنة، برامج ما بعد المدرسة بعد (20) سنة.**

وبينت معوض (2004) أن البرامج من **الناحية العلاجية:** تشمل هذه الناحية التعليم الفردي المختص في المدارس العادية ضمن مجموعات صغيرة أو في غرف مستقلة (resource rooms) حيث يتعلم الطفل ذو الإعاقة تدريجيا بطرائق حسية مختصة المفاهيم والمهارات المطلوبة منه من خلال الكتب والبطاقات المعدلة لتلائم حاجته وتطوره الخاص.مثلا: التركيز على طلب واحد في البطاقة لا أكثر، ومن ناحية **الدعم** :قد يلجأ بعض المعلمين إلى دعم الطفل ذي الإعاقة داخل الصف بمساعدته على استيعاب المطلوب وفهم الدرس وبتشجيعه على التواصل مع زملائه، كما بينت انه على الرغم من اهتمام بعض الأهل بالناحية الأكاديمية أكثر من الناحية الحياتية إلا أن الأبحاث أكدت أهمية التأهيل الحياتي لمستقبل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. ويجب إن يبدأ البرنامج الحياتي في السنين المبكرة (من الولادة حتى خمس سنوات) لاكتساب مهارات استقلالية وحياتية أساسية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعتمد عدة برامج مع ذوي الإعاقة العقلية، منها:

- **برنامج التعلم التشاركي** (Cooperative Learning Program)

ويهدف هذا البرنامج إلى تعليم مبدأ المشاركة بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة تتعاون للوصول إلى الهدف المطلوب. ويلجا الأطفال إلى مساعده زملائهم في المجموعة لحل المطلوب في البطاقات وتعلم مفاهيم جديدة، إذ قد يستفيد الطفل أحيانا من شرح طفل أخر أكثر من شرح المعلم. وقد اعتمد هذا البرنامج في برامج الدمج في المدارس العادية.

- **برنامج تسلسلية التعليم** (Sytematic Instuction Program)

ويهدف هذا البرنامج إلى تعليم مهارات بسيطة من خلال استعمال طريقة التلقين والتلميح (Cueing،Prompting)،لمساعده الطفل على الوصول إلى الهدف المطلوب. ويعتمد هذا البرنامج على مساعدات مترابطة تتناسب مع تحقيق الهدف المطلوب ،مثال ذلك الهدف التالي: عند الطلب من الطفل أن يغسل يديه يجب عليه إن يغسلهما من دون مساعده.**الطريقة:** تمثيل الدور من خلال تقسيمه إلى مراحل صغيرة والاعتماد على المساعدة في معظم المراحل.

1- بمساعده كلية:يمسك المعلم يدي الطفل ويغسلهما له.

2- بمساعده جزئية: يمسك المعلم يدا واحده فقط.

3- بمساعدة شفهية:يذكر بالمطلوب: "افتح الماء.....".

4- بمساعده عملية يمثل المعلم المطلوب من خلال الإشارات.

5- من دون مساعده: يغسل الطفل يديه بمفرده.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في كل مرحله يكافأ الطفل مباشرة بعد القيام بالهدف المطلوب للوصول إلى استقلالية في التنفيذ.

- **برنامج المهارات الحياتية (Life Skill Program)**

لا يعلم الطفل ذو الإعاقة العقلية في الصف فقط، إنما يعلم أيضا في المزرعة والفرن والمحل والصيدلية ... يبدأ المعلم بالشرح في الصف ينتقل إلى المكان الحياتي ليطبق الطفل ما تعلم. وهذا ما يعرف بالتعليم الحياتي برودر وسانيل (Brown&Snell,2001) ومن الممكن اخذ الطفل أكثر من مره إلى المكان نفسه للتأكد من وصوله إلى الهدف من إيجابيات هذا الأسلوب عدم تعليم الطفل مفاهيم مجردة بل تطبيقها في محيطه وواقعه. لان هذا ما سوف يحتاج إليه.

- **البرنامج السلوكي** (Behavioral Program):

شددت الأبحاث على أهمية دعم السلوك الايجابي، (positive behavior support) وذلك بالمكافأة على السلوك الحسن بدلا من العقاب على السلوك السيئ، فبعض الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون مشاكل سلوكية مثل الضرب والشتم والصراخ لذا لا بد من مراقبة محيط الطفل وتخفيف المثيرات قد تغضبه (مثل الحرارة المرتفعة أو الجوع....) ثم مكافأة الطفل على السلوك الحسن للوصول إلى نتائج أفضل (مرسي، 1996).

- **برنامج الفاعلية الذاتية** (Self Determinism Program):

يهتم برنامج الفاعلية الذاتية إضافة إلى البرنامج الأكاديمية بالناحية الحياتية والنفسية وذلك بإعطاء الطفل ذي الإعاقة العقلية ثقة بنفسه من خلال فرص عديدة تعلمه كيف يسيطر على ظروف حياته من خلال تدريبه على إثبات شخصيته. ويدرب هذا البرنامج على اكتساب أربع خصال أساسية،**الاستقلالية:** يتوصل الطفل إلى تحقيقها بمعرفة قدراته واهتماماته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذوقه دون الاتكال على الآخرين،**السيطرة الذاتية:** يتوصل الطفل إلى تحقيقها بمعرفته كيف يحل في ظروف معينه الصعوبات التي يواجه بتنفيذ خطه محددة لها،**التمكن السيكولوجي** (psychological empowerment): يتوصل إلى تحقيقه عندما يشعر انه قادر على السيطرة والاستقلالية النفسيتين،**التحقيق الذاتي** (self realization): يتوصل إليه بمعرفة نقاط قوته وضعفه ومعرفة قدراته (**Sherman , 1991**).

بهذا التدريب يستطيع الأطفال المعاقين عقليا تخطي الصعوبات التي تواجههم ومقابلة المجتمع بوعي ذاتي وموقف حازم ولا تزال الأبحاث تجري للوصول إلى نتائج أفضل تجعل ذوي الإعاقة العقلية قادرين على الدفاع عن أنفسهم، ولكن شريطة أن يتم ذلك تحت إشراف مختص، لكي لا نجعل حريتهم تؤذيهم بدلا من أن تطورهم، لذا يجب التركيز على أهمية إعطاء ذوي الإعاقة العقلية الحرية ضمن شروط تحميهم من الخطر.

- **برنامج الدمج وبرنامج المدارس الفكرية :**

لكل من برنامج الدمج (دمج ذوي الإعاقة العقلية مع الأطفال العاديين في المدارس العادية) وبرنامج المدارس الفكرية سلبيات وايجابيات لا تزال الأبحاث تتناقض في شانها رغم إقرار مسالة الدمج في بعض البلدان(Stainback &Stanback, 1992)

ومن إيجابيات برنامج الدمج بالنسبة إلى ذي الإعاقة العقلية الاختلاط الاجتماعي بالآخرين ،تقليده سلوك زملائه "العاديين"،تحسن نظرة الناس إليه وتحسن تقبل المجتمع له،**أما سلبيات** هذا البرنامج بالنسبة إليه فهي:إيذاء الآخرين له بالسخرية منه ،إحساسه بالفشل وضعف ثقته بنفسه،عدم قدرة المعلم على متابعته فرديا في الصف،رفض الآخرين له وبالتالي عدم قدرته على تكوين صداقات معهم،أما برنامج المدارس الفكرية فمن إيجابياته المتابعة الفردية بطريقة مختصة ،تعديل المقررات الدراسية لملاءمة حاجاته ، تطبيق الخطة التربوية الفردية في وقت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مخصص له.**ومن سلبياته** عدم الاختلاط بالأطفال"العاديين"،وعدم الدمج في المجتمع الذي هو جزء منه، وبين هاورد(Heward، 2003) ،أن المكان الملائم للأطفال المعاقين عقليا هو المكان الذي يتناسب مع قدراته الخاصة به. لذا لا يجوز دمجه إذا كان برنامج الدمج لا يلائم قدرته. إنما يلائم فقط ما يريده أهله ومجتمعه. وللمساعدة على نجاح برنامج الدمج يجب أن يكون منظما ودقيقاً.

برامج ما قبل المدرسة: وهي برامج في نطاق التعليم المبكر تهدف إلى تهيئة الطفل المعاق عقليا لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والأكاديمية ،وتعتبر البرامج الخاصة بالأطفال القابلين للتعلم في هذه المرحلة قليلة جداً، إذا ما قورنت ببرامج الأطفال العاديين، وذلك بسبب الصعوبة في التعرف على الأطفال المعاقين إعاقة بسيطة في مرحلة مبكرة من العمر،وتركز البرامج التعليمية في هذه المرحلة على تنمية مهارات الاستعداد اللازمة للمدرسة الابتدائية، ففصول الروضة للأطفال العاديين تركز أيضاً على هذه المهارات، ويحتاج التدريب عليها سنة واحدة في حين يحتاج الأطفال القابلين للتعلم إلى فترة سنتين أو ثلاث سنوات لتعلم هذه المهارة، ويذكر كوفمان (Kauffman,1981) أن التدريب في برامج ما قبل المدرسة يشمل مجموعة من المهارات أهمها الجلوس بهدوء والانتباه للمعلم،تمييز المثيرات السمعية والبصرية،إتباع التعليمات،التناسق في الحركات الدقيقة والكبيرة (مسك القلم، استخدام المقص)،تنمية اللغة.تنمية مهارات العناية بالذات (ربط الحذاء، التزرير، استخدام الحمام)، التفاعل مع الأقران ضمن مجموعات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث أن مرحلة ما قبل المدرسة تعتبر مرحلة مناسبة لاشتراك الأهل في تربية أطفالهم، كما أن الأمهات يستطعن أن يكن مدرسات ناجحات لأطفالهن في هذه المرحلة، خاصة أمهات الأطفال الذين يعانون من إعاقات.

برامج المرحلة الابتدائية: وهي برامج في نطاق التعليم الأساسي و تهدف إلى تعليم الطفل المعاق عقليا مهارات الحياة الاجتماعية والأكاديمية : ، ويلتحق معظم الأطفال القابلين للتعلم في الصف الأول الابتدائي في سن السادسة، إلا أنه يفشلون في تعلم متطلبات هذا الصف، وذلك بسبب انخفاض قدراتهم العقلية في هذه المرحلة فيما بين (4–6) سنوات، وعلى الرغم من أنهم يستطيعون الوصول إلى المستوى الذي يمكنهم من دراسة المناهج في مستوى المرحلة الابتدائية، إلا أنهم يستطيعون تنمية الثقة بالنفس، وتطوير عدد من المفردات والعادات الصحية السليمة، ويستطيعون المحافظة على سلامتهم الشخصية أثناء أداء العمل أو اللعب، كما يستطيعون تنمية استعداداتهم المختلفة في مستوى أطفال مرحلة الروضة من العاديين. بشكل عام فإن برامج هذه المرحلة تعتبر استمرار لبرامج مرحلة ما قبل المدرسة، للتدريب على تنمية المهارات الأساسية (مهارات التواصل، العمليات الإدراكية، الاعتماد على النفس، والمهارات الاجتماعية (Kauffman,1981).

برامج المرحلة المتوسطة: وهي مرحلة تعمل على تمكين الأطفال المعاقين عقليا من استيعاب المفاهيم المهنية وتطور المهارات الحياتية حيث نجد أن كثيراً من هؤلاء الأطفال يصلون إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع بسبب نظام النقل التلقائي، إلا أنهم يفشلون بعد ذلك في النجاح الأكاديمي والانتقال من الصفوف العليا، مما يستلزم وضعهم في فصول أو مدارس خاصة،وتركز برامج المرحلة المتوسطة على النشاطات والجوانب الأكاديمية، مثل مهارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القراءة والكتابة والحساب، وتنمية العمليات العقلية كالتمييز والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير المفاهيمي.

البرامج المهنية :يفترض في الملتحقين ببرامج ما بعد المدرسة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، أن يكونوا قد انتهوا من الدراسة الأكاديمية التي تتناسب مع قدراتهم، وتدربوا على مهارات الاستعداد المهني، وحصلوا على قدر كاف من المهارات الاجتماعية التي تؤهلهم للتفاعل المباشر مع الحياة العامة. ويتم تنفيذ برامج ما بعد المدرسة عادة في ورش محمية، تحت إشراف إدارة التأهيل المهني التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في معظم بلاد العالم، ويقدم خلالها برنامج تأهيلي، حيث تدريب الطالب على مهمة أو حرفة تتناسب مع قدراته وميوله. وبعد إتمام فترة التدريب بالنسبة للطالب على مهنة، يتم إلحاقه للعمل في مصنع أو مؤسسة، ثم تقوم الجهات المعنية بمتابعته للتعرف على الصعوبات أو المشاكل التي قد يوجهها، ومحاولة مساعدته في التغلب عليها، كما تتم دراسة مدى إجادته للمهارات التي يتطلبها العمل، ومدى تكيفه مع ظروف العمل ومع الزملاء والرؤساء.

ولقد ذكر سميث (1971) أن البرامج المهنية في مرحلة ما بعد المدرسة تتألف من خمسة أوجه هي: **الكشف المهني** (Vocational Exploration):وفيه يتم تعريف المتدرب بمجموعة متعددة من المهن والمهارات التي تتطلبها كل مهنة، كي يصبح على ألفة بطبيعة كل مهنة، **تقييم المهنة** (Vocational Evaluation):ويتضمن تعريض المتدرب الخبرات ومهارات عمل مختلفة وذلك بهدف التأكد من قدراته وميوله المهنية،**التدريب المهني** (Vocational Training):ويهدف هذا إلى تطوير مهارات العمل في المجال الذي يفضله الطالب، وعادة ما يصل الطالب إلى مستوى نصف المهارة، حيث يتم التدريب تحت إشراف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدرب متخصص في مجال التربية الخاصة، **التوظيف** (Vocational Placement):ويتعلق هذا الوجه بإيجاد عمل للمتدرب بعد تخرجه،**المتابعة** (Follow up) :وتتعلق المتابعة بتقديم الإرشادات والتوجيهات للمتخرج أثناء أدائه العمل، كذلك العمل على مساعدته في حل المشاكل أو الصعوبات التي قد تواجهه أثناء العمل. (الصمادي وآخرون، 2003)، مع انتشار الحركة المتلاحقة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في المجتمع ، يذكر ديجونغ و نيرج (Dejong، 1997)، (Nirge1969،) بأنه ينبغي دعم الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية على أن يلعبوا دوراً فاعلاً في البرامج المصممة للحفاظ على نوعية حياتهمQuality of Life (QOL) وتحسينها، ولتسهيل تبني دور أكثر فاعلية من جانب الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في هذه البرامج وأكد براون (Brown ,1997) على تحسين مفهوم الذات كمصدر رئيس للمعلومات لتقييم فاعلية هذه البرامج.

أساليب تعليم المعاقين عقلياً

وفي مجال أساليب تعليم المعاقين عقلياً يرى وهمان (Wihman)، أن أفضل أساليب التعليم لهذه الفئة هو أسلوب تحليل المهمة إلى مهمات فرعية. وكذلك فإن عملية تعليمهم تستوجب إتباع (فردية التعليم) أي أن لكل طفل معاق عقلياً قدراته الخاصة به، وهذه القدرات هي التي تحدد سرعته ومدى إنجازه للمهمات التعليمية الفردية في كل هدف تعليمي، وعلى المعلم أن يحدد مدى إتقان الفرد لهذه المهمات الروسان (2000) ،وينبغي أن يقوم واضع المنهاج الفردي للطفل المعاق عقليا على تنفيذ الأهداف التعليمية الواردة في الخطة التربوية الفردية، وتتضمن عدداً من الأبعاد:،معلومات عامة عن الطفل غير العادي والهدف التعليمي. الأهداف التعليمية الفردية.،الأدوات والمواد اللازمة.،الأسلوب التعليمي وفق طرق تعديل السلوك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقييم الأهداف التعليمية للطفل المعاق عقليا : أي تقييم الأهداف من حيث مدى تحقيقها وفق المعايير الموضوعة لها. وغالباً ما تستخدم الاختبارات محكية المرجع في تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية. ويقصد بها تلك الاختبارات أو المرجع في تقييم الأطفال المعاقين عقليا على الجوانب التحصيلية، والتي فيها يقارن أداء الفرد مع أداء مجموعة مرجعية ينتمي إليها.

ويحتاج المعاقون عقلياً بشكل عام، والقابلون للتعلم بشكل خاص، **إلى مساعدة لاكتساب المهارات الأدائية الحياتية** ، حتى يمكنهم التكيف مع متطلبات الحياة ، وهذا يحتاج إلى بناء برامج مستنده إلى نظريات تربوية حديثة . وقد أشار كج مريك وجولبجير إلى مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي يجب أن تراعى عند تدريس المعاقين عقلياً:

- أن يمر الطفل بخبرة النجاح: ويكون ذلك بتنظيم المادة وتقديم الإرشادات والتعليمات والإقلال من الاختبارات وإرشاد الطالب إلى الإجابة الصحيحة ومساعدته في تصحيح الإجابة عندما تكون الإجابة غير صحيحة.
- تقديم التغذية الراجعة: ويكون ذلك بإخبار الطفل عن النتيجة مباشرة على أن تكون صحيحة، فإذا لم تكن صحيحة علينا مساعدته في تصحيحها قبل إخباره بالنتيجة.
- تعزيز الاستجابة الصحيحة: ويكون ذلك مباشرة سواءً أكان التعزيز مادياً أو معنوياً أو رمزياً.....الخ.
- تحديد المستوى الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطفل: يجب أن تتناسب المادة التعليمية بما يضمن إجابة لأقصى أداء ممكن بحيث لا تكون المادة سهلة جداً أو صعبة جداً.
- الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى بطريقة منظمة: وذلك بأن يسير الدرس وفق خطوات متتابعة متكاملة.
- نقل أثر التعليم وتعميم الخبرة: ونعني بذلك نقل نفس المفهوم في موقف إلى مواقف مشابهة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلاقات متعددة مما يساعد على نقل أثر التعلم.

- التكرار بشكلٍ كافٍ لضمان التعلم: يمتاز المعاق عقلياً بالذاكرة قصيرة المدى وسرعة النسيان، وهذا يتطلب من المعلم التكرار بشكلٍ كافٍ وفي مواقف متعددة.
- التأكد من إتقان الطفل للمفاهيم التي سبق وأن تعلمها: حيث يجب إعادة المادة التي سبق وتعلمها من فترة إلى أخرى، ويجب أن نعمل على ربط المفاهيم الحديثة بالماضية،ربط المثير بالاستجابة.
- تشجيع الطفل على القيام بمجهود أكبر من خلال إتاحة فرص النجاح وتعزيز الاستجابات الصحيحة والتنويع في طريقة عرض المادة.
- تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية معينة وذلك حتى لا يتشتت الطفل بمحاولة تعليمه أكثر من مفهوم في موقف واحد.
- ترتيب وتنظيم المادة التعليمية وإتباع خطوات مناسبة لتركيز الانتباه.
- تقديم خبرات ناجحة تعزز من سلوكهم الإيجابي نحو التعلم الشناوي (1997).

أما بالنسبة للبرامج التعليمية لحالات الإعاقة البسيطة (القابلين للتعلم) فيجب أن تتضمن التعليم الاجتماعي والتدريب على المهارات الحركية والاجتماعية، وهذا يؤدي إلى التكيف الاجتماعي داخل وخارج المؤسسة. وتهدف هذه البرامج إلى تنمية قدرات الطفل الذهنية وارتقائه الاجتماعي وتوسيع قدراته وزيادة حصيلته اللغوية. ويتكون البرنامج الأساسي من: ملاحظة الأشياء المحسوسة ، لمس الأشياء المحسوسة ، التعرف على الصور وإدراكها ، التصور التجريدي للأشياء ، التعرف على الرموز ، استخدام الرموز في عمليات مركبة بشكل بسيط الإمام (2000)، ونخلص إلى أن البرنامج التعليمي لحالات الإعاقة العقلية للقابلين للتعلم يكون فعّالاً ومؤثراً إذا ما وضعت المهارات المطلوب تعلمها في إطار جزئي، وإذا ما بدأ البرنامج في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقت مبكر قدر الإمكان (يحيى،عبيد، 2005)، ويعرض الريحاني (2003) عناصر المنهاج للأطفال المعاقين إعاقة عقلية القابلين للتعلم كما يلي:مهارات الكلام واللغة،مهارات حسابية ومفاهيم العد،مهارات الاتصال وإكساب مهارات القراءة والكتابة والهجاء وتعليم الطفل اللغة،مهارات اجتماعية وتعليم الطفل مهارات التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها وكذلك تحمل المسؤولية،مهارات صحية مناسبة تتعلق بالنظافة والتغذية وما يساعد في المحافظة على صحة الطفل الجسمية،مهارات الأمن والسلامة والسير في الأماكن العامة وقطع الشارع،مهارات حركية ورياضية وتناسق حركي،مهارات ترويحية فنية وكيفية قضاء وقت الفراغ والاستماع للموسيقى وممارسة أعمال فنية كالرسم والغناء والتمثيل الموسيقي،مهارات مهنية للمشاركة في الإنتاج وتحقيق إمكانية الاستقلال والاعتماد على الذات،التدريب الحسي والمهارات الحسية لتمييز الأصوات والألوان والأشكال،تنمية العمليات والمهارات العقلية كالتمييز والتذكر والتحليل والتعميم وإدراك العلاقات وحل المشكلات.

وبالنسبة لتدريس المهارات الأكاديمية فمن المعروف أن الأطفال العاديين يقلدون الآخرين بطريقة عفوية تلقائية. ويخفق بعض الأطفال المعاقين غالباً في تقليد الناس من حولهم، لذلك لابد من تعليمهم وتدريبهم. وقد طورت مناهج لتعليم مهارات التقليد للأطفال المعاقين، ويعرض الشناوي (1997) جملة من الخطوات يذكرها الباحث على النحو التالي: قيام الطفل بالتقليد، وذلك بتقليد أصواتهم وحركاتهم وتعبيراتهم،تزويد الطفل بنماذج تتناسب ومحتوى نموه، وهذا يتطلب معرفة القدرات التي يتمتع بها الطفل والتطور المتسلسل للتقليد،مساعدة الطفل، عن الحاجة، على التقليد وذلك باستخدام التوجيه اليدوي والجسدي أو اللفظي إذا كانت قدرات الطفل تسمح بذلك،جعل التقليد خبرة سارة ومعززة وأن يحدث في أوقات مناسبة،تأكيد المحاولات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الناجحة وعدم التركيز على خبرات الفشل،استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكناً،توزيع التدريب في جلسات قصيرة نسبياً تتخللها فترات اختبار أو استراحة،استخدام تدريبات تساعد على إثارة تفكير الطفل من أجل الوصول إلى حل للمشكلات التي تعترضه والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.

ومن الخصائص الأولية للأطفال المعاقين عقلياً بوجه عام، والقابلين للتعلم بوجه خاص عدم قدرتهم على التعلم بالسهولة التي يتعلم بها الأطفال العاديون ممن هم في مثل عمرهم الزمني. وهناك الكثير من أساليب التدريس التي يمكن أن تطبق في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً ومنها:

التدريب الجماعي: هناك الكثير من الأدلة على أنه يمكن للتدريب الجماعي أن يكون فاعلاً مع الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، ويمتاز هذا التدريب بأنه أكثر فاعلية وأقل كلفة من باقي البرامج التدريبية وأكثر سرعة،التدريس الجماعي التسلسلي، من شأن التمارين الموزعة العمل على تحسين ذاكرة المتعلم والحفاظ عليها لمدة أطول،يؤدي التدريب الجمعي المتسلسل إلى تعلم الطفل مهارات مختلفة من خلال المجموعة كما يساعد على تعلم العمليات التي يتم إعطاؤها لغيرهم من الأطفال في نفس المجموعة عن طريق التعليم بالمشاهدة،قد يكون الطفل الذي يكافأ على أدائه الملائم نموذجاً يقتدي به باقي الأطفال(لطفي، 1984).

التدريس الفردي والخطة الفردية:تقام الحصة الفردية لطالب واحد بعينه حيث تعمل على تطوير جوانب القوة والضعف لدى الطالب والذي نتوقع منه أن لا يتقدم كما هو متوقع في الخطة. وقد يعاني الطفل من صعوبات معينة في التعلم. وعليه يجب أن يتوافر في الخطة التربوية الفردية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص منها:**احتوائها على كافة العناصر الأكاديمية والمهارات،التعاونيـــة:** أي أن مـــدخلات الخطة الفردية مرنة مناسبة للنشاطات التي تقتضيها الأساليب والإستراتيجيات المقترحة،**التوازن:** حيث يجب أن لا تركز الخطة الفردية على ضعف معين أو مهارة معينة فقط،**الاستمرارية:** حيث يجب أن تكون الخطة مستمرة وقابلة للمراجعة والتعديل كلما دعت الحاجة إلى ذلك، مع إمكانية إضافة إستراتيجيات جديدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني : المهارات الأدائية الحياتية

ويتم تناول هذا المحور من خلال استعراض لتعريفات المهارات الأدائية الحياتية والعوامل المؤثرة فيها وأهمية اكتساب المهارات الأدائية الحياتية وطرق اكتسابها على النحو التالي :

ينبغي ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية للمعاقين عقليا ، كي يستطيع أن يواجه متغيرات وتحديات العصر ، وكذلك أداء المهام الضرورية لإشعاره بجودة الحياة على أكمل وجه و تحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة في حياته العملية والشخصية ، وتتعدد هذه المهارات وتتنوع إذ تشمل جميع مجالات الحياة ، فهي مجموعة من المهارات التي يدرب عليها الأطفال المعاقون عقليا حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية، والتي تؤدي إلى تحسين بعض المهارات الحركية والنفسية مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية .

حيث يذكر قاسم وعبد الرحمن (2007) **أن** المهارة الحياتية هي أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات وبالتالي فان هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكنا من مهارات أساسية، ويذكر سنجر singer في مصطفى (2001) بأنها مجموعة مهارات الحياة اليومية التي يحتاجها ذوو الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم على ممارسة حياتهم بصورة طبيعية ، ومما سبق يتضح أن المهارات الحياتية هي محور اهتمام الباحثين في العديد من المجلات ومن ثم فقد صممت البرامج التي تعمل على تعليم وتدريب الأطفال المعاقين عقليا على مختلف المهارات وذالك في حدود ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. ويعرفها باستن وفينتا(Bastian and Veneta ,2005) بأنها مجموعة أعمال وأنشطة يقوم بها الإنسان في الحياة اليومية وتتضمن تفاعل الفرد مع أشياء، ومعدات، وأشخاص، ومؤسسات؛ وتتطلب مثل هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفاعلات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة، ويضيف "هيجنر" (Hegner،1992) بأنها مجموعة المهارات المرتبطة ببيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنضمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية. وتهدف إلى بناء شخصيته متكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطن منتجاً.

وكما عرفها دانيش وستيفن(Danish& Steven,1997) على أنها مجموعة من السلوكات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع الأشياء والمجتمع، ممثلاً ذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادي حدوث الأزمات و حسن التفكير ويرى"فوكس" (Fox,1992) في قاسم وعبد الرحمن (2007) بأنها الوسائل من طرق لتحقيق الرضا النفسي وبناء مشاعر جديدة على الذات ، وترى كريستين ماليز (1994) بان المهارات الحياتية هي المهارات العملية التي يتمكن الطفل المعاق عقليا من أن يعيش حياة أكثر استقلالية، وأشار هالاهان و كوفمان (2008) إلى أن جميع الأطفال المعاقين عقليا مهما كانت شدة الإعاقة لديهم هم بحاجة إلى تعلم بعض المهارات الأكاديمية ، ومهارات الحياة المختلفة سواء الاستقلالية أو المجتمعية أو المهنية ،وبالنظر إلى المهارات الحياتية نجد أنها كثيرة ومتنوعة حيث يحتاجها الطفل والراشد في شتى مجالات الحياة سواء في المدرسة أو البيت أو في التفاعل مع الآخرين، و أشار شنايدر (Schneider,2004) امتلاك هذه المهارات من قبل الفرد هو السبيل الوحيد إلى سعادته وتقبله للآخرين ، وكذلك في حب الآخرين وتقديرهم له.

أوضح الباحثان براون وسنيل (Brown&Snell,2001) إن القصور في المهارات الأدائية الحياتية هو عدم قدرة الطفل على القيام بحاجاته الأساسية وتحقيقها مثل ارتداء الملابس ، أو تناول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

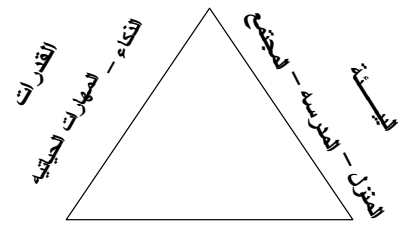
الطعام والمهارات الاجتماعية اللازمة للحياة مع الآخرين والتفاعل معهم ،واستخدام وسائل النقل العام ، وأداء بعض الألعاب ، أو غيرها من وسائل الترفيه الأخرى ، كما أوضح هالاهان و كوفمان (2008) إلى انه يجب الاهتمام بتعليم المعاقين عقليا الأسس لتلك المهارات التي نتعلق بتكيفه مع المجتمع أو في الحياة العامة ، ويتم تعليمها لهم بمفردها وفق المواقف المختلفة التي تتم إتاحتها في الصف الدراسي، وأوصى بان يقوم المعلم بترتيب الصف كي يشبه موقفاً مجتمعاً معيناً كأن يرتبه ليشبه ممرا معيناً في محل البقالة أو غيره .

لكن المواقف الشبيهة بالمواقف الحقيقية لن تصل في أهميتها وفائدتها إلى ما يمكن أن نحققه حال اللجوء إلى المواقف المجتمعية الحقيقية ، وغالبا ما يتم تعليم الأطفال المعاقين عقلياً المهارات الحياتية في المدرسة وفق مواقف صفية مختلفة يتم إعدادها لهذا الغرض ،وأوضح كل من الروسان وهارون (2001) إلى أن المهارات الحياتية اليومية ، تشكل حجر الزاوية الأساسي في مناهج الأطفال المعاقين عقلياً على اختلاف درجة إعاقتهم ،كما تشكل هذه المهارات أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات الضرورية للأطفال المعاقين عقلياً مثل المهارات الاجتماعية أو الحركية أو المهنية وغيرها من المهارات ، والمهارات الحياتية تلعب دورا هاما في مجال تعليم المعاقين عقليا حيث تهتم بالمعاق كانسان له احتياجاته البدنية الاجتماعية ، والعمل على تلبية حاجات المعاقين في العديد من المجالات يعتبر عاملا أساسيا لتحسين حالتهم البدنية والنفسية وتزيد من قدراتهم على الاعتماد على أنفسهم كما تنمي ثقتهم بذاتهم مما يولد لديهم روح الحب والتعاون كما تهدف إلى الترويح عن النفس وشغل أوقات الفراغ ولذا فهي تساعد على تنمية شخصيه المعاق اعتمادا على الاستخدام المكثف لقدراته وحواسه المتبقية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويذكر مرسي(1996) أن الطفل المعاق عقليا يفتقر إلى العديد من المهارات والذي يؤدي إلى بعض المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية مثل السلبية والقلق والتوتر والانسحابية ،هذا ويتوقف نجاح الفرد في حياته على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية نظراً لأهميتها في تسهيل أداء الطفل أثناء تفاعلاته المتعددة مع النظم الأربعة التي ذكرت في هذه الدراسة والمسؤولية عن تطوير مهاراته الحياتية أصلاً ،ولا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية فحسب، بل إنها ذات أهمية كبرى في المجالات الاجتماعية و الانفعالية، إذ تمكن هذه المهارات الطفل من التعامل مع الآخرين، وإقامة علاقات طيبة معهم تقوم على الحب والمودة والتفاهم(عمران والشناوي، 2001)، وعليه فإن تضمين المهارات الحياتية فيما يتعلمه الطفل يساعد بصورة أو بأخرى في زيادة دافعية الطفل للتعلم، علاوةً على أنها تساعده في التعرف على ذاته واكتشاف علاقاته بالآخرين (كوجك،1992) و تكتسب المهارات الحياتية أهميتها بالنسبة للطفل المعاق عقلياً من خلال المحاور الثلاثة التي يمكن توضيحها بالشكل التالي

العوامل المؤثره في مستوى المهارات الأدائية الحياتيه للمعاقين عقليا القابلين للتعلم



المستوى الحالي

الدعم

شكل رقم (1)

العوامل المؤثرة في مستوى المهارات الحياتية للمعاقين عقليا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الشكل رقم (1) العملية التكاملية في تعليم المهارات الحياتية للأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية من خلال محاور ثلاثة وهي محور البيئة والقدرات والمستوى الحالي وما يلزم هذه العوامل من دعم وتعزيز، ومن خلال تفاعل هذه المحاور مجتمعة يستطيع الباحث استنتاج جملة من النقاط على النحو التالي

– تساعد المهارات الحياتية الطفل المعاق عقلياً على مواجهة مواقف الحياة المختلفة ، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها.

– ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف تشعر الطفل المعاق عقلياً بالفخر والاعتزاز بالنفس ، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملا من الأعمال ويتقن ما يطلب منه ، فإنه يشعر الآخرين بالثقة ، ويعطيه هو المزيد من الثقة بالنفس. والشعور بالاستقلالية

-المهارات الحياتية كثيرة ومتنوعة ويحتاجها الطفل المعاق عقلياً في شتى مجالات حياته سواء في الروضة أو الأسرة أو في علاقاته بالآخرين ، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل لسعادته ، وتقبله للآخرين والحياة معهم ، وكذلك حب الآخرين له وتقديرهم له .

- يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية ، ومن ثم فالمهارات مهمة لكي يحقق الفرد نجاحه في حياته .

–لا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية ، بل إنها ذات أهمية كبرى في الأمور العاطفية ، إذ تمكن هذه المهارات الطفل المعاق عقلياً من التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات طيبة قائمة على الحب والمودة

-تضمين المهارات الحياتية فيما يتعلمه الطفل المعاق عقلياً يساعد بصورة أو بأخرى في زيادة دافعيه وحافز الطفل المعاق عقلياً للتعلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المهارات الحياتية تساعد الأطفال المعاقين عقلياُ في التعرف على ذواتهم واكتشاف علاقاتهم بالآخرين .

وقد قسم باستيان وفينيتا(Bastian & Veneta ,2005) المهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل إلى قسمين هما: المهارات المعرفية، والمهارات العملية ، وتتضمن **المهارات المعرفية:** القراءة، والكتابة، والحساب، والاتصال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتخطيط لأداء الأعمال، وممارسة التفكير الناقد والتفكير المبدع، أما **المهارات العملية** فتضم: العناية الشخصية بالجسم، والعناية بالملبس وإعداد الأطعمة البسيطة وتناولها ، وأداء بعض الأعمال المنزلية، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، ويسهم النجاح في أداء المهمات المطلوبة منه في تطوير مفهوم إيجابي عن الذات. كما يسهم مفهوم الذات الإيجابي في زيادة فرص تعلم المهارات الحياتية، ولذا فإن اكتساب الطفل للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع مفهوم الذات الإيجابي لديه، وكل منهما يعد شرطا أساسيا للنجاح في المدرسة والاقتدار في سنوات الرشد.

ويعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية ومن أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي، ويؤثر مفهوم الشخص عن ذاته تأثيراً بالغاً في توافقه الشخصي والاجتماعي (Waltermire,1999)،مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية مهمة بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فهي تحقق له التكيف مع الآخرين ، والنجاح في الحياة ، وبدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، كما أن هذه المهارات ينبغي أن يتعلمها الطفل المعاق عقلياً ، وخير تعلم لها يكون في مواقف مثيرة ومشوقة للأطفال المعاقين عقلياُ مثل الأغاني والأناشيد والرسم والرياضة والفنون فيدرك الأطفال المعاقون عقلياُ من خلالها قيمة وأهمية هذه المهارات ودورها في الحياة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية المهارات الحياتية للطفل المعاق عقلياً:

إن قلة الدعم الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا يؤدي إلى صعوبة تكوين علاقات مع الأصدقاء ، وتدني قدرة هؤلاء الأطفال على تعزيز احترام الذات ، بالإضافة إلى عدم تمتع هؤلاء الأطفال بمهارات لغوية ومهارات اتصال تمكنهم من التفاعل اجتماعيا وعدم قدرتهم على تفهم وجهات نظر الآخرين. مما يترتب علية شعور الطفل بالعزلة والوحدة،والإنسان لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن الآخرين عن أهله وأصدقائه وزملائه ، وهو لا يستطيع أيضاً أن يعيش دون تعامل مع كافة الجهات ، وهذا يؤكد أن حياة الفرد باعتباره عضوا في جماعة أكبر في حاجه إلى التكيف إلى تطويرالمجتمع، وهذا لا يتوافر له إلا من خلال امتلاكه لمهارات حياتية تجعله يتواصل مع الآخرين ويتفاعل معهم ،وهذا يحتاج إلى مجموعة من الطرق التي تساعد في اكتساب هذه المهارات ،علما بان مصطفى (2001) توصلت من خلال المواقف التعليمية المقترحة إكساب الطفل القدرة على حل بعض المشكلات بطريقة تناسب قدراته، وتنمية بعض المهارات الأخرى مثل الثقة بالنفس، الوعي بالذات وكذلك المهارات الاجتماعية التي ساعدت الطفل على التعرف على قدراته وعلى نواحٍ تميزه مما وفر له فرص التفاعل والاتصال والتعامل الذكي مع معطيات المجتمع الذي يعيش فيه ويتعايش معه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثالث : نظرية العقل

ويتم تناول هذا المحور من خلال استعراض الخلفية النظرية لنظرية العقل وتعريفات نظرية العقل و آلية اكتساب نظرية العقل وطرق فحصها ثم استعراض مراحل تطور النظرية ثم نتناول الإعاقة العقلية في إطار نظرية العقل.

الخلفية النظرية لنظرية العقل :

ترتبط فكرة الاستعداد لمواجهة متطلبات الحياة بتبصر عالٍ في طبيعة النمو المعرفي،ولقد قدم بياجيه وصفاً ملائماً لطبيعة العمليات التي تجري في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك من خلال ميكانيزمات أساسية هي التمثل Assimilation والمواءمة Accommodation ، حيث يشير التمثل إلى إن الأفراد يتمثلون خبرتهم من خلال الفهم الموجود لديهم أما المواءمة فهي الإمكانية المعاكسة فكما أن الفهم السابق يؤثر على المعلومات الآنية فإن المعلومات الآنية تغير في الفهم السابق ، ومن الصعب الحديث في الوقت الحاضر عن نظرية موحدة يتبناها علم النفس التطوري بعد نظرية بياجيه عن المعرفة (Epistemology) ، وهناك أراء متعددة لنظريات عديدة في عملية التغيير التي تحدث لدى الأطفال مما يبدو أنها ستشكل ما يسمى مرحلة ما بعد بياجيه (Post- Piaget) وهي :

النظرية الترابطية (Connectionism) : وهي من نظريات التعلم ، وترى أن سلوك الإنسان سلوك متعلم بفعل التفاعل مع البيئة ، وترى انه من الممكن تفسير سلوك الإنسان على انه ترابط بين مثير (Stimulus) و استجابة (Response) دون الحاجة إلى متغيرات وسيطة كالعقل أو الفكر أو الوجدان، على اعتبار إن هذه المفاهيم غامضة و غير قابلة للملاحظة و القياس المباشر ملتزوف(1993, Meltzoff)، **والنظرية الفطرية** (Nativism): حيث يرى فودور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Fodor,1976)، إن الدماغ مكون من وحدات معالجة (modules) متخصصة تعمل باستقلالية عن بعضها بعضا ، و إن هذه الوحدات محددة وراثياً عبر الجينات ، وان لكل وحدة معالجة عملياتها ومدخلاتها الخاصة بها، **ونظرية السياق الاجتماعي لفيجوتسكي**(Vygoytsky) : حيث ركزت على التعلم والنمو العقلي ودور التربية والتعليم فهما حجر الأساس في نمو الطفل وتطوره ، وقد اتفق مع جان بياجيه في أن الإنسان يولد بمنعكسات فطرية بسيطة هي الوظائف الأولية أو البدائية (Elementary) وهو يرى أن جذور العمليات العقلية العليا تكمن في العمليات الاجتماعية ، و انه لا يمكن فهمها إلا من خلال الأدوات و الإشارات التي تتوسطها والتي تساعد في تحسين الوظائف العقلية سيجلر (Siegler 2005) واستفاد الباحث من هذه الجزئية في تصميم جلسات البرنامج المعد في الدراسة الحالية بهدف تحسين الأداءات في المهارات الحياتية ، **و** تجمع **نظرية النظرية**(Theory of theory): بين العناصر الايجابية في النظريات السابقة من حيث نظرتها إلى النمو و التطور المعرفي و اللغوي عند الطفل ، فهي ترى أن الأطفال يتمتعون بقدرات فطرية عالية لاكتساب اللغة و المعرفة ، وفي الوقت ذاته ، يحدث تغير نوعي في أنماط سلوكهم مع مرور الوقت بفعل المتغيرات البيئية و السياق الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه الأطفال كاربنديل وهالا(Hala & Carpendale. ,1997). وتتبع تسمية النظرية بهذا الاسم من كونها ترى أن للأطفال نظريات خاصة بهم، إذ يرى أنصار هذه النظرية أمثال جوبنك وفلافيل (Gopnik&Flavell,1993)وبيرنر (Perner,1991) ،وويلمان (Wellman,1990) إن النمو و التطور المعرفي عند الطفل يشبه إلى حد كبير تغير نظريات العلوم المختلفة مع مرور الزمن ،وتبين **نظرية معالجة المعلومات** والتي ركز أصحابها على أربع عمليات من التغيير **الأتمتة** Automatization وتعني استخدام معالجات عقلية بطريقة فاعلة وبصورة أوتوماتيكية ومع ازدياد خبرة الفرد وتطوره بالعمر تزداد إمكانية قيامة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالمعالجة بصورة شبه آلية في العديد من المهمات **الترميز** Encoding ويعني تحديد المعالم الأكثر ارتباطا بالأشياء والأحداث التي يمر بها الطفل وتستخدم لتشكيل تمثيلات داخلية له ، **التعميم** Generalization ويعني أن الطفل يربط ناتج الأحداث بتكرار خبرة عدم النجاح في الأحداث التي تواجهه وعندما يتوصل الطفل لمثل هذا التعميم يقوم **ببناء إستراتيجية** Strtegy construction وتعني إن تكرار خبرات عدم النجاح في المهمات يؤدي إلى التغيير في المعالجات ، ويوصل إلى نجاح في الأحداث المشابهة لما يمر به الطفل وفي هذه الحالة يكون قد حقق عملية الترميز أيضا وتبين نظرية معالجة المعلومات أن التحسن في أداءات الأطفال يعتمد بشكل مكثف على التغيير في المعالجات الأربع (Siegler ,2005) ، ويرى الباحث أن البياجيين وأصحاب نظرية معالجة المعلومات يركزون على عمليات معينة مثل الترميز والذي يسهم في حل المشكلات والمحاكمات العقلية وتطور التعلم وتحسين الأداء، وكل أصحاب هذه النظريات كان همهم الأساسي هو محاولة فهم ما يجرى داخل عقل الإنسان ، وقد أكد آلان ليزلي (Leslie,1987) ، بأن علماء النفس المعرفيين أشاروا إلى أن التخيل يحتوي على نوع غريب من القدرات ويثير اللعب الموجه نحو الواقع والذي يستجيب لخصائص شيء ما بمعرفة حقيقية عن طريق استخداماته التقليدية للعديد من المواقف الحياتية الهامة. واللعب التخيلي يثير تساؤلات واستفسارات أكثر عمقا. كيف يمكن لطفل أن يفكر بالموزة على أنها تلفون، وبقطعة البلاستيك على أنها كائن حي،أو بصحن فارغ على انه يحتوي على صابونه؟ وإذا ما كان النظام التمثيلي يتطور، فكيف يمكن لارتباطات المعنى المتعلقة به أن تكتسب ،و كيف يمكن لأطفال صغار أن يربطوا بين الوضع الواقعي وعملية التخيل، ويبدو أن التخيل يعارض ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي بوسائل متعددة وبدرجات متفاوتة في حالة عدم التنظيم البيئي والمشاركة الايجابية من المحيطين بالطفل،وبالتالي فلكي يفهم الطفل بأنه قد يعتقد شخص آخر بأن "هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموزة حقيقية" أو أنهم قد يتخيلون بأن " هذه الموزة حقيقية" ، فقد يحتاج (حسب رأي ليزلي) أن يكون قادرا على تمثيل مقاصد الآخرين ونواياهم . والعلاقة بين التمثيل البعدي للتخيل وتطور حس الطفل العام أو نظرية العقل علاقة ارتباطية تامة .وهذا يؤكد ما توصل إليه بريماك وودرف (Premack &Woodruff 1978) اللذان أكدا على قدرة الشخص على ان ينسب الحالات العقلية لنفسه وللآخرين وللتنبؤ بالسلوك على أساس مواقف حياتية أخرى ،ويتضح ذلك من خلال المثال التالي : قفز حسام إلى داخل ممر البقالة (سلوك) لأنه اعتقد أن السماء تمطر وحرص على أن لا تبل ملابسه . وفي مثل هذه المواقف ينتاب الفرد جملة من المعتقدات والرغبات المتداخلة والمتشابكة والتي قد تؤدي لتفسير سلوك معين أو للتنبؤ به ،وقد يلاحظ الكثيرون على أطفالهم أثناء النوم بعض السلوكات المثيرة للدهشة ويحتاجون إلى تفسير لها ، ويمكن تفسيرها بان جملة المعتقدات والرغبات تظهر مثل هذه السلوكيات ،وفي المثال السابق لا يهم إذا كانت السماء تمطر أو لا ،مثلا لأن حسام اعتقد بان السماء تمطر ، ولذلك قام بالقفز.وبناءً على ذلك فإن توظيف نظرية العقل يتطلب أن يستوعب الفرد الحالات الغامضة لديه ولدى الآخرين، حيث يرى بارون (Baron-Cohen،1993) أن العقل يتكون من جملة من المعتقدات، الرغبات، العواطف، الإدراكات أو النوايا، ونظرية العقل هي القدرة على عزو هذه الأوضاع الذهنية للذات أو للآخرين بغية التعرف والفهم أو التنبؤ بسلوك ما، ويضم هذا تمييز في تفسير السلوك بين الواقع والعمليات التي تجرى بالعقل. فالأفراد ممن يعانون خلل ناتج من إعاقات النمو يميلون لأن يكونوا أقل قدرة "على قراءة العقل" مقارنة بأقرانهم من العاديين ، يبدأ تطور العقل في مرحلة مبكرة من الحياة ، حيث يستطيع الأطفال عموماً التمييز بين التعابير المختلفة للوجه. وما أن يتمكن الأطفال الصغار من ترجمة تعابير الوجه للآخرين ،ويبدؤون بموائمة هذه التعابير لتوجيه سلوكهم. فعلى سبيل المثال، قد ينظر الطفل الذي أصبح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بإمكانه المشي إلى وجه أمه محاولا أن يدرك ما إذا كان اقترابه من شخص غريب أمرا لا بأس به، أم يدرك من تعابير وجه أمه شيئاً أخر، فيقومون بإدراك أن سلوك الآخرين أصبح هدفاً موجهاً بالنسبة له، فعلى سبيل المثال، قد يشد الطفل يد شخص بالغ ويستخدمها للوصول لغرض ما، وفي هذه الحالة قد يصل إلى مفهوم التواصل المدرك والذي يحدث في مرحلة مبكرة على شكل إيماءات وتحركات باستخدام لغة بسيطة، وهنا قد يتم استخدام التنبيه المقصود كإستراتيجية لتحسين التواصل كأن يستخدم بعض طرق الاتصال كالإشارة إلى أو إحضار شيء مرغوب لشخص آخر، أو تغيير نظرة العين لجذب الإنتباه لمشاركة الآخرين، ويقوم الأطفال في عمر السنتين في اللعب التخيلي ويظهرون بعض دلالات التعرف أو الفهم للألعاب أو بعض السلوكات بالتخيل (كتخيل بأن قالب ما هو سيارة)، وقد بين آلان ليزلي(Leslie,1987) ، أن الوضع الطبيعي في تطور نظرية العقل يكمن في القدرة على التخيل حيث يعتبر القدرة على التخيل احد التطورات الرئيسة التي تحدث في العام الثاني من حياة الإنسان. ويبدو أن التخيل يعارض ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي. ويكشف هذا النموذج أيضاً بان التخيل هو عبارة عن إظهار مبكر للقدرة على فهم الحالات العقلية.وينطبق هذا مع الأشخاص العاديين أو الأشخاص ذوي الإعاقات وعند ما يقارب السنتين من العمر، بإمكان الأطفال التنبؤ برغبات الآخرين، بمعنى آخر، بإمكانهم فهم ما قد يرغب فيه الأشخاص الآخرون والذي قد يختلف عن رغباتهم هم، وبينما لا يجد الأطفال ذوو إعاقات النمو صعوبة في فهم الرغبات البسيطة مقارنة بالعمليات العقلية الأخرى، كالمعتقدات، لا يزالون أقل من أقرانهم في هذه الناحية من التطور، بارون (Baron-Cohen،1993).

وقد تبين من عرض وتحليل النظريات السابقة أنها أسهمت في فكر ومعتقدات أصحاب نظرية العقل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما هي نظرية العقل ؟

أول من أطلق مصطلح نظرية العقل Theory of mind في عام 1978هما العالمان ديفيد بريماك و وودروف (Premack &Woodruff,1978) حيث تحول الاهتمام بنظرية العقل من الإطار الفلسفي إلى إطار علم النفس، ورغبتهم في تحويل هذا الموضوع من التنظير و الميتافيزيقيا إلى التجريب الإمبريقي ، ومن هذا المنطلق بدأ التخطيط لدراسات تجريبية على ما يمتلكه الشمبانزي من قدرات حيث قام العالمان بوضع الشمبانزي داخل قفص ووضع صناديق في احدها موز بحيث لا يستطيع القرد الوصول إليه، وكان هناك مدربان احدهما طيب كلما وجد الموز أعطاه للشمبانزي ، و الأخر شرير كلما وجد الموز أكله بنفسه و لم يعط الشمبانزي منه شيئا ، و بعد إجراء عدد من المحاولات التي يقوم بها مدرب ثالث بتغيير مكان الموز أمام نظر الشمبانزي ، دون أن يراه المدربان الآخران (الطيب و الشرير) ، أصبح الشمبانزي يساعد المدرب الطيب ويدله على مكان الموز، بينما لا يساعد المدرب الشرير ، أو يشير له على مكان خطأ وقد تكررت هذه التجربة عدة مرا ت على قرود أخرى لقد توصل بريماك وودروف إلى أن القردة تمكنت من معرفة نوايا و مقاصد المدربين، و أنها تمكنت من الانفصال عن ما يمثله وضعها الحالي و تمثل الحالة العقلية للآخرين ،عندما تمكنت من معرفة إن لدى المدربين معلومات و أفكار مختلفة عما تعرفه هي، فهي تعرف مكان الموز بعد التغيير،أما المدربان فلا يعرفان مكانه بريماك و وودروف،(Premack &Woodruf ,1978) إن الترابطيين يفسرون قدرة الشمبانزي على مساعدة المدرب الطيب وتضليل المدرب الشرير في تجربة بريماك ووودروف ،(Premack &Woodruf ,1978) وفق مبدأ الثواب و العقاب وفق النظرية الترابطية فانه لا يوجد مكان لمسميات مثل نظرية العقل، وإنما يوجد قدرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و استعدادات موروثة لدى الطفل تسمح ، في حال تعرض الطفل لمثيرات البيئة المناسبة ، بحدوث تغير في سلوكه يؤدي إلى تمييزه لسلوكات الآخرين.و رغم نجاح النظرية الترابطية في وصف التغير في السلوك البشري ، إلا إنها فشلت في تفسير الكفايات الفطرية المخزنة لدى الطفل(Innate Competency) والتي تمكنه من اكتساب ثقة المجتمع الذي يعيش فيه، فالترابطيون وإن ركزوا على المثيرات الظاهرة و الاستجابات لها ، إلا أنهم لا ينكرون دور القدرات العقلية للطفل حتى وان أهملوا دراستها فتطور قدرة الطفل على تشكيل روابط يعني ضمنا تطور القدرات العقلية للطفل حتى يتمكن من تشكيل هذه الروابط ، ملتزوف (Meltzoff ,1993) ، و يرى أصحاب النظرية الفطرية أن نظرية العقل عبارة عن وحدة معالجة عقلية (module) محددة وراثيا، فهي نموذج فطري ينشط حول سن الثالثة من العمر بفعل النضج و التفاعل مع الخبرات فهو يرى أن قدرة الأطفال على فهم سلوك الآخرين و معرفة نواياهم و مقاصدهم لا تخضع لعوامل البيئة ، و إنما تخضع للأساس الفطري الوراثي المولود مع الطفل ، و يمكن دور المثيرات البيئية و الخبرات في إنها تعمل على تنشيط هذا الاستعداد و بروزه في ظل ظروف بيئية اعتيادية، فودر(Fodor ,1987)، ،و التطور عند **فيجوتسكي** لا يتشكل من مراحل نمائية منفصلة كما يرى بياجيه ، و إنما ينظر إليه على انه عملية مستمرة تبدأ من الولادة و تنتهي بالوفاة، و يرى أن التطور هو تحويل العلاقات الاجتماعية إلى وظائف عقلية ،الطفل يطور قدرة جديدة على التفكير باستخدام الكلمات بدلا من لفظها فقط ، و توصل **فيجوتسكي** إلى أن الكلام المتمركز حول الذات يمثل تحولا يقوم فيه الأطفال بفضل وعيهم الخاص بهم عما يدور حولهم في عالم الراشدين . و يحدث هذا عندما يصبح الطفل قادرا على الفصل بين حالته العقلية و حالة الآخرين وهي المرحلة التي تتبلور فيها نظرية العقل لدى الطفل ، ويلمان (Wellman,1990)ولكن أنصار **فيجوتسكي** يجادلون في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قضية عالمية نظرية العقل كما تقدمها الثقافة الغربية، منهم يرون أن نظرية العقل ربما تكون أكثر نسبية مما يتخيل الكثيرون ، لأنها ،كباقي القدرات العقلية ، لا يمكن دراستها بمعزل عن سياقها الاجتماعي الثقافي الذي تتطور فيه ،ويجادل منظرو نظرية النظرية بأن تطور قدرة الأطفال على الفهم الاجتماعي ما هو إلا نتيجة تطويرهم لنظرية العقل ، ويرون أن مفاهيم الأطفال حول الحالات العقلية هي مسلمات مجردة غير قابلة للمراقبة، و تستخدم لشرح السلوك الإنساني القابل للملاحظة و التنبؤ به، و بغض النظر عن الاتجاه النظري الذي يتبناه الباحثون في تفسير نظرية العقل ، إلا أنهم يميلون لاستخدام أسلوب فحص المعتقد الخطأ للكشف عن تطور العقل لدى الأطفال.

إن الأطفال أيضاً يغيرون نظرياتهم تجاه العالم من حولهم كلما نضجوا مع مرور الزمن ويقومون بذلك وفق تغير البيانات و المعلومات التي يحصلون عليها من العالم حولهم. ويرى جوبنك وويلمان (Wellman &Gopnik) أن نظرية العقل تساعد الطفل في كافة مراحله العمرية في تفسير المعلومات الأولية الخام التي يحصل عليها من العالم المحيط به، وتساعده أيضا في تخمين و توقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها ، و يرى مؤيدو هذه النظرية إن نظريات الأطفال حول العالم تحتل مكانا قويا في نفوسهم و يتمسكون بها انفعالياً بدرجة عالية، حيث يشعرون بالضيق و الألم إذا اكتشفوا أنها كانت خاطئة ، و يشعرون بالراحة و السعادة إذا اكتشفوا أنها كانت صائبة، ويرى منظرو نظرية النظرية أن النظريات التي يطورها الأطفال عن العالم حولهم تكون خطأ في البداية ، ولكن مع مرور الزمن يقوم الأطفال بتصحيح نظرياتهم الخطأ بالتدريج ، و يبذلون جهدًا لجعلها منطقية وذات معنى من خلال التعاون مع الأشخاص الآخرين في المجتمع الذي يعيشون فيه جوبنك (Gopnik،1990) ،ومن خلال ما ورد يمكن استنتاج أن الشمبانزي لديه قدرات على التنبؤ بسلوك الآخرين من خلال ما تعزوه الحالة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العقلية لهؤلاء الأخريين، وباختصار فقد أظهرت التجربة قدرة الشمبانزي على الاستدلال بنوايا ودافعية الإنسان والتنبؤ بأفعاله ويذكر بريماك وودروف(Premack &Woodruff) " إن الفرد يمتلك نظرية للعقل إذا عزا الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين. وهذه الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، و يدخل هذا في نطاق النظام الاستدلالي كنظرية ويمكن استخدام هذا النظام لعمل تنبؤات حول سلوك الآخرين، وقد لا تكون النتائج قطعية في هذا المجال ولكنها كانت مقدمه لعلم جديد قد تمت ولادته، حيث اخذ منحى تطبيقي على الإنسان، ولم يكن ذلك إلا بعد عشرين سنة، حيث بين ملتزوف وجوبنك(Meltzoff,&Gopnik,1993) أن الأطفال في المراحل الأولى من العمر يعرفون أكثر بكثير مما يعتقده بياجيه، و الذي سادت نظريته لأكثر من نصف قرن في مجال النمو المعرفي ،وعندما حاول الباحثون دراسة كيف يستطيع الأطفال معرفة الحالة العقلية للأخريين من خلال معرفة نواياهم ومعتقداتهم ورغباتهم ، فقد تبين لهم انه من خلال النظام الاستدلالي يمكن التنبؤ بسلوك الأخريين وحالتهم العقلية لذا سميت بنظرية العقل TOM ،كندرمان(Kinderman ,1998) .

هناك بعض الأدلة على أن نظرية العقل قد يكون لديها أصول تطورية سابقة. لأن مهارات نظرية العقل التقليدية هي تلك التي يتوقع الشخص ملاحظتها عند طفل طبيعي من عمر 3-4 سنوات. لأن الوظيفة التنفيذية للعقل هي الآلية المفترضة التي تمكن الشخص الطبيعي لتحويل مرونة الانتباه ومنع الاستجابات الصحيحة وإصدار سلوك موجه نحو الهدف وحل المشاكل بطرق متنوعة . ويذكر آلان ليزلي (Alan Leslie ,1987)، إن إحدى السيدات تعرض حالة لمشروع كانت تعمل عليه في نهاية اجتماع مطوّل لطاقم العمل، وفي منتصف العرض لاحظت بأن أحد الزملاء ينظر إلى ساعتها ويتنهد، بينما بدأ شخص آخر بالتململ إلى جانب أشخاص آخرين. ومن ثم يأمرها مديرها باختصار الموضوع ومع أنها لم تنهِ موضوعها، فقد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قررت أن تنهي المناقشة ومن ثم أخبرها زميلها الذي كان على حافة النوم أثناء حديثها بأن مشروعها يبدو شيقا ،ينظر الأشخاص العاديون إلى مدى فهمنا لأفكار ومشاعر الأشخاص الآخرين عادة لتوجيه تفاعلنا الاجتماعي أمرا مسلما به. في المثال السابق، بدت المتحدثة قادرة على قراءة الأفكار غير الشفوية للآخرين والتي تشير لكونهم متململين ومتعبين، وبالتالي، قررت أن تنهي مناقشتها حيث ، أنها لم تأخذ كلمة "اختصري" بطريقة حرفية، فقد علمت بأن المدير قصد من ورائها المناقشة. وأخيرًا، قد تكون المتحدثة أدركت بأن تعليق زميلها النائم حول المشروع هو "كذبة" وبأن تعليقه هذا لا يتماشى مع سلوكه أو اعتقاده ولكن عكس رغبته في مجاملتها

تعريفات نظرية العقل:

على الرغم من حداثة نظرية العقل (Theory of Mind) فإنها قد استطاعت أن تجد لها موقعاً في علم النفس المعرفي،وعلم نفس النمو،وعلم النفس الإكلينيكي،حيث تتشكل نظرية العقل لدى الفرد إذا عزا الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين. وربما ينظر إلى هذا النظام الاستدلالي كنظرية لأن مثل هذا الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، ويمكن استخدام النظام لعمل تنبؤات حول سلوك الآخرين" بريماك و وودروف (Premack &Woodruf ,1978) ، و بين ديفيد بيت (David Pitt، **2004**) أنها تقوم على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين و رغباتهم و فهم التمثيلات المعرفية لذاته و للآخرين، وهي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي، و تفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر و أن العمليات العقلية هي تقديرات أو تخمينات ، بينما أوضح سدرندوف (Suddendorf ،1998) إن الطفل إذا استطاع أن يعزو لنفسه حالة عقلية أخرى حتى لو اختلفت مع حالته العقلية الحالية فإن ذلك يشير إلى بنية معرفية وقد وصفت البنية المعرفية ل(TOM) على أنها نموذج فطري تنشط حول سن الثالثة من العمر، ويذكر كل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من لويس وميتشل (Lewis & Mitchell,1994) ، إن نظرية العقل تعرف على أنها القدرة على تقديم استدلالات عن الآخرين والتنبؤ بسلوكهم ، ونظرية العقل كما عرفها كل من شاندلر وهالا واستنغتون ، (Chandler & Hala,1991) ، (Astington و1998)،: هي المفهوم المستخدم للدلالة على قدرة الفرد لإدراك الأفكار و التصورات العقلية و التفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي ، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. وبمعنى أبسط ، فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين. و إنما يطلق عليها اسم نظرية لأن الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورة قاطعة و مباشرة، ونظرية العقل عند ويلمان (Wellman ,1993)، تعني القدرة على عزو الحالات العقلية إلى الذات و إلى الآخرين. وهذه القدرة على معرفة العقل مطلوبة في جميع التفاعلات البشرية، كما أنها ضرورية لفهم سلوك الآخرين وتفسيره و التنبؤ به و التحكم به.و بالنسبة لويلمان، فإن هذه القدرة تتضمن عنصرين :

- المفهوم العلمي الوجودي أي القدرة على تمييز العالم الحقيقي و العالم العقلي
- المفهوم النسبي أي القدرة على فهم العلاقات النسبية المتبادلة بين الحالات العقلية

والعالم السلوكي المادي ويعتبر اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الأطفال أحد الانجازات التطورية الرئيسة في الأعوام القليلة الأولى من الحياة.

آلية اكتساب نظرية العقل :

عرض مور (Moore ,1996) وجهات نظر متباينة فيما يتعلق بالعمر المحدد الذي يتم فيه اكتساب نظرية العقل، حيث اقترح بعض الباحثين الذين يتبنون وجهة نظر التعليم المبكر أن سن الثانية والنصف هو العمر الذي يكون فيه الأطفال قادرين على استخدام استراتيجيات مخادعة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأنهم في العام الثالث من العمر يصبحون قادرين على معرفة الرغبات والقيم ولديهم القدرة على التمييز والتفضيل وعلى الإجابة عن الأسئلة المحددة والمباشرة فيما يتعلق بنظرية العقل.

أما الباحثون الآخرون الذين يتبنون وجهة نظر التعليم في مرحلة المدرسة ، فأكدوا على أن قدرات نظرية العقل تكون موجودة فقط بعد سن الرابعة وقد ترتبط بعض الفروق بين هذين الاتجاهين بالمهام المستخدمة لفحص قدرات نظرية العقل، ويمكن أن تكون بعض المهام أسهل من مهام أخرى ، كما يمكن أن توجد في عمر زمني أصغر أو عمر عقلي أقل. بينما هناك مهام أخرى أكثر صعوبة وتوجد فقط عند عمر زمني أو عقلي أكبر، وقد ذكر آلان ليزلي (Alan Leslie ,1987) إن بداية السنة الثانية من العمر تنبثق فيها بعض التضمينات لنظرية العقل عن طريق الإيماء والتعبير اللفظي،وقد بين على وجود أدلة تبين أن القدرة على استخدام نظرية العقل تنبثق في سنوات ما قبل المدرسة لدى الأطفال ، وهي تظهر في عدد من الطرق التي تضم التطور الأخلاقي والمعرفة الصحيحة ، وفهم المعتقدات الخاطئة، والتمييز بين الحقيقة والواقع وجوانب معينة من الاتصال تتطابق مع الحالة العقلية لهم ،وهذه الطرق بحاجة ماسة إلى التمثيلات البعدية ،و التي تربط بين القدرة على التخيل وفهمه لدى الآخرين واستخدام نظرية العقل ،وبذلك يكون اللعب التخيلي أحد المظاهر المبكرة للقدرة على تمييز واستخدام علاقات الفرد المعرفية والعلاقات بالآخرين و المعلومات المكونة لديه عنهم . وهذه المقدرة التي تعتبر أساسية في نظرية العقل، سوف تضم في النهاية علاقات مميزة مثل الاعتقاد والتوقع والتأمل واستخدام هذه العلاقات مع الآخرين ،وكما توصل كل من شاندلر وهالا واستنغتون ،(Chandler & Hala,1991) (Astington،1998) : إلى أن الأطفال في سن الخامسة، يبدأون في اكتساب مهارة تمييز الأفكار على أساسين مهمين و هما: النية و المعتقدات الخاطئة. فعلى سبيل المثال ، لا يستطيع الشخص (أ) معرفة ما يعتقده الشخص (ب) و لكن يمكن للشخص (أ) أن يستخدم التخمين في استنباط ما يمكن أن يكون في اعتقاد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشخص (ب) و ينوي عمله. و بمجرد أن يصل الشخص (أ) لاستنباط ما بخصوص اعتقاد الشخص الآخر (ب)، فإنه يمكنه حينها وضع تصور لسلوك هذا الفرد في مواقف معينة بل و تفسير الأفعال التي قام بها الشخص (ب). و بمعنى أبسط ، إن الشخص الذي يستطيع أن يطـور نظريـة العقـل الخاصه به يتمكن من تفسير حالاته العقلية في إطار الحالات العقلية للآخرين،ومن ناحية أخرى ، فإن الأطفال يميلون لوصف الناس في نطاق حالاتهم العقلية وليس في نطاق سلوكهم . وقد توصـل كل من ليلارد و فلافيل(Lillard & Flavell ,1990) ، إلى أن الأطفال يركزون على الحـالات العقلية وراء تصرفات الأفراد الآخرين عند وصفهم لها. فهم يفعلون ذلك للوصول إلى تفسير لأفعال الآخرين أو التنبؤ بها ، وتوصل كل من شاندلر وهالا واستنغتون ،

(Chandler & Hala ,1991)، (Astington,1998)،إلى مفهومين رئيسين فيما يخص موضوع فهم الحالات العقلية هما: الاعتقاد الخطأ والنية. **فالاعتقاد الخطأ** هو مفهوم يأتي للدلالة على اعتناق أحد الأشخاص لأفكار لا تطابق الحقيقة بدقة. ففي التجارب التي أجريت بشأن فكرة "الاعتقاد الخطأ " ، يوضع الطفل في واقع بحيث يكون اعتقاده الذاتي ممثلا في : أن الشخص "س" هو الشخص المخطئ في حين أنه يعلم بأن هناك من يظنون أن الشخص " ص" ، هو الشخص المخطئ. و بناءً على اعتقادات الأفراد الموالين للشخص "ص "(أي الأفراد ذوي الاعتقاد الخطأ) ، يسأل الطفل عن سلوك هذا الشخص. وقد تبين أن معظم الأطفال قبل سن الرابعة لا يستطيعون التمييز بين الأفكار المتضاربة، في حين وجد أن بعض الأطفال تمكنوا من التمييز بين الأفكار المتضاربة بحيث كان عليهم التمييز بين إيحاءات السائل و الذاكرة الأصلية لديهم، وتبين أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر تمييزا للمعلومات الخاطئة التي يوحي بها سائلهم وبالتالي لم ينساقوا وراء هذه المعلومات مؤكدين أفكارهم الأصلية عن الحقيقة كما تجلت لهم، و يعد إدراك الأطفال **لنية** السائل – **العامل الثاني** – الذي قد يؤثر في انسياقهم وراء الأسئلة الإيحائية. و تعرف النية بالمعنى البسيط :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هي ما يساعد الفرد على التمييز بين الأشياء التي يفعلها عن قصد و الأشياء التي تحدث له ببساطة. وتتكون من هدف ووسيلة ، ولابد من توفر هذين العاملين حتى يكون هناك ما يمكن تسميته بالنية. فعلى سبيل المثال ، إذا ما أراد شخصا شيئا فإن هذا الشخص سيعزم النية على الحصول عليه. وبالتالي، فإن هذا الشخص سينتهج سلوكا معيناً من أجل الوصول إلى هذا الغرض مما سيؤدي لنتيجة حتمية . و تتطور قدرة الأطفال على إدراك الطبيعة السببية للنية بشكل كبير بين الأعمار من 5 إلى 10 سنين ،وقد أشار كل من زيلازو و هيلوينج و لُو عام

(Zelazo Helwig& Lau,1996)،إلى أن معظم الأطفال في عمر الثالثة اعتمدوا كثيرا على نية الفاعل للحكم على الفعل وهذا عكس ما كان متوقعا منهم ، حيث تشير نظرية العقل إلى نظام سببي تجريدي يساعد الأفراد في تفسير و توقع الأنماط السلوكية لشخص ما من خلال مراقبة الحالات العقلية المتعددة لهذا الشخص مثل اعتقاداته و نواياه و رغباته، حيث بينت نتائج هذه التجارب وجود علاقة قوية بين اكتساب (TOM) وبين تنمية المهارات المتنوعة المراد تنميتها ، فمحتويات التمثيلات المعرفية للمعتقدات الصحيحة تتحدد عن طريق تحديد الحالات العقلية للعالم الحقيقي ، بينما تعتمد التنبؤات لسلوك الآخرين على المعتقدات الخطأ لتظهر تقديرات للطبيعة التمثيلية للحالات العقلية للآخرين ، كان الطفل يدرك الطفل إن الناس يمكن أن يبحثوا عن جسم ما في المكان الذي يعتقدون انه موجود فيه و ليس المكان الموجود فيه فعلا، بور (Bower,1993) ، أما عندما يسلك الفرد بطريقة صحيحة وفقا للواقع الحقيقي للأشياء ، فانه يصعب قياس مستوى نظرية العقل لدى الطفل لعدم وجود اختلاف بين تمثيلات الطفل للعالم الحقيقي و تمثيلاته لمعتقدات الآخرين ، لهذا شاع اعتبار مجال المعتقدات الخاطئة من المؤشرات الدالة على تشكل نظرية العقل لدى الطفل ، وبين كوهين (Cohen , 1995) أن نظرية العقل الكاملة تتطلب نظاما تمثيليا، و هذا يساعد على إعداد رسم بياني أو خريطة للحالة العاطفية للآخرين بطريقة مختلفة عن طريقة التقاط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشاعرهم مباشرة. على سبيل المثال؛ النية يمكن رسمها عبر خارطة للتمثيل العاطفي، بـــدءا مـــن "الثعلب يلاحق الدجاجة" (هدف موجه) إلى "الثعلب يحاول الإمساك بالدجاجة" (النية) إلـــى "الثعلـــب يريد التهام الدجاجة" (الدافع) إلى "الثعلب يطارد الدجاجة و يحاول الإمساك بها لأنه جـــائع و يريـــد التهامها" (الشعور). كذلك الأمر بالنسبة للدجاجة: إنها تهرب (هدف محدد) بعيدا عن الثعلب (النيـــة) لأنها تخشى (الشعور) أن تؤكل (الدافع)،مثل هذه المشاركات الدوافعية و العاطفية قد تؤدي إلى حالة الإدراك الحسي بالنسبة للآخرين، و هذا يعتبر العلامة الدالة في النظرية العقلية.

هذه المناقشة تترك بعض التساؤلات المثيرة. ألا يبدو من المناسب المشاركة بالدوافع و المشاعر يمكن أن يؤدي إلى تكوين مفهوم شخصي لدى الطفل بأن الدجاجة تعلـــم أن الثعلـــب يحاول الإمساك بها؟ في أي مرحلة يبدأ الأطفال حقيقة بالعمل على مشاركة الآخرين في حالات الشعور و الدوافع؟. وهذا في حاجة إلى تفكير مركب، فعندما يبلغ الطفل الرابعـــة مـــن عمـــره يصبح قادرا على التفكير المركب عبر تراكيب التماثيل البعدية ، وهذا يظهر من خـــلال تنبـــؤ الطفل ذي الأربعة أعوام بالنتائج السلوكية لشخص يمتلك معتقدات خاطئة ولتوضيح استخدام هذه القدرة، نسوق المثال التالي :يخفي عمر قطعة من الشيكولاته في صـــندوق ويـــذهب. وبـــدون معرفة من قام بإخفائها ،يقوم إسلام بنقلها إلى صندوق آخر ويغادر.يعود عمر الـــذي أخفـــى الشيكولاته ، فأين سيبحث عمر عن قطعة الشيكولاته ؟

يمكن إجراء هذا الاختبار البسيط بسهولة للأطفال بصفة عامة أو الأطفال المعاقين عقليا، ويمكن فحص إذا ما كان الأطفال يتذكرون تغيير أماكن الأشياء عن طريق أسئلة مناسبة، وســـوف تتبـــاين الاستجابات فيما بين تنبؤ الطفل النابع من معرفته الذاتية أو تنبؤ الطفل بما يفكر فيه الشخص الذي قام بعملية الإخفاء وبالتالي تبنى استجابته على معتقدات هذا الشخص الخطـــأ ، ويتـــضح أن هنالك فرقاً بين التخيل والاعتقاد الخطأ تظهر بأنهما مختلفان من حيث تسلسل التفكير المنطقـــي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المطلوب.ففي التخيل تكون علاقات التمثيل البعدي مشروطة بشكل أساسي،أما في فهم الاعتقاد الخاطئ ، فيتصور تسلسلية الأحداث للوصول إلى التنبؤ بالاستجابة ،وعرض بيرنر وليكمان ويمر.(Perner , Leekam & Wimmer، 1987) ،على أطفال يبلغون من العمر ثلاثة أعوام علبة حلوى معروفة لدى جميع الأطفال البريطانيين وطلب منهم ان يذكروا ما يعتقدون انه سوف يكون بداخلها. وبشكل طبيعي ،أجابوا: "حلوى سمارتيز" ثم عرض عليهم بعد ذلك أن العلبة قد احتوت في الحقيقة على قلم.وبعد ذلك كان معظمهم قادرا على التذكر ومعرفتهم باعتقادهم الخطأ. وعلى الرغم من ذلك ،عندما سئلوا عن ما يمكن لأصدقائهم أن يعتقدوه عندما يرون علبة الحلوى،لم يكن نصفهم تقريبا قادرا على التنبؤ بالاعتقاد الخطأ الذي عانوا منه شخصيا ، وقالوا بدلا من ذلك "قلم"..وتكمن مشكلة أطفال العام الثالث في فهم كيف يمكن للاعتقاد الخطأ أن يظهر.وشعورهم بالسعادة عندما ينسبون لأنفسهم معرفة فائقة ، وناقش ليزلي بان جذور الصعوبات التي تواجه الطفل حيث أرجع جذور هذه الصعوبات إلى فهم الطريقة التي تكون فيها الحالات العقلية جزءا من الصورة العقلية المكونة لدية عن البيئة المحيطة ولقد أظهر ويلهام (Wellman ,1985) إن الطفل الذي يبلغ الثالثة لديه أفكار محددة حول الطريقة التي توجد بها الحالة العقلية. فهم مثلا يفهمون أن الموزة يمكن أن تؤكل ولكن الأفكار المتعلقة بها قد لا تكون كذلك.وبذلك فإنهم يفكرون بالحالات العقلية على أنها غير مادية ومجردة.وأشار ليزلي إلى أن التركيز على عدم المادية يعد من الخطوات الصعبة على الطفل في التفكير بالحالات على أنها وحدات مجردة وبين أن التراكيب التمثيلية الأساسية لنظرية العقل تتخذ مكانها من خلال انبثاق آلية التفكيك. واعتمادا على هذا الأساس،فإن تطور المعرفة الاستنتاجية المتخصصة تبني نظرية سببية قوية. ويمكن للفرد أيضا أن يتساءل عن التطور غير السوي. وتوجد أعمال كثيرة تبين القدرة على التمثيل البعدي لدى إعاقات النمو ، ويمكن تقييم اكتساب نظرية العقل من خلال ثلاث مهمات وهي فحص المعتقد الخطأ من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرجة الأولى (False Belief)، فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية، فحص زلة اللسان،وفيما يلي توضيح لآلية اكتساب نظرية العقل(TOM) : **لفحص المعتقد الخطأ من الدرجة الأولى (False Belief) حيث يتطور عند الأطفال في عمر 3-4 سنوات .**

إن فحص المعتقد الخطأ أصبح الأداة القياسية المعتمدة لفحص اكتساب الطفل لقدرات (TOM) إن عزو فحص المعتقد يتوجه نحو فهم لحقيقة أن الحالة العقلية هي توجه تمثيلي للعالم بدلا من التوجه نحو العالم الحقيقي نفسه. في الوقت الذي ينحى المعتقد الخطأ نحو تمثيل للعالم الحقيقي. ألا أن توقع سلوك الشخص الأخر والمعتمد على المعتقد الخطأ يبين الطبيعة التمثيلية للحالة العقلية، مثال على ذلك عندما يفهم الطفل ان الأشخاص سوف يبحثون عن الشيء في المكان الذي يعتقدون انه موجود فيه وليس في المكان الذي يعرفه الطفل إذن يجب على الشخص أن يعرف أن التمثيل يكون خطأ ولكن ما وراء التمثيل (Metarepresentation) يبقى صحيحا، بمعنى إذن صحيح أن الشخص الأخر يحمل معتقدا خطأ ، كوهين (Baron-Cohen،1985) فلافيل(Flavell,1993) ، جوبنك (Gopnik ،1993) . أيضا المعتقد الخطأ يشتمل على عنصر تنفيذي لأنه مطلوب من الفرد أن ينفصل عن المحتوى التمثيلي الحالي كي يتمكن من افتراض معتقد مختلف لشخص أخر.

إن الفكرة الجوهرية لاكتساب نظرية العقل تقوم على أن الأطفال يتمكنون من أن يطوروا استيعابا للحالات العقلية التي يمكنها أن تؤثر على السلوك. ففي عام 1983 تواترت الأبحاث و التجارب حول نظرية العقل TOMومن إحدى التجارب الكلاسيكية في هذا المجال هي تجربة الفهم الخطأ لاعتقاد ما ،حيث أجرى ويمر وبيرنر (wimmer & Perner 1983) دراسة وهي عبارة عن مجموعة من التجارب لكي يستطيع الطفل أن يعزو المعتقد الخطأ إلى شخص أخر وقد طورا وسائل لتفحص الفهم الخطأ لاعتقاد ما، وبالرغم من أن العديد من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات اللاحقة عدلت هذه المهمة، فإن المهمة التقليدية للاعتقاد الخاطئ كما هي موضحة بالشكل رقم (2) : تقوم شخصية تسمى Maxi بوضع حلوى الشكولاته داخل خزانة المطبخ ومن ثم يترك الغرفة للعب. وأثناء لعبه، تدخل أمه الغرفة وتغير مكان الشكولاته وتضعها في الدرج دون ملاحظة Maxi لهذا التغير. ومن ثم يعود Maxi ويسأل الطفل المشارك عن المكان الذي سيبحث فيه Maxi عن الحلوى، في الخزانة أم في الدرج. يسأل الطفل عادة أين يعتقد بوجود الحلوى أيضا ،تزيد الإجابات الصحيحة على مهام اخطأ حيث يجيب الأطفال بعمر 30 شهراً عن الأسئلة بشكل صحيح بنسبة 20% من الوقت، أما الأطفال بعمر 44 شهراً يجيبون بشكل صحيح بنسبة 50% من الوقت، وبعمر 4 سنين يكون أداء الأطفال أفضل من كونه صدفة حيث يجيبون عن معظم الأسئلة بشكل صحيح. وأظهرت العديد من الدراسات بأن غالبية الأطفال من ذوي إعاقات النمو وحتى الذين يتمتعون بذكاء طبيعي يخطئون في تلك الأسئلة. بمعنى آخر؛ سيجيب الأطفال ذوو إعاقات النمو في هذه الأعمار عادة بأن Maxi سيتوجه للبحث عن الحلوى في الدرج مباشرة. وكأي طفل طبيعي النمو، سيبدأ الطفل بالتركيز وبشكل أكبر على فهم Maxi وقد يقترحون بأن Maxi سيبحث عن الحلوى في الخزانة.

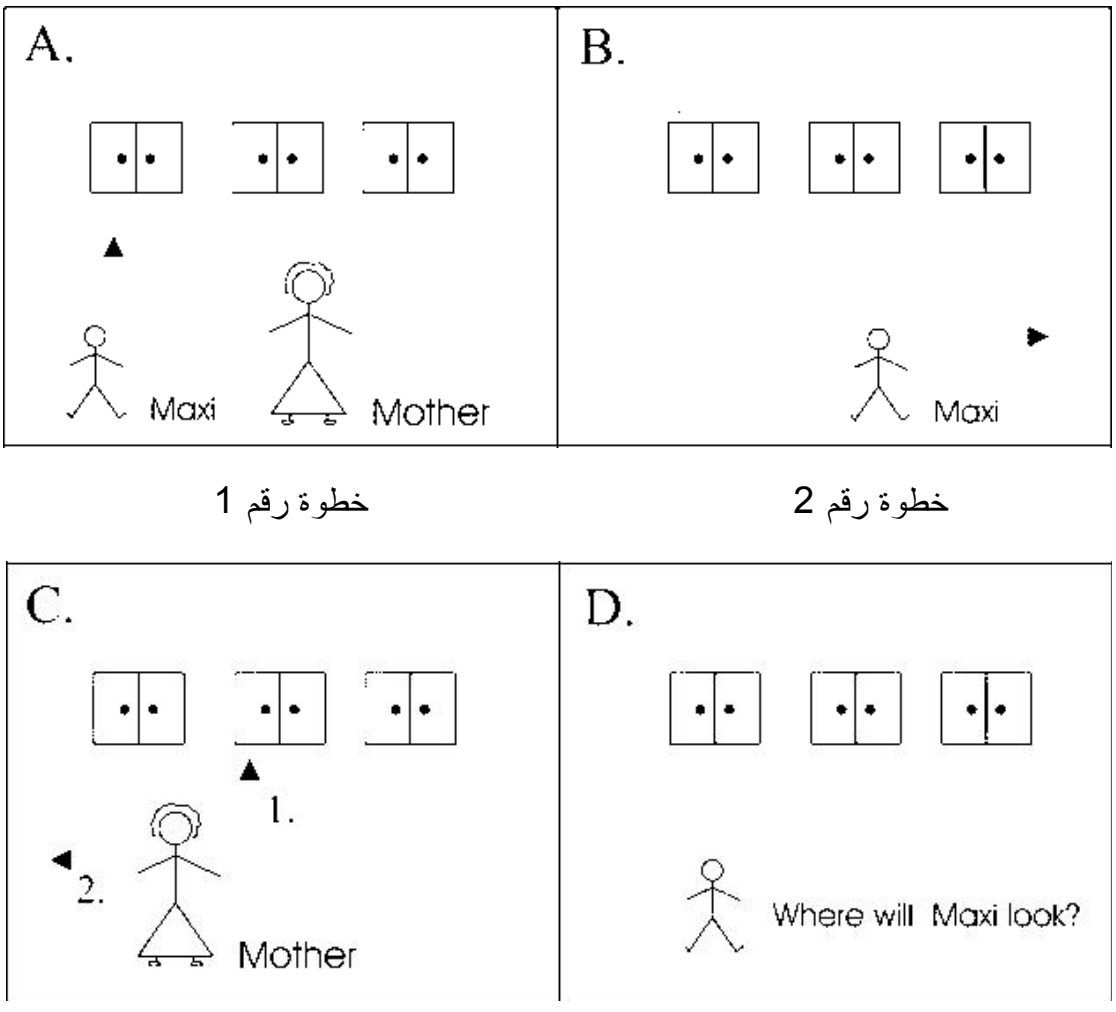
يدرك الطفل ذو النمو الطبيعي بعمر 3 سنوات العواطف البسيطة لدى الآخرين، ولكن يجد صعوبة في فهم الأحاسيس كالمفاجأة الناتجة عن اعتقادات خاطئة، ولكن في عمر 5 سنوات، يتمكن الطفل من تمييز المشاعر التي تكون نتيجة غير متوقعة. فعلى سبيل المثال، بإمكان الطفل في عمر 5 سنوات فهم بأن Maxi متفاجئ لأنه ظن بأن الحلوى كانت في الخزانة ولكنها لم تكن هناك حين نظر.

وبالنسبة للأطفال ذوي إعاقات النمو تتوسع صعوبات الاستيعاب العاطفي بمرور الوقت، و لكي ينجح الطفل في هذه المهارة عليه أن يفهم أن ماكسي لا تزال يعتقد إن الشوكولاته توجد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في المكان الذي تركها فيه، ولكي يتمكن الطفل من الإجابة الصحيحة على السؤال يجب عليه آن يكون قادرا ، ليس فقط على تمثل الواقع بشكل صحيح، و إنما أيضا عليه إن يتمثل ما يتمثله ماكسي إذ إن عليه أن يدرك أن لدى ماكسي اعتقاداً خطأ (False Belief)

تفسير ذلك هو أن الأطفال يطورون مفهوم الحالات العقلية (في هذه الحالة اعتقاد ماكسي أن الشيكولاته موجودة في الخزانة وأن تلك الحالات العقلية تؤثر على السلوك ،وفيما يلي مخطط سهمي للتجربة التي أجريت على الطفل ماكسي لإجابة أفراد العينة عن السؤال التالي ؟



خطوة رقم 1 خطوة رقم 2

خطوة رقم 3 خطوة رقم 4

شكل رقم (2)

إجراءات فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الأولى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الشكل رقم (2) إجراءات فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الأولى:

1. تعود الأم من التسوق وتحضر لماكسي شوكولاته ويضع ماكسي الشيكولاته في الدولاب (A)
2. يذهب ماكسي للعب خارجاً
3. تقوم الأم بأخذ الشوكولاته لتستخدم جزءاً منها لعمل كعكة وتعيد الباقي بنفس العبوة وتعيد الشوكولاته إلى الدولاب (B)
4. يعود ماكسي من اللعب وهو جائع أين سيجد ماكسي الشيكولاته

وقد بينت النتائج أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الثلاث إلى الأربع سنوات هم فقط من استطاع الإجابة أن على (ماكسي) أن يبحث عن الشوكولاته في المكان الذي وضعته أمه، حيث استطاع الطفل أن يفرق بين ما هي الحالة وبين ما يعتقده الناس عن هذه الحالة ،التي تعتبر نموذجا لفحص المعتقد الخطأ من الدرجة الأولى ، (Kerstin ,2005)

عندما يصل الطفل لهذا المستوى من الفهم نستطيع القول انه اكتسب (TOM) والطفل امتلك حالة عقلية تختلف عن حالته العقلية الحالية،والولوج في الحالات العقلية المتباعدة أصبح ممكنا،أن هذه القدرة العقلية لها مدلول لتطور الذكاء الاجتماعي،والتي أخذت حيزا كبيرا في دراسات الباحثين أمثال كوهين وإستنغتون (Astington,1998) ،(1995، Cohen).

أيضا فان اكتساب (TOM) مهما لفهم النفس، ومراقبة النفس وتنظيمها وفقط عندما يتم فهم الطبيعة التمثيلية للعقل، فإنها سوف تعكس تشكيل ما يعرف "التفكير في التفكير" ،مثال يجب أن أكون صحيحا عندما تكون وجهة نظري.... ومن المتوقع إن مثل هذه المهارة تفترض على الشخص الدخول العقلي إلى مكنونات عقله،وطبعا هذه المهارة تفترض اكتساب (TOM).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية يتطور عند الأطفال في عمر 6-7 سنوات.

فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية والذي تكون المشكلة على النحو التالي:

الرجل والمرأة في الغرفة، المرأة تضع شيئا في مكان ما .. مثل وضع كتاب على الرف وبعدها تغادر الغرفة الرجل يخبئ الكتاب في مكان أخر وفي هذه اللحظة تكون المرأة تسترق النظر علية وهو يغير موقع الكتاب، وهنا يسال الطفل المفحوص عندما ترجع المرأة ماذا سيفكر الرجل حول ما تفكر به المرأة عن مكان الكتاب ؟ و لحل هذه المشكلة ، على الطفل أن يكون قادرا أيضا على تمثل خطا تفكير الرجل عن حالة تفكير المرأة وقد بينت النتائج أن الأطفال في سن 6-7 سنوات هم من استطاعوا الإجابة عن هذا المعتقد الخطأ ، نول (Knoll,2000)

فحص زلة اللسان تتطور من 9-11 سنة:

يعتمد هذا الفحص بان يقوم المفحوص بقراءة قصة تعتمد على زلة اللسان ومثال على هذا الفحص"اشترت يمنى مزهرية لتهديها لصاحبتها هبه في عيد زواجها، وكان هناك العديد من الهدايا والتي اختلطت ببعضها.وبعد سنة قامت يمنى بزيارة إلى بيت هبه لتناول العشاء، وفي خلال الجلسة أسقطت يمنى بشكل غير مقصود قارورة ماء على المزهرية مما أدى إلى سقوط المزهرية على الأرض وكسرها فاعتذرت يمنى بشدة عن هذا الحدث وكسرها للمزهرية، فأجابتها هبه لا تهتمي لذلك فانا لم أحب هذه المزهرية أبدا شخص ما أهداني إياها في عيد زواجي"

ولفهم زلة اللسان يجب على الشخص أن يتمثل حالتين عقليتين:أولهما،أن من قالها لا يعرف إن عليه إن لا يقولها، وثانيهما وان من سمعها سوف يشعر بالمهانة والألم.وهنا يتضح انه يوجد عنصران احدهما عنصر معرفي والأخر عنصر عاطفي مؤثران، وقد تبين أن الفتيات يتقن هذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفحص في عمر التسع سنوات، وأما الأولاد فإنهم يتقنونه في عمر إحدى عشرة سنة.وسوف يستفاد من هذه المهمات لتقييم مراحل التطور(TOM) عند الأطفال ، ومن المحتمل أن يحصل هناك خللا في (TOM) في أي مرحلة من هذه المراحل، وقد تكون على شكل اضطراب نفسي كما يحصل في الأطفال الذين يعانون من الإعاقات المختلفة وقد بينت دراسات عديدة أن هناك علاقة قوية بين التنظيم المعرفي ونظرية العقل لدى الأشخاص ذوي الإعاقات على تباين أنواعها وهذا النموذج في بنيته يمكن توضيحه يكون على النحو التالي:

1. قد تكون(TOM) مشوشة كما في اضطرابات النمو ولكن بنفس الوقت القدرات المعرفية الأخرى تكون سليمة.
2. قد تكون (TOM) سليمة وأما الأعمال أو القدرات المعرفية الأخرى تكون مشوشة كما هو الحال في عرض داون وعرض ويليام.
3. آلية عمل (TOM) تكون سريعة
4. ال (TOM) ليست مقتصرة على ثقافة معينة، ولها شكل متماثل في التطور ستون وكوهين (Ston& Cohen، 1998).

مراحل تطور نظرية العقل : تبدأ نظرية العقل بالتطور في مراحل عمرية مبكرة تماما كالتحول من سياق مثالي ملحوظ لدى الأطفال ذوي إعاقات النمو. و تظهر الذروة في نظرية العقل لدى الأطفال في الأعمار من 3 إلى 4، **وفيما يلي عرض لمراحل تطور نظرية العقل حسب تقسيمات كل من** : جوبنيك وبوور وبريك(Gponik،Boor،Beercke،1992)،سامت (Samet,1993)،ستين(Steen,1997)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد كشفت دراسة جوبنيك وبوور وبريك (Gopnik،Boor،Beercke،1992) عن وجـــود المراحل التالية في تطور نظرية العقل لدى الطفل :

1. إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاث سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية و العقليـــة فهم يميزون بين الأرنب الحقيقي و الأرنب المتخيل.
2. في عمر ثلاث سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخـــرى و يدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.
3. في عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين معتقدات خاطئة و انه يمكن أن تختلف المعتقدات عن الواقع.
4. في عمر خمس سنوات يميز الأطفال بين المعلومات التـــي تنـــسى بـــسرعة و بـــين المعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن.
5. في عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى.
6. في عمر ما بين تسع سنوات إلى احد عشر عاما يطور الطفل قدرة على فهم و معرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله.

و قد تأكدت هذه المراحل في عدد من الدراسات منها دراسة قام بها ستين(Steen,1997) حيث أوضح تركيبة (TOM) الميكانيكية من خلال فحص الأحداث الجارية في كل مرحلة من مراحل النمو : **فأولى** مراحل (TOM) تكون في حوالي الشهر الثامن عـــشر ، علـــى شـــكل الانتباه المشترك والتأشير الواضح ففي الانتباه المشترك يكون الطفل ليس قادرا فقط على فهم ما ينظر إليه الآخرون ولكن أيضا على إن الطفل والأخريين ينظرون إلى الشئ نفسه. قد يـــستطيع الطفل قبل سن ثمانية عشر شهرا فهم أن أمه تنظر إلى لعبه كمثال ولكن في حوالي ثمانية عشر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شهرا يفهم انه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة. أما في مجال التأشير فان الطفل يستخدمه ليجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده،**والمرحلة الثانية** في تطور (TOM) في عمر 18-24 شهرا وفيها يكون الطفل قادرا على فصل التخيل من الحقيقة، وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهرا والأربعة وعشرين شهرا وفيها يبدأ بفهم الحالة العقلية للتظاهر،**وفي مرحلة ما بين الثلاث والأربع سنوات** تتطور القدرة لدى الطفل ليفهم المعتقد الخطأ وقبل هذه المرحلة لم يكن قادرا على أن يفهم إن للأخريين معتقدات تختلف عن معتقداته، أي أن الطفل يفترض أن الأخريين يعرفون نفس الشئ الذي يعرفه، **وفي هذه المرحلة** يبدأ الطفل ما بين السنة السادسة والسابعة يفهم أن الآخرين يمثلون حاله عقلية أخرى، وفي هذه المرحلة يستطيع أن يحل المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية كما وضح سلفاً، وفي **المرحلة الخامسة** يطور الطفل بين سن التاسعة والحادية عشرة قدرات اعلي لـ (TOM) مثل القدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان، والتي تظهر عندما يتفوه شخص بشئ كان يجب عليه أن لا يقوله. كوهين (Cohen,1998)

ذكرسامت (Samet,1993)،أن كلاً من و يمر (Wimer) وبيرز (Parze) وانجلوبولص (Angelopoulos,1999)و قد توصلوا إلى كيفية تطور نظرية العقل لدى الأطفال ووجدوا أن **المرحلة الأولى** لتطور نظرية العقل تحدث بعمر سنة و نصف تقريبا حين يستطيع الطفل أن يدرك انه و أمه ينظران إلى لعبة واحدة في نفس الوقت ، **و أما المرحلة الثانية** فهي مرحلة اللعب الإيهامي و فيها يميز الطفل بين التخيل باللعب و بين الحقيقة ، ويحدث هذا مابين السنة و النصف و السنتين ، **أما في عمر السنوات الثلاث** ، فان الأطفال يميزون التفكير عن النشاطات العقلية الأخرى كالتذكر و الانتباه ، و يعرفون أن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يراه و**في عمر أربع سنوات** يدرك الأطفال أن الناس يمكن أن تتكون لديهم اعتقادات خاطئة حول ما هو حقيقي ، و في **عمر خمس سنوات** يميزون بين المعلومات المختصرة التي تنسى بسرعة و بين تلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لمدة طويلة من الزمن ، بينما يطور الأطفال ما بين **التاسعة و الحادية عشرة** قدرة على فهم زلات اللسان.

ولقد بين نوريت يرميا، واوسنات ايريل ،مايكل شاكيد و دافناسولومونيكا

(Nurit Yirmiya، Osnat Erel، Michal Shaked، and Daphna Solomonica-Levi 1998)

تسع مهام لفحص قدرات نظرية العقل

وهي كما يلي :- (1) الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى ، (2) مثال حلوى سمارتيز ، (3) الخداع ، (4) الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية ،(5)مهام أخرى تم إجراؤها في بعض الدراسات ولكن لم تكن كافية لضمها في فئة منفصلة (بما فيها الوظائف العقلية ، المظهر مقابل الدافع ،تفسير معرفة العمل ومصطلحات معرفة الكلام،(6) مهام قلة الوعي ، (7) مهام سرد قصة من خلال صورة، (8)مهام الرغبة.(9) نمط المطابقة

ومن خلال ما توصل إلية الباحثون تمكن الباحث الحالي من استخلاص مراحل ست لتطور نظرية العقل وهي **التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، إدراك الأشياء ، إدراك المعتقدات الخاطئة ،الاحتفاظ ، إدراك الآخر ،تحديد الخطأ** ، وهذه المراحل الست تم تطبيقها في البرنامج الذي تم تنفيذه .

نظرية العقل والإعاقة العقلية :

تفسر النظرية المعرفية لبياجيه تطور مراحل النمو المعرفي عند الأطفال حسب أعمارهم وتذكر خصائص كل مرحلة، ويساعد ذلك في تقييم فعاليات التعلم المناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو المعرفي التي يمر بها المتعلم. وتصف هذه النظرية أربع مراحل للنمو المعرفي من حيث إدراك الطفل للمعلومات وتفسيره لها،زيجلر (Siegler ، 2005) وهذه المراحل هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- المرحلة الحسية الحركية Sensory-Motor Stage:

هذه المرحلة الأولى من النمو العقلي تبدأ منذ الميلاد وحتى عمر سنتين وفيها يرتبط التعلم وتصل بالمدخل الحسي وبالقدرات الحركية المتطورة. وخلال هذه المرحلة ينظم الطفل ويبني ويكوّن إحساساً حول كيف يعمل العالم عن طريق التقليد واللعب. وتنمو اللغة في نهاية هذه المرحلة كمظهر هام من مظاهر النمو العقلي.

2- مرحلة ما قبل العمليات Pre-Operational Stage:

وتبدأ في المرحلة العمرية 2-7 سنوات. وفي هذه المرحلة ينمي الفرد القدرة على التفكير رمزياً عن طريق اللغة والتقليد المؤجل والألعاب والفن. وفي هذه المرحلة تنمو اللغة التعبيرية، كما تنمو قدرات الطفل العقلية المتمثلة في التمييز والتعميم وإدراك الفروق بين الأشياء، أي ترتبط الأفكار بالإدراك، والرؤية للعالم لا تزال متسمة بالتمركز حول الذات الذي يميز المرحلة.

3- مرحلة العمليات المادية (العمليات العيانية) Concrete Operational Stage:

في هذه المرحلة تنمو قدرة الطفل على تنظيم قدراته العقلية والمتمثلة في اللغة التعبيرية، حيث يستطيع الطفل أن يتناول عقلياً رموزاً مثل الأعداد والكلمات. لكن أفكار الطفل لا تزال مقيدة بالخبرات العيانية، وقدرته على التفكير الحسي أكثر منها على التفكير المجرد.

يمتاز التفكير في هذه المرحلة بالتجريب مع المواد واختبار الموضوعات التي تثير الاهتمام، وبحث العلاقات مع تزايد الحاجة لمشاركة الآخرين في الأفكار لفظياً. (ويكون ذلك في مرحلة المدرسة الابتدائية 7-11 سنة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- مرحلة العمليات المجردة (الشكلية) Abstract Operations Stage:

وهي آخر المراحل في النمو المعرفي، وفي هذه المرحلة الشكلية يكون لدى الفرد القدرة على الاستدلال منطقياً وعلى التحليل وعلى البحث عن حلول من بين عدد متنوع من الممكنات. وفي هذه المرحلة يظهر استخدام اللغة كمظهر من مظاهر التفكير المجرد، حيث توصلت انهلدر أثناء عملها مع الأطفال والراشدين في المؤسسات إلى أن الأفراد ذوي التأخر العقلي يتبعون نفس النمط من النمو كالأطفال العاديين وأن الفرق كان في معدل بلوغ المعاقين عقلياً لهذه المراحل (مرسي، 1999) (الامام 1996).

إن التأثير الأساسي لنظرية بياجيه للذكاء هو أن الأطفال يتفاعلون ويرون عالمهم على نحو مختلف ومميز، ويتوقف هذا على مرحلتهم في النمو المعرفي، ويمكن تطبيق نظرية النمو المعرفي على تعليم الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بحيث يعطى الأطفال فرصاً ليتعلموا عن طريق المحاولة والخطأ، ويستخدمون لغةً ليقارنوا الإدراكات ويحدثوا تكيفات وتعديلات في وجهة نظرهم المتمركزة حول الذات عن الحياة وعن الغرف الدراسية المتمركزة حول المدرس.

وتبدوا قيمة هذه النظرية في ميدان الإعاقة العقلية في أنها تفسر مظاهر هذه الإعاقة حسب مراحل النمو العقلي في نظرية بياجيه، وتوظيفها لتلك المراحل في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً.

ويرى جابر (2001) أن على المربين الاهتمام بما يلي عند تعليم الأطفال المعاقين عقلياً:

- الاهتمام بالتعليم الحسي وتوفير كل الفرص التي تساعد على ذلك.
- الاهتمام بتعليم اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية في المراحل العمرية المناسبة لها.
- الاهتمام بتعليم المهارات العقلية مثل ترتيب الأشياء وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتهاوتسميتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الاهتمام بتوزيع المهمات التعليمية حسب المرحلة العقلية والزمنية للمتعلم.

وحيث يجلس التلاميذ في غرف الدراسة هادئين ومستمعين. وهذا الوضع لا يتطابق ولا يتناسب مع قدرات الأطفال المعرفية في المرحلة الحسيّة الحركية، والمرحلة ما قبل العمليات والمرحلة العيانية (مرحلة العمليات العقلية المادية). إن إهمال المربين مراعاة العمليات النمائية عند تلاميذهم في تدريسهم يخلق فجوة بين المنهج التعليمي والعمليات المعرفية المستخدمة لدى التلاميذ، والتأثير الكلي لهذا يكون فقدان الدافعية وتشجيع الاعتمادية. والمربون الذين ينظرون للنمو المعرفي للأطفال ذوي التأخر العقلي البسيط، القابلين للتعلم من وجهة نظر بياجيه، يمكن أن يعدلوا أنشطة غرف الدراسة لتتطابق وتتناسب مع قدرات التعلم عند تلاميذهم،حيث إن القدرة العقلية لفئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم تتمثل في القدرة على استعمال اللغة التعبيرية، والقدرة على التفكير الحسي المادي، والقدرة على التصنيف، القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء بدرجة بسيطة .

نظرية زيجلر (Siegler ، 2005) في النمو المعرفي للمعاقين عقلياً:

يعتبر سيجلر من المؤيدين لنظرية التأخر في النمو العقلي للأطفال المعاقين عقلياً مقارنة مع الأطفال العاديين. حيث ينظر إلى النمو العقلي للأطفال المعاقين عقلياً على أنه يسير ببطء أن هناك تفاوتاً بين مستويات النمو العقلي للأطفال العاديين والموهوبين وذوي الإعاقة العقلية، وخاصة البسيطة منها، وفي نفس العمر الزمني إذ يعتبر الفرق بين مظاهر النمو العقلي بين هذه الفئات السابقة الذكر فرقاً في معدل ذلك النمو (الشناوي، 1997، الروسان، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية واير (Waer) في النمو المعرفي للمعاقين عقلياً:

يرى واير أن الفروق بين العاديين والمعوقين عقلياً في النمو المعرفي هي فروق في الدرجة والنوع، بمعنى أن الفرق بين فئة الإعاقة ذات نسبة الذكاء 66 والعاديين وذوي نسبة الذكاء 100 والمتناظرة في العمر الزمني هو فرق في الدرجة والنوع في عدد العمليات أو المراحل العقلية إضافة إلى زمن ونوع هذه العمليات، وليس فقط في معدل سرعة النمو العقلي كما قال زجلر في نظريته (الروسان، 2003).

وحقيقة أن القصور في النمو المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية هو نتيجة حتمية للإعاقة وتظهر في شيئين: **أولها القدرات التمثيلية الأولية** مثل مفاهيم الأشياء حيث تبدأ بالتطور بشكل متوافق مع العمر العقلي لدى أطفال إعاقات النمو بصفة عامة ، **وثانيهما قصور في التخيل** إلا أن التحسن بالتخيل له علاقة بالتدريب والعمر العقلي وبالتالي يصبح القصور بالتخيل قصورا محددا يمكن تحسينه وينطبق هذا على الأطفال من ذوي القدرات العالية و الذين يعانون من إعاقات النمو أيضا ، وفي أشكال أخرى من الإعاقة العقلية لا تكون القدرة على التخيل عاجزة نسبة لتلك القدرات الأولية أو للعمر العقلي– مثلما هو حاصل لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.ومن أجل هذه الأسباب ، يبدو أن نقص اللعب التخيلي لدى المعاقين عقليا يعكس عجزًا معينا وهو ليس نتيجة حتمية للإعاقة العقلية التي يعانون منها.وإنما يرجع لأسباب أخرى عديدة

حيث يبدو أن التخيل يعارض ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي بوسائل متعددة وبدرجات متفاوتة في حالة عدم التنظيم البيئي والمشاركة الإيجابية من المحيطين بالطفل، ويذكر كل من نوريت يرميا، اوسنات ايريل، مايكل شيكيد، دافنا سولومونيكا–ليفي

(Nurit Yirmiya، Osnat Erel، Michal Shaked، and Daphna Solomonica-Levi 1998)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنه لا توجد فروق دالة في قدرات نظرية العقل عند المعاقين عقليا مقارنة مع الأطفال الأسوياء وان عملية القصور في ما يعاني منه المعاقون عقليا قد تكون نفس الأسباب التي أدت إلى هذا القصور هي نفس الأسباب التي تواجه أقرانهم العاديين .

وقد ذكر كل من سيجمان وكاساري (Sigman 1995، Kasari&) أن الأفراد ذوي الإعاقات العقلية لديهم تواصل أعلى أثناء مشاركتهم في مهام نظرية العقل مقارنة بالأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو الشامل كما أن لديهم قدرة على تحسين الأداءات من الأطفال الذين يعانون من التوحد وكذلك بالمقارنة بمتلازمة داون، ومع تقدم الأفراد المعاقين عقليا في السن، يصبح الفرق في أدائهم في مهام نظرية العقل وأداء الأسوياء ملحوظا في مهام عديدة وقد يكون مشابهاً في إحدى المهام ، فإن تقدم الأسوياء في العمر يحسن من قدرات نظرية العقل لديهم ويصبح الفرق بين أدائهم وأداء المتخلفين عقليا ملحوظا أكثر.

وبين كل من نوريت يرميا، اوسنات ايريل، مايكل شيكيد، دافنا سولومونيكا–ليفي

(Nurit Yirmiya، Osnat Erel، Michal Shaked، and Daphna Solomonica-Levi 1998)

انه يجب عند فحص مهام نظرية العقل لدى العاديين والمعاقين عقليا مراعاة العمر الزمني ومؤشرات العمر العقلي وتفسير أداءاتهما في إطار هذين المتغيرين ، وينبغي الأخذ بعين الاعتبار عند مقارنة قدرات نظرية العقل للأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقليا والأفراد العاديين ، فحص اتجاه وشدة الفروق في قدرات نظرية العقل لدى هؤلاء الأفراد في سلسلة من المتغيرات المراد دراستها

وقد بين كل من،نوريت يرميا، اوسنات ايريل، مايكل شيكيد، دافنا سولومونيكا–ليفي

(Nurit Yirmiya، Osnat Erel، Michal Shaked، and Daphna Solomonica-Levi 1998)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشار أيضا ً(**شولموكرافتز، وشولموكاتز، وإنبال ألفا– رول وستاكي يوهوشا**)

(Shlomo Kravetz, Shlomo Katz، Inbal Alfa-Roller.، Stacy Yehoshua12003)

بأنه توجد فروق بين قدرات الأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقليا في نظرية العقل لصالح المعاقين عقليا ، وبين قدرات نظرية العقل لدى المعاقين عقليا والعاديين ولصالح العاديين ، وقد اكد (يرميا ،تامي ، دافنا ، كوري)

(Yirmiya، Tammy Pilowsky، Daphna Solomonica Levi، and Cory Shulman ،1999)

على أن العجز في قدرات نظرية العقل لدى أفراد التوحد ليس منفرداً لديهم لأنه يظهر أيضا لدى أفراد معاقين. وما قد يكون متفردا في التوحد هو شدة الضعف وليس الضعف نفسه، وان الفروق التي أبرزت التباين في قدرات نظرية العقل بين الفئات الإعاقات المختلفة والعاديين يعود إلى بعض أنماط المهام وليس في جميعها، وقد يكون السبب أن مهاما متعددة تقيس مفاهيم مختلفة لها نفس التركيب الأساسي حيث إن بعض المهام كانت أسهل من بعضها الآخر، فمن المحتمل أن تتطلب مهام نظرية العقل المتعددة ربطا مختلفا للقدرات حيث تعتمد بعض المهام على القدرات اللغوية . ويرتبط بعضها الآخر بالقدرات المعرفية والاجتماعية الانفعالية. والقدرات المرتبطة بالنجاح أو عدم النجاح في أداء هذه المهام.

ويبن(شولموكرافتز، وشولموكاتز، وإنبال ألفا– رول وستاكي يوهوشا)

(Shlomo Kravetz, Shlomo Katz، Inbal Alfa-Roller.، Stacy Yehoshua12003)

عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية **وهما** TOM إنه يوجد جانبان لنظرية العقل لتقييم تطور **الوعي المعرفي و الاعتقاد الخطأ.** حيث يتضمن **الوعي المعرفي** القدرة والاستعداد لوضع التوقعات من الأشخاص والتفاعلات معهم على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يملكون معرفة على حالة بعض الأمور أم لا. لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ معرفة الآخر بعين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاعتبار حتى لو كانت هذه المعرفية مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين الاستمرار بالبحث عن شيء في مكان معين حتى لو كان الأشخاص السابقون يعرفون بأنه تمت إزالة الشيء من ذلك المكان، ويتضمن **الاعتقاد الخطأ** القدرة والاستعداد على وضع التوقعات والتفاعلات مع الآخرين على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يؤمنون بشيء ما عن حالة الأمور أم لا. لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ اعتقاد الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه الاعتقادات مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن شيء حتى لو تمت إزالته، ويرى فلافيل(Flavell , 1988) إن الانتقال من المرحلة التي يأخذ فيها الشخص **قلة الوعي المعرفي** لدى الآخر بعين الاعتبار إلى مرحلة **الاعتقاد الخطأ** والتي يأخذ فيها الشخص اعتقادات الآخر بعين الاعتبار هي خطوة مهمة في تطور TOM. يسمى فلافيل المرحلة الأولى بمرحلة **الارتباطات العقلية**. يكون الشخص في هذه المرحلة مدركاً للروابط بين الكينونات العقلية. ويسمي المرحلة الثانية مرحلة **التمثيل العقلي**، فيكون الشخص في هذه المرحلة مدركاً بأن الكينونات العقلية تمثل كينونات أخرى واتفق كل من بينسون وإبيديتو ووشورت وببلر وماس (Benson ،Abbeduto، Short.، Bibler، & Maas، 1993) مع وجهة نظر الباحثين في مجال تطور TOM على إن قدرة الفرد في فهم ما يمتلكه الشخص الآخر ، والتنبؤ بما يمكن أن يسلكه في أمر ما ورغبته في التصرف وفقاً لهذا الفهم يبين امتلاك الفرد مهام TOM وأن هذه المهام تحدد المرحلة التي يظهر عندها التمثيل العقلي ، و يكون الشخص قادراً على تمثيل تجاربه الشخصية وتجارب الآخرين.

والأثر الرئيس لتطور TOM كما بين تاجر فلسبيرنر(Tager-Flusberg,2000) إمكانية أن **القدرة اللغوية** للأشخاص المعاقين عقلياً قد تكون متصلة بقدرتهم على أخذ اعتقادات الآخر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعين الاعتبار في تفسير المواقف الاجتماعية ،وأنه في المرحلة التطورية عندما تكـــون القـــدرة على **الاعتقاد الخطأ** مكتسبة، قد تلعب المعرفة دورا أساسياً في بناء اللغة ً .

وهذا يؤكد على أهمية تطور TOM في تحـــسين حيـــاة الأشـــخاص ذوي الإعاقـــة العقليـــة وتجويدها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات ذات الصلة :

حاول الباحث الحصول على دراسات عربية في موضوع الدراسة إلا أنه اتضح قلة الدراسات الخاصة بموضوع البرامج التربوية القائمة على نظرية العقل في تعليم المعاقين عقلياً، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات ذات الصلة والتي وضعت ضمن محورين :

المحور الأول: الدراسات والبحوث التي تناولت الإعاقة العقلية من خلال متغيرات متباينة

المحور الثاني : الدراسات والبحوث التي اهتمت بنظرية العقل وهي ذات بعدين :

أولهما : البحوث التي أجريت لفئات متباينة من الأطفال

وثانيهما: البحوث التي تناولت دور نظرية العقل مع فئة المعاقين عقلياً

المحور الأول: الدراسات والبحوث التي تناولت الإعاقة العقلية من خلال متغيرات متباينة.

الدراسات العربية :

دراسة حرب (1992) هدفت إلى تقييم الخصائص المعرفية المعاقين عقليا القابلون للتعلم ، وذلك لتشخيص وتمييز هذه الفئة عن غير المعاقين عقليا على عينة قوامها (160) طفلا بمتوسط عمري (8،10) سنوات مقسمين إلى مجموعتين متساويتين في العدد تضم المجموعة الأولى : المعاقين عقليا القابلين للتعلم وتتراوح نسب ذكائهم من (55 –70) درجة ويتلقون تعليم في مدارس التربية الفكرية ، أما المجموعة الثانية تضم الأطفال العاديين وهم من يتلقون تعليمهم في المدارس العادية ،وباستخدام اختبار القدرة على الإدراك الحسي ، اختبارات القدرات النفسية (إعداد الباحث) ومقياس القدرة على التذكر (من بينيه الصورة ل) ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (عبد السلام عبد الغفور – إبراهيم قشقوش) ومعالجة البيانات من خلال تحليل التباين واختبار(ت) .

أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين عقليا والعاديين في جميع الاختبارات المعرفية (الإدراك الحسي و القدرة اللغوية و التذكر) لصالح العاديين

أما حماد (1994) فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية تتكون من أحد عشر مفهوما (المستقيم ، المنحنى ، المثلث ، المربع ، المستطيل ، الدائرة ، الأطول والأقصر ، الأكثر والأقل ، الداخل والخارج ، الكل والجزء ، الأكبر والأصغر) لدى الطلبة المعاقين عقليا بدرجة بسيطة مقارنة مع التدريس الصفي العادي والتي لا يستخدم فيها الحاسوب حيث تألفت عينة الدراسة من 40 طالبا وطالبة من مركز نازك الحريري ومن ثم وزعت العينة بالتساوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيا ، تم تدريس الطلاب في المجموعة التجريبية بالحاسوب ، أما المجموعة الضابطة فكانوا يدرسون بطريقة التدريس العادية .

وقد أظهرت النتائج أن متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بوساطة الحاسوب زاد بدلالة إحصائية عن متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بوساطة الطريقة العادية .

وفي الدراسة **التي أجراها الإمام** (1996) للتحقق من فاعلية التدريب على مهارات التفكير لفئة المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في محاولة لمساعدة الأطفال من هذه الفئة ليصبحوا أكثر تكيفاً مع الآخرين ومع المواقف في الحياة المحيطة به. وفيها قام الباحث بتطبيق مقياسين هما: مقياس التفكير التقاربي المصور، ومقياس التفكير الابتكاري باستخدام الحركات والأفعال. كما استخدم قائمة ملاحظة للسلوك التفكيري للمعلم وأخرى للسلوك التفكيري لولي أمر الطفل. وتشكلت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من فئات عمرية تراوحت بين (8 – 10)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سنوات بمتوسط نسبة ذكاء (6ر66) توزعت في ثلاث مجموعات: تجريبية (1)، وتجريبية (2)، وضابطة. حيث سجلت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة: التجريبية الأولى والثانية والمجموعة الضابطة على متغير التفكير التقاربي المصور والتفكير الإبتكاري بالحركات والأفعال وكذلك على قائمتي ملاحظة السلوك التفكيري للمعلم والسلوك التفكيري لولي أمر الطالب.
- هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في نتائج القياس البعدي.
- هناك فروق دالة إحصائياً في نتائج تطبيق القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التقاربي المصور، والطلاقة فقط في مهارات التفكير الإبتكاري باستخدام الحركات والأفعال.

وفي دراسة أخرى قام **بها العنزي** (2004) هدفت إلى استقصاء فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في منطقة تبوك بالسعودية . تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والملتحقين في برامج التربية الخاصة في إدارة التعليم في منطقة تبوك ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 15) سنة في العام الدراسي 2003 – 2004 والبالغ عددهم (135) طالبا ، وتألفت عينة الدراسة من (60) طالبا والذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 15) سنة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وقد تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة ، وقد تم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين في العدد هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقد تألفت كل مجموعة من (30) طالبا من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة ، فقد لجأ الباحث إلى استخدام منهاج المهارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين ، المطور في البيئة الأردنية من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة ، وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب . وقد تم تعليم المجموعة التجريبية الأولى والثانية المكونة من المعاقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة بطريقة الخطة التربوية الفردية. وقد عولجت البيانات الناتجة عن التطبيق بيانياً وإحصائياً ، وذالك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة .

أظهرت النتائج فعالية البرنامج التربوي الفردي ، وذلك من خلال اختلاف أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس إثناء التدريب والقياس البعدي ($\alpha = 0.05$) ، وذلك على جميع المهارات الرياضية والحركية . وعليه فقد خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا.

وبين **قاسم وعبد الرحمن** (2006) في دراستهما للتحقق من فاعلية برنامج ترويحي والتعرف على تأثيره على بعض المهارات الحياتية والنفسية والقدرات الحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا "القابلين للتعلم"وفيها قام باستخدام المنهج التجريبي (قبلي–بعدي) باستخدام مجموعه واحده وذلك على عينه قوامها (30) طفلا حددت بنسبة ذكاء(50–70%)وتراوح العمر الزمني من 11–14سنة بمتوسط12.13 ويتراوح العمر العقلي من 5–9 سنوات بمتوسط 7.37 و من أدوات الدراسة فقط صمم الباحثان ثلاث استبيانات؛ أحدها لتحديد المهارات الحياتية والذي اشتمل على مهارات رعاية الذات ،مهارات اجتماعية،مهارات اقتصادية،مهارات معرفية،مهارات لغوية والآخر لتحديد المهارات النفسية ، أما الثالث فلتحديد القدرات الحركية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج الترويحي المقترح تأثيرا ايجابيا على تحسين بعض المهارات الحياتية، قيد البحث والنفسية والحركية، وأوصى الباحثان بضرورة الاهتمام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بوضع برامج تساعد على تنمية وتطوير قدراتهم في محاولة لإكسابهم المهارات الحياتية في مواقف اللعب والتي تساعد الطفل على التكيف مع نفسه ومع المجتمع المحيط به .

وفي الدراسة التي **أجراها البواليز** (2006) للتحقق من أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير التقاربي لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) ، وفيها قام الباحث بتطبيق برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم مجموعة من الطلاب المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم). وفيها قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير التقاربي المصور وتشكلت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم توزعت في مجموعتين: مجموعة تجريبية ، و مجموعة ضابطة، حيث توصلت نتائج الدراسة الى ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين االمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية التفكير التقاربي تعزى للبرنامج التدريبي ، كما بينت عدم وجود فروق بين متوسطات اداء الاطفال المجموعة التجريبية في القياسن القبلي والبعد يتعزى للجنس .

الدراسات الأجنبية

دراسة جولد (Gold,1981) : والتي أراد من خلالها تحديد أثر تعليم أساليب التفكير الإبتكاري للأطفال المعاقين القابلين للتعلم، وذلك من خلال برنامج يتضمن أبعاد: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل. قام الباحث بتطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية في المدرسة من خلال الدروس.

وسجلت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في درجات الطلاقة والمرونة والأصالة، كما سجلت الدراسة عدم ارتباط متغير الجنس بالقدرة الابتكاريه عند الأطفال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة مالون(Malon,1990): تناولت الدراسة أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية العمليات الحسابية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ولقد أجرى الباحث مقارنة بين الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، والأطفال العاديين الذين يدرسون معهم في نفس المدرسة في مهارات العد، والاتصال، والتحصيل الرياضي.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال القابلين للتعلم قبل البرنامج وبعده في مهارات التحصيل الرياضي، والاتصال والعد، مما كان له الأثر الأكبر في الاندماج الإيجابي مع أقرانهم العاديين بعد انتهاء فترة البرنامج.

دراسة مان (Mann , 1991) استهدفت دراسة الذاكرة العرضية Episodic Memory لدى المعاقين عقليا ومدى استخدامهم لها ، وهل يعاني المعاقون عقليا من ضعف مرتبط بالذاكرة ذات المعنى Semantic Memory وذلك على ثلاث مجموعات تتضمن المعاقين عقليا والراشدين المتكافئتين معهم في العمر الزمني والعاديين المتكافئتين مع المعاقين عقليا في العمر العقلي ، وباستخدام تحليل التباين الأحادي في معالجة البيانات .

توصل الباحث إلى وجود فروق في جودة ومقدار الإنجاز بالنسبة إلى الذاكرة العرضية بين المعاقين عقليا وكل من المتكافئتين معهم في العمر الزمني و العقلي ،وتؤكد الدراسة على وجود قصور لدى المعاقين عقليا في الذاكرة العرضية ذات الدلالة.

دراسة هايس وتابلن (Hayes& Taplin 1993) استهدفت تحديد الفروق بين المعاقين عقليا والعاديين في القدرة على استخدام النماذج المعرفية الإدراكية المختلفة ، بالإضافة إلى الفروق في نمط المعلومات المستخدمة لإصدار الأحكام التصنيفية ، وذلك على عينة قوامها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(20) طالبا (10 عاديين و 10معاقين عقليا) وقد تراوحت درجاتهم المركبة على مقياس ستانفورد – بينيه من (55–74) ، كما يعانون من اضطراب في السلوك التكيفي ، ولا يوجد لديهم أي علامات على وجود اضطرابات عضوية (متلازمة داون واستسقاء الدماغ) أو أي إعاقات حركية ، وقد تم المجانسة بين المجموعتين في العمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، والاستدلال مقياس لمهام الذاكرة المعرفية يتضمن وصفاً قصصياً به خمس صور بصرية ، ثم اختبار للتعرف على الصور السابق رؤيتها وباستخدام تحليل التباين الثنائي ومعاملات الارتباط ومعاملات الانحدار في معالجة البيانات

أوضحت النتائج أن الأطفال العاديين يستخدمون كلا الشكلين من المعلومات السابقة والحالية في الوصول لمعرفة الشكل المراد تذكره ، أما المعاقون عقليا ، يميلون إلى الاعتماد على المعلومات السابقة فقط .

كما توجد علاقة دالة موجبة بين نسب الذكاء ومقاييس مدى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤكد القصور في الذاكرة قصيرة المدى لدى المعاقين

دراسة برجن وموسلي (Bargen & Mosley 1994) هدفت لقياس كفاءة تحول الانتباه على نموذج ستروب لتقييم كفاءة الانتباه وذلك على عينة قوامها (60) مفحوصاً مقسمة إلى ثلاث مجموعات فرعية :(20) راشداً (10 ذكور – 10 إناث) من المعاقين عقليا بمتوسط عمر زمني 30 ،(07عاما) ومتوسط نسب ذكاء (45،61) درجة ،(20) تلميذاً من المرحلة الابتدائية (10 ذكور – 10 إناث) من بمتوسط عمر زمني 8 ،(91عاما) ومتوسط نسب ذكاء (109) درجة ، (20) راشداً من غير المعاقين عقليا (10 ذكور – 10 إناث) بمتوسط عمر زمني 23،(95عاما) وباستخدام مجموعة من المنبهات اللفظية الملونة مكونة من أربعة ألوان (احمر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وازرق واخضر وأرجواني) ، وأربع كلمات(يوم وكلمة ومحل وصديق) بالإضافة إلى مقياس رؤية الألوان ،تجارب ستروب الجزئية (41 تجربة عملية).

أوضحت النتائج وجود قصور لدى المعاقين عقليا في عمليات الانتباه مما يساعد على منع استجابة القراءة من الظهور في تجارب ستروب كما يعاني المعاقون عقليا من صعوبة في تحويل الانتباه Shifting attention تمثلت في صعوبة تركيب الأسماء في تجارب ستروب .

أجرى كل من **سميث وكورترينج** (Smith& Kortering,1996) دراسة هدفت إلى معرفة الآثار المترتبة على تطبيق الخطة التربوية الفردية من خلال الحاسوب ، تألفت عينة الدراسة من 12 مدرسة للتربية الخاصة ، وقد أشار الباحثان إلى أن استخدام مثل هذه الطريقة تسهل عملية التعلم ، وتسهل أيضا مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية ، كما تعطي آمالا في المستقبل من تعزيز التدريس في مجال التربية الخاصة .

وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن تطبيق الخطة التربوية الفردية من خلال الحاسوب توفر الوقت حيث تستغرق وقتا أقل ، وتوفر الجهد لتطويرها وإجراء التعديل عليها ، كما وجد المدرسون أن هذه الطريقة أكثر دقة ووضوحا في اتخاذ قرارات تعليمية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني : الدراسات والبحوث التي اهتمت بنظرية العقل وهي ذات بعدين

أولهما :البحوث التي أجريت لفئات متباينة من الأطفال

الدراسات العربية :

أجرى **قبلان** (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مراحل تطور مفهوم نظرية العقل لدى عينة من أطفال مدينة عمان في المرحلة العمرية من ثلاث إلى ست سنوات ،وإلى التقييم العلاقات المحتملة بين مفهوم نظرية العقل وكل من التفكير التباعدي و الذكاء ، وفيها قام الباحث بتطبيق ثلاثة مقاييس هي : صوره معدلة للبيئة الأردنية من مقياس المعتقدات الخطأ(False Beliefs) الذي طوره العالمان فابريكوس وبوير عام 2001 ، ومقياس تورنس للتفكير التباعدي في صورته المعدلة للبيئة الأردنية ، ومقياس ستافورد – بينية للذكاء في صورته المعدلة للبيئة الأردنية. وتشكلت عينة الدراسة من (120) طفلا من رياض الأطفال في مدينة عمان من الفئات العمرية من (3 – 6) سنوات بالطريقة العشوائية وجرى توزيعهم حسب الفئات العمرية(3.5)(4.5)(5.5) سنوات، حيث سجلت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث على مقياس المعتقدات الخطأ (False Beliefs)
- ووجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخطأ (False Beliefs) والعلامات الكلية على مقياس التفكير التباعدي
- ووجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخطأ (False Beliefs) والعلامات الفرعية على الطلاقة والمرونة والأصالة في مقياس التفكير التباعدي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ووجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخطأ (False Beliefs) والعلامات على مقياس ستافورد – بينية للذكاء
- لم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس المعتقدات الخطأ(False Beliefs)

الدراسات الأجنبية :

وفي دراسة قام بها **باولر** (Bowler,1992) هدفت إلى تقييم الحالة العقلية للآخرين من وجهة نظر الأطفال المصابين بمتزامنة إسبيرجر ، وتكونت عينة الدراسة (ن = 32) (16) من الأطفال المراهقين المصابين بمتلازمة إسبيرجر ، (16) طفلاً من الأطفال العاديين على وجه التحديد أطفال في مرحلة ما قبل المراهقة . واستخدم الباحث اختبار سمارتيس ، وكانت المعززات عبارة عن 26 شريط هزلي مختلف تصور قصة قصيرة. كل شريط فكاهي كان يتكون من ثلاث صور عرضت على النصف العلوي من الشاشة. ثم تم ترقيم تلك الصور من 1–3 مبينة نتائج محتملة للسيناريو وكانت تلك الصور قد ركبت في النصف السفلي من الشاشة، بهدف استنتاج نوايا الطفل من اجل اختيار الصورة الصحيحة، ومن ثم طلب منهم الاختيار من بين نهايات القصة

أبرزت نتائج الدراسة أن جميع الأطفال المصابين بمتلازمة إسبيرجر قد اجتازوا مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى

وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود ضعف في فهم نية الآخرين. في مهمة الأشرطة الهزلية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة إسبيرجر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة أجراها جان .ك بيوتلير، مارلين ، فان درويس

(Jan K. Buitelaar، Marleen& van der Wees،1997) ،والتي هدفت فحص العلاقة بين المعرفة الاجتماعية ونظرية العقل لدى فئة متباينة من الأطفال ،حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تكونت من20 طفل يعانون من التوحد متوسط أعمارهم 13 سنة ، المجموعة الثانية تكونت من20 طفلاً يعانون من اضطرابات نمائية متوسط أعمارهم 13 سنة ، المجموعة الثالثة تكونت من20 طفلاً من العاديين متوسط أعمارهم 13 سنة ، وتم استخدام مقياس للأداء المعرفي الانفعالي.

حيث بينت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين أداءات الأطفال في مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الذين يعانون من اضطرابات نمائية والعاديين،كما بينت عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الذين يعانون من التوحد

وفي دراسة قام بها كوباج، ويلسون ، وشارزي ، أيمي ، واطسون (1999)

(Capage ،Wilson; Charisse ، Anne.،Watson, 1999)

هدفت إلى فحص العلاقة بين مهارات التفاعل الاجتماعي ونظرية العقل لدى الأطفال

حيث تكونت العينة من مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة واستخدمت الدراسة مقاييس الاعتقاد الخطأ ،والمهارات الاجتماعية ، واستبانة المعلم المعيارية ، تمت معالجة بيانات الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط .

وأبرزت النتائج وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية التي تبرز عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ونظرية العقل، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الاعتقاد الخطأ والمهارات الاجتماعية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة أجراها **باترسون** (Peterson,2002) والتي هدفت إلى فحص تطور مفـاهيم نظرية العقل لدى الأطفال من خلال إدراك الصور (دراسة مقارنة) حيث تكونت العينة مـن ثلاث مجموعات المجموعة الأولى أطفال صم متوسـط أعمـارهم تـسع سـنوات ونـصف والمجموعة الثانية أطفال يعانون من التوحد متوسط أعمارهم تسع سنوات ونصف ،المجموعـة الثالثة أطفال عاديون متوسط أعمارهم أربع سنوات ونصف واستخدم الباحث مقياسين أولهمـا : الاختبارات المعيارية لفهم الاعتقاد الخطأ وثانيهما : مقياس الرسم الخطأ.

حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أداءات الأطفال الصم والأطفال الذين يعانون من التوحد في الاختبارات المعيارية لفهم الاعتقاد الخطأ ، و وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أداءات الأطفال الصم والأطفال الذين يعانون من التوحد على مقياس الرسم الخطأ .

وهذه الدراسة تعطي الباحث دلالة على أن الأطفال الذين يعانون من إعاقـات النمـو لـديهم مؤشرات لتطور مفاهيم نظرية العقل،كما أنها أسهمت في تصميم جلسات البرنامج المعد فـي الدراسة .

وفي دراسة أجراها **مايكل ،ايما ، ماني ،راشيل ،شارلز ، مينز**

(Michelle,Emma,Mani,Rachel,Carles& Meines,2002)

والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ونظرية العقل لدى الأطفال حيث تكونت العينة من مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات واستخدم الباحث مقياسين أولهما : مهام نظرية العقل، وثانيهما : مقياس الحالة العقلية من وجهة نظـر الأم ، حيث بينت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين أداءات الأطفال في مهام نظريـة العقـل ووجهة نظر الأمهات في الحالة العقلية لأطفالهن وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين مهام نظريـة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العقل والحالة الأمنية للطفل من وجهة نظر الأم كما دلت النتائج على التنبؤ بوجود تحسن في الأداء على نظرية العقل لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، كما دلت على وجود تنبؤ لمقدرة الأطفال اللفظية .

وهذه الدراسة ترتبط بالدراسة الحالية في العمر العقلي لدى الأطفال العاديين الذي تناولته هذه الدراسة والعمر العقلي الذي تناوله الباحث في دراسته كما أن هذه الدراسة إرتباطية أما الدراسة الحالية فهي دراسة تجريبية صممت جلساتها على مهام نظرية العقل

وفي دراسةميلر (Miller,2004) هدفت إلى فحص العلاقة بين اللغة ونظرية العقل، وكان التساؤل الرئيس لمشكلة الدراسة هو هل نظرية العقل تتطور بشكل مستقل عن اللغة؟ حيث تفرع منه الأسئلة التالية

(1) هل يمكن لأطفال Specific Language Impairment(SLI) أن ينجحوا في مهام الاعتقاد الخطأ على الرغم من تميزهم اللغوي ، عندما تكون المتطلبات اللغوية لمهمة الاعتقاد الخاطئ متدنية.(2) هل توجد علاقة تنبؤية بين الأداء في تراكيب إكمال الجمل ومهمة الاعتقاد الخاطئ، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تكونت من (15) طفلاً يعانون من اضطرابات لغوية، المجموعة الثانية تكونت من (15) طفلاً عاديين كمجموعة ضابطة بنفس الفئة العمرية ، المجموعة الثالثة تكونت من (15) طفلاً عاديين كمجموعة ضابطة من أجل مستوى الاستيعاب اللغوي في مهمة الاعتقاد الخطأ واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أولهما : مقياس معياري لمهام نظرية العقل، وثانيهما : مقياس تغير موقع مهمة الاعتقاد الخاطئ، ثالثهما مقياس : التمييز بين المهام الحقيقية والتخيلية ، وقد استخدم تحليل معامل الارتباط الجزئي ، والتحليل الخطي ، واختبار ويلكولكسون و مان ويتني لاستقصاء العلاقات بين مقاييس إكمال الجمل والاعتقاد الخطأ لجميع الأطفال لكل مجموعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأبرزت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسط أداء أطفالSLI ومتوسط أداء أقرانهم في نفس المرحلة العمرية عندما كانت درجة الصعوبة اللغوية في مهمة الاعتقاد الخطأ ، وتوجد فروق داله إحصائيا بين نفس المجموعتين في اختبار فهم إكمال الجمل ، كما توجد علاقة إرتباطية ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية وكذلك المجموعتين الأولى والثالثة بين مقياس تغير موقع مهمة الاعتقاد الخطأ واختبار إكمال الجمل ، كما أبرزت النتائج وجود علاقة خطية بين إكمال الجمل والنجاح في الاعتقاد الخطأ ،وقد توصلت الدراسة أيضا إلى أن الأطفال الذين يعانون من SLI يمكن أن يكون أداؤهم أفضل عند مستوى عمري مناسب، وأن إتقان إكمال الجمل يعد متنبئا للقدرة في مهام الاعتقاد الخطأ.

وفي دراسة جرانت ،روسو ، ميونر ،رحمن ، بيورك ، كورنش

(Grant،. Russo،.Munir.Rahman، Burac&.Cornish. 2005)

بعنوان القصور في نظرية العقل لدى الأطفال المصابين بمتلازمة X الهشة. والتي هدفت إلى فحص القصور في نظرية العقل لدى الأطفال المصابين بمتلازمة X الهشة وهل هو خلل في حالات اجتماعية بسيطة حسب حالتهم العقلية، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تكونت من أطفال يعانون من التوحد، المجموعة الثانية تكونت من الأطفال يعانون من متلازمة داون، المجموعة الثالثة تكونت الأطفال المصابين بمتلازمة X الهشة، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أولهما : مقياس معياري لمهام نظرية العقل، وثانيهما : مقياس تغير موقع مهمة الاعتقاد الخطأ ، ثالثهما مقياس : التمييز بين المهام الحقيقية والتخيلية .

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال المصابين ب Fragile X Syndrome لديهم بالفعل ضعف في نظرية العقل مقارنة بالمجموعة الأولى أطفال يعانون من التوحد والثانية أطفال يعانون من متلازمة داون ،وبينت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في أنماط الاعتقادات الخاطئة ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التمييز بين المهام الحقيقية مقابل المهام التخيلية مما يوحي بوجود تطور غير قياسي يتجاوز التأخر المعرفي العام ، ويتبن من هذه الدراسة أن مهام نظرية العقل قد تتطور متجاوزة بذلك التأخر المعرفي العام وذلك يرجع إلى طبيعة عينة الدراسة .

وفي دراسة قام بها كل **من كاتي وهيلين** (Kate and Helen , 2005) لفحص مستوى الخطأ من الدرجة الثانية في متلازمة ويليامز Williams Syndrome ، كما هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص هؤلاء الأطفال ، وتكونت العينة من أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، وتبين بأنهم يتسمون بخصائص منها ،الألفة غير العادية والاهتمام القوي بالآخرين ،اجتماعيون كثيراً، ودودون، منطلقون مهتمون كثيراً بسعادة الآخرين. ،منساقين لأوجه البشر ومستجيبون بشكل كبير لآلام الآخرين ، وهذا الاهتمام القوي بالآخرين والمرتبط بقدرات تعابير الوجه الممتازة ، واستخدام اللغة بطرق اجتماعية جداً ، إلا أنهم يواجهون صعوبة كبيرة مع نظرائهم.

وقد توصل الباحثان إلى أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة ويليامز لديهم مهام نظرية العقل ،ويستفيدون من سلوك الآخرين فيما يتعلق بمجموعة من الحالات العقلية المتوافقة والمرتبطة بسبب ما (مثل الاعتقادات، الرغبات والنوايا) ، أن غالبية الأطفال المصابين أدُّوا جيداً في مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيهما :البحوث التي اهتمت بجانب الإعاقة العقلية

وكما بينت دراسة **سولوريان وتاجر وفلسبيري وزاتشك** (Sulliran ,Tager – Flusbery& Zaitchik ,1994) والتي هدفت إلى المقارنة بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز Williams Syndrome و الأطفال المصابين بالتوحد ومجموعة من أطفال يعانون من الإعاقة العقلية ، في فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية ،والمجموعات الثلاث متجانسة من حيث العمر الزمني (4.08 إلى 5.25 سنة) .

وقد تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الثانية والثالثة وفقا لمهام الخطأ من الدرجة الثانية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثالثة لمهام الخطأ من الدرجة الثانية.

وفي دراسة **اجراها كل من سميث وكاليميا وبيلوجي وجرانت وكوهين** (Karmiloff & Baron-Cohen، Grant، Bellugi، Klima،Smith 1995) هدفت إلى فحص الخطأ من الدرجة الثانية بين المجموعة الأولى تضم أطفالاً مصابين بمتلازمة ويليامز، وشملت 22 طفلاً منهم 13 إنثى و 9 ذكور، المجموعة الثانية تضم أطفالاً مصابين بمتلازمة Prader Willi وشملت 14 طفلاً مصابين بمتلازمة Prader Willi منهم 4 إناث و 10 ذكور ، المجموعة الثالثة تضم أطفالاً يعانون من بإعاقات عقلية وشملت 13 طفلاً منهم 7 إناث و 6 ذكور ، تم استخدام إختبار مفردات حسي و مقاييس إليوت .Elliot للفروق الفردية و اختبار ذكاء Kaufman Brief كمقياس عام للمستوى العقلي . واستخدام اختبار لتصنيف الخطأ من الدرجة الثانية طوره سولفيان Sullivan وآخرون عام 1994. وقد استخدموا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القصة كأسلوب عرض ومسجل بهدف تسجيل الأجوبة ، وتم إجراء إختبارT-Test واختبار ANOVA , لاختبار الأداء .

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاث الضابطة في متغيرات الدراسة على مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى.

وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاث التجريبية في متغيرات الدراسة على مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية . كما تبين وجود فروق بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز Prader Willi و الأطفال المعاقين عقلياً على مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية لصالح الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز، ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في استخدام الإجابات المتنوعة للإجابة الصحيحة للاعتقادات من الدرجة الثانية.

وفي دراسة قامت بها **هاب** (Happe، 1995) هدفت إلى فحص تجريبي لقدرات نظرية العقل لدى عينات (ن= 70) طفلاً يعانون من التوحد، (ن= 34) طفلاً معاقاً عقلياً،(ن= 70)طفلاً عادياً حيث تراوح العمر العقلي 6 سنوات و9 شهر للعاديين و11 عاما و7 أشهر لأفراد التوحد ، 9سنوات وشهران للمعاقين عقليا ، من خلال الأداء على مهمتي اعتقاد خطأ كلاسيكيّتين، مهمة سالي وآن ،ومهمة حلوى السمارتيز،توصلت الدراسة على أن (20%) من أفراد التوحد نجحوا في المهمتين ، وبلغت (56%) لدى العاديين ، وبلغت (58%). عند المعاقين عقليا .

وقد تبين من التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي التوحد والإعاقة العقلية وكانت لصالح أفراد الإعاقة العقلية ، بينما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين المتخلفين عقليا والعاديين الأداء في مهمتي نظرية عقل ، مهمة سالي وآن ومهمة حلوى السمارتيز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة قام بها **كل من نوريـــــت يرميا، واوسنات ايريل ،مايكل شاكيد و دافناسولومونيكا (Nurit Yirmiya، Osnat Erel، Michal Shaked، and Daphna Solomonica-Levi 1998)** بهدف المقارنة بين أفراد يعانون من التوحد وأفرادٍ معاقين عقليا وأفراد عـــاديين ،فـــي مهـــام نظرية العقل حيث كانت أعمار أطفال عينة الدراسة فئة التوحد والإعاقة العقلية من (5– 6) سنوات ، وأعمار الأطفال من العاديين من(3– 4) سنوات حيث تم فحص تسع مهام لنظريـــة العقل.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين عقليا والعاديين في مقياس مهـــام نظرية العقل لصالح العاديين ، كما بينت نتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المعاقين عقليا وأداء أفراد التوحد لصالح المعاقين عقليا .

وقد بينت دراسة **ســـولوريان وتـــاجر** (Sulliran Tager – Flusbery1999) والتي هدفت إلى المقارنة بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامزWilliams Syndrome و الأطفال المصابين بمتلازمة برادرويليPrader – Wili Syndrome ومجموعة مـــن أطفـــال يعانون من الإعاقة العقلية ، في فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية ،والمجموعات الـــثلاث متطابقة من حيث العمر 5 إلى 7 سنوات ، درجة الذكاء، والقدرة اللغوية، وقد تبـــين وجـــود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثانية لصالح أفراد المجموعة الأولى وفقا لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى ، وتبين عدم وجود فـــروق دالـــة إحصائية بين أطفال المجموعتين الثانية والثالثة وفقا لمهام نظرية العقل على مستوى الخطـــأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية ، وتبين عدم وجود فروق دالة إحـــصائية بـــين أطفال المجموعتين الأولى والثالثة وفقا لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ مـــن الدرجـــة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة تجريبية قام بها **كل من نوريـــت يرميا، واوسنات ايريل ،مايكل شـــاكيد و دافناسولومونيكا**

(Yirmiya، Osnat Erel، Michal Shaked، and Daphna Solomonica-Levi 1999)

بهدف المقارنة بين أفراد يعانون من التوحد وأفراد معاقين عقليا وأفراد يعـــانون مـــن متلازمة داون ، وأفراد عاديين، في التواصل البصري و مهام نظرية العقل ، حيـــث كانـــت أعمار أطفال المجموعة الأولى الذين يعانون من التوحد (ن= 25) ، كانـــت أعمـــار أطفـــال المجموعة الثانية الذين يعانون الإعاقة العقلية (ن= 21) ، كانت أعمار أطفـــال المجموعـــة الثالثة الذين يعانون من متلازمة داون (ن= 19) ، كانت أعمار أطفال المجموعة الرابعـــة أطفال عاديون(ن= 21) . حيث استخدمت أشرطة الفيديو بهدف جمع البيانات وقد تم عرض CD يحتوي على مهمة واحدة لنظرية العقل ، وقد أبرزت نتائج الدراسة إلى النتائج التالية

- وجود ضعف ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من بالتوحد في سلوكات الانتباه
- وجود ضعف ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد في التفاعل الاجتماعي كمـــا هو موضح في استخدام السلوكات غير اللفظية كتواصل ضعيف في العين هو أيضاً يعد أحد المعايير الشخصية للتوحد ويعود ذلك إلى صعوبات إدراكهم لعقول الآخرين
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة أفـــراد متلازمـــة **داون** والأفـــراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري و مهام نظرية العقل
- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الأفراد الذين يعانون من التوحـــد ومجموعـــة أفراد متلازمة داون في التواصل البصري و مهام نظرية العقـــل وكانـــت لـــصالح مجموعة أفراد متلازمة داون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الأفراد الذين يعانون من التوحد والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري و مهام نظرية العقل وكانت لصالح مجموعة ذوي الإعاقات العقلية
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الأفراد العاديين والمجموعات الثلاثعلى متغيرات الدراسة وكانت لصالح العاديين

وفي دراسة قام بها كل من شولموكرافت ،وشولموكاتز، وإنبال ألفا- رولر ،وستاكي يوهوشا

(Shlomo Kravetz، Shlomo Katz،1 Inbal Alfa-Roller، and Stacy Yehoshua،2003)

وكانت بعنوان **مهام نظرية العقل وجودة الحياة Quality of Life** (QOL) من وجهة نظر **الأفراد البالغين ذوي إلاعاقة العقلية. حيث تكونت العينة (ن= 75)** معاقا عقليا بالغا بمتوسط عمر زمني 39 عاماً وانحراف معياري 9،8 ، وبنسبة ذكاء من (40-70) درجة استخدمت الدراسة مقاييس متعددة الأوجه، مقياس QOL الاجتماعية، العاطفي- المعرفي الفرعي ،مقياس QOL السكنية المعرفي- العاطفي الفرعي ، مقياس QOL للمصادر الاجتماعية الفرعي ،مقياس QOL للمصادر الوظيفية الفرعي

أبرزت النتائج عدم وجود علاقة بين تطور نظرية العقل وجودة الحياة

وجدت علاقة دالة إحصائيا بين مهام TOM ومتغيرات الدراسة

بينت النتائج أن عينة الدراسة لم يناقضوا أنفسهم بالاستجابة على العبارات المتناقضة الموجودة في مقاييس الدراسة مما يدل على نضوج ال TOM لديهم .

وجود علاقة طردية بين تطور TOM والاستعدادات البين ــ شخصية والاجتماعية .

وجود علاقة طردية بين تطور TOM والقدرات اللغوية

وجود علاقة طردية بين تطور TOM وجودة الحياة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة **مايكا وكويوتو** (Mika , ،Kituo, 2004) بعنوان المعرفة الدلالية ونظرية العقل دراسة مقارنة ، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تكونت من أطفال يعانون من التوحد، المجموعة الثانية تكونت من الأطفال يعانون من الإعاقة العقلية ، المجموعة الثالثة تكونت من الأطفال العاديين ، واستخدم الباحث مقياسين أولهما : مقياس استيعاب الجمل المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول، وثانيهما : مقياس فهم الاعتقاد الخطأ .

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجوعة الأولى أطفال يعانون من التوحد والمجموعة الثالثة الأطفال العاديين في اختبار المعرفة الدلالية، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجوعة الأولى والمجموعة الثانية في اختبار المعرفة الدلالية، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين المجوعتين الأولى والثالثة في فهم الاعتقاد الخطأ ، كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال الذين يعانون من التوحد والأطفال يعانون من الإعاقة العقلية في فهم المعتقدات الخاطئة لصالح أطفال التوحد ويتضح من النتائج بأن الأطفال الذين يعانون من التوحد يمتلكون ذكاء لفظيا معينا يمكنهم الاستفادة من المعرفة الدلالية من أجل استيعاب جمل مثل الأطفال العاديين ، وأن القدرة على استيعاب الجمل مستقلة بشكل نسبي عن نظرية العقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب عام على الدراسات ذات الصلة

أولاً : تعقيب على الدراسات ذات الصلة والتي تناولها المحور الأول: وتناولت الإعاقة العقلية من خلال متغيرات متباينة :

توصلت دراسات هذا المحور إلى مجموعة من النتائج التي استفاد منها الباحث في تصميم برنامج الدراسة وأدواتها وتفسير ومناقشة النتائج :

- كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين عقليا والعاديين في جميع الاختبارات المعرفية (الإدراك الحسي و القدرة اللغوية والتذكر) لصالح العاديين(حرب ، 1992).
- اتضحت فاعلية برامج الحاسوب مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (حماد ، 1994) (Smith& Kortering, 1996) .
- كما تبين فاعلية البرامج التربوية في تنمية مهارات التفكير التقاربي(Malon,1990) و(الإمام ،1996) و (البواليز ،2006).
- كما تبين فاعلية البرامج التربوية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري الحركي باستخدام مقياس تورنس للتفكير الابتكاري بالحركات والأفعال (Gold,1981) و(الإمام ،1996) .
- توصلت بعض الدراسات(Smith& Kortering,1996) (العنزي ،2004) إلى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا.
- كما تبين فاعلية البرنامج الترويحية في تنمية المهارات الحياتية وتحسين التكيف (Malon,1990) و(قاسم وعبد الرحمن ، 2006) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما توصل مان (Mann , 1991)إلى وجود فروق في جودة ومقدار الإنجاز بالنسبة إلى الذاكرة العرضية بين المعاقين عقليا وكل من المتكافئتين معهم في العمر الزمني و العقلي ،وبين وجود قصور لدى المعاقين عقليا في الذاكرة العرضية .
- كما أوضح هايس وتابلن (Hayes& Taplin 1993)أن المعاقين عقليا يميلون إلى الاعتماد على المعلومات السابقة فقط ، كما توصلا إلى وجود علاقة دالة موجبة بين نسب الذكاء ومقاييس مدى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤكد القصور في الذاكرة قصيرة المدى لدى المعاقين .
- كما بين برجن وموسلي (Bargen & Mosley 1994) وجود قصور لدى المعاقين عقليا في عمليات الانتباه ،كما يعاني المعاقون عقليا من صعوبة في تحويل الانتباه Shifting attention

ثانياً : تعقيب على الدراسات ذات الصلة والتي تناولها المحور الثاني حيث تناول:

أ- نظرية العقل و التي أجريت لفئات متباينة من الأطفال : توصلت دراسات هذا المحور إلى جملة من النتائج على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عمرية متباينة في مقياس المعتقدات الخطأ (False Beliefs)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس المعتقدات الخطأ(قبلان ،2004).
- وأبرزت النتائج وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية التي تبرز عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ونظرية العقل، (Watson et,al,1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما بينت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الأداء في مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية والعاديين،كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الذين يعانون من التوحد(Buitelaar et,al ..,1997) .
- وأبرزت دراسة (Miller,2004) بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء أطفال SLI ومتوسط أداء أقرانهم في نفس المرحلة العمرية عندما كانت درجة الصعوبة اللغوية في مهمة الاعتقاد الخطأ.
- وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أداءات الأطفال الصم والأطفال الذين يعانون من التوحد في الاختبارات المعيارية لفهم الاعتقاد الخطأ ، (Peterson ,2002) ,(Meins et,al ..,2002)

- وتبين أن الأطفال المصابين ب FXS لديهم ضعف في نظرية العقل مقارنة بأطفال يعانون من التوحد وأطفال يعانون من متلازمة داون(Grant et,al ..,2005)
- أبرزت الدراسات(Kate and Helen، 2005) أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة ويليامز لديهم مهام نظرية العقل ، وأن غالبية الأطفال المصابين أدَّوا جيداً في مهمة الإعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية
- وتبين أن الأطفال الذين يعانون من SEI يمكن أن يكون أداؤهم أفضل عند مستوى عمري مناسب، وأن إتقان إكمال الجمل يعد متنبئا للقدرة في مهام الاعتقاد الخطأ (Meins et,al ..,2002)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و مهام نظرية العقل قد تتطور متجاوزة بذلك التأخر المعرفي العام وذلك يرجع إلى طبيعة عينة الدراسة (Grant et,al .,2005)
- بينت بعض الدراسات(Peterson,2002) أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو لديهم مؤشرات لتطور مفاهيم نظرية العقل،كما أنها أسهمت في تصميم جلسات البرنامج المعد في الدراسة
- أن جميع الأطفال المصابين بمتلازمة إسبيرجر قد اجتازوا مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى (Bowler,1992)

ب – تعقيب على الدراسات ذات الصلة والتي تناولها المحور الثاني حيث تناولت دور نظرية العقل مع فئة المعاقين عقلياً:

يستخلص الباحث من دراسات هذا المحور نقاط الاختلاف والاتفاق والتي يستفاد منها في التعليق على نتائج الدراسة الحالية **فقد تبين عدم وجود فروق** في متغيرات درست على أطفال الإعاقة العقلية وفئات أخرى من الأطفال ذوي الإعاقات ، ويتم عرضها على النحو التالي :

- بين أطفال التوحد والإعاقة العقلية وفقا لمهام الخطأ من الدرجة الثانية،كذلك بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز والإعاقة العقلية لمهام الخطأ من الدرجة الثانية(T1994 و Sulliran، et,al) .
- بين الأطفال مصابين بمتلازمة ويليامز والأطفال المصابين بمتلازمة بريدويلي Prader Willi وأطفال يعانون من إعاقات عقلية في مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى(Smith,et,al,1995).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بين أطفال مصابين بمتلازمة ويليامز ومصابين بمتلازمة Prader Willi وأطفال يعانون من إعاقات عقلية في استخدام الإجابات المتنوعة للإجابة الصحيحة للاعتقادات من الدرجة الثانية وبين المشاركين المعاقين عقليا والعاديين في الأداء على مهام نظرية عقل ، (Happe، 1995).
- بين أطفال مصابين بمتلازمة برادرويلي Prader – Wili Syndrome وأطفال يعانون من الإعاقة العقلية وفقا لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية ، وبين أطفال مصابين بمتلازمة ويليامز و أطفال يعانون من الإعاقة العقلية وفقا لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية (Sulliran ,et,al 1999) .

- بين مجموعة أفراد متلازمة داون والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري و مهام نظرية العقل (Yirmiya ,et,al. 1999)
- بين تطور نظرية العقل وجودة الحياة من وجهة نظر الأفراد البالغين ذوي الإعاقة عقلية (Shlomo Kravetz ,et,al2003)
- بين أطفال يعانون من التوحد والأطفال العاديين في اختبار المعرفة الدلالية ، وبين أطفال يعانون من التوحد والأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية في اختبار المعرفة الدلالية (Mika ،Kituo, 2004)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى الجانب الآخر وجد الباحث **وجود فروق في متغيرات الدراسة** درست على أطفال الإعاقة العقلية وفئات أخرى من الأطفال ذوي الإعاقات ، ويتم عرضها على النحو التالي :

- بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز،التوحد، الأطفال المعاقين عقلياً على مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية .
- بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز و الأطفال المعاقين عقلياً على مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثانية لصالح الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز.
- بين مجموعتي التوحد والإعاقة العقلية وكانت لصالح أفراد الإعاقة العقلية (Happe، 1995)
- بين المعاقين عقليا والعاديين في مقياس مهام نظرية العقل لصالح العاديين ، بين أداء المعاقين عقليا وأداء أفراد التوحد لصالح المعاقين عقليا (Yirmiya ,et,al. 1998)
- بين مجموعة الأفراد الذين يعانون من التوحد والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري و مهام نظرية العقل وكانت لصالح مجموعة ذوي الإعاقات العقلية (Yirmiya ,et,al. 1999)

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الأفراد العاديين والمجموعات الثلاث (التوحد ، داون ، الإعاقة العقلية) على متغيرات الدراسة وكانت لصالح العاديين (Shlomo Kravetz et,al,2003)
- وجود علاقة طردية بين تطور TOM وجودة الحياة،وجود علاقة طردية بين تطور TOM وبين الاستعدادات البين ــ شخصية والاجتماعية، وجود علاقة طردية بين تطور TOM والقدرات اللغوية من وجهة نظر الأفراد البالغين ذوي الإعاقة عقلية

(Shlomo Kravetz et,al,2003)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بين الأطفال الذين يعانون من التوحد والأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية في فهم المعتقدات الخاطئة لصالح أطفال التوحد ،(Kituo, 2004 ، Mika ,)

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوعها من حيث أنها صممت برنامجاً تربوياً قائماً على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- تتصف الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأهميتها وبالأدوات التي أعدها الباحث مثل البرنامج التربوي المقترح القائم على نظرية العقل، قائمة الملاحظة المنزلية للمهارات الأدائية الحياتية ، وقائمة الملاحظة المدرسية للمهارات الأدائية الحياتية
- تعد الدراسة الحالية من الدراسات التجريبية الأولى – حسب حدود علم الباحث – في موضوع إعداد برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

Methods and Procedures

مقدمة :

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومتغيراتها وأفرادها، وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها ، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أفراد الدراسة:

هم جميع الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في مركز المنار للتنمية الفكرية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في منطقة المقابلين / عمان الملتحقين بها للفصل الدراسي الثاني (2007\2008) حسب تشخيص (مركز تشخيص الإعاقات المبكرة في المملكة الأردنية الهاشمية للإعاقة العقلية) وعددهم (42) طفلاً وطفلة (25 طفلاً و17طفلة)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 8-15 سنة بمتوسط عمر زمني يبلغ 11.37 سنه و بانحراف معياري مقداره 1.88.

موزعين على أربع شعب تم اختيار شعبة(ا) و (ب) بالقرعة كمجموعة تجريبية ،و شعبة (ج) (د)كمجموعة ضابطة بلغ عدد الأطفال في كل مجموعة حسب الآتي شعبة أ (ن= 11) طفلاً وطفلة، شعبة ب (ن= 10) طفلاً وطفلة ، شعبة ج (ن= 11) طفلاً وطفلة، شعبة د (ن=10) طفلاً وطفلة وعليه فان عينة الدراسة تكونت من (42) من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم المسجلين في المركز. وقد خضع أفراد المجموعة (التجريبية) للبرنامج التربوي المقترح القائم على نظرية العقل والمجموعة (الضابطة) خضعت للبرنامج المعتاد في الفصل الدراسي الثاني من عام 2007/2008، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجموعتي الدراسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس

المجموعة	أفراد الدراسة		المجموع
	ذكور	إناث	
التجريبية(1) شعبة (أ) و (ب)	12	9	21
الضابطة(2) شعبة(ج)،(د)	13	8	21

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت 59 % وان نسبة الإناث بلغت 41 % .

مبررات اختيار أفراد الدراسة :

ينوه الباحث عن جملة من المبررات في اختيار أفراد الدراسة الحالية منها

- مركز المنار للتنمية الفكرية تابع لوزارة التنمية الاجتماعية في منطقة المقابلين / عمان ويخضع للقواعد المؤسسية في عمله ويهدف إلى تقديم الخدمة دون الاهتمام بتحقيق الربحية
- قام الباحث بالتطبيق والتدريب الميداني بالمركز أثناء أخذه لبعض المساقات الجامعية وأصبحت لدية دراية بالإستراتيجيات والأساليب التعليمية المتبعة بالمركز ومدى القدرة على تلبية احتياجات المعاقين عقليّا مما أعطى خلفية نظرية وعملية في كيفية تصميم جلسات البرنامج وسبل تنفيذها .
- تم استطلاع رأي الإدارة بالمركز والمعلمين في إمكانية التعاون في تطبيق أدوات الدراسة وأبدوا استعدادهم للتعاون وتيسير تنفيذ إجراءات الدراسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- نظراً لتوافر عدد كافٍ من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وذلك من خلال التقارير الإحصائية الاجتماعية بالمركز
- توافر الإمكانات والأدوات لتنفيذ البرنامج
- تشابه نوع ودرجة الإعاقة

أدوات الدراسة :

تم تصميم ثلاث أدوات في الدراسة الحالية وهذه الأدوات هي :

قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً ، وقائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً ،و البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل ، وفيما يلي عرض تفصيلي لما تم إجراؤه في تصميم أدوات الدراسة .

أولاً: قائمة الملاحظة المنزلية :

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد هذه القائمة من قبل الباحث، لقياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

تتكون قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلون للتعلم في صورتها النهائية من (5) مجالات وكل مجال عليه مجموعة فقرات توصف المهارة من حيث درجة توفرها من وجهة نظر الأهل موضوعياً (اختيار من متعدد)، وعدد البدائل لكل مهارة خمسة إضافة إلى صفحة التعليمات والبيانات الشخصية ، وطلب من الأهل أن يضعوا إشارة (✔) في الخانة المناسبة الكائنة في ورقة الإجابة للاستجابة الأنسب لكل سؤال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مكونات القائمة

تم إعداد القائمة بناءً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية للمهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" التي نفذت خلال الفترة من تاريخ 22-28\11\2007 والتي قام بها الباحث وبعد حساب تكرارات المهارات الأدائية الحياتية الملحة والهامة من وجهة المعلمين وأولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا " القابلين للتعلم والملاحظات الميدانية للباحث وبمراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المجال مثل الكيلاني ،البطش(1981)، الروسان(1989)،الروسان ،خولة، حسن(1991) الروسان (1983)، الروسان ، جرار(1987) ، (الإمام ، 1996)

فقد تم حصر الأنشطة التي تضمنتها تلك المهارات الأدائية الحياتية في إطار عام يحدده ميول ورغبات أفراد عينه الدراسة ملحق رقم (8)

تتكون القائمة من خمسة مجالات وهي

- إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة / التنظيف المنزلي ويتكون من 20 فقرة من الفقرة 1-20
- القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع ويتكون من 14 فقرة من الفقرة 21-34
- المهارات الاجتماعية ويتكون من 33فقرة من الفقرة 35-67
- مهارات السلامة العامة ويتكون من 4 فقرات من الفقرة 68-71
- المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب ويتكون من 23فقرة من الفقرة72-94

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق القائمة :

بعد أن تم تحديد الأداة بصورتها الأولية، تم التحقق من صدق هذا القائمة بالطريقة التالية:

صدق المحتوى :

لقد تم استخراج صدق القائمة باستخدام صدق المحتوى لنعرف ما إذا كانت القائمة صادقة في قياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وذلك من خلال عرض القائمة على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية عند المعاقين عقليا ، وقد تم اختيار لجنة التحكيم من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي مكونة من عشرة محكمين وطلب منهم تحكيم القائمة من حيث ، مدى ملاءمة العبارات وارتباطها بالمجال تنتمي / لا تنتمي ، مناسبة الصياغة من عدمها ،التعديل المقترح ، طريقة إعداد العبارات وارتباطها بالمهارات الحياتية الأدائية .

حيث تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها المحكمون وقد قام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين وتم حذف أي فقرة حدث اختلاف عليها ملحق رقم (5)

ملاحظات هيئة المحكمين

- اقترح أحد المحكمين زيادة الاهتمام بمهارات العناية الذاتية مثل نظافة الأدوات والصحة العامة والنظافة الشخصية والسلامة العامة ،اتفق المحكمون على أن القائمة كافية لأنها غطت المجالات موضوع الدراسة ، تحديد المجال الثاني بما يتعلق بالتسوق فقط بالسوبر ماركت والاستغناء عن المخبز والبقالة ، أن يتم إزالة كلمة بمفردة والتي تكررت بكل نهاية كل فقرة من الفقرات ،احد المحكمين رأى بان القائمة طويلة ، تغيير ترتيب بعض الفقرات العائدة للمجال الخامس لتكون أوضح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أخذت الملاحظات المتعددة من المحكمين حيث تم حذف وإضافة بعض الفقرات وتعديل الصياغة اللغوية وأصبحت القائمة بصورتها المعدلة تحتوي على (94) فقرة

ويوضح الجدول رقم (2) تعديلات هيئة المحكمين علـــى قائمـــة الملاحظـــة المنزلية

الجدول رقم (2)

التعديلات التي أجريت على قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

قبل التعديل	بعد التعديل
يتحدث الطفل مع الآخرين لطلب شئ ما يحتاجه	يطلب الطفل ما يحتاج إلية من الآخرين
شراء	اختيار
يحاول الطفل الانتظار بالدور أثناء اللعب	ينتظر دورة باللعب
يسر الطفل دون اصطدام بالآخرين أثناء اللعب	يلعب مع الآخرين دون أن يصطدم بهم
مستجيبا	الاستجابة
مساحة متران	مساحة محدودة

يتضح من الجدول رقم (2) وجود تعديلات ظاهرية وتعديلات جوهرية ، مما يستدعي إجراء حساب نسب الاتفاق بين المحكمين كما يوضح الجدول رقم (3) التالي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (3)

نسب اتفاق المحكمين على فقرات قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق
1	%80	26	%80	51	%80	76	%70	101	%100
2	%70	27	%90	52	%90	77	%50	102	%80
3	%60	28	%100	53	%70	78	%90	103	%80
4	%90	29	%80	54	%90	79	%70	104	%90
5	%80	30	%90	55	%70	80	%60	105	%50
6	%80	31	%80	56	%70	81	%80	106	%90
7	%80	32	%80	57	%60	82	%90	107	%70
8	%70	33	%80	58	%80	83	%90	108	%70
9	%60	34	%50	59	%90	84	%100	109	%60
10	%80	35	%90	60	%70	85	%80	110	%50
11	%80	36	%80	61	%60	86	%90	111	%90
12	%40	37	%100	62	%80	87	%90	112	%100
13	%80	38	%80	63	%90	88	%80	113	%80
14	%70	39	%90	64	%90	89	%90	114	%90
15	%80	40	%100	6	%100	90	%100	115	%80
16	%90	41	%80	66	%80	91	%80	116	%90
17	%100	42	%90	67	%90	92	%90	117	%100
18	%80	43	%100	68	%90	93	%70	118	%80
19	%90	44	%80	69	%100	94	%80	119	%90
20	%100	45	%100	70	%80	95	%90	120	%90
21	%80	46	%80	71	%90	96	%90	121	%50
22	%90	47	%90	72	%100	97	%100	122	%90
23	%90	48	%70	73	%80	98	%90	123	%70
24	%100	49	%70	74	%90	99	%100	124	%70
25	%40	50	%100	75	%40	100	%90	125	%60

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تم استبعاد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق اقل من 80% وبذلك استقرت فقرات قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على (94) فقرة فقط
- ومن ثم تم إعداد قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بشكلها النهائي ملحق رقم (2).

ثبات قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخدام طريقة حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ آلفا (Cronbach Alpha Equatio) لقياس مدى ثبات قائمة الملاحظة المنزلية حيث تبين أن قيمة (α) = (0،97) وهي اكبر من 60% (Malhotra p268 ,2004) مما يدل على ثباتها وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائيا لهذا النوع من المقاييس

طريقة التصحيح:

تصحيح قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

وتقع الإجابة عن كل فقرة في القائمة ضمن سلم مؤلف من خمسة خيارات هي:

تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر

أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة(✔) في المربع التي يمثل رأي أولياء الأمور في الإجابة عن الفقرة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعطى درجات الإجابة عن الفقرات كما يلي:

تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
5	4	3	2	1

ثانياً: قائمة الملاحظة المدرسية

تتكون قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والتي أعدها الباحث في صورتها النهائية من (5) مجالات وكل مجال علية مجموعة فقرات تصف المهارة من حيث درجة توافرها من وجهة نظر المعلم موضوعياً (اختيار من متعدد)، وعدد البدائل لكل سؤال خمسة إضافة إلى صفحة التعليمات والبيانات الشخصية ، وطلب من المعلمين أن يضعوا إشارة (✔) في الخانة المناسبة الكائنة في ورقة الإجابة للإجابة الأنسب لكل سؤال

مكونات القائمة:

تم إعداد القائمة بناءً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية للمهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" التي نفذت خلال الفترة من تاريخ 22\11\2007 والتي قام بها الباحث وبعد حساب تكرارات المهارات الأدائية الحياتية الملحة والهامة من وجهة المعلمين وأولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم والملاحظات الميدانية للباحث، وبمراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المجال مثل الكيلاني،البطش(1981)، الروسان(1989)، الروسان ،خولة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حسن(1991) الروسان (1983)، الروسان ، جرار(1987) فقد تم حصر الأنشطة التي تضمنتها تلك المهارات الأدائية الحياتية في إطار عام يحدده ميول ورغبات أفراد عينه الدراسة

تتكون القائمة من خمسة مجالا ت وهي

- إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة / التنظيف المنزلي ويتكون من 23 فقرة من الفقرة 1-23
- القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع ويتكون من 14 فقرة من الفقرة 24-37
- المهارات الاجتماعية ويتكون من 33فقرة من الفقرة 38-70
- مهارات السلامة العامة ويتكون من 4 فقرات من الفقرة 71-74
- المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب ويتكون من 23فقرة من الفقرة 75-97

صدق القائمة : بعد أن تم تحديد الأداة بصورتها الأولية ، تم التحقق من صدق هذا القائمة بالطريقة التالية:

صدق المحتوى :لقد تم استخراج صدق القائمة باستخدام صدق المحتوى لنعرف ما إذا كانت القائمة صادقة في قياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وذلك من خلال عرض القائمة على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية عند المعاقين عقليا ، وقد تم اختيار لجنة التحكيم من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي مكونة من عشرة محكمين ، وطلب منهم تحكيم القائمة من حيث ،مدى ملاءمة العبارات وارتباطها بالمجال تنتمي / لا تنتمي ، الصياغة مناسبة \مناسبة ،التعديل المقترح ، طريقة إعداد العبارات وارتباطها بالمهارات الحياتية ،حيث تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها المحكمون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد قام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين وتم حـــذف أي فقـــرة حـــدث اختلاف عليها، وقد اتفق المحكمون على أن القائمة كافية لأنها غطت المجالات موضـــوع الدراسة لتكون أوضح وانتهت القائمة بذلك إلى الصورة المبينة في الملحق رقم(3).

ملاحظات هيئة المحكمين

- اتفق المحكمون على أن القائمة كافية لأنها غطت المجالات موضوع الدراسة ،أحـــد المحكمين رأى بان القائمة طويلة ، واقترح بعض المحكمين أن يتم الاستغناء عن شرط توفر مريول الفن عند ممارسة المهارات المتعلقة بالفن وذلك لعـــدم إمكانيـــة توفرهـــا بالمراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية ، تغير كلمة بمفردة بالمجال الخـــامس فيمـــا يتعلق بالحاسوب بمفرده إلى مساعدة الآخرين له ، تم الاستغناء عن كلمة أن من بدايـــة كل الفقرات ، تم إزالة كلمة الركض من المجال الثالث ، طلب تخـــصيص جلـــسات ترفيهية
- أخذت الملاحظات المتعددة من المحكمين حيث تم حذف وإضافة بعض الفقرات وتعديل الصياغة اللغوية وأصبحت القائمة بصورتها المعدلة تحتوي على (97) فقرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويوضح الجدول رقم (4) تعديلات هيئة المحكمين على قائمة الملاحظة المدرسية

الجدول رقم (4)

التعديلات التي أجريت على قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

قبل التعديل	بعد التعديل
شرشف	غطاء
مرتبة	فرشة
يتحسس	يعرف
الآخرين	الكبار
أحد البالغين	أحد المحيطين به

نظراً لوجود تعديلات ظاهرية وتعديلات جوهرية ،استدعى ذلك إجراء حساب نسب الاتفـــاق بين المحكمين كما يوضح الجدول رقم (5) التالي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (5)

نسب اتفاق المحكمين على فقرات قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق
1	%80	26	%80	51	%90	76	%70	101	%80	126	%90
2	%70	27	%70	52	%80	77	%70	102	%90	127	%90
3	%60	28	%60	53	%60	78	%60	103	%100	128	%90
4	%100	29	%90	54	%70	79	%70	104	%80	129	%80
5	%70	30	%90	55	%60	80	%60	105	%90	130	%90
6	%80	31	%80	56	%70	81	%80	106	%70	131	%80
7	%70	32	%80	57	%90	82	%70	107	%90	132	%60
8	%60	33	%80	58	%80	83	%60	108	%80	133	%90
9	%90	34	%90	59	%90	84	%90	109	%90	134	%90
10	%70	35	%90	60	%80	85	%60	110	%80	135	%80
11	%80	36	%80	61	%80	86	%80	111	%80	136	%60
12	%80	37	%80	62	%60	87	%80	112	%60	137	%90
13	%80	38	%100	63	%60	88	%80	113	%90	138	%80
14	%60	39	%90	64	%90	89	%90	114	%90		
15	%70	40	%80	6	%90	90	%90	115	%80		
16	%60	41	%70	66	%80	91	%80	116	%60		
17	%90	42	%90	67	%60	92	%90	117	%80		
18	%80	43	%90	68	%80	93	%100	118	%70		
19	%90	44	%60	69	%60	94	%80	119	%60		
20	%100	45	%90	70	%70	95	%90	120	%90		
21	%80	46	%90	71	%60	96	%100	121	%90		
22	%90	47	%60	72	%100	97	%90	122	%80		
23	%100	48	%90	73	%90	98	%80	123	%80		
24	%90	49	%90	74	%90	99	%80	124	%70		
25	%90	50	%80	75	%80	100	%90	125	%60		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تم استبعاد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق اقل من 80% وبذلك استقرت فقرات قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على (97) فقرة فقط .
- ومن ثم تم إعداد قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بشكلها النهائي ملحق رقم (3)

ثبات قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخدام طريقة حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ آلفا (Cronbach Alpha Equatio) لقياس مدى ثبات قائمة الملاحظة المدرسية حيث تبين أن قيمة (α) = (0.98) وهي اكبر من 60%، (Malhotra p268 ,2004)مما يدل على ثباتها وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائيا لهذا النوع من المقاييس

طريقة التصحيح:

تصحيح قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم: وتقع الإجابة عن كل فقرة في القائمة ضمن سلم مؤلف من خمسة خيارات هي:

تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر

أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة(✔) في المربع التي يمثل رأي المعلمات في الإجابة عن الفقرة، وتعطى درجات الإجابة عن الفقرات كما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
5	4	3	2	1

ثالثاً: البرنامج التربوي

يتضمن البرنامج التربوي الأساس الذي بني علية البرنامج، الهدف العام للبرنامج، متطلبات البرنامج، خطوات بناء البرنامج التربوي، صدق البرنامج ، تقييم البرنامج وفيما يلي توضـــيح لذلك

الأساس الذي بني علية البرنامج:

تستند جلسات البرنامج إلى الأطر النظرية التي تناولت نظرية العقل ومبادئها ومراحلها بالإضافة إلى الخصائص الاجتماعية والمعرفية والحركية والنفسية والمهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقليا " القابلين للتعلم " .

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى توظيف مبادئ نظرية العقل في تنميـــة المهـــارات الأدائيـــة الحياتية للمعاقين عقليا " القابلين للتعلم " .

متطلبات البرنامج:

أ. معلم: نشط، موجه، وميسِّر، ومفكر، لغته سليمة، علـــى درايـــة بنظريـــة العقـــل ، وخصائص المعاقين عقليًا وطبيعة حاجاتهم واسع الاطلاع.

ب. متعلم: قابل للتعلم Educable.

ج. بيئة التعلُّم: آمنه، وطبيعية، وداعمة، ومتنوعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د. نوعية التعلُّم: متنوع، واجتماعي، ومرح، وتعاوني.

خطوات بناء جلسات البرنامج:

قام الباحث ببناء برنامج تربوي قائم على نظرية العقل للأطفال المعاقين عقليا" القابلين للتعلم " في مركز المنار للتنمية الفكرية المقابلين \اعمان على النحو التالي:

- الاطلاع على الدراسات التي صممت برامج لفئة الدراسة مثل (قاسم و عبد الرحمن،2006) و (Wright,2000)(Ho , Hua-Kuo ،2000) و (2006، Silver's)
- الاطلاع على الأدب التربوي في نظرية العقل مثل (Steen , 1997)، (Samet 1993)، (Astington ،1998) ،(Baron-Cohen1997)(Knoll. Meredith 2000)، (Taylor,2002) (Fodor,1976) (Gopnik & Flavell,1993) (Perner,1991) (Brunner, & Moore,2000) (Premack &Woodruff ,1978) (Wimmer& Perner,1983)

الاطلاع على الأدب التربوي الذي كتب حول الخصائص النمائية المعرفية والاجتماعية للمعاقين عقليا (Hallahan & Kauffman. 2006)(الداهري 2005)،(الإمام ، 2006) ، (الإمام ، الخمايسة 2005) .

- الاطلاع على الأدب التربوي حول مناهج وأساليب تدريس المهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقليا (الروسان ، هارون 2001) ؛ (عبد الصادق ، 2003)، (عياد، إبراهيم ،رقيان ، لطفي ، 2003)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تحليل المكونات الفرعية لكل مرحلة من مراحل تطور نظرية العقل وبناء على ذلك التحليل تم تحديد الأبعاد التي يمكن تطبيقها منطلقاً من نظرية العقل والتي تستخدم في البرنامج
- اختيار بعض الإستراتيجيات في بناء البرنامج التربوي المبني ومنها:

التهيئة العامة ، المدخل الحركي، الترويح، العمل في مجموعات صغيرة ،التغذية الراجعة، المهمات البيتية ، التعلُّم الجمعي ، الاسترخاء ، الانتقاء، النمذجة

- قام الباحث بعرض البرنامج على مختص في اللغة العربية للتأكد من الصياغة اللغوية.
- قام الباحث بعرض البرنامج على عشرة من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية، وخبراء متخصصين في الإعاقة العقلية للتأكد من مدىملاءمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها ملحق رقم (4).
- تم تحديد المهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" والتي تناولتها الجلسات التسع والثلاثون والتي أستقر عليها الباحث بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية للمهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" حيث نفذت خلال الفترة من 22-28\11\2007 ،وبعد حساب تكرارات المهارات الأدائية الحياتية الملحة والهامة من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الأطفال أفراد الدراسة والملاحظات الميدانية للباحث فقد تم حصر الأنشطة التي تضمنتها تلك المهارات الأدائية الحياتية في إطار عام يحدده ميول ورغبات أفراد عينه الدراسة الاستطلاعية ، **ملحق رقم (7)**.
- بناء (24) نشاطاً تربوياً قائماً على نظرية العقل لتنمية المهارات الأدائية الحياتية وتنفذ على تسع وثلاثين جلسة لتعليم المجالات الخمسة موزعة على النحو التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة / التنظيف المنزلي (أربعة أنشطة نفذت على ثمانية جلسات)
- القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع (أربعة أنشطة نفذت على ست جلسات)
- المهارات الاجتماعية (أربعة أنشطة نفذت على سبع جلسات)
- مهارات السلامة العامة (ثلاثة أنشطة نفذت على ست جلسات)
- المهارات الأدائية في مجال الفنون (ستة أنشطة نفذت على ست جلسات)
- المهارات الأدائية في مجال الحاسوب (ثلاثة أنشطة نفذت على ست جلسات)

ملحق رقم (1).

- انتقاء الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ نظرية العقل ، من المصادر ذات العلاقة مع مراعاة أن تخدم الاستراتيجية الواحدة أكثر من مبدأ واحد.
- تصميم كل جلسة بتحديد الهدف العام لها والأهداف الخاصة بها

صدق البرنامج

قام الباحث بعرض البرنامج على عشرة من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية من أساتذة التربية الخاصة والإرشاد وعلم النفس التربوي ، ومتخصصين في مجال الإعاقة العقلية والتربية الخاصة ٌ وطلب منهم تحكيم البرنامج من حيث :

- التأكد من مدىملاءمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها.
- كفاية مدة البرنامج التربوي .
- مدى ملاءمة طريقة إعداد الجلسات إستناداً إلى النظرية التي بنيت عليها.
- مدى ملاءمة الاستراتيجيات المنتقاة ومدى تناغمها مع مبادئ النظرية، ومدى ملاءمتها لمستوى الأطفال المعاقين عقليا، ملحق رقم (4).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اتفق المحكمون على ملاءمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها ،وعلى أن مدة البرنامج كافية لأن مجموع الجلسات الإجمالي المخصصة للبرنامج هي (39) جلسة ،وعلى ملاءمة الاستراتيجيات المنتقاة ومدى تناغمها مع مبادئ النظرية، ومدى ملاءمتها لمستوى الأطفال المعاقين عقليا ،وعلى ملاءمة طريقة إعداد الجلسات استنادا إلى النظرية التي بنيت عليها.

- أخذ الباحث بالاعتبار ملاحظات المحكمين وأجرى التعديلات التي اقترحوها على النحو التالي : تغيير ترتيب بنود التعليمات للبرنامج التربوي ،وضع تعليمات إرشادية للأخصائيين ،تغيير بعض أساليب التقويم بما يتلاءم والأهداف الخاصة لكل جلسة ،زيادة عدد جلسات المجال الخامس والمتعلق بالمهارات الأدائية بالفن والحاسوب ،ويوضح الجدول التالي رقم (6) تعديلات هيئة المحكمين على البرنامج .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (6)

التعديلات التي أجريت على البرنامج من وجهة نظر المحكمين

قبل التعديل	بعد التعديل
تغيير عبارة توزيع محتوى البرنامج	تنظيم كل جلسة في البرنامج
تغيير توزيع النشاط الأساسي	المهارات الأساسية في محتوى البرنامج
تغير التقويم المتعلق بالجلسة السادسة بدل طرح أسئلة عن موضوع الجلسة	يذكر وسائل النقل ويميز بينها، يميز وسائل النقل العامة والخاصة، يميز وسائل النقل الكبيرة والصغيرة
جلسة تحتوي على أنشطة موسيقية	جلسة تحتوي على أنشطة كمبيوتر
استخدام القلم الرصاص في الرسم	استخدام الألوان الزيتية في الرسم
استخدام ورق كوارتز A4	استخدام أوراق كرتون
الأنشطة التالية تنفذ من خلال جلسة واحدة رقم النشاط 1،3،5،7،11،13،16،18،20،22،24،26،34،36، 38	تنفيذ الأنشطة التالية من خلال جلستين 1،3،5،7،11،13،16،18،20،22،24،26،34،3 38،6

يتضح من الجدول رقم (6) وجود تعديلات ظاهرية وتعديلات جوهرية مما يستدعي حساب نسب الاتفاق للمحكمين على جلسات البرنامج ويوضح الجدول رقم (7) ذلك :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (7)

نسب اتفاق المحكمين على الأنشطة المصممة في البرنامج

النشاط	نسبة الاتفاق	النشاط	نسبة الاتفاق	النشاط	نسبة الاتفاق
1	%90	11	%70	21	%40
2	%80	12	%80	22	%70
3	%70	13	%100	23	%80
4	%60	14	%80	24	%50
5	%90	15	%90	25	%90
6	%70	16	%80	26	%60
7	%50	17	%70	27	%80
8	%70	18	%60	28	%90
9	%80	19	%80	29	%80
10	%90	20	%80	30	%90

تم استبعاد الأنشطة التي حازت على نسبة اتفاق اقل من 70% وبذلك استقر البرنامج على (24) نشاط نفذت من خلال (39) جلسة ، ومن ثم تم إعداد البرنامج التربوي بشكله النهائي ملحق رقم (1)

تقييم البرنامج

قيمت فاعلية البرنامج بوساطة الأدوات التالية: قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمَّ تطبيق الدراسة بإتباع الخطوات الآتية قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي على المجموعة التجريبية.

1. الحصول على إذن بتطبيق البرنامج في مركز المنار للتنمية الفكرية / المقابلين ، وفي الفصل الدراسي الثاني من عام 2007/2008 من وزارة التنمية الاجتماعية .
2. قام الباحث بحصر أعداد الأفراد المشخصين بإعاقة عقلية بسيطة والمسجلين بمركز المنار للتنمية الفكرية / المقابلين في محافظة عمان
3. بداية تولت إدارة مركز المنار للتنمية الفكرية ومنذ بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2007/2008 توزيع جميع الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المقبولين في المركز (42 طفلا وطفلة) على أربع شعب شعبتين (أ) و (ب) و(ج) و(د)، قام الباحث باعتماد توزيع الطلبة في الشعب كما هو موجود وبالقرعة تم اختيار شعبة (ا) ،(ب) كمجموعة تجريبية ،و شعبة (ج)، (د) كمجموعة ضابطة حيث قام الباحث بكتابة أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعها في كيس بلاستيكي وطلب من مديرة المركز سحب أول ورقتين لتتكون المجموعة التجريبية والورقتين الثالثة والرابعة لتكون المجموعة الضابطة ، وهكذا تمكن الباحث من تحديد أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
4. شكلت المجموعتان: التجريبية والضابطة كما وضح في النقطة السابقة يوم الأحد الموافق 2008\3\16 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. تم تطبيق قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم و قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على مجتمع الدراسة تطبيق قبلي حسب التواريخ التالية

- تطبيق قائمة الملاحظة المنزلية والمدرسية يوم الاثنين 17 -19 \3\2008

- تم التعاون بين الباحث ومعلمات التربية الخاصة في المركز من خلال توزيع القوائم على الأهل والمعلمات ، تم تعبئة القوائم بشكل فردي،، بعد الانتهاء من تعبئة القوائم قام الباحث بإعطاء كل قائمة رقم، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب لمعالجتها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، مراعين ضرورة أن تكون المعلومات التي تم إدخالها مرقمة حسب رقم القائمة لسهولة الرجوع إلى الاسم ،تم البدء بتطبيق البرنامج التربوي ابتداءً من يوم 2008/3/23 ولغاية 2008/5/15 والجدول رقم (8) يبين المراحل الزمنية لتطبيق البرنامج

الجدول رقم (8)

المراحل الزمنية لتطبيق البرنامج

التاريخ	اليوم	النشاط
28-2007\11\22	الأربعاء	بدء الدراسة الاستطلاعية
2008\3\16	الأحد	تقسيم المجموعة الضابطة والتجريبية
19-2008\3\17	الإثنين- الأربعاء	تطبيق قبلي لقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية
2008\3\20	الخميس	عيد المولد النبوي الشريف
22-2008\3\21	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\3\23	الأحد	الجلسة رقم (1) إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة: وضع الغسيل النظيف \ المتسخ في أمكنته الصحيحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2008\3\24	الإثنين	الجلسة رقم (2) إعادة تطبيق الجلسة رقم (1)
2008\3\25	الثلاثاء	الجلسة رقم (3) إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة: المشاركة في تنظيف مساحة صغيرة من الزجاج
2008\3\26	الأربعاء	الجلسة رقم (4) إعادة تطبيق الجلسة رقم (3)
2008\3\27	الخميس	الجلسة رقم (5) إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة المشاركة في ترتيب الصف
2008\3\29-28	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\3\30	الأحد	الجلسة رقم (6) إعادة تطبيق الجلسة رقم (5)
2008\3\31	الإثنين	الجلسة رقم (7) إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة استخدام المكنسة اليدوية لكنس ساحة محدودة وجمع القمامة بالمجرود
2008\4\1	الثلاثاء	الجلسة رقم (8) إعادة تطبيق الجلسة رقم (7)
2008\4\2	الأربعاء	الجلسة رقم (9) القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع \ التسوق والشراء
2008\4\3	الخميس	الجلسة رقم (10) القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع
2008\4\5-4	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\4\6	الأحد	الجلسة رقم (11) القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع
2008\4\7	الاثنين	الجلسة رقم (12) إعادة تطبيق الجلسة رقم (11)
2008\4\8	الثلاثاء	الجلسة رقم (13) القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع
2008\4\9	الأربعاء	الجلسة رقم (14)إعادة تطبيق الجلسة رقم (13)
2008\4\10	الخميس	الجلسة رقم (15) ممارسة النشاط الفردي ضمن سياق جماعي
2008\4\12-11	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\4\13	الأحد	الجلسة رقم (16) التعامل مع الزملاء
2008\4\14	الإثنين	الجلسة رقم (17) إعادة تطبيق الجلسة رقم (16)
2008\4\15	الثلاثاء	الجلسة رقم (18) تعليم روح المنافسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2008\4\16	الأربعاء	الجلسة رقم (19) إعادة تطبيق الجلسة رقم (18)
2008\4\17	الخميس	الجلسة رقم (20) مراعاة سلامة الزملاء أثناء اللعب
2008\4\19-18	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\4\20	الأحد	الجلسة رقم (21) إعادة تطبيق الجلسة رقم (20)
2008\4\21	الإثنين	الجلسة رقم (22) تعليم مهارات السلامة العامة (1)
2008\4\22	الثلاثاء	الجلسة رقم (23) إعادة تطبيق الجلسة رقم (22)
2008\4\23	الأربعاء	الجلسة رقم (24) تعليم مهارات السلامة العامة (2)
2008\4\24	الخميس	الجلسة رقم (25) إعادة تطبيق الجلسة رقم (24)
2008\4\26-25	الجمعةو السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\4\27	الأحد	الجلسة رقم (26) تعليم مهارات السلامة العامة (3)
2008\4\27	الاثنين	الجلسة رقم (27) إعادة تطبيق الجلسة رقم (26)
2008\4\29	الثلاثاء	الجلسة رقم (28) المهارات الأدائية في مجال الفنون(1)
2008\4\30	الأربعاء	الجلسة رقم (29) المهارات الأدائية في مجال الفنون(2)
2008\5\1	الخميس	عيد العمال
2008\5\3-2	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\5\4	الأحد	الجلسة رقم (30) المهارات الأدائية في مجال الفنون(3)
2008\5\5	الإثنين	الجلسة رقم (31) المهارات الأدائية في مجال الفنون (4)
2008\5\6	الثلاثاء	الجلسة رقم (32) المهارات الأدائية في مجال الفنون (5)
2008\5\7	الأربعاء	الجلسة رقم (33) المهارات الأدائية في مجال الفنون (6)
2008\5\8	الخميس	الجلسة رقم (34) المهارات الأدائية في مجال الحاسوب (1)
2008\5\10-9	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\5\11	الأحد	الجلسة رقم (35) إعادة تطبيق الجلسة رقم (34)
2008\5\12	الاثنين	الجلسة رقم (36) المهارات الأدائية في مجال الحاسوب (2)
2008\5\13	الثلاثاء	الجلسة رقم (37) إعادة تطبيق الجلسة رقم (36)
2008\5\14	الأربعاء	الجلسة رقم (38) المهارات الأدائية في مجال الحاسوب (3)
2008\5\15	الخميس	الجلسة رقم (39) إعادة تطبيق الجلسة رقم (38)
2008\5\17-16	الجمعة و السبت	عطلة رسمية للمركز
2008\5\21- 18	الأحد- الأربعاء	تطبيق بعدي لقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- تم تطبيق قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم و قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلون للتعلم على مجتمع الدراسة تطبيق بعدي حسب التواريخ التالية تطبيق قائمة الملاحظة المنزلية والمدرسية يومي والأحد- الأربعاء الموافق 18-21\5\2008

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

صممت هذه الدراسة لتجرى بطريقة شبه تجريبية(Quasi exp.). بحيث قسم أفراد الدراسة إلى أربع مجموعات إثنتين تجريبية واثنتين ضابطة تم اختيارهم بالقرعة، بلغ عدد الأطفال في كل مجموعة ،شعبة أ (ن= 11) طفلاً وطفلة ، شعبة ب (ن= 10) أطفال ، شعبة ج (ن= 11) طفلاً وطفلة شعبة د (ن= 10) أطفال ، حسب الجدول رقم (9)

جدول رقم (9)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
ا	6	5	11
ب	6	4	10
ج	7	4	11
د	6	4	10
المجموع	25	17	42

ونتيجة للقرعة ، تم اختيار الشعبة(ا ، ب)كمجموعة تجريبية والشعبة(ج ، د)كمجموعة ضابطة وقد تم عمل تطبيق قبلي لقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية للمجموعتين ثم طبق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم عمل تطبيق بعدي لقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية للمجموعتين.

وتتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل : نوع البرنامج التربوي وله مستويان المقترح والعادي.

ثانياً: المتغير التابع : مستوى المهارات الأدائية الحياتية لدى الطلاب المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)

ثالثاً: المتغير التصنيفي : الجنس وله مستويان هما الذكور والإناث.

والجدول رقم (10) يبين التصميم المستخدم في الدراسة.

الجدول رقم (10)

التصميم المستخدم في الدراسة

تجريبية	O2	X	O1	G1	R
ضابطة	O2	-	O1	G2	

المجموعة التجريبية:

تعيين عشوائي – قياس قبلي – برنامج تربوي – قياس بعدي .

المجموعة الضابطة:

تعيين عشوائي – قياس قبلي – عدم تقديم برنامج تربوي – قياس بعدي

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم جمع البيانات التي تتمثل برصد الأهل على قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية ،ورصد المعلمين على قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارات الأدائية الحياتية قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده، تم رصدها وإدخالها في الحاسب الآلي، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب للنتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (T-test) ، واستخدم تحليل التباين المشترك(Ancova) لمتغيرات الدراسة للتعرف على فاعلية البرنامج التربوي في أداء أفراد الدراسة على قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية ،وعلى قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية مع اعتبار الجنس متغيراً تصنيفياً.

لغرض التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمتوسطات العمر للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وكانت النتائج على النحو التالي

الجدول رقم (11)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات العمر للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	21	11.16	1.69	0.685	0.498
الضابطة	21	11.56	2.8		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (11) لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث تم التوصل إلى أن قيمة $\alpha \geq 0.05$ و (ت) المحسوبة (.69.0) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر وبما يعزز تجانس المجموعتين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
نتائج الدراسة
Results

مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. بعد تطبيق أدوات القياس القبلية وتطبيق البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل والذي يهدف إلى تنمية مهارات أدائية حياتيه لدى الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم ، ثم تطبيق أدوات القياس بعد تنفيذ جلسات البرنامج، ثم تحليل النتائج إحصائيا باستخدام T-test ، وتحليل التباين المشترك (Ancova) لمعالجة فروض الدراسة ، وفيما يلي عرض لما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج مصنفة حسب **فرضيات الدراسة:**

بالنسبة للفرض الأول والذي ينص على انه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) ومتوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة " .

لتأكيد فاعلية البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار T-test وذلك من خلال :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: مقارنة أداء المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس القبلي

والهدف من إجراء هذه المقارنة هو التحقق من تكافؤ المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الأدائية الحياتية بمجالاتها الخمسة من وجهة نظر كل من البيئة المنزلية والمدرسية قبل تطبيق البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل ، وقد أجري التحليل باستخدام T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أدوات الدراسة ويوضح الجدول رقم (12) أهم ما تم التوصل إلية في هذا الصدد .

الجدول رقم (12)

الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أدوات الدراسة في التطبيق القبلي

مجموعتا المقارنة / أدوات الدراسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
قائمة الملاحظة المدرسية	2.51	0.54	2.63	0.72	0.595-	0.555
قائمة الملاحظة المنزلية	2.83	0.59	2.8	0.61	−0.071	0.943

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (12) النقاط التالية :

- بالنسبة لقائمة الملاحظة المدرسية وبعد استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مدى تكافؤ المجموعتين محل الدراسة حيث تبين أن قيمة (ت) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وبما يعزز تكافؤ المجموعتين.

- بالنسبة لقائمة الملاحظة المنزلية وبعد استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مدى تكافؤ المجموعتين محل الدراسة حيث تبين أن قيمة (ت) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لقائمة الملاحظة المنزلية بما يعزز تكافؤ المجموعتين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (13)

الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق القبلي

المجال	قائمتي الملاحظة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	المدرسية	الضابطة	2.7	0.90	−1.022	0.313
		التجريبية	2.48	0.77		
	المنزلية	الضابطة	2.75	0.56	0.101	0.920
		التجريبية	2.73	0.79		
القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع	المدرسية	الضابطة	2.4	0.94	−0.159	0.874
		التجريبية	2.4	0.70		
	المنزلية	الضابطة	2.82	0.89	−0.053	0.958
		التجريبية	2.84	0.75		
المهارات الاجتماعية	المدرسية	الضابطة	2.81	0.76	0.97	0.923
		التجريبية	2.82	0.69		
	المنزلية	الضابطة	3.00	0.78	−0.200	0.843
		التجريبية	3.04	0.62		
مهارات السلامة العامة	المدرسية	الضابطة	3.0	0.85	−0.224	0.824
		التجريبية	3.0	0.87		
	المنزلية	الضابطة	3.3	1.09	−0.782	0.439
		التجريبية	3. 5	0.87		
المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	المدرسية	الضابطة	2.3	0.87	−0.987	0.331
		التجريبية	2.1	0.58		
	المنزلية	الضابطة	2.5	0.52	0.215	0.831
		التجريبية	2.5	0.66		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية مما يبين أن المجموعتين متكافئتان من وجه نظر قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية في المهارات الحياتية بمجالاتها الخمسة قبل تنفيذ البرنامج .

ثانياً : مقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في موقف الأداء البعدي

قام الباحث بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحليل السابق بالتحقق من فاعلية البرنامج التربوي عن طريق مقارنة أداء المجموعتين في القياس البعدي وكما في حالة الأداء القبلي تم استخدام **T-test** لفحص الفروق بين المجموعتين في المهارات الأدائية الحياتية ،من وجه نظر قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية للمهارات الأدائية الحياتية بمجالاتها الخمسة بعد تنفيذ البرنامج ، والجداول (**14** ،**15**) التاليين يوضحان ذلك :

الجدول رقم (14)

الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أدوات الدراسة في التطبيق البعدي

مجموعتا المقارنة / أدوات الدراسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
قائمة الملاحظة المدرسية	**3.37**	**0.53**	**2.58**	**0.71**	**4.072**	**0.000** **
قائمة الملاحظة المنزلية	**3.4**	**0.47**	**2.83**	**0.5**	**-3.721**	**0.01*** *

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضح من الجدول رقم (14) ما يلي :

- بالنسبة لقائمة الملاحظة المدرسية لقد تم استخدام اختبار **T-test** لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعتين محل الدراسة حيث تبين أن قيمة **T-test** المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

- بالنسبة لقائمة الملاحظة المنزلية لقد تم استخدام اختبار **T-test** لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعتين محل الدراسة حيث تبين أن قيمة **T-test** المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة وتميل الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، و الجدول رقم (15) يبين الفروق بين متوسطات المجموعتين حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (15)

الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي

المجال	قائمتي الملاحظة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	المدرسية	الضابطة	2.65	0.86	3.161	0.003
		التجريبية	3.44	0.74		
	المنزلية	الضابطة	2.79	0.44	-3.451	0.001
		التجريبية	3.4	0.68		
القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع	المدرسية	الضابطة	2. 4	0.72	3.341	0.002
		التجريبية	3.3	0.68		
	المنزلية	الضابطة	3 .	0.72	-2.043	0.048
		التجريبية	3.33	0.59		
المهارات الاجتماعية	المدرسية	الضابطة	2.77	0.75	3.646	0.001
		التجريبية	3.53	0.60		
	المنزلية	الضابطة	3.	0.67	-2.401	0.021
		التجريبية	3.4	0.50		
مهارات السلامة العامة	المدرسية	الضابطة	2. 9	0.84	3.449	0.001
		التجريبية	3. 8	0.86		
	المنزلية	الضابطة	3. 7	1.04	-2.918	0.006
		التجريبية	3.9	0.63		
المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	المدرسية	الضابطة	2.3	0.84	3.480	0.001
		التجريبية	3.1	0.59		
	المنزلية	الضابطة	2.5	0.48	-4.646	0.000
		التجريبية	3.3	0.59		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (15) البيانات التالية: **بالنسبة لقائمة الملاحظة المدرسية**

ففي المجال الأول وهو إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة : يتبين ان المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.44 والانحراف المعياري 0.74 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.65 والانحراف المعياري 0.86 ،**وفي المجال الثاني** وهو القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.3 والانحراف المعياري 0.68 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2. 4 والانحراف المعياري 0.72 ،أما بالنسبة **للمجال الثالث** وهو المهارات الاجتماعية : حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.53 وبانحراف معياري 0.60 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.77 والانحراف المعياري 0.75 ،وبالنسبة **للمجال الرابع** وهو مهارات السلامة العامة: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 8 .3 وبانحراف معياري 0.86 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 9 .2 والانحراف المعياري 0.84 ،أما **المجال الخامس** وهو المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب : حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.1 وبانحراف معياري 0.59 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.3والانحراف المعياري 0.84 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يتضح من الجدول رقم (15) البيانات التالية: **بالنسبة لقائمة الملاحظة المنزلية**

ففي **المجال الأول** وهو إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة : حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.4والانحراف المعياري 0.68 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.79 والانحراف المعياري 0.44 ، وبالنسبة **للمجال الثاني** وهو القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية3.33 والانحراف المعياري 0.59 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 3 والانحراف المعياري 0.72 ،أما **المجال الثالث** وهو المهارات الاجتماعية : حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.4 وبانحراف معياري 0.50 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 3والانحراف المعياري 0.67 ،وبالنسبة **للمجال الرابع** وهو مهارات السلامة العامة: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.9 وبانحراف معياري 0.63 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 3. 7 ،والانحراف المعياري 1.04 ،وبالنسبة **للمجال الخامس** وهو المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب : حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.3وبانحراف معياري 0.59 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.5والانحراف المعياري 0.48 ،ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (15) لبيان الفرو ق بين المجموعتين بالنسبة لقائمة الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنسبة للفرض الثاني والذي ينص على : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة " .

للتأكد من وجود فروق بين الإناث والذكور في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة ينبغي حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك من خلال:

مقارنة أداء الذكور والإناث في المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس البعدي

والهدف من إجراء هذه المقارنة هو التحقق من الفروق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الأدائية الحياتية بمجالاتها الخمسة من وجهة نظر البيئة المنزلية والمدرسية بعد تطبيق البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل ، وقد اجري التحليل باستخدام T-test لفحص الفروق بين الذكور والإناث في متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياُ القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية على القائمة المنزلية والمدرسية حيث بين التحليل أن الفروق دالة إحصائيا وان قيمة ت المحسوبة2.88 بمستوى دلالة 0.01 وذلك على المقياس المدرسي في المجوعة الضابطة لصالح الذكور ويبين الجدول رقم (16) تلك النتائج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (16)

الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في المجموعتين في التطبيق البعدي على أدوات الدراسة

اداة القياس	المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المدرسي	التجريبية	إناث	2.2831	0.59	2.88	0.01**
		ذكور	73.0	0.64		
	الضابطة	إناث	3.24	0.53	1.235	0.232
		ذكور	3.53	0.51		
المنزلي	التجريبية	إناث	2.90	80.5	0.80	0.433
		ذكور	2.71	0.42		
	الضابطة	إناث	3.54	0.49	1.61	0.124
		ذكور	3.21	90.3		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (16) النقاط التالية

- **في المجموعة التجريبية** بالنسبة لقائمة **الملاحظة المدرسية** في التطبيق البعدي لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث تبين أن قيمة (ت) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الإناث والذكور لصالح الذكور وان قيمة ت المحسوبة2.88 بمستوى دلالة 0.01 .
- في **المجموعة الضابطة** بالنسبة لقائمة **الملاحظة المدرسية** في التطبيق البعدي لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي لقائمة الملاحظة المدرسية حيث تبين أن قيمة (ت) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث .
- **في المجموعة التجريبية** بالنسبة لقائمة **الملاحظة المنزلية** في التطبيق البعدي لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مدى وجود فروق في الجنس في المجموعة التجريبية حيث تبين أن قيمة (ت) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث .
- في **المجموعة الضابطة** بالنسبة لقائمة **الملاحظة المنزلية** في التطبيق البعدي لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي لقائمة الملاحظة المنزلية حيث تبين أن قيمة (ت) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (17)

المجالات التي تناولتها قائمة الملاحظة المدرسية والمنزلية في المهارات الحياتية حسب الجنس في المجموعة التجريبية قبلي

المجال	قائمتي الملاحظة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	المدرسية	ذكور	2.32	0.56	-1.086	0.291
		إناث	2.69	0.98		
	المنزلية	ذكور	2.91	0.81	1.258	0.223
		إناث	2.48	0.74		
القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع	المدرسية	ذكور	2.21	0.52	-1.080	0.294
		إناث	2.55	0.89		
	المنزلية	ذكور	3.16	0.81	2.571	*0.019
		إناث	2.41	0.36		
المهارات الاجتماعية	المدرسية	ذكور	3.73	0.74	-0.665	0.514
		إناث	2.94	0.64		
	المنزلية	ذكور	3.24	0.64	1.762	0.094
		إناث	2.78	0.52		
مهارات السلامة العامة	المدرسية	ذكور	2.88	0.84	-0.749	0.463
		إناث	3.17	0.94		
	المنزلية	ذكور	3.96	0.73	3.592	**0.002
		إناث	2.86	0.64		
المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	المدرسية	ذكور	1.96	0.60	-1.289	0.213
		إناث	2.28	0.53		
	المنزلية	ذكور	2.49	0.75	0.028	0.978
		إناث	2.49	0.66		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق في جميع المجالات عدا **المجال الثاني والرابع** ،ففي المجال الثاني وهو (القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع) كانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور 3.16 والانحراف المعياري 0.81 **على قائمة الملاحظة المنزلية** وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 2.41والانحراف المعياري 0.36،وفي المجال الرابع وهو (مهارات السلامة العامة) وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور 3.96 والانحراف المعياري 0.73 وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 2.86 والانحراف المعياري 0.64 **على نفس القائمة** .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (18)

المجالات التي تناولته قائمة الملاحظة المدرسية والمنزلية

في المهارات الحياتية حسب الجنس في المجموعة التجريبية تطبيق بعدي

المجال	قائمتي الملاحظة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	المدرسية	ذكور	3.33	0.49	-0.805	0.431
		إناث	3.59	0.99		
	المنزلية	ذكور	3.55	0.66	1.195	0.247
		إناث	3.19	0.70		
القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع	المدرسية	ذكور	3.13	0.55	-0.324	0.749
		إناث	3.23	0.85		
	المنزلية	ذكور	3.54	0.64	2.064	0.053
		إناث	3.04	0.39		
المهارات الاجتماعية	المدرسية	ذكور	3.43	0.68	-0.914	0.372
		إناث	3.68	0.51		
	المنزلية	ذكور	3.59	0.51	1.678	0.110
		إناث	3.23	0.44		
مهارات السلامة العامة	المدرسية	ذكور	3.67	0.96	-0.801	0.433
		إناث	3.97	0.72		
	المنزلية	ذكور	4.23	0.62	2.832	*0.011
		إناث	3.56	0.41		
المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	المدرسية	ذكور	2.89	0.65	-01.924	0.069
		إناث	3.37	0.39		
	المنزلية	ذكور	3.33	0.65	0.218	0.830
		إناث	3.28	0.54		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق في جميع المجالات على قـــائمتي الملاحظـــة المنزلية والمدرسية وكان هنالك فرق في المجال الرابع(مهارات السلامة العامة) على قائمـــة الملاحظة المنزلية ،حيث كانت الفروق لصالح الذكور وبلغ المتوسط الحسابي للـــذكور 4.23 والانحراف المعياري 0.62،وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 3.56 والانحراف المعياري 0.41 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنسبة للفرض الثالث والذي ينص على : "لا يوجد أثر للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة" .

الجدول رقم (19)

تحليل التباين المشترك
(ANCOVA) بين أفراد المجوعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على قائمة الملاحظة المنزلية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	386.134	1	386.134	1612.200	0.00
المجموعة	3.258	1	3.258	13.601	0.01
الجنس	0.652	1	0.652	2.720	0.107
المجموعة × الجنس	4.232	1	4.232	0.177	0.677
الخطأ	9.101	37	0.240		
الكلي	420.861	41	10.26		

يتبين من الجدول رقم (19) وبعد استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبار التفاعل بين الجنس والبرنامج والذي يقاس بالقائمة الملاحظة المنزلية حيث تبين أن قيمة (ف) المحسوبة 0.177 ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (20)

تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين أفراد المجوعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على قائمة الملاحظة المدرسية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	370.988	1	370.988	1160.968	0.00
المجموعة	5.112	1	5.112	15.999	0.00
الجنس	2.881	1	2.881	9.017	0.05
المجموعة × الجنس	0.635	1	0.635	1.987	0.167
الخطأ	12.143	37	0.320		
الكلي	393.735	41			

يتبين من الجدول رقم (20) وبعد استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبار التفاعل بين الجنس والبرنامج والذي يقاس بالقائمة الملاحظة المدرسية حيث تبين أن قيمة (ف) المحسوبة 1.987 ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

والتوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضا لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها الاستنتاجية والمستقبلية ، حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن ، وفيما يلي عرض لنتائج فروض الدراسة ، **بخصوص الفرضية الأولى والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) ومتوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة "** .

ولمناقشة هذه الفرضية يتم التفسير لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في موقف الأداء البعدي على أدوات الدراسة وذلك من خلال حساب الفروق بين المجموعتين في المهارات الأدائية الحياتية والجداول (14 ،15) وضحا ذلك حيث بين الجدول رقم (14) :الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في كلتا المجموعتين على أدوات الدراسة في التطبيق البعدي وكانت لصالح المجموعة التجريبية ، والجدول رقم (15) :بين الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي وكانت لصالح المجموعة التجريبية وبكل المجالات وهذه النتيجة تبين أن البرنامج حقق فاعلية في تنمية جميع مجالات المهارات الأدائية الحياتية إذ أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل تطبيق البرنامج ثم تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ،بعد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق البرنامج التربوي المعد في الدراسة الحالية، والنتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع ما توصل الية حماد (1994) وسميث وكورترينج (Smith&Kortering,1996) في تطبيق احد مجالات المهارات الحياتية والذي تم تصميمه بالبرنامج وهو المجال الخامس حيث اتضحت فاعلية برامج الحاسوب مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي قامت ببناء برامج قائمة على نظريات متعددة لتمنية مهارات التفكير مثل مالون (Malon,1990) (الإمام ،1996) (البواليز ،2006)، وتتفق مع الدراسات التي قامت على تنمية الطلاقة الحركية ، والمرونة الحركية مثل جولد (Gold,1981) (الإمام ،1996) ،والدراسات التي اهتمت بتدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا مثل دراسة وسميث وكورترينج (Smith&Kortering,1996) (العنزي ،2004) ،واتفقت مع دراسة مالون (Malon,1990)، (قاسم وعبد الرحمن ، 2006) في فاعلية البرنامج الترويحية في تنمية المهارات الحياتية وتحسين التكيف للمعاقين عقليا ،واتفقت مع دراسة واطسون وشارزي ، أيمي ، ويلسون ، كوباج (Watson ,et,al,1999). من حيث وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية التي تبرز عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ونظرية العقل، واتفقت مع دراسة جان .ك بيوتلير، مارلين ، فان درويس (Buitelaa ,et,al,1997) كما بينت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين الأداء في مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية ، واتفقت مع دراسة ميلر(Miller، 2004) بأنه لا يوجد فروق داله إحصائيا بين متوسط أداء أطفالSLI ومتوسط أداء أقرانهم في مهمة الاعتقاد الخطأ ، واتفقت مع دراسة جرانت ،روسو ، ميونر ،رحمن ، بيورك ، كورنش(Grant,et,al,2005) في أن مهام نظرية العقل قد تتطور متجاوزة بذلك التأخر المعرفي العام وذلك يرجع إلى طبيعة عينة الدراسة ،واتفقت مع دراسة باترسون (Peterson,2002)،في أن الأطفال الذين يعانون من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعاقات النمو لديهم مؤشرات لتطور مفاهيم نظرية العقل،واتفقت مع دراسة شولموكرافت ،وشولموكاتز، وإنبال ألفا– رولر ،وستاكي يوهوشا (Shlomo Kravetz ,et,al,2003) بين تطور نظرية العقل وجودة الحياة من وجهة نظر الأفراد البالغين ذوي الإعاقة عقلية ، ويرى الباحث أن نتائج الدراسة الحالية في كل مجال من مجالاتها الخمسة التي تناولتها قائمتي الملاحظة سواء المدرسية أو المنزلية أشارت إلى فاعلية البرنامج حيث يعد البرنامج وسيلة تعليمية وتدريبية لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية وهذا ما أشارت إلية الدراسات السابقة في مجملها أو في أجزاء تناولتها الدراسة الحالية، ولقد تبيين للباحث أثناء إجراء تجربته على هذه الفئة من الأطفال التغير الحادث في الحالة السلوكية والانفعالية والاجتماعية والعقلية حيث راعى خصائص هؤلاء الأطفال أثناء تنفيذ جلسات البرنامج ولقد ظهر عليهم : الألفة مع الباحث ، الترحيب في تنفيذ الجلسات، الأسئلة عما يمكن عملة في الجلسات المستقبلية ، لهفتهم على ما ي مكن أن يمليه الباحث عليهم من تعليمات والإرشادات ، الميل نحو النظام داخل الجلسة ، الاستمتاع بالإجراءات ، محاولة الوصول إلى نوايا الباحث فيما يمكن ممارسته من أنشطة وما يطلب منهم من تعليمات وفي هذه الجزئية يعتقد بان أصحاب نظرية العقل عندما أكدوا على قدرة الفرد على تمثيل نوايا الآخر فأنة يمتلك نظرية العقل وبالتالي حقق البرنامج القائم على المراحل الست لنظرية العقل محل الدراسة مستهدفاته مسترشدًا بالنتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها في معالجة هذا الفرض

والدراسة الحالية اختلفت مع ما توصل مان (Mann , 1991) حيث أشار إلى وجود فروق في جودة ومقدار الإنجاز فيما يمكن تذكره لدى المعاقين ،وكذلك اختلفت مع ما توصل هايس وتابلن (Hayes& Taplin 1993) أن المعاقين عقليا يميلون إلى الاعتماد على المعلومات السابقة فقط ، **وقد يرجع هذا الاختلاف** من وجهة نظر الباحث إلى عدة مشاهدات من واقع تنفيذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جلسات البرنامج مع فئة الأطفال القابلين للتعلم يذكر منها :عندما يطلب الباحث من أطفال عينة الدراسة إتباع تعليمات معينة كانت الاستجابة مناسبة للتعليمات ،عندما يطلب تنفيذ مهمة تم التدريب عليها يلاحظ الجودة في التنفيذ مما أثار إعجاب المعلمات والأهل ودليل ذلك اقتراب المعلمات من الباحث أثناء تنفيذ الجلسات واستفسارات الأهل من مديرة المركز عن التحسن الملحوظ في أداء أطفالهم ، تبين في تنفيذ جلسات البرنامج قدرة الأطفال على الربط بين بعض المهارات التي تناولتها الجلسات السابقة والمهارات التي تناولتها الجلسات اللاحقة، والتغيير الحادث في حالات الأطفال الذي عبر عنه المعلمات والأهل يرجعه الباحث إلى التخطيط المنظم والاستراتيجيات المستهدفة التي نفذت بها الجلسات ، وهذا يؤكد على أن المعلومات التي تعطى إلى هذه الفئة من الأطفال بجدتها ونوعيتها ومراعاة القدرات ومناسبتها للاحتياجات تحدث هذا التغيير ، إذن؛ الأطفال لا يعتمدون على المعلومات السابقة ويتعاملون بها بصورة نمطية وإنما يتعاملون مع المعلومات السابقة واللاحقة وتوظيفها في المهام المطلوبة على مدار جلسات البرنامج .

بالنسبة للفرضية الثانية والتي تنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة** "

ولتفسير هذه الفرضية تم إجراء حساب الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على قائمتي الملاحظة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ، تبين أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على قائمة الملاحظة المدرسية وكانت لصالح الذكور ففي المجموعة التجريبية حيث إن قيمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(ت) المحسوبة2.88 بمستوى دلالة 0.01. ولا توجد فروق على قائمة الملاحظة المنزلية بين الذكور والإناث ، يتضح من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث أكدت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أدوات الدراسة في التطبيق البعدي على (قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية) للمهارات الأدائية الحياتية ، يعزى لتطبيق البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل، ويمكن تفسير ذلك بناءً على مناقشة فروض الدراسة على النحو التالي : يعني ذلك إلى النظرة الكلية من قبل الأهل للإعاقة بنوعيتها وشدتها ولا يميزون بين الذكور والإناث فيما يعانون فيه مما يؤكد على اثر الصدمة التي تواجه الأهل بوجود طفل معاق داخل الأسرة وبالتالي كانت الاستجابات على قائمة الملاحظة المنزلية صادقة لأنها نابعة من أثر الإعاقة دون اعتبار للجنس فعاطفة الوالدين تبحث عن تلبية رغبات الأبناء دون التفريق عملا بمبدأ (أبناؤنا فلذات أكبادنا)، وتؤكد هذه النتيجة على أن مراعاة الأسرة للإبن المعاق في شتى المناحي منها إشباع حاجاته الأساسية والبعد عن إحساسه بالألم ومراعاة حاجاته للتعلق والدفء في إطار أن المعاق لا يقوى على الانفراد بمواجهة وتلبية متطلبات الحياة من هنا كانت ضرورة احتضان الوالدين للطفل كي يعملا على تربيته وتنشئته ليقوى على مواجهة الحياة ومتطلبات العيش فيها ، في حين بينت النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على قائمة الملاحظة المدرسية وقد يعني ذلك من وجهة نظر الباحث آن الأخصائيين ينظرون إلى الذكور بأنهم قادرون على الإتيان بحركات جسمية وهي تتطلب قدرة الجسد بالإضافة إلى أن لديهم بعض المهارات المكانية كما أنهم يتمتعون بالسلوك الاستكشافي وهذا مستنتج من حركة الذكور داخل المركز مما اثر على نتائج هذا الفرض الذي بينته المعالجة الإحصائية ،كما بينت النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على قائمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحظة المنزلية في المجالين الثاني والرابع على الترتيب (القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع ،مهارات السلامة العامة) وذلك في التطبيق القبلي حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور 3.16 والانحراف المعياري 0.81 وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 2.41والانحراف المعياري 0.36 وفي المجال الرابع بلغ المتوسط الحسابي للذكور 3.96 والانحراف المعياري 0.73 وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 2.86 والانحراف المعياري 0.64 ، ولا توجد فروق على قائمة الملاحظة المدرسية بين الذكور والإناث ، وتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على قائمة الملاحظة المنزلية في المجال الرابع (مهارات السلامة العامة) عند إجراء التطبيق البعدي على قائمة الملاحظة المنزلية حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور 4.23 والانحراف المعياري 0.62،وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 3.56 والانحراف المعياري 0.41،وتبين ولا يوجد فروق على قائمة الملاحظة المدرسية بين الذكور والإناث في جميع المجالات ، وقد تبين من هذه النتيجة انه يوجد فروق في المجالات على قائمة الملاحظة المنزلية في التطبيق القبلي في المجالين الثاني(القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع) والرابع (مهارات السلامة العامة) وكانت لصالح الذكور وبعد إجراء التطبيق البعدي تبين وجود فروق فقط في المجال الرابع (مهارات السلامة العامة) ولصالح الذكور وعلى قائمة الملاحظة المنزلية مما يدفع الباحث إلى القول بأن البرنامج قد حقق فاعلية على المجال الثاني وهو على الترتيب (القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع مثل التسوق والشراء التنقل واستخدام المواصلات إتباع التعليمات قواعد المرور أثناء التنقل) حيث طرأ تحسن على أداء الإناث في البرنامج وتفعل هذا المجال لديهم بعد تطبيق البرنامج الذي قامت جلساته باستخدام أسس ومبادئ نظرية العقل في التعامل مع فئة الدراسة ،وتوظيف هذه المهارات الأساسية في إطار المفاهيم التي تناولتها هذه النظرية ، إن الفروق التي اتضحت من المعالجة الإحصائية بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذكور والإناث كانت في بعض المجالات دون الأخرى من وجهة نظر الأهل ويعتقد الباحث أن وجهة نظر الأهل تقترب من الدقة والصحة في الحكم على الحالة التي يمر بها أطفالهم من خلال تصرفاتهم وسلوكاتهم ومعايشتهم اليومية طول الوقت.

بينما النتيجة التي تمخضت عن المعالجة الإحصائية حسب كل مجال على حده في قائمة الملاحظة المدرسية ترجع لأسباب عديدة قد يكون منها أسلوب المعالجة الإحصائية ،أو أن مراكز التربية الخاصة تريد أن تعطي أجمل صورة عن الوضع داخل المراكز ،والمعلمون دائما في مجال التربية الخاصة يتمثلون الوضع المثالي للأطفال ذوي الإعاقات أمام الزائرين والأهل ويتباهون بالسلوكات والتصرفات الجيدة التي تبرز من هؤلاء الأفراد بل يتبنون بالسلوكات الفريدة التي قد تحدث فجأه من طفل معاق وعندما يستجيب المعلمون ربما تكون استجاباتهم تلبية لرغبة الآخرين ونواياهم ومقاصدهم وبالتالي يتمثلون أحد مبادئ نظرية العقل على أنفسهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنسبة للفرضية الثالثة والتي تنص على انه " **لا يوجد أثر للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة** "

بينت نتائج الجدولين (20، 19) أن قيمة (ف) المحسوبة 0.177 ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)على قائمة الملاحظة المنزلية، وأيضاً تبين أن قيمة (ف) المحسوبة على قائمة الملاحظة المدرسية 1.987 ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك بعد استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبار التفاعل بين الجنس والبرنامج ،كما بينت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين الجنس والبرنامج بين متغيري المجموعة والجنس على قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية، وقد أشارت هذه النتيجة إلى أن التغيير الناجم في الأداء لم يظهر فروقا ذات دلالة إحصائية لعملية التفاعل ، بمعنى أن التحسن الذي طرأ على أداء الذكور نتيجة لتطبيق البرنامج التربوي لا يختلف كثيرًا عن التحسن في الذي طرأ على الإناث وذلك نتيجة تعرض الجنسين لنفس البرنامج وان متغير البرنامج لم يؤثر على جنس دون الآخر مما يؤكد فاعلية هذا البرنامج بغض النظر عن الجنس ، ويرى الباحث أن طبيعة المجالات التي تضمنها البرنامج كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية معينة لجنس من الجنسين .كما أن البرنامج قد تم تنفيذه باستخدام نفس الطرق والأساليب مما أدى إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج والجنس ، وفي ضوء مراجعة أدبيات الدراسة والنتائج التي تمخضت من المعالجة الإحصائية تبين أن نظرية العقل قد أسهمت في تطوير رؤية جديدة في تنمية المهارات الأدائية الحياتية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، حيث حظيت هذه النظرية في الآونة الأخرى بمزيد من الاهتمام في الدوائر التربوية ، ولعل أهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما يميز هذه النظرية عن النظريات التربوية الأخرى أنها تمتلك الأدوات المناسبة لإحداث التنمية في كل المجالات لدى بني البشر ،وبالرغم من ذلك ينبغي الاعتراف بأن هذه النظرية ما لا تزال في بداية الطريق وخاصة مع الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة في البيئة العربية حيث تخلو تماما من وجود دراسات على فئة الدراسة الحالية بل وكل فئات التربية الخاصة ، وإن كان تمت دراستها في البيئات الأجنبية إلا أن دراستها لا تزال قليلة للغاية ، ولكن يستطيع الباحث أن يؤكد على أنها لن تكون بديلاً عن النظريات المعرفية أو السلوكية والنظريات الأخرى ، إلا أنها ستكون معززة لهذه النظريات ومكملة لها ، ويبدو أن هذه النظرية لا تزال بحاجة إلى أن تقطع شوطا كبيرًا من التطور قبل أن يصبح بالإمكان استخدامها على نطاق واسع ، وخاصة بين المربين والعاملين في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولعل هذا يتوقف على وجود نخبة من التربويين المتحمسين لهذه النظرية الذين يؤخذون على عاتقهم تفعيل مبادئها وأدواتها كي تصبح أكثر قابلية للاستيعاب والتوظيف في المجالات التربوية للارتقاء بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحث وبناءً على ما توصل إلية من تحليل وتفسير لهذه النتائج بما يلي :

- إعداد ورش عمل للعاملين في مجال التربية الخاصة في مجال نظرية العقل
- اعتماد البرنامج التربوي المستخدم في هذه الدراسة كأحد الخيارات المحتملة في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال المعاقين عقليا
- دراسة فاعلية البرنامج التربوي على فئات متباينة من ذوي الإعاقات في الأعمار المبكرة

وبناءً على ما أوضحته الدراسة من نتائج يمكن اقتراح بعض القضايا التي يمكن أن تكون دراسات مقترحة :

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين مهارات السلامة العامة لدى الأطفال المعاقين عقليا
- دراسة مقارنة بين فئات متباينة من ذوي الإعاقات في نظرية العقل
- دراسة مقارنة بين العاديين والمعاقين عقليا في نظرية العقل
- بحث تطور نظرية العقل عند فئات عمرية متباينة من المعاقين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أولاً : المراجع العربية

أحمد، السيد سليمان.(2002) . مدى فاعلية برنامج لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوى التخلف العقلي الخفيف ، الهيئة المصرية العامة للكتاب **مجلة علم النفس** العدد (62) ، يونيو ، ص 165:16.

الإمام، محمد صالح . (1996). **أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدىالأطفال القابلين للتعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

الإمام، محمد صالح . (2000). دور التربية المبكرة في تنمية ذوي الإعاقات ، **الندوة العلمية للجمعيات الخيرية** في جمهورية مصر العربية، والتي عقدت بمدينة المنصورة ،محافظة الدقهلية، فندق مارشال الجزيرة ، يوليو .

الإمام ، محمد صالح .(2001) . مشكلات المعاق عقلياً، ندوة لأسر ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الدقهلية ،**مؤتمر الجمعيات الأهلية** ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، جمهورية مصر العربية ، فبراير.

الإمام ،محمد صالح ،الخمايسة ،زيدان . (2004). الخصائص اللفظية عند الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الفئة العمرية 8–10 سنوات في مركز نازك الحريري للتربية الخاصة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،**مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد 35 يونيه ،صفحة 219– 245.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإمام، محمد صالح . (2006). مشكلات المعاقين عقلياً في البيئات الأقل حظا وعلاقتها ببعض المتغيرات ، **مؤتمر الفقر والإعاقة في دول شمال إفريقيا** ، تونس .

الإمام، محمد صالح .(2008). **التربية الخاصة بين الرقي في التشريع والجودة في التنفيذ**،جريدة الدستور العدد 14543 الجزء الثاني السنة الحادية والاربعون ، عمان ، الأردن .

البواليز ،محمد عبد السلام .(2006) .**اثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات الاتفكير التقاربي لدى الأطفال المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم)**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

جابر، عبدالحميد. (2001). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**. دار الفكر العربية، القاهرة.

حرب ،عادل سعد خليل. (1992) .**دراسة مقارنة لبعض الخصائص المعرفية والاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال غير المتخلفين**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

حلمي، إبراهيم و فرحات ، وليلى (2003) . **التربية الرياضية والترويح للمعاقين**، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي، القاهرة .

حماد ، آمال. (1994) . **فاعلية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلبة المعوقين عقليا إعاقة بسيطة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الأردنية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصاونة ، أمل .(1992) . نظام التعليم بمساعدة الحاسوب وأثره في تعليم وتعلم الرياضيات ، **دراسات تربوية** ، المجلد السابع ، الجزء (45) القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى.(1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الأردن، مكتبة دار الفلاح.

الداهري، صالح. (2005) . **سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة** ، الأردن الطبعة الأولى، دار وائل للنشر .

الروسان، فاروق .(1983) . **منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً(الأهداف التعليمية وقياسها سلوكيا)**، البحرين :مطبعة وزارة الإعلام .

الروسان، فاروق و جرار، جلال محمد (1987) . **دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً**، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

الروسان، فاروق (1989) . **دليل مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً**، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

الروسان، فاروق و يحيى، خوله و علاء الدين، حسن (1991) . **مناهج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين (الأهداف التعليمية:قياسها وتدريسها)**، الطبعة الأولى،منشورات برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية،الجامعة الأردنية. عمان ،الأردن.

الروسان، فاروق (1999). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. الطبعة الأولى، عمان– الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الروسان، فاروق (2000): **سيكولوجية الأطفال غير العـــاديين** . الطبعة، الرابعـــة عمـــان- الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق ، هارون ،صالح (2001): **مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الاحتياجات الخاصة** ، الطبعة الأولى، الرياض – السعودية ،مكتبـــة الـــصفحات الذهبية.

الروسان، فاروق (2005): **مقدمة في الإعاقة العقلية**، ، عمان- الأردن دار وائـــل للنـــشر والتوزيع.

الريحاني، سليمان. (2003). **التخلف العقلي**، الطبعة الثالثة ، عمان ، الأردن ، دار وائل للنشر والتوزيع .

الزيود ، نادرفهمي (1995). **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً**، الطبعة الثالثة ، عمان ،الاردن، دار الفكر.

سلامه ،إبراهيم (1980) . **الاختبارات والقياس في التربية البدنيـــة**، الطبعة الأولى، القاهرة دار المعارف .

سيسالم، كمال وآخرون. (1987). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً**، الرياض ،دار عالم الكتب.

شاش، سهير محمد سلامة (2002). **التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج**، القاهرة ،مكتبة زهراء الشرق.

الشناوي، محمد محروس .(1997). **التخلف العقلي**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنـــشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صادق، فاروق محمد .(1982). **التخلف العقلي**، الطبعة الأولى ، الرياض، السعودية . دار عالم الكتاب.

الصمادي، جميل والناطور، مياد ة و الشحومي، عبـد الله.(2003). **تربيـة الأطفـال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، الكويت ،منشورات الجامعة العربية المفتوحة.

عبد الباقي، علا .(1993) . **برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقات العقلية** . الطبعة الأولى ،القاهرة ، كلية التربية، جامعة عين شمس .

عبد الفتاح ،فاطمة مصطفى.(2001). **فاعلية مواقف تعليمية مقترحة فـي تنميـة بعـض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربيـة جامعة حلوان .

عبد الصادق ،فاتن .(2003) . **القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة** ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن دار الفكر للطباعة والنشر.

عمر، محمود(2004) . المهارات الحياتية اليومية، مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط.

عمران، تغريد، والشناوي، رجاء (2001). **المهارات الحياتية**. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

العنزي ، نايف (2004). **فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهـارات الرياضـية و الحركية للمعاقين عقلياً في السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـة ، الجامعة الأردنية .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

عياد، مواهب إبراهيم ،رقيان ، نعمة مصطفى ، لطفي ، سامية (2003). **المرشد في تدريب المتخلفين عقلياً على السلوك الاستقلالي في المهارات الحياتية المنزلية** ، الإسكندرية ، القاهرة، دار المعارف .

فراج، عثمان لبيب (2002). **الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة**، مصر، منشورات المجلس العربي للطفولة و التنمية .

قاسم،ناجي وعبد الرحمن ، فاطمة (2006). **فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا " القابلين للتعلم"**، مصر منشورات جامعة الإسكندرية .

قبلان ،بسام محمود . (2004). **تطور مفهوم نظرية العقل لدى عينة من أطفال مدينة عمان في المرحلة العمرية من ثلاثة إلى ست سنوات ،وإلى التقييم العلاقات المحتملة بين مفهوم نظرية العقل وكل من التفكير التباعدي و الذكاء.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (1995). **مقدمة في التربية الخاصة**، دبي ،دار القلم.

كوجك، كوثر (1992). **المرجع في التربية الأسرية**، القاهرة، عالم الكتب.

الكيلاني ،عبدا لله زيد و البطش، محمد وليد موسى (1981) . **مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً**، عمان ،الأردن، دليل المعلم والمرشد والباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لطفي ، احمد بركات .(1984). **الرعاية التربوية للمعوقين** ، الطبعة الاولى ، الرياض، دار المريخ .

مرسي ، كمال ابراهيم ، (1996) . **مرجع في علم التخلف العقلي** ، الطبعة الأولى ،القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية.

مرسي، كمال إبراهيم (1999). **مرجع في علم التخلف العقلي**، الطبعة الثانية ، مصر، القاهرة، دار النشر للجامعات.

معوض ،ريم نشابة. (2004) . **الولد المختلف**، تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة ، الطبعة الأولى، بيروت لبنان ،دار الكتاب.

هالاهان وكوفمان (2008) : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم** (ترجمة: محمد ، عادل عبدالله)عمان، الأردن. دار الفكر .

هارون، صالح (2000). **تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي**، الرياض، دار الزهراء.

مايلز، كرستين (1994). **التربية المختصة** . دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً. الطبعة الأولى بيروت ، ورشة الموارد العربية .

نشواتي ،عبد المجيد . (2003) . **علم النفس التربوي** ، الطبعة الرابعة ، عمان ، الأردن ، دار الفرقان.

يحيى، خوله أحمد وعبيد، ماجدة السيد (2005). **الإعاقة العقلية** ، عمان ، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً : المراجع الانجليزية

References :

Agency: North Carolina state Dept of Public Instruction, Releig`h. Silver's spring .Md (1998): **Development of science simulations for mildymentally retarded of learning Disabled students**, final report, Washington Dc.

Alawiye; Catherine Zeimet, Thomas; J. I., and Alawiye; Osman (1990). "Comparative Self-Concept Variances of Children in Two EnglishSpeakingWestAfricanNations.**Journal of Psychology**, Vol.124, Issue, 2, Page No.169.

Alexnder, Joyce, caroline, N. El, Zabehn, M. K.; paulaj, S, William , F. V, (1998) **Concepts of mental activities and verbs in children of high and average verbal intelligence** . The Eric database .

Angelopoulos , (1999). **Social behavior during the preschool years in relation to : theory of mind** , future-oriented Thinking and Language.

Arkway, Angela (2002). **The Simulation Theory**. New York University published.

Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1995). Theory of mind development and social understanding. **Cognition and Emotion** , 9, 151-65

Astington, Janet (1998). **Developing Theories of Mind** Cambridge university press.

www.manaraa.com

Avis, J. & Harris, P. (1991) **Child Development** ; June 91, Vol. 62 Issue 3, P460, 2 chart.

Bargen & Mosley 1994 (Smith , Stephen W . & Kortering , Larry J .1996. Using Computers to Generate IEPS : Rethinking the Process **. Journal of Special Education Technology** . Vo1. X111 , N.2.PP 81-88.

Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind, and its dysfunction, **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, pp. 311-324.**

Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness provides a fascinating introduction to the issue, and is warmly recommended. **British Journal of Developmental Psychology**, 13, 379-398.

Baron-Cohen et al.(1997).Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from very High functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome**. Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 38, pp. 813-822.

Bastian, Adams and Veneta; A. (2005). "**Emotional Intelligence Predicts .**

Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J., & Maas, E (1993). Development of theory of mind in individuals with MR. **American Journal on Mental Retardation**, 98, 427-433.

Borkowski, (1987), **Theory of mind in pread of escauce** , connections among social understanding , self-concept and social relations.

www.manaraa.com

Bower , Bruce (1993). A childs theory of mind. **Science news** , Vol. 144 Issue 3.

Bowler, DM,(1992): "Theory of mind" in Asperger's syndrome, Department of Social Sciences, City University, London, U.K. J Child **Psychol Psychiatry**. Jul;33(5):877-93 .

Brown , A. (1987) .**metacognition , executive control ,self-regulation, and other mysterious mechanisms**. In F. E. weinert & R. H. Kluwe (eds) metacognition, motivation, and understanding. Hill sdale Lawrence Erlbaum A ssociates, N. J.

Brown, R. I. (1997). **Quality of Life for People With Disabilities**: Models, Research, and Practice, United Kingdom, Stanley Thomas.

Brown, F &Snell, M, E.(2001**) .Meaningful assessment.In M.E. Snell& Brown(Eds),instruction of students with severe disabilities** (pp67-114) .Upper Saddle River,NJ:Prentice- Hall.

Brunner, & Moore, (2000) . Preschooler's Emerging A wareness of the human mind's functions: when ? Why ? and how ?.

Buitelaar, Jan K.van der Wees,Marleen, 1997: Are Deficits in the Decoding of Affective Cues and in Mentalizing Abilities Independent? **Journal of Autism and Developmental Disorders**, V27 n5 p539-56 Oct 1997.

Butcher, James (2001). Theory of Mind located in right prefrontal cortex. **Lancet, 2001**, Vol 357, lssue 9253.

www.manaraa.com

Cattell , R. & Drevdahl , J.(1980) **A comparison of the personality profiles of eminent researchers with those of eminent teachers and administrators first Psycho**l , 127-146.

Chan, Lisa ; Okamoto, Yukari.(2006), Education,Resisting suggestive questions: can theory of mind help?, **Journal of Research in Childhood**.

Christopher & Michael , (2002) , children's understanding of interpretation, **New Ideas in Psychology**, pp. 163-198 .

Cornish, K.; Burack, J. A.; Rahman, A.; Munir, F.; Russo, N.; Grant, C. (2005). Theory of mind deficits in children with fragile X syndrome, **Journal of Intellectual Disability Research**, V49 n5 p372-378.

Cutting ,A.and Dunn.,J.(1999). **theory of mind, understanding emotion,language and family back ground individual differences and interrelation**. The Eric Database.

Danish and Steven; V, (1997). "New Roles for Sports Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth"**. Quest Human Kinetics**; Vol. 49 Issue 1, p100, 14p.

David Pitt(2004), **theory of mind "vitral" lecture developmental psychology**. California State University/Los Angeles.

Dejong, G. (1997). **The Movement for Independent Living**: Origins, Ideology, and Implications for Disability Research, University Centers for International Rehabilitation, Michigan.

Derrscheid, linda-E.(1997). Use of moral stories to assess relations between preschoolers , **moral Judgments and reasoning and false beliefs**.

www.manaraa.com

Dunn, J. Brown, J. Slomkowski, C. Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of other people's feellings and beliefs: Individual differences and their antecedents . **Child Development** , 62, 1352-66.

Feldman, F. N. et al(1992). **The influence of the environment on the intelligence** , school achievement and conduct of foster children. N. S. S. E. yearbook No. 27, Part 7.

Flavell, J. H. (1988). **The development of children's knowledge about the mind**: From cognitive connections to mental representations. In Astington, J.

Flavell, J. H., Miller P.H., Miller S. A, (1993) Cognitive development Englewood Cliffs , **NI: prentice-Hall**, 3rd ed.

Flusberg , H . and Cohen , D.J. Editors ,(2000) **understanding other minds** ; perspectives from autism , Oxford , Oxford university press.

Fodor, J. A. (1976) . **The Language of Thought**. New York : Thomas Y. Crowell .

Fodor, J. A. (1987). **Psychosemantics**. Cambridge, MA: MIT Press.

Gold, R. (1981). **Enhancing the creative and self-Estream of Mentally** Handicapped Children. Vol. 8, No. 2, pp. 117-132.

Gopnik , A. & Flavell, J. H. (1993). The development of children'sunderstanding of false belief and the appearance-reality distinction. **International Journal of Psychology**, 28, 595-604 .

www.manaraa.com

Gopnik , A. (1993).How we know our minds: The illusion of first – person knowledge of intentionality .**Brain and Behavioral Sciences** ,V16, 1- 14.

Grant,C. Russo,N..Munir.Rahman,A. Burack.J.A.Cornish.K 2005: Theory of Mind Deficits in Children with Fragile X Syndrome, Journal Articles; Reports – Research, **Journal of Intellectual Disability Research**, V49 n5 p372-378 May 2005.

Grossman, H,J., (1983) **Manual On terminology, & Classification In Mentel Retardation**, NY: AAMD.

G. V. Thomas, R. P. Jolley, E. J. Robinson and H. Champion,(1999). Realist errors in children's responses to pictures and words as representations. **Journal of Experimental Child Psychology** 74 , pp. 1-20.

Hala, S., & Carpendale, J. (1997). All in the mind: **children's understanding of mental life**. In S. Hala (Ed.), The Development of Social Cognition(pp.189-231). Hove, UK: Psychology Press Ltd.

Hallahan, D. Kauffman, J. (1991) Exceptional Children: Introduction To Special Education**,** Prentice- Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A. Theory of Behavioral Change. **Psychological Review,84**,191-215.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). Exceptional learners: An introduction to special education: **A study on characteristics and competencies need by Teachers of The Mentally retarded** (10th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Happe, E G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. **Child Development**, 66, 843-855.

www.manaraa.com

Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M.W. (2006**). Human exceptionality: School, community, & family**. (8 ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Harris, and Olson.(1992) **Developing Theories of Mind**, Cambridge University Press, Cambridge, UK. pp. 244–267.

Hayes& Taplin,(1993): **Development of conceptual knowledge in children with mental retardation**, U.S. National Library of Medicine and the National Institutes of Health 1993 Sep;98(2):293-303.

Hegner. D.(1992): Life skills a cross, the curriculum combined teacher, student manual Department of general Academic Education, **country of publeshing** U.S, New Jersy; 1992. p. 15-22.

Henseler,(2000).**Young children's developing of mind** : person reference, psychological understanding and narrative skill.

Heward, W. & Orlansky, M (1988). **Exceptional Children** (2nd. ed) colombus, Chrles E. Merill: ohio.

Hobson, R. P. (1984). Early childhood autism and the question of ego-centrism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 14, 85-104.

Hobson , R. P . (1991) **The autistic childs appraisal of expressions of emotion**. A Further study . British Journal of Developmental psychology. 9, 33-51.

Ho,Hua-Kuo,(2000): **"A study on characteristics and competencies need by Teachers of The Mentally retarded** " tai- man . Teachers cocc(Taiwan)

www.manaraa.com

Karmiloff–smith,. A (1992) **Beyond modularity,** (Cambridge ,MA, Mit Press).

Karmiloff-Smith, A., Klima, E. S., Bellugi, U., Grant, J., & Baron-Cohen, S. (1995**).** Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in subjects with Williams syndrome. **Journal of Cognitive Neuroscience**, 7(2), 196-208.

Kate Sullivan and Helen Tager-Flusberg(2005):Second-Order Belief Attribution in Williams Syndrome: Intact or Impaired?, **American Journal on Mental Retardation:** Vol. 104, No. 6, pp. 523–532.

Katherine (2000) . **Young children's developing theory of mind**: person reference, psychological understanding and narrative skills .

Kauffman, J (1981) **Hand book of Special education**, N.J: Englwood Cliffs, New Jersey, U.S.A.

Keigher, S.M., (2000) Emergings lssues In mental Retardation: Self Determination Versus self **– Intrest, Health & Social work,** Aug, vol. 25, (3)

.

Kerstin W. Falkman , (2005), **Communicating Your Way to a Theory of Mind** : The development of mentalizing skills in children with atypical language development Department of Psychology Göteborg University, Sweden .

KimberlyWright;lorraine,B.V.mary.R.T.; stetson.w.;Norh,F;June.c.y. Donna Rebecca -.L.J.and Alexis.P.(1998) . **Theory of mind concepts in children's literature** , The ERIC. Database .

www.manaraa.com

Kinderman, Peter (1998). Theory of Mind deficit and casual attribution. **British Journal of Psychology 98. Vol** 89 Issue 2.

Kirk, S, (1983). **Educating Exceptional children**, Boston, Press: ohio.

Knoll, Meredith (2000). Teaching false belief and visual perspective. **Child Study Journal** 2000, Vol. 30 Issue 4 .

Kauffman, J (1981**) Hand book of Special education**, N.J: Englwood cliffs, New Jersey, U.S.A.

Leslie's(1994) **Work on domain-specific learning and core cognitive architecture keeps a leg in the philosophical tradition**, in cognitive science, and in experimental psychology.

Leslie, A.M, (1987) Pretence and representation: the origins of "theory of mind". **Psychological, Review**, 94, 412-426.

Leslie, A. M. (1998). **Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind**. In .,J. W Astington, v P. Harris, L., and D. R. Olsen, (eds.), Developing Theories of Mind, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 19–46.

Lewis, C. & Mitchell, P. (Eds). (1994). Children's early understanding of mind: **Origins and Development**. Hove: LEA.

Macmillan, D. (1977). **Mental retardation in school and society**, Boston: Little, Brown.

Macmillan, D., (1982) **Mental Retardation In School & Society**, (2nd. Ed) Little Brown & Company: Boston.

www.manaraa.com

Malhotra, N. K. (2004), Marketing research, New Jersey: **Prentice Hall**. p268.

Malon, M. Langone, J. (1990). Object-Related Play Skills of Young's with Mental Retardation. **Remedial & Special Education**. Vol. (15), pp. 121-177.

Mann(1991): The development and use of standardized assessment of abnormal personality ,**Psychol Med**. **1991 Nov**;11(4):839-47.

Margalit, (1999). **The role of desire in children's theory of mind**. DAI-B60/12,p. 6401.

Meins,Elizabeth,Fernyhough,Charles,Wainwrright,Rachel,Das,Gupta,Mani , Fradley ,Emma.Tuckey Michelle (2002): Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding, **child development, V73 n6** p1715-26 Nov-Dec 2002.

Metzoff, A. & moore, M. (1983) New born in facts imilate adultfacial gestures . **Child Development**, 54: 702-758.

Meltzoff, A. and Gopnik, A. ,(1993). **The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind in**, Baron-Cohen, S. Tager-Flusberg, H. and Cohen, D. J. Editors, understanding other minds: Perspectives from autism, Oxford, Oxford University Press.

McCormik, P. (1994) ,Children's understanding of mind : a case for cultural diversity . **unpublished doctoral dissertation** . University of Toronto (OISE). Toronto .

www.manaraa.com

Miller, Carol A(2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. international **Journal of Language and Communication Disorders**, V39 n2 p191-213 .

Moore,C(1996).Theorios of mind in infancy .**British Journal of Developmental psychology** ,V14,19- 40

Naito, Mika; Nagayama, Kikuo, (2004):Autistic children's common sense and theory of mind: A comparison with typical and mentally retarded children, **, Journal of Autism and Developmental Disorders**, V34 n5 p507-519.

Nirge, B. (1969). The normalization principle and its management implications. In Kugel, R. B., and Wolfsensberger, W. (eds.), **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded**, President's Committee on Mental Retardation, Washington, DC. pp. 59–171.

Niam and Carolyn (1996), Quality of social interaction and understanding of other minds in children's play; **Technical report** No. 39.

Patton, R . J., et. al (1986). **Mental Retardation**, Boston Press; ohio.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. **British Journal of Developmental Psychology**, 5, 125-137.

Perner, J. (1991). **Understanding the representational mind**. Cambridge, MA: MIT Press.

www.manaraa.com

Peter Carruthers and Peter K. Smith (1991). **Theories of theory of mind** , Cambridge , University Press.

Peterson, Candida (2002). Drawing insight from pictures: the development of concepts of false drawing and false belief in children with deafness, normal hearing, and autism , **Journal of Autism and Developmental Disorders**, V27 n5 p539-56 Oct 1997.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a ” theory of mind ? **Behavioral and Brain Sciences**, 4, 515-526.

Prior, M., Dahlstrom, B., & Squires, T. L. (1990). Austic children’s knowledge of thinking and feeling states in other people, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 51, 587-601.

Ratner and Olver, (1998) **Reading at all “ & deception Learning a theory of mind** . The Eric Database.

Ravenscroft , Ian (1997). **Folk psychology as A theory** .The Flinders university of south Australia .

Ritblatt, Shulamit (2000) . Children s level of participation in a False Belief task**. Journal of Genetic Psychology**, Vol 161, Issue 1 .

Robert S. Siegler(: 2005) Hand book of Children's Thinking, **4/E, Publisher: Prentice Hall, , U.S.A.**

Samet, J.(1993) **Autism and theory of mind some philosophical perspectives**. In S. Baron-Cohen H. Tager-Flusberg, and D. Cohen (eds) understanding other mind : perspectives from Autism . Oxford : Oxford University Press .

www.manaraa.com

Schick , Brenda (1998). Theory of Mind and language skills**.** Psychological Bulletin Copyright (1998): **by the American Psychological Association, Inc. 1998, Vol.** 124, No. 3, 283-307.

Schneider, Jerry, (2004). "Teaching Life Skills: Connecting with the Real World". **Education Canada**, Vol. 44 Issue 1, p24-25.

Schwitz gebel Eric (1999) Reprsentation and desire: a philosophical error with consequences for Theory of Mind**, research philosophical psychology**, Jun .99, vol. 12lssue2.

Searle,John,(2004):**Mind A Brief Interdiction**, Oxford university press, Newyork.

Sherman. J.A,(1991) : Effect of perceptual, Motor program on trainable Mentally retarded children, **American Journal, New York**; -vol. 68, p.36 - 38.

Shlomo Kravetz,Shlomo Katz, Inbal Alfa-Roller, and Stacy Yehos(2003): Aspects of a theory of mind and self-Reports of quality of life by persons with mental retardation **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, Vol. 15, No. 2.

Signorelli, V.A.(1991) : Daily living and physical Education skills for Elementary Mild Retarded pupils, Los Anglos City Schools, instrucational programs, Branch 1991 p. 327.

Sigman, M., & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In C. Moore & P. J. Dunham, (Eds.), **Joint attention, Its origins and role in development** (pp. 189-203). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

www.manaraa.com

Silver's spring .Md (1998): **Development of science simulations for mildy mentally retarded of learning Disabled students**, final report, Washington Dc

Smith, D.D. (2007). **Introduction to special education**: Making difference, (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Solso, Robert L., (1991). **Cognitive psychology**. 3rd ed , Boston. Allyn and Bucon.

Sperling & Richard (2000) . Early relationships. theory of mind and preschool childrens problem solving. **Child Study Journal**, 2000 , Vol 30 Issue 4 .

Steen, Francis (1997) **Theory of Mind communication study**: university of California Los Angeles.

Stotland , E (1998).). Exploratory investigations of In L. Berkowitz (ed) Advances in Experimental social Psychology, 4 New York , academic Press .

Stone,Valerie ,Baron-Cohen Frontal Lobe contribution to Theory of Mind .**Journal of cognitive Neuroscience**,sep.98.Vol.10 issue.5.

Suddendrof, T. & Fletcher-Flinn, C. M. (1997). Theory of mind and the origins of divergent thinking, **Journal of Creative Behavior**, 31-169-179 .

Suddendrof , Thomas & Auckland (1998) , Theory of Mind and the origin of Divergent Thinking . **Journal of Creative Behavior (1998) , 31** .

www.manaraa.com

Suddendorf, T, & Fletcher-Flinn, C. M. & Johnson, L. (1999) Pantomime and theory of mind . **Journal of Genetic Psychology**, 160, 31-45.

Sullivan K, Zaitchik D, Tager-Plusberg H.(1994) Preschoolers can attribute second-order beliefs. **DevelopmentalPsychology.** 1994;30:395–402.

Szarkowicz, D. L. (1998) Are you thinking what I'm thinking Bananas in Pyjamas as a medium for exploring young children's understanding of mind , **Australian Journal of Early Childhood**, 23, PP. 1-5 .

Szarkowicz, diane-Louise, (1999). **Monsters, Banasand seaweed active participation and young children's understanding : false belief**. The EricDatabase , Studies, University of California, Los Angeles.

Szarkowicz Dian-louise, (2000), when they wash him they'll know H'll be harvy : young children's thinking about thinking within astory context. **International Journal of early Education**.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1999, April). **Are theory of mind abilities spared in children with Williams syndrome?** Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM

Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S., Baron-Cohen, H., Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, (eds.), **Understanding Other Minds: Perspectives From Cognitive Neuroscience Development**, 2nd edn., Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 124–149.

Taylor, Jayne (2002) An analogue study of Attributional complexity Theory of Mind deficit British**: Journal of Psychology**, 2002, VOL.93 Issue 1.

www.manaraa.com

Thampson. E.C.(1992) . **the effects of An Enseruice training program for Regular classroom teaches of self for Disabld and educable Mentally students** Vol. 43, N. 13 p. 76-79.

Thomson, S. V. (1990) . Visual Imagery : **A discussion. Educational psychology**. 10(2),141-167.

Thorndike,R.L,Hagen,E.p.&Sattler,J.M.(1986).**StanfordBinet intelligence. Scale** : fourth edition Chicago : Riverside publishing.

Vygotsky, L. S. (1978) **Mind in society Cambridge** , Mass: Harvard University press .

Wallach, M.A., & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. **Journal of Personality**, 33, 348-69.

Walson M , Daly M , (1992). **The man who mistook his wife for a chattel , in ; Barkowj H Cos mind** ; evolutionary Psychology and the generation of culture New York ; Oxford university press., pp289, 322 .

Waltermire; Ellen, (1999).A Kaleidoscope of opportunity: teaching life skills. **Camping Magazine**, Vol. 72, No. 1 p28-43.

Watson, Anne C.; Nixon, Charisse Linkie; Wilson, Amy; Capage, Laura (1999). Social Interaction Skills and Theory of Mind in Young Children: **Developmental Psychology**, V35 n2 p386-91 Mar 1999.

www.manaraa.com

Wechsler, D. (1989). **Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised** . San Antonio , TX: Psychological Corporation.

Wellman, H. M. (1985). **The child's theory of mind**: The development of conceptions of cognition. In S. R. Yussen (Ed.), The growth of reflection (pp. 169-206). San Diego, CA: Academic Press.

Wellman, H. M. (1990). **The child's theory of mind** . Cambridge , MA: MIT Press

Wimmer, H. and Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception**. Cognition**, 13, 103-28.

Wright, Eleamos ,B. (1998). **Certification in Mental Retardation : Guidelines and competencies for program Approval, Sponssing** Agency: north Carolina state Dept of Public Instruction, Releig`h.

Yirmiya, N. Solomonica-levi, D., Shulman, C., and Pilowsky, T. (1996). Theory of mind a bilities in individuals with autism, down syndrome, and mental relation of unknown etiology: the role of age and intelligence**. J**. **child Psychol**. Psychiat. 37, 1003-1014. (Cambridge . MA, Mit press).

Yirmiya, Nurit, Osnat Erel, Michal Shaked, and Daphna Solomonica-Levi(1998). Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals With Autism, Individuals With Mental Retardation, and Normally: Developing Individuals Psychological Bulletin Copyright 1998 by the **American Psychological Association**, Inc. , Vol. 124, No. 3, 283-307 .

www.manaraa.com

Yirmiya, Nurit, Tammy Pilowsky, Daphna Solomonica-Levi, and Cory Shulm(1999) . Brief Report: Gaze Behavior and Theory of Mind Abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome, and Mental Retardation of Unknown Etiology: **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Vol. 29, No. 4

www.manaraa.com

الملاحـــــق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (1)

البرنامج التربوي

إعداد الباحث

فؤاد عيد الجوالده

إشراف الدكتور

محمد صالح الإمام

(2008)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تعليمات إرشادية للمعلمين

- البرنامج يهدف إلى تنمية مهارات أدائية حياتية لدى المعاقين عقليا في المجالات التالية

1. إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة / التنظيف المنزلي.
2. القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع التسوق والشراء/ التنقل واستخدام المواصلات .
3. المهارات الاجتماعية .
4. مهارات السلامة العامة.
5. المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب.

- ينبغي إتباع الخطوات الإجرائية التي جاءت في محتوى كل جلسة على حده
- ينبغي الانتباه والتركيز مع الباحث أثناء تطبيقه البرنامج حتى يمكن إعادته كأنشطة للطفل داخل البيئة المدرسية .
- ينبغي التنسيق مع إدارة المركز من أجل تامين وسيلة نقل الأطفال من اجل تحقيق هدف جلسة القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع \ التسوق والشراء وقد تم ذلك من خلال مخاطبة مديرة المركز لعطوفة مدير مديرية تنمية عمان الشرقية من اجل تامين وسيلة نقل كبيرة لتنفيذ الجلسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل
في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى المعاقين عقليا

إعداد الباحث
فؤاد عيد الجوالده
إشراف الدكتور
محمد صالح الإمام

أولاً : فلسفة إعداد البرنامج :

تستند فلسفة إعداد البرنامج إلى المبادئ والمسلمات التي انطلقت منها نظرية العقل حيث تتمثل بالأسلوب والمنهج الشامل للتعليم والذي يستند إلى مبادئ يذكر منها التميز والإدراك والمعتقدات الخاطئة والاحتفاظ وإدراك الأخر وهي تقوم على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين و رغباتهم و فهم التمثيلات المعرفية لذاته و للآخرين، وهي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي و تفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر و أن العمليات العقليةهي تقديرات أو تخمينات (David Pitt، 2004).

- **مبادئ نظرية العقل :**

1- تتطور نظرية العقل من خلال أربعة مراحل

- مرحلة التمييز
- مرحلة اللعب الإيمائي
- مرحلة المعتقدات الخاطئة
- العمليات الصورية

2- الدماغ جهاز حيوي، والجسم والدماغ والعقل وحده دينامية واحده.

3- الدماغ/ العقل اجتماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- البحث عن المعنى فطري.

5- يتم البحث عن المعنى من خلال التنميط.

6- يعالج الدماغ/ العقل الأجزاء والكليات بشكل متزامن.

7- يتضمن التعلُّم كلا من تركيز الانتباه والإدراك الطرفي.

8- يتضمن التعلُّم دائماً عمليات واعية وعمليات لا واعية.

9- التعلُّم تطوري.

10- كل دماغ منظم بطريقة فريدة.

ثانياً أسس وضع البرنامج :

تم بناء البرنامج الحالي في ضوء الأسس التالية.

1- تحديد هدف لكل جلسة وبيان طريقة تحقيقه .

2- توفير بيئة مليئة بالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية واستخدامها بأسلوب جيد يتناسب وعينة البحث من حيث النوع والشكل والحجم

3- أن يتناسب البرنامج والأنشطة الممارسة مع خصائص وميول وقدرات الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " عينة البحث.

4- العمل على إيجاد المواقف الحياتية التي تضيف عنصر المرح والسرور لدى الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " .

5- مراعاة التنوع في طرق التدريس والوسائل المستخدمة في الشكل واللون والحجم.

6- الاستفادة من المواد المتاحة والمتوفرة في بيئة المحيط .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- الاستعانة بالمؤثرات الفنية والتصفيق واللعب لاستثارة الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " وجذب انتباههم.

8- مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية والصحية للأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " وخلق روح الصداقة بين الباحث والأطفال عينة البحث وتشجيعهم على الاستمرار في بذل الجهد.

9- إثارة الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " لممارسة الأنشطة عن طريق التدعيم المادي والمعنوي .

10- مراعاة عوامل الأمن والسلامة للأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " واستخدام الأدوات الثابتة على الأرض والمصنوعة من مواد غير صلبه

11- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم ".

12- مراعاة التدرج بالتمرينات والأنشطة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب

13-اختيار الألعاب والمهارات التي تتحدى قدرات الأطفال المعاقين عقليا" القابلون للتعلم " والتي تحررهم من خوفهم من اللعب مع إعطائهم الفرصة للنجاح في هذه الألعاب.

14- يجب التحلي بالصبر والمثابرة واستخدام أسلوب المرح والتشجيع.

15- يجب استخدام النموذج الجيد لأداء المهارات المختلفة، نظرا لأنهم يتعلموا من خلال تقليد المعلم.

16 - يجب الاهتمام بفترات الراحة أثناء تنفيذ البرنامج.

17- أن يتسم البرنامج بالمرونة حيث يسمح بإدخال التعديلات إذا لزم الأمر، ويراعي قدرات الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " وتنمية قدراتهم على التمييز وتصنيف الأشياء دون أن يروها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

18- العمل على إيجاد المواقف الحياتية التي تحفز الطفل المعاق عقليا إدراك المعتقدات الخطأ.

19 - العمل على إيجاد المواقف الحياتية التي تحفز الطفل المعاق عقليا إدراك المعتقدات الخطأ اختلاف المعتقدات عن الواقع..

20 - العمل على إيجاد المواقف الحياتية التي تحفز وتنمي قدرة الطفل المعاق عقليا على تميز الأشكال الصغيرة والكبيرة وتمييز الأحجام والأطوال.

ثالثاً التعريف بالبرنامج :

هو مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة زمنيا والمعدة نظريا وفق نظرية العقل حيث يقوم الباحث بإدارة تلك الجلسات بهدف تنمية المهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقليا " القابلين للتعلم " حيث يتكون البرنامج من خمس مهارات أدائية حياتية رئيسية تستند إلى نظرية العقل وكل مهارة تتطلب مجموعة من الأنشطة وكل نشاط خصص له مجموعة من الجلسات وتم البدء بتنفيذ البرنامج من تاريخ 2008/3/23 إلى2008/5/15، وقد جرى تحديد هذه المهارات من خلال إجراء دراسة استطلاعية نفذت خلال الفترة 28-22\11\2008

رابعاً الهدف العام للبرنامج :

توظيف مبادئ نظرية العقل في تنمية المهارات الأدائية الحياتية للأطفال الأطفال المعاقين عقليا " وقدرتهم على التعلُّم الفعّال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجال تطبيق البرنامج :

طبق هذا البرنامج على خمس مهارات رئيسية وهي إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة \ التنظيف المنزلي ، القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع ، المهارات الاجتماعية، مهارات السلامة العامة، المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب، اختارها المعلمون وأولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " والملاحظات الميدانية للباحث، من بين مهارات متعددة طرحت على المعلمين وأولياء الأمور خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث بتاريخ 22-28\11\2008.

عدد الجلسات : 39 جلسة

وقت بدء الجلسة : من 9.00 إلى 10.10 للشعبة (ا)

: من 10.30 إلى 11.40 للشعبة (ب)

الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج : من تاريخ 23 \3\ 2008 ولغاية 15\5 \2008

خامساً أهداف البرنامج :

يتضمن البرنامج جملة من الأهداف التي تسعى جلساته إلى تحقيقها

1- أن يكتسب الأطفال المعاقون عقلياً "القابلين للتعلم" المهارات الأدائية الحياتية التي تؤهلهم للأداء الوظيفي المستقل والذي يتم في حدود قدرات الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " " أفراد الدراسة "مما يزيد من شعورهم بالرضا عن النفس وعن الآخرين في جو يسوده المرح والسرور" مما يساعد على : تنمية بعض المهارات النفسية مثل الثقة بالنفس ــ والاعتماد على النفس ــ ضبط الانفعالات ــالدافعية ــ الانتباه والتي تمكنهم من التفاعل والتكيف مع الآخرين في حدود ما تسمح به قدراتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- أن تتحسن مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا من خلال الأنشطة الاجتماعية.

3- أن يتمكن من زيادة روح التعاون والإخاء والمشاركة بين الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " مما يتيح الفرصة لتكوين علاقات مرضية مع المحيطين.

4- أن يساهم في تأكيد وعي الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم بذاته و ذلك بالنجاح في أداء الأنشطة الرياضية والترويحية المتنوعة.

5- أن يساعد في إكساب الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " عادات صحية سليمة وتصحيح بعض الأوضاع الخاطئة.

6- أن يميز الطفل المعاق عقليا بين الأشياء الحقيقية والغير حقيقية.

7- أن يصف الطفل المعاق عقليا الأشياء دون أن يراها.

8- أن يدرك الطفل المعاق عقليا المعتقدات الخطأ.

9- أن يدرك الطفل المعاق عقليا اختلاف المعتقدات عن الواقع .

10-أن يميز الطفل المعاق عقليا بين الأشكال الصغيرة والكبيرة .

11- أن يميز الطفل المعاق عقليا بين الأطوال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً محتوى البرنامج:

بالرجوع إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية للمهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" فقد تم حصر الأنشطة التي تضمنتها تلك المهارات الأدائية الحياتية في إطار عام يحدده ميول ورغبات أفراد عينه الدراسة الاستطلاعية (المعلمين وأولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم والملاحظات الميدانية للباحث).

تنظيم محتوى كل جلسة في البرنامج

أجزاء الجلسة	المحتوى
التهيئة	يتم فيها التهيئة النفسية والبدنية للأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " وبث الحماس للمشاركة الايجابية الفعالة في وحدات البرنامج ، كما يتم فيها توظيف النشاط الترويحي الاجتماعي(الفن والحاسوب واللعب)من خلال اللقاءات والمناقشة والحوار
النشاط الأساسي	ويتم فيه تدريب الأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " على المهارات الأدائية الحياتية التي تتضمنها الجلسة (إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة، القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع، المهارات الاجتماعية، مهارات السلامة العامة، المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب واللعب) .
النشاط الختامي	يتم فيه إغلاق النشاط بالإضافة إلى تمرينات الإسترخاء مثل (قراءة قصة محببة للأطفال ، توزيع عصير ، اخذ نفس عميق)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارات الأساسية في محتوى برنامج

المهارات الأدائية الحياتية والأنشطة الخاصة بها

المهارات والأنشطة الخاصة بها	الأنشطة
أولاً : إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة / التنظيف المنزلي	–وضع الغسيل النظيف / المتسخ في أمكنته الصحيحة – المشاركة في التنظيف مساحة صغيرة من الزجاج –المشاركة في ترتيب الصف – استخدام المكنسة اليدوية لكنس مساحة محدودة وجمع القمامة بالمجرود
ثانياً : القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع • **التسوق والشراء**	إتمام الإجراءات اللازمة لعملية الشراء من (سوبر ماركت) بمرافقة أحد البالغين مراعيا التواصل والتصرف المناسب
• **التنقل واستخدام المواصلات**	إتباع التعليمات قواعد المرور أثناء التنقل ماشيا (قطع الشارع من ممر المشاة / التقيد بإشارة المرور للمشاة) خلال مرافقة أحد البالغين
ثالثاً : المهارات الاجتماعية	**–المشاركة في أنشطة فردية غير مبرمجة ضمن سياق جماعي (تجنب الركض والعنف أثناء اللعب / تحية الآخرين رد التحية)** **–التفاعل مع الآخرين في مواقف غير مبرمجة (الإصغاء لحديث الآخرين تقديم نفسه للآخرين .....)** **–المشاركة بصفة فردية في أنشطة جماعية منظمة (تقبل الخسارة أثناء اللعب / طلب الإذن عند المغادرة....)** **–المشاركة في أنشطة جماعية مبرمجة كعضو في فريق (مراعاة السلامة العامة أثناء اللعب مع فريق يلعب لعبه ما.....)**
رابعاً: مهارات السلامة العامة	–التعامل مع الأدوات الحادة / المكسورة –التعامل مع الأدوات الكهربائية – التعامل مع وسائل التدفئة
خامساً: المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب **الفن**	- الطباعة بالأختام الخشبية اورق الشجر \الرول - توظيف مهارات\ القص \اللصق \ تشكيل في مشاريع فنية مختلفة مثل الدمى –التعبير بالرسم الحر (من الطبيعة) مستخدما الألوان المائية والفرشاة .
الحاسوب	–تشغيل برنامج word لكتابه (كلمة ،جملة ، فقرة) ويستخدم CDحديقة الأرقام لمعرفة عملية الجمع والطرح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة

إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة

(وضع الغسيل النظيف \ المتسخ في أمكنته الصحيحة)

المكان	اليوم	التاريخ	وقت الجلسة	الشعبة
القاعة المقررة	**الأحد**	**2008\3\23**	**9.00 إلى10.10**	**(ا)**
القاعة المقررة	**الأحد**	**2008\3\23**	**10.30إلى11.40**	**(ب)**

الهدف العام : أن يتمكن الطفل من التمييز بين الغسيل النظيف والمتسخ

أن يعرف الطفل الأماكن الصحيحة لوضع الغسيل في بيئة المعيشة

الأهداف الخاصة:

1- أن يتحسس الطفل بان يديه نظيفتين.

2- أن يتحسس الطفل بان مقعده نظيف.

3- أن يتحسس الطفل بان صفه نظيف .

4- أن يفرق الطفل بين الأدوات النظيفة والمتسخة .

5- أن يعرف الطفل بان ملابسة نظيفة .

6- أن يقوم الطفل بوضع الأدوات النظيفة في مكانها المخصص لها .

7- أن يعرف الطفل الأماكن المناسبة لوضع الغسيل المناسب

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ركزت هذه الجلسة على التوظيف العملي لمبادئ نظرية العقل وقد تم تطبيق

- مبدأ التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية
- مبدأ إدراك الأشياء

الأدوات والوسائل : الوسائل التعليمية نظيفة وغير نظيفة ، ،صحون نظيفة وغير نظيفة ،لوح الصف ،أوراق عمل ، ملابس نظيفة وغير نظيفة،أوراق وأكياس فارغة ، سلة المهملات

الإجراءات:

- يتم عمل التهيئة النفسية والبدنية العامة للأطفال المعاقين عقليا " القابلون للتعلم " وبث الحماس للمشاركة الايجابية الفعالة في الجلسة ، وذلك بعمل افتتاحية تتضمن معرفة برنامج اليوم التعليمي وذلك من خلال عرض صور تمثل المواد المقررة لهذا اليوم . السؤال عن اليوم من خلال عرض وسائل مساعدة مثل عرض طائرة تمثل يوم الأحد بلون معين وطائرة تمثل يوم الاثنين بلون آخر .ثم السؤال عن الموجودين والمتغيبين عن الصف لهذا اليوم من خلال لوحة تمثل صور الأطفال
- يتم عمل تهيئة خاصة وذلك بالحديث عن موضوع النظافة بشكل عام

دور الباحث	دور الطفل
- بدء الجلسة بإشاعة جو من المرح وذلك بالطلب من متطوعين رواية نكتة أو طرفة في مدة لا تتجاوز ثلاث دقائق. - يتم الحديث من قبل الباحث عن مواصفات الأشياء النظيفة و الأشياء غير النظيفة	– يقوم الأطفال بالنظر إلى أيديهم والتأكد من نظافتها – يقوم الأطفال بالنظر إلى ملابسهم والتأكد من نظافتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يطلب الباحث من الأطفال التأكد من أن أيديهم نظيفة . - يطلب الباحث من الأطفال التأكد بان ملابسهم نظيفة - يطلب الباحث من الأطفال التأكد من أن مقاعدهم نظيفة. - يطلب الباحث من الأطفال التأكد من أن صفهم نظيف - يقسم الأطفال إلى مجموعتين، ويوزع عليهم أدوات نظيفة وأدوات غير نظيفة (وسائل تعليمية نظيفة وأخرى غير نظيفة وصحون نظيفة وأخرى غير نظيفة) . – يطلب الباحث من المجموعة الأولى تحديد الأدوات النظيفة والمجموعة الثانية تحديد الأدوات غير النظيفة في مدة لا تتجاوز 5 دقائق - يطلب الباحث من الأطفال التأكد بوضع الأدوات النظيفة في مكانها المخصص لها – يطلب الباحث من الأطفال التأكد بوضع الأدوات غير النظيفة في مكانها المخصص لها –يرسم على اللوح صورة ملابس جديدة وأخرى ملابس قديمة ، ويطلب من كل طفل الإشارة إلى الملابس الجديدة والملابس القديمة . – يتم الحديث من قبل الباحث عن كيفية تمييز وإدراك الأشياء النظيفة والغير نظيفة مثل عرض ملابس نظيفة	–يقوم الأطفال بالنظر إلى مقاعدهم والتأكد من نظافتها – يقوم الأطفال بالنظر إلى صفهم والتأكد من نظافته – يقوم الأطفال حسب مجموعاتهم بتصنيف الأدوات النظيفة وغير النظيفة وحسب الوقت الذي حدده الباحث – يقوم الطفل بوضع القلم في حقيبته – يقوم الطفل بالتقاط ورقة البسكويت ووضعها في سلة المهملات –يشير الأطفال إلى الأشياء النظيفة و الأشياء غير النظيفة – يقوم الأطفال بتمييز ملابس نظيفة وغير نظيفة من خلال استخدام حاسة الشم والبصر –يقوم الأطفال بضرب أمثلة على النظافة مثل رفع قمامة من الشارع أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وغير نظيفة مثل وجود بقع أو وجود رائحة غير جيدة – يطلب الباحث من كل مجموعة لوحدها ضرب أمثلة على النظافة ومن ثم يطلب منهم استخلاص أهم صفات النظافة – يطلب الباحث من الأطفال عمل بعض تمارين الاسترخاء مثل اخذ نفس عميق ، تحريك الرقبة يمينا وشمالا	المشاركة في نظافة الصف والمدرسة - علية أن يميز و يدرك أيضا انه مسئول عن نظافة نفسه وما حوله فلا يستكثر رفع قمامة من الشارع أو المشاركة في نظافة الصف والمدرسة فتعويد الطفل على النظافة يجب أن يتلازم مع تنمية الحس الجماعي والبيئي أيضا لديه

التقويم: يقوم الباحث بطرح أسئلة على الأطفال عن موضوع الجلسة ، والمشاركة بالأنشطة التي أجريت خلال الجلسة

- يعرض الباحث أشياء متباينة في النوعية ودرجة النظافة ويطلب من الأطفال التمييز بينها
- يطلب من الأطفال مهمة بيتيه متمثلة بالمساعدة في أعمال المنزل وفرز الغسيل الوسخ عن النظيف .(*)

(*) ملاحظة: لقد نفذت الجلسة كما هو متوقع. وتم تنفيذ الجلسة في القاعة المقررة من قبل إدارة المركز للشعبتين(ا) و (ب) .

(*) ملاحظة: تم تنفيذ الجلسة رقم (2) يوم الاثنين الموافق 24\3\2008 وهي إعادة تطبيق لما تم تنفيذه في الجلسة رقم (1)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

قائمة الملاحظة المنزلية للمهارات الأدائية الحياتية

إعداد الباحث

فؤاد عيد الجوالده

إشراف الدكتور

محمد صالح الإمام

(2008)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل \ الفاضلة ولي أمر الطفل \ الطفلة ----------المحترم \ المحترمة

بعد التحية :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان

فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتيه لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن

"The Effectiveness of an Educational Program Based on Theory of Mind in Developing Life performance Skills Among Mentally Retarded Children in Jordan "

ونأمل منكم التكرم بملء هذه القائمة وهي : قائمة الملاحظة المنزلية للمهارات الأدائية الحياتية والتي تخص طفلكم \ طفلتكم

كما هو موضح بالمثال التالي

المهارة الأدائية الحياتية الرئيسية	المهارة الأدائية الحياتية الفرعية	وصف المهارة	تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	وضع الغسيل النظيف / المتسخ في أمكنته الصحيحة	– يقوم الطفل بوضع الملابس المتسخة في مكانها المخصص لها .					

إذا توفرت المهارة بدرجة متباينة من المستويات الخمس الموضحة بالجدول أعلاه فأرجو الإشارة (✓) أسفل الخانة التي تري بأنها تتوفر في طفلك \ طفلتك الذي تعبأ له القائمة

سوف يستفيد الباحث من ملاحظاتكم وآرائكم السديدة

وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحث

فؤاد عيد الجوالده

079670330

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الملاحظة المنزلية

المهارة الأدائية الحياتية الرئيسية	المهارة الأدائية الحياتية الفرعية	وصف المهارة	تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
أولاً: إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	1- وضع الغسيل النظيف / المتسخ في أمكنته الصحيحة	- يقوم الطفل بفرز الملابس حسب نظافتها . - يقوم الطفل بوضع الملابس المتسخة في المكان المخصص لها . - يقوم الطفل بوضع الملابس النظيفة في المكان المخصص لها .					
	2- المشاركة في تنظيف مساحة صغيرة من الزجاج	- يعرف الطفل حاجة الزجاج للمسح . - يقوم الطفل في المشاركة في تحضير الأدوات والمواد اللازمة لمسح الزجاج . - يقوم الطفل بتبليل الفوطة بالماء وعصرها جيدا - يقوم الطفل بفرد الفوطة على سطح الزجاج ووضع يد فوقها والبدء بعملية المسح لسطح الزجا . - يقوم الطفل بتجفيف السطح بالفوطة الجافة . - يستخدم الطفل ملمع الزجاج لتلميع الزجاج . - يقوم الطفل بغسل الفوطة جيدا ونشرها . - يقوم الطفل بالتأكد من نظافة الزجاج .					
	3- المشاركة في ترتيب السرير	- يعرف الطفل حاجة السرير إلى الترتيب . - يفرد الطالب الغطاء المطوي ليغطي السرير . - يرتب الطفل الغطاء فوق الفرشة . - يضع الطفل الغطاء العلوي على السرير ويثنيه. من أسفل إلى جهة القدمين ليأخذ الوضع المناسب -يضع الطفل غطاء خارجيا للسرير المفرد .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	4- استخدام المكنسة اليدوية لكنس مساحة محدودة وجمع القمامة بالمجرود	- يعرف الطفل حاجة المكان للتنظيف . - يكنس الطفل ويجمع الأوساخ في مساحة محدودة من ارض الغرفة باستعمال المكنسة اليدوية . -يقوم الطفل بوضع الأوساخ المجمعة في المجرود باستعمال المكنسة والمجرود . - يقوم الطفل بوضع الأوساخ التي جمعها في سلة المهملات .					
ثانيا : القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع	1- التسوق والشراء : إتمام الإجراءات اللازمة لعملية الشراء من (سوبر ماركت) بمرافقة المحيطين به مراعيا التواصل والتصرف المناسب	-يقوم الطفل بإبلاغ احد المحيطين به برغبته بالشر . (يقوم الطفل بإتباع الخطوات التالية مستجيبا لتعليما المرافق له) -الدخول إلى مكان الشراء -اخذ السلة /العربة -المشاركة في دفع عربة التسوق أو حمل الأكياس الخفيفة الوزن - اختيار السلعة المتفق عليها مع المرافق -التوجه إلى المحاسب وانتظار الدور إن وجد - دفع ثمن السلعة الذي أعطى قيمته مسبقا - وضع السلعة بالكيس - يقوم الطفل بشكر المحاسب .					
	2- التنقل واستخدام المواصلات: إتباع التعليمات قواعد المرور أثناء التنقل ماشيا (قطع الشارع من ممر المشاة / التقيد بإشارة المرور للمشاة) خلال مرافقة احد المحيطين به	-يتقيد الطفل التعليمات المرافق فيما يتعلق بأمور السلامة العامة في أثناء تنقله ماشيا . - يعرف الطفل المكان الذي سوف يقطع منه الشار (ممرات المشاة) . -يلتفت الطفل يمينا وشمالا قبل أن يعبر الشارع . - يتقيد الطفل بقواعد إشارة المرور أثناء عبور الشارع . - يعرف معاني ألوان الإشارات الضوئية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: المهارات الاجتماعية	1-المشاركة في أنشطة فردية غير مبرمجة ضمن سياق جماعي (تجنب العنف أثناء اللعب / تحية الآخرين رد التحية)	– يقوم الطفل بمراعاة القوانين والأنظمة الخاصة باللعب . – يلعب مع الآخرين دون أن يصطدم بهم. – ينتظر الطفل دورة باللعب. -يعود الطفل إلى احد البالغين لحل بعض المشكلات بدلا من اتخاذ موقف عدواني أثناء اللعب -يلعب الطفل مع مجموعة صغيرة مألوفة لدية -يظهر الطفل مشاعره بطريقة مناسبة باتجاه الآخر -يتجنب الطفل العنف أثناء اللعب – يتقبل الطفل توجيهات من الكبار .					
	2- التفاعل مع الآخرين في مواقف غير مبرمجة (الإصغاء لحديث الآخرين تقديم نفسه للآخرين)	-يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة الموجه له -يطرح الطفل أسئلة مثل الاستفسار عن شئ ما -يقدم الطفل معلومات للآخرين إذا طلب منة ذلك . -يصغي الطفل لحديث الآخرين -يتحدث الطفل مع الأخريين بصوت منخفض ومقبو – يطلب الطفل ما يحتاج إلية من الآخرين					
	3- المشاركة بصفة فردية في أنشطة جماعية منظمة (تقبل الخسارة أثناء اللعب / طلب الإذن عند المغادرة----)	-يستجيب الطفل لتعليمات البالغين أثناء اللعب -يشارك الطفل في تحضير الأدوات والمواد اللازم للعب -يشارك الطفل في إعادة الأدوات والمواد اللازمة للعب إلى مكانها . – يلتزم الطفل بالمكان المخصص للعب . -يلعب الطفل مع مجموعة صغيرة لمده من الزمن (من0 1-الى15دقيقة) . -يتعاون الطفل مع الآخرين أثناء وقت اللعب -يتقبل الطفل الخسارة أثناء اللعب -يبدي الطفل الاعتماد على نفسه خلال اللعب -يعرف الطفل عواقب عدم إتباع القوانين أثناء اللعب					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	4- المشاركة في أنشطة جماعية مبرمجة كعضو في فريق (مراعاة السلامة العامة أثناء اللعب مع فريق يلعب لعبة ما)	-يشارك الطفل بدور من مهمة واحده ضمن فريق متبعا التعليمات . -يتبع الطفل قوانين اللعبة . -يشارك الطفل ببعض المهام ضمن فريق في الحي -يلعب الطفل مع فريق مكون من خمس أفراد . -يراعي الطفل السلامة العامة أثناء اللعب ضمن الفريق -يتقبل الطفل الخسارة أثناء اللعب . -يتبع الطفل التعليمات مقدمة من مشرف عن الفر إن وجد . -يتواصل الطفل فعالية مع زملائه أثناء اللعب في الفريق . - يظهر الطفل حاجته لطلب المساعدة. - يبدي الطفل رغبته بالعب مع فريق يلعب بلعبة ما .					
رابعا : مهارات السلامة العامة	التعامل مع الأدوات الحادة / المكسورة	-يتعرف الطفل على المواد الحادة والمكسورة . -يبتعد الطفل عن استخدام الأدوات مكسورة . -ينتبه الطفل أثناء استخدامه الأدوات الحادة من إيذاء نفسه وغيره -يبلغ الطفل شخص بالغ إذا تم إيذائه من أداه حادة					
خامسا المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	<u>الفنون</u> 1- الطباعة بالأختام الخشبية اورق الشجر \الرول	-يقوم الطفل بتحضير الأدوات المستخدمة للفن . -يقوم الطفل بملئ الأختام الخشبية بالألوان . -يقوم الطفل بالطبع على ورق باستخدام الأختام . -يقوم الطفل بتنظيف الأدوات التي استخدمها للطبع -يقوم الطفل بإعادة الأدوات إلى مكانها الصحيح . -يقوم الطفل بغسل يديه .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	2- توظيف مهارات\ القص \اللصق \ في مشاريع فنية مختلفة لتشكيل (دمى)	-يقوم الطفل بتحضير الأدوات اللازمة للعمل . -يمسك الطفل المقص بطريقة صحيحة . -ينتبه الطفل أثناء القص من إيذاء نفسه والآخرين -ينتبه الطفل أثناء اللصق من عدم سكب المادة الصمغية على ملابسة -يقوم الطفل بتنظيف الأدوات والمكان الذي كان يعمل به . -يقوم الطفل بإعادة الأدوات إلى مكانها الصحيح . -يقوم الطفل بغسل يديه .						
	3- التعبير بالرسم الحر (من الطبيعة) مستخدما الألوان المائية والفرشاة	-يقوم الطفل بتحضير الأدوات اللازمة للعمل . - يختار الطفل الألوان المناسبة للرسمة . -يقوم الطفل برسم المطلوب منه . -يقوم الطفل بإعادة الأدوات إلى مكانها الصحيح . -يقوم الطفل بغسل يديه .						
	4- الحاسوب: تشغيل برنامج word لكتابة (كلمة ، جملة ، فقرة) ويستخدم CDحديقة الأرقام لمعرفة عملية الجمع والطرح	-يقوم الطفل بتشغيل الحاسوب . -يسمي الطفل أجزاء الحاسوب(الشاشة، الفأرة،لوح المفاتيح) . -يقوم الطفل بتشغيل برنامج ال word . -يطبع الطفل كلمة باستخدام لوحة المفاتيح . -يقوم الطفل بتشغيل CDحديقة الأرقام .						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

قائمة الملاحظة المدرسية للمهارات الأدائية الحياتية

إعداد الباحث

فؤاد عيد الجوالده

إشراف الدكتور

محمد صالح الإمام

(2008)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المعلم \ المعلمة الفاضل \ الفاضلة ..... المحترم \ المحترمة

بعد التحية :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتيه لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن

"The Effectiveness of an Educational Program Based on Theory of Mind in Developing Life performance Skills Among Mentally Retarded Children in Jordan "

ونأمل منكم التكرم بملء هذه القائمة وهي : قائمة الملاحظة المدرسية للمهارات الأدائية الحياتية والتي تخص الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن

كما هو موضح بالمثال التالي

المهارة الأدائية الحياتية الرئيسية	المهارة الأدائية الحياتية الفرعية	وصف المهارة	تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	-المشاركة في ترتيب الصف	يتحسس الطفل حاجة الصف أو الساحة للتنظيف .					

إذا توفرت المهارة بدرجة متباينة من المستويات الخمس الموضحة بالجدول أعلاه فأرجو الإشارة(✓) أسفل الخانة التي تري بأنها تتوفر في الطفل الذي تعبأ له القائمة

سوف يستفيد الباحث من ملاحظاتكم وآرائكم السديدة

وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحث

فؤاد عيد الجوالده

0796703306

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الملاحظة المدرسية

المهارة الأدائية الحياتية الرئيسية	المهارة الأدائية الحياتية الفرعية	وصف المهارة	تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
اولاً: إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	1- وضع الغسيل النظيف / المتسخ في أمكنته الصحيحة	- يعرف الطفل بان يديه نظيفتين . - يعرف الطفل بان مقعدة نظيف . -يعرف الطفل بان صفة نظيف . - يفرق الطفل بين الأدوات النظيفة والمتسخة . - يعرف الطفل بان ملابسة نظيفة . - يقوم الطفل بوضع الأدوات النظيفة في مكانها المخصص لها .					
	2- المشاركة في تنظيف مساحة صغيرة من الزجاج	-يعرف الطفل حاجة الزجاج للمسح . - يقوم الطفل في المشاركة في تحضير الأدوات والمواد اللازمة لمسح الزجاج . - يقوم الطفل بتبليل الفوطة بالماء وعصرها جيدا . - يقوم الطفل بفرد الفوطة على سطح الزجاج ووضع يده فوقها والبدء بعملية المسح لسطح الزجاج . - يقوم الطفل بتجفيف السطح بالفوطة الجافة. - يستخدم الطفل ملمع الزجاج لتلميع الزجاج . - يقوم الطفل بغسل الفوطة جيدا ونشرها . - يقوم الطالب بالتأكد من نظافة الزجاج .					
	3- المشاركة في ترتيب الصف	- يعرف الطفل حاجة الصف للترتيب - يرتب الطفل المقاعد بشكل سليم - يضع الطفل الوسائل التعليمية في مكانها الصح - يضع الطفل الألعاب في مكانها الصحيح - يعيد الطفل كتبة إلى مكانها الصحيح					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	4- استخدام المكنسة اليدوية لكنس مساحة محدودة وجمع القمامة بالمجرود	- يعرف الطفل حاجة الصف أو الساحة للتنظيف. - يكنس الطفل ويجمع الأوساخ في مساحة محدودة من ارض الصف أو الساحة باستعمال المكنسة اليدوية . - يقوم الطفل بوضع الأوساخ المجمعة في المجرود باستعمال المكنسة والمجرود . - يقوم الطفل بوضع الأوساخ التي جمعها في سلة المهملات.						
المجال الثاني : القيام بنشاط تتطلب معاملات في المجتمع	1- التسوق والشراء إتمام الإجراءات اللازمة لعملية الشراء من (سوبر ماركت) بمرافقة أحد البالغين مراعيا التواصل والتصرف المناسب	-يقوم الطفل بإبلاغ المعلمة برغبته بالشراء . (يقوم الطفل بإتباع الخطوات التالية مستجيبا التعليمات المرافق له) -الدخول إلى مكان الشراء - اخذ السلة /العربة - المشاركة في دفع عربة التسوق أو حمل الأكياس الخفيفة الوزن - اختيار السلعة المتفق عليها مع المرافق -التوجه إلى المحاسب وانتظار الدور إن وجد - دفع ثمن السلعة الذي أعطى قيمتها مسبقا -وضع السلعة بالكيس - يقوم الطفل بشكر المحاسب .						
	2- التنقل واستخدام المواصلات: إتباع التعليمات قواعد المرور أثناء التنقل ماشيا (قطع الشارع من ممر المشاة / التقيد بإشارة المرور للمشاة) خلال مرافقة أحد البالغين	- يتقيد الطفل التعليمات المرافق فيما يتعلق بأمو السلامة العامة في أثناء تنقله ماشيا . - يعرف الطفل المكان الذي سوف يقطع منه الشارع (ممرات المشاة) . -يلتفت الطفل يمينا وشمالا قبل أن يعبر الشارع -يتقيد الطفل بقواعد إشارة المرور أثناء عبور الشارع . - يعرف معاني ألوان الإشارات الضوئية						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث المهارات الاجتماعية	1- المشاركة في أنشطة فردية غير مبرمجة ضمن سياق جماعي (تجنب العنف أثناء اللعب / تحية الآخرين رد التحية)	-يقوم الطفل بمراعاة القوانين والأنظمة الخاصة باللعب . - يسير الطفل دون اصطدام بالآخرين أثناء اللعب . يحاول الطفل الانتظار بالدور أثناء اللعب. - يعود الطفل إلى احد البالغين لحل بعض المشكلات بدلا من اتخاذ موقف عدواني أثناء اللعب . - يلعب الطفل مع مجموعة صغيرة مألوفة لدية أثناء اللعب . - يظهر الطفل مشاعره بطريقة مناسبة باتجاه الآخرين أثناء اللعب . - يتجنب الطفل العنف أثناء اللعب أثناء اللعب . - يتقبل الطفل التوجيهات من المعلمة أثناء اللعب .					
	2- التفاعل مع الآخرين في مواقف غير مبرمجة (الإصغاء لحديث الآخرين تقديم نفسه للآخرين)	-يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة الموجه له . - يطرح الطفل أسئلة مثل الاستفسار عن شئ . - يقدم الطفل معلومات للآخرين (زملائه) إذا طلب منه ذلك . - يصغي الطفل لحديث الآخرين(زملائه) . -يتحدث الطفل مع الأخريين(زملائه) بصوت منخفض ومقبول . - يطلب الطفل ما يحتاج إلية من الآخرين (زملائه)					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	3- المشاركة بصفة فردية في أنشطة جماعية منظمة (تقبل الخسارة أثناء اللعب / طلب الإذن عند المغادرة)	-يستجيب الطفل لتعليمات المعلمة أثناء اللعب . - يشارك الطفل في تحضير الأدوات والمواد اللازمة للعب . -يشارك الطفل في إعادة الأدوات والمواد اللازمة للعب إلى مكانها . - يلتزم الطفل بالمكان المخصص للعب . - يلعب الطفل مع مجموعة صغيرة لمده من الزمن (من 10الى15دقيقة) . - يتعاون الطفل مع الآخرين أثناء وقت اللعب . -يتقبل الطالب الخسارة أثناء اللعب . -يبدي الطفل الاعتماد على نفسه خلال اللعب . -يعرف الطفل عواقب عدم إتباع القوانين أثناء اللعب . - يقو م الطفل بطلب الإذن من المعلمة عند المغادرة					
	4- المشاركة في أنشطة جماعية مبرمجة كعضو في فريق (مراعاة السلامة العامة أثناء اللعب مع فريق يلعب لعبة ما)	-يشارك الطفل بدور من مهمة واحده ضمن فريق متبعا التعليمات . -يتبع الطفل قوانين اللعبة . -يشارك الطفل ببعض المهام ضمن فريق في المدرسة. -يلعب الطفل مع فريق مكون من خمس أفراد . - يراعي الطفل السلامة العامة أثناء اللعب ضمن الفريق . - يتقبل الطفل الخسارة أثناء اللعب - يتبع الطفل التعليمات المقدمة من المشرف على الفريق . - يتواصل الطفل بفعالية مع زملائه أثناء اللعب في الفريق . - يظهر الطفل حاجته لطلب المساعدة . - يبدي الطفل رغبته باللعب مع فريق يلعب بلعبة ما .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الرابع مهارات السلامة العامة	التعامل مع الأدوات الحادة / المكسورة	–يتعرف الطفل على المواد الحادة والمكسورة . – يبتعد الطفل عن استخدام أدوات مكسورة . – ينتبه الطفل أثناء استخدامه الأدوات الحادة من إيذاء نفسه وغيره – يبلغ الطفل المعلمة إذا تعرض للأذى من أداه حادة .					
المجال الخامس : المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	الفنون : 1– الطباعة بالأختام الخشبية اورق الشجر \الرول	– يقوم الطفل بتحضير الأدوات المستخدمة للفن. – يقوم الطفل بملئ الأختام الخشبية بالألوان . – يقوم الطفل بالطبع على ورق باستخدام الأختام – يقوم الطفل بتنظيف الأدوات التي استخدمها للطبع . يقوم الطفل بإعادة الأدوات إلى مكانها المخصص – يقوم الطفل بغسل يديه					
	2– توظيف مهارات\ القص \اللصق \ في مشاريع فنية مختلفة لتشكيل (دمى)	– يقوم الطفل بتحضير الأدوات اللازمة للعمل . – يمسك الطفل المقص بطريقة صحيحة . – ينتبه الطفل أثناء القص من إيذاء نفسه أو الآخرين . –ينتبه الطفل أثناء اللصق من عدم سكب المادة الصمغية على ملابسة . – يقوم الطفل بتنظيف الأدوات والمكان الذي كان يعمل به . – يقوم الطفل بإعادة الأدوات إلى مكانها الصحيح –يقوم الطفل بغسل يديه .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	3- التعبير بالرسم الحر (من الطبيعة) مستخدماً الألوان المائية والفرشاة	-يقوم الطفل بتحضير الأدوات اللازمة للعمل . - يقوم الطفل برسم المطلوب منه . - يختار الطفل الألوان المناسبة للرسمة . - يقوم الطفل بإعادة الأدوات إلى مكانها المخصص . -يقوم الطفل بغسل يديه .					
	4- الحاسوب: تشغيل برنامج word لكتابة (كلمة ،جملة ، فقرة) ويستخدم CDحديقة الأرقام	-يقوم الطفل بتشغيل الحاسوب . - يسمي الطفل أجزاء الحاسوب (الشاشة، الفأرة،لوحة المفاتيح) . - يقوم الطفل بتشغيل برنامج ال word . - يطبع الطفل اسمه باستخدام لوحة المفاتيح . - يقوم الطفل بتشغيل CD حديقة الأرقام .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

هيئة المحكمين للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور احمد عواد	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
2	الأستاذ الدكتور سعيد الأعظمي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
3	الأستاذ الدكتور حمدي الفرماوي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
4	الأستاذ الدكتور صالح الداهري	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
5	الدكتور إبراهيم زريقات	أستاذ م	الجامعة الأردنية
6	الدكتور خالد رشيد	مدير	مدير المركز التخصصي تربية الخاصة
7	الدكتور علي شواهين	دكتور	رئيس الاولمبياد الخاص بالأردن
7	السيدة منصور أبو زيد	مشرف تربية خاصة	مديرية تنمية عمان الشرقية
9	السيدة نعمة القطراوي	معلمة	مركز المنار للتنمية الفكرية \ المقابلين
10	السيدة واصف الرواشدة	مديرة	مركز المنار للتنمية الفكرية \ المقابلين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

هيئة المحكمين لقائمة الملاحظة المنزلية للمهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقلياً

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور فاروق الروسان	أستاذ	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور جميل الصمادي	أستاذ	الجامعة الأردنية
3	الأستاذ الدكتور احمد عواد	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
4	الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	أستاذ	الجامعة الأردنية
5	الأستاذ الدكتور حمدي الفرماوي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
6	الأستاذ الدكتور سعيد الأعظمي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
7	الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
7	الدكتور إبراهيم زريقات	أستاذ م	الجامعة الأردنية
9	الدكتور حسين الشرعة	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
10	الدكتور علي شواهين	دكتور	رئيس الاولمبياد الخاص بالأردن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (6)

هيئة المحكمين لقائمة الملاحظة المدرسية للمهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقلياً

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور جميل الصمادي	أستاذ	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور حمدي الفرماوي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
3	الأستاذ الدكتور صالح الداهري	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
4	الأستاذ الدكتورة نايفة قطامي	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
5	لأستاذ الدكتور يوسف قطامي	أستاذ	الجامعة الأردنية
6	الأستاذ الدكتور فاروق الروسان	أستاذ	الجامعة الأردنية
7	الأستاذ الدكتور موفق الحمداني	أستاذ	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
7	الدكتور إبراهيم زريقات	أستاذ م	الجامعة الأردنية
9	الدكتور علي شواهين	دكتور	رئيس الاولمبياد الخاص بالأردن
10	الدكتور ياسر سالم	دكتور	مدير مركز ETS

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)

بسم الله الرحمن الرحيم

بوجهة نظرك كمعلمة تربية خاصة للأطفال المعاقين عقليا ما هي المهارات الأدائية الحياتية التي تعتقدي أن الأطفال القابلين للتعلم (إعاقة عقلية بسيطة) هم بحاجة لأن يتعلموها وهي غير موجودة لديهم ؟

الباحث

فؤاد الجوالده

2007\11\22

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

بوجهة نظرك كأم لطفل معاق عقليا(إعاقة عقلية بسيطة) وقابل للتعلم ما هي المهارات الأدائية الحياتية التي تعتقدي أن طفلك بحاجة لأن يتعلمها وهي غير موجودة لديه ؟

الباحث

فؤاد الجوالده

2007\11\22

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحق رقم (8)

توزيع فقرات القائمة المنزلية و القائمة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلون للتعلم

المجال	القائمة المنزلية		القائمة المدرسية	
إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة	1-20	20 فقرة	1-23	23 فقرة
القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع	21-34	14 فقرة	24-37	14 فقرة
المهارات الاجتماعية	35-67	33فقرة	38-70	33فقرة
مهارات السلامة العامة	68-71	4 فقرات	71-74	4 فقرات
المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب	72-94	23 فقرة	75-97	23 فقرة
المجموع	94 فقرة		97 فقرة	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (9)

بسم الله الرحمن الرحيم

2008\3\16

حضرة ولي أمر الطالب \ الطالبة.....المحترم

أرجو تعبئة الاستمارة المرفقة لكم بدقة ومصداقية لغايات الدراسة ولإفادة أبنـــائكم حيث سينعكس ذلك على أداء أبنائكم وفي حالة عدم التمكن من تعبئة بعض النقاط يرجى الاتصال على رقم المركز 4050883

أرجو إعادتها بشكل مرتب ونظيف وبأسرع وقت ممكن وخلال هذا الأسبوع لمـــا لهذه الدراسة من أهمية كبرى في تقديم الخدمات التعليمة والتدريب لأبنائكم

علما بأنه يوجد بالقائمة مهارات أساسية تحتوي على نقاط فرعية يرجى الإجابة عليها.

شكراً للتعاون ولكم مني جزيل الشكر

مديرة المركز
واصف الرواشدة

وزارة التنمية الاجتماعية
مركز المنار للتنمية الفكرية
عمان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com