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

*فؤاد عيد الجوالده، محمد صالح الإمام**

ملخص

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

بلغ عدد أفراد الدراسة (ن = 42) منهم (ن=25 ذكراً) و(ن= 17 أنثى)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 8–15 سنة بمتوسط عمر زمني يبلغ 11.37 سنة. وصممت الدراسة برنامجاً تربويًا قائماً على **نظرية العقل** عدد جلساته 39 جلسة بواقع 45.30 ساعة ونصف، كما أعدت قائمتا الملاحظة للبيئة المنزلية والمدرسية لقياس المهارات الأدائية والحياتية، وبعد جمع البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وT -test وتحليل التباين المشرك ANCOVA.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياً 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، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة" مما يدل على عدم وجود تفاعل.

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

الكلمات الدالة: فاعلية، برنامج تربوي، مهارات أدائية، المعاقين عقلياً، الأردن.

المقدمـة

تعد الإعاقة العقلية 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 أيضاً، 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.

إن النجاح في الحياة لا يعتمد فقط على الذكاء الفردي بل يعتمد أيضاً 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 شيئاً فهذا 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 نعلِّمه 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 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

* جامعة عمان العربية؛ كلية العلوم التربوية والنفسية. تاريخ استلام البحث 2010/12/5، وتاريخ قبوله 2013/5/5.

© 2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

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).

ولا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، فحسب بل تتعداها إلى 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، أم الأسرة، أم المجتمع، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل إلى نجاحه، متقبلا الآخرين ومتقبلاً من قبلهم.

وتعتبر 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 ونواياهم ورغباتهم، 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).

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:

– هل هناك فروق بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم قي المجموعة التجريبية ونظرائهم أفراد المجموعة الضابطة في المهارات الأدائية الحياتية تعزى إلى نوع البرنامج التربوي؟

– هل هناك اختلاف بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية يعزى إلى الجنس؟

– هل هناك أثر للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية؟.

فرضيات الدراسة: من خلال تساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =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.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة.

– 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:

البرنامج المستند إلى نظرية العقل: 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: 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: 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.

الإعاقة العقلية: هي 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: هم مجموعة الأطفال الذين يدرسون في **مركز المنار للتنمية الفكرية** للعام الدراسي العام (200/2007) ، 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).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في جانبين أولهما الجانب النظري وثانيهما 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).

– 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 وتوظيفها في مجال تدريب وإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها.

حدود الدراسة ومحدداتها: يمكن تعميم النتائج في ضوء الحدود التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن التي تم اختيارها بطريقة قصديه.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007/2008

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مركز المنار للتنمية الفكرية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في منطقة المقابلين/ عمان.

محددات الدراسة:ومن الممكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

– درجة توافر الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والمتمثلة في الصدق والثبات.

– منهجية البحث المتبعة، وهي المنهجية شبه التجريبية.

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).

ويستعرض الباحث الإطار النظري من خلال عدة محاور، فالمحور الأول يتناول الإعاقة العقلية، والمحور الثاني المهارات الأدائية الحياتية، والمحور الثالث نظرية العقل.

المحور الأول: الإعاقة العقلية

تعد الإعاقة العقلية واحدة من فئات التربية الخاصة الرئيسة. وبالرغم من تطور الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة إلا أنها بقيت من أكثر الفئات حاجة إلى الاهتمام نظراً لما يصاحب هذه الإعاقة من مظاهر ومشكلات عديدة تزيد من مستوى التعقيد الذي يحيط بالإعاقة العقلية وصعوباتها المتعددة وظاهرة الإعاقة العقلية تقع ضمن اهتمام فئات مهنية مختلفة. ولهذا فقد حاول المختصون في ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف على هذه الإعاقة 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، وفقاً لهذه الاتجاهات.

ويتضح 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 ومن أهم العوامل:اختلاف المعايير المتبعة في تعريف الإعاقة العقلية والاختلاف في تحديد نسبة الذكاء للمعاقين عقلياً، 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).

وبرغم تباين الآراء والعوامل التي تؤثر في 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 تتراوح ما بين (2%-3%) في المجتمع (سيسالم، 1994)، 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).

وتتصف الإعاقة العقيلة بمجموعة من الخصائص الجسمية والسلوكية والانفعالية والعقلية والتربوية والاجتماعية، وتؤثر هذه الخصائص في 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. (Keigher,2000).

ويترتب على هذه الخصائص نقص كبير في قدرة المعاق عقلياً على القيام بتأدية مهارات الحياة المختلفة، وكذلك صعوبات عديدة تواجهه في التعلم والعمل، وهذه الصعوبات تجعله بحاجة ماسة إلى المساعدة والدعم، وأكثر الأفراد الذين يتحملون عبء هذه المساعدة والدعم هم أفراد الأسرة وبخاصة الوالدان 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.

المحور الثاني: المهارات الأدائية الحياتية

ينبغي ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية للمعاقين عقلياً، كي يستطيع أن يواجه متغيرات وتحديات العصر، وكذلك أداء المهام الضرورية لإشعاره بجودة الحياة على أكمل وجه وتحقق 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 عقلياً 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.

والمهارات الحياتية كما يعرفها 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 التفاعلات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة، وعرفها 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، وقد أشار هالاهان وكوفمان (2008) إلى أن جميع الأطفال المعاقين عقلياً 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، وأشار شنايدر (Schneider,2004) إلى أن امتلاك هذه المهارات من قبل الفرد هو السبيل الوحيد إلى سعادته وتقبله للآخرين، وكذلك في حب الآخرين وتقديرهم له، ويرى الباحث أن المهارات الحياتية تساعد الطفل المعاق عقلياً على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها، كما تساهم المهارات الحياتية في ممارسة مختلف المواقف التي تشعر الطفل المعاق عقلياً بالفخر والاعتزاز بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملاً من الأعمال ويتقن

ما يطلب منه، فإنه يشعر الآخرين بالثقة، ويعطيه المزيد من الثقة بالنفس، والشعور بالاستقلالية، والمهارات 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.

ويتوقف نجاح الطفل المعاق في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية، ولا 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

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 شرطاً أساسياً للنجاح في المدرسة والاقتدار في سنوات الرشد.

المحور الثالث: نظرية العقل

يذكر بريماك وودروف (Permack & Woodruff,1978) "أن 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 أخذ 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، والذي سادت نظريته لأكثر من نصف قرن في مجال النمو المعرفي، وعندما حاول الباحثون دراسة كيف يستطيع الأطفال معرفة الحالة العقلية للآخرين من خلال معرفة نواياهم ومعتقداتهم ورغباتهم، فقد تبين لهم أنه من خلال النظام الاستدلالي يمكن التنبؤ بسلوك الأخريين وحالتهم العقلية لذا سميت بنظرية العقل Theory of Mind (Kinderman,1998).

وتوجد 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.

وقد 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، 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 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 ليزلي (Leslie,1987) أن 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، والتي 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 والمعلومات 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 هالا وكاربندل واستنغتون (Hala &Carpendale,1991، Astington,1998) : إلى أن الأطفال في سن الخامسة، يبدأون في اكتساب مهارة تمييز الأفكار على أساسين مهمين وهما: النية والمعتقدات الخاطئة. فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الشخص (أ) معرفة ما يعتقده الشخص (ب) ولكن يمكن للشخص (أ) أن يستخدم التخمين في استنباط ما يمكن أن يكون في اعتقاد الشخص (ب) و ينوي عمله. وبمجرد أن يصل الشخص (أ) لاستنباط ما بخصوص اعتقاد الشخص الآخر (ب)، فإنه يمكنه حينها وضع تصور لسلوك هذا الفرد في مواقف معينة بل وتفسير الأفعال التي قام بها الشخص (ب)، وبمعنى أبسط، إن الشخص الذي يستطيع أن يطور نظرية العقل الخاصة 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.

وبين كوهين (Cohen,1995) أن الأطفال يركزون على الحالات العقلية وراء تصرفات الأفراد الآخرين عند وصفهم لها، فهم يفعلون ذلك للوصول إلى تفسير لأفعال الآخرين أو التنبؤ بها، وأن نظرية العقل الكاملة تتطلب نظاماً تمثيلياً، وهذا يساعد على إعداد رسم بياني أو خريطة للحالة العاطفية للآخرين بطريقة مختلفة عن طريقة التقاط مشاعرهم مباشرة، على سبيل المثال؛ النية يمكن رسمها عبر خارطة للتمثيل العاطفي، بدءاً من "الثعلب يلاحق الدجاجة" (هدف موجه) إلى "الثعلب يحاول الإمساك بالدجاجة" (النية) إلى "الثعلب يريد التهام الدجاجة" (الدافع) إلى "الثعلب يطارد الدجاجة و يحاول الإمساك بها لأنه جائع ويريد التهامها" (الشعور). كذلك الأمر بالنسبة للدجاجة: إنها تهرب (هدف محدد) بعيدا عن الثعلب (النية) لأنها تخشى (الشعور) أن تؤكل (الدافع)، مثل هذه المشاركات الدوافعية والعاطفية قد تؤدي إلى حالة الإدراك الحسي بالنسبة للآخرين، وهذا يعتبر العلامة الدالة في النظرية العقلية.

وعرض بيرنر وليكمان ويمر (Perner, Leekam, 1987 & Wimmer)، على أطفال يبلغون من العمر ثلاثة أعوام علبة حلوى معروفة لدى جميع الأطفال البريطانيين وطلب منهم أن يذكروا ما يعتقدون أنه 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 قادراً على التذكر ومعرفتهم باعتقادهم الخطأ. وعلى الرغم من ذلك، عندما سئلوا عن ما يمكن لأصدقائهم أن يعتقدوه عندما يرون علبة الحلوى، لم يكن نصفهم تقريباً قادراً على التنبؤ بالاعتقاد الخطأ الذي عانوا منه شخصياً، وقالوا بدلاً 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 جزءاً من الصورة العقلية المكونة لديه عن البيئة المحيطة، ولقد بين ويلهام (Wellman, 1985) أن الطفل الذي يبلغ الثالثة لديه أفكار محددة حول الطريقة التي توجد بها الحالة العقلية. فهم مثلاً يفهمون أن الموزه 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. واعتماداً على هذا الأساس، فإن تطور المعرفة الاستنتاجية المتخصصة تبني نظرية سببية قوية.

مراحل تطور نظرية العقل: تبدأ نظرية العقل بالتطور في مراحل عمرية مبكرة تماما كالتحول من سياق مثالي ملحوظ لدى الأطفال ذوي إعاقات النمو. وتظهر الذروة في نظرية العقل لدى الأطفال في الأعمار من(3–4)، وفيما يلي عرض لمراحل تطور نظرية العقل حسب تقسيمات كل من: جوبنيك (Gponik ،1993) وسامت (Samet, 1993)، ستين (Steen,1997)

فقد كشفت دراسة جوبنيك وبوور وبريك (Gopnik,1993) عن وجود المراحل التالية في تطور نظرية العقل لدى الطفل: إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاث سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية والعقلية فهم يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل.

– في عمر ثلاث سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.

– في عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين معتقدات خاطئة وأنه يمكن أن تختلف المعتقدات عن الواقع.

– في عمر خمس سنوات يميز الأطفال بين المعلومات التي تنسى بسرعة وبين المعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن.

– في عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى

– في عمر (9–11) عاماً يطور الطفل قدرة على فهم

ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله.وقد تأكدت هذه المراحل في عدد من الدراسات منها دراسة قام بها ستين (Steen,1997) حيث أوضح تركيبة نظرية العقل الميكانيكية من خلال فحص الأحداث الجارية في كل مرحلة من مراحل النمو: **فأولى** مراحل نظرية العقل تكون في حوالي الشهر الثامن عشر، على شكل الانتباه المشترك والتأشير الواضح ففي الانتباه المشترك يكون الطفل ليس قادراً فقط على فهم ما ينظر إليه الآخرون ولكن أيضا على أن الطفل والأخرين ينظرون إلى الشيء نفسه، قد يستطيع الطفل قبل سن (18) شهراً فهم أن أمه تنظر إلى لعبه كمثال ولكن في حوالي ثمانية عشر شهرا يفهم أنه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة، أما في مجال التأشير فان الطفل يستخدمه ليجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده، **والمرحلة الثانية** في تطور نظرية العقل في عمر 18-24 شهراً وفيها يكون الطفل قادراً على فصل التخيل من الحقيقة، وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهراً والأربعة وعشرين شهراً 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 قادراً على أن يفهم أن للآخرين معتقدات تختلف عن معتقداته، أي أن الطفل يفترض أن الأخريين يعرفون نفس الشيء 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 أعلى لنظرية العقل مثل القدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان، والتي تظهر عندما يتفوه شخص بشيء كان يجب عليه أن لا يقوله (Cohen,1997).

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 والذين يعانون من إعاقات النمو أيضاً، 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 عقلياً يعكس عجزاً معيناً وهو ليس نتيجة حتمية للإعاقة العقلية التي يعانون منها، وإنما يرجع لأسباب أخرى عديدة. إذ 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 يرميا، واوسناتوشيكيد، وليفي (Yirmiya, Osnat,Shaked & Levi,1998) أنه لا توجد فروق دالة في قدرات نظرية العقل عند المعاقين عقلياً مقارنة مع الأطفال الأسوياء وأن عملية القصور في ما يعاني منه المعاقون عقلياً قد تكون نفس الأسباب التي أدت إلى هذا القصور هي نفس الأسباب التي تواجه أقرانهم العاديين.

وقد ذكر كل من سيجمان وكاساري (Sigman & Kasari, 1995) 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 عقلياً 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 عقلياً ملحوظاً أكثر.

وبين (Yirmiya,Osnat,Shaked&Levi,1998) أنه يجب عند فحص مهام نظرية العقل لدى العاديين والمعاقين عقلياً 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 عقلياً والأفراد العاديين، فحص اتجاه وشدة الفروق في قدرات نظرية العقل لدى هؤلاء الأفراد في سلسلة من المتغيرات المراد دراستها، وأشار أيضاً شولومو وشلوموكاتز وإنبال وستاشي (Shlolmo,Shlomo.k,Inbal,Stacy,2003) بأنه توجد فروق بين قدرات الأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقلياً في نظرية العقل لصالح المعاقين عقلياً، وبين قدرات نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً والعاديين ولصالح العاديين.

وقد أكد يرميا وتامي ودافنا وكوري (Yirmiya, Tammy, Daphna & Cory, 1999)على أن العجز في قدرات نظرية العقل لدى أفراد التوحد ليس منفرداً لديهم لأنه يظهر أيضاً لدى أفراد معاقين، وما قد يكون متفرداً في التوحد هو شدة الضعف وليس الضعف نفسه، وأن 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 مهاماً 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 ربطاً مختلفاً 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. وبين (Shlolmo,Shlomo.k, Inbal,Stacy,2003).

أنه يوجد جانبان لنظرية العقل لتقييم تطورها عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وهما الوعي المعرفي، والاعتقاد 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 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 مع وجهة نظر الباحثين (Benson, Abbeduto, Short, Bilber, Mass, 1993) في مجال تطور نظرية العقل على أن 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 نظرية العقل وأن هذه المهام تحدد المرحلة التي يظهر عندها التمثيل العقلي، ويكون الشخص قادراً على تمثيل تجاربه الشخصية وتجارب الآخرين.

والأثر الرئيس لتطور نظرية العقل كما بين تاجر فليسبيرج(Tager-Flusberg,2000) إمكانية أن القدرة اللغوية للأشخاص المعاقين عقلياً قد تكون متصلة بقدرتهم على أخذ اعتقادات الآخر بعين الاعتبار في تفسير المواقف الاجتماعية، وأنه في المرحلة التطورية عندما تكون القدرة على الاعتقاد الخطأ مكتسبة، قد تلعب المعرفة دوراً أساسياً في بناء اللغة.

وهذا يؤكد أهمية تطور نظرية العقل في تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وتجويدها.

الدراسات ذات الصلة:

واكتفى الباحث بعرض البحوث التي اهتمت بنظرية العقل مع ذوي الإعاقة العقلية

حيث هدفت دراسة سولوفان وتاجر فليسبيرج وزاتشك (Sulliran, Tager – Flusbery & Zaitchik, 1994) إلى المقارنة بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز والأطفال 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 وفقاً لمهام الخطأ من الدرجة الثانية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثالثة لمهام الخطأ من الدرجة الثانية.

وفي دراسة أجراها كل من كارميلوف وكاليميا وجرانت وبيلوجي وكوهين (Karmiloff, Kilma, Grant, Bellugi, Cohen, 1995) هدفت إلى فحص الخطأ من الدرجة الثانية بين المجموعة الأولى تضم أطفالاً مصابين بمتلازمة ويليامز، وشملت 22 طفلاً منهم 13 أنثى 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 إعاقات عقلية وشملت 13 طفلاً منهم 7 إناث و 6 ذكور، تم استخدام اختبار مفردات حسي ومقاييس إليوت Elliot للفروق الفردية واختبار ذكاء Kaufman Brief كمقياس عام للمستوى العقلي، واستخدام اختبار لتصنيف الخطأ من الدرجة الثانية طوره سولفيان Sullivan وآخرون عام 1994، وقد استخدموا القصة كأسلوب عرض ومسجل بهدف تسجيل الأجوبة، وتم إجراء اختبار T-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 ومتلازمة Prader Willi والأطفال 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.

وقد هدفت دراسة هاب (Happe ،1995) 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 بين 6 سنوات و9 شهر للعاديين و11 عاما و7 أشهر لأفراد التوحد، و9 سنوات وشهرين للمعاقين عقلياً، 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 عقلياً، 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 المعاقين عقلياً والعاديين في الأداء في مهمتي نظرية عقل، مهمة سالي وآن ومهمة حلوى السمارتيز.

وفي حين قام يرميا واوسنات وشيكيد وليفي (Yirmiya, Osnat, Shaked & Levi,1998) بدراسة هدفت المقارنة بين أفراد يعانون من التوحد وأفرادٍ معاقين عقلياً وأفراد عاديين في مهام 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 لنظرية العقل، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين عقلياً والعاديين في مقياس مهام نظرية العقل لصالح العاديين، كما بينت نتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المعاقين عقلياً وأداء أفراد التوحد لصالح المعاقين عقلياً.

وقد بينت دراسة سولوريان وتاجر-(Sullirvn, Tager Flusbery,1999) والتي هدفت إلى المقارنة بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز والأطفال المصابين بمتلازمة برادرويلي ومجموعة من أطفال يعانون من الإعاقة العقلية، في فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية، والمجموعات الثلاث متطابقة من حيث العمر (5–7) سنوات، درجة الذكاء، والقدرة اللغوية، وقد تبين وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثانية لصالح أفراد المجموعة الأولى وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الثانية والثالثة وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثالثة وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية.

وفي دراسة تجريبية قام بها كل من يرميا وايريل وشاكيد وليفي (Yirmiya, Erel, Shaked, Levi, 1999) بهدف المقارنة بين أفراد يعانون من التوحد وأفراد معاقين عقلياً وأفراد يعانون من متلازمة داون، وأفراد عاديين، في التواصل البصري ومهام نظرية العقل، حيث كانت أعمار أطفال المجموعة الأولى الذين يعانون من التوحد (ن= 25)، وكانت أعمار أطفال المجموعة الثانية الذين من يعانون الإعاقة العقلية(ن= 21)، كانت أعمار أطفال المجموعة الثالثة الذين يعانون من متلازمة داون (ن= 19)، كانت أعمار أطفال المجموعة الرابعة 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، ووجود ضعف ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد في التفاعل الاجتماعي كما 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، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة أفراد متلازمة **داون** والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري ومهام نظرية العقل، ووجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الأفراد الذين يعانون من التوحد ومجموعة أفراد متلازمة داون في التواصل البصري ومهام نظرية العقل وكانت لصالح مجموعة أفراد متلازمة داون، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الأفراد الذين يعانون من التوحد والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري ومهام نظرية العقل وكانت لصالح مجموعة ذوي الإعاقات العقلية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد العاديين والمجموعات الثلاث على متغيرات الدراسة وكانت لصالح العاديين.

وفي دراسة قام بها كل من شولمو وشولموكاتز وإنبال وستاسي (Shlolmo,Shlomo.k,Inbal,Stacy,2003) وكانت بعنوان مهام نظرية العقل وجودة الحياة من وجهة نظر الأفراد

البالغين ذوي الإعاقة العقلية، حيث تكونت العينة (ن= 75) معاقاً عقلياً بالغاً بمتوسط عمر زمني 39 عاماً، وبنسبة ذكاء من (40–70) درجة استخدمت الدراسة مقاييس متعددة الأوجه، مقياس جودة الحياة الاجتماعية، العاطفي– المعرفي الفرعي، مقياس جودة الحياة السكنية المعرفي– العاطفي الفرعي، مقياس جودة الحياة للمصادر الاجتماعية الفرعي، مقياس جودة الحياة للمصادر الوظيفية الفرعي، وقد أبرزت النتائج:وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهام نظرية العقل ومتغيرات الدراسة، كما بينت النتائج أن عينة الدراسة لم يناقضوا أنفسهم بالاستجابة على العبارات المتناقضة الموجودة في مقاييس الدراسة مما يدل على نضوج نظرية العقل لديهم، كما أبرزت وجود علاقة طردية بين تطور نظرية العقل والاستعدادات البينشخصية والاجتماعية، وتبين وجود علاقة طردية بين تطور نظرية العقل والقدرات اللغوية، وأيضاً وجود علاقة طردية بين تطور نظرية العقل وجودة الحياة

تعقيب عام على الدراسات ذات الصلة

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 وفقاً لمهام الخطأ من الدرجة الثانية، كذلك بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز والإعاقة العقلية لمهام الخطأ من الدرجة الثانية (Sullirvn, et.al ,1994).

– بين الأطفال مصابين بمتلازمة ويليامز والأطفال المصابين بمتلازمة بريدويلي وأطفال يعانون من إعاقات عقلية في مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى (Karmiloff, et.al,1995)

– 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 عقلياً والعاديين في الأداء على مهام نظرية عقل (Happe, 1995).

– بين أطفال مصابين بمتلازمة برادرويلي وأطفال يعانون من الإعاقة العقلية وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية، وبين أطفال مصابين بمتلازمة ويليامز وأطفال يعانون من الإعاقة العقلية وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية (Sullirvn, et.al ,1999).

– بين مجموعة أفراد متلازمة داون والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري ومهام نظرية العقل (Yirmiya,et,al. 1999).

– بين تطور نظرية العقل وجودة الحياة من وجهة نظر الأفراد البالغين ذوي الإعاقة عقلية (Shlomo Kravetz, et, al 2003).

وعلى الجانب الآخر وجد الباحث فروقاً 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 والأطفال 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 عقلياً والعاديين في مقياس مهام نظرية العقل لصالح العاديين، بين أداء المعاقين عقلياً وأداء أفراد التوحد لصالح المعاقين عقلياً (Yirmiya,et,al. 1998).

– بين مجموعة الأفراد الذين يعانون من التوحد والأفراد ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري ومهام 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 البينشخصية والاجتماعية، وجود علاقة طردية بين تطور TOM والقدرات اللغوية من وجهة نظر الأفراد البالغين ذوي الإعاقة عقلية(Shlomo Kravetz et,al,2003).

– 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 عقلياً القابلين للتعلم.

– تتماز 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 عقلياً القابلين للتعلم.

الطريقة والإجراءات

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

أفراد الدراسة: هم جميع الأطفال المعاقين عقلياً 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 وبانحراف معياري مقداره 1.88.موزعين على أربع شعب تم اختيار شعبة (ا) و(ب) بالقرعة كمجموعة تجريبية، وشعبة (ج) و(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، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجموعتي الدراسة.

الجدول (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 %.

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، والبرنامج 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 عقلياً القابلين للتعلم.

تتكون قائمة الملاحظة المنزلية في صورتها النهائية من(5) مجالات، وكل مجال يتكون من عده 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

مكونات القائمة: تم إعداد القائمة بناءً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية للمهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" التي نفذت خلال الفترة من تاريخ 22–2007/11/28 وبعد حساب تكرارات المهارات الأدائية الحياتية الملحة والهامة من وجهة المعلمين وأولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم والملاحظات الميدانية وبمراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المجال مثل الكيلاني، البطش (1981)، الروسان، خولة، حسن (1991) الروسان (2005)، (الإمام، 1996)، (الخطيب، والحديدي، 2005).فقد تم حصر الأنشطة التي تضمنتها تلك المهارات الأدائية الحياتية في إطار عام يحدده ميول ورغبات أفراد عينه الدراسة.

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 23 فقرة من الفقرة 72–94.

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 عقلياً القابلين

للتعلم وذلك من خلال عرض القائمة على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية عند المعاقين عقلياً، 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، وتم استبعاد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق أقل من 80% وبذلك استقرت فقرات قائمة الملاحظة المنزلية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على (94) فقرة فقط.

ثبات القائمة: 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

ثانياً: قائمة الملاحظة المدرسية: تتكون قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والتي أعدها الباحث في صورتها النهائية من (5) مجالات وكل مجال يتكون من عدة 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 عقلياً "القابلين للتعلم" التي نفذت خلال الفترة من تاريخ 2007/11/22 والتي قام بها الباحث وبعد حساب تكرارات المهارات الأدائية الحياتية الملحة والهامة من وجهة المعلمين وأولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً "القابلون للتعلم والملاحظات الميدانية للباحث، وبمراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المجال مثل الكيلاني، البطش (1981)، الروسان، خولة، حسن (1991) الروسان (2005)، (الخطيب، والحديدي، 2005) فقد تم حصر الأنشطة التي تضمنتها تلك المهارات الأدائية الحياتية في إطار عام يحدده ميول ورغبات أفراد عينه الدراسة.

تتكون القائمة من خمسة مجالات 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 33 فقرة من الفقرة 38-70، مهارات السلامة العامة ويتكون من 4 فقرات من الفقرة 71-74، المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب ويتكون من 23 فقرة 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 عقلياً القابلين للتعلم وذلك من خلال عرض القائمة على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس مستوى المهارات الأدائية الحياتية عند المعاقين عقلياً، 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 وقد قام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين وتم حذف أي فقرة حدث اختلاف عليها، وقد اتفق المحكمون على أن القائمة كافية لأنها غطت المجالات موضوع الدراسة، وتم استبعاد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق اقل من 80% وبذلك استقرت فقرات قائمة الملاحظة المدرسية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على (97) فقرة فقط.

ثبات القائمة: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.

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 توضيح 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 عقلياً "القابلين للتعلم".

الهدف العام للبرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى توظيف مبادئ نظرية العقل في تنمية المهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقلياً " القابلين للتعلم ".

خطوات بناء جلسات البرنامج: قام الباحث ببناء برنامج تربوي قائم على نظرية العقل للأطفال المعاقين عقلياً" القابلين للتعلم " في مركز المنار للتنمية الفكرية المقابلين \عمان على النحو التالي:

– الاطلاع على الدراسات التي صممت برامج لفئة الدراسة مثل (قاسم وعبد الرحمن، 2006)، (Silver's, 2006).

– الاطلاع على الأدب التربوي في نظرية العقل مثل (Steen, 1997)، (Samet,1993)، (Baron-Cohen1997)، (1998، (Astington (Gopnik,1993)، (Premack &Woodruff,1978)

– الاطلاع على الأدب التربوي الذي كتب حول الخصائص النمائية المعرفية والاجتماعية للمعاقين عقلياً Hallahan& Kauffman. 2006)، (الإمام، 2006).

– الاطلاع على الأدب التربوي حول مناهج وأساليب تدريس المهارات الأدائية الحياتية للمعاقين عقلياً (الروسان، 2005)؛ (عبد الصادق، 2003).

– 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 مدى ملاءمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها.

– تم تحديد المهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" والتي تناولتها الجلسات التسع والثلاثون والتي استقرت عليها الدراسة بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية للمهارات الأدائية الحياتية الخاصة بالأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم".

– بناء (24) نشاطاً تربوياً قائماً على نظرية العقل لتنمية المهارات الأدائية الحياتية وتنفذ على تسع وثلاثين جلسة لتعليم المجالات الخمسة موزعة على النحو التالي: إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة/ التنظيف المنزلي (أربعة أنشطة نفذت على ثماني 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).

– انتقاء الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ نظرية العقل، من المصادر ذات العلاقة مع مراعاة أن تخدم الإستراتيجية الواحدة أكثر من مبدأ واحد، وتصميم 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 مدى ملاءمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها، كفاية مدة البرنامج التربوي، مدى ملائمة طريقة إعداد الجلسات استناداً إلى النظرية التي بنيت عليها، مدى ملائمة الاستراتيجيات المنتقاة ومدى تناغمها مع مبادئ النظرية، ومدى ملاءمتها لمستوى الأطفال المعاقين عقلياً.

– 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 ملائمة الاستراتيجيات المنتقاة ومدى تناغمها مع مبادئ النظرية، ومدى ملاءمتها لمستوى الأطفال المعاقين عقلياً، وعلى ملائمة طريقة إعداد الجلسات استناداً إلى النظرية التي بنيت عليها.

تم الأخذ في الاعتبار 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، وتم استبعاد

الأنشطة التي حازت على نسبة اتفاق اقل من 70% وبذلك استقر البرنامج على (24) نشاط نفذت من خلال (39) جلسة.

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

الملاحظة المنزلية والمدرسية يومي والأحد–الأربعاء الموافق 18-2008/5/21

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، ونتيجة للقرعة، تم اختيار الشعبة (أ، ب) كمجموعة تجريبية والشعبة(ج، د) كمجموعة ضابطة وقد تم عمل تطبيق قبلي لقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية للمجموعتين ثم طبق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم عمل تطبيق بعدي لقائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية للمجموعتين.

لغرض التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمتوسطات العمر للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، ولقد تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث تم التوصل إلى أن قيمة α= 0.05 و(ت) المحسوبة (.0.69) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر وبما يعزز تجانس المجموعتين.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج مصنفة حسب فرضيات الدراسة:

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

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 (2، 3) يوضحان ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (2) 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 (α = 0.01) مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة 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 (α =0.01) مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتميل الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والجدول رقم (3) يبين الفروق بين متوسطات المجموعتين حسب المجالات على قائمتي الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي.

الجدول (2)

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 (α ≤ 0.01)

الجدول (3)

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		

يتضح من الجدول (3) البيانات التالية: **بالنسبة لقائمة الملاحظة المدرسية**

ففي المجال الأول وهو إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة: يتبين أن المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.44 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.65، **وفي المجال الثاني** وهو القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.3 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.4، أما بالنسبة **للمجال الثالث** وهو المهارات الاجتماعية: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.53 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.77، وبالنسبة **للمجال الرابع** وهو مهارات السلامة العامة: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3 .8 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.9، أما **المجال الخامس** وهو المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية 3.1 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.3

كما يتضح من الجدول (3) البيانات التالية: **بالنسبة لقائمة الملاحظة المنزلية**

ففي **المجال الأول** وهو إتمام الأنشطة الحياتية في بيئة المعيشة: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.4 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.79، وبالنسبة **للمجال الثاني** وهو القيام بنشاطات تتطلب معاملات في المجتمع: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية3.33 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 3، أما **المجال الثالث** وهو المهارات الاجتماعية: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.4 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 3، وبالنسبة **للمجال الرابع** وهو مهارات السلامة العامة: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.9 بينما في المجموعة الضابطة

بلغ المتوسط الحسابي 3.7، وبالنسبة **للمجال الخامس** وهو المهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب: حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.3 بينما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي 2.5، ومن خلال البيانات الواردة في الجدول (3) لبيان الفرو ق بين المجموعتين بالنسبة لقائمة الملاحظة المدرسية والمنزلية في التطبيق البعدي.

أما بالنسبة **للفرض الثاني**، وللتأكد 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 أجري التحليل باستخدام T-test لفحص الفروق بين الذكور والإناث في متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية على القائمة المنزلية والمدرسية.

حيث بين التحليل أن الفروق دالة إحصائياً وأن قيمة ت المحسوبة 2.88 بمستوى دلالة 0.01 وذلك على المقياس المدرسي في المجوعة الضابطة لصالح الذكور ويبين الجدول (4) تلك النتائج.

الجدول (4)

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

أداة 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 (α = 0.01)

يتضح من الجدول رقم (4) 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 وأن 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 (α = 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 (α = 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(α = 0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق في جميع

المجالات على قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية وكان هنالك فرق في المجال الرابع (مهارات السلامة العامة) على قائمة الملاحظة المنزلية، حيث كانت الفروق لصالح الذكور وبلغ المتوسط الحسابي للذكور 4.23، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 3.56.

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".

يتبين من الجدول (6) 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 (α = 0.05) مما يدل على عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج.

يتبين من الجدول (7) 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 (α = 0.05) مما يدل على عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج.

الجدول (5)
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		

الجدول (6)
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		

الجدول (7)
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			

مناقشة النتائج

وفيما يلي عرض لنتائج فروض الدراسة، ولمناقشة **الفرضية الأولى** يتم التفسير لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في موقف الأداء البعدي على أدوات الدراسة وذلك من خلال حساب الفروق بين المجموعتين في المهارات الأدائية الحياتية والجدولان (2، 3) وضحا ذلك حيث بين الجدول (2): الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في كلتا المجموعتين على أدوات الدراسة في التطبيق البعدي وكانت لصالح المجموعة التجريبية، والجدول (3):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 تطبيق البرنامج التربوي المعد في الدراسة الحالية، والنتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع دراسة (قاسم وعبد الرحمن، 2006) في فاعلية البرنامج الترويحية في تنمية المهارات الحياتية وتحسين التكيف للمعاقين عقلياً، واتفقت مع دراسة (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 قائمتا 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 تبين 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 يمكن 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 بأن 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 (Hayes & Taplin 1993) أن المعاقين عقلياً يميلون إلى الاعتماد على المعلومات السابقة فقط، وقد يرجع هذا الاختلاف من وجهة نظر الباحث إلى عدة مشاهدات من واقع تنفيذ 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 عبرت عنه المعلمات والأهل يعزوه الباحث إلى التخطيط المنظم والاستراتيجيات المستهدفة التي نفذت بها الجلسات، وهذا يؤكد 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.

ولتفسير الفرضية الثانية 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 (ت) المحسوبة 2.88 بمستوى دلالة 0.01. ولا توجد فروق على قائمة الملاحظة المنزلية بين الذكور والإناث، يتضح من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أدوات الدراسة في التطبيق البعدي على (قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية) للمهارات الأدائية الحياتية، تعزى 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 أثر 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 عملاً بمبدأ (أبناؤنا فلذات أكبادنا)، وتؤكد هذه النتيجة أن مراعاة الأسرة للابن 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 توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على قائمة الملاحظة المدرسية وقد يعني ذلك من وجهة نظر الباحث آن الأخصائيين ينظرون إلى الذكور على أنهم 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 أثر في نتائج هذا الفرض الذي بينته المعالجة الإحصائية، وتبين أنه توجد 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، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 3.56، وتبين انه لا توجد فروق على قائمة الملاحظة المدرسية بين الذكور والإناث في جميع المجالات، 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 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.

أما النتيجة التي تمخضت عن المعالجة الإحصائية حسب كل مجال على حده في قائمة الملاحظة المدرسية فترجع لأسباب عديدة قد يكون منها أسلوب المعالجة الإحصائية، أو أن مراكز التربية الخاصة تريد أن تعطي أجمل صورة عن الوضع داخل المراكز، والمعلمون دائماً 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 فجأة من طفل معاق وعندما يستجيب المعلمون ربما تكون استجاباتهم تلبية لرغبة الآخرين ونواياهم ومقاصدهم وبالتالي يتمثلون أحد مبادئ نظرية العقل على أنفسهم.

بالنسبة للفرضية الثالثة بينت نتائج الجدولين (6، 7) أن قيمة (ف) المحسوبة 0.177 ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)على قائمة الملاحظة المنزلية، وأيضاً تبين أن قيمة (ف) المحسوبة على قائمة الملاحظة المدرسية 1.987 ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وذلك بعد استخدام تحليل التباين المشترك(ANCOVA) لاختبار التفاعل بين الجنس والبرنامج، كما بينت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) 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 وأن متغير البرنامج لم يؤثر في 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 عقلياً القابلين للتعلم، حيث حظيت هذه النظرية في الآونة الأخرى بمزيد من الاهتمام في الدوائر التربوية، ولعل أهم 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 لا تزال في بداية الطريق وخاصة مع الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة في البيئة العربية حيث تخلو تماماً من وجود دراسات على فئة الدراسة الحالية بل وكل فئات التربية الخاصة، وإن كانت قد تمت دراستها في البيئات الأجنبية إلا أن دراستها لا تزال قليلة للغاية، ولكن يستطيع الباحث أن يؤكدا أن هذه النظرية 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.

التوصيات

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

- 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 عقلياً.
- دراسة مقارنة بين فئات متباينة من ذوي الإعاقات في نظرية العقل.
- دراسة مقارنة بين العاديين والمعاقين عقلياً في نظرية العقل.
- بحث تطور نظرية العقل عند فئات عمرية متباينة من المعاقين.

المراجع

الإمام، محمد صالح، 1996، أثر استخدام برنامجتدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال القابلين للتعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

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

الخطيب، جمال؛ ومنى الحديدي، 2005، المدخل إلى التربية الخاصة. الأردن، مكتبة دار الفلاح.

الروسان، فاروق وجلال محمد، 1987، دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق، 2005، مقدمة في الإعاقة العقلية، ، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

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 والنشر والتوزيع.

عبد الصادق، فاتن، 2003، القدرات العقلية لمعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

قاسم، ناجي وفاطمة عبد الرحمن، 2006، فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا "القابلين للتعلم"، مصر، منشورات جامعة الإسكندرية

الكيلاني، عبدا لله زيد ومحمد وليد البطش، موسى، 1981، مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً، عمان، الأردن، دليل المعلم والمرشد والباحث.

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

Astington, J. 1998. Developing Theories of Mind Cambridge university press.

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, A. 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.

Danish and Steven; V. 1997. New Roles for Sports Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth. Quest Human Kinetics; 49 (1):100, 14.

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

Gopnik, A. 1993. How we know our minds: The illusion of first – person knowledge of intentionality.Brain and Behavioral Sciences, 16, 1- 14.

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

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 subjects with autism. Child Development, 66, 843-855.

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.

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

Kinderman, P. 1998. Theory of Mind deficit and casual attribution. British Journal of Psychology, 98. 89 (2).

Leslie, A.M. 1987. Pretence and representation: the origins of "theory of mind". Psychological, Review, 94, 412-426.Malhotra, N. K. 2004. Marketing research, New Jersey: Prentice Hall. 268.

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

Moore,C. 1996.Theorios of mind in infancy.British Journal of Developmental psychology, 14,19- 40

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. 1987. Three-year

DevelopmentalPsychology, 30:395–402.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. 1999. 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.ed)., Oxford University Press, Oxford, UK.: 124–149.

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 (169-206). San Diego, CA: Academic Press.

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

Yirmiya, N., Osnat, E., Michal, S., and Daphna S. 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., 124 (3): 283-307.

Yirmiya, N., Tammy, P., 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*, 29 (4).

olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. British Journal of Developmental Psychology, 5, 125-137.

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

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.

Schneider, J. 2004. Teaching Life Skills: Connecting with the Real World. Education Canada,. 44 (1): 24-25.-

Searle, J. 2004. Mind A Brief Interdiction, Oxford university press, Newyork.

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*, 15 (2).

Silver's Spring. M.D. 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.

Steen, F. 1997. Theory of Mind communication study: university of California Los Angeles.

Sullivan, K., Zaitchik D., Tager-Plusberg H. 1994. Preschoolers can attribute second-order beliefs.

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

*Fuad Eid ALjawaldeh, Mohammed Saleh EL-Emam **

ABSTRACT

The study aimed at investigating 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, 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.

The study concluded with the following results: There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) 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, and there were statistically significant differences at($\alpha = 0.05$) 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. Also, There are no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) 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.

Keywords: Effectiveness, Educational Program, Performance Skills, Mentally Retarded Children, Jordan..

* Amman Arab University, Faculty of Educatinal Science. Received on 5/12/2010 and Accepted for Publication on 5/5/2013.