برنامج قائم على توظيف الألعاب المسرحية لتحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم

إعداد:
د/ ولاء أحمد حسن خالد[١]

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الألعاب المسرحية في تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية، و تشمل أربعة أبعاد رئيسة يندرج تحت كل بعدٍ رئيس بعدان فرعيان، وتتمثل في: الأزمات المنزلية، و تتضمن مشكلات الحريق والكهرباء و مشكلات السقوط والتعثر، و الأزمات الصفية و تشمل عنف الأقران و انتشار الأمراض المعدية، و الأزمات الخارجية و تتضمن التعامل مع الغرباء و السير في الأماكن العامة، و الأزمات الطبيعية و تشمل تغيرات المناخ و ملوثات الطبيعة، ولقد اعتمدت الباحثة على استخدام المنهجين الوصفي لتعريف متغيرات البحث و تصميم أدواته، و شبه التجريبي لقياس فاعلية برنامج الألعاب المسرحية في تحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وقد استخدمت التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية و الضابطة، كما أعدت الباحثة مجموعة من الأدوات تشمل: مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين)، وبرنامج الألعاب المسرحية، كما تكونت عينة البحث من ٣٠ طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨- ١٢) سنة، وأعمارهم العقلية ما بين (٤- ٦) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، الأولى ضابطة والثانية تجريبية تعرضت لبرنامج الألعاب المسرحية، و قد أظهرت النتائج نجاح برنامج الألعاب المسرحية في تغيير سلوك الأطفال مع أزماتهم البيئية نظرًا لتنوع أنشطته ما بين الألعاب العرائسية، و الألعاب التمثيلية الصامتة، و ألعاب الأدوار.

الكلمات المفتاحية:

الألعاب المسرحية، الأزمات البيئية، الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

[١] مدرس بقسم العلوم الاساسية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.

A program based on the use of theatrical games to improve dealing with some environmental crisis among educable mentally handicapped children

Abstract:

The current research aims to measure the effectiveness of the theatrical games program in improving the handling of educable mentally handicapped children with some environmental crises, which includes four main dimensions where each includes two sub-dimensions, which are represented in home crises included problems of fire and electricity and problems of falling and stumbling, class crises included peer violence and the spread of infectious diseases, external crises included dealing with strangers and walking in public places and natural crises included climate changes and nature pollutants. The researcher has relied on the use of the descriptive approach to define the variables of the research and design its tools, and quasi-experimental approach to measure the effectiveness of the theatrical games program in improving the handling of educable mentally handicapped children with some environmental crises. She has used Experimental design with the two groups; experimental and control. The researcher prepared environmental crises scale, a behavior observation form for mentally handicapped children in dealing with some environmental crises, and theatrical games program. The research sample consisted of 30 children whose chronicle ages ranged between (8-12) years, and their mental ages ranged between (4-6) years, where they were divided into two equal groups, the first is a control group and the second is an experimental one exposed to theatrical games program. The results showed success of the theatrical games program in changing the behavior of children towards their environmental crises, due to the diversity of its activities between puppet games, mime games, and role games.

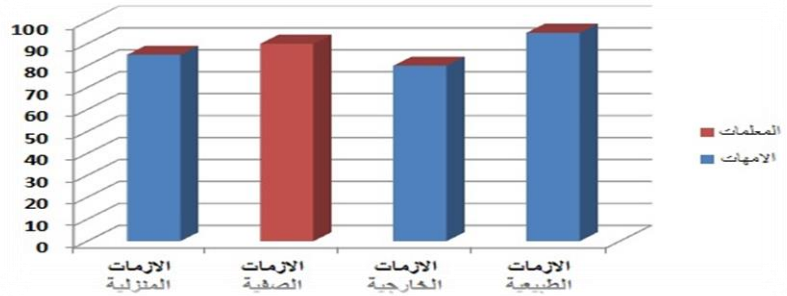
مقدمة:

يشهد العالم تحولات كبيرة في مجالات الحياة المختلفة خلفت وراءها الكثير من الضغوط والتحديات والأزمات الطبيعية، والبشرية في جميع المجتمعات و تشمل تغيرات المناخ، وحدوث الزلازل والحرائق، و انتشار مشكلات التلوث، و حوادث الكهرباء وغيرها من الأزمات البيئية، الأمر الذي دفع جميع المجتمعات الإنسانية لدراسة الأزمات التي تواجهها و التصدي لها بتغيير سياستها ومناهجها للتكيف مع مشكلاتها، واختيار أفضل الطرق للوصول إلى حلول إبداعية لمواجهتها، وذلك على المستوى الفردي والجماعي. وبهذا الصدد اهتمت منظمة الأمم المتحدة عام(٢٠١٥ م) باعتماد إطار سندای للحد من مخاطر الأزمات والكوارث للفترة (٢٠١٥- ٢٠٣٠م) في مؤتمرها العالمي الثالث، وفيه أكدت جميع الدول العمل على الحد من الأزمات وبناء القدرة على مواجهتها في سياق التنمية المستدامة. كما أشار نص المادة(٣) في قانون الإعاقة المصري عام (٢٠١٨ م) إلى ضرورة الاهتمام بحماية الأطفال المعاقين من الأزمات والكوارث وتحقيق الرعاية الصحية لهم. و قد أولت الدولة المصرية اهتمامًا فائقًا بتطوير منظومة التعامل مع الأزمات للاستعداد الجيد لمواجهة المواقف الطارئة والتعامل معها و الحد من مخاطرها، و التخفيف من نتائجها وآثارها، وتوفير سبل الأمان للأطفال المعاقين عقليًا في جميع مؤسسات المجتمع. وقد أكدت دراسة كلٌ من دوفي أون ونور عزيزة Dovi Uun & Nur Azizah(2018)، وآن جراهام وسالي روبنسونAnne Graaham&Sally Robinson (2020)، وبسمة أسامة وعبد الرحمن سيد (٢٠٢٠) وجيونج هون وكيو مانJeong-Hun & Kyoo- Man(2021) على أهمية مساعدة و حماية الأطفال المعاقين عقليًا من الأزمات المختلفة التي يتعرضون لها من مصادر مختلفة في البيت وخارجه في الأماكن التي يوجدون فيها، وإعدادهم لتمييز الأخطار المحيطة بهم و الوعى بطرق حماية أنفسهم منها. لذلك أصبح من الضرورة توظيف أفضل الطرائق و المداخل والممارسات ليتعامل الأطفال مع الأزمات والمواقف الطارئة بشكل جيد. وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٌ من بون وآخرون Boon, et al (2012)، ودستي كولومبيا Dusty Columbia(2014) وجيونج هون وكيو مان Jeong-Hun & Kyoo- Man(2021) التي أكدت على دور مقدمي الرعاية في وضع و تنفيذ الخطط المناسبة لقدرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بشكل دوري، و التأكيد على دور أطفالهم في حماية ذواتهم من الأخطار المحيطة بهم، و اتباع طرق التصرف السليمة وقت وقوع الأزمات في بيئتهم المنزلية وخارجها في المدرسة والشارع والمؤسسات العامة التي يترددون عليها. كما تعد الألعاب المسرحية مدخلاً مهمًّا لنمو و تطور الأطفال المعاقين عقليًا يقوم على المحاكاة و الممارسة، و عن طريقه تتوفر الفرص المناسبة للأطفال المعاقين عقليًا لإشباع غريزتهم الفطرية للعب و التقليد، و تنمية ميولهم و قدراتهم، و التعبير عن انفعالاتهم و عواطفهم الداخلية، و تطوير قدراتهم الحركية عن طريق توظيف نشاطهم الحر داخل اللعب، وهذا ما أكدت عليه دراسة "كارل دانست" Carl J.Dunst(2014) وأحمد السيد محمد السيد (٢٠١٦) مكي محمد مغربي (٢٠١٨) نينج كاندراNining Candra(2019) راثناكومار Rathnakumar(2020) حيث أبرزت دور

الألعاب المسرحية بأشكالها المختلفة من الألعاب العرائسية، والألعاب التمثيلية الصامتة ولعب الأدوار المختلفة في تنمية مهارات الأطفال المعاقين عقليًّا في مختلف مجالات الحياة العقلية والنفسية والاجتماعية والجسدية، فضلاً عن إشباع هذا النوع من الألعاب حاجات المتعة والفرح لديهم، وتوجيه دوافع الفضول والاكتشاف، وتشجيع العمل النشط والتفاعل مع الأقران برغبة من داخلهم، الأمر الذي يساعد بذلك على اكتسابهم خبرات إيجابية متنوعة عن طريق الممارسة والنشاط داخل اللعب، فعندما يشارك الطفل أقرانه في اللعب المسرحي يتعاون ويساعد وينسجم معهم، ويؤدي الأدوار المختلفة، ويضع نفسه مكان الكبار، ويحاكي أدوارهم، ويندمج في تفاصيلها وطبيعتها، ويتكيف مع مشكلاته، ويبدأ في البحث عن حلول لها أثناء اللعب مع أقرانه.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ملاحظة الباحثة أثناء الإشراف على طالبات التدريب الميداني في بعض مؤسسات التربية الفكرية شعور الأطفال المعاقين عقليًّا بالقلق و الخوف و نوبات البكاء عند مواجهتهم لبعض الأزمات و المشكلات الناتجة عن احتكاكهم بأقرانهم أثناء اللعب، و عند ممارسة بعض الأنشطة الجماعية كالتعدي عليهم وعلى ممتلكاتهم، فضلاً عن عدم القدرة على التصرف السليم في مواقف أزمة انتشار الأمراض و الأوبئة في بيئة المدرسة و اتباع الإجراءات المناسبة لحمايتهم، الأمر الذي يشير إلى قصور واضح لديهم في مواجهة المواقف والمشكلات المفاجئة في بيئتهم، كما لاحظت الباحثة وجود قصور أيضًا في توظيف الألعاب المسرحية بأنواعها من ألعاب العرائس، وألعاب التمثيل الصامت، ولعب الأدوار لتوعية الأطفال المعاقين عقليًّا بالأزمات المحيطة بهم في المنزل والمدرسة، و أثناء اندماجهم مع أفراد المجتمع الخارجي في الشارع، والأماكن العامة كالحدائق و المنتزهات، و أماكن التسوق، و كيفية التعامل معها بشكلٍ سليم، و قد قامت الباحثة باستطلاع رأى عدد (١٠) من معلمات التربية الخاصة ببعض مدارس التربية الفكرية بالقاهرة، وعدد (١٠) من أمهات الأطفال للكشف عن طبيعة الأزمات المنزلية والصفية والخارجية والطبيعية التي يتعرضون لها بشكلٍ دائم و طرائق التعامل معها، وطبيعة توظيف الألعاب المسرحية العرائسية و لعب الأدوار و ألعاب التمثيل الصامت مع الأطفال المعاقين عقليًّا، وأسفرت نتائج استطلاع الرأى كما هو موضح في الشكل التالي:



و توضح نتائج استطلاع الرأى(شكل ١) في أبعاده الأربعة ما يلي:

- البعد الأول/ الأزمات المنزلية: أكدت نسبة ٨٥% من الأمهات على وجود العديد من الأزمات يواجهها الأطفال المعاقون عقليًّا في المنزل و لا يجيدون التعامل معها.
- البعد الثاني/ الأزمات الصفية: أكدت نسبة ٩٠% من المعلمات على مرور الأطفال المعاقين عقليًّا بالعديد من الأزمات في المدرسة و يصعب عليهم التصرف السليم معها.
- البعد الثالث/ الأزمات الخارجية: أكدت نسبة ٨٠% من الأمهات على مواجهة الأطفال المعاقين عقليًّا للعديد من الأزمات خارج المنزل و المدرسة، و حاجتهم للتدريب على كيفية التعامل معها بشكلٍ جيد.
- البعد الرابع/ الأزمات الطبيعية: أكدت نسبة ٩٥% من الأمهات على تعرض الأطفال المعاقين عقليًّا للعديد من الأزمات الطبيعية و لايجيدون التصرف في مواجهتها.

و لقد اتضح من نتائج استطلاع الرأى عدم اهتمام المؤسسة بتوظيف الألعاب المسرحية في برنامجهم اليومي و الاقتصار على استخدام مسرح العرائس لتقديم عروض ترفيهية في الحفلات و المناسبات الاجتماعية فقط، كما لاحظت الباحثة وجود اتفاق بين معلمات وأمهات الأطفال المعاقين عقليًّا حول تعرض أبنائهم للعديد من الأزمات المتكررة و المواقف المفاجئة أثناء وجودهم في المنزل و المدرسة و أثناء احتكاكهم بالبيئة الاجتماعية الخارجية في الشارع والأماكن العامة كالحدائق والمنتزهات وأماكن التسوق، و التعرض لبعض الأزمات الطبيعية، مع الافتقار للتصرف السليم في مواجهة هذه الأزمات، فضلاً عن الشعور بالخوف و القلق و عدم القدرة على التفاعل و الاندماج مع المحيطين بهم في بيئتهم.

- لذا يحاول البحث الحالي تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا مع الأزمات البيئية المنزلية، و الصفية، و الخارجية، و الطبيعية عن طريق توظيف برنامج ألعاب مسرحية يتنوع ما بين ألعاب مسرح العرائس، وألعاب التمثيل الصامت، ولعب الأدوار.

و تثير مشكلة البحث السؤال الرئيس الآتي:

- ما دور البرنامج القائم على توظيف الألعاب المسرحية في تحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:
- ما الأزمات البيئية التي يجب تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم معها؟
- ما مكونات برنامج قائم على توظيف الألعاب المسرحية لتحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على توظيف الألعاب المسرحية في تحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟
- ما إمكانية استمرار فاعلية البرنامج القائم على توظيف الألعاب المسرحية في تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية بعد مرور أسبوعين من تطبيقه؟

أهداف البحث:

- تحديد الأزمات البيئية التي يجب تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم معها.
- تحديد الألعاب المسرحية المناسبة لتحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية لديهم.
- تصميم برنامج قائم على الألعاب المسرحية لتحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية.
- التحقق من فاعلية استمرار برنامج قائم على توظيف الألعاب المسرحية في تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية.

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية:**

- تبصير القائمين على التعليم والمهتمين بمجال الإعاقة العقلية بأهمية استخدام الألعاب المسرحية مع الأطفال.
- إلقاء الضوء على الأزمات المحيطة ببيئة الأطفال المعاقين عقليًّا، وأهمية تدريبهم على كيفية التصرف معها بشكلٍ سليم.
- الوقوف على أهمية توظيف الألعاب المسرحية في تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع الأزمات البيئية التي يتعرضون لها.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تزويد معلمات الأطفال المعاقين عقليًّا ببرنامج ألعاب مسرحية يساعد على تدريبهم على كيفية التعامل مع بعض الأزمات البيئية لديهم.
- تدريب الأطفال المعاقين عقليًّا على كيفية التعامل مع بعض الأزمات في بيئتهم المنزلية والصفية والطبيعية والخارجية من خلال برنامج قائم على الألعاب المسرحية المتنوعة.
- مساعدة المعلمات في مجال التربية الخاصة على تصميم بعض البرامج القائمة على الألعاب المسرحية المناسبة للأطفال المعاقين التي يمكن توظيفها لإكسابهم العديد من المهارات في مجالات النمو المختلفة.

فروض البحث:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) لصالح القياس البعدى.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية.

مصطلحات البحث:

١- الألعاب المسرحية: Theatrical games

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: " توظيف بعض أنشطة لعب العرائس، و لعب الأدوار، واللعب التمثيلي الصامت داخل مواقف تعتمد في أدائها على المحاكاة و المشاركة، و التفاعل النشط بين الأطفال المعاقين عقليًا و أقرانهم، و تقوم الباحثة بدور الميسر بتوفير الديكورات و الملابس و المؤثرات الصوتية و الموجه لدعم الحركة و النشاط في المواقف اللعبية المختلفة، الأمر الذي يتيح الفرصة لهم لتوجيه سلوكهم وتعاملهم الجيد مع الأزمات البيئية المحيطة بهم".

٢- الأزمات البيئية: Environmental crisis

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها " بعض المشكلات الطارئة و المواقف الصعبة التي تهدد أمن و سلامة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، تتطلب تدريبهم على كيفية التصرف السليم لتفاديها".

وقد حددت الباحثة أربعة أبعاد رئيسة للأزمات البيئية، و يندرج تحت كل بعدٍ رئيس بعدين فرعيين بناءً على استطلاع رأى السادة الخبراء، وبعض معلمات مدارس التربية الفكرية، وتتمثل في: الأزمات المنزلية و الأزمات الصفية و الأزمات الخارجية و الأزمات الطبيعية، وتعرفها الباحثة إجرائيًا فيما يلي:

- **الأزمات المنزلية:**

ويقصد بها " المشكلات و المواقف الطارئة التي يتعرضون لها الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بشكلٍ دائم في البيت، تتطلب توعيتهم بمخاطرها في حالة عدم التصرف أو التصرف معها بشكلٍ خاطئ"، و بهذا تمثلت في: بعدين فرعيين و هما التعامل مع مشكلات الحريق والكهرباء، و التعامل مع مشكلات السقوط والتعثر، تتضح فيما يلي:

- مشكلات الحريق والكهرباء:

و تعرف بأنها: "مواقف طارئة يتعرض لها الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم أثناء تواجده في المنزل، و تشمل حدوث حرائق المنزل، و تلف الأسلاك الكهربائية، و تعطل الأجهزة الموصلة

بالكهرباء المفاجئ، تتطلب تدريبهم على اتباع الإجراءات السليمة و حماية ذواتهم عند حدوثها".

- **مشكلات السقوط والتعثر:**

و يقصد بها: "مواقف مفاجئة قد تكون سببًا في سقوط و تعثر و انزلاق الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم على الأرض، تتطلب تدريبهم على اتباع بعض الإجراءات للحفاظ على ذواتهم من خطر هذه المشكلات عن طريق التوعية بطرق السير الصحيحة، و الاهتمام بترتيب الألعاب و الأشياء في أماكنها حتى لا تعيق سيرهم، و الحرص على اللعب الآمن مع أخواتهم في البيت".

- **الأزمات الصفية:**

و تعرف بأنها: "بعض المشكلات الناتجة عن تعرض الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لسلوكيات العنف من زملائهم، و انتشار الأمراض المعدية أثناء تواجدهم في المدرسة، تستلزم تدريبهم على حماية ذواتهم لتفادي خطر هذه المواقف"، وبهذا تمثلت في: بعدين فرعيين وهما عنف الأقران، وانتشار الأمراض المعدية تتضح فيما يلي:

- **عنف الأقران:**

ويقصد به: " تعرض الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لبعض المواقف مع زملائهم من شأنها أن تلحق الضرر و الأذى النفسي و البدني بهم كسلوك الضرب و الشجار معهم، و الاعتداء على ممتلكاتهم الخاصة، مما يتطلب تدريبهم على الدفاع عن أنفسهم من أذى زملائهم وتوعيتهم بأهمية طلب المساعدة من الكبار عند تعرضهم لمثل هذه المواقف".

- **انتشار الأمراض المعدية:**

و تعرفها الباحثة بأنها: "بعض المواقف و المشكلات التي تهدد سلامة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم الصحية في المدرسة، تستلزم تدريبهم على اتباع طرق الوقاية من الأمراض و العادات الصحية الجيدة تجنبًا لحدوث العدوى و الإصابة بها".

- **الأزمات الخارجية:**

و تعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: "المشكلات و المواقف الطارئة التي يتعرضون لها الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم أثناء سيرهم خارج المنزل في الشارع والحدائق و المنتزهات وأماكن التسوق، و تمثلت في: بعدين فرعين، وهما التعامل مع الغرباء، و السير في الأماكن العامة، وتتضح فيما يلي:

- **التعامل مع الغرباء:**

و تقصد به الباحثة: "بعض الأخطار و المواقف يواجهها الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم خارج المنزل، تتطلب تدريبهم على حماية ذواتهم من التعرض لها عن طريق تمييز الأشخاص الغرباء عنهم، و التصرف السليم عند الشعور بالخطر تجاههم بالابتعاد عنهم، أو اللجوء إلى طلب المساعدة من الكبار".

- **السير في الأماكن العامة:**

و يقصد به: "مرور الأطفال المعاقين عقليًا ببعض المواقف الصعبة كفقدان الأم أو الأب في بعض الأماكن العامة كالشارع و المنتزهات و أماكن التسوق، بالإضافة إلى التعرض لمشكلات السير في الطرقات".

- **الأزمات الطبيعية:**

و تعرفها الباحثة بأنها: "بعض المشكلات و المواقف طارئة يواجهها الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و التي قد تعود بالخطر عليهم، وتهدد أمنهم و سلامة بيئتهم، وتمثلت بذلك في: بعدين فرعيين وهما التعامل مع تغيرات الطقس و المناخ، و التعامل مع ملوثات الطبيعة.

- **تغيرات الطقس و المناخ:**

و يقصد بها: "تعرض الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لبعض مشكلات تقلبات الطقس، و تغيرات درجة الحرارة بالارتفاع كموجات الحر الشديدة، وما ينتج عنها من ظهور أشعة الشمس الحارقة أو الانخفاض كموجات البرد والصقيع، وما ينتج عنها من سقوط أمطار، وزيادة حركة الرياح والأتربة، مما تستدعي إعدادهم للتعامل الآمن عند التعرض لها.

- **ملوثات الطبيعة:**

و تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: " بعض المواقف و المشكلات المفاجئة التي تضر بمظاهر الطبيعة و تؤثر على صحة و سلامة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم كظهور النفايات والغبار، والتعرض لمظاهر الضجيج البيئي كصوت حركة المرور، ومكبرات الصوت، والضوضاء الناتجة عن استعمال بعض الأجهزة ذات الأصوات العالية".

٣- الأطفال المعاقين عقليًا القابلون للتعلم Educable mentally handicapped children:

و تعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: "مجموعة من الأطفال تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠)، وتتمثل أعمارهم الزمنية ما بين (٨- ١٢) سنوات، و أعمارهم العقلية ما بين (٤- ٦) سنوات، و الملتحقين بمدارس التربية الفكرية.

إطار نظري ودراسات سابقة:

و يتناول ثلاثة محاور رئيسة تتمثل في: الألعاب المسرحية، الأزمات البيئية، الأطفال المعاقون عقليًا القابلون للتعلم.

المحور الأول- الألعاب المسرحية Theatrical games:

يعتبر اللعب مدخلاً جيد لاندماج الأطفال المعاقين عقليًا بالمسرح، و ارتباطهم بأنشطته المتنوعة. كما يعد المسرح هو مصدر الحياة لهم و عن طريقه يعون ذواتهم ويكتشفون العالم المحيط بهم، و يساعدهم أيضًا على اكتساب المهارات اللازمة للتعايش وسط أفراد المجتمع، فالمسرح بذلك وسيلة فعالة لإشباع حاجات النمو لدى الأطفال المعاقين عقليًا في إطار لعبي محبب لديهم. (Charles

(Schaefer, et al,2016:334، و يدفعهم هذا البناء اللعبي بما يشمل من لعب أدوار، وألعاب حركية، وعرائسية، وتمثيلية صامته لاكتساب الخبرات الإيجابية في المجتمع، واكتشاف القدرات الإبداعية، و المحاولة للتغلب على المشكلات التي تعوق تكيفهم مع المحيطين بهم. (Epler Pam,2018:211)و تشجع الألعاب المسرحية عن طريق أداء الأدوار و اللعب بالعرائس المختلفة الأطفال المعاقين على طلب المساعدة والتعاون من زملائهم داخل اللعب، ومن ثم تتطور قدرتهم على التعامل مع الآخرين، فاللعب بذلك فرصة لهم للتعلم عن طريق ملاحظة الأقران أثناء المشاركة في الأدوار المختلفة. (Cynthia Suveg, et al,2016: 109)، كما يعتبر اللعب المسرحي أيضًا وسيلة جيدة لزيادة دافعيتهم للتعلم، وتدعيم ما يتعلمونه بإدماجهم في أنشطته، و تفعيل دورهم داخل اللعب، و يتضح ذلك في مواقف المشاركة في حل المشكلات التي تواجههم، واستدعاء ومحاكاة بعض المواقف الواقعية عند اللعب، فضلاً عن التعاون معًا بإنهاء كل طفل الدور المطلوب منه وتحمل مسئوليته، فالأطفال المعاقون عقليًا بذلك هم محور عملية التعلم والتطور داخل اللعب المسرحي.

أهمية اللعب المسرحي في ضوء بعض المداخل الفلسفية والنظرية:

يرى فلاسفة التربية وعلماء النفس أن هناك علاقة ترابطية بين اللعب والمسرح و دورهم الفعال في تعليم الأطفال و اكتسابهم الخبرات المختلفة اللازمة لنمو مهاراتهم و قدراتهم في البيئة التي يعيشون فيها. وأكد أرسطو على دور اللعب والمسرح في غرس الوعى الفلسفي لدى أفراد المجتمع، كما أشار إلى أن الأطفال يولدون و لديهم غريزة فطرية للمحاكاة والتمثيل للواقع بما يمكن أن يكون، و بتوظيف هذه الغريزة يتعلمون معنى الحياة، و يشعرون باللذة و الاستمتاع عند مشاركتهم في أداء الأدوار التمثيلية، ويمرون بذلك بما يسمى بعملية تطهير النفس، و تعني التنفيس عن العواطف و الانفعالات الضارة و تهذيبها وإصلاحها، و التهذيب الوجداني بالتخلص بكل ما يضايقهم من مشاعر سلبية، كما أكد أن المسرح هو محاكاة للطبيعة وهذه المحاكاة ليست آلية، بل هى إنتاج جديد مختلف عن الطبيعة، ويقسمها إلى ثلاثة أنواع: محاكاة لما يمكن أن يكون، ومحاكاة للواقع، والمثال.(كريستوفربالم، ٢٠١٤: ١٠٤) (جاكوب ليفي، ٢٠١٨:٥٠)، كما اهتم فروبل ومنتسوري بحرية تعبير الأطفال عن ذواتهم من خلال اللعب بالدمى، والتمثيل، وتوظيف الحواس، وعن طريق اللعب يكتسبون الخبرات المختلفة ويقوون أجسامهم وينمون ميولهم ومهاراتهم، وأكدوا على ضرورة ربط الأطفال بالطبيعة لجذب انتباههم وتدريبهم واستمتاعهم بما يتعلموه، فالأطفال يمثلون الأشخاص والأشياء ويبنون البيوت ويحركون العرائس لمعرفة ما يحيط بهم عن بيئتهم التي يعيشون فيها. (رافدة الحريري، ٢٠١٤: ٣٣) (Tina Bruce,2020: 39)(محمد حسين، ٢٠٢٠: ٧٢).

النظرية البنائية الاجتماعية Social constructivist theory:

أكد "فيجوتسكي" في نظريته البنائية الاجتماعية على المحاكاة، فالأطفال يكتسبون سلوكيات و مهارات عن طريق وجودهم داخل مواقف اجتماعية، و وجود نماذج يلاحظونها يقتدون بها في حياتهم، فيكتسبون من خلالها أنماط سلوكية إيجابية بما يعرف بعملية المحاكاة، كما أن سلوك

النموذج يساعدهم على تذكر الاستجابات المشابهة في المواقف المختلفة، الأمر الذي يسهم في زيادة خبرات الأطفال، و بهذا فإن ملاحظتهم لسلوك النموذج يساعد على تجنبهم بعض أنماط السلوك السلبية غير المرغوب بها نتيجة للعواقب التي يواجهونها، فيتعلمون ويكتسبون العادات و الأنماط السلوكية الجيدة من خلال ملاحظة ومحاكاة الآخرين. (منال حسن، ٢٠١٦: ١٧-٢١) (Sean Macblain,2018:64). و بهذا ترى الباحثة وجود اتفاق بين مبادئ الألعاب المسرحية مع أسس النظرية البنائية الاجماعية يتمثل في قيامهم على المحاكاة، فالأطفال المعاقون عقليًّا يقومون بمحاكاة سلوك و حركة الشخصيات الموجودة في بيئتهم، وتقليد أصواتهم وأحاديثهم مع الآخرين، فيدفعهم بذلك إلى إدراك ملامح و تفاصيل الشخصيات وخصائصها، و دوافع سلوكها، والتعرف على تفاصيل الأدوار التي يعبرون عنها، وتقييم سلوكيات الشخصيات الإيجابية والسلبية، كما أن ممارسة الأطفال العمل بأنفسهم والقيام بالتجريب والتنقل من دور إلى آخر تشعرهم بالقوة والثقة بالذات والنجاح داخل اللعبة، فتصبح الألعاب المسرحية بهذا مصدر دعم وتحفيز لتعلم كل ما هو جديد و إيجابي ينعكس على سلوكياتهم المختلفة.

كما أكد فيجوتسكي على السياق الاجتماعي للتعلم فبناء المعرفة يحدث عن طريق التعاون بين المتعلم و الأصدقاء و الأقران و المعلم، وجميع الأفراد الذين يتعاملون معهم في الأنشطة التي يمارسونها في بيئة التعلم، فالتعلم بهذا يقوم على عملية التفاعل الاجتماعي بأشكاله المختلفة، كما أكد "فيجوتسكي" على أهمية الحوار و المناقشة بين الطرفين المعلم والمتعلم؛ ليحدث التعلم القائم على المعنى، واهتم "فيجوتسكي" بالنمو الاجتماعي للأفراد من خلال المرور بخبرات جديدة ومختلفة، ومحاولة حل الصعوبات والمشكلات التي تقابلهم، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء معنى جديد.(إيمان عباس، ٢٠١٣: ٤٠) (لمياء محمد،٢٠١٨:٦٠) (Matt Jarvis,2020:433 & Paul Okami). واعتمدت الباحثة على فرضيات النظرية البنائية الاجتماعية يتضح في توظيف الألعاب المسرحية كمدخل لتحسين مهارة حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليًّا لكونها مناخًا يشعرون فيه بالحرية والخصوصية، و بداخله يستطيعون تجريب مواقف الحياة المختلفة محاولين البحث عن حلول لها، و مساعدة أنفسهم في التكيف معها، فيكتسبون خبرات جديدة تضاف إلى خبراتهم السابقة، كما يعمل الأطفال المعاقون عقليًّا على التعاون مع زملائهم والمساعدة عند الحاجة لنجاح اللعبة المسرحية الجماعية، فالألعاب المسرحية تقوم على مبادىء العمل التشاركي فكل طفل له دوره المكلف به، وتقوم الباحثة فيها بدور المخطط والموجه والميسر لعملية اللعب.

تعريف (الألعاب المسرحية):

تناولت بعض المعاجم و القواميس اللغوية تعريف اللعب و المسرح لغويًّا. حيث عرف "معجم العين" اللعب بأنه: لَعِبَ يَلعَبُ لَعِبًا ولِعِبًا، فهو لاعب لُعَبَة ومنه التَّلَعُّب، ورجل تِلِعّابة مشددة العين، أى ذو تلعُّب، ورجل لُعَبَة، أى كثير اللَّعِبِ، ولُعّبَة، أى يَلعَبُ به كَلُعبَة الشّطرَنج ونحوها". (الخليل بن أحمد، ٢٠٠٣: ٨٧)، كما عرف معجم اللغة العربية المعاصر اللعب بأنه " لعِبَ بـ/ لعِبَ على/ لعِبَ في يَلعَب، لَعِبًا ولِعْبًا، فهو لاعب، والمفعول ملعوب (للمتعدِّي) لعِب الصبيُّ: تسلّى وقام

بما يلهيه، "لعب مع أصدقائه "أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ" لعِبَ فلانٌ دورًا مُهمًا: مثّله، أدّاه "لعب دورَ الشرطيّ في المسرحيّة". (أحمد مختار، ٢٠٠٨: ٢٠١٤)، كما أشار قاموس المورد إلى لفظة "المسرحي" بأنها "dramatic, theatrical, stage, scenic(al)". (روحي البعلبكي، ١٩٩٥: ١٠٣٩)، كما عرف المعجم المسرحي المسرح بأنه" عمل إبداعيّ يَفترض الصُّنعة ويوحي بأنّه حقيقيّ""يَقوم المسرح في أبسط أحواله على وُجود المُمثل الذي يُؤدي والمُتفرج الذي يتلقى ضمن حَيزين حيز اللَّعِب وحَيز الفُرجَة بغض النظر عن شكل المكان والعمارة". (حنان قصاب وماري إلياس، ١٩٩٧: ٤٢٥).

في حين عرفت جويس بيفن وسوزان أبلباوم" (Joyce Piven &Susan Applebaum,2012:3) مصطلح الألعاب المسرحية بأنها مدخل يقوم على مجموعة من القواعد المحددة يشارك فيه مجموعة من الأفراد بغرض تحقيق بعض الأهداف المحددة وتوفر الألعاب الفرصة للمشاركين في التفاعل وتشجع على المبادأة و الإقدام وتشمل ألعاب الحركة والتعبير وألعاب التمثيل المسرحي. في حين عرفها (علي مصطفى العليمات، ٢٠١٥: ٥٣) بأنها مجموعة من الطرق البسيطة و المتنوعة التي تتناسب مع إمكانات الطفل، وتتمثل في ألعاب خيال الظل، وألعاب الأصابع، وألعاب العرائس القفازية، وألعاب التماثيل التي تستخدم أوضاع الجسم المختلفة، و ألعاب التمثيل الصامت الذي يستخدم تعبيرات الوجه والأيدي للتعبير والتواصل مع الآخرين. كما عرفها (حفناوي بغلي، ٢٠١٦: ٦٩) بأنها وسيط يعتمد على أداء الطفل بصورة تلقائية عند تقمصه لبعض أدوار الشخصيات المحيطة به، ويسقط من خلالها كل ما يجول بخاطره من مشاعر و أحاسيس مقبولة وغير مقبولة. كما عرفها ماثيو وايت (Matthew White,2019:108) بأنها مجموعة من الطرق يشارك بها المؤدي على المسرح و التي تساعده على التخفيف و التخلص من الضغوط ومشاعر التوتر التي تسيطر عليه.

و تعرف الباحثة إجرائيًا الألعاب المسرحية بأنها: " توظيف بعض أنشطة لعب العرائس، ولعب الأدوار، واللعب التمثيلي الصامت داخل مواقف تعتمد في أدائها على المحاكاة والمشاركة، والتفاعل النشط بين الأطفال المعاقين عقليًا و أقرانهم، وتقوم الباحثة بدور الميسر بتوفير الديكورات و الملابس و المؤثرات الصوتية و الموجه لدعم الحركة و النشاط في المواقف اللعبية المختلفة، الأمر الذي يتيح الفرصة لهم لتوجيه سلوكهم وتعاملهم الجيد مع الأزمات البيئية المحيطة بهم".

خصائص الألعاب المسرحية:

في ضوء ما سبق تناوله من تعريفات و ما أشارت إليه كلاً من دانييلا بولغاريلي وآخرون (Daniela Bulgarelli, et al, 2017:13)، و(منى الأزهري ومنى سامح،٢٠٢٠: ١١٠). تستخلص الباحثة خصائص الألعاب المسرحية، وتتمثل فيما يلي:

- تقوم الألعاب المسرحية على إشباع روح المتعة و المرح لدى الطفل، فهو غير مجبرعلى المشاركة بها، بل تدفعه رغباته وميوله الداخلية للاندماج مع أقرانه في اللعب، والاستمتاع بأدواره التي يؤديها.

- تعتبر الألعاب المسرحية مصدر حياة للطفل، ويتضح في تفاعله مع زملائه من خلال لعب الأدوار المتنوعة، فهى مدخل و وسيط مهم لنمو شخصيته في الجوانب الحركية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية بعد مروره بخبرات اللعب المختلفة.
- تقوم الألعاب المسرحية على حرية الطفل في اختياره الأدوار التي يمارسها، وعن طريقها يعبر عن مشكلاته واحتياجاته، و هذا لا يستطيع القيام به في عالمه الواقعي مع تدخلات الكبار في حياته.
- تتبع الألعاب المسرحية من ميول الطفل للمحاكاة و التمثيل، فالطفل بطبيعته يقلد ما يشاهد حوله من أصوات وحركات الحيوانات والطيور والأشخاص حوله، ويحاكي الأدوار التي يعيشها في بيئته.
- تقوم الألعاب المسرحية على تفاعل الطفل وتعاونه مع أقرانه في أداء الأدوار المكلف بها داخل اللعبة، سواء كان مشاهدًا أو مؤديًا.

أهمية الألعاب المسرحية للأطفال المعاقين عقليًا:

تؤثر الألعاب المسرحية بشكلٍ إيجابي على نمو وتطور قدرات ومهارات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و اكتسابهم خبرات متنوعة في جميع الجوانب العقلية و النفسية و الاجتماعية و الحركية. فاندماج الأطفال المعاقين عقليًا في أنشطة اللعب مع أقرانهم يساعد على تحسين بعض العمليات العقلية البسيطة و نمو النشاط العقلي المعرفي، وتطوير عمليات التآزر الحسي الحركي بتوظيف الحواس مع أجهزة الجسم لديهم.(بهاء الدين جلال وآخرون، ٢٠١٧: ١٩٣)، و عن طريق مشاركة الأطفال في أنشطة اللعب المختلفة يستطيعون التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم واحتياجاتهم وإشباع رغباتهم الداخلية. فهى مدخل تعويضي يساعد الأطفال المعاقين عقليًا للتخلص من الشحنات النفسية المكبوتة، والانفعالات السلبية الداخلية كالخوف والقلق والتوتر والغضب بأدائهم لأدوار بعض الشخصيات داخل اللعبة، والتعبير عنها بحرية. (إيمان عباس الخفاف، ٢٠١٥: ٣٩١)، كما يساعد اللعب المسرحي بشكلٍ كبيرفي تأكيد شعور الأطفال بروح الجماعة، وتقوية العلاقات والروابط الاجتماعية لديهم، فضلاً عن دوره الإيجابي في تهيئة المناخ الداعم لعملية التفاعل الاجتماعي مع المحيطين بهم في بيئتهم، فعندما يلعب الأطفال ويمثلون الأدوار المختلفة التي يعايشونها يكونون في حالة عمل تمكنهم من اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية ومهارات التعاطف نحو الآخرين، فاللعب بهذا بمثابة فرصة حرة للأطفال لتجريب و اكتشاف العالم الاجتماعي حولهم.(تانيا سويفت، ٢٠٢٠: ١٤)،

كما يحسن اللعب المسرحي مهارات النمو الحركي لدى الأطفال المعاقين عقليًا فعن طريقه يكونون مفهومًا إيجابيًا نحو أجسامهم وقدراتهم الجسدية، وتدريبهم على كيفية توظيفه بشكلٍ جيد في الفراغ المحيط، الأمر الذي يساعد على تطوير إمكاناتهم الحركية المختلفة. (عبد الفتاح عبد المجيد،٢٠١١: ٣٨٩) (مدحت عبد الرزاق الحجازي،٢٠١٣: ٦٧) (Sarah Brown& Freddy Jackson,2016:150)، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات؛ حيث أكدت دراسة "كارل دانست

Carl J.Dunst(2014)" على دور اللعب المسرحي، واللعب بالعرائس كوسيط ممتع للطفل المعاق عقليًا يدعم قدرته على إدراك كل ما يقدم له من مفاهيم مختلفة حول عالمه، كما يساعد على تدعيم العلاقات الجيدة مع المحيطين به في مجتمعه عن طريق المشاركة في الأنشطة الترفيهية المحببة له، كما أكدت دراسة أحمد السيد محمد السيد (٢٠١٦) على دور اللعب المسرحي في تأكيد التفاعل وتقوية العلاقات بين الطفل المعاق عقليًا وأقرانه وبينه وبين بيئته وأفراد مجتمعه، و ذلك من خلال وجود نماذج شخصيات جيدة يقلدها فيتأثر بسلوكها و طريقة تصرفها مع الآخرين، في حين أكدت دراسة مكي محمد مغربي (٢٠١٨) أن للعب المسرحي أهمية كبيرة كوسيط محبب للطفل المعاق عقليًا في تفريغ الطاقات الزائدة و تقليل حدة العنف والعدوان لديه، كما أكدت دراسة عبده إبراهيم (٢٠١٩) على دور المسرح واللعب المسرحي في التأثير على أفعال وسلوك الطفل المعاق عقليًا وإكسابه القيم الإيجابية، وتعليمه العادات الصحية الجيدة، والسلوكيات الغذائية المرغوبة، وذلك عن طريق توجيهه في مناخ محبب وجذاب وبشكل لعب ترويحي له.

وتخلص الباحثة مما سبق أن الألعاب المسرحية تعد من الأنشطة الجماعية المناسبة لخصائص و حاجات نمو الأطفال المعاقين عقليًا، فهى تؤثر في تكوينهم العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي لما توفره من مناخ يستوعب طاقتهم وحركتهم وينظم انفعالاتهم الشديدة، ويساعدهم على تكوين اتجاهاتهم وميولهم، وبذلك يساعدهم على التكيف مع التغيرات المجتمعية.

أشكال الألعاب المسرحية:

اللعب بالعرائس playing with puppets:

يميل الأطفال المعاقون عقليًا إلى اللعب مع العرائس كما يشعرون بالبهجة عند رؤية حركتها و يتأثرون بكل كلمة وفعل تقوم به، فالعروسة وسيلة فعالة في توجيههم وإرشادهم لقربها منهم وتفاعلهم معها.(مدحت محمد، ٢٠١٦: ١٠٠)، ويتفق ذلك مع ما جاءت به نتائج دراسة محمد عبده (٢٠١٩) والتي أكدت على دور العرائس الإيجابي في تعديل سلوكيات الأطفال المعاقين عقليًا وتدريبهم على اتباع العادات الصحيحة، واكتساب القيم الإيجابية في بيئتهم، كما أشار كل من تشارلز شيفر ودونا كنجلوسي (Charles schaefer & Donna Cangelosi,2016:107)، وجين ماتشادو (Jeanne Machado,2016:367)، وريتا لوان (Rheta LeAnne,2017: 176)، وتشيرالن لامبس (Cheralyn Lambeth,2020:6) إلى دور ألعاب الأصابع، و ألعاب القفاز، و ألعاب خيال الظل في التعبير عن بعض مشكلات الأطفال في المجتمع، و تنمية الوعى و الانتباه و التركيز، وتحسين الكلام، و زيادة الحصيلة اللغوية لديهم بقيامهم بالربط بين الحركة والكلمة عن طريق توظيف حركة الأيدي و الأصابع في شكل ممتع وجذاب لهم، فضلًا عن دورها في تطوير القدرة على تقليد ما يسمعونه من أصوات الشخصيات حولهم كالحيوانات والطيور، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة نينج كاندرا(Nining Candra(2019 والتي أثبتت أن للعرائس دورًا كبيرًا في اكتساب الأطفال المعاقين عقليًا الكلمات والمفردات اللغوية وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم. كما "أشارفيجوتسكي إلى دور اللعب بالعرائس في تطور عمليات الإدراك والتآزر الحركي للأطفال

باختلاف قدراتهم في مراحل النمو المختلفة عن طريق التفاعل بالحركة والكلام مع المحيطين بهم، وعن طريق متابعة حركتها تنمو مهاراتهم في تمييز الاتجاهات الحركية المختلفة. (Livija Kroflin,2012:13)، كما يوفر اللعب بالعرائس و الدمى المألوفة والمحببة للأطفال مناخًا حرًّا يشجعهم على الخروج من عزلتهم وصمتهم و الاندماج و التعامل بطبيعتهم وفطرتهم بمشاركة أقرانهم في مجموعات اللعب. (Michael Day& Al Hurwitz,2012:75) (Olivia Saracho, 2012: 99)، ويتفق ذلك مع ما جاءت به دراسة كل من أنيتا ومحمد رزا Anahita Khodabakhshi& Mohammad Reza(2018 والتي أكدتا على دور اللعب بالعرائس وتأثيره الإيجابي في تدعيم السلوك الاجتماعي المقبول و تكوين العلاقات المترابطة بين الأطفال المعاقين عقليًّا و بين المحيطين بهم، كما يساعد على تنمية قدراتهم في التعبير عن الذات من خلال الإيماءات والحركات التي تقوم بها العروسة. فلعب العرائس يعتبر بذلك وسيلة علاجية تساعد الأطفال المعاقين عقليًّا على التخلص من الانفعالات و الضغوط التي يعانون منها في جو يتسم بالمتعة والسعادة والرغبة الذاتية من داخل الأطفال المعاقين عقليًّا، الأمر الذي يساعدهم على اكتشاف العالم حولهم ونمو قدراتهم المعرفية والجسمية والعاطفية. (Nancy Boyd,2015:65)، وهذا يتفق مع ما جاءت به نتائج بعض الدراسات كدراسة كل من رونت ريمر وديفيد تزوري Ronit Remer& David Tzurie(2015) والتي أكدتا على أهمية العرائس كوسيلة محفزة ودافعة لتعلم الأطفال المعاقين عقليًّا عن طريق توظيف كلامها وحركتها المتنوعة في المواقف التعليمية وكسر الروتين في طريقة تعليمه بما توفره من روح الفكاهة واللعب.

ألعاب التمثيل الإيمائي:Pantomime games

يقوم اللعب الإيمائي الصامت على حركة بعض أجزاء الوجه كالعين والأنف و الفم والشفاه، وحركة الجسم في التعبير عن الانفعالات البسيطة والشديدة في المواقف المختلفة على المسرح، وتعد ألعاب التمثيل الصامت مدخلاً جيدًا للأطفال يتيح لهم الفرصة للتعبيرعما يشعرون به من انفعالات كمشاعر الإعجاب بملابس جديدة أو الفرح والبهجة لزيارة شخص معين لهم أو الحزن والألم، كما أنها وسيط مهم لتدريبهم على تنظيم ردود أفعالهم بما يتناسب مع المواقف المختلفة. (Doris Pronin,2012:163، وقد أوضحت دراسة "أنات جيجر(Anat Geiger(2020" أهمية تدريب الأطفال المعاقين عقليًّا على مهارة التعبير عن الانفعالات كالغضب و الضحك عن طريق حركة و تمثيل الجسم فيساعد بهذا على تنمية قدرتهم على التمييز الانفعالي بشكلٍ أفضل. كما تعتبر هذه الألعاب بمثابة فرصة جيدة لتواصل الأطفال مع أجسادهم و التحكم فيها و التعرف عليها، و على دور كل جزء من أجزاء الجسم في التعبير عما بداخلهم من أفكار عن طريق التمثيل البطيء للتعبير عن شيء أو وظيفة أو مكان أو شخصية، ويخمن زملائهم من و ماذا و ما و أين المكان الذي يقومون به، كما يمكن تدريب الأطفال في مراحل عمرهم المبكرة على المشاركة في هذه الألعاب لتفريغ الطاقات السلبية والمكبوتات الداخلية وتنمية المهارات التواصلية مع الآخرين المحيطين بهم. (Joan Bouza,2015:360) (رائد أحمد، ٢٠١٧: ١٤٣)، ويتفق ذلك مع ما جاءت به نتائج دراسة منى

حسين(٢٠١٨) و التي أكدت على أهمية الألعاب التمثيلية الصامتة في تحسين قدرة الأطفال المعاقين عقليًا على التعبير عن الغضب و التخلص من المشاعر السلبية، و تحسين الشعور بالثقة في النفس عن طريق التفاعل مع الأقران. كما تتمثل أهمية تدريب الأطفال على أداء الأدوار عن طريق ألعاب التعبير الصامت في تنمية القدرة على ضبط الذات والتحكم في سلوكهم تجاه المحيطين في بيئتهم من خلال مساحات الإبداع وفرص الخيال التي توفرها. (حفناوي بعلي،٢٠١٦: ١٤١)، وهذا يتفق مع ما جاءت به بعض الدراسات كدراسة بانجا ارزيبت وآخرون Banga Erzsébet, et al (2015) والتي أكدت على التأثير الإيجابي لألعاب التمثيل الصامت على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي و تعزيز الروابط الاجتماعية بين الأطفال المعاقين عقليًا و زملائهم و مهارات العمل في فريق مع احترام القواعد أثناء اللعب مع أقرانهم، كما أكدت دراسة جيهان فاروق(٢٠١٨) على دور اللعب التمثيلي الصامت في الكشف عن سلوك الأطفال المعاقين عقليًا وتعديل السلوكيات غير سوية، و تنمية قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية عن طريق الاندماج في اللعب القائم على الأخذ و العطاء وتقبل الآخرين.

لعب الأدوار: Role-play

يعتبر لعب الأدوار وسيطًا جيدًا يقوم الأطفال المعاقون عقليًا فيه بتقليد بعض الشخصيات المحيطة في بيئتهم، و تتيح لهم الفرصة للتفاعل مع الأدوار الأخرى داخل اللعبة، الأمر الذي يساعد على زيادة نشاطهم و حركتهم و تعميق و عيهم بأنفسهم و بالآخرين حولهم.(مجدي هلال، ٢٠٢٠: ١٤٦)، فالأطفال يتابعون و يلاحظون و يقلدون ما يلاحظونه من أفعال و سلوكيات الكبار داخل بيئة اللعب، الأمر الذي يسهل عملية التواصل الإيجابي بين الأطفال واكتساب السلوكيات الإيجابية. (محسن علي عطية، ٢٠١٣: ٣٤٤)(Janine Hostettler Scharer,2017:65) ، وهذا يتفق مع ما جاءت به نتائج بعض الدراسات كدراسة جنى فموسيلوفا Jana Vomočilovác(2020) و التي أشارت إلى دور أنشطة أداء الأدوار في مرور الأطفال المعاقين عقليًا بتجارب مختلفة نتيجة لتبديلهم للأدوار ومشاركتهم خبرات أقرانهم فيشعرون بأنفسهم، و يدركون أن لهم عالمًا خاصًا بهم؛ الأمر الذي يعزز شعورهم بالأمان. كما أكدت دراسة "راثناكومار Rathnakumar (2020)" على أهمية أنشطة لعب الدور كمناخ طبيعي و داعم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين عقليًا، والشعور بروح الفريق و المنافسة بين مجموعات اللعب، كما يدعم الاندماج في لعب الأدوار وتهيئة الطفل لمواجهة المشكلات التي يقابلها و التدريب على التصرف الجيد معها وتجريب الحلول المختلفة للوصول إلى أفضلها. (Karen K.Lind,2013:277) (حكمت أحمد سمير، ٢٠١٦: ٨٧)، كما يقومون من خلال مشاركتهم في لعب الأدوار بتوظيف طاقتهم الحركية و النفسية و مهاراتهم الاجتماعية، و قدراتهم العقلية تبعًا لما يتطلبه الدور من إمكانيات، ويقومون أيضًا بتعويض الأحداث التي لم تتحقق في الواقع فتحقق لهم الشعور بالسرور والمتعة، بالإضافة إلى تفريغ الانفعالات السلبية المكبوتة بداخلهم، و استبدالها بالمشاعر الإيجابية التي تشعرهم بالفرح والبهجة.(حنان عبد الحميد العناني، ٢٠١٤: ٤٥)، و هذا يتفق مع ماجاءت به نتائج بعض الدراسات

كدراسة نيكولاوس و آخرون(Nikolaos , et al (2021 و التي أكدت على دور لعب الأدوار في تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية، و تمييز الأفراد المحيطين بهم و تقدير دورهم في المجتمع، وتهذيب انفعالاتهم وتنظيمها، فضلًا عن تعميق الشعور بالآخرين، وتنمية مهاراتهم الانفعالية. كما أكدت دراسة "أنجل كوك (Angelle Cook(2020 على التأثير الإيجابي لمشاركة الطفل المعاق عقليًا في أنشطة لعب الدور على نمو مهارات التحكم بالذات والشعور بالثقة في النفس عن طريق المشاركة بحركة الجسم في بيئة مقبولة وآمنة.

المحور الثاني - الأزمات البيئية:

ارتبط وجود الأزمات المختلفة ببداية الخليقة و ظهور الإنسان على وجه الأرض، و أدرك العالم بجميع شعوبه و مجتمعاته على مر العصور سلسلة متتابعة من الأزمات الطبيعية، و البشرية بين كل مرحلة و أخرى، و على الرغم من نشأة العديد من الصراعات نتيجة لها إلا أن وجودها ساعد على نمو وتطور الأفراد والمجتمعات، وأصبحت بعدها جزءًا أساسيًا من حياتهم، كما اهتم العلماء والباحثون كلٌّ في مجاله بإجراء البحوث، و عقد المؤتمرات لتناول مفهوم الأزمة و معناها و أساليب التعامل معها، و اتخاذ إجراءات محددة في الوقت المناسب لتعديل اتجاهاتها جاهدين للتقليل من أضرارها، و الاستفادة من إيجابياتها والحد من وجودها، و الخروج منها بأقل الخسائر. (عبد الكريم أحمد، ٢٠١٦: ٣) (غادة البطريق، ٢٠١٧: ٤٥)، وأشارت (سوسن شاكر، ٢٠١٥: ١٠) إلى تأثر الأفراد بشكلٍ عام و الأطفال المعاقين عقليًا بشكلٍ خاص بالأضرار الناتجة عن الأزمات في المجتمع، و ذلك لاعتمادهم على المحيطين بهم، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على التصرف مع المشكلات الطارئة، و التكيف مع الأحداث المفاجئة بجانب عدم امتلاكهم مهارات المرونة مع الأحداث المتغيرة فضلاً عن طبيعة ردود أفعالهم عند مواجهة بعض المواقف المفاجئة و الأزمات وتتمثل في: البكاء و الصراخ، و إلقاء أنفسهم على الأرض، و دفع ما يقابلهم من أشياء، و غيرها من الاستجابات التي قد تتسبب في حدوث الأذى لهم و لمن حولهم. (Florence Koenderink, 2018: 172)، لذلك ينبغي على المحيطين بالأطفال المعاقين عقليًا التدخل لإعدادهم بشكل جيد لمواجهة الأزمات و المواقف الطارئة، والاحتواء و الدعم لهم عند مواجهتها، و هذا يتفق مع ما أقره القانون المصري رقم (١٠) لعام (٢٠١٨ م) لحماية المعاقين حيث أشار إلى ضرورة العمل على توفير البيئة الآمنة و الحماية اللازمة التي تتناسب مع قدراتهم في ظروف الأوبئة و الكوارث و غيرها من الظروف الطارئة، و التزام الدولة بحمايتهم من الأخطار التي يتعرضون لها في الظروف المختلفة.

آراء بعض فلاسفة التربية وعلماء النفس حول مفهوم الأزمة:

اهتم الفلاسفة و المفكرون بمشكلات و أزمات المجتمعات الإنسانية و الاجتماعية و الأخلاقية و البيئية بالتعبير عنها، و البحث عن أسبابها للوصول إلى حلول لعلاجها مثل سقراط، وأفلاطون، وأرسطو. و عرفت الأزمة عندهم بأنها فرصة و وسيلة مهمة للمعرفة و الكشف عن أحوال المجتمع و ظروفه الراهنة.(مصطفى النشار، ٢٠١٨: ٤٢)

إريك إريكسون و النظرية النفسية الاجتماعية: Erik Erikson

كما اهتم إريكسون بالكشف عن مفهوم الأزمة، و أشار في نظرية النمو النفسي الاجتماعي إلى أن كل فرد يمر بمجموعة من الأزمات في حياته، و تعتبر هذه الأزمات بمثابة نقطة تغير وتحول في تشكيل شخصيته، كما تقوم حياة كل فرد على نتائج القرارات التي يتخذها وقت الأزمات، وأكد إريكسون على دور العوامل الاجتماعية في تحديد هذه الأزمات التي يمر بها الفرد، كما حدد أزمة مرحلة الطفولة المبكرة في وجود صراع دائم بين الشعور بالثقة بالنفس و الرغبة في الاستقلال في مقابل الشك في قدرة الطفل الجسدية و العقلية، فالطفل يصبح في حاجة شديدة إلى التجريب و الاعتماد على ذاته لحل هذا الصراع.(عبد الرحمن إسماعيل صالح، ٢٠١٤: ٢٦) (Robert Kail & John Cavanaugh,2017: 126)، كما أشار إريك إريكسون إلى أهمية دور مؤسسات المجتمع في حل أزمات أفراده عن طريق تحقيق هدف" الاتزان الأمثل" للأفراد مع البيئة في عملية النمو، فالطفل الذي يشعر بالثقة الزائدة تضر به و بنموه في البيئة التي يعيش فيها، فهى تشبه بذلك نقص الثقة بالذات، و بالمقابل إذا شعر الطفل بالكفاءة والإنجاز بشكل مبالغ فيه يؤثر بذلك أيضًا على اكتسابه للمهارات التعليمية و التي ينتظرها المجتمع منه، فزيادة الشعور بالكفاءة والإنجاز يصبح في تأثيره على الطفل مثل النقص في الشعور بالكفاءة والإنجاز لديه. (Kate Mclean & Moin Syed,2015:17,18) و(آمال صادق وفؤاد أبوحطب،٢٠١٧: ١٢١- ١٢٣)

و لقد اعتمدت الباحثة على أسس النظرية النفسية الاجتماعية بتشجيع الأطفال المعاقين عقليًّا على التجريب داخل اللعب المسرحي للوصول إلى حلول لصراعاتهم الناتجة عن الحاجة الشديدة للشعور بالثقة في الذات و واقع قدراتهم البسيطة التي تقف عائقًا أمام تحقيق ذلك، و اهتمت الباحثة بالتركيز على دور مؤسسات المجتمع المعنية بالأطفال المعاقين عقليًّا في مساعدتهم في حل أزماتهم البيئية بإلإعداد الجيد للتعبير عن المشكلات، و الصراعات بداخلهم دون خجل أو خوف، و ذلك لوعيهم بخصائص ومهارات أبنائهم المحدودة، و لقدرتهم الكبيرة على التوجيه الجيد لهم لاتخاذ القرارات المناسبة وقت الأزمات.

إريك ليندمان ونظرية الأزمة: Eric Lindemann

يرى ليندمان أن الأزمة هى موقف جديد مختلف عن المواقف التي حدثت مع الفرد سابقًا تحتاج إلى استراتيجيات جديدة للتعامل معها و حلها بشكلٍ جيد، فعندما يمر الفرد بضغطٍ ما أو مشكلة جديدة يلجأ إلى اتباع استراتيجيات مألوفة للتخلص من مسببات الأزمة و التخلص من التوتر الناتج عنها، و يشعر وقتها بعدم اتزان في التفكير والسلوك، فيرجع و يحدد أزمته، ويبحث عن أسبابها، ويجرب بعض الاستراتيجيات و الطرق المختلفة الجديدة عن سابقتها سواء كانت إيجابية أو سلبية للتخلص من هذا التوتر الضاغط للشعور بالاتزان مرة أخرى. (علي عبد الرحيم صالح، ٢٠١٤: ١٨١).

ولقد تبنت الباحثة اتجاه "ليندمان" في توجيه الأزمة بتهدئة و طمأنة الأطفال المعاقين عند مواجهة المواقف الطارئة في بيئتهم، و تشجيعهم على التعبير عن المخاوف و المشاعر المكبوتة عن

طريق التفاعل مع الألعاب المسرحية كاللعب العرائسي وألعاب التمثيل الصامت، ولعب الأدوار المختلفة، وذلك للتخلص من التوتر والضيق الناتج عن المشكلات التي يعانوا منها في بيئتهم، فضلاً عن تعويدهم على الدفاع عن أنفسهم عند الشعور بالعنف من الآخرين فتساعدهم بذلك على التعامل مع الأزمات بشكلٍ أفضل.

تعريف الأزمات البيئية:

لقد تعددت تعريفات الأزمة تبعًا لاختلاف المجالات التي ينظر منها باحثيها و علمائها، و تعني كلمة "أزمة" لغويًّا كما عرفها(معجم اللغة العربية المعاصر) "أزْمة / أزَمة (مفرد):ج أزْمات و أزَمات: شِدة وضيق، مشكلة، تأثر القوم أصابتهم أزمة وضِيق. (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ٨٨)، كما يعرفها قاموس (مختار الصحاح) بأنه "أزم – (الأزمة) الشدة والقحط و(أزم) عن الشيء أمسك عنه وَبابُه ضرَب". (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، ٢٠١٧: ٦)

في حين تعني الأزمة اصطلاحًا كما عرفها جون سبلان وآخرون (John E.Spillan, et al,2013: 3) بأنها: نقطة تحول في مجرى الأحداث المستقبلية سواء بشكل إيجابي أو سلبي، كما أنها سببٌ رئيس لعدم الاستقرار و الخطر الذي يلحق بالأفراد اجتماعيًّا و سياسيًّا واقتصاديًّا. وعرفها (صلاح عبد الحميد، ٢٠١٣: ٩) بأنها عدم سير الأحداث المتوقعة المحيطة بالفرد بشكلٍ طبيعي؛ الأمر الذي يتطلب التدخل للتغيير لإعادة التوازن وتغيير الأحداث إلى الأفضل. في حين عرف (علي المبروك عون عبد الجليل، ٢٠١٣: ٦٨) الأزمة بأنها: اختلال حاد يؤثر على قدرة الفرد المعرفية و النفسية والسلوكية في التصدي و مواجهة المشكلات بطريقة جيدة. و عرفتها "لي أن هوف" Lee Ann Hoff,2014:15) بأنها: موقف جاد أو نقطة تحول في حياة فرد ما قد ينتج عنها خطر يضر به، و قد تكون فرصه له لفهم ذاته بشكل أفضل وتحسين قدراته ليصبح أكثر قوة و تأثيرًا لمن حوله. كما عرفها (روبرت أولمر وآخرون، ٢٠١٥: ٢٦) بأنها: مجموعة من الحوادث غير المألوفة و غير المتوقعة ينتج عنها بعض التهديدات و المخاطر تحتاج إلى التعامل معها. و عرفها(محمد الفاتح محمود بشير المغربي، ٢٠١٩: ١٢) بأنها "نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ، و أنها لحظة حاسمة أو موقف حرج".

كما تعني كلمة "البيئة" في اللغة العربية (معجم اللغة العربية المعاصر) بأنها" بيئَة (مفرد): مكان تتوافر فيه العوامل المناسبة لمعيشة كائن حى أو مجموعة كائنات حية خاصة، كالبيئة الاجتماعية والطبيعية والجغرافية". (أحمد مختار عمر،٢٠٠٨: ٢٥٨)، و تعني كلمة البيئة في اللغة الإنجليزية "Environment"، والفرنسية" Environnement"، والعربية " الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، وكل شيء يحيط به بما يضم من ظواهر طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها". (المعجم الموحد، ٢٠٢٠: ٤٢)، كما عرفها (مصطفى يوسف كافي، ٢٠١٣: ١٢) بأنها المكان الذي يحيا فيه الإنسان مع الكائنات الحية الأخرى و الكائنات غير الحية، و فيه يمارس جميع الأنشطة التي تساعده على البقاء والمعيشة. و عرف جنيفر كيلغو وريتشارد جارجولو Richard (Jennifer L. Kilgo & M. Gargiulo,2020:192) البيئة بأنها: مجموعة العناصر المادية و

البشرية المحيطة بالفرد و التي تتفاعل معًا، و تؤثر في نموه و تطوره و تشكل سلوكه في مراحل حياته المختلفة. في حين عرفها (محمد حسن غانم، ٢٠٢٠: ١١) بأنها: كل ما يحيط بالإنسان من هواء و ماء و أرض، و تشمل الأماكن التي يتردد عليها كالمنازل التي يسكن بها، و أماكن العمل، و المحيط الخارجي الذي يتعامل معه.

وبالإشارة إلى تعريفات مصطلحي "الأزمة والبيئة" تستخلص الباحثة تعريف الأزمات البيئية Environmental crisis إجرائيًا بأنه:"بعض المشكلات الطارئة و المواقف الصعبة التي تهدد أمن و سلامة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، تتطلب تدريبهم على كيفية التصرف السليم لتفاديها".

خصائص الأزمات البيئية:

في ضوء ما أشار إليه كلٌّ من (ماجد عبد المهدي المساعدة،٢٠١٢: ٢٥) و(Otto Lerbinger,2012: 9) و(فادي حسن عقيلان، ٢٠١٥: ١٦) و (Kenneth Yeager& Albert Roberts,2015:13) و(غادة البطريق، ٢٠١٧: ٥٠) حددت الباحثة الخصائص التي تتصف بها الأزمات البيئية، وتتمثل فيما يلي:

- تتميز الأزمات البيئية بعنصر المفاجأة، فكل أزمة يمر بها الطفل قد تحدث بشكلٍ فجائي، و قد يكون وراءها بعض الأسباب الخفية التي كانت محركًا بشكلٍ كبير لظهور و تفاقم هذه الأزمة.
- تنتج عن الأزمات البيئية بعض الآثار و الأضرار السلبية، فكل أزمة قد تسبب بعض المخاطر و التهديدات و الخسائر في البيئة المحيطة لكل طفل سواء كانت نفسية، أو اجتماعية أو بشرية أو مادية ما لم يتم التعامل معها بالطريقة المناسبة و في الوقت المناسب.
- كما تتصف الأزمات في بيئة الطفل بالسرعة في الظهور و عدم توقع توقيت حدوثها و ضيق الوقت المناسب للخروج منها، و قد تنمو هذه الأزمات و تسبب ضغطًا كبيرًا على الطفل؛ الأمر الذي يستلزم الأداء السريع لمواجهتها.
- كما يتطلب حل الأزمات اتباع الطفل أساليب و طرق غير مألوفة و اللجوء إلى مصادر خارجية للمعاونة على حل الأزمة.
- تسبب الأزمات البيئية حالة من التوتر والقلق والاضطراب لكل من يمر بها من أفراد المجتمع؛ الأمر الذي يستدعى الحاجة إلى السيطرة على الموقف و المخاطرة باتخاذ القرار السريع لحل المشكلة بشكلٍ مناسب.

أهمية إعداد الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم للتعامل الجيد مع الأزمات البيئية:

يواجه الأطفال المعاقون عقليًّا الكثير من الأزمات البيئية و المواقف الطارئة نتيجة لتعرضهم للأخطار المتزايدة في بيئتهم المنزلية، و الصفية، و الطبيعية و المجتمع الخارجي، الأمر الذي قد يسبب لهم الشعور بالخوف و القلق و عدم الأمان، لذلك فهم بحاجة دائمة من المحيطين بهم من مقدمي الرعاية إلى المساندة و الاهتمام، و دعم قدراتهم للتكيف مع هذه الأزمات و المواقف الطارئة و التعامل معها بشكلٍ سليم.(زكريا الشربيني، ويسرية صادق، ٢٠١٨: ٢١٢)، وبهذا الصدد اتفقت دراسة كل من "دوفي أون ونور عزيزة (Dovi Uun & Nur Azizah(2018، و"آن جراهام

وسالي روبنسون (٢٠٢٠) Anne Graaham& Sally Robinson، وبسمة أسامة وعبد الرحمن سيد (٢٠٢٠) على أهمية دعم و مساعدة الأطفال المعاقين عقليًا للشعور بالأمان أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة في حياتهم اليومية، و ضرورة توفير الفرص المناسبة لتمييز الأخطار المحيطة بهم، و توعيتهم بطرق حماية أنفسهم في الأماكن المختلفة التي يترددون عليها كالمنزل والمدرسة والشارع والنادي والحدائق وغيرها من الأماكن العامة. فالأطفال المعاقون عقليًا يواجهون العديد من الأزمات في البيت نتيجة لعدم قدرتهم على التصرف السليم مع المشكلات الطارئة عن بعض مصادر الخطر بأنواعها المختلفة، كالكهرباء، ومشكلاتها من فرقعة الأسلاك والمفاتيح الكهربائية، وتلف الأجهزة، ومع وقوع هذه الأزمات لوحظ عدم قدرة الأطفال المعاقين عقليًا على الحفاظ على سلامتهم الشخصية باتباع السلوكيات المناسبة وقت التعرض لبعض الكوارث الناتجة عن هذه الأخطار. (Dorothy Justus Sluss,2019: 106)، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من "إلينا وليديا (2016)Elena & Lidia " و التي أكدت على أهمية إدراك الأطفال المعاقين عقليًا كيفية التعامل الصحيح مع مصادر الخطر في البيت كالأجهزة المنزلية و الكهرباء و الأشياء الساخنة والحادة حتى لا تهدد حياتهم وتؤثر على سلامتهم الشخصية. كما تنتج مشكلات التعثر أثناء ممارسة الأطفال المعاقين عقليًا لأنشطة اللعب والحركة، وذلك نتيجة لعدم قدرتهم على التوازن و التحكم في مهاراتهم الحركية بالإضافة إلى نشاطهم الحركي الزائد غير الموجه (Richard Gargiulo,2015: 178) (عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، ٢٠١٦: ٦٠)، وتحدث مشكلات التعثر والسقوط والتزحلق أيضًا نتيجة للصعود و النزول الخاطئ على السلالم، و الجرى وسط الألعاب المبعثرة على الأرض، و الصعود على الكراسي و الطاولات و اللعب بالماء والصابون داخل دورة المياة، لذلك ينبغي على مقدمي الرعاية تعويد الأطفال المعاقين عقليًا على تجنب ممارسة مثل هذه السلوكيات الخاطئة التي تودي بهم إلى مثل هذه المشكلات والحوادث المتكررة.(فهد خليل زايد، ٢٠١٣: ٧)(Lawrence Ganong & Marilyn Coleman,2014: 193)، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة صابر محمود(٢٠١٨) و التي أكدت على أهمية توجيه المحيطين بالأطفال المعاقين عقليًا و خاصة الوالدين لتوعية أبنائهم بقواعد الأمان في بعض المواقف و المشكلات المتكررة الناتجة عن طاقتهم و حركاتهم الزائدة وضعف قدراتهم، و التي قد تكون سببًا في التعرض لكثير من الحوادث والكوارث في البيت. كما يواجه الأطفال المعاقون عقليًا بعض الأزمات أثناء وجودهم داخل المدرسة وخارجها كالتعرض لبعض الحوادث الناتجة عن لعب و عنف الأقران، و بعض الأزمات الطبيعية الناتجة عن ملوثات البيئة وسقوط الأمطار و توابعه. (Jeanette Lancaster &Marcia Stanhope,2014:926)، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة دونغهيون كانغ وآخرون (2020) Donghyum Kang, et al و التي أكدت على ضرورة تدريب الأطفال المعاقين عقليًا على الحفاظ على أنفسهم في المدرسة من سلوك العنف و التنمر من أقرانهم تجنبًا لوقوع الكوارث، و أهمية إدماج هذه المفاهيم داخل مناهجهم التعليمية للمساعدة على تقليل الكوارث الناتجة عن هذه الممارسات.

أنواع الأزمات البيئية:

في ضوء ما أشار إليه كلٌ من (ليلى محمد، ٢٠١٣: ١٥٥) و (Ali Farazmand,2014: 4) و(طارق حسن عبد الحليم، ٢٠١٧: ٢١٧) و(يوسف أبو فارة، ٢٠٢٠: ١٢١- ١٢٦) و(سعد المحمدي، ٢٠٢١: ١٩٨) و(Matthew Seege & Timothy Sellnow,2021:7) حددت الباحثة أنواع الأزمات البيئية كما يلي:

- الأزمات الفورية كحدوث الأمطار و تقلبات المناخ و الظروف الجوية، و الأزمات الدورية و التي تحدث بشكل متكرر كأزمات الملوثات البيئية و أزمات العنف ضد الأطفال.
- الأزمات السطحية و التي تتصف بظهورها و انتشارها الواسع ثم اختفاؤها بالتدريج كانتشار الإشاعات في المؤسسات المختلفة، و الأزمات عميقة التأثير شديدة الخطورة، و تنتج عنها أضرار كبيرة لكل من يتعرض لها من أفراد المجتمع كانتشار الأمراض المعدية في المؤسسات المختلفة.
- الأزمات المتوقعة و هى جزء من حياة الفرد التي يعيشها كالأزمات الناتجة عن مخاطر الحريق وحوادث السقوط، و الأزمات الغير متوقعة من الصعب توقعها و التنبؤ بحدوثها كأزمات الزلازل.
- الأزمات المنزلية، و الأزمات الصفية، و أزمات الشارع، و الأزمات الطبيعية، و ذلك حسب مكان و نشأة الأزمة.

مراحل نمو الأزمات البيئية:

تختلف كل أزمة في طبيعة مراحلها المكونة لها، فهناك أزمات واضحة يمكن التنبؤ بحدوثها و متابعة مراحلها أول بأول، و هناك أيضًا أزمات تحدث بشكل فجائي و لا يمكن التنبؤ بحدوثها، و كلما كان صاحب الأزمة قادرًا على التنبؤ بها كلما كان التدخل و حل الأزمة أسهل و أيسر.(صلاح عبد الحميد، ٢٠١٣: ١٩)، كما تمر كل أزمة من الأزمات البيئية بمجموعة من المراحل المكونة لها تساعد على وضوحها و ظهورها بشكلٍ مؤثر، و تتمثل في: مرحلة الميلاد و مرحلة النمو و مرحلة النضج و مرحلة الاختفاء، و تظهر الأزمة في البداية في مرحلة الميلاد في شكلٍ غير واضح و بداية مبهمة فكل أزمة تكمن وراءها بعض الأسباب الخفية التي لم يتم حلها في الوقت المناسب بالطريقة المناسبة، ثم تأتي مرحلة النمو و الاتساع و تنتج عن مرحلة الميلاد نتيجةً لعدم التدخل بحل المشكلة التي يمر بها الطفل في الوقت المناسب، فتبدأ الأزمة في الاتساع و النمو نتيجة للعوامل الداخلية والخارجية المحيطة بالمشكلة التي يمر بها، وتليها مرحلة النضج و تمثل هذه المرحلة الخطوة الأصعب في مراحل إدارة الأزمة البيئية، ونادرًا ما يتم الوصول إليها إلا في حالات عدم الاهتمام و التدخل بحل المشكلات من قِبَل المحيطين، و تنتهي الأزمة بمرحلة الاختفاء، و فيها تتضائل القوة التي تدفع المشكلة، و تقل أهمية العناصر المكونة لها و يبدأ اختفاء الاهتمام بها.(فادي حسن عقيلان، ٢٠١٥: ١٨) Mary Margaret(Garry King & ,2019:4)

الممارسات الإيجابية اللازمة لإعداد الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم للتعامل الجيد مع الأزمات البيئية:

يتأثر الأطفال المعاقين بشكلٍ كبير بالمواقف الطارئة و الأزمات التي يمروا بها في بيئتهم

وذلك لعدم خبرتهم و إدراكهم السريع لما يحدث حولهم من ضغوط وأحداث وما يحيط بهم من مخاطر، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم و الانسحاب الدائم عند مواجهة مثل هذه المواقف. (عبد المطلب أمين، ٢٠١٤: ٢٣٩) (David Wolfe & Eric Mash,2016: 134)، لذلك فالأطفال المعاقون عقليًّا في حاجةٍ شديدة من مقدمي الرعاية لتنمية استعدادهم للتعامل مع الأزمات قبل حدوثها، و ذلك بإشباع حاجة الشعور بالأمان في مؤسسات رعايتهم، والتوعية الدائمة بالأخطار في بيئتهم و طرق تجنبها بما يتناسب مع قدراتهم البسيطة، و بتعليمهم أيضًا كيفية التعامل مع التغييرات المفاجئة، وطلب المساعدة من الكبار حين المرور بمشكلة يصعب عليهم حلها، حتى لا تكون سببًا في شعورهم بالإحباط أو لجوءهم للتعامل بعدوانية للخروج من هذه الأزمات والضغوط. (Florence Koenderink, 2018: 95)، و لضمان تحقيق النجاح في عملية تهيئة الأطفال المعاقين عقليًّا للتعامل مع الأزمات المحيطة يجب على الكبار إعداد بعض الخطط و السيناريوهات يكلف الأطفال بممارستها و تنفيذها قبل حدوث الأزمة و وقتها، فتساعدهم بذلك على ملاحظة ردود أفعال الأطفال وسلوكهم نحو بعض الأحداث المفاجئة والطوارئ في بيئتهم. (George Scarlett,2015:301) ،(Raymond Miltenberger, 2016:234)، وبهذا الصدد أكدت دراسة كل من بون وآخرون Boon, et al (2012)، ودستي كولومبيا Dusty Columbia(2014) على دور المعلمة في تدريب الأطفال المعاقين عقليًّا على المرونة و كيفية حماية نفسه من الخطر وقت المرور بمواقف الأزمات المختلفة كالأخطار الطبيعية والأخطار البشرية الناتجة عن عنف الأقران، و ذلك بوضع الخطط المناسبة يحاكيها و يمارسها الأطفال لتوعيتهم بما يجب عليهم فعله وقت الأزمات. كما أكدت دراسة جيونج هون وكيو مان Jeong-Hun & Kyoo- Man(2021) على واقع إهمال الكبار من مقدمي الرعاية عملية تدريب أطفالهم المعاقين عقليًّا على كيفية التصرف وقت الأزمات على الرغم من احتياجهم له بشكلٍ أكبر من الأطفال العاديين، كما أنه بإمكان الكبار التدخل لتوعية الأطفال بالأزمات عن طريق اتباع خمس خطوات تتمثل في: الوقاية من الأزمة و التخفيف من حدة الأزمة و الإعداد الجيد للأزمة و الاستجابة للأزمة و التعافي من الأزمة، كما أن الأطفال المعاقين بحاجة إلى توفير مساحات واسعة، و إعطاء فرص حرية الحركة لهم، و التجريب المستمر لمساعدتهم على اكتساب خبرات مختلفة بشكلٍ أكبر خارج بيئة المنزل، و بيئة المدرسة مثل الأطفال العاديين، الأمر الذي يساعد على تنمية الشعور بالانفصال و الاستقلالية لديهم مع ضرورة إبعاد مصادر الخطر عنهم، وتوجيه الكبار وإحاطتهم لهم بالمساعدة وقت الحاجة لها. (Freddy Jackson& Sarah Brown, 2016: 139)، كما يحتاج الأطفال المعاقين عقليًا إلى هذه الممارسات لامتلاكهم الدائم الشعور بالعجز و عدم الثقة بالذات، و تجنبهم مواجهة المواقف و التحديات و المشكلات، فضلًا عن شعورهم بعدم الرغبة في المحاولة بعد الفشل، وهذا يؤدي إلى عدم امتلاكهم خبرات كثيرة ناجحة تساعد على تطور قدراتهم المختلفة.(Barbara Clarke & Rhonda Faragher,2014:68)، ويتفق هذا مع ماجاءت به دراسة كل من دستي كولومبيا ولورا كلارك Dusty Columbia &Laura clarrke(2019) و

التي أكدت على أهمية العمل على تنمية المهارات اللازمة للأطفال المعاقين عقليًا للتعامل مع مواقف الحياة اليومية و الاعتماد على ذواتهم في حل ما يواجهونه من مشكلات في بيئتهم بشكلٍ جيد.

المحور الثالث- الأطفال المعاقون عقليًا القابلون للتعلم Educable mentally handicapped children:

لقد شهدت المجتمعات الإنسانية في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا برعاية و دعم المعاقين و الاهتمام بتفعيل حقوقهم، و توظيف قدراتهم و إمكاناتهم اللازمة لدعم الثقة بأنفسهم كأفراد لهم قيمة في المجتمع. وأشارت منظمة الصحة العالمية حسب تقديراتها الإحصائية إلى وجود نمو متزايد في أعداد الأطفال المعاقين عقليًا حول العالم كل عام، كما يتوقف تقدم الأمم على مدى رعايتها لفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و منها المعاقون عقليًا.(محمود الربيعي وآخرون، ٢٠١٣: ١٢٢)، كما اهتم الدستور المصري بحقوق و حريات الأطفال المعاقين عقليًا بالمساواة بالأطفال العاديين، وهذا ما أوضحه القانون رقم (١٠) لعام (٢٠١٨ م) بضرورة تفعيل حقوقهم في الحماية الاجتماعية و الرعاية الصحية، و توفير البيئة الآمنة لهم والفرص الكافية للمشاركة في جميع أنشطة المجتمع بالمساواة مع الأطفال العاديين، فهم شريحة كبيرة في المجتمع و بحاجة إلى الاهتمام الأكبر من المحيطين بهم لشعورهم الدائم بالعجز و القصور في اكتساب المهارات المختلفة في المجالات الإدراكية و الانفعالية و الاجتماعية و الحركية، وانعكس هذا في اهتمام الدولة بشكلٍ أكبر بميدان التربية الخاصة و الإعاقة العقلية عن طريق توفير المراكز المتخصصة، و البرامج التي تساعد في تأهيلهم و دمجهم، و الاعتراف بهم داخل المجتمع، كما أوصت بعض الدراسات كدراسة جوبريال Gobrial(2012)، وجوان بورنمان وآخرون Juan Bornman, et al (2015) وحياة عبد الرسول(٢٠١٨)، وآلاء تيسير ومدين نايف (٢٠٢٠) بضرورة الاهتمام برعاية حقوق الأطفال المعاقين عقليًا و توفير الفرص الكافية لهم للاستمتاع والمشاركة في جميع أنشطة المجتمع الاجتماعية و الثقافية و الترويحية و إشباع احتياجاتهم النمائية من خلال بيئة آمنة و داعمة للتطور.

تعريف الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

يعرفهم كل من "ألبرت بيدورث وديفيد بيدروث (Albert Bedworth &David Bedworth,2010:170)" بأنهم هم الأطفال القادرون على الاستفادة من التعليم الأكاديمي والحصول على درجات محددة، و هم بحاجة إلى تلقي مناهجهم في قاعة خاصة بهم. كما يعرفهم كل من (Nicky Hayes & Peter Stratton,2012:85) بأنهم الفئة التي لا تستطيع التعامل مع مناهج المدارس العادية، لكنهم قابلون للتعليم إذا قدمت لهم مساعدة خاصة، ويندرجون ما بين ٥٠-٦٩ درجة ذكاء. كما يعرف (معجم مصطلحات الإعاقة العقلية، ٢٠١٤: ١٥٥) الإعاقة العقلية القابلة للتعلم بأنها:" مصطلح تربوي لوصف فئة من المتخلفين عقليًا ممن تتراوح نسب ذكائهم فيما بين(٥٠-٧٠)، و تشمل جميع الأفراد المندرجين ضمن فئة التخلف العقلي البسيط، و أفراد المستوى الأدنى من فئة بطيئى التعلم، وأفراد المستوى الأعلى من التخلف العقلي المتوسط. إن أفراد هذه الفئة عادة ما يكونون عاديين في مظهرهم ولاتبدو عليهم دلائل مرضية أو إصابات، كما أنهم

يظهرون أداءًا عقليًّا و سلوكيًا وا جتماعيًّا في الحد الأعلى من مستويات الإعاقة العقلية". ويعرفهم (فكري لطيف، ٢٠١٥: ٥٥) بأنهم فئة الأطفال التي تتراوح نسب ذكائهم بين ٥٠- ٧٠، و يستطيعون استيعاب البرامج التعليمية العادية، و لكن بصورة بطيئة، بالإضافة إلى احتياجهم إلى برامج مساعدة لهم ليكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في البيع والشراء وبعض المهارات الأولية في الجوانب الأكاديمية.

و تعرفهم الباحثة إجرائيًّا بأنهم: "مجموعة من الأطفال تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠)، وتتمثل أعمارهم الزمنية ما بين (٨- ١٢) سنوات، و أعمارهم العقلية ما بين (٤- ٦) سنوات، و الملتحقين بمدارس التربية الفكرية..

خصائص الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم:

تتميز فئة الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم بمجموعة من الخصائص الجسمية و المعرفية و اللغوية و الاجتماعية و الانفعالية يختلف عمق ظهورها من طفل لآخر حسب درجة الإعاقة و شدتها، كما تظهر بشكلٍ أوضح في الحالات الشديدة.

واستخلصت الباحثة خصائص الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم و ذلك في ضوء الاطلاع على ما تناوله كلٌّ من (مصطفى نوري،٢٠١١: ٤٠- ٤٤) و (Kathleen Marshall &Nancy Hunt,2012:196) و(إبراهيم الزريقات وآخرون، ٢٠١٣: ١٦٠) و (Jack Snowman &Rick Mccown,2015: 208- 211) و(إيمان طاهر،٢٠١٧: ٣١٩- ٣٢١) (Emily Bouck & Richard Gargiulo,2018:41- 44) و تتضح فيما يلي:

- انخفاض معدل النمو الجسمي لدى الأطفال المعاقين عقليًّا مقارنة بالأطفال العاديين، ويزداد معدل الانخفاض بزيادة درجة الإعاقة، ويظهر في الطول و الحجم، كما تميل حالتهم الصحية إلى الضعف فيشعرون بالإجهاد والتعب بسرعة واضحة، كما أن قدرتهم أقل من العاديين في مهارات العناية بالذات، كما يتسمون بنمو أبطأ في الجوانب الحركية، ويجدون صعوبة في القدرة على الاتزان الحركي فضلاً عن التأخر في تطور مهارة المشى و التحكم العضلي و اكتساب المهارات الحركية الدقيقة و مهارات التآزر الحركي البصري.
- وجود صعوبات واضحة لدى الأطفال المعاقين عقليًّا في القدرة على الانتباه والتذكر والتمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والروائح والمذاقات، وبذلك يواجهون صعوبات دائمة في عمليات الإدراك والتفكير وفهم الأفكار المجردة؛ الأمر الذي يؤدي إلى تأخر في عملية التعلم، واحتياجهم الشديد لاستراتيجيات تعليمية تعوض هذا القصور مع ضرورة اتباع أساليب التعزيز المختلفة المناسبة لهم.
- وجود مشكلات في النمو اللغوي بشكلٍ عام يتضح في المراحل المبكرة مع وجود تأخر في النطق ومشكلات في اللغة، وظهور صعوبات في الكلام كالتأتأة ونطق الألفاظ بشكلٍ صحيح، وعدم القدرة على الملاءمة في نغمة الصوت، ويختلف ذلك على حسب درجة الإعاقة حيث تتأخر قدرتهم على النطق، ولكن يطورون قدرتهم على الكلام في الحالات البسيطة.

- تكرار خبرات الفشل والشعور بالإحباط لديهم نتيجة لضعف قدراتهم في الإدراك، الأمر الذي ينتج عنه الشعور الدائم بالإحباط و العجز و الشعور بالدونية وانخفاض تقدير الذات والانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تشعرهم بالخجل و الانطواء، كما يميل هؤلاء الأطفال إلى اللعب مع الأطفال الأصغر سنًّا لعدم قدرتهم على المنافسة مع زملائهم في ذات العمر من الأطفال العاديين.
- ظهور مشكلات التبلد الانفعالي واللامبالاة، و عدم الاهتمام بما يدور حولهم، فضلًا عن عدم القدرة على التحكم في الانفعالات، وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية.

مما سبق تستخلص الباحثة بعض الأسس والمبادىء التي اتبعتها لتحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية بتوظيف الألعاب المسرحية. وتتضح في المراحل التالية:

مرحلة التخطيط:

- قيام الألعاب المسرحية على مجموعة من الأهداف لتدريب الأطفال المعاقين عقليًّا على كيفية التعامل مع أزماته البيئية المحيطة بهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين عقليًّا بتوفير أنواع مختلفة من الألعاب المسرحية كاللعب مع العرائس، واللعب التمثيلي الصامت، ولعب الأدوار؛ الأمر الذي يساعد على جذب الأطفال وتحقيق الأهداف المخطط لها بشكلٍ أفضل.
- اختيار الألعاب المسرحية المناسبة لقدرات الأطفال، واختيار موضوعات الأزمات التي يمر بها، وتحديد أدوار الشخصيات الجذابة والمألوفة له.
- التخطيط للأدوات و الوسائل المناسبة للألعاب المسرحية من ملابس الشخصيات و الديكورات و المؤثرات الصوتية الجذابة، بالإضافة إلى البطاقات و الصور و الفيديوهات التوعوية، و غيرها من الأدوات و الوسائل المعينة لتنفيذها.

مرحلة التنفيذ:

- قيام الألعاب المسرحية على مشاركة الأطفال المعاقين عقليًّا و تفاعلهم مع زملائهم، وتوفير فرص التعلم بالممارسة والمحاكاة والاعتماد على الذات.
- تقسيم الأطفال إلى مجموعات، وكل طفل له دور داخل المجموعة، مع تبادل الأدوار بينهم الأمر الذي يوفر لهم الفرصة للتعلم من أقرانهم، واكتساب الخبرات المختلفة.
- تجهيز الديكورات و المناظر، وملابس الأطفال المناسبة للتعبير عن الشخصيات المختلفة.
- التأكيد على قواعد اللعب بالتكرار والتبسيط حتى يسهل إدراك الطفل لها وستدعاءها في الوقت المناسب.
- التنويع والتغيير في سرعة وبطء الصوت وارتفاعه وانخفاضه عند عرض اللعبة وشرحها للأطفال لجذب انتباهم و زيادة دافعيتهم للمشاركة.
- التوجيه و الإرشاد الدائم للأطفال، وتحفيز وتشجيع الأطفال للاندماج داخل اللعب.

- التعزيز الفوري بأنوعه اللفظي و غير اللفظي و الرمزي للسلوكيات الإيجابية التي يقوم بها الأطفال.
- أخذ قسط كافٍ من الراحة بعد ممارسة الألعاب و عند الحاجة لها، تجنبًا للشعور بالتعب و ترك النشاط.

مرحلة التقويم والمتابعة:

- المتابعة والملاحظة للأطفال وتقييم أدائهم بشكل دوري قبل الانتهاء من ممارسة الألعاب المسرحية وأثنائها وبعدها.
- توفير التطبيقات البسيطة المناسبة لقدرات الأطفال والكافية لعملية التقويم الجيد.

خطوات و إجراءات البحث:

و تشمل الإجراءات المتبعة للوصول إلى النتائج، و تتمثل في: منهج البحث، ومجتمع وعينة البحث، والأدوات المستخدمة فيه، و الدراسة الميدانية، وخطوات المعالجة الإحصائية للبيانات.

أولا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين الوصفي و شبه التجريبي و ذلك على النحو التالي:

١- المنهج الوصفي: لتعريف متغيرات البحث، و إعداد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) وبرنامج الألعاب المسرحية.

٢- المنهج شبه التجريبي: لقياس فاعلية برنامج الألعاب المسرحية في تحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١): يوضح التصميم التجريبي و القياس لمحموعتي البحث التجريبية و الضابطة

القياسات المستخدمة / مجموعات البحث	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
القياسات القبلية (مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم – بطاقة الملاحظة)	√	√
البرنامج التقليدي	√	√
برنامج الألعاب المسرحية	_	√
القياسات البعدية (مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم – بطاقة الملاحظة)	√	√

ثانيًا: مجتمع و عينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة، و قد تم عمل حصر للمدارس و الإدارات التابعة لمحافظة القاهرة، و البالغ عددها

٣٣ إدارة تعليمية، وتم اختيار مدرسة فاطمة الزهراء التابعة لإدارة عابدين التعليمية بمحافظة القاهرة للأسباب التالية: (ملائمة أعداد الأطفال بها – تعاون الإدارة بالمدرسة و توفير الأدوات اللازمة، و بلغ عدد الإجمالي بها حوالي ١٠٠ طفلًا و طفلة مقسمين إلى المراحل التالية: (٢٥ بالتهيئة، و ٦٠ بالابتدائي، و١٥ بالإعداد المهني)، واختارت الباحثة عينة البحث بالطريقة العمدية من جميع الأطفال التي تتوافر فيهم الشروط التالية (يتراوح العمر الزمني (٨- ١٢) سنوات و يتراوح العمر العقلي(٤- ٦) سنوات، تجانس في نسب الذكاء (٥٠- ٧٠) على اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخمسة- خلو الأطفال من أى مشكلات صحية مؤثرة أو إعاقات أخرى- الالتزام بالحضور للمدرسة).

و بذلك تمثل عدد الأطفال ممن تنطبق عليهم الشروط (٤٠) طفل و طفلة، و تم اختيار (٣٠) طفلاً و طفلة، و قامت الباحثة بترتيبهم أبجديًا و تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين فالأرقام الفردية (المجموعة الضابطة)، و الأرقام الزوجية (المجموعة التجريبية)، و استخدمت الباحثة (١٠) طفلاً و طفلة من خارج عينة البحث و من نفس مجتمعه لإجراء التجربة الاستطلاعية و المعاملات الإحصائية للأدوات المستخدمة و البرنامج.

تجانس أطفال المجموعة التجريبية:

و قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي من حيث العمر الزمنى و نسب الذكاء، و الأزمات البيئية باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢): التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء، و الأزمات البيئية باستخدام اختبار كا٢ (ن = ١٥)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				٠.٠١	٠.٠٥
العمر الزمنى بالشهور	٥.٤	غيردالة	٥	١٥.١	١١.١
الذكاء	٢	غيردالة	٤	١٣.٣	٩.٥
الأزمات البيئية	٦	غير دالة	٦	١٦.٨	١٢.٦

و يتضح من جدول(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى، والذكاء، و الأزمات البيئية مما يشير إلى تجانس أفراد عينة البحث.

التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة:

قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس القبلي من حيث العمر الزمنى و الذكاء و الأزمات البيئية و يتضح في الجدول التالي:

جدول(٣): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة من حيث العمر الزمنى و الذكاء و الأزمات البيئية باستخدام اختبار T-test (ن = ٣٠)

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=١٥		المجموعة الضابطة ن= ١٥		ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
العمر الزمنى	٧٦.٧	١.٥٧	٧٦.٢٦	١.٤٣	٠.٨٤٦	غير دالة
الذكاء	٨٧.٣٣	١.٣٤	٨٧.١٣	١.٣	٠.٤١٤	غير دالة
الأزمات البيئية	٤٤.٦٦	٢.٩٩	٤٤.٨٦	٢.٩٤	٠.١٨٤	غير دالة

**ت= ٢.٤٦عند مستوى ٠.٠١ *ت= ١.٧٠ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة المعاقين عقليا القابلين للتعليم على كلٍ من العمر الزمنى و الذكاء و الأزمات البيئية مما يشير الى التكافؤ بين المجموعتين.

ثالثًا: أدوات البحث:

أ- أدوات جمع بيانات:

١- اختبار ستانفورد- بينيه "الصورة الخامسة". (إعداد: جال هـ رويد،٢٠٠٣)،(تعريب وتقنين: صفوت فرج، ٢٠١١)

٢- استمارة استطلاع آراء الخبراء و المحكمين لتحديد قائمة الأزمات البيئية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. إعداد الباحثة

٣- استمارة استطلاع آراء المعلمات حول طبيعة الأزمات البيئية للأطفال المعاقين القابلين للتعلم. إعداد الباحثة

٤- استمارة مقابلة لأمهات الأطفال المعاقين عقليًا حول طبيعة الأزمات البيئية لأطفالهن. إعداد الباحثة

ب- أدوات القياس:

٥- مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. إعداد الباحثة

٦- استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين). إعداد الباحثة

ت- برنامج الألعاب المسرحية. (إعداد الباحثة)

١- اختبار ستانفورد- بينيه "الصورة الخامسة" (إعداد: جال هـ رويد،٢٠٠٣)

مميزات الاختبار:

استعانت الباحثة بالأخصائي النفسي في استخدام اختبار بينية الصورة الخمسة لقياس الذكاء لدى الأطفال المعاقين عقليًا، و اختارت هذا المقياس لتميزه بمجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي:

- اعتماده نصف اختباراته الفرعية على الاستجابات اللفظية المحدودة.
- سهولة تطبيق الاختبار لاعتماده على مواد أكثر جاذبية مما يزيد من دافعية و استجابة الأطفال.

- سهولة تصحيح استجابات الأطفال لاحتوائه على الفقرات و إجاباتها و نماذج تصحيحها وكراسة تصحيح الإجابات.
- مناسبة بنوده و عباراته مع الثقافة المصرية العربية.

وصف الاختبار:

أعده بينيه وسيمون Binet and Simon(1905)، وفي عام ٢٠٠٣ تم صدور الطبعة الخامسة على يد فريق عمل يقوده جال رويدGale H. Roid، و يقيس الاختبار ذكاء الأفراد من ٢-٨٥ سنة بشكل فردي، كما يقوم بتشخيص حالات الإعاقة العقلية، ويعد من أدق اختبارات الذكاء،

وتعتمد الصورة الخامسة من الاختبار على خمس عوامل هي الإستدلال التحليلي، والمعلومات، والإستدلال الكمي، والعمليات البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، وكل عامل له اختبارات مستقلة لفظية وغير لفظية.

مكونات الاختبار:

و يشمل الاختبار التالي:

- استمارة التسجيل: لتسجيل استجابات الأطفال، ورصد درجاتهم، و الصفحة النفسية.
- كتيبات للبنود والتعليمات: و تمثل ثلاث أجزاء، الكتيب الأول للاختبارات المدخلية بمجاليهما اللفظي وغير اللفظي. والثاني يتعلق بالاختبارات غير اللفظية. والثالث للاختبارات اللفظية.
- مجموعة من الأدوات يتم توظيفها في أنشطة المقياس.
- كتيب المعايير، ودليل الفاحص، الدليل الفني، والجداول يعتمد عليها لاستخراج النتائج.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قام صفوت فرج بتعريب و تقنين الصورة الخامسة على المجتمع المصري (٢٠١١)، و قام بحساب الصدق و الثبات و يتمثل فيما يلي:

الصدق:

لحساب الصدق قام باستخدام الصدق الظاهري، و صدق المضمون، والصدق المحك و الصدق العاملي و الصدق التلازمي، و حصل أدنى تشبع على ٠.٨٢١١، وأقصى تشبع ٠.٩٣٥٠، بينما بلغ تباين الاختبار الكلي ٨١.٨، و هذا يشير إلى صدق المقياس.

الثبات:

اتبع صفوت فرج ٤ طرق لحساب الثبات و توصل إلى معاملات ثبات مرتفعة ومرضية و باتباع طريقة التجزئة النصفية بلغ أدنى معامل ثبات ٠.٧٧٧، و بلغ أعلاها ٠.٩٠٨.

كما قامت إيمان زناتي(٢٠٢٠) بإيجاد الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار، باستخدام الصدق التلازمي بإيجاد معاملات الارتباط بين هذا الاختبار واختبار وكسلر للأطفال و بلغ معامل الصدق ٠.٩٠، و الصورة الرابعة من نفس الاختبار فبلغ معامل الصدق ٠.٩٣، و تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار ٠.٩٢ وبطريقة التجزئة النصفية ٠.٩٤.

تصحيح الاختبار:

لتصحيح الاختبار و تفسير درجاته ينبغي أن تحول الدرجات الخام بعد الانتهاء من تطبيق المقياس إلى درجات معيارية و يتم التحويل عن طريق أولًا تحويل الدرجات الخام إلى درجات موزونة و بعدها يتم تحويلها إلى درجات معيارية و هى مجموع الدرجات الموزونة للعدد الكلي من الاختبارات لحساب نسبة الذكاء، كما تتراوح نسب الذكاء المستخلصة من الاختباربين ٤٠ و ١٦٠، متوسط ١٠٠، و انحراف معياري ١٥، كما يتم حساب الدرجات الخام وتحويلها عن طريق الكمبيوتر للوصول إلى نسبة ذكاء المفحوص.(صفوت فرج، ٢٠٠٧: ٤٣٦)

٢- استمارة استطلاع آراء المحكمين و الخبراء لتحديد قائمة الأزمات البيئية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. إعداد الباحثة

قامت الباحثة بتحديد أبعاد الأزمات البيئية و ذلك بعد الاضطلاع على العديد من المراجع العربية و الأجنبية و الدراسات و البحوث المرتبطة بموضوع البحث، وقد تم إعداد قائمة للأزمات البيئية موزعة على (١٠) عشرة أبعاد، و تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال البحث، و قد قامت الباحثة بإجراء جميع التعديلات من حيث الحذف أو الإضافة لتحتوي الاستمارة في صورتها النهائية على أربعة أبعاد للأزمات البيئية تم الاتفاق عليها بنسبة ٩٠% من قبل السادة الخبراء و تتمثل في: الأزمات المنزلية و الأزمات الصفية و الأزمات الخارجية و الأزمات الطبيعية.

٣- استمارة استطلاع آراء المعلمات حول طبيعة الأزمات البيئية للأطفال المعاقين القابلين للتعلم. إعداد الباحثة

قامت الباحثة بتصميم استمارة للتعرف على آراء عدد (١٠) من المعلمات في مدارس التربية الفكرية حول واقع أزمات الأطفال المعاقين عقليًا البيئية و طبيعة تعاملهم معها، والكشف عن واقع توظيف الألعاب المسرحية معهم في المدرسة، و اشتملت الاستمارة على (١٠) بنود يتم الإجابة عليهم بنعم أو لا لمعرفة سلوك الأطفال مع الأزمات الصفية و واقع الأنشطة التي توظفها المعلمات معهم للتعامل مع المواقف الطارئة في بيئتهم.

٤- استمارة مقابلة لأمهات الأطفال المعاقين عقليًا حول طبيعة الأزمات البيئية لأطفالهن. إعداد الباحثة

قامت الباحثة بتصميم استمارة مقابلة للتعرف على آراء عدد (١٠) من الأمهات حول واقع أزمات الأطفال المعاقين عقليًا البيئية و طبيعة تعاملهم معها واحتوت الاستمارة على (١٠) بنود يتم الإجابة عليهم بنعم أو لا للكشف عن سلوك الأطفال و تعاملهم مع الأزمات المنزلية و الخارجية و الطبيعية.

٥- مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. (إعداد الباحثة)

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع الأزمات البيئية.

ب- خطوات إعداد المقياس:

- تم تصميم المقياس في ضوء الإطلاع على إسهامات المتخصصين في مجال البحث الحالي من خلال المراجع و الدراسات و البحوث العربية و الأجنبية المرتبطة بموضوع البحث و الاستفادة منها في إعداد بنود المقياس، ومنها دراسة دوفي أون(Dovi Uun & Nur Azizah(2018، و آن جراهام و سالي روبنسون (Anne Graaham& Sally Robinson (2020، و بسمة أسامة وعبد الرحمن سيد (٢٠٢٠) و جيونج هون و كيو مان Jeong-Hun & Kyoo-Man(2021)، كما تم الاستفادة من خلال الاطلاع على بعض المقاييس و الاستعانة بها لتصميم بنود و عبارات المقياس و تحديد طريقة القياس و التطبيق كاختبار مفاهيم الأمن و السلامة المصور للأطفال المعاقين عقليًا(إعداد/ جيهان محمد، ٢٠١٣)، و مقياس دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية (إعداد/ علي عتمان،٢٠١٦)، و مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم (إعداد / صابر الشرقاوي، ٢٠١٨).
- تم إعداد المقياس بحيث يكون مصورًا و تكون الصورة مناسبة لكل مفردة، و يكون مناسباً لفئة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و يصلح للتطبيق الفردي.
- و بناءًا على ذلك تم إعداد الصورة الأولية للمقياس، وكانت عبارة عن(٤٠) أربعون موقفًا، ويتضمن الموقف الواحد ثلاث صور عن إحدى الأزمات البيئية موزعة على النحو التالي:

جدول (٤): يوضح أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم

أبعـــــاد المقـــياس		عدد المفردات	توزيع المواقف
البعد الأول (الأزمات الطبيعية)	مشكلات الحريق والكهرباء	٥	١-٥
	مشكلات السقوط و التعثر	٥	٦-١٠
البعد الثاني (الأزمات الصفية)	عنف الأقران	٥	١١- ١٥
	انتشار الأمراض المعدية	٥	١٦- ٢٠
البعد الثالث (الأزمات الخارجية)	التعامل مع الغرباء	٥	٢١- ٢٥
	السير في الأماكن العامة	٥	٢٦- ٣٠
البعد الرابع (الأزمات الطبيعية)	تغيرات الطقس و المناخ	٥	٣١- ٣٥
	ملوثات الطبيعة	٥	٣٦- ٤٠

- عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال البحث للتأكد من صلاحية تطبيقه مع العينة المستهدفة.
- و قد تم الاستفادة من آرائهم بالقيام بتعديل جميع الأجزاء المطلوبة بالحذف و الإضافة، وقد اتفق الأساتذة على تغيير العبارة رقم(٣) من بعد الأزمات المنزلية، و العبارة رقم (٣٠) من بعد الأزمات الخارجية، و العبارة رقم (٣٢) من بعد الأزمات الطبيعية، و يتمثل فيما يلي:

جدول (٥): يوضح بعض التعديلات فى صياغة بعض عبارات مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم المتفق عليها من المحكمين

الأبعاد	رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الأزمات المنزلية (مشكلات الحريق و الكهرباء)	(٣)	وانت في البيت لوحدك شاهدت حريق داخل المطبخ هتعمل إيه: أ- هتدخل المطبخ و تطفي الحريق. ب- هتنادي على الجيران بسرعة. ت- هتبعد عن الحريق و تتابعه.	شاهدت حريق في المطبخ و انت في البيت لوحدك هتعمل إيه: أ- هتدخل المطبخ و تطفي الحريق. ب- هتنادي على الجيران بسرعة. ت- هتبعد عن الحريق و تتابعه.
الأزمات الخارجية (السير في الأماكن العامة)	(٣٠)	و انت بتعبر الطريق سمعت صوت حادثة سيارة. أ- هتنظر خلفك و تعبر الطريق. ب- هتنظر أمامك و تعبرالطريق. ت- هتقف مكانك وتتابع السيارة.	سمعت صوت حادثة سيارة و انت بتعبر الطريق. أ- هتنظر خلفك و تعبر الطريق. ب- هتنظر أمامك و تعبر الطريق. ت- هتقف مكانك وتتابع السيارة.
الأزمات الطبيعية (تغيرات الطقس و المناخ)	(٣٢)	وانت راجع من المدرسة فجأة السما مطرت في الشارع. أ- هتمشي في الماء و الطين. ب- هتمشي بعيد عن الماء و الطين. ت- هتنتظر لحد ما المطر يقف وبعدها تمشي.	وانت راجع من المدرسة فجأة السما مطرت. أ- هتمشي في الماء و الطين. ب- هتمشي بعيد عن الماء و الطين. ت- هتنتظر لحد ما المطر يقف وبعدها تمشي.

- و بعد إجراء التعديلات اللازمة لمقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم أصبحت الصورة النهائية له عددها (٤٠) موقف موزعة على أربع أبعاد تتمثل في: الأزمات المنزلية و الأزمات الصفية و الأزمات الخارجية و الأزمات الطبيعية، وذلك بناءًا على نسب اتفاق السادة المحكمين والذي تراوح ما بين (٨٥%- ١٠٠%)، ويتمثل فيما يلي:

جدول(٦): يوضح نسب اتفاق السادةالمحكمين على أبعاد الأزمات البيئية

الأبـــعـــاد	النسبة
البعد الأول(الأزمات المنزلية)	٨٥%
البعد الثاني((الأزمات الصفية)	٩٠%
البعد الثالث(الأزمات الخارجية)	١٠٠%
البعد الرابع (الأزمات الطبيعية)	٩٥%

ت- زمن تطبيق المقياس:

حددت الباحثة مدة (٣٠) دقيقة كمتوسط لزمن الإجابة على المقياس بين أبطأ طفل و أسرع طفل كما تبين في الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة.

ث- تعليمات المقياس:

تعرض الباحثة الصور المكونة لكل موقف من مواقف المقياس على الطفل، وتوجيه الأسئلة والاختيارات الخاصة بها بصوت واضح و بلغة عامية، كما تعيد ذكر كل موقف عند حاجة الطفل لذلك.

ج- تصحيح المقياس:

- في حالة اختيار الطفل البديل المصور الصحيح من أول مرة تحسب له (ثلاث درجات).
- في حالة تردد الطفل واختيار البديل المصور الخطأ ثم اختيار البديل المصور الصحيح تحسب له (درجتان).
- في حالة اختيار الطفل البديل المصور الخطأ تحسب له(درجة واحدة).
- و بذلك تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (١٢٠) مائة و عشرون درجة، و الدرجة الوسطى (٨٠) ثمانون درجة، والدرجة الصغرى (٤٠) أربعون درجة.

ح- المعاملات الإحصائية لمقياس الأزمات البيئية:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق و الثبات للمقياس وذلك على عينة قوامها ٩٠ طفلاً.

معاملات الصدق:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من الخبراء المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية, وقد اتفق الخبراء على صلاحية العبارات و بدائل الاجابة للغرض المطلوب, وتراوحت معاملات الصدق للمحكمين باستخدام معادلة "لوش " Lawshe بين ٠.٩٤ & ١.٠٠ مما يشير الى صدق العبارات.

الصدق العاملي:

قامت الباحثة باجراء التحليل العاملي التحققى لأبعاد المقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ٩٠ طفلا، و أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربع عوامل الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر وهى دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح الجداول التالية التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول (٧): التشبعات الخاصة بالبعد الأول (الأزمات المنزلية)

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
مشكلات الحريق و الكهرباء	١	و انت في البيت فجأة النور انقطع.	٠.٨٣
	٢	وانت بتشاهد التليفزيون سمعت صوت فرقعة في أسلاك الكهرباء.	٠.٨٧
	٣	وانت في البيت لوحدك شاهدت حريق داخل المطبخ هتعمل إيه.	٠.٨٨
	٤	ماما نامت وانت جعان جدًا.	٠.٧٩
	٥	ماما خرجت و فجأة وجدت مياة الحنفية غرقت البيت كله.	٠.٨١

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
مشكلات السقوط و التعثر	٦	و انت في الحمام اتزحلقت و كل هدومك اتبلت.	٠.٧٨
	٧	صحيت من النوم و اتفاجئت إن ماما مش في البيت.	٠.٦٤
	٨	أخوك لعب بالكرة بتاعتك و طلعها فوق الدولاب.	٠.٦٩
	٩	اتأخرت عن المدرسة و فجأة سمعت صوت الأوتوبيس تحت البيت و انت عاوز تلحقه.	٠.٥١
	١٠	وانت بتلعب بألعابك في البيت سمعت صوت بابا بيخبط على الباب.	٠.٥٩
نسبة التباين			%١٣.٩
الجذر الكامن			٥.٦٥

يتضح من جدول (٧) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٨): التشبعات الخاصة بالبعد الثاني (الأزمات الصفية)

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
عنف الأقران	١١	و انت في القاعة لقيت حد من اصحابك قاعد على الكرسي بتاعك و رافض يقوم.	٠.٨٠
	١٢	و انت في حمام المدرسة صاحبك غرق ملابسك بالمياة.	٠.٨١
	١٣	و انت بتلعب مع صاحبك وقعت على الأرض و ضحك عليك.	٠.٧٤
	١٤	و انت في المدرسة صاحبك أخد منك لعبتك وما رجعهاش ليك.	٠.٨٠
	١٥	و انت بتلعب في المدرسة صاحبك شد شنطتك قطعها لك.	٠.٧١
انتشار الأمراض المعدية	١٦	و انت في القاعة لاقيت صاحبك جنبك بيكح و يعطس.	٠.٧٠
	١٧	و انت في المدرسة وقع منك كل الأكل بتاعك على الأرض وانت جعان.	٠.٦٢
	١٨	جالك وجع شديد في بطنك وانت في قاعة المدرسة.	٠.٦٥
	١٩	دخلت حمام المدرسة ولقيت المياة مقطوعة.	٠.٤٩
	٢٠	المياة بتاعتك خلصت في المدرسة و انت عطشان جدًا.	٠.٥١
نسبة التباين			%١١.٣
الجذر الكامن			٤.٧٨

يتضح من جدول (٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٩): التشبعات الخاصة بالبعد الثالث (الأزمات الخارجية)

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
التعامل مع الغرباء	٢١	وانت في الحديقة مع ماما قرب منك رجل ما تعرفهوش و أعطى لك حلوى.	٠.٧٩
	٢٢	وانت راجع من المدرسة نادى عليك ولد ما تعرفهوش و طلب منك تلعب معاه.	٠.٧٣

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
	٢٣	وانت بتلعب مع أصحابك تحت البيت لاقيت ست عجوزة بتطلب منك تعديها الشارع.	٠.٧٧
	٢٤	و انت بتلعب في الجنينة لاقيت ولد ما تعرفهوش بيعيط و طلب منك تدور معاه على لعبة ضايعة منه.	٠.٦٩
	٢٥	و انت بتختار لعبة في محل الألعاب فجأة لاقيت رجل كبير بيمشي وراك وبيضحك لك.	٠.٧١
السير في الأماكن العامة	٢٦	و انت بتعبر الشارع سمعت صوت سيارة قريبة منك.	٠.٦٥
	٢٧	وانت في الحديقة بتلعب مع أخواتك بعدت عنهم و فجأة اختفوا من المكان.	٠.٦٢
	٢٨	وانت بتعدي الشارع مع ماما وقعت منك الكورة بتاعتك.	٠.٦٢
	٢٩	و انت نازل مع ماما السوق شفت بابا من بعيد في الشارع.	٠.٤٠
	٣٠	و انت بتعبر الطريق سمعت صوت حادثة سيارة فجأة.	٠.٤٩
نسبة التباين			%١٠.٢
الجذر الكامن			٤.٢٩

يتضح من جدول (٩) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٠): التشبعات الخاصة بالبعد الرابع (الأزمات الطبيعية)

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
تغيرات الطقس و المناخ	٣١	وانت بتلعب أمام البيت مع أصحابك فجأة وجدت المكان حولك تراب شديد.	٠.٧١
	٣٢	وانت نايم في غرفتك فجأة لاقيت هوا شديد فتح النافذة و انت بردان جدًا.	٠.٦٣
	٣٣	لعبت مع أخواتك في الحديقة طول اليوم و بعدها حسيت انك تعبان و عرقان جدًا هتعمل إيه.	٠.٧٠
	٣٤	وانت راجع من المدرسة فجأة السما مطرت جامد.	
	٣٥	وقفت في الشارع منتظر أتوبيس المدرسة فجأة لاقيت هوا شديد وقع أسلاك عمود الكهرباء في الشارع هتعمل إيه.	٠.٥٥
ملوثات الطبيعة	٣٦	وانت بتلعب مع أصحابك جنب البيت لقيت ولد واقف بيلعب بصندوق القمامة.	٠.٤٥
	٣٧	ماما نظفت البيت وفجأة وجدت أخوك يشخبط على كل الحوائط وطلب منك تشخبط معاه.	٠.٣٦
	٣٨	أكلت شيكولاتة انت و اخوك في الحديقة و بعد ما خلصتها ما لاقتش صندوق القمامة جنبك.	٠.٤١

الأبعاد الفرعية	رقم العبارة	العبارة	التشبعات
	٣٩	وانت نايم في غرفتك استيقظت على أصوات عالية من التليفزيون.	٠.٣٠
	٤٠	و انت في الحديقة لقيت أخوك بيلعب يالمفرقعات.	٠.٣٤
نسبة التباين			%٨.٤
الجذر الكامن			٢.٦٣

يتضح من جدول (١٠) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

معاملات الثبات:

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قوامها ٩٠ طفلاً كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١١): معاملات الثبات لمقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات
مشكلات الحريق و الكهرباء	٠.٨١
مشكلات السقوط و التعثر	٠.٧٨
الأزمات المنزلية	٠.٧٩
عنف الأقران	٠.٧٧
انتشار الأمراض المعدية	٠.٨٠
الأزمات الصفية	٠.٧٩
التعامل مع الغرباء	٠.٨١
السير في الأماكن العامة	٠.٨٠
الأزمات الخارجية	٠.٨٩
تغيرات الطقس و المناخ	٠.٨٠
ملوثات الطبيعة	٠.٨٤
الأزمات الطبيعية	٠.٨٠
الدرجة الكلية	٠.٨٣

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

كما قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعان على عينة قوامها ٩٠ طفلاً كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١٢): معاملات الثبات لمقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات
مشكلات الحريق و الكهرباء	٠.٩٠
مشكلات السقوط و التعثر	٠.٨٩
الأزمات المنزلية	٠.٩١
عنف الأقران	٠.٩٢
انتشار الأمراض المعدية	٠.٩٠
الأزمات الصفية	٠.٩١
التعامل مع الغرباء	٠.٩٣
السير في الأماكن العامة	٠.٩٢
الأزمات الخارجية	٠.٩١
تغيرات الطقس و المناخ	٠.٩٠
ملوثات الطبيعة	٠.٩١
الأزمات الطبيعية	٠.٩٠
الدرجة الكلية	٠.٩١

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

نماذج لبعض مواقف مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

٢٠- و انت بتشاهد التليفزيون سمعت صوت فرقعة في الأسلاك هتعمل إيه:

هتبعد و تبلغ بابا بسرعة | هتقرب و تمسك الأسلاك | هتصرخ و تبكي

٢١- وانت في الحديقة مع ماما قرب منك رجل ما تعرفهوش و أعطى لك شيكولاتة.

هتخاف و تنظر له من بعيد | هتقرب منه وتاخدها | هتبلغ ماما بسرعة

٦- استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين). إعداد الباحثة

الهدف من استمارة الملاحظة:

تهدف استمارة البحث الحالي إلى قياس مدى قدرة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم على التعامل الجيد مع بعض الأزمات البيئية (الأزمات المنزلية- الأزمات الصفية- الأزمات الخارجية- الأزمات الطبيعية).

خطوات إعداد استمارة الملاحظة:

- الإطلاع على بحوث ودراسات سابقة ومراجع عربية وأجنبية ترتبط بموضوع البحث الحالى للإستفادة منها فى إعداد استمارة الملاحطة و بنودها كدراسة إلينا و ليديا Elena & Lidia(2016) و صابر الشرقاوي(٢٠١٨)، و السيد حميدة (٢٠١٩) و دونغهيون كانغ و آخرون Donghyum Kang, et al (2020).
- تم إعداد بنود الاستمارة، بحيث يكون كل مفردة مناسبة، و وضوح و دقة العبارات و مناسبتها مع الأبعاد المكونة له و الأهداف المخطط لها، و ملائمتها لملاحظة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- و بناءًا على ذلك تم إعداد الصورة الأولية لاستمارة الملاحظة، و شملت ٣٢ مفردة موزعة على النحو التالي:

جدول (١٣): يوضح أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين)

أبعـــــاد الاستمارة		عدد المفردات	توزيع المفردات
البعد الأول (الأزمات المنزلية)	مشكلات الحريق و الكهرباء	٤	١-٤
	مشكلات السقوط و التعثر	٤	٥-٨
البعد الثاني (الأزمات الصفية)	عنف الأقران	٤	٩-١٢
	انتشار الأمراض المعدية	٤	١٣-١٦
البعد الثالث(الأزمات الخارجية)	التعامل مع الغرباء	٤	١٧-٢٠
	السير في الأماكن العامة	٤	٢١-٢٤
البعد الرابع (الأزمات الطبيعية)	تغيرات الطقس و المناخ	٤	٢٥-٢٨
	ملوثات الطبيعة	٤	٢٩-٣٢

- عرض استمارة الملاحظة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال البحث للتأكد من صلاحية تطبيقه مع العينة المستهدفة.
- و تم الاستفادة من آرائهم بالقيام بتعديل جميع الأجزاء المطلوبة بالحذف و الإضافة، وقد اتفق الأساتذة على تغيير العبارة رقم (٨) من بعد الأزمات المنزلية، و العبارة رقم (١٦) من بعد الأزمات الصفية، و العبارة رقم (٢٦) من بعد الأزمات الطبيعية، ويتمثل فيما يلي:

جدول (١٤): يوضح بعض التعديلات فى صياغة بعض عبارات استمارة الملاحظة المتفق عليها من المحكمين

الأبعاد	رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الأزمات المنزلية(مشكلات السقوط و التعثر)	(٨)	– يطلب المساعدة من الكبار عندما يتعرض لحوادث التعثر و السقوط.	– يطلب المساعدة من الكبار عند تعرضه لحوادث التعثر والسقوط.
الأزمات الصفية (انتشار الأمراض المعدية)	(١٦)	– يبدي الطفل رد فعل عند شعوره بالتعب.	– يبدي الطفل استجابة عند شعوره بالتعب.
الأزمات الطبيعية(تغيرات الطقس والمناخ)	(٢٦)	– يميز كيف يحمي نفسه من درجات الحرارة المرتفعة.	– يميز طرق الحماية من أشعة الشمس الضارة.

- و بعد إجراء التعديلات اللازمة لاستمارة الملاحظة أصبحت الصورة النهائية لاستمارة الملاحظة عددها ٣٢ مفردة موزعة على أربع أبعاد تتمثل في: الأزمات المنزلية و الأزمات الصفية و الأزمات الخارجية و الأزمات الطبيعية، و ذلك بناءًا على نسب اتفاق السادة المحكمين و تراوحت ما بين (٩٠%- ١٠٠%)، ويتمثل فيما يلي:

جدول (١٥): يوضح نسب اتفاق السادةالمحكمين على أبعاد استمارة الملاحظة

الأبعـــاد	النسبة
البعد الأول(الأزمات المنزلية)	٩٠%
البعد الثاني((الأزمات الصفية)	٩٥%
البعد الثالث(الأزمات الخارجية)	٩٠%
البعد الرابع (الأزمات الطبيعية)	١٠٠%

تعليمات استمارة الملاحظة:

- يتم ملاحظة الأطفال بشكل فردي.
- يدون اسم الطفل، اسم الملاحظ، تاريخ الملاحظة، اسم المدرسة.
- تقوم المعلمة بملء مفردات البعد الثاني لاستمارة الملاحظة (الأزمات الصفية) (٩-١٦)، بينما تدون الأم البعد الأول و الثالث و الرابع (الأزمات المنزلية و الخارجية و الطبيعية) (١-٨، ١٧-٣٢).
- يضع الملاحظ علامة (✓) أمام كل سلوك يؤديه الطفل بصورة دائمة في خانة (دائمًا).
- يضع الملاحظ علامة (✓) أمام كل سلوك يؤديه الطفل بصورة غير دائمة في خانة (أحيانًا).
- يضع الملاحظ علامة (✓) أمام كل سلوك لا يؤديه الطفل في خانة (نادرًا).

تصحيح استمارة الملاحظة:

١- في حالة اختيار الملاحظ (نادرًا): يحصل الطفل على درجة واحدة.
٢- في حالة اختيار الملاحظ (أحيانًا): يحصل الطفل على درجتين.

٣- في حالة اختيار الملاحظ (دائمًا): يحصل الطفل على ثلاث درجات.

وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل كنهاية عظمى (٩٦) ستة وتسعون درجة، و الدرجة الوسطى (٦٤) أربعة وستون درجة، والدرجة الصغرى بلغت (٣٢) اثنان و ثلاثون درجة.

المعاملات الاحصائية لاستمارة الملاحظة:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق و الثبات لاستمارة الملاحظة على النحو التالى:

معاملات الصدق:

صدق المحك

قامت الباحثة بايجاد معاملات الارتباط بين درجات استمارة الملاحظة والدرجة العظمى للإستمارة كمحك خارجى و يتضح فيما يلي:

جدول (١٦): معاملات الصدق لاستمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين)

الأبعاد الفرعية	معاملات الصدق
مشكلات الحريق و الكهرباء	٠.٨٨
مشكلات السقوط و التعثر	٠.٨٥
الأزمات المنزلية	٠.٨٤
عنف الأقران	٠.٨٦
انتشار الأمراض المعدية	٠.٨٤
الأزمات الصفية	٠.٨٥
التعامل مع الغرباء	٠.٨٤
السير في الأماكن العامة	٠.٨٦
الأزمات الخارجية	٠.٨٧
تغيرات الطقس و المناخ	٠.٨٨
ملوثات الطبيعة	٠.٨٥
الأزمات الطبيعية	٠.٨٦

يتضح من جدول(١٦) ان قيم معاملات الصدق مرتفعة مما يدل على صدق الاستمارة.

معاملات الثبات:

معامل الثبات باستخدام معامل ألفا بطريقة كرونباخ

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لاستمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين) باستخدام معامل الفا بطريقة كرونباخ و يتضح في التالي:

جدول (١٧): معاملات الثبات استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين) باستخدام معامل ألفا بطريقة كرونباخ

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات
مشكلات الحريق و الكهرباء	٠.٨٠
مشكلات السقوط و التعثر	٠.٨١
الأزمات المنزلية	٠.٧٩
عنف الأقران	٠.٧٧
انتشار الأمراض المعدية	٠.٧٨
الأزمات الصفية	٠.٧٩
التعامل مع الغرباء	٠.٨١
السير في الأماكن العامة	٠.٨٠
الأزمات الخارجية	٠.٨٠
تغيرات الطقس و المناخ	٠.٧٧
ملوثات الطبيعة	٠.٧٨
الأزمات الطبيعية	٠.٧٤
الدرجة الكلية	٠.٧٩

يتضح من جدول (١٧) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاستمارة.

معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:

كما قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين) باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين و يتضح فيما يلي:

جدول (١٨): معاملات الثبات لاستمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين) باستخدام طريقة إعادة التطبيق

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات
مشكلات الحريق و الكهرباء	٠.٩١
مشكلات السقوط و التعثر	٠.٩٠
الأزمات المنزلية	٠.٨٩
عنف الأقران	٠.٩٣
انتشار الأمراض المعدية	٠.٩٠
الأزمات الصفية	٠.٩٢
التعامل مع الغرباء	٠.٩٢
السير في الأماكن العامة	٠.٩١
الأزمات الخارجية	٠.٩٣
تغيرات الطقس و المناخ	٠.٩٠

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات
ملوثات الطبيعة	٠.٩٤
الأزمات الطبيعية	٠.٩٢
الدرجة الكلية	٠.٩٣

يتضح من جدول (١٨) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاستمارة.

ت-برنامج الألعاب المسرحية. إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد برنامج قائم على توظيف الألعاب المسرحية بأنواعها من ألعاب العرائس و ألعاب التمثيل الصامت و لعب الأدوار لتوعية الأطفال المعاقين عقليًا بالأزمات البيئية المحيطة بهم.

الفلسفة العامة للبرنامج:

اشتقت فلسفة البرنامج الحالي مما يلي:

- فلسفة المجتمع الذى يعيش فيه الأطفال المعاقين عقليًا، فتطور المجتمع يكمن في توظيف كافة طاقات أبنائه، و توفير كافة الفرص لإعدادهم لمواجهة المواقف الطارئة و الأزمات و حماية أنفسهم من نتائجها السلبية و ذلك بعد توجه الدولة و المؤسسات المعنية بهم نحو تبني منظومة جديدة للتعامل الأمثل مع الأزمات و الكوارث و توفير جميع سبل حماية الأطفال المعاقين و ضمان الرعاية الصحية لهم و ذلك في إطار مبادىء و أهداف التنمية المستدامة.
- آراء فلاسفة التربية و علم النفس كأرسطو و فروبل و منتسوري و التي أكدت على دور اللعب و المسرح الفعال في تعليم الأطفال المعاقين و تشكيل الخبرات المختلفة اللازمة لنمو مهاراتهم و قدراتهم في بيئتهم، و اعتمدت الباحثة على الألعاب المسرحية كوسيط حر يتفق مع طبيعة قدرات و إمكانات الأطفال و يشجعهم على الاندماج و المشاركة داخل العمل الجماعي اللعبي.
- كما يعتمد بناء البرنامج على بعض النظريات كالنظرية البنائية الاجتماعية و اعتمدت الباحثة عليها لتعلم الكثير من أشكال السلوك الجيدة و الجديدة لدى الأطفال المعاقين عقليًا، فسلوك النموذج داخل اللعب يساعدهم على تذكر الاستجابات المشابهه لها في المواقف المختلفة، مما ساعد على توعيتهم بالتصرفات الإيجابية مع المشكلات و المواقف الطارئة في بيئتهم، و استندت الباحثة على مبادىء النظرية القائمة على التعلم من خلال التفاعل و حل الصعوبات في توظيف الألعاب المسرحية كمدخل لتحسين مهارة حل المشكلات و الأزمات لدى الأطفال المعاقين عقليًا لطبيعتها كمناخ يمكنهم من تجريب مواقف الحياة و مشكلاتها المختلفة و البحث عن حلول لها، فيضاف هذا إلى خبراتهم السابقة و يحدث التعلم ذو المعنى، كما اعتمدت الباحثة على النظرية النفسية الاجتماعية و نظرية الأزمة للكشف عن مفهوم و اتباع الاستراتيجيات المتنوعة و الطرق المختلفة لتعامل الأطفال المعاقين معها بشكل أفضل.

أسس بناء البرنامج:

قامت الباحثة بمراعاة بعض الأسس عند إعداد برنامج الألعاب المسرحية تتمثل فيما يلي:

- ارتباط محتوى البرنامج بالأهداف التي وضعت من أجله.
- تناسب محتوى البرنامج مع خصائص وحاجات واهتمامات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- التنوع في توظيف الاستراتيجيات المختلفة، والتى تتناسب مع خصائص وقدرات الأطفال.
- قيام البرنامج على ألعاب ممتعة وشيقة للأطفال المعاقين.
- التدرج في ألعاب البرنامج المسرحي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، و اتباع مبدأ التكرار مع الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- توجيه الأطفال لاكتساب بعض السلوكيات و المهارات الجديدة و الجيدة التي يحتاجوا إليها في بيئتهم.
- توفير ألعاب مسرحية مناسبة للأطفال المعاقين تساعدهم على التعامل الإيجابي مع الأزمات البيئية (المنزلية – الصفية- الخارجية- الطبيعية).
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة بالنسبة للإمكانات المادية وكذلك بالنسبة للأطفال، والمكان.

خطوات إعداد برنامج الألعاب المسرحية:

تحديد الأهداف العامة و الإجرائية للبرنامج الحالي:

قامت الباحثة بتحديد الأهداف بشكل جيد باعتبارها ضرورة للوصول إلى اكتساب بعض السلوكيات المخطط لها من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و الوصول إلى أفضل النتائج المنشودة بعد تطبيق البرنامج.

الهدف العام للبرنامج:

تحسين تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

و تنقسم إلى ثلاث مجالات تشمل المجال المعرفي و الوجداني و النفس حركي تتمثل فيما يلي:

المجال المعرفي: بعد الانتهاء من النشاط يستطيع الطفل أن:

- يذكر السلوكيات الجيدة عند رؤية حريق داخل المنزل.
- يميز طريقة الدفاع عن نفسه أمام من يؤذيه من زملائه.
- يستنتج أهمية طلب المساعدة من الكبار وقت التعرض لبعض الحوادث المنزلية.
- يميز الأشخاص المألوفة و الغريبة عنه.
- يشرح ما يجب القيام به عند دخول دورة المياة.
- يقيم تصرفاته وقت سقوط الأمطار المفاجىء.
- يحدد ما يجب تجنبه عند وقوع حوادث الأجهزة الكهربائية.
- يحكي بعض المواقف الطارئة التي تعرض لها في منزله.
- يشير إلى من يشاركه اللعب من أصدقائه.
- يصف ما يفعله عند شعوره بالجوع.
- يميز ما يجب عليه فعله لحماية نفسه من سلوك الغرباء خارج المنزل.

- يحدد كيفية حماية نفسه من بعض الأمراض المنتشرة بين زملائه.
- يميز الإجراءات الوقائية عند ممارسة الأنشطة الجماعية مع زملائه.
- يفرق بين مظاهر فصول السنة.
- يشير إلى أهمية حماية ذاته من حوادث الطريق.
- يصف مخاوفه عند رؤية شخص غريب عنه يتتبعه.
- يصف شعوره عند فقدان فرد من أسرته في الأماكن العامة.
- يصف دوره فى حماية بيئته من ملوثات الطبيعة.
- يعبر عن دوره في حماية ذاته من الأصوات العالية حوله.
- يصف الطفل كيف يساعد أقرانه في القاعة .
- يستنتج كيف يقي نفسه من مخاطر فصل الشتاء.
- يصف شعوره عند التعب لمعلمته.
- يصف السلوكيات الجيدة عند التعرض لحرارة الجو المرتفعة.
- يميز التصرفات الإيجابية التي يجب اتباعها في المواقف التي تحدث ضررًا لبيئته.

المجال الوجداني: بعد الانتهاء من النشاط يستطيع كل طفل أن:

- يعبر عن حبه لزملائه.
- يشارك زملائه في اللعب.
- يعتذر عندما يخطئ في حق زملائه.
- ينصت إلى أصوات السيارات عند عبور الطريق.
- يتجنب الغضب عند الشعور بالخطر من المحيطين به في بيئته.
- يتعاون مع زملائه في أداء أدوار الشخصيات المختلفة.
- يتحدث مع والديه عند الشعور بالخطر من الآخرين.
- يلتزم باستخدام أدواته الشخصية في المدرسة.
- يتبع الخطوات السليمة عند رؤية حريق داخل المنزل.
- يتعاون مع زملائه في وضع اللعب في أماكنها.
- يلتزم بتجنب العبث بالأجهزة الكهربائية.
- يتحدث مع والديه بدون خوف.
- يحافظ على نظافته الشخصية.
- يبتسم عند تمثيل دوره المطلوب منه.
- يحافظ على النظام داخل غرفته.
- يلتزم بالسير بجانب و الديه في الشارع.
- يلتزم بالإجراءات الوقائية عند مرض زميل له في القاعة.
- يحافظ على ألعابه.

المجال المهاري: بعد الانتهاء من النشاط يستطيع كل طفل أن:

- يختار أدوار الشخصيات التي يقوم بها.
- يظهر رغبته في التعبير بحركات جسمه عن المواقف التمثيلية المختلفة.
- يستجيب لتقليد حركة بعض الشخصيات في بيئته.
- ينفذ تمثيل أدور بعض الشخصيات باستخدام تعبيرات الوجه.
- يشارك زملائه في ترتيب ديكورات الألعاب.
- ينفذ تمثيل بعض أدوار الشخصيات باستخدام أدوات مختلفة.
- يلون الطفل بعض السلوكيات الصحيحة داخل البطاقة المصورة.
- يجمع أدواته فى أماكنها الصحيحة.
- يعيد تمثيل بعض المواقف بمساعدة زملائه.
- يحرك بعض العرائس في المواقف اللعبية المختلفة.

الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة بالبرنامج المقترح بعض الاستراتيجيات التعليمية التى تتناسب مع خصائص وقدرات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتشمل (استراتيجية التمثيل – استراتيجية اللعب- التعلم بالمشاركة- نمذجة الأقران- الحوار والمناقشة،.....).

محتوى البرنامج:

راعت الباحثة عند إعداد محتوى البرنامج مراعاة خصائص و إشباع احتياجات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من التدريب على المهارات و التي تحسن تعاملهم مع بعض الأزمات البيئية، كما اهتمت بالإطلاع على بعض مناهج تعلم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسساتهم و الاستناد على بعض الأسس الفلسفية و النظرية التى تناسب طبيعة البرنامج الحالي مع الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والكتب و المراجع النظرية والكتابات التربوية ذات الصلة بموضوع الأزمات البيئية كدراسة كل من بون و آخرون Boon, et al (2012)، ودستي كولومبيا Dusty Columbia(2014) و دستي كولومبيا ولورا كلارك Dusty Columbia &Laura clarrke(2019) و جيونج هون و كيو مان Jeong-Hun & Kyoo- Man(2021)، و قامت الباحثة بعدد من الزيارات الميدانية لبعض مدارس التربية الفكرية لمقابلة معلمي و والدي هذه الفئة بهدف التعرف على طبيعة الأزمات البيئية و سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين معها.

و يشمل برنامج الألعاب المسرحية على ٤٨ لعبة مسرحية موزعة على (٢٤) لقاء بواقع لعبتين في كل لقاء قائم على توظيف اللعب بالعرائس و ألعاب التمثيل الإيمائي و ألعاب الأدوار، و يدور محتوى البرنامج حول أربع أبعاد رئيسة يندرج تحت كل بعدٍ رئيس بعدين فرعيين تتمثل فيما يلي:

- البعد الأول الأزمات المنزلية: و يشمل مشكلات الحريق و الكهرباء و مشكلات السقوط و التعثر.
- البعد الثاني الأزمات الصفية: و يشمل بُعدى عنف الأقران و انتشار الأمراض المعدية.

- البعد الثالث الأزمات الخارجية: و يشمل التعامل مع الغرباء و السير في الأماكن العامة.
- البعد الرابع الأزمات الطبيعية: و يشمل تغيرات الطقس و المناخ و ملوثات الطبيعة.

وقامت الباحثة بعرض محتوى البرنامج على الأساتذة المحكمين، وتم الاستفادة من آرائهم حول النقاط التالية:

- ملائمة الألعاب المسرحية لتحقيق الأهداف.
- ملائمة الألعاب المسرحية لخصائص و قدرات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- ملائمة الألعاب المسرحية لتحسين تعامل الأطفال المعاقين مع الأزمات البيئية (الأزمات المنزلية- الأزمات الصفية – الأزمات الخارجية – الأزمات الطبيعية).
- ملاءمة أساليب التقويم الخاصة بكل لعبة.

و يوضح الجدول التالي نسب اتفاق الأساتذة المحكمين على برنامج الألعاب المسرحية.

جدول (١٩): معامل اتفاق السادة المحكمين على برنامج الألعاب المسرحية

م	عناصر البـرنامج	معامل الاتفاق
١	**الأهداف العامة للبرنامج**	**١.٠٠**
٢	**الترابط بين الأهداف العامة والأهداف الفرعية**	**٠.٩٠**
٣	**مناسبة الأهداف السلوكية لتحقيق الهدف العام من البرنامج**	**١.٠٠**
٤	**مناسبة أنشطة البرنامج لخصائص و قدرات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم**	**٠.٩٠**
٥	**ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج**	**١.٠٠**
٦	**مناسبة أساليب التقويم في البرنامج**	**٠.٩٠**
٧	**مناسبة البرنامج الزمني لتطبيق لقاءات البرنامج**	**٠.٩٠**

و قامت الباحثة بتنظيم أنشطة البرنامج بشكل متدرج من السهل إلى الصعب و الاهتمام بمراعاة مناسبة الألعاب المسرحية لخصائص و قدرات و احتياجات الأطفال المعاقين عقليًا من توفير الألعاب الجذابة و المثيرة لهم، فضلاً عن مراعاة توفير فترات لراحتهم بين اللعبة المسرحية الأولى و الثانية، وقد قامت بتطبيق الألعاب بواقع لعبتين مسرحيتين في اليوم الواحد(اللقاء الواحد).

الأدوات و الوسائل المستخدمة في البرنامج:

استعانت الباحثة أثناء تتطبيق البرنامج ببعض العرائس المتنوعة- بعض ملابس الشخصيات- ديكورات معبرة عن المكان- اسطوانات تحمل أصوات بعض الكائنات في بيئته- جهاز كمبيوتر- أقلام و بطاقات ملونة- بعض الاكسسوارات لشخصيات مختلفة- بعض بطاقات التلوين.

أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

اهتمت الباحثة بعملية التقويم بأشكاله المختلفة (القبلي و المرحلي و البعدي) للحكم على مدى نجاح الألعاب المسرحية في تحسين تعامل الأطفال مع أزماتهم البيئية و للتأكد من مدى مناسبة لقاءات البرنامج مع كلٍ من الأهداف المخطط لها و خصائص و احتياجات و قدرات الأطفال المعاقين عقليًا و أبعاد الأزمات البيئية و يتمثل صور التقويم فيما يلي:

التقويم القبلي: و يهدف إلى التعرف على ما لدى الأطفال من خبرات و الكشف عما يحتاجونه من معلومات، و مهارات، و قيم تناسب قدراتهم البسيطة عن طريق تطبيق مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين) قبل البدء في تطبيق البرنامج.

التقويم المرحلي: و يهدف إلى ملاحظة و متابعة سلوكيات الأطفال أثناء اندماجهم داخل الألعاب المسرحية، و الكشف عن مواطن القوة و الضعف بشكلٍ مستمر من بداية البرنامج و حتى نهايته و تفاعلهم معه، وعن طريق بعض التطبيقات الأدائية الفردية يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف المخطط إليها مسبقًا.

التقويم البعدي: و يهدف إلى الكشف عن مدى التقدم الذي وصل إليه الأطفال بعد تطبيق برنامج الألعاب المسرحية عن طريق إعادة تطبيق مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (المعلمة/ الوالدين) و مقارنة درجاتهم بالدرجات القبلية لهم.

نموذج لإحدى الألعاب المسرحية:

اسم اللعبة المسرحية: في بيتنا حريق.

أهداف اللعبة المسرحية:

١- أن يحدد الطفل ما يفعله عند حدوث حريق في المنزل.
٢- أن يساعد الطفل زملائه للهروب من مكان الحريق.
٣- أن يعبر الطفل بانفعالات الوجه عن الشعور بالخوف وقت الخطر.

زمن اللعبة المسرحية: ٤٥ دقيقة

الأدوات المستخدمة: منظر لغرفة المنزل- منظر لحريق في المطبخ - ملابس للأطفال صفارة- اسطوانة لفيديو توعوي عن الحريق- موسيقى معبره عن الأحداث المفاجئة على اسطوانة- مجسمات لحيوانات و طيور- بطاقات لبعض السلوكيات المتبعة عند حدوث الحريق.

خطوات تنفيذ اللعبة المسرحية التهيئة: تبدأ الباحثة بتهيئة الأطفال للعبة بعرض فيديو توعوي لحماية أنفسهم عند حدوث حريق في المنزل بالابتعاد عن مكان الحريق، و عدم استخدام المصعد و النزول على الدرج و طلب المساعدة من الكبار في المنزل أو خارجه.

طريقة تنفيذ اللعب: تقوم الباحثة بتنظيم ديكورات المنزل في القاعة، و توزيع الأدوار على الأطفال، حيث يقوم الطفل الأول بإعطاء إشارة البدء في اللعبة بإصدار صوت الصفارة و المناداة

بصوتٍ عالي "حريق" "حريق"، و يرفع طفل آخر منظر حريق في المطبخ، و تساعد الباحثة باقي الأطفال في ارتداء الملابس للقيام بدور الأخوات في المنزل و هم يلعبوا بألعابهم (مجسمات) داخل الغرفة، و عند البدء تطلب الباجثة من كل طفل أن يلعب مع زميله، و عند سماع صوت الصفارة و سماع زميلهم ينادي" حريق" "حريق" يرفع الطفل الآخر منظر حريق المطبخ، و يقوم كل طفل بالنهوض من المكان مسرعًا والجرى مع أخيه نحو باب القاعة و فتحها و النزول على الدرج ومناداة الجيران لطلب المساعدة منهم "ساعدونا ساعدونا حريق حريق".

التطبيق التربوي: تعرض الباحثة على الأطفال مجموعة من البطاقات تعبر عن السلوكيات الجيدة و غير الجيدة التي يتبعها الأطفال عند حدوث حريق في المنزل، و تعطي لكل طفل بطاقتين مرسوم على الأولى الرمز (√) و الثانية الرمز (×)، و تقوم الباحثة بعرض بطاقة تليها البطاقة الأخرى و على كل طفل أن يقيم السلوك الصحيح برفع بطاقة الرمز (√) لأعلى و السلوك الخاطىء برفع الرمز(×) لأعلى.

إجراءات البحث: قامت الباحثة باتباع بعض الإجراءات تتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٠): البرنامج الزمني لإجراءات البحث

الإجراءات	الهدف	عدد العينة	المكان	التاريخ	
				من	إلى
التجربة الاستطلاعية (١)	التأكد من مدى ملاءمة كل من مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) للقياس و تدريب اثنتان من معلمات التربية الخاصة لملاحظة و متابعة سلوك الأطفال.	١٠ أطفال خارج عينة البحث الأصلية.	مدرسة فاطمة الزهراء بعابدين	الأحد 2021/١٠/١٠	الاثنين 2021/١٠/١١
التجربة الاستطلاعية	التأكد من مدى ملاءمة البرنامج (الألعاب	١٠أطفال خارج عينة البحث الأصلية.	مدرسة فاطمة	الثلاثاء 2021/١٠/١٢	الخميس ٢٠٢١/١٠/١٤

الإجراءات	الهدف	عدد العينة	المكان	التاريخ	
				من	إلى
(٢)	المسرحية و الوسائل و الأدوات و وسائل التقويم المستخدمة) بمساعدة اثنان من المعلمات بعد تدريبهم و إعدادهم.		الزهراء بعابدين		
القياس القبلي	إجراء القياسات على عينة البحث (التجريبية و الضابطة) وحساب تجانس العينة فى متغيرات البحث.	٣٠ طفلاً مقسمين إلي مجموعتين (تجريبة،ضابطة) تضم كلا منها(١٥) طفل معاق عقليًا قابل للتعلم.	مدرسة فاطمة الزهراء بعابدين	الأحد 2021/١٠/١٧	الثلاثاء 2021/١٠/١٩
تطبيق برنامج الألعاب المسرحية	تعرض عينة البحث الأساسية (المجموعة التجريبية) لبرنامج الألعاب المسرحية.	١٥ طفل معاق عقليًا قابل للتعلم. (المجموعة التجريبية)	مدرسة فاطمة الزهراء بعابدين	الأربعاء 2021/١٠/٢٠	الاثنين 2021/١٢/٢٠
القياس البعدي	قياس متغيرات البحث بعد تطبيق البرنامج.	٣٠ طفلاً مقسمين إلي مجموعتين (تجريبة،ضابطة) تضم كلا منها(١٥) طفل معاق عقليًا قابل للتعلم.	مدرسة فاطمة الزهراء بعابدين	الثلاثاء 2021/١٢/٢١	الخميس 2021/١٢/٢٣
القياس التتبعي	قياس متغيرات البحث بعد الانتهاء من البرنامج بمرور أسبوعين تقريبًا.	١٥ طفل معاق عقليًا قابل للتعلم. (المجموعة التجريبية)	مدرسة فاطمة الزهراء بعابدين	الخميس ٢٠٢٢/١/٦	الثلاثاء 2022/١/١١

التجربة الاستطلاعية الأولى:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية أولى للتأكد من مدى صلاحية أدوات البحث للقياس و ذلك على عينة (١٠) أطفال تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٨- ١٢) سنة، و أعمارهم العقلية ما بين (٤- ٦) سنوات من نفس مجتمع البحث و من خارج عينة البحث الأساسية لإجراء معاملات الصدق و الثبات لأدوات البحث(المقياس و استمارة الملاحظة)، و لقد ساعدت الباحثة(٢) اثنتان من معلمات التربية الخاصة في متابعة و تسجيل أى ملاحظات حول سلوكيات الأطفال و ذلك بعد خضوعهم للتدريب و الإعداد.

التجربة الاستطلاعية الثانية:

و قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية ثانية بمساعدة اثنتان من معلمات التربية الخاصة للتأكد من مدى مناسبة البرنامج لفئة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، ومدى ملائمة الأدوات مع طبيعة الألعاب في البرنامج، بالإضافة إلى التأكد من مدى مناسبة الزمن المحدد و الاستراتيجيات و وسائل التقويم المناسبة لكل لقاء و ما يشمله من ألعاب مسرحية.

و بعد الانتهاء من تطبيق التجارب الاستطلاعية توصلت الباحثة لما يلي:

- ترحيب إدارة المدرسة بتطبيق البرنامج.
- مناسبة البرنامج للأهداف المخطط إليها مسبقًا.
- ملاءمة الأدوات الخاصة بكل لقاء مع طبيعة الأطفال و محتوى البرنامج.
- و قامت الباحثة باتباع بعض خطوات إجراءات البحث تمثلت فيما يلي:
- أخذ الموافقات الإدارية اللازمة لإجراء البحث بمدرسة فاطمة الزهراء بعابدين.
- اختيار مدرسة فاطمة الزهراء التابعة لإدارة عابدين بصورة عمدية، وذلك لتوفر عدد كبير من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مما يساعد الباحثة على تطبيق البحث بالإضافة إلى ترحيب إدارة المدرسة و معلمات التربية الخاصة بألعاب البرنامج و رغبتهم في المساعدة في تطبيقه.
- تحديد المرحلة العمرية التى سيطبق عليها البحث وهى من (٨-١٢) سنة.
- القيام بإعداد أدوات البحث.
- القيام بتطبيق مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) على عينة من نفس مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية
- تم حساب المعاملات الإحصائية لأدوات البحث من حيث(الصدق – الثبات)
- وتم تحديد عينة البحث الأساسية.
- القيام بإجراء التطبيق القبلي لمقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و لاستمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين)على عينة البحث الأساسية.
- تم تطبيق برنامج الأنشطة الدرامية في(ثمانية) أسابيع على عينة البحث الأساسية بواقع ٣(ثلاث أيام)، أسبوعياً، بحيث يكون لقاء اليوم الواحد مدته ساعة و نصف موزعة على لعبتين مسرحيتين، وقد وصل عدد أيام تطبيق البرنامج ٢٤ (أربعة وعشرون) يوماً داخل مؤسسة التربية الفكرية بواقع (٣٦) ساعة تقريباً.
- تم إجراء التطبيق البعدي لمقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) على عينة البحث الأساسية.

- تم إجراء التطبيق التتبعي مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) على عينة البحث، و إجراء المقارنات الإحصائية لكل من نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأفراد عينة البحث لمعرفة أثر البرنامج.
- عرض نتائج البحث وتفسيرها فى ضوء كلٍ من الإطار النظري والدراسات السابقة.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات المعاملات الإحصائية التالية:

- اختبار كا٢ لحساب تجانس العينة.
- معادلة لاوش لحساب متوسطات نسب صدق المحكمين.
- (ألفا) بطريقة كرونباخ لحساب معامل الثبات.
- اختبار T.test لحساب دلالة الفرق بين المتوسطات.
- اختبار T.test لحساب معامل الثبات.
- اختبار التحليل العامل بطريقة فاريمكس Varimax

عرض نتائج البحث و تفسيرها:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدى".**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢١): الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي بعد تطبيق الألعاب المسرحية على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم فى اتجاه القياس البعدي باستخدام اختبار ولكوكسن حيث ن=١٥

الأبعاد	القياس القبلى- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مشكلات الحريق و الكهرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مشكلات السقوط	الرتب السالبة الرتب الموجبة	- ١٥	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٧٣	دالة عند مستوى	في اتجاه القياس

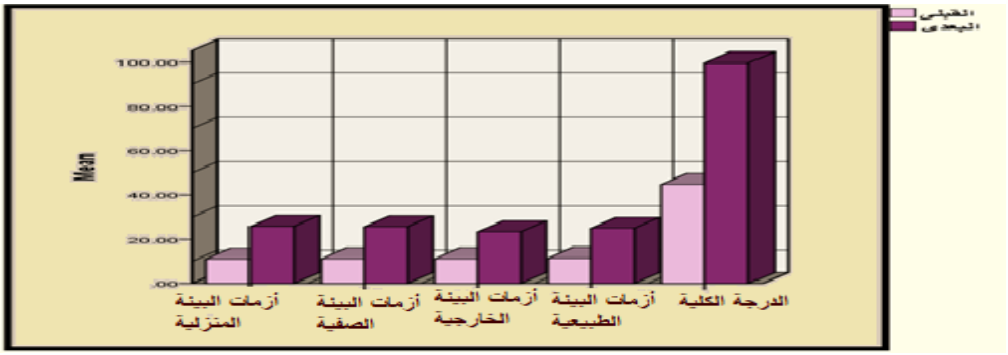
الأبعاد	القياس القبلى- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
و التعثر	الرتب المتساوية	-				٠.٠١	البعدي
الأزمات المنزلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
عنف الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
انتشار الأمراض المعدية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات الصفية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التعامل مع الغرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
السير في الأماكن العامة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات الخارجية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤١٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
تغيرات الطقس و المناخ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
ملوثات الطبيعة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات الطبيعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
	الرتب السالبة	-	-	-		دالة عند	في اتجاه

الأبعاد	القياس القبلى- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١٥	٨	١٢٠	٣.٤٠٨	مستوى ٠.٠١	القياس البعدي
	الرتب المتساوية	-					

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١

Z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في اتجاه القياس البعدي.



الشكل البياني(٢): يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم

و ترجع الباحثة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي إلى تعرض الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم إلى برنامج الألعاب المسرحية المتنوعة حيث أنهم افتقروا مثل هذه الأنشطة الأدائية في برنامجهم اليومي في المدرسة، و اقتصر معلميهم على تقديم العروض الترفيهية العرائسية في الحفلات و المناسبات الاجتماعية فقط، و تمثل دور الأطفال في المشاهدة و المتابعة لها في أماكنهم، وهذا ما أوضحته نتائج استطلاع رأى المعلمات في مدارس التربية الفكرية، كما أن اندماج و مشاركة الأطفال المعاقين في اللعب بعرائس الإصبع و القفاز و خيال الظل، و اللعب التمثيلي الإيمائي بتحريك أجزاء الوجه و باقي أجزاء الجسم للتعبير الصامت عن الانفعالات و المشاعر في الأحداث المواقف المختلفة و العناصر المحيطة في البيئة من شخصيات و أدوات و أماكن متنوعة، و لعب الأدوار المحببة و المقربة إلي أنفسهم في بيئتهم ساعد على شعور الأطفال بالبهجة و الفرح لإشباع رغباتهم و توظيف طاقاتهم و حركاتهم مما ساعد على ملاحظة سلوكهم التلقائي في مواقف الطوارىء و الأزمات التي يواجهونها في المنزل، و خارجه في المدرسة و الشارع و غيرها من الأماكن العامة التي يترددون على زيارتها و إتاحة الفرصة لاكتساب المهارات اللازمة للتعامل الإيجابي مع هذه الأزمات، و هذا يتفق مع دراسة كلٍ من كارل

دانست(Carl J.Dunst(2014، و رونت ريمر و ديفيد تزوري Ronit Remer& David (Tzurie(2015، و أحمد السيد (٢٠١٦)، و مكي مغربي(٢٠١٨) محمد عبده(٢٠١٩)، و نينج كاندرا(Nining Candra(2019 و التي أكدت على دور الألعاب العرائسية و الألعاب التمثيلية الصامتة و ألعاب الأدوار في تهذيب انفعالات و المشاعر السلبية المكبوتة لدى الأطفال المعاقين عقليًا و تدعيم الروابط الاجتماعية بين الأطفال و بين المحيطين في بيئتهم، فضلًا عن دورها في تنمية مهارات الإدراك الحسي و تحسين عمليات الانتباه و التذكر لديهم، وتطوير قدراتهم الجسمية والحركية.

جدول (٢٢): يوضح نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم

الأبعاد الفرعية	متوسط القياس القبلى	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
مشكلات الحريق و الكهرباء	٥.٤	١٢.٣	%٥٦.١
مشكلات السقوط و التعثر	٥.٦	١٣.٤	%٥٨.٢
الأزمات المنزلية	١١.٠١	٢٥.٨	%٥٧.٣
عنف الأقران	٥.٦	١٣.٥	%٥٨.٥
انتشار الأمراض المعدية	٥.٤	١٢.١	%٥٥.٣
الأزمات الصفية	١١.١	٢٥.٦	%٥٦.٦
التعامل مع الغرباء	٥.٥	١١.١	%٥٠.٤
السير في الأماكن العامة	٥.٥	١٢.١	%٥٧.٨
الأزمات الخارجية	١١.١	٢٣.٢	%٥٢.٢
تغيرات الطقس و المناخ	٥.٧	١٢.٤	%٥٤
ملوثات الطبيعة	٥.٧	١٢.٤	%٥٤
الأزمات الطبيعية	١١.٤	٢٤.٩	%٥٤.٢
الدرجة الكلية	٤٤.٦	٩٩.٦	%٥٥.٢

و ترجع الباحثة التحسن في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم إلى اهتمام الباحثة بإثراء جميع مراحل اللعبة المسرحية بداية من التهيئة و التحضير للعبة مرورًا بالتنفيذ و وصولاً إلى مرحلة التقويم و التأكد من مدى تحقق الأهداف المخطط لها مسبقًا، و ساهم ذلك في تحسن استجابات الأطفال المعاقين عقليًا لمواقف المقياس المصور حيث وفرت الباحثة وسائل تهيئة متنوعة تثير حواس الأطفال، و تساعدهم على استيعاب المفاهيم المقدمة لهم، و تعمل على توعيتهم بمخاطر الأزمات المحيطة بهم، و تشمل عرض الفيديوهات التعليمية و سماع بعض الأصوات التي تثير فضولهم حول الموضوع المقدم لهم، بالإضافة إلى حكى بعض المواقف بين بعض الشخصيات و بعضها، و عرض بعض البطاقات المصورة حول موضوع اللعبة المسرحية، و ساعد ذلك على جذب انتباههم و إثارة فضولهم حول موضوع اللعبة تمهيدًا للمشاركة في أداء بعض أدوار الشخصيات بعد اختيار الأطفال لأدوارهم و

الإعداد لها بارتداء الملابس المناسبة و التدريب على كيفية تنفيذ اللعبة مع أقرانهم، فضلاً عن اهتمام الباحثة بتقديم التطبيقات المتنوعة كتلوين و تصنيف و ترتيب البطاقات المصورة و غيرها من أساليب التقويم الختامية و التي ساعدت بدورها للوقوف على مدى تحقق أهداف اللعبة المسرحية و التعرف على جوانب القوة و الضعف للتدخل بالتعديل في الأداء و الوسائل و الأدوات و الاستراتيجيات عند الحاجة لذلك، كل ماسبق ساعد على ظهور التحسن الملحوظ في نتائج القياس القبلي و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي.

وتخلص الباحثة مما سبق إلي تحقق صحة الفرض الأول في وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدى.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) لصالح القياس البعدى".**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣): يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) ن=١٥

الأبعاد	القياس القبلى- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مشكلات الحريق و الكهرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مشكلات السقوط و التعثر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات المنزلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	- ١٥	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٤	دالة عند مستوى	في اتجاه القياس

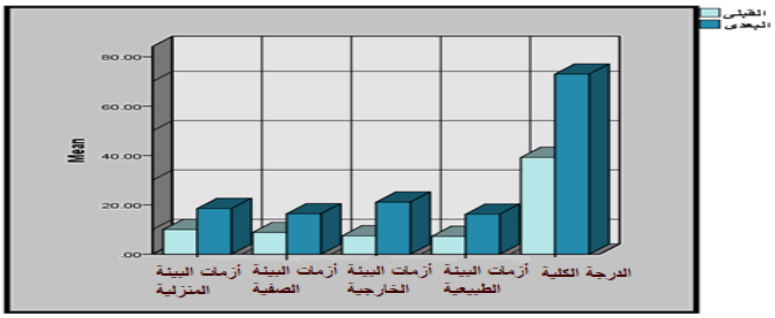
الأبعاد	القياس القبلى- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
	الرتب المتساوية	-				٠.٠١	البعدي
عنف الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
انتشار الأمراض المعدية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات الصفية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التعامل مع الغرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
السير في الأماكن العامة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات الخارجية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤١٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
تغيرات الطقس و المناخ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
ملوثات الطبيعة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الأزمات الطبيعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

الأبعاد	القياس القبلى- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤١١	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١

Z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) لصالح القياس البعدي.



الشكل البياني (٣): يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين).

و ترجع الباحثة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد استمارة الملاحظة في القياسين القبلي و البعدي إلى نجاح برنامج الألعاب المسرحية في تحسين تعامل الأطفال مع الأزمات المختلفة و تعويدهم على حماية أنفسهم وقت حدوث الحرائق داخل المنزل و الابتعاد عن مواقد الطبخ و توعيتهم للإلتزام ببعض الخطوات الإجرائية في المواقف الناتجة عن مشكلات الكهرباء كتلف الأسلاك الكهربائية و تعطل الأجهزة الموصلة بالكهرباء المفاجيء و اللعب الغير آمن مع أخواتهم في المنزل تجنبًا لمشكلات السقوط و التعثر، و هذا يتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة كلٍ من إلينا و ليديا Elena & Lidia(2016)، وصابر الشرقاوي(٢٠١٨) و التي أكدت على أهمية تحسين إدراك الأطفال المعاقين عقليًا لكيفية التعامل الصحيح مع مصادر الخطر في البيت كالكهرباء و الأجهزة المنزلية و المواد الساخنة و تدريبهم على التصرف السليم في المواقف الطارئة للحماية من حوادث السقوط و التعثر و الحفاظ على أمانهم و سلامتهم الشخصية، كما تبين من ملاحظات أولياء الأمور باستمارة الملاحظة و جود فروق في سلوكيات الأطفال في المواقف، و الأزمات

الطارئة الخارجية و الطبيعية بعد تطبيق برنامج الألعاب المسرحية، و اتضحت في رغبتهم الدائمة في السير مع الوالدين خارج المنزل و إبلاغهم بكل ما يحدث معهم عند الشعور بأى خطر ممن حولهم فضلاً عن اتباعهم بعض الممارسات الجيدة عند التعرض لملوثات الضوضاء و ملوثات المخلفات و القمامة و التقلبات الجوية، و اهتمامهم بغلق النوافذ عند الشعور بالبرد و تجنب اللعب في الماء وقت سقوط الأمطار، كما أكدت المعلمات على وجود تغيرات في سلوك الأطفال في بعض مواقف الأزمات و الطوارىء بعد التعرض لبرنامج الألعاب المسرحية عن ذي قبل، حيث اتسمت تصرفاتهم بالإيجابية عند التعرض لمواقف العنف من أقرانهم، حيث حرص الأطفال على طلب المساعدة من المعلمة و الدفاع عن أنفسهم عند التعرض لأذى جسدي من زملائهم بالضرب أو الدفع و التمسك بممتلكاتهم الخاصة عند اعتداء زملائهم عليها، كما لاحظت المعلمات اهتمام الأطفال بشكل أكبر باتباع السلوكيات الصحية عند ممارسة الأنشطة الجماعية مع الحرص على الابتعاد عند ظهور أعراض مرضية على زملائهم، و هذا يتفق مع ما جاءت به دراسة كل من دوفي أون و نور عزيزة Dovi Uun & Nur Azizah(2018)، و آن جراهام و سالي روبنسون (٢٠٢٠) Anne Graaham& Sally Robinson، و بسمة أسامة وعبد الرحمن سيد (٢٠٢٠) من أهمية تعزيز سلوكيات التصرف الآمن لدى الأطفال المعاقين عقليًا في الأنشطة الحياتية التي يمارسوها في بيئتهم، و مساعدتهم في تمييز الأخطار المحيطة بهم، و تدريبهم على طرق حماية الذات في مؤسسات المجتمع المختلفة.

جدول (٢٤): يوضح نسبة التحسن بين القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين)

الابعاد الفرعية	متوسط القياس القبلى	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
مشكلات الحريق و الكهرباء	٣.٩	٤.٩	%٢٠.٤
مشكلات السقوط و التعثر	٥.١	٩.٦	%٤٦.٨
الأزمات المنزلية	١٠	١٨.٥	%٤٥.٩
عنف الأقران	٣.٧	١٠.٤	%٦٤.٤
انتشار الأمراض المعدية	٥.١	٩.٦	%٤١.٦
الأزمات الصفية	٨.٨	١٦.٤	%٤٦.٣
التعامل مع الغرباء	٣.٧	١٠.٦	%٦٥.١
السير في الأماكن العامة	٣.٧	١٠.٤	%٦٤.٤
الأزمات الخارجية	٧.٤	٢١.١	%٦٤.٩
تغيرات الطقس و المناخ	٣.٦	٩.٤	%٦١.٧
ملوثات الطبيعة	٣.٦	٩.٧	%٦٢.٨
الأزمات الطبيعية	٧.٢	١٦.٢	%٥٥.٥
الدرجة الكلية	٣٩.٢	٧٣	%٤٦.٣

كما يمكن تفسير وجود نسب التحسن بين القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) إلى استناد البرنامج على أسس النظرية البنائية الاجتماعية، و التي تتمثل في: المحاكاة و النمذجة لدورهم الكبير في اكتساب الأطفال بعض المهارات اللازمة لنموهم، و ذلك عن طريق وجودهم داخل مواقف اجتماعية مناسبة (منال حسن، ٢٠١٦: ١٧- ٢١) (Sean Macblain,2018:64) فاهتمام الباحثة باتباع استراتيجيات تعلم متنوعة و مناسبة مع خصائص، وقدرات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم كاستراتيجيات التعلم بالنمذجة و التمثيل، و المشاركة، و اللعب، و الحوار، و المناقشة شجع على اندماجهم داخل المواقف اللعبية و ذلك لشعورهم بأنهم داخل مواقف حقيقية و حية لهم الحق في التأثير في أحداثها، و تعويض ما حرموا منه في بيئتهم الحقيقية، مما ساعد على تغير سلوكياتهم بشكلٍ أفضل و اتضح هذا عند مواجهتهم بعض الأزمات في المنزل و المدرسة و خارجها في الأماكن التي يترددون عليها كالشارع، و الحدائق، و أماكن التسوق بالإضافة إلى تحسين قدراتهم على التعامل مع المشكلات الناتجة عن تقلبات الجو، و ملوثات الطبيعة، و التي تضر بهم و بسلامتهم و أمنهم داخل البيئة بدلاً من الهروب من مواجهتها و الشعور بالخوف و القلق نحوها، و هذا ما تبناه ليندمان في نظرية الأزمة حيث أكد على أهمية اتباع استراتيجيات و طرق مختلفة للتعامل مع الأزمات المحيطة و حلها بشكلٍ جيد للتخلص من مسبباتها و التقليل من مخاطرها على الأطفال. (علي عبد الرحيم صالح، ٢٠١٤: ١٨١)، و هذا يتفق مع ما جاءت به دراسة كلٍ من فتحية بطيخ (٢٠١٨)، و غادة عبد الناصر و ولاء الكدش(٢٠٢٠) و التي أكدت على دور النمذجة و الدافعية و التعلم بالمشاركة في تيسير تعليم، و تدريب الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لاكتساب المهارات اليومية اللازمة لحياتهم عن طريق مشاهدة النموذج و فهم سلوكه و من ثم الاحتفاظ به في الذاكرة و استرجاعه في المواقف المناسبة، كما كان لأساليب التعزيز المعنوي و المادي التي اتبعتها الباحثة كعبارات التشجيع، و المدح والابتسامات بالإضافة إلى إعطاء الحلوى و الألعاب المحببة الأثر الكبير على زيادة دافعية الأطفال نحو الاستمرار في اللعب المسرحي مع أقرانهم و وجود نسب تحسن على أبعاد استمارة الملاحظة لصالح القياس البعدي.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى صحة الفرض الثاني في وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) لصالح القياس البعدي.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية".**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لإيجاد الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٥): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم باستخدام اختبار T-test ن=٣٠

الأبعاد	المجموعة التجريبية ن ١= ١٥		المجموعة الضابطة ن ٢= ١٥		ت	الدلالة	اتجاه الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
مشكلات الحريق و الكهرباء	١٣.٤٦	٠.٩٩	٦.٧٣	١.٠٩	١٧.٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مشكلات السقوط و التعثر	١٢.٣٣	١.١١	٥.٩٣	١.٠٩	١٥.٨٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الأزمات المنزلية	٢٥.٨	١.٧٤	١٢.٢٦	١.٩	٢٠.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
عنف الأقران	١٢.١٣	١.٢٤	٦.٥٣	١.١٢	١٢.٩١	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
انتشار الأمراض المعدية	١٣.٥٣	١.٠٦	٦.٠٦	١.٠٣	١٩.٥٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الأزمات الصفية	٢٥.٦	١.٧٩	١٢.٦	١.٨٨	١٩.٤٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
التعامل مع الغرباء	١٢.٠٦	١.٤٣	٥.٩٣	١.٠٩	١٣.١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
السير في الأماكن العامة	١١.١٣	٠.٧٤	٦.٧٣	١.٦٦	٩.٣٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الأزمات الخارجية	٢٣.٢	٢.١٤	١٢.٦٦	٢.٤٣	١٢.٥٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
تغيرات الطقس و المناخ	١٢.٤٦	٠.٩٩	٦.٠٦	١.٠٣	١٧.٣٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
ملوثات الطبيعة	١٢.٤٦	٠.٩٩	٦.٦	١.٢٤	١٤.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الأزمات الطبيعية	٢٤.٩	١.٩٨	١٢.٦٦	١.٩٨	١٦.٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الدرجة الكلية	٩٩.٦	٦.٦٥	٤٤.٦٦	٢.٩٩	٢٩.١٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية

** ت= ٢.٤٦عند مستوى ٠.٠١

* ت= ١.٧٠ عند مستوى ٠.٠٥

و يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق أنشطة البرنامج على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

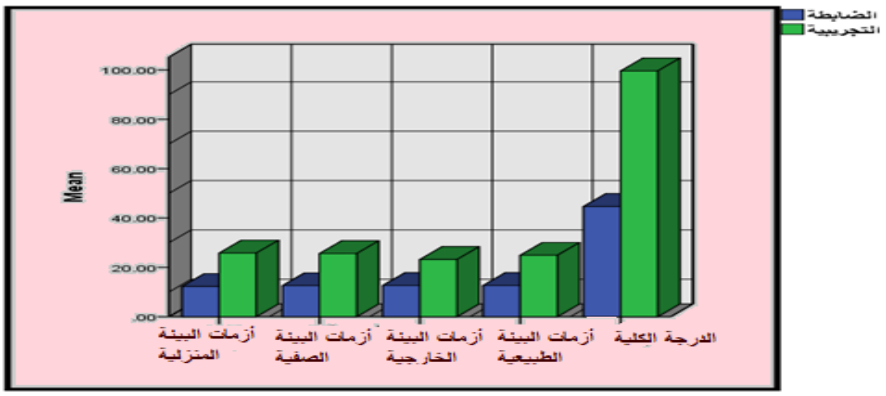
و يتضح هذا فيما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجربية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الأزمات المنزلية لصالح المجموعة التجريبية والذى بلغ متوسط درجات الأطفال فيها (٢٥.٨)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغت قيمته(١٢.٢٦).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجربية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الأزمات الصفية لصالح المجموعة التجريبية والذى بلغ متوسط درجات الأطفال فيها (٢٥.٦)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذي بلغت قيمته (١٢.٦).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجربية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الأزمات الخارجية لصالح المجموعة التجريبية والذى بلغ متوسط درجات الأطفال فيها (٢٣.٢)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغت قيمته(١٢.٦٦).

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجربية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الأزمات الطبيعية لصالح المجموعة التجريبية والذى بلغ متوسط درجات الأطفال فيها (٢٤.٩)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذي بلغت قيمته(١٢.٦٦).



الشكل البياني (٤): يوضح متوسطات الفروق بين درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم

و ترجع الباحثة وجود فروق على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم إلى قيام برنامج الألعاب المسرحية على مشاركة، و تفاعل أطفال المجموعة التجريبية النشط مع أقرانهم في حل المشكلات التي تواجههم باستدعاء بعض المواقف الواقعية عند اللعب بالإضافة إلى التعاون مع زملائهم في أداء الأدوار المكلفون بها بشكلٍ جيد، فالأطفال هم المحرك الأساسي لعملية اللعب المسرحي، و هذا يتفق مع أسس النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي و ما أكدت عليه من دور عملية التفاعل الاجتماعي بأشكاله المختلفة في تشكيل و بناء المعرفة و اكتساب خبرات جديدة و مختلفة، مع أهمية تدريب الأطفال على محاولة حل الصعوبات و المشكلات التي تقابلهم بربط المعرفة الجديدة بما قبلها ليحدث التعلم التشاركي، وهذا يتفق مع ماجاءت به دراسة كلٍ من دعاء أحمد(٢٠١٥)، و مرفت صابر(٢٠١٧) حيث أكدت على دور الأنشطة الجماعية في تطوير مهارات المشاركة الإيجابية ومساعدة الآخر لتقوية العلاقات و الروابط السليمة مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيشعرون بقيمة ذاتهم وأهمية الانتماء إلى مجتمعهم.

كما يمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى مناسبة برنامج الألعاب المسرحية مع خصائص، و سمات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم العقلية و الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية فضلاً عن قيامها على رغبة و ميول الأطفال إلى الحركة و اللعب، حيث يشارك الأطفال بدوافع ذاتية داخلهم بالإضافة إلى طبيعة الألعاب المسرحية، و ما تتسم به من تحقيق المتعة و المرح في نفوس الأطفال، حيث لاحظت الباحثة شعور أطفال المجموعة التجريبية بالبهجة عند تقليد بعض الشخصيات المحببة لهم، فالألعاب المسرحية تعتبر مصدر حياة ونمو للأطفال المعاقين عقليًا، كما كان لمراعاة الباحثة تناول أشكال الأزمات التي يواجهوها في المنزل و المدرسة و الشارع، و ما يقابلوه من أزمات طبيعية كما تبين من نتائج استطلاع رأى أمهات و أطفال المعاقين عقليًا، و اهتمامها بتوظيف الأدوات و الوسائل المناسبة من ديكورات، و مناظر مسرحية، و مؤثرات صوتية، و موسيقية، و ملابس متنوعة للتعبير عن الشخصيات في الأدوار المختلفة الأثر الكبير على الانجذاب للألعاب المسرحية، و التخلص التدريجي من الشعور بالقلق و الخوف من التعامل مع الباحثة و الاندماج مع أقرانهم، حيث لاحظت الباحثة رغبة الأطفال في تقليد بعض الشخصيات المحيطة بهم كدور الأم و الأب و الأخوات و المعلمة و التعبير عنها بتوظيف انفعالات الوجه و حركة الجسم، بالإضافة إلى رغبتهم في اللعب بعرائس الإصبع و القفاز و خيال الظل بتحريك أجزاء الجسم والتحدث بنبرات الصوت المختلفة للتعبير عن الشخصيات التي يؤدوها في جو من المرح و الحركة و العمل، وهذا تبين في أحاديث الأطفال أثناء اللعب "أنا بابا" يلا نتصور يا ولاد" "عاملين إيه" "عاوزة شنب أحطه"، و كل ما سبق لم يتعرض له أطفال المجموعة الضابطة في برنامج المدرسة اليومي مما أدى إلى وجود فروق في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، و هذا يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة كلٍ من بانجا ارزيبت و آخرون Banga Erzsébet, et al (2015) و جيهان فاروق(٢٠١٨) و التي أكدت على أثر ألعاب التمثيل

الصامت الإيجابي على تعزيز اندماج و تفاعل الأطفال المعاقين عقليًا مع زملائهم، و اكتسابهم المهارات اللازمة للعمل في فريق كاحترام قواعده و قوانينه، كما أكدت دراسة محمد عبده(٢٠١٩) على دور مدخل العرائس في تعديل سلوكيات الأطفال المعاقين عقليًا و اتباعهم العادات الصحيحة و اكتسابهم القيم الإيجابية في بيئتهم، و ذلك من خلال جو يثير المتعة و الفرح لهم، كما أكدت دراسة أنجل كوك Angelle Cook(2020) على أثر مشاركة الأطفال المعاقين عقليًا الإيجابي في أنشطة لعب الدور على نمو مهارات التحكم بالذات و الشعور بالثقة في النفس عن طريق اندماجهم في المشاركة في التعبير بحركة الجسد مع أقرانهم في بيئة ممتعة و مقبولة و آمنة

و تخلص الباحثة مما سبق إلى صحة الفرض الثالث في وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية".**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٦): يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق أنشطة البرنامج على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية حيث ن=١٥

الأبعاد	القياس البعدي و التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مشكلات الحريق و الكهرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ٨ ٦	٣.٥ ٥.١	٣.٥ ٤١.٥	٢.٣٢٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعى
مشكلات السقوط و التعثر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ٥ ٩	٢.٥ ٣.٧	٢.٥ ١٨.٥	١.٧٣	غير دالة	-
الأزمات المنزلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ١٠ ٣	٤ ٧	٨ ٧٠	٢.٤٨٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعى
عنف الأقران	الرتب السالبة	١	٢.٥	٢.٥	١.٧٣	غير دالة	-

الأبعاد	القياس البعدي و التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
	الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٥ ٩	٣.٧	١٨.٥			
انتشار الأمراض المعدية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ٩ ٥	٤ ٥.٦٧	٤ 51	٢.٤٨٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعى
الأزمات الصفية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ١١ ٢	٤.٥ ٧.٤٥	٩ ٨٢	٢.٦٢١	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى
التعامل مع الغرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ٧ ٨	- ٤	- ٢٨	٢.٣٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعى
السير في الأماكن العامة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ٧ ٨	- ٤	- ٢٨	٢.٤٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعى
الأزمات الخارجية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ٨ ٧	- ٤.٥	- ٣٦	٢.٥٥٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى
تغيرات الطقس و المناخ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ١٠ ٤	٤.٥ ٦.١٥	٤.٥ ٦١.٥	٢.٦٥٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى
ملوثات الطبيعة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ١٠ ٤	٤.٥ ٦.١٥	٤.٥ ٦١.٥	٢.٦٥٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى
الأزمات الطبيعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ١٠ ٤	٤.٥ ٦.١٥	٤.٥ ٦١.٥	٢.٦٥٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٢ ١٢ ١	٢.٥ ٨.٣٣	٢.٥ ٨.٣٣	٢.٩٨٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١

Z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠١

و ترجع الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي من حيث بعدى تغيرات الطقس و المناخ و ملوثات

الطبيعة في اتجاه القياس التتبعى، و وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على المقياس من حيث بعد مشكلات الحريق و الكهرباء و انتشار الأمراض المعدية و التعامل مع الغرباء و السير في الأماكن العامة في اتجاه القياس التتبعى إلى نجاح برنامج الألعاب المسرحية و استمرار فاعليته في تحسين قدرة الأطفال المعاقين عقليًا على التصرف عند حدوث التغيرات المفاجئة في درجات الحرارة بالارتفاع و الانخفاض، و ما يستلزم من تجنب بعض السلوكيات التي تضر بصحتهم و سلامتهم، بالإضافة إلى الاهتمام باتباع الاجراءات الصحيحة عند الشعور بالتعب و ظهور أعراضه عليه و على زملائه، فضلاً عن التعامل الجيد باتباع الخطوات المناسبة عند حدوث مشكلات طارئة ناتجة عن الكهرباء و الحريق و السير خارج المنزل و التعامل السليم مع الغرباء،حيث أتاحت الألعاب المسرحية للأطفال المعاقين فرصة مناسبة و مناخ حر يساعدهم على التنفيس عما بداخلهم من مشكلات و انفعالات مكبوتة بداخلهم قد لا يستطيعوا التعبير عنها في بيئتهم، و هذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة مكي محمد مغربي(٢٠١٨) حيث أكدت على دور الألعاب المسرحية للتعبير عن انفعالات و عواطف الأطفال المعاقين عقليًا و التخلص من مشاعر التوتر و القلق لديهم فضلاً عن تفجير طاقاتهم و إبداعاتهم الحركية.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الأزمات البيئية المصور بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية من حيث بعدى مشكلات السقوط و التعثر و عنف الأقران إلى بقاء أثر التعلم، و الذي اتضح في قيام الأطفال المعاقين عقليًا بالدفاع عن أنفسهم و ممتلكاتهم الخاصة أمام زملائهم و عدم الشعور بالخوف و الانسحاب عند مواجهة من يؤذونهم من الأقران، و ممارسة اللعب الآمن مع المحيطين بهم تجنبًا للتعرض للسقوط و التعثر، وهذا تبين في بعض استجابات الأطفال "ما تنطش من فوق الكرسي" "ماما عاوزة الكورة بتاعتى من فوق" " اللعبة دي بتاعتي " " يا ميس أخد الكراسة مني"، وهذا يؤكد على أهمية الألعاب المسرحية في تحسين التعامل مع الأزمات البيئية، كما يرجع بقاء أثر التعلم لدى الأطفال المعاقين عقليًا إلى تكرار توظيف المعلمات لبعض لألعاب المسرحية التي تم تنفيذها من قِبَل الباحثة، و ذلك بتوفير مساحات واسعة آمنة في الفناء لمحاكاة الأطفال بعض المواقف الطارئة عن طريق تجريب أداء الأدوار المختلفة ضمن أنشطة برنامجهم اليومي في المدرسة، مما ساعد على تحسين إدراك الأطفال للأزمات التي يواجهونها في بيئتهم، و تسهيل عملية الاستدعاء لحلول هذه المشكلات بشكل جيد، و هذا يتفق مع ما جاءت به بعض الدراسات كدراسة كل من بون و آخرون(Boon , et al (2012، ودستي كولومبيا Dusty Columbia(2014) حيث أكدت على دور المعلمة في التخطيط لمحاكاة الأطفال المعاقين عقليًا بعض مواقف الأزمات الحقيقية لتدريبهم على كيفية حماية أنفسهم من الخطر عند مواجهة المشكلات الطارئة كالأخطار الطبيعية و الأخطار البشرية الناتجة عن عنف الأقران.

و تخلص الباحثة مما سبق إلى عدم صحة الفرض الرابع لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس

الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية لصالح القياس التتبعي.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية".**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية"، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٧): يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية ن=١٥

الأبعاد	القياس البعدي و التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مشكلات الحريق و الكهرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	١ ٧ ٧	٢.٥ ٤.٧٩	٢.٥ ٣٣.٥	٢.٢٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي
مشكلات السقوط و التعثر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٣ ٦ ٦	٤.٥ ٥.٢٥	١٣.٥ ٣١.٥	١.٠٩	غير دالة	-
الأزمات المنزلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٤ ٧ ١	٣.٢٥ ٧.٥٧	١٣ ٥٣	١.٧٩	غير دالة	-
عنف الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٣ ٦ ٦	٤.٥ ٥.٢٥	١٣.٥ ٣١.٥	١.٠٩	غير دالة	-
انتشار الأمراض المعدية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- - ١٥	- - -	- - -	-	غير دالة	-
الأزمات الصفية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٣ ٢	- ٧	- ٩١	٣.٢١٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي

الأبعاد	القياس البعدي و التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
التعامل مع الغرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٦ ٨ ١	١٠.١ ٥.٥٦	٦٠.٥ ٤٤.٥	٠.٥٠٩	غير دالة	-
السير في الأماكن العامة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- - ١٥	- - -	- - -	-	غير دالة	-
الأزمات الخارجية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٦ ٨ ١	١٠.١ ٥.٥٦	٦٠.٥ ٤٤.٥	٠.٥٠٩	غير دالة	-
تغيرات الطقس و المناخ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- - ١٥	- - -	- - -	-	غير دالة	-
ملوثات الطبيعة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- - 15	- - -	- - -	-	غير دالة	-
الأزمات الطبيعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٥ -	- ٨	- ١٢٠	٣.٤٥٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	- ١٢ ٣	- ٦.٥	- ٧٨	٣.٠٦٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعى

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١

Z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠١

و ترجع الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) من حيث بعد الأزمات الطبيعية في اتجاه القياس التتبعى، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، و التتبعي على أبعاد استمارة الملاحظة من حيث بعد مشكلات الحريق، و الكهرباء في اتجاه القياس التتبعي لنجاح البرنامج، و اهتمام المعلمات الكبير بمساعدة الباحثة في تطبيق الألعاب المسرحية معها، مما ساعدهن على ملاحظة تفاعل و اندماج الأطفال في التعبير الإيمائي كتقليد حركة السيارة و هى تسير بسرعة، و تتبع حركة الأطفال على أطراف الأصابع للتعبير عن الهروب، و قيامهم بالتعبير عن انفعالاتهم عند مواجهة المشكلات الطارئة كالخوف و المفاجأة و البكاء لوجود الخطر، و الفرح عند حل المشكلة، فضلاً عن مبادأتهم لأداء أدوار الشخصيات التي يتعاملون معها في المنزل و خارجه، مما ساعد المعلمات للوقوف على

نقاط القوة والضعف، و التعرف على أهمية الألعاب المسرحية و دورها الكبير في تغيير سلوكيات الأطفال إلى الأفضل، كما قامت المعلمات بممارسة هذه الألعاب مع أطفالهن بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، و ملاحظة تجاوب الأطفال و تعاونهم مع المعلمات في تجهيز أدوات و وسائل الألعاب المسرحية و تنظيم الديكورات في أماكنها داخل القاعة، و توزيع الأدوار عليهم مما عمل على استمتاعهم بشكلٍ أكبر و تحسين قدراتهم بشكل مستمر في التعامل مع أزماته البيئية.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعى على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية من حيث بعد مشكلات السقوط، و التعثر، و عنف الأقران، و انتشار الأمراض المعدية، و التعامل مع الغرباء، و السير في الأماكن العامة إلى اهتمام الوالدين بالتواصل مع المعلمات للتعرف على طبيعة الأزمات التي يهدفها برنامج الألعاب المسرحية، و متابعة مدى تحسن تعاملهم مع الطوارىء و المشكلات التي يواجهونها داخل المنزل و خارجه، و هذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة دستي كولومبيا ولورا كلارك Dusty Columbia &Laura clarrke(2019) والتي أكدت على أهمية العمل على تنمية مهارات الأطفال المعاقين عقليًا في الاعتماد على الذات في حل ما يواجهونه من مشكلات في بيئتهم بشكلٍ جيد و التعامل مع مواقف الحياة اليومية، كما أكدت دراسة جيونج هون و كيو مان Jeong-Hun & Kyoo- Man(2021) على أهمية دور المحيطين بالأطفال المعاقين عقليًا من مقدمي الرعاية في توعية الأطفال المعاقين عقليًا بالأزمات المحيطة بهم و تدريبهم على مهارات التصرف الجيد في المواقف الطارئة لاحتياجهم الشديد لها بشكلٍ أكبر من الأطفال العاديين.

كما كان لاتباع الوالدين بعض طرق التعزيز المادي و المعنوي مع أطفالهم لتحسين سلوكهم الإيجابي بشكلٍ دائم كإعطاء الحلوى و الألعاب المحببة و توجيه الابتسام و الكلمات المشجعة لهم الأثر الكبير على تعزيز استمرار تعاملهم الجيد مع الأزمات البيئية.

و تخلص الباحثة مما سبق إلى عدم صحة الفرض الخامس لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا مع بعض الأزمات البيئية (صورة المعلمة/ الوالدين) بعد تعرضهم لبرنامج الألعاب المسرحية لصالح القياس التتبعي.

نتائج البحث:

و يمكن تلخيص نتائج البحث الحالي كما يلي:

- دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- نسبة التحسن في مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و استمارة

ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم (صورة المعلمة/ الوالدين) للقياس البعدي أعلى من القياس القبلي.

- نسبة التحسن في مقياس الأزمات البيئية المصور للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و استمارة ملاحظة سلوكيات تعامل الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم(صورة المعلمة/ الوالدين) للقياس التتبعي أعلى من القياس البعدي.

الاستخلاصات:

في ضوء نتائج البحث تم استخلاص ما يلي:

- تواصل الباحثة مع الأسرة و المدرسة كان له أكبر الأثر في الكشف عن أزمات أطفالهم، و مساعدتهم على التكيف معها، و تجاوزها بشكلٍ أفضل.
- استخدام ألعاب مسرحية تنوعت مابين اللعب العرائسي و اللعب التمثيلي الصامت و لعب الأدوار ساعد بشكلٍ كبير على إشباع رغبات جميع الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و جذبهم للمشاركة الإيجابية في المواقف اللعبية المختلفة.
- كما كان لتوظيف مبدأ العمل القائم على الممارسة داخل اللعب المسرحي دور كبير في إشباع غرائز الأطفال المعاقين عقليًا الفطرية للعب و التقليد، و تنمية ميولهم و قدراتهم، و التعبير عن انفعالاتهم و عواطفهم الداخلية، و تطوير قدراتهم الحركية عن طريق توظيف نشاطهم و أدائهم الحركي داخل اللعب.

التوصيات و البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- إجراء المزيد من البحوث حول إدارة أزمات الأطفال المعاقين عقليًا في مؤسساتهم.
- تصميم بعض البرامج التوعوية للمؤسسات المعنية بتربية الأطفال المعاقين عقليًا للاهتمام بحقوقهم في توفير فرص اللعب المسرحي لهم.
- الاهتمام بتفعيل الألعاب المسرحية كوسائط لتعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في مؤسسات التربية الفكرية.
- تصميم برامج ألعاب مسرحية للتخفيف من حدة الانفعالات السلبية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- تنظيم برامج تدريبية للمعلمات و أمهات الأطفال المعاقين عقليًا لتوعيتهن بطرق مساعدة أطفالهن للتعامل الإيجابي مع الأزمات المحيطة بهم.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم الزريقات و آخرون(٢٠١٣). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. ط٦، الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.

أحمد السيد محمد السيد(٢٠١٦). الأبعاد المجتمعية وتداعياتها التربوية للمسرح المدرسي بمدارس التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية ببنها**، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، مج٢٧، ع١٠٥.

أحمد مختار عمر(٢٠٠٨). **معجم اللغة العربية المعاصر**. القاهرة: عالم الكتب.

آلاء تيسير و مدين نايف(٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية وعى الأطفال المعاقين عقليًا و القابلين للتعلم حول حقوقهم الاجتماعية و الوطنية في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية**، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مج ٢٨، ع١،ص ٥٥٧- ٥٧٢.

الأمم المتحدة(٢٠١٥). **إطار سندای للحد من مخاطر الكوارث للفترة ٢٠١٥- ٢٠٣٠.** WWW.UNISDR.org

إيمان سعد السيد زناتي(٢٠٢٠). برنامج أنشطة درامية لتنمية بعض مهارات قبول الآخر وخفض أشكال التنمر لدي الأطفال المدمجين. **مجلة التربية وثقافة الطفل**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، مج١٦، ع٤٤، ج١، ص١٦٣- ٢٢٩.

إيمان طاهر(٢٠١٧). **الإعاقة: أنواعها و طرق التغلب عليها**. الجيزة: دار الكتب المصرية.

إيمان عباس الخفاف(٢٠١٣). **التعلم التعاوني**. الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.

إيمان عباس الخفاف(٢٠١٥). **اللعب**. الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.

بسمة أسامة السيد فؤاد، عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأمان خارج المنزل للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج٤٤، ع٣، ص٩٥- ١٥٦.

بهاء الدين جلال، خالد عواد صابر، محمد حمدي (٢٠١٧). **دليل الأخصائي الاجتماعي للتعامل مع المعاقين ذهنيًا**. القاهرة: دار العلوم للنشر و التوزيع.

تانيا سويفت(٢٠٢٠). **التعلم عبر الحركة و اللعب التفاعلي في مرحلة الطفولة المبكرة**.ترجمة هدى عمر السباعي. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

جاكوب ليفي(٢٠١٨)**. السيكودراما**. ترجمة محمد أحمد خطاب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجريدة الرسمية (٢٠١٨). **اللائحة التنفيذية للقانون رقم ١٠ لعام ٢٠١٨ بشأن حقوق ذوي الإعاقة**.ع٥١.

جيهان فاروق(٢٠١٨). اللعب التمثيلي و أثره على الأطفال ذوي اضطراب التوحد لمرحلة الطفولة المبكرة استهدافًا لتنمية مهارات التواصل و تأكيد القدرات الإبداعية و المعرفية، **مجلة الطفولة و التربية**، جامعة الاسكندرية، مج٣٥، ع١، ص٢٧٤-٣١٠.

جيهان لطفي محمد محمد، منال علي الخولي(٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن و السلامة في الذكاء الوجداني و مهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليًا "القابلين للتعلم". **دراسات عربية في التربية و علم النفس، السعودية**، ع٣٩، ج١، ص١١٩- ١٦٥.

حفناوي بعلي(٢٠١٦). **مسرح الطفل في المغرب العربي: الحاضر في المشهد الثقافي العربي (المغرب - تونس – ليبيا)**. عمان: دروب للنشر و التوزيع.

حنان عبد الحميد العناني(٢٠١٤). **اللعب عند الأطفال – الأسس النظرية والتطبيقية**. الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.

حنان قصاب و ماري إلياس(١٩٩٧). **المعجم المسرحي: مفاهيم و مصطلحات المسرح و فنون العرض**.بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

حياة عبد الرسول(٢٠١٨). تفعيل حقوق المعاقين عقلياً فى ضوء مواثيق حقوق الإنسان. **مجلة القراءة و المعرفة**، مج١٨، ع٢، ص١٥-٤٢.

الخليل بن أحمد الفراهيدي(٢٠٠٣). **كتاب العين مرتبًا على حروف المعجم**. بيروت: دار الكتب العلمية. ج٤.

دعاء سعيد أحمد (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم علي منهج الأنشطة لتنمية الشعور بالانتماء لدي عينة من أطفال ما قبل المدرسة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية العلوم و الآداب، جامعة نزوى، مج١٦، ع٢.

رافدة الحريري(٢٠١٤). **الألعاب التربوية وانعكاستها على تعلم الاطفال**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

رائد أحمد ابراهيم الكريميين(٢٠١٧). **استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم.** الأردن: شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

روبرت أولمر، تيموثي سيلنو ماثيو سيجر (٢٠١٥). **التواصل الفعال مع الأزمات: الانتقال من الأزمة إلى الفرصة**. ترجمة أحمد المغربي. القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع.

روحي البعلبكي (١٩٩٥). **المورد قاموس عربي-** انجليزي. بيروت: دار العلم للملايين.

زكريا الشربيني، يسرية صادق(٢٠١٨). **مقتطفات من علم النفس في الكوارث و الصدمات و الأزمات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سعد علي المحمدي(٢٠٢١). **نماذج من الإدارات المعاصرة**. الأردن: دار اليازوري العلمية.

سوسن شاكر(٢٠١٥). **مشكلات الأطفال النفسية و أساليب المساعدة فيها**. دمشق: دار رسلان للطباعة و النشر و التوزيع.

السيد فتوح السيد حميدة(٢٠١٩). تصميم برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية سلوكيات الأمان و السلامة في" المنزل/ المدرسة/ الطريق" اللازمة لأطفال مدارس التربية الفكرية. **المجلة التربوية**،مج٦٢، ع٦٢، ص٢٤- ٨٢.

صابر محمود الشرقاوي(٢٠١٨). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات الأمان بالمنزل لطلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. دراسة ميدانية (محافظة الداخلية) سلطنة عمان. **المجلة العربية لدراسات و بحوث العلوم التربوية و الإنسانية**، مج٤، ع١٣، ص٩٣- ١٥١.

صفوت فرج(٢٠٠٧). **القياس النفسي**. ط٦. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح عبد الحميد(٢٠١٣). **الاعلام و إدارة الأزمات**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.

طارق حسن عبد الحليم(٢٠١٧). **الإدارة التربوية في الألفية الجديدة: مدخل متجدد لعالم متغير**. القاهرة: دار العلوم للنشر و التوزيع.

عبد الرحمن إسماعيل صالح(٢٠١٤). **فنيات وأساليب العملية الإرشادية**. الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.

عبد الفتاح عبد المجيد الشريف(٢٠١١). **التربية الخاصة و برامجها العلاجية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الفتاح عبد المجيد الشريف(٢٠١٦). **أساليب رعاية المعاقين عقليًا و حركيًا و بصريًا و سمعيًا**. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

عبد الكريم أحمد جميل(٢٠١٦). **إدارة الأزمات و الكوارث**. الأردن: الجنادرية للنشر و التوزيع.

عبد المطلب أمين القريطي(٢٠١٤). **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة و أسرهم**. القاهرة: عالم الكتب.

علي المبروك عون عبد الجليل(٢٠١٣). **الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي**. القاهرة: بورصة الكتب للنشر والتوزيع.

علي عبد التواب محمد عتمان(٢٠١٦). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر،مج٣٥، ع١٦٩، ج١، ص١٣-٨١.

علي عبد الرحيم صالح(٢٠١٤). **ديموقراطية التعليم واشكالية التسلط والازمات في المؤسسة الجامعية**. الأردن: دار اليازوري العلمية.

علي مصطفي العليمات(٢٠١٥). **مسرح و دراما الطفل**. الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع.

غادة البطريق(٢٠١٧). **العلاقات العامة و فن إدارة الأزمات**. الجيزة: أطلس للنشر و الإنتاج الإعلامي.

غادة عبد الناصر و و لاء الكدش(٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، مج١٤، ع٨، ص٢١٩- ٢٩٧.

فادي حسن عقيلان(٢٠١٥). **إدارة الأزمات و الكوارث الطبيعية و الغير طبيعية**. الأردن: دار المعتز للنشر و التوزيع.

فتحية أحمد بطيخ(٢٠١٨). نحو مدخل تربوي قائم على الدمج بين المهارات الأساسية و التدريبات الحركية الإيقاعية بطريقة التعلم بالنمذجة للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم و القابلين للتدريب. **المؤتمر العلمي الثامن بعنوان تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة** – الفرص و التحديات، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص٩١- ١٠١.

فهد خليل زايد(٢٠١٣). **فن التحكم بالمخاطر المنزلية: الوقاية من الحوادث المنزلية**. الأردن: دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.

كريستوفر بالم(٢٠١٤). **دراسات كامبردج في المسرح**. ترجمة محمد صفوت حسن. القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع.

كريمان بدير(٢٠١٢). **الأسس النفسية لنمو الطفل**. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

لمياء محمد أيمن خيري(٢٠١٨). **التعلم النشط**. القاهرة: دار يسطرون للنشر و التوزيع.

ليلى محمد حسني أبو العلا(٢٠١٣). **مفاهيم و رؤى في الإدارة و القيادة التربوية بين الأصالة و الحداثة**. الأردن: دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.

ماجد عبد المهدي المساعدة(٢٠١٢). **إدارة الأزمات المداخل – المفاهيم- العمليات.** الأردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

مجدي هلال(٢٠٢٠). **هوم سكولينج أساسيات التعليم الفعال**. القاهرة: دارا لبشير للثقافة و العلوم.

محسن علي عطية(٢٠١٣). **المناهج الحديثة وطرق التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد أحمد محمود خطاب(٢٠١٣). مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة دراسة تقويمية نقدية للترجمة العربية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مصر،مج ١٢، ع٤، ص٥٩٣- ٦٢٥.

محمد الفاتح محمود بشير المغربي(٢٠١٩). **إدارة الأزمات و الكوارث**. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي(٢٠١٧). **مختار الصحاح**. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

محمد حسن غانم(٢٠٢٠). **المختصر المفيد في علم النفس البيئي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد حسين المخزنجي(٢٠٢٠). **طرق التربية الحديثة**. الجيزة: وكالة الصحافة العربية.

محمد حسين قطناني(٢٠١٢): **التربية الخاصة**. رؤية حديثة في الإعاقات و تعديل السلوك. عمان: دار أمواج للنشر و التوزيع.

محمد عبده إبراهيم عبده(٢٠١٩). فاعلية برنامج ترويحي قائم على استخدام النموذج من خلال مسرح الدمى في التثقيف الصحي للتلاميذ المعاقين عقليًا فئة القابلين للتعلم. **مجلة بحوث التربية الشاملة**، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق،ع١، ص١٣٠- ١٥٦.

محمود الربيعي(٢٠١٣). **نظريات التعلم و العمليات العقلية**. بيروت: دار الكتب العلمية.

مدحت عبد الرزاق الحجازي(٢٠١٣). **سيكولوجية الطفل في مرحلة الروضة**. بيروت: دار الكتب العلمية.

مدحت محمد أبو النصر(٢٠١٦). **الاتجاهات الحديثة في رعاية و تأهيل متحدي الإعاقة: من منظور اجتماعي و حقوقي.** القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

مرفت رجب صابر(٢٠١٧). إساءة المعاملة و علاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم في ضوء عدة متغيرات. **مجلة دراسات الطفولة**، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مج٢٠، ع٧٧، ص١-١١.

مصطفى النشار(٢٠١٨). **تطور الفلسفة السياسية من صولون حتي ابن خلدون.** القاهرة: دار روابط للنشر و تقنية المعلومات.

مصطفى نوري القمش(٢٠١١). **الإعاقة العقلية النظرية و الممارسة**. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

مصطفى يوسف كافي(٢٠١٣). **اقتصاديات البيئة و العولمة**. سوريا: دار رسلان.

مكي محمد مغربي(٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية (القابلين للتعلم) بمنطقة القصيم. **مجلة التربية الخاصة و التأهيل**، مصر، مج٦، ع٢٢، ص٦٣- ١٠٩.

منال حسن رمضان(٢٠١٦). **إستراتيجيات التعلم النشط: التعلم النشط، ضبط الذات، التفكير الإيجابي، الإبداع و الشعور الإبداعي**. الأردن: دار الأكاديميون للنشر و التوزيع.

المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (٢٠٢٠). **المعجم الموحد لمصطلحات المناهج و طرائق التدريس (انجليزي- فرنسي- عربي).** سلسلة المعاجم الموحدة. الرباط: مكتب تنسيق التعريب.

منى الأزهري، منى سامح أبو هشيمة(٢٠٢٠). **التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منى حسين محمد الدهان(٢٠١٨). فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر "المتنمر - الضحية" وزيادة مستوى التعرف على تعبيرات الوجه لدى الأطفال المعاقين عقليا. **مجلة الطفولة و التنمية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج٩، ع ٣١، ص١٥-٥٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ali Farazmand(2014). **Crisis and Emergency Management: Theory and Practice**. London: Routledge.

Anahita Khodabakhshi-Kooalee & Mohammad Reza Falsafinejad (2018). Effectiveness puppet play therapy on adaptive behavior and social skills in boy children with intellectual disability. **Caspian Journal of Pediatrics**, Vol.4, No.1, Pp.271- 277, DOI:10.22088/acadpub.BUMS.4.1.271.

Anat Geigera, Carmit-Noa Shpigelmanb & Rinat Feniger Schaala(2020). The socio-emotional world of adolescents with intellectual disability: A drama therapy-based participatory action research. **The Arts in Psychotherapy**, vol.70, DOI:10.1016/j.aip.2020.101679

Angelle Cook(2020). Using an inclusive therapeutic theatre production to teach self-advocacy skills in young people with disabilities. **The Arts in Psychotherapy**,vol.71, No.3, PP.1-8, DOI:10.1016/j.aip.2020.101715

Anne Graham & Sally Robinson(2020). Feeling safe, avoiding harm: Safety priorities of children and young people with disability and high support needs. **Journal of Intellectual Disabilities**, Vol. 25, No.4, Pp. 583–602, DOI: 10.1177/1744629520917496.

Banga Erzsébet, et al(2015). Using Drama Therapy and Storytelling in developing social competences in adults with intellectual disabilities of residential centers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol.186, Pp.1268 – 1274, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.141.

Barbara Clarke & Rhonda Faragher(2014). **Educating Learners with Down Syndrome: Research, theory, and practice with children and adolescents**. London: Routlege.

Boon, H. J (2012). An assessment of policies guiding school emergency disaster management for students with disabilities in Australia.

Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, Vol.9, No.1, Pp.17–26, doi:10.1111/j.1741-1130.2012.00331.

Carl J. Dunst(2014). Meta-Analysis of the Effects of Puppet Shows on Attitudes Toward and Knowledge of Individuals With Disabilities. **Exceptional Children journal**, Vol.80, No.2.

Charles E. Schaefer& Donna Cangelosi(2016). **Essential Play Therapy Techniques: Time-tested Approaches**, London: The Guilford press.

Charles Schaefer, Lisa D. Braverman& Kevin J. O'Connor (2016).**Handbook of Play Therapy**.USA: John Wiley and sons Ink.

Cheralyn Lambeth(2020). **Introduction to Puppetry Arts**. London: Routlege.

Cynthia Suveg, et al(2016). **Treating Internalizing Disorders Children and Adolescents: Core Techniques and strategies**, London: The Guilford press.

D.Rathnakumar(2020). Play Therapy and Children with Intellectual Disability. **International Journal of Education**,Vol.8, No.2,Pp.35-42, doi.org/10.34293/education.v8i2.2299

Daniela Bulgarelli, Serenella Besio & Vaska Stancheva (2017). **Play development in children with disabilities**. Berlin: De Gruyter Open Ltd.

David A. Bedworth & Albert E. Bedworth(2010). **The dictionary of Health Education**. USA: Oxford university Press.

Donghyum Kang, et al (2020). Disasters, schools, and children: Disability at the intersection. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, Vol.45, No.4, DOI:10.1016/j.ijdrr.2019.101447.

Doris Pronin Fromberg(2012). **The All-Day Kindergarten and Pre-K Curriculum: A Dynamic-Themes Approach**. London: Routledge.

Dorothy Justus Sluss(2019). **Supporting Play in Early Childhood: Environment, Curriculum, Assessment**. USA: Cengage learning.

Dovi Uun Yutikasari & Nur Azizah(2018). Safety Skills of Students with Mild Intellectual Disability**. International Conference on Special and Inclusive Education**, **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**,Vol.296, Pp.68- 72, DOI:10.2991/icsie-18.2019.13.

Dusty Columbia Embury(2014). Supporting Students With Disabilities During School Crises: **A Teacher's Guide, TEACHING Exceptional Children,** Vol.46, No.6, Pp.169–178, DOI: 10.1177/0014402914534616.

E.Gobrial(2012). Mind the gap: the human rights of children with intellectual disabilities in Egypt, **Journal of Intellectual Disability Research**, Vol.56, No. 11, Pp.1058–1064, Doi:10.1111/j.13652788.2012.01650.x.

Elena F. Sayfutdiyarova & Lidia F. Fatikhova(2016). Understanding of unsafe situations by children with intellectual disabilities, **Psychology in Russia: State of the Art**, Vol.9, No.4, doi:10.11621/pir.2016.0411.

Epler Pam(2018). **Instructional Strategies in General Education and Putting the Individuals**. USA: IGI global.

Eric J Mash، David A Wolfe(2016). **Abnormal Child Psychology**. USA: Cengage learning.

Florence Koenderink(2018). **Intellectual Disability Among Children Everywhere: How to provide good institutional care**, Orphanage Projects.

Freddy Jackson Brown & Sarah Brown(2016). **When Young People with Intellectual Disabilities and Autism Hit Puberty: A parents' q &A guide to health, sexuality and relationships**. London: Jessica Kingsley Publishers.

Jack Snowman &Rick Mccown(2015). **Psychology Applied to Teaching**. USA: Cengage learning.

Jana Vomočilová, et al (2020). Early intervention for children with intellectual and developmental disability using drama therapy techniques, **Children and Youth Services Review**,vol.109, Doi:https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104689.

Janine Hostettler Scharer(2017). Supporting young children's learning in a dramatic play Environment. **Journal of childhood studies**,vol.42, No.3, Pp.62-69.

Jeanette Lancaster &Marcia Stanhope(2014). **Public Health Nursing - Revised Reprint: Population-Centered Health Care in the community.** USA: Elsevier Mosby.

Jeanne M. Machado(2016). **Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy**. USA: Cengage learning.

Jennifer L. Kilgo & Richard M. Gargiulo (2020). **An Introduction to Young Children With Special Needs: Birth Through Age Eight**. London: SAGE publications.

Jeong-Hun Jang & Kyoo- Man Ha(2021). Inclusion of Children with Disabilities in Disaster Management. **MDPI journals**, Vol.8, No.7, https://doi.org/10.3390/children8070581.

Joan Bouza Koster(2015). **Growing Artists: Teaching the Arts to Young Children**. USA: Cengage learning.

John E. Spillan, John A. Parnell& William Rick Crandall(2013). **Crisis Management: Leading in the New Strategy Landscape leading in the new strategy landscape**. London: Sage Publications Ltd.

Joyce Piven & Susan Applebaum(2012). **In the Studio with Joyce Piven:Theatre Games, Story Theatre and Text Work for actors.** London: Methuen Drama.

Juan Bornman, et al (2015). Human rights of children with intellectual disabilities: comparing self-ratings and proxy ratings, Child:

care, health and development, Vol.41, No.6, Pp.1010-1017, DOI: 10.1111/cch.12244.

Kathleen Marshall &Nancy Hunt(2012). **Exceptional Children and Youth**. USA: wadsworth cengage learning.

Kenneth Yeager & Albert Roberts(2015). **Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment, and Research**. UK: Oxford university press.

Lawrence Ganong & Marilyn Coleman(2014). **The Social History of the American Family**. London: An Encyclopedia. London: sage.

Lee Ann Hoff(2014). **Crisis: How to Help Yourself and Others in Distress or Danger**. UK: Oxford university press.

Livija Kroflin (2012). **The Power of the Puppet**. Zagreb: The Unima Puppets in Education.

Mary Margaret Kerr & Garry King(2019). **School Crisis Prevention and Intervention**. USA: Waveland press.

Matt Jarvis& Paul Okami(2020). **Principles of Psychology: Contemporary Perspectives**. UK: Oxford university press.

Matthew White(2019). **Staging Musicals: An Essential Guide**. USA: METHUEN DRAMA Bloomsbury Publishing Plc.

Michael Day, et al (2012): **Children and Their Art: Art Education for Elementary and Middle Schools**. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Nancy Boyd Webb(2015). **Play Therapy with Children and Adolescents in Crisis**. Fourth Edition. London: The Guilford press.

Nicky Hayes & Peter Stratton(2012). **A Student's Dictionary of Psychology**. London: Hodder education.

Nikolaos Tsergas, Ourania Kalouri & Stavros Fragkos(2021). Role-Playing as a Method of Teaching Social Sciences to Limit Bias and Discrimination in the School Environment**. Journal of Education & Social Policy**, Vol. 8, No. 2, 91-98, doi:10.30845/jesp.

Nining Candra Wahyuni(2019). The Use of Puppet and Flashcard as Media in Teaching Vocabulary for Children with Special Needs. **Journal of English Language Teaching**, Vol.8, No.2, DOI:10.15294/elt.v8i2.31786.

Olivia N. Saracho(2012). **An Integrated Play-based Curriculum for Young Children.** London: Routledge.

Otto Lerbinger(2012). **The Crisis Manager: Facing Disasters, Conflicts, and Failures**. London: Routledge.

Rathnakumar, D(2020). Play Therapy and Children with Intellectual Disability. **Shanlax International Journal of Education**, College of Education, vol.8, No.2, Pp.35–42, Doi:https://doi.org/10.34293/ education.v8i2.2299.

Raymond Miltenberger(2016). **Behavior Modification: Principles and Procedures.** USA: Cengage learning.

Rheta LeAnne Steen(2017). **Emerging Research in Play Therapy**. USA: Child Counseling, and Consultation.

Richard M. Gargiulo & Emily C. Bouck(2018). **Instructional Strategies for Students With Mild, Moderate, and Severe intellectual disability**. London: Sage publications.

Richard M. Gargiulo(2015). **Special Education in Contemporary Society**. London: Sage publications.

Robert V. Kail, John C. Cavanaugh(2017). **Essentials of Human Development: A Life-Span View**. USA: Cengage learning.

Ronit Remer&, David Tzurie(2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education. an

Evaluation. **American Journal of Educational Research,** Vol.3, No.3, Pp. 356-365, DOI: 10.12691/education-3-3-15.

Rosalind Charlesworth & Karen K.Lind(2013). **Math and science for young children**. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Sarah Brown & Freddy Jackson Brown (2016). **When Young People with Intellectual Disabilities and Autism Hit Puberty: A parents' Q & A Guide To Health Sexuality And Relationships.** London: Jessica Kingsley Publishers.

Sean Macblain(2018). **Learning Theories for Early Years Practice**. London: Sage publications ltd.

Timothy L. Sellnow، Matthew W. Seeger(2021). **Theorizing Crisis Communication**. USA: John Wiley and sons Ink.

Tina Bruce(2020). **Educating Young Children: A Lifetime Journey into a Froebelian Approach: The selected works of Tina Bruce**. London: Routledge.

W.George Scarlett(2015). **The SAGE Encyclopedia of Classroom Management**. London: Sage Publications Ltd.