برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المُدمجين وتأثيره على الحد من المشكلات السلوكية لديهم

إعداد:
د/ فاطمة محمد السعيد إبراهيم الليثي[١]

مستخلص:

يهدف البحث إلى إعداد برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين وتأثيره على الحد من المشكلات السلوكية لديهم، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال من المعاقين ذهنيًّا المدمجين (٦ ذكور) (٤ إناث) في المرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة بمتوسط عمر (١٠,٣٠) عاماً وانحراف معياري (١,٢٥)، ونسبة ذكاء من (٦٥- ٦٩) درجة علي اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بمتوسط (٦٧,٢٠) وانحراف معياري (١,٩٦)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ستانفورد بينية للذكاء، مقياس التنظيم الانفعالي إعداد الباحثة، مقياس المشكلات السلوكية إعداد الباحثة، البرنامج القائم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعالي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الانفعالي لصالح التطبيق البعدي"، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الانفعالي، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية لصالح التطبيق القبلي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الانفعالي مما يعني فاعلية البرنامج على تنمية التنظيم الانفعالي وتأثيره على الحد من المشكلات السلوكية لدى المعاقين ذهنيًّا المُدمجين.

الكلمات المفتاحية:
نظرية العقل، التنظيم الانفعالي، الإعاقة الذهنية، المشكلات السلوكية، الدمج

١مدرس بقسم التأخر العقلي - كلية التربية الخاصة - جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

A Program Based on Theory of Mind Concepts to Develop Emotional Regulation among Included Children with Intellectual Disabilities and its Effect on Reducing their Behavioral Problems

Abstract:

This research aimed at preparing a program based on mind theory to develop emotional regulation among included children with intellectual disabilities and examining its effect on releasing their behavioral problems. The quasi- experimental research method was applied. The research sample consisted of (10) children with intellectual disabilities (6 males) (4 females) at the age of (9-12) years, mean age of (10.30) years, with a standard deviation of (1.25), and IQ (65-69) in the Stanford Binet test, mean (67.20) and a standard deviation (1.96), while the research tools applied were: Stanford Binet Intelligence Scale, *The Emotional Regulation Scale* (prepared by the researcher), *The Behavioral Problems Scale* (prepared by the researcher), and the program based on mind theory to develop emotional regulation (prepared by the researcher). The results revealed that there are statistically significant differences ($p \leq 0.01$) among the sample of integrated intellectual disabilities children's mean grade scores on the pre- and post-application of *The Emotional Regulation Scale,* in favor of the post application, and that there are statistically significant differences ($p \leq 0.01$) among the sample of integrated intellectual disabilities children's mean grade scores on the pre- and post-application of *The Behavioral Problems Scale,* in favor of the post application, so that the program was proved to be effective in developing emotional regulation and releasing behavioral problems among the research sample of integrated intellectual disabilities children.

Key Words:

Theory of Mind, Emotional Regulation, Behavioral Problems, intellectual disabilities, and Integration.

مقدمة:

في ضوء رؤية الدولة المصرية ٢٠٣٠ فقد اهتمت الدولة متمثلة في وزارة التربية والتعليم بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل مدارس التربية والتعليم دمجًا كُليًا وجُزئيًا، فصدر القرار الوزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ بشأن دمج ذوي الإعاقات البسيطة في مدارس التعليم العام، وتم التأكيد على تأهيل المدارس للتعامل مع هؤلاء الفئة من الأطفال، وأيضا تأهيل الأطفال ذوي الإعاقات للتعامل مع أقرانهم وتنمية قدراتهم للتعبير عن الذات والمشاعر وتكوين صدقات وعلاقات اجتماعية جيدة.

وتُعد الانفعالات من الجوانب الحيوية في الشخصية وذلك لدورها الهام في سلوك الأفراد، فهي تتداخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، ويُعاني الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من مشكلات في النمو الانفعالي وإدراك ومعرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، فَهُم لديهم مشكله في ما يعرف بالتنظيم الانفعالي وهذا يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات السلوكية والانفعالية، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Hogue, Mooney, Morrissey, Steptoe, Johnston, ,Lindsay & Taylor, 2007) أن نقص التنظيم الانفعالي لدى المعاقين ذهنيًا حيث أنهم غير قادرين على إدراك ومعرفة الحالات الداخلية لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وعدم القدرة على تمييز وفَهْم التعبيرات الانفعالية في المواقف المختلفة، كما أشارت دراسة (Mazzoni, Landi, Ricciardelli, Actis-Grosso,& Venuti, 2020) إلى وجود قصور في التعبير عن المشاعر والاستجابة الانفعالية اللفظية وغير اللفظية لدى المعاقين ذهنيًا، ولذا فإن القصور في تنظيم الانفعالات لدى ذوي الإعاقة الذهنية يؤثر بشكل كبير على سلوكياتهم فَهُم غير قادرين على فَهْم التعبير المناسب لكل موقف اجتماعي مما يسبب العديد من المشكلات السلوكية كالانسحاب والعدوان.

وتُعد مفاهيم نظرية العقل من المفاهيم التي لاقت اهتمامًا كبيرًا في الآونة الأخيرة، فهي تمثل أداة اجتماعية قوية في فَهْم واستيعاب الانفعالات والحالات العقلية الموجودة لدى الفرد ولدى الآخرين وشرح وتفسير أفعالهم والتنبؤ بها مما يُيَسر عملية التفاعل الاجتماعي ويساعد على حل المشكلات بطريقة جيدة، وهو ما يتفق مع دراسة (Fiasse & Grosbois ,2012) التي أشارت إلى أهمية نظرية العقل في التكيف الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الذهنية، كما يذكر (الجوالدة، ٢٠١٣: ٣٩٥) أن نظرية العقل تساعد الطفل في مراحل عمره في تفسير المعلومات الأولية التي يحصل عليها من البيئة المحيطة وتساعده في تخمين وتوقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها.

ويذكر (عمر،٢٠١٧: ٣١٧) إلى أن أحد أهم مظاهر العجز في المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الذهنية هو محدودية قدرتهم على التعرف على الانفعالات الأساسية (الحزن، الخوف، الغضب، الاشمئزاز) التي تتم من خلال التعبيرات الوجهية للآخرين، فَهُم يعجزون عن فك الإشارات غير اللفظية للانفعالات الصادرة من خلال التعبيرات الوجهية للآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى عزلتهم وصعوبة اندماجهم بيسر وسهولة مع الأفراد المحيطين بهم.

مما سبق يتضح أن التنظيم الانفعالي هو أداة إدراك وسيطرة على الانفعال في المواقف المختلفة، والتي تؤدي إلى إنشاء علاقات اجتماعية جيدة والقدرة على حل المشكلات مما يعني المساعدة في خفض المشاكل السلوكية لدى الطفل ذوي الإعاقة الذهنية المُدمج في مدارس التعليم العام، لذا كان من الضروري تنمية التنظيم الانفعالي، وحيث أن نظرية العقل تقوم على أساس فهم المشاعر لدي الفرد ولدي الآخرين وأيضا فهم المشاعر المبنية علي الرغبات والاعتقاد، لذلك تحاول هذه الدراسة تقديم برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ودارسة دوره في الحد من المشكلات السلوكية لديهم.

مشكلة البحث:

جاءت مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المُدمجين وذلك أثناء متابعة طلاب التدريب الميداني داخل مدارس التربية والتعليم، ولاحظت الباحثة أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المُدمجين يظهرون حالات من عدم تنظيم الانفعالات فبعض الأطفال يظهرون بعض التعبيرات الانفعالية المبالغ فيها من حزن أو فرح أو غضب والتي قد لا تتناسب مع الموقف الاجتماعي، فسلوكهم غير متناسب مع انفعالاتهم مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية مع الأقران، وبالمتابعة وسؤال المعلمات داخل الفصول وجدت الباحثة أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات في التعبير عن انفعالاتهم حيث أنها تكون غير مناسبة للمواقف التي يتعرضون لها، فَهُم لديهم مشكلة في التنظيم الانفعالي، وهو بدورة يؤثر على تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم العاديين.

وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Moorem2001) إلى أن الأطفال المعاقين ذهنيًا لديهم مشكلات في مهام التعرف على المشاعر، وقصور في التعبير الانفعالي وقد يرجع هذا القصور نتيجة الانخفاض في الذكاء وقصور الذاكرة والانتباه والتخيل، كما يتفق مع ما ذكره (سليمان، ٢٠٠٥) أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية قد يعبرون في بعض المواقف عن انفعالاتهم بأساليب عدوانية غير مقبولة اجتماعية ويرجع ذلك الي قصور نسبة الذكاء وضعف مهارات التواصل الذي قد يسبب لهم الإحباط، كما أشارت دراسة (Baurai & Nader- Grosbois, 2013) إلى وجود مشكلات في التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ويصاحب هذا القصور مشكلات اجتماعية وعاطفية وقصور في استخدام مهام نظرية العقل، بينما أكدت دراسة (الرزاز،٢٠١٧) إلى أهمية تنمية التعبير عن الانفعالات عند الأطفال في مرحلة الروضة والاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما أشارت دراسة (Garner & Hinton,2010) إلى أنه من مهام التنظيم الانفعالي المحافظة على السلوك وتعديله والتأثير على ردود الأفعال المتعلقة بالمشاعر من خلال سلوكيات معينة تشمل التوجه، أو التجنب أو الكبت أو آليات الانتباه وغيرها، وأن صعوبة إدارة وتنظيم التعبير الانفعالي يبقي مؤشرًا هَامًّا للعلاقات الإشكالية بين الفرد وأقرانه، كما أشار (Jacobs & Nader-Grosbois, 2020)أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لديهم قصور في مفاهيم نظرية العقل والذى ينتج عنه قصور في فهم وتنظيم الانفعالات.

ولأن الطفل ذوي الإعاقة الذهنية قد يُعاني من قصور في التنظيم الانفعالي والعديد من المشكلات السلوكية؛ لذا فإن العمل على تنمية هذا المفهوم لديه واستثماره باعتباره مدخلاً يساعد في إنشاء علاقات اجتماعية جيدة والعمل على حل المشكلات الاجتماعية، مما يساعد في خفض المشكلات السلوكية لديهم، **وبذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:**

- ما فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي لدى المعاقين ذهنيًّا المُدمجين وبعد مرور فترة زمنية من تطبيقه؟
- ما فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل في الحد من المشكلات السلوكية لدى المعاقين ذهنيًّا المُدمجين وبعد مرور فترة زمنية من تطبيقه؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الي:

١. تنمية التنظيم الانفعالي المتمثل في (التعرف على الانفعالات من خلال الرسوم التوضيحية، التعرف على الانفعال من خلال الموقف، تحديد نوع الانفعال من خلال القصص) لدى المعاقين ذهنيًا المُدمجين باستخدام مفاهيم نظرية العقل.
٢. إعداد مقياس التنظيم الانفعالي المصور للمعاقين ذهنيًّا.
٣. إعداد مقياس المشكلات السلوكية للمعاقين ذهنيًا.
٤. قياس فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام مفاهيم نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي لدى المعاقين ذهنيًا المُدمجين.
٥. قياس تأثير تنمية التنظيم الانفعالي على الحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في التالي:

الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية البحث النظرية في أنها تقدم تراثًا نظريًا يوضح التنظيم الانفعالي وقراءة العقل والمشكلات السلوكية وذوي الإعاقة الذهنية وخصائصهم وأهمية الدمج لهم ومستويات الدمج.
٢. يمثل البحث الحالي نوعًا من الإسهام العلمي بتناوله فئة مهمة وهم ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين، حيث تؤكد جميع الأبحاث العلمية على أهمية الدمج وأهمية تأهيل ذوي الإعاقة للدمج.
٣. يهتم البحث بالكشف عن مدى تأثير التنظيم الانفعالي بخفض المشكلات السلوكية لدى المعاقين ذهنيًا.

الأهمية التطبيقية:

١. تتمثل في العمل على مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في التعبير عن مشاعرهم بما يناسب الموقف الانفعالي وذلك من خلال تصميم برنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة.

٢. يمكن أن تفيد في توجيه أنظار المهتمين بمجال التربية الخاصة إلى متغير جديد نسبيًا وهو التنظيم الانفعالي والذي يعتبر مؤشرًا هامًا لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وخفض المشكلات السلوكية لديهم.

٣. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مساعدة الطفل المعاق ذهنيًا في التوافق النفسي والاجتماعي .

مصطلحات البحث:

- **مفاهيم نظرية العقل Theory of mind concepts**

تعرف إجرائيًا بأنها " مدى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على إدراك وفهم أو توقع أفعال الآخرين أو ما يدور في عقولهم من أفكار ومشاعر وانفعالات وإدراك أنها تختلف عن أفعال الشخص نفسه"

- **التنظيم الانفعالي Emotional Regulation**

تعرفة الباحثة بأنه قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في التعرف على فهم وإدراك الانفعالات من خلال الرسوم والمواقف المختلفة مع قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم في المواقف الاجتماعية، واستخدام الانفعالات في التكيف الاجتماعي وفهم الأخرين، وحل المشكلات معهم".

وقد تحددت أبعاد التنظيم الانفعالي في هذا البحث بثلاث أبعاد عرفتهم الباحثة إجرائيًا كالتالي:

- التعرف على الانفعالات: "ويقصد بها" قدرة الطفل ذوي الإعاقة الذهنية على التعرف على الانفعالات (فرح، سعادة، حزن، خوف) وتميزها وفقًا للرسوم التوضيحية".
- تحديد الانفعال: ويقصد بها "قدرة الطفل ذوي الإعاقة الذهنية على تحديد الانفعالات (فرح، سعادة، حزن، خوف) وفقًا للمواقف الانفعالية المختلفة".
- السيطرة على الانفعال: ويقصد بها "قدرة الطفل ذوي الإعاقة الذهنية على السيطرة على الانفعالات (فرح، سعادة، حزن، خوف) باستخدام القصص الاجتماعية".

- **المعاقين ذهنيًا المُدمجين Intellectual disability**

تعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم " الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم بين (٦٥-٦٩) طبقًا لمقياس ستانفورد بينة الصورة الخامسة وهم ذوي إعاقة ذهنية بسيطة وفقًا للتصنيف النفسي وقابلين للتعليم وفقًا للتصنيف التربوي، ومدمجين بمدارس التربية والتعليم المصرية.

- **المشكلات السلوكية Behavioral problems**

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها " مجموعة من المظاهر السلوكية غير المرغوب فيها اجتماعيًا والمتمثلة في (السلوك التدميري، والانسحاب الاجتماعي، وإيذاء الذات) والتي يمكن الوصول إليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهري للطفل ذوي الإعاقة الذهنية المدمج بما يساعد بالتعرف على المشاعر الداخلية الكامنة ورائها.

وقد تحددت أبعاد المشكلات السلوكية في هذا البحث بثلاث أبعاد عرفتهم الباحثة إجرائيًا كالتالي:

- الانسحاب الاجتماعي: عدم قدرة الطفل علي تكوين صداقات مع الأقران والانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة".
- السلوك التدميري: هو كل فعل يقوم به الطفل بهدف إيذاء الأخرين او تدمير ممتلكاتهم وأشيائهم".
- إيذاء الذات: هو مجموعة من السلوكيات الشاذة التي يصدرها الطفل معاقبا بها نفسه مثل ضرب وجرح نفسه وقضم الأظافر وغيرها".

- **البرنامج القائم على مفاهيم قراءة العقل A Program based on Theory of Mind concepts**

يعرف البرنامج إجرائيًا بأنه " مجموعة من الأنشطة والألعاب الهادفة والمقصودة قائمة علي مفاهيم نظرية العقل يتم تقديمها لمجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المُدمجين خلال فترة زمنية محددة بهدف تنمية التنظيم الانفعالي لديهم والحد من المشكلات السلوكية.

إطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: نظرية العقل Theory of mind

يُعد العقل هو المعيار الأساسي لفهم ما يدور حولنا ومعرفة رغبات الناس وأهدافهم وفهم سلوكياتهم وكيفية التصرف معهم فالأطفال تبدأ بالتأمل والتفكير في ما يقوم به الآخرين وهو ما يسمي بنظرية العقل، ويعتبر كلا من وودروف وبريماك (Woodruff & Premack,1978) أول من أطلقا مصطلح نظرية العقل (TOM) حيث أوضحا أن القدرة على عكس الحالات العقلية هي كيانات غير قابلة للقياس العقلي أو غير قابلة للملاحظة، مما يسمح لنا بالتنبؤ بسلوك الآخرين، فبواسطة نظرية العقل نكون قادرين على استنتاج مدى كامل من الحالات العقلية (المعتقدات، النوايا، الرغبات، الخيال، العواطف وغيرها)، ونكون قادرين على عكس محتويات عقولنا وعقول الأخرين (Doherty,2009:7)

وتعتمد نظرية العقل على فكرة مؤداها أن السلوكيات الصادرة من الفرد تعتمد على القدرة لفهم ما يجري في عقول الآخرين من خلال تعامله معهم وهذه القدرة ضرورة للفرد فهي التي تمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وهي من أهم السمات الضرورية للفهم الاجتماعي كما أنها ضرورية أيضا في فهم وتوقع سلوك الآخرين (الشخص، منيب، مرسي، والملحم، ٢٠٢١: ٤٣٢)

وأصبح الاكتساب المبكر لنظرية العقل محور اهتمام علماء نفس النمو في الآونة الأخيرة؛ إذ أن قدرة الطفل على عزو الحالات العقلية مثل: الاتجاهات والمعتقدات، والرغبات، والنوايا، والانفعالات وإيذاء إلى الذات أو إلى الآخرين تساعد في الإحساس، والتنبؤ بسلوكيات الآخرين، وبالتالي فإنها تعد إشارة على سلوك اجتماعي أكثر نضجًا، ويصبح الأطفال أكثر وعيًا بعقولهم وعقول الآخرين، وأكثر قدرة على تفسير العقول والحالات العقلية في السنوات المبكرة من العمر Grazzani, Ornghi, (Agliati, & Brazzill, 2016)

ويشير (الجوالدة، ٢٠١٣) إلى أن نظرية العقل تعتمد على الأسس التالية: استنتاج الأهداف والمقاصد، والانتباه المتواصل، واللعب التخيلي والتصرف على أساس حالات الآخرين الذهنية، والمعرفة الضمنية والاعتقاد والمعرفة، وهذا يعني أن نظرية العقل تهتم بتطوير القدرة على الاستنتاج والتفسير والتمييز والتقييم وإدراك المعتقدات الخاطئة، مما يؤكد فاعليتها في بحث مشكلات الأفراد ذوي الإعاقات.

ويعرف كلًا من (Giaouri, Alevriadou, & Tsakiridou , 2010) نظرية العقل بأنها "القدرة على فهم الحالات العقلية للآخرين مثل المعتقدات والرغبات والعواطف والمشاعر"

بينما يعرفها كلا من (Astington,1998) بأنها قدرة الفرد على إدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات" (في: الخوالدة، ٢٠١٣: ٣٩٠).

وتُعد نظرية العقل نظامًا استنباطيًا يُمَكن الفرد من فهم سلوك الآخرين وتصرفاتهم، فنظرية العقل نظام للاستدلال، فهي تجعلنا قادرين على استنتاج المدى الكلي للحالات العقلية أو الاستدلال عليه مثل (الاعتقادات، والرغبات، والنوايا، والخيال، والانفعالات) التي تؤدي إلى سلوكياتنا وتصرفاتنا، كما أن امتلاكنا لنظرية العقل يجعلنا قادرين على فهم محتويات عقولنا وعقول الآخرين.

وتشير (Doherty, 2009:33) إلى وجود خمسة مستويات لنظرية العقل، هي:

- المستوى الأول: يتضمن هذا المستوى إدراكًا بصرياً بسيطًا للأحداث، ويعكس تبني وجهة نظر الذات والآخرين.
- المستوى الثاني: يشار إلى هذا المستوى على أنه إدراك بصري معقد للأحداث، وهو معني بقدرة الأشخاص على معرفة أن الناس يمكنهم رؤية الأشياء نفسها بشكل مختلف.
- المستوى الثالث: يعتقد أن السمات البصرية تلعب دورًا أقل أهمية في هذا المستوى، فالأطفال في هذا المستوى يفهمون أن "الرؤية تؤدي إلى المعرفة"، وبالتالي يعنى هذه المستوى بمعرفة الطفل لوجهة النظر البديلة.
- المستوى الرابع: يتضمن هذا المستوى فَهْمًا عقليًّا للحالات العقلية، بما في ذلك المعتقدات، وتوقع ردود الأفعال، وتخيل المعتقد الصحيح.
- المستوى الخامس: وهو المستوى الأكثر تعقيدًا؛ لأنه يتضمن فهم المعتقد الخاطئ وتوقع ردود الأفعال من خلال فهم المعتقد الخاطئ.

بينما ذكر (Sitch, 2010) أن مهام نظرية العقل تتمثل في فهم الرغبات المتعددة، المعتقدات المتعددة، الوصول إلى المعرفة، المعتقد الخاطئ، اعتقاد العاطفة، التمييز الانفعالي، إخفاء الشعور والدعابة.

وتتطور مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال في المراحل العمرية المختلفة، فتبدأ في الظهور في سن الثالثة من العمر إذ يستطيع الطفل عزو الحالات العقلية لنفسه وللآخرين، واستخدام اللغة بطرق مختلفة للإشارة إلى هذه الحالات العقلية كما يستطيع أن يميز الاختلافات بين الأفكار الموجودة داخل

العقل وبين الأشياء الموجودة في العالم الحقيقي ويكون على وعي بإرادة الناس ومشاعرهم وإدراكاتهم (Leslie, 1998).

وقد كشفت دراسة (Gopnik & Flavell, 1993) عن تطور مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال وفقًا للمراحل التالية:

- من عمر سنة إلى ثلاث سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية والأحداث العقلية.
- في عمر ثلاث سنوات يميز الطفل عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدرك أن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.
- عند أربع سنوات يدرك أنه من الممكن أن توجد تصورات وأفكار خاطئة وأنه يمكن أن تختلف التصورات والأفكار عن الواقع.
- في عمر خمس سنوات يميز الطفل بين المعلومات التي تنسي بسرعة والمعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة زمنية طويلة.
- من ست الي سبع سنوات يدرك أن الآخرين يمتلون حالة عقلية أخري.
- من تسع إلى إحدى عشر سنة يطور القدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء لا يجب أن يقوله (في: الإمام، الجوالدة، ٢٠٠٨: ٥٠٢).

ومما سبق تري الباحثة أن تطور مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال العاديين يختلف عن ذوي الاحتياجات الخاصة، فإذا كان الطفل العادي يستطيع اجتياز مهام نظرية العقل عندما يصل إلى عامه الرابع أو الخامس فإن ذلك يختلف عند كثير من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الذي يستمر معهم النقص في نمو مفاهيم نظرية العقل حتى دخوله مرحلة المراهقة وهذا يفسر وجود كثير من المشكلات السلوكية والاجتماعية لديهم، كما أن نمو مفاهيم نظرية العقل يمكن أن تساعد الطفل في فهمه للانفعالات ونمو التنظيم الانفعالي لديهم، وهذا يتفق مع دراسة (الجوالدة والإمام، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقليًا تختلف عن الأطفال العاديين وذلك نظرًا لتأخر النمو المعرفي وانخفاض معدل الذكاء، ودارسة (Jacobs & Nader-Grosbois, 2020) التي أشارت إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يُظهرون صعوبات في قراءة العقل خاصة في التفاعلات الاجتماعية المختلفة، كما أوضحت الدراسة أن قراءة العقل مرتبطة بفهم الانفعالات والرغبات والنوايا ومعتقدات الأخرين.

ويشير (Baurain & Nader-Grosbois, 2013) إلى أنه نظرًا لأن نظرية العقل تشير إلي القدرة المعرفية على استنتاج الطفل أو فهمه الحالات العقلية ومشاعره ومشاعر الآخرين فإنه يتطلب من الطفل أن يأخذ في الاعتبار منظور الآخرين وهذا يعتمد على نضجهم المعرفي، فالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يمكنهم تميز تعبيرات من الانفعالات المختلفة عن طريق الوجه والإيماء واللفظ ويكتسبون فهمًا للانفعالات التي تسمح لهم بالتنبؤ بالانفعالات وفقًا للموقف (فهم الأسباب)

والتنبؤ بالسلوكيات وفقًا للانفعالات التي شعروا بها (فهم العواقب)، ويعتبر فهم الطفل للانفعال الوسيط بين تنظيمه للانفعالات والتكيف الاجتماعي.

ولذا يمكن القول بأن نظرية العقل يمكنها مساعدة الطفل على التعبير عن مشاعره وانفعالاته، كما يمكنه التميز بين السلوكيات التي ينتج عنها ردود أفعال عكسية، كما يدركون أن الكثير من الصراعات التي تدور بين الناس سببها هو اختلاف نواياهم وأهدافهم، ومن ثم فإن فهمهم لنوايا الآخرين وتفسير سلوكهم والتنبؤ به يسمح لهم ويساعدهم على معرفة أهداف الآخرين وسلوكياتهم وكيفية التصرف معها إما بدعمها أو محاولة التعامل إيجابيًا وبذلك يتعلم الكثير من الأطفال كيفية التفاعلات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين.

ثانيًا: التنظيم الانفعالي Emotional Regulation:

يُعد التنظيم الانفعالي من المفاهيم الحديثة في علم النفس، ويقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة، وقد بدأ البحث في هذا المصطلح عام (١٩٦٠) على شكل دراسات وصفية حول آليات الدفاع المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة، ويشتمل مفهوم التنظيم الانفعالي على سلسلة واسعة من العمليات الشعورية وغير الشعورية المعرفية، السلوكية. (عباس،٢٠١٤: ١٣)

ولقد تطور التعريف الدقيق لتنظيم الانفعالات على مدار ثلاثين عامًا الماضية، فتعرف العاطفة على أنها الاستجابة المتعددة الأوجه نحو هدف معين، تضمن الاستجابة الخبرة والنشاط الفسيولوجي والسلوك، مما يجعل مشاعر الفرد توجه انتباه إلى المواقف المهمة وتحفز على الرد بالأفعال، لذلك فإن تنظيم العواطف يؤثر على وجود أو شدة المشاعر لتسهيل الأمر، والتنظيم عملية تبدأ عند تحديد الموقف وتستمر بتوجيه الانتباه نحو الموقف ثم تقييمه وتبلغ ذروتها في الاستجابة السلوكية.
(McClure,.Halpern, Wolper & Donahue,2009: 39)

يعرف طومسون (Thomposn) التنظيم الانفعالي بالعمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية، وبشكل خاص خصائصها الكثيفة والزمانية لإنجاز هدف معين(in: Berking & Whitley,2014) .

ويشير (Grandey,2000) إلى أن التنظيم الانفعالي يصف العمليات التي بواسطتها يدير الشخص عواطفه التي يختبرها أو يعبر عنها ويسيطر عليها، وعلى كيفية اختباره لها والتعبير عنها، ويؤثر كذلك في المراحل الأولي من ظهور الانفعال ويؤثر على تغيير المشاعر الأولية عن طريق تغيير الوضع أو تغيير التفكير المعرفي.

كما يعرف التنظيم الانفعالي بأنه هو القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق والتدعيم التكيفي الاجتماعي (Smith, 2009: 1)

كما يعرف التنظيم الانفعالي بأنه قدرة الفرد على توجيه وضبط وتنظيم وتعديل الإثارة الانفعالية لتمكينه من التكيف في المواقف الصعبة انفعاليًا. (Kim & Page,2013)

يشير التنظيم الانفعالي إلى التغيرات المرافقة للانفعالات المنشطة وتتضمن هذه التغيرات في الانفعال نفسه مثل التغيرات في الشدة والمدة أو في عمليات سيكولوجية، فهو سلسة منوعه من العمليات والاستراتيجيات التي تنطوي على محاولة الشخص لفهم انفعالاته والسيطرة عليها مستهدفًا تحرير استجابته الانفعالية أو تعديلها نحو أداء اجتماعي مناسب. (العبادي، ٢٠٢٠: ١٢٢)

ويرى (Matheson, & Jahoda,2005) أنه يتم تنظيم الانفعالات لتلبية متطلبات الحياة، بواسطة مجموعة من العمليات تعمل على تجنب المشاعر أو إزاحتها أو تحويلها أو تقليلها أو تثبيطها، كما أن النمو العاطفي هو أحد المهام الأساسية للطفولة ويستمر طوال العمر يبدأ التعبير عن المشاعر الأساسية (الغضب، الفرح، الحزن، الخوف، الاشمئزاز، المفاجأة)، ويعتمد الأطفال على البالغين لتنظيم مشاعرهم فمثلاً عندما يصاب الطفل بالبكاء ويبدأ في البكاء قد يستجب شخص بالغ من خلال إرضاء الطفل جسديًا ولفظيًا حتي تعود الحالة العاطفية للطفل إلي الاستقرار.

ويشير (McClure,.Halpern, Wolper & Donahue,2009: 40) أن التنظيم الانفعالي ينقسم إلى جزئيين هما:

١- التعرف على المشاعر: تشير أغلب الدراسات المتعلقة بتنظيم العاطفي أن الجزء الأول من العملية التنظيمية هو التعرف على المشاعر، فأغلب الأفراد الذين يعانون من إعاقة ذهنية يمكنهم التعرف على تعبيرات الوجه لدى الآخرين وتتحسن هذه المهارة من خلال التدريب.

٢- التميز بين أنواع المشاعر: القدرة على التمييز بين المشاعر السارة والمشاعر غير السارة ووضع علامات عليها، فيجد الأفراد ذوي الإعاقة صعوبة أكبر من العاديين في تمييز تلك المشاعر، وتعتبر المشاعر السارة مثل (الوجه السعيد) أكثر تميزًا لديهم عن المشاعر الغير محدده أو المحايدة.

ويذكر (Roberton, Daffern, & Bucks, 2012) أنه يوجد ثلاث مهارات تكمُن وراء التنظيم الانفعالي وهي الوعي الانفعالي والقبول الانفعالي والكفاءة.

بينما تشير الدراسات إلى وجود أربعة أبعاد للتنظيم الانفعالي تتمثل في **أولاً:** التعبير الانفعالي سواء لفظي كتسمية الانفعال هذا سعيد أو فرحان أو غير لفظي كالأفعال والسلوكيات الوجهية، **ثانيًا**: الفهم الانفعالي ويشير إلى القدرة على تمييز الانفعال ويمكن من خلال تسمية الانفعال سواء بالسؤال عن اسم الانفعال المعروض أو مطابقة الانفعالات، **ثالثًا:** الاستجابة لانفعالات الآخرين ويقصد بها رد الفعل الانفعالي الذي يحث في حالة ملاحظة الحالة الانفعالية للآخرين، **رابعًا:** معرفة أسباب الانفعالات وتعني قدرة الفرد على معرفة الأسباب التي تقف خلف رد الفعل الانفعالي الذي يبديه الآخر والتنبؤ بردود الأفعال الانفعالية في مواقف أخري (Smith, 2009: 19) (Blair, 2005: 699) (Lanen, Wellman, olson, LaBounty & Kerr, 2010: 871) (Bons, Van den, Rommelse & Buitelaaar,2013)

وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة ثلاثة أبعاد للتنظيم الانفعالي **أولاً:** إدراك الانفعال من خلال الصور التوضيحية، ويقصد به قدرة الطفل على التعرف على الانفعالات وتمييزيها من خلال الرسوم

التوضيحية، **ثانيًا**: إدراك الانفعال وفقًا للموقف، ويقصد بها قدرة الطفل على التعرف وتميز الانفعال المناسب وفقًا لكل موقف اجتماعي **ثالثًا**: السيطرة على الانفعال، ويقصد بها قدرة الطفل على التعرف على مشاعرة الخاصة ومشاعر الآخرين وكيفية إدارة الانفعالات في المواقف الانفعالية المختلفة، ويرجع سبب تبني هذه الأبعاد إلى أن هذه الأبعاد تتناسب مع ذوي الإعاقة الذهنية وقدراتهم، وذلك من خلال ملاحظة الباحثة للأطفال وأيضا من خلال رأي المعلمات، وقدرة الطفل على إتقان هذه الأبعاد الثلاث سيساعده على تنظيم انفعالاته بشكل جيد ويقلل من مشكلاته السلوكية وهو ما يتفق مع دراسة (Berking & Whitley,2014) التي أشارت إلى أنه يوجد ارتباط كبير بين القدرة على التنظيم الانفعالي الجيد للحالات العاطفية غير المرغوب فيها وبين الصحة العقلية والاضطرابات النفسية والسلوكية.

ويرى (Mazaheri, 2015) أن صعوبات التنظيم الانفعالي تتمثل في **أولاً**: عدم تقبل الاستجابة الانفعالية ويعكس هذا البعد الميل لردود فعل انفعالية، **ثانيًا**: صعوبات الانخراط في السلوك الموجه لهدف، وهذا يعني الصعوبة في التركيز وإنجاز المهام لدى الفرد عندما يعاني من مشاعر سلبية، **ثالثا**: صعوبة في السيطرة على الاندفاع، وهو يعكس صعوبة الحفاظ على السيطرة على الاندفاعات تجاه المشاعر السلبية، **رابعًا**: نقص الوعي الانفعالي ويعني عدم الاعتراف بالانفعالات، **خامسًا**: الوصول المحدود إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي، **سادسًا**: نقص الوضوح الانفعالي يتمثل في عدم معرفة الأفراد أو إلمامهم بالانفعالات التي يشعرون بها.

مما سبق يمكن القول أن التنظيم الانفعالي قدرة ضرورية للطفل تساعده على الاندماج الاجتماعي، حيث تؤدي عدم قدرة الأطفال على تنظيم مشاعر الإحباط أو الغضب أو الحزن أو حتى الفرح إلى صعوبات في القيام بالمهام المطلوبة منهم ويجعلهم أكثر تعرضًا للوقوع في مشاكل وصراعات مع الآخرين المحيطين بهم، ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من صعوبة في التعبير عن الانفعالات وتميزيها وتحديد انفعالات الآخرين، الأمر الذي يخلق في أنفسهم إحساس بالنقص إلى جانب إثارة انفعالاتهم وغضبهم وعدوانيتهم مما ينعكس على تواصلهم الاجتماعي.

ثالثًا: الإعاقات الذهنية Intellectual Disabilities

تعتبر ظاهرة الإعاقة الذهنية من الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية والطبية على مر العصور يتضح أثرها في كل المجتمعات كما تعتبر موضوعًا يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة، ومن هذا المنطلق يعتبر تحديد مفهوم الإعاقة الذهنية مشكلة كبيرة بسبب تعدد الاتجاهات التي تتعامل معها حيث وجهات النظر الطبية والاجتماعية والتربوية وعلماء الوراثة وعلماء القياس النفسي، وبالرغم من ذلك فإن هناك تعريفات شاملة للإعاقة الذهنية ويتفق عليها الباحثين في المجالات المختلفة.

فتُعرف الإعاقة الذهنية وفقًا للدليل التشخيص الخامس (DSM5) بأنه "اضطراب يبدأ خلال فترة التطور مُشتملاً على العجز في الأداء الذهني والتكيفي في مجال المفاهيم والمجالات الاجتماعية والعلمية، يجب أن تتحقق المعايير الثلاثة التالية:

A – القصور في الوظائف الذهنية مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير التجريدي والتعلم الأكاديمي والتعلم من التجربة والتي أكدها كل من التقييم السريري واختبار الذكاء المعياري الفردي.

B- إن القصور في وظائف التكيف يؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير التطورية والاجتماعية والثقافية لاستقلال الشخصية والمسئولية الاجتماعية، الذي يحد من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية والحياة المستقلة مثل البيت والمدرسة والعمل والمجتمع.

C- بداية العجز الذهني والتكيفي خلال فترة النمو. (عودة، شعيب،٢٠١٦: ٣٣)

ويعرفه (كامل،٢٠١٢: ١١٠) بأنه " أداء عقلي دون المتوسط ويظهر مُتلازمًا مع القصور في السلوك التكيفي للفرد خلال فترة النمو".

ولقد تعددت الأسباب المؤدية إلى الإعاقة وذلك لأن الأسباب معقدة ومتنوعة وهناك أسباب مازالت مجهولة لا يعرف عنها الكثير فمنها ما يعود إلى الوراثة وتتضمن الاضطرابات الجينية وتشمل اضطرابات الكروموزمات واضطرابات التمثيل الغذائي واضطرابات في تكوين خلايا الدم "RH"، والأسباب البيئة كإصابة الأم الحامل بالحصبة الألماني أو عدوي الزهري والالتهاب السحائي أو تناولها العقاقير والمخدرات أو تعرضها لأشعة X، أو نقص الأكسجين للجين أثناء الولادة وإصابات الوليد أثناء عملية الولادة نتيجة لاستخدام بعض الأدوات الخاصة، أو الالتهابات التي تصيب الطفل بعد الولادة مثل الالتهابات السحائية، والالتهاب الدماغي والتهابات المخ المختلفة، أو الإصابة الناتجة عن التسمم بأملاح الرصاص وأكسيد الكربون وحالة الإصابة بالحمى القرمزية ومضاعفات الحصبة والإصابات التي تصيب الدماغ نتيجة الحوادث. (معوض,٢٠٠٨: ٢٤٩) (Ainsworth, Pamela & Baker,2004: 4)

وتتمثل خصائص الإعاقة الذهنية في قصور الخصائص المعرفية الانتباه والذاكرة وقصور اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بينما تمثلت الخصائص الانفعالية والاجتماعية في الانسحاب والعدوان (الانزواء) وعدم تقدير الذات والقلق والوجوم والسرحان، كذلك سهولة القابلية للإيحاء وسهولة الانقياد وعدم تحمل القلق والإحباط كما يتصفون بالاضطراب الانفعالي فقد يغلب في سلوكهم التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات في المواقف الاجتماعية المختلفة، وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية والنزعة العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع. (سليمان،٢٠٠١: ١٣٥) (الهجرسى،٢٠٠٢: ١٨٣) (Mangal, 2007: 108) (Lokanadha, Malini & Kusuma,2007:45

ولقد تعددت الدراسات التي هدفت إلى التقليل من الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال من هذه الدراسات دراسة (Leffert & Siperstein,2002) والتي هدفت إلى معرفة تأثير الإدراك الاجتماعي على السلوك التكيفي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعليم، ودراسة (نيازي،٢٠١٠)

والتي هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين من خلال إعداد برنامج متكامل الأنشطة.

ويصنف الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وفقًا للدليل التشخيصي الخامس إلى أربع مستويات هما بسيط الإعاقة ومتوسط الإعاقة شديد الإعاقة وعميق الإعاقة. (عودة، شعيب، ٢٠١٦: ٣٧)
بينما يصنف ذوي الإعاقة الذهنية وفقًا لمتغير البُعد التربوي أو القدرة على التعلم إلى ثلاث مجموعات هي:

١- فئة القابلون للتعليم: Educable Mentally Retarded, (EMR) هم حالات الإعاقة العقلية البسيطة يمثلون حوالي ٢,١٤ % من إجمالي عدد السكان وتشكل نسبة ٨٥% من الأطفال المعاقين عقليًا تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٠) وسنتهم العقلية ما بين السابعة والعاشرة.
٢- فئة القابلون للتدريب Trainable Mentally Retarded, (TMR): هم حالات الإعاقة المتوسطة يمثلون نسبه١٠% تقريباً من الأطفال المعاقين عقليًا تتراوح نسبة ذكائهم بين (٢٥-٤٩) درجة وقدرتهم على تعلم مواد الأكاديمية محدودة وقد يتعلمون بعض الكلمات البسيطة بجهد كبير، إلا أنهم قابلون للتدريب ويتراوح العمر العقلي لأفراد هذه الفئة من (٣-٦) سنوات.
٣- فئة حاد الإعاقة (الاعتمادين).Custodial Mentally Retarded (CMR): تبلغ نسبتهم حوالي ٥% من مجموع المعاقين عقليًا وتقل نسبة ذكائه عن ٢٥ درجة ولا يتجاوز عمره العقلي عن ثلاث سنوات وهؤلاء لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم وهذه الفئة غير قابلة للاستفادة من التعلم والتدريب فلا يستطيعون تعلم الكلام ولا الكتابة ولا القراءة على الإطلاق ويحتاجون إلى رعاية وعناية طول فترة حياتهم (معوض، ٢٠٠٨: ٣٦٩) (Morris&Maisto,2008:262) (الخطيب والصمادي والروسان والحديدي،٢٠٠٧: ١٥٩-١٦١) (السعيد والحسيني، ٢٠٠٧: ٥٧٦) (Mash&Wolf,2010:277) (الليثي، ٢٠١٣: ٣٠)

دمج ذوي الإعاقة الذهنية:

لقد اهتمت الدولة المصرية بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى وجه الخصوص ذوي الإعاقات البسيطة دمجًا يساعدهم على التكيف مع المجتمع ويوفر لهم فرص التعلم القائمة على المساواة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملائمة وقدرة على تلبية حاجاتهم، ظهر هذا الاهتمام من خلال إصدار القوانين والقرارات الوزارية التي تؤكد على دمج ذوي الإعاقة في التعليم، فقد نصت المادة رقم (٧٦) من قانون الطفل رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨ علي أن للطفل المعاق الحق في التربية والتعليم وفي التدريب والتأهيل المهني في ذات المدارس والمعاهد ومراكز التدريب المتاحة للأطفال غير المعاقين، ونصت المادة (١) في القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ الصادر عن وزارة التربية والتعليم المصرية، علي " يطبق نظام الدمج للطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام الحكومية والمدارس الخاصة والمدارس الرسمية للغات ومدارس الفرصة الثانية والمدارس التي تدرس مناهج خاصة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال.

وتعرف (الخرشومى، ٢٠٠٠: ٤٣) الدمج بأنه " تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وتزويدهم ببيئة طبيعية حيث يتواجد هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين بعيدًا عن أجواء العزلة التي توصف بها البدائل التربوية الأخرى للتربية الخاصة.

وتشير إليه (الديب، ٢٠٠٧) بأنه " تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية أو في فصل خاص بالمدرسة أو ما يسمي بغرفة المصادر التي تقدم خدمتها لذوي الاحتياجات الخاصة". (في: حسين، ٢٠١٥: ٣٠٠)

بينما عرفه (البحيري، ٢٠٠٤: ٩٠٠) بأنه" نظام تعليمي موحد من بداية التعليم الرسمي يشمل كل الأفراد بطريقة عادلة".

ومن البرامج الدمج المقدمة لذوي الإعاقة الذهنية الدمج الكلي داخل فصل دراسي عادي طوال الوقت، أو الدمج الجزئي ويقصد به وجود الطفل في فصل دراسي خاص بعض الوقت (حسين، ٢٠١٥: ٣٠٩).

مما سبق يتضح لنا أن الدمج هو حق من حقوق الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وأن من حقهم أن يعيشوا في بيئة أمنة تساعدهم على تكوين العلاقات الاجتماعية الفاعلة بعيدًا عن الإحساس بالعزلة والاغتراب داخل المجتمع الأمر الذي يسبب لهم الإحباط ويجعله أكثر عرضه لظهور المشكلات السلوكية لديهم كالانسحاب والعدوان وغيرها، وقد يكون الدمج شكليًّا وليس حقيقيًّا مما يؤثر على الطفل ذوي الإعاقة وهو ما يتفق مع دراسة (حسين، ٢٠١٥) والتي هدفت إلى دراسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في ظل نظام العزل والدمج، وأشارت النتائج إلى ظهور مشاعر الاكتئاب والحزن وعدم القدرة على ضبط الذات والتحكم في الانفعالات، مما يجعل الطفل أكثر عدوانيه مع الآخرين إذا تم عزله عن المجتمع المحيط به.

المشكلات السلوكية Behavioral problems:

يُعاني ذوي الإعاقة الذهنية من مشكلات سلوكية تؤثر على تكيفهم الاجتماعي وتفاعلهم مع الآخرين وتضعف من استفادتهم من البرامج التربوية التي تقدم لهم، ولذا أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأشخاص المعاقين ذهنيًا لديهم مجموعة من المشكلات السلوكية أكثر من العاديين، حيث أشارت دراسة (أحمد،٢٠٠٨) إلى وجود عدد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًّا بدرجة بسيطة تتمثل في العدوان والكذب والقلق والانسحاب الاجتماعي وإيذاء الذات.

ويعرفها (Yahia,2003) أنها سلوكيات وأفعال غير مرغوبة تصدر عن الفرد بصورة متكررة، وتختلف عما تألفه الجماعة كما يراها الآباء والمعلمون، ويجدون صعوبة في مواجهتها، وقد تؤدي إلى اضطراب في الأداء الاجتماعي والانفعالي، ويمثل بوضوح سلوك لا توافقيًّا من قبل الفرد.

فالمشكلات السلوكية هي مجموعة من السلوكيات والتصرفات التي تتطور مع مرور الزمن، ويتصف أصحابها بالعدوانية وانتهاك حقوق الآخرين، ويرتبط السلوك المُشكل بالعديد من الاضطرابات النفسية، كما يرتبط بعدة عوامل نفسية واجتماعية. (Abd Elmuiti,2001).

ويرى (حسانين،٢٠٢٠: ٦٦٣) المشكلات السلوكية هي تلك الأفعال والتصرفات التي تصدر من الأطفال المعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلم، وتؤدي إلى عدم تكيفهم مع من حولهم، وتتصف هذه السلوكيات بالتكرار في المدرسة.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الأشخاص المعاقين ذهنيًّا لديهم مجموعة من المشكلات السلوكية، وتباينت تلك الدراسات في تحديد نوعية تلك المشكلات منها ما أشارت إلى العدوان، القلق والانسحاب وعدم النضج الاجتماعي، أو النشاط الزائد، والعادات الصوتية غير المقبولة ومنها ما أشارت إلى الاضطرابات الانفعالية، السلوك العدواني، وتشير دراسة (AL-Gumash,2005) إلى أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى المعاقين ذهنيًّا هي الحركة الزائدة يليها الانسحاب الاجتماعي ثم السلوك النمطي ثم العدوان، وأخيرًا إيذاء الذات حيث كانت أقل المشكلات حدوثًا لديهم.

كما أشارت دراسة (De Ruiter, Dekker, Douma Verhulst, & Koot. 2008) إلى أن أكثر المشكلات السلوكية كانت في إيذاء الذات والنشاط الزائد عند الأطفال ولا تختلف المشكلات السلوكية باختلاف درجة الإعاقة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلا من (Johnson,2010) (Gardner,2008) (العجمي، ٢٠١٣) (الحارثي، ٢٠١٥) (حسانين، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الأطفال المعاقين ذهنيًّا يعانوا من بعض المشكلات السلوكية تتمثل في بعض السلوكيات المضادة للمجتمع، وسلوك إيذاء النفس، والانسحاب من الحياة الاجتماعية، السلوك العدواني، والتمرد.

مما سبق يتضح ان المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الذهنية كثيرة ومتنوعة، تتمثل أغلبها في العدوان والانسحاب والسلوك النمطي وإيذاء الذات، وترجع الباحثة السبب في حدوث تلك المشكلات هو ضعف مهارات الطفل ذوي الإعاقة الذهنية مما يسبب له الإحباط ويجعله غير قادر على التعبير عن انفعالاته بشكل يتناسب مع الموقف الاجتماعي وينتج عن ذلك العدوان أو الانسحاب الاجتماعي بحيث تكون انفعالاته موجه للآخرين، أو تكون انفعالاته موجه للذات فتظهر بصورة إيذاء الذات، ومن هنا جاء هذا البحث لدراسة هذا الموضوع.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الانفعالي في اتجاه التطبيق البعدي".
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الانفعالي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية في اتجاه القياس التطبيق البعدي".

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية.

إجراءات البحث:

نعرض فيما يلي الإجراءات التي اتبعتها الباحثة من حيث منهج البحث والعينة والأدوات المستخدمة ووصف لإجراءات البحث يتضمن التطبيق العملي والمعالجات الإحصائية.

منهج البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين باستخدام نظرية العقل وذلك من خلال إعداد برنامج يطبق على هؤلاء الأطفال والتأكد من فعالية البرنامج المستخدم، وبناء على ذلك فإن المنهج المستخدم هو المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياسين (القبلي والبعدي والتتبعي) وذلك لمناسبته لطبيعة البحث.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين بمدارس التربية والتعليم (٦) ذكور (٤) إناث، بنسبة ذكاء (٦٥- ٦٩) وعمر زمني (٩- ١٢) من الملتحقين بمدرسة نهضة مصر نظام الدمج الكلى **وقد تم الاختيار بناء على الأسس التالية:**

١. قامت الباحثة باختيار مدرسة نهضة مصر التابعة لإدارة أكتوبر التعليمية حيث يتوفر بها عدد من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، عددهم (٢٨) طفل وطفلة مقسمين الي (١٣ طفل وطفلة) ملتحقين بفصل التربية الفكرية بالمدرسة (نظام الدمج الجزئي)، وعدد (١٥ طفل ملتحقين بنظام الدمج الكلي داخل الفصول مع الأطفال العاديين) وتم استبعاد عدد خمس أطفال مدمجين دمجًا كليًا وذلك لان نسبة الذكاء اعلي من النسبة المحددة بالبحث كما أن طفلين منهم أكبر من المرحلة العمرية المستهدفة، **وبذلك تصبح العينة الأساسية للبحث** (١٠ أطفال من المُدمجين دمجًا كليًا).

٢. اختارت الباحثة العينة من الدمج الكلي وذلك للأسباب التالية:

- الدمج الكلي يتطلب مشاركة أفراد العينة مع أقرانهم العاديين في جميع الأنشطة، فتظهر مدى قدرتهم على تنظيم الانفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهو ما تسعي الباحثة إلى دراسته.
- نسبة ذكاء الأطفال في الدمج الكلي تتناسب مع الشروط والخصائص التي وضعتها الباحثة.
- المرحلة العمرية التي تم تحديدها متناسبة مع أطفال الدمج الكلي، ولكن في الدمج الجزئي يوجد سن أكبر من المحدد.

٣. التعاون الملموس من قبل مدير المدرسة والمعلمين الأمر الذي ساعد الباحثة على سير إجراءات التطبيق وإتاحة مكان لتطبيق الأدوات (القياس القبلي والبعدي والبرنامج).
٤. قامت الباحثة بالتعاون مع الأخصائية داخل المدرسة لاختيار الأطفال الذين تتوافر فيهم شروط العينة.

ولقد راعت الباحثة في اختيارها لعينة البحث الأسس التالية:

اعتمدت الباحثة على عدة شروط في اختيار عينة الدراسة وذلك لزيادة ضبط متغيرات الدراسة الحالية وفقًا للشروط التالية:

١. من حيث السن: راعت الباحثة أن تمثل دراستها الفئة العمرية التي تقع ما بين (٩-١٢) سنة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين متوسط العمر (١٠,٣٠) عاماً وانحراف معياري (١,٢٥)
٢. من حيث الذكاء: راعت الباحثة أن تكون درجة ذكاء الأطفال من أفراد العينة (٦٥- ٦٩) درجة على اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بمتوسط (٦٧,٢٠) وانحراف معياري (١,٩٦)، وقد تم الحصول على نسبة الذكاء من السجلات الخاصة بالطلاب داخل المدرسة حيث تم تطبيقه من خلال مستشفيات وزارة الصحة والسكان، وللتأكد من النسبة قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينية الصورة الخامسة.
٣. أن يكون من المترددين بانتظام على المدرسة بمعني ألا يكون الطفل كثير الغياب لأن البرنامج يستلزم حضور الجلسات يوميًا وغياب الطفل قد يتسبب في حدوث تشتت أو نسيان مما يعطل اكتسابه المهارة.
٤. أن يكون الطفل مقيمًا مع الوالدين وذلك لأن اهتمام الأسرة وخاصةً الأم لا يُضاهيه أي اهتمام من أي شخص آخر يقوم برعاية الطفل ولأن الأم هي المنفذ والمتابع للبرنامج.
٥. ألا يعاني الطفل من أي إعاقات أخري باستثناء الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة.

تكافؤ العينة:

تكافؤ العينة من حيث العمر الزمني والذكاء

قامت الباحثة بإيجاد التكافؤ بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين من حيث العمر الزمني والذكاء باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في جدول (١)

جدول (١): دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني والذكاء حيث ن=١٠

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	درجة الحرية	الدلالة
العمر الزمني	١٠,٣٠	١,٢٥	.٥٧	٣	غير دالة
الذكاء	٦٧,٢٠	١,٩٦	.٩١	٤	غير دالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني والذكاء مما يشير إلى تجانس أفراد العينة.

تكافؤ العينة من حيث التنظيم الانفعالي:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين أفراد العينة من حيث التنظيم الانفعالي كما يتضح في جدول (٢)

جدول (٢): التجانس بين أفراد العينة من حيث النظيم الانفعالي ن=١٠

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	درجة الحرية	الدلالة
التعرف على الانفعال من خلال الرسوم التوضيحية	٤.٩	١.٢٠	.٨٤	٥	غير دالة
التعرف على الانفعال من خلال الموقف	٩.٤	١.١٧	.٩٤	٣	غير دالة
السيطرة على الانفعال	٨	١.٧٠	.٦٦	٥	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٢.٧	١.٦٤	.٥٥	٤	غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة من حيث التنظيم الانفعالي مما يشير إلى تجانس أفراد العينة.

تكافؤ العينة من حيث المشكلات السلوكية:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين أفراد العينة من حيث المشكلات السلوكية كما يتضح في جدول (٣)

جدول (٣): التجانس بين أفراد العينة من حيث المشكلات السلوكية ن=١٠

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	درجة الحرية	الدلالة
الانسحاب الاجتماعي	١١.٨	١.٨٧	.٤٩	٥	غير دالة
العنف والسلوك التدميري	١٤.٢	١.٨٧	.٩٧	٥	غير دالة
إيذاء الذات	١١.٣	٢.٢١	.٩٩	٧	غير دالة
الدرجة الكلية	٣٧.٣	٢.١٦	.٨٤	٥	غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة من حيث المشكلات السلوكية مما يشير إلى تجانس أفراد العينة.

خصائص العينة الاستطلاعية:

- **العينة الاستطلاعية الأولى:** بعد إعداد أدوات الدراسة وعرضها على السادة المحكمين وتعديل الفقرات بما يتناسب وخصائص الأطفال المعاقين ذهنيًا، تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من ١٢ طفل وطفله وذلك للتأكد من وضوح فقرات المقاييس وتعليماتها، ومدى فَهْم المفحوصين لما يجب عليهم فعله، ومعرفة الزمن الذي يحتاج إليه المفحوص في الإجابة، ومناسبة البنود للتطبيق، ومعرفة الصعوبة في التطبيق، والعمل لتجاوزه ما أمكن.
- **العينة الاستطلاعية الثانية (عينة صدق وثبات المقياس):** تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٥٠) طفل ذوي الإعاقة الذهنية، من مدرسة الشهيد أحمد مسعد ومدرسة

التربية الفكرية التابعين لإدارة أكتوبر التعليمية وجمعية أطفالنا تقدر والمركز العربي لذوي الاحتياجات الخاصة وتراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنوات، بمتوسط (١١,١٧) عاماً، وانحراف معياري (٠,٦٩)، وبالنسبة للذكاء بلغ المتوسط الحسابي (٦٣,٤٢) وانحراف معياري (٦,٢٥)، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ويوضح جدول (٤) توزيع أعداد الأطفال.

جدول (٤): يوضح توزيع عينة تقنين المقاييس وفقًا لمتغير الجنس والعمر ونسبة الذكاء (ن =٥٠)

المدرسة	العدد	ذكور	إناث	السن	نسبة الذكاء
مدرسة الشهيد أحمد مسعد	٧	٥	٢	١٠ -١٢	٦٠-٦٩
مدرسة التربية الفكرية	١٥	٩	٦	٩-١٢	٥٨-٦٥
جمعية أطفالنا تقدر	١٨	٩	٩	٩-١٢	٦٠-٦٩
المركز العربي لذوي الاحتياجات الخاصة	١٠	٧	٣	١٠-١٢	٦٥-٦٩
الإجمالي	٥٠	٣٠	٢٠		

أدوات البحث: تكونت أدوات البحث من:

١. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: الصورة الخامسة (إعداد محمد طه، عبد الموجود عبد السميع، تحت إشراف ومراجعة محمود السيد أبو النيل ٢٠١١)
٢. مقياس التنظيم الانفعالي المصور للمعاقين ذهنيًا (إعداد الباحثة)
٣. مقياس المشكلات السلوكية للمعاقين ذهنًيا (إعداد الباحثة)
٤. البرنامج القائم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعالي (إعداد الباحثة)

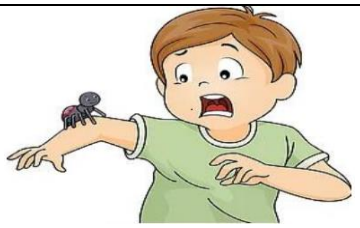
أولاً: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: الصورة الخامسة:

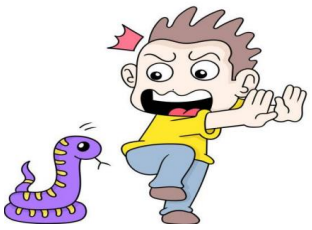
هو مقياس مقنن يستخدم لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية من عمر سنتان وحتى 85 سنة فأعلى، ويتضمن (٥) عوامل رئيسة هي الاستدلال السائل، المعرفة، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية-المكانية، الذاكرة العاملة، وقد أعد هذه الصورة من المقياس رويد عام ٢٠٠٣، وقام محمود أبو النيل ومحمد طه وعبد الموجود عبد السميع بتقنينه وتعريبه في البيئة المصرية عام ٢٠١١. ويتكون المقياس الكلى من (١٠) اختبارات فرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى؛ هي: مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة، مقياس نسبة ذكاء غير اللفظية، مقياس نسبة الذكاء اللفظية، نسبة الذكاء الكلية للمقياس، ولقد تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة الفا كرونباخ، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع حيث تراوحت معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من ٠.٨٧ إلى ٠.٩٨، أما بالنسبة لصدق المقياس؛ فقد تم حسابه بطريقتين: هي صدق التمييز وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، وحساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين ٠.٧٤ و٠.٧٦ وهى معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

ثانيًا: مقياس التنظيم الانفعالي المصور للأطفال المعاقين ذهنيًا (إعداد الباحثة)

- **الهدف من المقياس**: يهدف إلى قياس التنظيم الانفعالي المتمثل في (التعرف على الانفعال من خلال الرسوم التوضيحية، تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف، السيطرة على الانفعالات)
- **مصادر إعداد المقياس**: قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية والمراجع العربية والأجنبية وعلى الدراسات السابقة والبحوث والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع البحث والمقاييس التي تناولت التنظيم الانفعالي من أهم هذه المراجع: (Blair, 2005) (عويس، ٢٠٠٦) (Brannon, 2009) (Lane, Wellman, Olson &) (Baurain, Grosbois & Dionne, 2013) Kerr, 2010 (سليمان،٢٠١٧) (عبد الفتاح، ٢٠٢٠) (Jacobs & Nader-Grosbois,2020)
- **محتوي المقياس وطريقة التصحيح:** يتكون المقياس من ثلاث أبعاد (التعرف على الانفعال من خلال الرسوم التوضيحية، تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف، السيطرة علي الانفعال)، ويتكون البُعد الأول من أربعة صور توضيحيه لأربع أنواع من الانفعالات (سعادة، حزن، غضب، خوف)، بينما تكون البُعد الثاني من (١٦ موقف مصور بعدد أربعة مواقف لكل انفعال من الأربعة)، وتكون البُعد الثالث من (١٦ قصة مصورة بعدد أربعة قصص لكل انفعال) وبالتالي يصبح إجمالي المقياس (٣٦ فقرة)، وتنقسم الاستجابات إلى (درجتان، درجة، صفر) وفقًا للتعليمات الخاصة بكل صورة أو موقف، وتبلغ الدرجة العظمي للمقياس (٧٢ درجة).
- **تحكيم المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال الطفولة والتربية الخاصة لإبداء آراءهم في المقياس، وقد اتفق المحكمون على حذف بعض المواقف نظرًا لتكرارها في بنود أخرى حيث كانت الصورة المبدئية للمقياس (٤٤ صورة وموقف) وأصبحت الصورة النهائية (٣٦ صورة وموقف) (٤ صور للبُعد الأول) و(١٦ موقف للبُعد الثاني) و(١٦ قصة للبُعد الثالث)، كما كان من آراء بعض المحكمين جعل الصور جميعها بدون الوجه التعبيري للطفل علي ان يختار الطفل الوجه المناسب من الرسوم التوضيحية، ويوضح جدول (٥) الأبعاد التي تم حذفها

جدول (٥): يوضح الأبعاد التي تم حذفها وفقًا لآراء السادة المحكمين

رقم الصورة	الصورة	محتوي البعد (الموقف/ القصة)	سبب الحذف
٢٠		حدث حريق بمنزل مني وكان تريد الخروج قبل أن تختنق من الدخان، وخرجت مسرعة الي الحديقة، وطلب المساعدة السؤال: بماذا ترغب مني؟ بماذا ستشعر مني، بماذا تشعر لو كنت مكانها، كيف تتصرف	تكرار مع البعد رقم ٣٦
١٧		أحمد يجب المدرسة واللعب مع أصدقائه طلب أحمد من المعلم أن يحكي لهم قصة باستخدام العرائس وفعلاً حكي المعلم القة واستمتعوا بها كثيراً السؤال: بماذا يرغب أحمد؟ بماذا سيشعر بماذا تشعر لو كنت مكانه، كيف تتصرف	تكرار مع البعد رقم ٢١ تحديد سؤالين للتركيز علي الهدف وهو ادراك مشاعر الآخرين ومشاعرة
١٨		أحمد كان يلعب في الحديقة بالكرة وأثناء اللعب وقف على يده حشرة كبيرة السؤال: بماذا يرغب أحمد؟ بماذا سيشعر، بماذا تشعر لو كنت مكانه، كيف تتصرف	تكرر مع البعد رقم ٢٦، كما أن الانفعال ظاهر علي وجه الطفل مما قد يوحي بالإجابة، ويفضل ان تكون الصور بدون وجه / تعبير الطفل
٢٣		أحمد كان ينتظر والدة حتى يحكي له ما حدث معه في المدرسة لكن والدة كان غاضبا جداً ويتحدث مع والداته ولم ينتبه له السؤال: بماذا يرغب أحمد؟ بماذا سيشعر، بماذا تشعر لو كنت مكانه، كيف تتصرف	تكرار مع البعد رقم ٣٨، ووضوح الانفعال مما قد يوحي بالإجابة

رقم الصورة	الصورة	محتوي البعد (الموقف/ القصة)	سبب الحذف
٣٣		أحمد يريد اللعب مع مني بالبازل الذي أحضره والدهم، ولكن مني رفضت وقالت هذه لعبتي أنا أحضرها لي والدي السؤال: بماذا يرغب أحمد؟ بماذا سيشعر بماذا تشعر لو كنت مكانه، كيف تتصرف	تكرار مع البُعد رقم ٢٨
٤٠		والد مني عمل لها مفاجأة في عيد ميلادها وعزم كل الأصدقاء واحضر لها تورته كبيرة وهدية جميلة السؤال: بماذا ستشعر مني	تكرار مع البُعد رقم ١٤ مع وضوح الانفعال في الصورة مما يوحي بالإجابة
٤١		أحضر والد مني ألعاب لها ولأختها ندي ورفضت ندي أن تلعب أختها معها بأي لعبه السؤال بماذا تشعر لوكنت مكانها، كيف تتصرف	عدم مناسبة الصورة
٤٤		أحمد كان يلعب في الحديقة وأثناء ذلك راي ثعبان يتجه نحوه السؤال: بماذا ستشعر لو كنت مكانه، كيف تتصرف	تكرار مع البُعد رقم ٥

- **زمن تطبيق المقياس:** قامت الباحثة بتحديد زمن (٣٠) دقيقة وذلك كمتوسط للزمن الذي استغرقه الأطفال في الدراسة الاستطلاعية.
- **التجربة الاستطلاعية** (عينة استطلاعية أولية)**:** قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية بهدف تجريب المقياس على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من غير عينة البحث الأساسية وعينة تقنين المقاييس، بلغ عددهم (١٢) طفل وطفلة من الملتحقين بجمعية أطفالنا تقدر، لمعرفة مدي ملائمة المقياس وبنوده، وكان من النتائج التأكد من مناسبة المحتوي للأطفال، وكذلك تحديد المدى الزمني المستغرق في تطبيق المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي:

أولا: الصدق:

- **الصدق التلازمي:**

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس التنظيم الانفعالي (إعداد الباحثة)، ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال (إعداد عويس، ٢٠٠٦) والذي يقيس تسمية الانفعالات وإدراك الانفعالات وإدارة الانفعالات، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طفل وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة، كما يتضح في الجدول جدول (٦):

جدول (٦): معاملات الصدق لمقياس التنظيم الانفعالي (ن = ٥٠)

المتغيرات	معاملات الصدق
تحديد نوع الانفعال	0.771
تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	0.817
السيطرة على الانفعال من خلال القصص للموقف	0.817
المقياس ككُل	903.0

من الجدول السابق يتضح ارتفاع قيم معاملات الصدق مما يدل على صدق مقياس التنظيم الانفعالي.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الانفعالي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طفل وطفلة، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التنظيم الانفعالي (ن=٥٠)

تحديد نوع الانفعال				تحديد نوع الانفعال وفقا للموقف				السيطرة على الانفعال من خلال القصص للموقف			
م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٦١**	٠,٦٨٦**	١	٠,٦٨٧**	٠,٦٤١**	٩	٠,٧١٢**	٠,٦٢٢**	١	٠,٦٥٢**	٠,٧١٢**	٩	٠,٦١٩**	٠,٧٠٤**
٢	٠,٥٠٨**	٠,٦٠٢**	٢	٠,٨٢٥**	٠,٥٦٥**	١٠	٠,٧٨٤**	٠,٧٨٢**	٢	٠,٥٧٨**	٠,٦٠٩**	١٠	٠,٧٤٥**	٠,٦١٥**
٣	٠,٧٤٣**	٠,٧٣١**	٣	٠,٧٤٧**	٠,٦٤٢**	١١	٠,٧٨٦**	٠,٣٩٧*	٣	٠,٤٨٦**	٠,٦٨٨**	١١	٠,٧٥٣**	٠,٥٩١**
٤	٠,٥٩٢**	٠,٨٨٤**	٤	٠,٥٧٨**	٠,٥٦٧**	١٢	٠,٧٦٤**	٠,٧٦٩**	٤	٠,٥٨٨**	٠,٥٨٨**	١٢	٠,٤٩٩**	٠,٧٣٨**
			٥	٠,٦١٩**	٠,٧٠٤**	١٣	٠,٨٢٥**	٠,٨٠٢**	٥	٠,٦٥٥**	٠,٤٨٦**	١٣	٠,٧٤٣**	٠,٧٣١**
			٦	٠,٧٤٥**	٠,٦١٥**	١٤	٠,٨١٣**	٠,٦٧١**	٦	٠,٦٦٨**	٠,٦٥٨**	١٤	٠,٥٧٨**	٠,٦٠٩**
			٧	٠,٧٥٣**	٠,٥٩١**	١٥	٠,٥٠٨**	٠,٦٢٧**	٧	٠,٦٦٥**	٠,٤٥٩**	١٥	٠,٤٨٦**	٠,٦٨٨**
			٨	٠,٤٩٩**	٠,٧٣٨**	١٦	٠,٦٥٩**	٠,٦٢٢**	٨	٠,٥٣٥**	٠,٦٠٦**	١٦	٠,٧٨٤**	٠,٦٣١**

** إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق (١٢) أن مفردات مقياس التنظيم الانفعالي لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة البُعد التي تنتمي إليها وبالدرجة الكلية للمقياس، مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعنى أن المفردات تشترك في قياس التنظيم الانفعالي.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨): علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي (ن = ٥٠)

المحاور	المشاعر	الارتباط بالمقياس ككل	ارتباط المحور بالمقياس ككل
تحديد نوع الانفعال	حزن	٠,٧٠٨**	٠,٧٤٦**
	غضب	٠,٧٢٣**	
	سعادة	٠,٧١٩**	
	خوف	٠,٧١٧**	
تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	حزن	٠,٧٢٨**	٠,٧١٩**
	غضب	٠,٦٤٤**	
	سعادة	٠,٧٥٧**	
	خوف	٠,٧٢٩**	
السيطرة على الانفعال من خلال القصص	حزن	٠,٦٩٣**	٠,٧٢٥**
	غضب	٠,٧٢١**	
	سعادة	٠,٧٠٩**	
	خوف	٠,٧٢١**	

** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

الثبات:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات أبعاد المقياس الفرعية وحساب ثبات المقياس ككل؛ ويوضح جدول رقم (٩) الثبات.

جدول (٩): ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	تحديد نوع الانفعال	تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	السيطرة على الانفعال من خلال القصص	المقياس ككل
ألفا كرونباخ	٠,٧٢٤	٠,٧٥١	٠,٧٢٩	٠,٧٥٣

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: مقياس المشكلات السلوكية (إعداد الباحثة)

- **الهدف من المقياس**: يهدف إلى قياس المشكلات السلوكية للمعاقين ذهنيًّا المتمثل في (الانسحاب الاجتماعي، السلوك التدميري/ العنف، إيذاء الذات).

- **مصادر إعداد المقياس**: قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية والمراجع العربية والأجنبية وعلى الدراسات السابقة والبحوث والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع البحث والمقاييس التي تناولت المشكلات السلوكية من أهم هذه المراجع (فرج، ورمزي، ١٩٩٥، بهاء الدين، ٢٠٠٦، عبد الله، ٢٠١٩، إبراهيم، ٢٠١٩)
- **محتوي المقياس وطريقة التصحيح:** يتكون المقياس من ثلاث أبعاد (الانسحاب الاجتماعي، السلوك التدميري/ العنف، إيذاء الذات)، ويتكون البُعد الأول من (١٠ عبارات) والثاني من (١١ عبارة) والثالث (٨ عبارات) بإجمالي عدد عبارات (٢٩ عبارة) وتنقسم الاستجابات إلى (درجتان، درجة، صفر) وفقًا للتعليمات الخاصة بالمقياس، وتبلغ الدرجة العظمي للمقياس (٥٨ درجة).
- **تحكيم المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال الطفولة والتربية الخاصة لإبداء آراءهم في المقياس، وقد اتفق المحكمون على تعديل بعض العبارات وحذف البعض نظرًا لتكرارها في بنود أخرى حيث كانت الصورة المبدئية للمقياس (٣٦عبارة) وأصبحت الصورة النهائية (٢٩ عبارة) (١٠عبارات) للبُعد الأول و(١١عبارة للبُعد الثاني) و(٨ عبارات للبُعد الثالث)، ويوضح جدول (١٠) التالي العبارات التي تم حذفها:

جدول (١٠): يوضح العبارات التي تم حذفها وفقًا لآراء السادة المحكمين

م	العبارة التي تم حذفها	سبب الحذف
١.	يفسد ممتلكات الآخرين	مكررة في عبارة ١٣ بُعد العنف والسلوك التدميري
٢.	يخبط رأسه أو جسمه في اتجاه الأشياء	مكرر مع العبارة ٢٤ في بُعد إيذاء الذات
٣.	يظهر الحماسة التي يجدها الآخرون غير مناسب	غير مناسبة للأبعاد
٤.	يخربش نفسه مسببًا ألمًا	مكرر في عبارة ٢٣ بُعد إيذاء الذات
٥.	يبدو عليه عدم الاهتمام بما حوله	مكرر في عبارة ٧ بُعد الانسحاب الاجتماعي

- **زمن تطبيق المقياس:** قامت الباحثة بتحديد زمن (١٥) دقيقة وذلك كمتوسط للزمن الذي تم استغراقه في ملاحظة الأطفال، وأيضا زمن استغراق الأخصائيين في الدراسة الاستطلاعية.
- **التجربة الاستطلاعية (عينة استطلاعية أولى):** قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية بهدف تجريب المقياس من خلال ملاحظة عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من غير عينة البحث الأساسية وعينة تقنين المقاييس، بلغ عددهم (١٢) طفل وطفلة من الملتحقين بجمعية أطفالنا تقدر وكان من النتائج التأكد من مناسبة المحتوي للأطفال، وكذلك تحديد المدى الزمني المستغرق في تطبيق المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- الصدق التلازمي

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين اختبار المشكلات السلوكية (إعداد الباحثة) ومقياس السلوك التوافقي للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية ترجمة (صفوت فرج ١٩٩٥) وذلك

بتطبيق (الجزء الثاني السلوكيات اللاتكيفية) على عينة قوامها (٥٠) طفل وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة، كما يتضح في جدول (١١)

جدول (١١): معاملات الصدق لمقياس المشكلات السلوكية (ن= ٥٠)

المتغيرات	معاملات الصدق
الانسحاب الاجتماعي	.652
العنف والسلوك التدميري	.787
إيذاء الذات	.674
المقياس ككُل	.859

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الصدق مما يدل على صدق مقياس المشكلات السلوكية

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس المشكلات السلوكية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المشكلات السلوكية (ن= ٥٠)

م	الانسحاب الاجتماعي		م	العنف والسلوك التدميري		م	إيذاء الذات		م	الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية		معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية		معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية		معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٧١٤**	٠,٤٧٩**	٥	٠,٧٨١**	٠,٨٣١**	١٣	٠,٧١٢**	٠,٦٥٢**	٢١	٠.٥٨٨**	٠,٧٦٣**
٢	٠,٥٠٨**	٠,٥٧٧**	٦	٠,٥١٥**	٠,٥٢٧**	١٤	٠,٤٨٦**	٠,٣١٥*	٢٢	٠,٥٣٠**	٠,٦٧٦**
٣	٠,٥٩٢**	٠,٤٨٤**	٧	٠,٧٤٣**	٠.٨٠٢**	١٥	٠,٥٧٠**	٠.٨٧٨**	٢٣	٠,٥٧٢**	٠,٥٢٧**
٤	٠,٧٨٦**	٠,٤٩٨**	٨	٠,٦٦٦**	٠,٦١٧**	١٦	٠,٦٨٣**	٠,٦١٤**	٢٤	٠,٥٦١**	٠,٦٢٢**
			٩	٠,٦٣١**	٠,٦٢٢**	١٧	٠,٦١٦**	٠,٦٢٢**	٢٥	٠,٦٨٦**	٠,٧٨٦**
			١٠	٠,٥٧٠**	٠,٦٣١**	١٨	٠,٦٣١**	٠,٦٦٣**	٢٦	٠,٧٣١**	٠,٧٤٣**
			١١	٠,٥٦١**	٠,٥٨٢**	١٩	٠,٨٥١**	٠,٨٥١**	٢٧	٠,٥١٥**	٠,٧٧٧**
			١٢	٠,٦٧١**	٠,٦٩١**	٢٠	٠,٦٠٨**	٠,٥٧٧**	٢٨	٠,٦٢٢**	٠,٦٨٣**
									٢٩	٠,٦٨٦**	٠,٧٤٣**

** إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق (١٢) أن مفردات مقياس المشكلات السلوكية لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة البُعد التي تنتمي إليها وبالدرجة الكلية للمقياس. مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعنى أن المفردات تشترك في قياس المشكلات السلوكية.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية وجدول (١٣) يوضح ذلك

جدول (١٣): علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية

الأبعاد	الانسحاب الاجتماعي	العنف والسلوك التدميري	إيذاء الذات
الارتباط بالمقياس ككُل	٠,٧٣٤**	٠,٧١٩**	٠,٧٣٩**

** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

الثبات:

- **الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات أبعاد المقياس الفرعية وحساب ثبات المقياس ككُل؛ ويوضح جدول رقم (١٤) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (١٤): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

الأبعاد	الانسحاب الاجتماعي	العنف والسلوك التدميري	إيذاء الذات	المقياس ككُل
معامل ألفا كرونباخ	٠,٦١٩	٠,٦٤٢	٠,٦٣٤	٠,٦٤٦

ثالثًا: برنامج التنظيم الانفعالي القائم على مفاهيم نظرية العقل (إعداد الباحثة)

تم إعداد برنامج مخطط ومنظم يسعي لمساعدة الأطفال المعاقين ذهنيًا على تنمية التنظيم الانفعالي وفقًا لمجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تسند في أساسها على فنيات ومبادئ ومفاهيم نظرية قراءة العقل، ويتكون البرنامج من (٤٦ جلسة) وقد مر البرنامج بعدد من الخطوات هي:

- **التخطيط العام للبرنامج:** تشمل عمليه التخطيط على تحديد الأهداف العامة والإجرائية ومحتواها العملي والإجرائي كالاستراتيجيات والأساليب المتعبة في تنفيذه وتحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات ومكان إجراء البرنامج ومن ثم تقييم البرنامج ككُل.
- **مصادر إعداد البرنامج**: اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على عدة مصادر تتضمن الاطلاع على البرامج التدريبية والإرشادية وأساليب التقييم التي صممت للأطفال المعاقين ذهنيًا بصفة عامه وفئة المدمجين بصفة خاصة والدراسات السابقة التي تناولت برامج المعاقين عقليًا وكذلك الإطار النظري للدراسة وما استطاعت الباحثة الاطلاع عليه من الكتب والمراجع العربية والأجنبية عن الأطفال المعاقين ذهنيًا وعن برامج الأطفال مما أسهم في إعداد البرنامج والدراسة الحالية منها (البحيري، ٢٠٠٤) (سليمان، ٢٠٠٥) (خطاب، ٢٠١١)(الليثي، ٢٠١٣) (عبد اللطيف، ٢٠١٤) (الجولدة، والإمام، ٢٠١٤) (عمر، ٢٠١٧) (الشخص، ٢٠١٧)
- تحديد الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج.
- **تحديد محتوى البرنامج ولإنجاز هذه الخطوات كان لابد من إجراء دراسة استطلاعية**، حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الأطفال المعاقين ذهنيًا غير عينة الدراسة

الأساسية قوامها (١٠) أطفال في المرحلة العمرية موضوع الدراسة (٨-١٠) سنوات وذلك لتحقيق الأهداف التالية: لمعرفة العدد المثالي للعينة موضوع الدراسة وحجم العينة التي يمكن التعامل معها في أثناء الجلسة، وتحديد الزمن المناسب الجلسة، وتحديد أساليب التعزيز الملائمة للطفل، مع تحديد أنسب الفنيات المناسبة في التعامل مع الأطفال.

- **عرض الجلسات** على أساتذة متخصصين وخبراء في المجال، وكذلك الأخصائيين، وإجراء التعديلات بناء على آراء السادة المحكمين والخبراء.
- **أسس بناء البرنامج**: عند إعداد البرنامج راعت الباحثة مجموعة من الأسس منها مراعاة خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين، استخدام عبارات واضحة ومفهومة للأطفال، والتدرج بالأنشطة المقدمة بحيث يتمكن الطفل من إدراك الهدف منها، وأن تكون مشوقة وممتعة للأطفال، والتنوع في الأساليب والطرق المستخدمة في أنشطة البرنامج حتى تلائم الفروق الفردية بين الأطفال، تكرار التعليم لضمان إتقان المهارة، التقليل من المشتتات لتحسين القدرة على الانتباه.
- **الأهداف العامة للبرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية التنظيم الانفعالي لدي المعاقين ذهنيًا من خلال
  - التعرف على الانفعالات المختلفة.
  - تحديد أنواع الانفعالات من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة.
  - السيطرة على الانفعالات في المواقف الاجتماعية المختلفة.

جدول (١٥): نموذج من مخطط جلسات البرنامج

الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة
الأولي	يلا نتعرف	-إيجاد جو من الألفة بين الباحثة والأطفال. -يندمج الطفل مع الأطفال الآخرين	الحوار والمناقشة التعاون النمذجة لعب الأدوار التعزيز التسلسل التلقين التصحيح المستمر
الرابعة	مشاعري	-يتعرف على مشاعر الفرح عند ممارسة نشاط مرغوب -يتعرف على مشاعر الفرح عند الحصول على شيء مرغوب	
السابعة	مشاعري الملونة	-يعبر عن مشاعره باستخدام الرسم -التعرف على مشاعر الحزن عندما يفقد شيء	
الثامنة	نميز المشاعر	-يميز الانفعال المناسب للموقف -يميز السلوك المقبول والمناسب للموقف	
الحادية عشر	تمييز المشاعر	-يميز مشاعر الخوف (عند تهديد الآخرين له، أو ممارسة أنشطة غير مقبولة)	

الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة
الثانية والعشرون	حدوته	-التعرف على مشاعر الغضب أثناء التفاعل مع الآخرين. -يميز مشاعر الغضب وفقًا للموقف	
الثالثة والعشرون	قصة ثلاجة المشاعر	-يميز بين انفعال الغضب والانفعالات الأخرى وفقًا للموقف	
التاسعة والعشرون	عبر عن المشاعر	-يحدد الانفعالات المبنية على عدم تحقيق الرغبة	
السادسة والثلاثون	مشاعري أصدقائي	-يحاكي الانفعالات المبنية على الرغبة في مواقف التفاعل الاجتماعي	
الثامنة والثلاثون	رغباتي ورغبات أصدقائي	-يحدد انفعالات الفرح المبنية على الاعتقاد الصحيح وتحقيق الرغبة.	
الأربعون	انفعالاتي واعتقادي	-يحدد انفعالات الفرح المبنية على الاعتقاد الحقيقي وتحقيق أو عدم تحقيق الرغبة	
السادسة والأربعون	ختام	-مراجعة عامة -يقضي الأطفال وقتًا ممتعا -تطبيق الاختبار البعدي	

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية غير العينة الأساسية للبحث عددها (٨) أطفال في المرحلة العمرية من (٩-١١) سنة، من مدرسة التربية الفكرية وذلك لتحديد زمن الجلسة المناسب وتحديد أنسب الفنيات المناسبة في التعامل مع الأطفال ومعرفة مدى مناسبة البرنامج للأطفال والصعوبات التي يمكن أن تواجهها الباحثة، وكان من **نتائج هذه الدراسة**، تحديد متوسط الزمن المناسب لكل جلسة (٣٠ دقيقة)، التنوع في الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة (الحوار والمناقشة، النمذجة، التعزيز، لعب الأدوار، التسلسل، التلقين)، كما تم مراعاة أن تكون بيئة التطبيق بعيدة عن الضوضاء لتجنب تشتت الأطفال، والوقوف على العدد المناسب للجلسات فكانت بعض الجلسات تتم فردية وبعضها جماعي.

الحدود الإجرائية للبرنامج:

١. **المكان:** تم التنفيذ بمدرسة نهضة مصر التابعة لإدارة أكتوبر التعليمية.
٢. **العينة:** تم تنفيذ البرنامج على عينة عددها (١٠) أطفال من المعاقين ذهنيًا.
٣. **المدة الزمنية**: تم تطبيق البرنامج على مدى شهرين ونصف من (منتصف فبراير وحتى مايو ٢٠٢١) ، وتستغرق مده الجلسة للأطفال (٣٠) دقيقة وقد تم تحديدها وفقًا للدراسة

الاستطلاعية التي ذكرت سابقًا، وقد سبقها القياس القبلي باستخدام المقاييس المستخدمة ويلحق بها القياس البعدي.

عدد جلسات البرنامج: تكون البرنامج من عدد ستة وأربعون جلسة بواقع أربع جلسات تدريبية أسبوعيًا، تم توزيعها على أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي وتم وضع الأهداف الإجرائية لكل جلسة، وتضمنت الجلسة (اسم الجلسة، هدف الجلسة، زمن الجلسة، أدوات الجلسة، الفنيات المستخدمة في الجلسة، إجراءات تنفيذ الجلسة، تقويم الجلسة).

المواد المستخدمة في البرنامج:

تم إعداد المواد والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج قبل البدء في التنفيذ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية تنفيذ الأنشطة والإسهام في تحقيق الأهداف المرجوة، وتمثلت الأدوات المستخدمة في (بطاقات مصورة، وسائط متعددة، قصص مصورة، آلات موسيقية، ألوان متنوعة، أوراق للرسم، مقصات، لاصق).

تقويم البرنامج: يهدف تقويم البرنامج إلى التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج واستخدمت الباحثة أنواع التقويم التالية:

- تقويم قبلي: يتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق مقياسي التنظيم الانفعالي المصور ومقياس المشكلات السلوكية على الأطفال المعاقين ذهنيًا المدمجين (أفراد المجموعة التجريبية) وتسجيل درجات الأطفال بهدف تحديد مستوى التنظيم الانفعالي والمشكلات السلوكية لديهم.
- التقويم البنائي: يتم أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، ويتم تقويم الطفل منذ بداية البرنامج وحتى نهايته بشكل يومي أثناء أو بعد تقديم أنشطة الجلسات وذلك لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الطفل بعد التعرض لأنشطة البرنامج.
- التقويم البعدي: وهو القياس البعدي ويتم بعد الانتهاء من البرنامج وذلك بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس التنظيم الانفعالي المصور، مقياس المشكلات السلوكية).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اختبار كا٢ لتكافؤ العينة، ومعاملات الارتباط لدراسة الصدق للأدوات، واستخدمت ألفا كرونباخ للثبات، واختبار ولكوكسون Wilcoxon، كما استخدمت الباحثة اختبار التحليل البعدي لقياس حجم الأثر، حساب حجم التأثير (d)، ونسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

- اختبار صحة الفرض الأول: ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الانفعالي في اتجاه التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسنWilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على اختبار التنظيم الانفعالي كما يتضح في جدول (١٦)

جدول (١٦): نتائج اختبار (z: ولكوكسون) لدرجات التطبيقين لمقياس التنظيم الانفعالي (ن= ١٠)

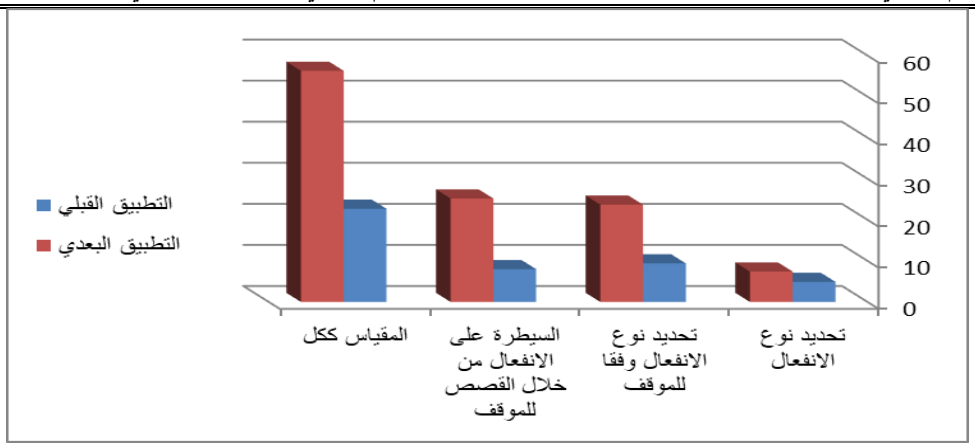
البُعد	المشاعر	نوع القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
تحديد نوع الانفعال	حزن	قبلي	١.٣	٠.٤٣	موجبة	٠	٠	٠	٢	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥
		بعدي	١.٧	٠.٤٨	سالبة	٤	٢,٥	١٠		
	غضب	قبلي	١,٢	٠,٤٢	موجبة	٠	٠	٠	٢,٤٤٩	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥
		بعدي	١,٨	٠.٤٣	سالبة	٦	٣,٥	٢١		
	سعادة	قبلي	١,٥	٠,٧١	موجبة	٠	٠	٠	٢,١٢١	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥
		بعدي	٢	٠,٠٠	سالبة	٥	٣	١٥		
	خوف	قبلي	٠,٩	٠,٧٤	موجبة	٠	٠	٠	٢,٤٢٨	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥
		بعدي	١,٩	٠,٣٢	سالبة	٧	٤	٢٨		
	البُعد كَكُل	قبلي	٤,٩	١,٢٠	موجبة	٠	٠	٠	٢,٦٨	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٧,٤	٠,٨٤	سالبة	٩	٥	٤٥		
تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	حزن	قلبي	٢,٨	١,١٤	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٣١	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٥,٥	١,٠٨	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	غضب	قبلي	١,٤	٠,٩٧	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٨٩	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٦	١,٢٥	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	سعادة	قبلي	٣,٧	٠,٩٥	موجبة	٠	٠	٠	٢,٩٧	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٧	٠,٦٧	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	خوف	قبلي	١,٥	٠,٧١	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٧١	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٥,٢	٠,٧٩	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	البُعد كَكُل	قبلي	٩,٤	١,١٧	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٣١	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٢٣,٧	١,٤٢	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		

البُعد	المشاعر	نوع القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
السيطرة على الانفعال من خلال القصص للموقف	حزن	قبلي	١,٤	٠,٨٤	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٧٧	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٦,٣	٠,٩٥	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	غضب	قبلي	١,٢	٠,٧٩	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٨٩	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٥,٨	٠,٩٢	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	سعادة	قبلي	٤	٠,٩٤	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٨٩	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٧,٤	٠,٧٠	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	خوف	قبلي	١,٤	١,١٧	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٣١	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٥,٧	٠,٩٥	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	البُعد كَكُل	قبلي	٨	١,٧٠	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٢٠	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٢٥,٢	٢,٢٥	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التنظيم الانفعالي كَكُل	قبلي	٢٢,٧	١,٦٤	موجبة	٠	٠	٠	٢,٨٠٥	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
		بعدي	٥٦,٣	٣,٨٣	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥		

Z = ٢.٥٨ عند مستوي.01 Z= ١.٩٦ عند مستوي.05

يتضح من الجدول (١٦) أنه بالنسبة للتنظيم الانفعالي كَكُل فان قيمة (z) =٢,٨٠٥ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في اتجاه التطبيق البعدي حيث أن متوسط الرتب السالبة الإشارة (١٠) ومجموع الرتب موجبة الإشارة = صفر، مما يشير لوجود فرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في اتجاه التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على مفاهيم نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي كَكُل وكذلك الأبعاد الفرعية الثلاثة بالمشاعر الأربعة بكل بُعد لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين.

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المدمجين في التنظيم الانفعالي قبل وبعد التعرض للبرنامج على اختبار التنظيم الانفعالي.



شكل (١): التمثيل البياني بالأعمدة المزدوجة لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي

يتضح من نتائج تطبيق اختبار ولكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المُدمجين لصالح التطبيق البعدي، ولكن تسليمًا بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم للباحث سوي دليلاً على وجود فرق بين متغيرين بصرف النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته، ومن هنا فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث فهي شرط ضروري ولكنه غير كافي، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائية والكفاية تتحقق بحساب حجم التأثير وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا، ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيًّا وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها، ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي اختبار حجم الأثر (d)، تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا بحساب حجم التأثير (d) المناسب لاختبار ولكوكسون.

$$d = \frac{Z}{\text{sqrt}(N)}$$

وتكون قيمة d (أقل من ٠,٣ ضعيفة) (أكبر من ٠,٣ حتي ٠,٥ متوسط) (أكبر من ٠,٥ حتي ٠,٧ قوي) (أكبر من ٠,٧ قوي جدا)، ويوضح الجدول (١٢) نتائج تطبيق اختبار حجم التأثير (d)

جدول (١٧): نتائج اختبار حجم التأثير (d)

البُعد	المشاعر	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة d	حجم التأثير	البُعد	المشاعر	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة d	حجم التأثير
١ تحديد نوع الانفعال من خلال الرسوم التوضيحية	حزن	٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠.٦٣	قوي	٣ - السيطرة على الانفعال من خلال القصص	حزن	٢.٨٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩١	قوي جدا
	غضب	٢.٤٤٩	دالة عند مستوى٠,٠٥	٠.٧٧	قوي جدا		غضب	٢.٨٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩١	قوي جدا
	سعادة	٢.١٢١	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠.٦٧	قوي		سعادة	٢.٨٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩١	قوي جدا

البُعد	المشاعر	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة d	حجم التأثير	البُعد	المشاعر	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة d	حجم التأثير
	خوف	٢.٤٢٨	دالة عند مستوي ٠,٠٥	٠.٧٧	قوي جدا	للموقف	خوف	٢.٨٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩٠	قوي جدا
	البُعد ككُل	٢.٦٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٨٥	قوي جدا		البُعد ككُل	٢.٨٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٨٩	قوي جدا
٢ ـ تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	حزن	٢.٨٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩٠	قوي جدا	مقياس التنظيم الانفعالي ككُل	الاجمالي	٢.٨٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٨٩	قوي جدا
	غضب	٢.٨٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩١	قوي جدا						
	سعادة	٢.٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩٤	قوي جدا						
	خوف	٢.٨٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩١	قوي جدا						
	البُعد ككُل	٢.٨٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠.٩٠	قوي جدا						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير = ٠,٨٩ أي أن لاستخدام برنامج مقترح قائم على نظرية العقل تأثيرًا قويًّا جدًّا وأن هناك فاعلية مرتفعة في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين، أي أن البرنامج القائم على نظرية العقل له حجم تأثير كبير في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسُّن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على اختبار التنظيم الانفعالي كما يتضح في جدول (١٨)

جدول (١٨): نسبة التحسُّن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على اختبار التنظيم الانفعالي

المتغيرات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسُّن
تحديد نوع الانفعال من خلال الرسوم	٤.٩	٧.٤	%٣٣.٧٨
تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	٩.٤	٢٣.٧	%٦٠.٣٣
السيطرة على الانفعال	٨	٢٥.٢	%٦٨.٢٥
المقياس ككُل	٢٢.٧	٥٦.٣	%٥٩.٦٨

ويتضح مما سبق قبول الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الانفعالي في كلا من (الخوف، والسعادة والغضب والحزن) في البُعد الأول للمقياس (تحديد نوع الانفعال من خلال الرسوم التوضيحية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في الدرجة الكلية للبُعد الأول تحديد نوع الانفعال، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الانفعالي في كلا من (تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف، والسيطرة على الانفعال والدرجة الكلية للمقياس) في اتجاه القياس البعدي.

- اختبار صحة الفرض الثاني: ينص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المدمجين في التطبيقين التتبعي والبعدي على مقياس التنظيم الانفعالي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج على اختبار التنظيم الانفعالي كما يتضح في جدول (١٩)

جدول (١٩): نتائج اختبار (z: ولكوكسون) لدرجات التطبيقين لمقياس التنظيم الانفعالي (ن = ١٠)

البُعد	المشاعر	نوع القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
تحديد نوع الانفعال	حزن	بعدي	١,٧	٠,٤٨	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	١,٦	٠,٥٢	موجبة	٠	٠	٠		
	غضب	بعدي	١,٨	٠,٤٢	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	١,٧	٠,٤٨	موجبة	٠	٠	٠		
	سعادة	بعدي	٢	٠,٠٠	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	١,٩	٠,٣٢	موجبة	٠	٠	٠		
	خوف	بعدي	١,٩	٠,٣٢	سالبة	١	١,٥	١,٥	٠	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	١,٩	٠,٣٢	موجبة	١	١,٥	١,٥		
	البُعد ككُل	بعدي	٧,٤	٠,٨٤	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٧,١	١,١٠	موجبة	٠	٠	٠		
تحديد نوع الانفعال وفقًا للموقف	حزن	بعدي	٥,٥	١,٠٨	سالبة	١	١,٥	١,٥	٠	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٥,٥	٠,٩٧	موجبة	١	١,٥	١,٥		
	غضب	بعدي	٦	١,٢٥	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٥,٥	١,٤٣	موجبة	٠	٠	٠		
	سعادة	بعدي	٧	٠,٦٧	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٧,١	٠,٥٧	موجبة	٠	٠	٠		
	خوف	بعدي	٥,٢	٠,٧٩	سالبة	٠	٠	٠	٠	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٥,٢	٠,٧٩	موجبة	٠	٠	٠		
	البُعد ككُل	بعدي	٢٣,٧	١,٤٢	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيا
		تتبعي	٢٣,٣	١,٧٧	موجبة	٠	٠	٠		
السيطرة على الانفعال من خلال القصص	حزن	بعدي	٦,٣	٠,٩٥	سالبة	٠	٠	٠	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٦,٤	٠,٨٤	موجبة	١	١	١		
	غضب	بعدي	٥,٨	٠,٩٢	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيا
		تتبعي	٥,٦	٠,٨٤	موجبة	٠	٠	٠		
	سعادة	بعدي	٧,٤	٠,٧٠	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة

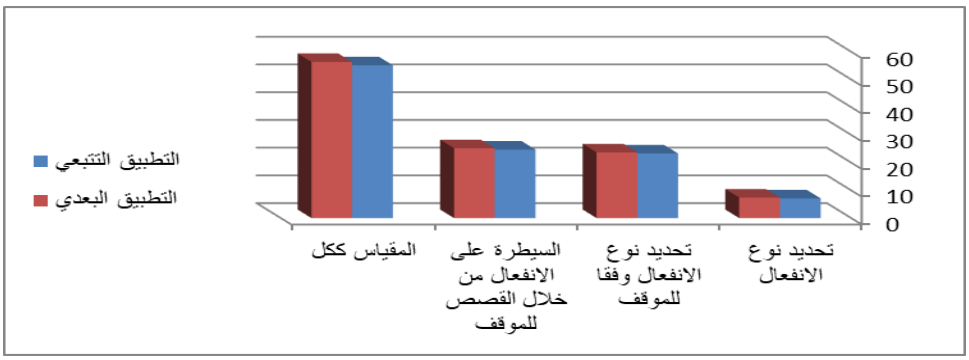
البُعد	المشاعر	نوع القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
للموقف		تتبعي	٧,١	٠,٨٨	موجبة	٠	٠	٠		إحصائيًا
	خوف	بعدي	٥,٧	٠,٩٥	سالبة	١	١	١	١	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٥,٦	٠,٩٧	موجبة	٠	٠	٠		
	البُعد ككُل	بعدي	٢٥,٢	٢,٢٥	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٢٤,٧	٢,٥٤	موجبة	٠	٠	٠		
	التنظيم الانفعالي ككُل	بعدي	٥٦,٣	٣,٨٣	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيًا
		تتبعي	٥٥,١	٤,٨٢	موجبة	٠	٠	٠		

Z = ٢.٥٨ عند مستوي.01 Z= ١.٩٦ عند مستوي.05

يتضح من الجدول (١٩) أنه بالنسبة للتنظيم الانفعالي ككُل فإن قيمة (z) =١,٣٤٢ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث أن متوسط الرتب السالبة الإشارة (٣) ومجموع الرتب موجبة الإشارة = صفر، مما يشير لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي ككُل وكذلك الأبعاد الفرعية الثلاثة بالمشاعر الأربعة بكل بُعد لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين واستمرار تأثير البرنامج القائم على مهام نظرية العقل لمدة بعد التطبيق البعدي بحيث استمر التأثير حتي التطبيق التتبعي مما يعني بقاء أثر التحسُّن المكتسب في التنظيم الانفعالي تحت تأثير البرنامج القائم على نظرية العقل.

مما يعني قبول الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين التتبعي والبعدي لمقياس التنظيم الانفعالي" وذلك ما يعكس استمرار وبقاء أثر البرنامج في تنمية التنظيم الانفعالي.

ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التنظيم الانفعالي في التطبيقين البعدي والتتبعي علي اختبار التنظيم الانفعالي.



شكل (٢): التمثيل البياني بالأعمدة المزدوجة لدرجات التطبيقين التتبعي والبعدي

- اختبار صحة الفرض الثالث: ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية في اتجاه القياس التطبيق القبلي".

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار و لكوكسون Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج على اختبار المشكلات السلوكية كما يتضح في جدول (٢٠)

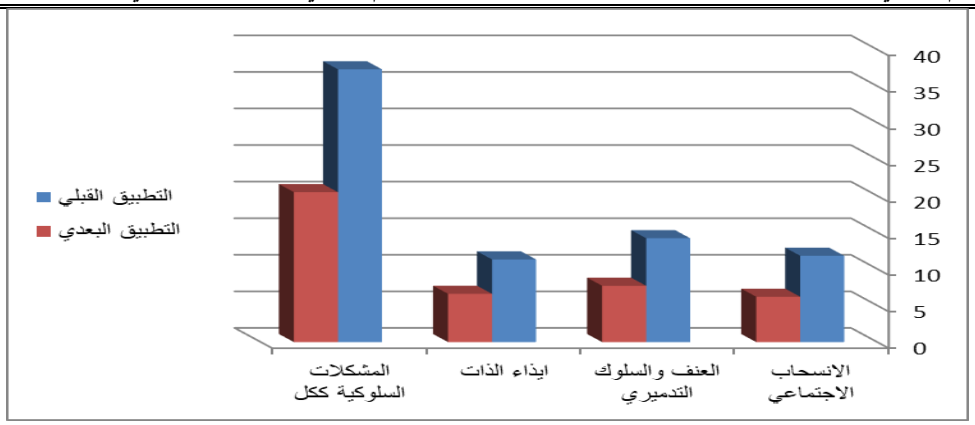
جدول (٢٠): نتائج اختبار (z: ولكوكسون) لدرجات التطبيقين لمقياس المشكلات السلوكية (ن = ١٠)

المشكلات	نوع القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
الانسحاب الاجتماعي	قبلي	١١,٨	١,٧٥	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٢٥	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٦,٢	١,٨٧	موجبة	٠	٠	٠		
العنف والسلوك التدميري	قبلي	١٤,٢	١,١٦	سالبة	١٠	٨٥,٥	٥٥	٢,٨٤٠	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٧,٧	١,٨٧	موجبة	٠	٠	٠		
إيذاء الذات	قبلي	١١,٣	١,٩٠	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١٤	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٦,٦	٢,٢١	موجبة	٠	٠	٠		
المشكلات السلوكية ككُل	قبلي	٣٧,٣	٢,٦٨	سالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١٤	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٢٠,٥	٢,١٦	موجبة	٠	٠	٠		

Z = ٢.٥٨ عند مستوي.01 Z= ١.٩٦ عند مستوي.05

يتضح من الجدول (٢٠) أنه بالنسبة لمقياس المشكلات السلوكية ككُل فإن قيمة (z) =٢,٨١٤ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي حيث أن متوسط الرتب السالبة الإشارة (٥٥) ومجموع الرتب موجبة الإشارة (صفر)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على نظرية العقل في خفض والحد من المشكلات السلوكية ككل وكذلك الأبعاد الفرعية الثلاثة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين.

ويوضح شكل (٣) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين في المشكلات السلوكية قبل وبعد التعرض للبرنامج على اختبار المشكلات السلوكية.



شكل (٣): التمثيل البياني بالأعمدة المزدوجة لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي

يتضح من نتائج تطبيق اختبار ولكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًا المُدمجين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين لصالح التطبيق البعدي، ولكن تسليمًا بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم للباحث سوي دليلاً على وجود فرق بين متغيرين بصرف النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته، ومن هنا فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث فهي شرط ضروري ولكنه غير كافي، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائية والكفاية تتحقق بحساب حجم التأثير وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا، ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيًا وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها، ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي اختبار حجم الأثر (d).

تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا بحساب حجم التأثير (d) المناسب لاختبار ولكوكسون اللابارامتري.

$$d = \frac{Z}{\text{sqrt}(N)}$$

وتكون قيمة d (أقل من ٠,٣ ضعيفة) (أكبر من ٠,٣ حتي ٠,٥ متوسط) (أكبر من ٠,٥ حتي ٠,٧ قوي) (أكبر من ٠,٧ قوي جدًا)، ويوضح جدول (١٦) نتائج تطبيق اختبار حجم التأثير (d)

جدول (٢١): نتائج اختبار حجم التأثير (d)

المشكلات	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة d	حجم التأثير
الانسحاب الاجتماعي	٢,٨٢٥	**دالة عند مستوى ٠,٠١**	٠,٨٩	**قوي جدًا**
العنف والسلوك التدميري	٢,٨٤٠	**دالة عند مستوى ٠,٠١**	٠,٩٠	**قوي جدًا**
إيذاء الذات	٢,٨١٤	**دالة عند مستوى ٠,٠١**	٠,٨٩	**قوي جدًا**
المشكلات السلوكية ككُل	٢,٨١٤	**دالة عند مستوى ٠,٠١**	٠,٨٩	**قوي جدًا**

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير = ٠,٨٩ أي أن لاستخدام برنامج مقترح قائم على مفاهيم نظرية العقل تأثيرًا قويًّا جدًا وأن هناك فاعلية مرتفعة في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين، أي أن البرنامج القائم على مفاهيم نظرية العقل له حجم تأثير كبير في خفض والحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على اختبار المشكلات السلوكية كما يتضح في جدول (٢٢)

جدول (٢٢): نسبة التحسُّن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على اختبار المشكلات السلوكية

المتغيرات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسُّن
الانسحاب الاجتماعي	١١,٨	٦,٢	**%90.3**
العنف والسلوك التدميري	١٤,٢	٧,٧	**%.84.41**
إيذاء الذات	١١,٣	٦,٦	**%71.21**
المشكلات السلوكية ككُل	٣٧,٣	٢٠,٥	**%81.95**

ويتضح مما سبق قبول الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١.) بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية في اتجاه القياس التطبيق البعدي".

- اختبار صحة الفرض الرابع: ينص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين التتبعي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية"

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و التتبعي للبرنامج على اختبار المشكلات السلوكية كما يتضح في جدول (٢٣)

جدول (٢٣): الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج على اختبار المشكلات السلوكية ن=١٠

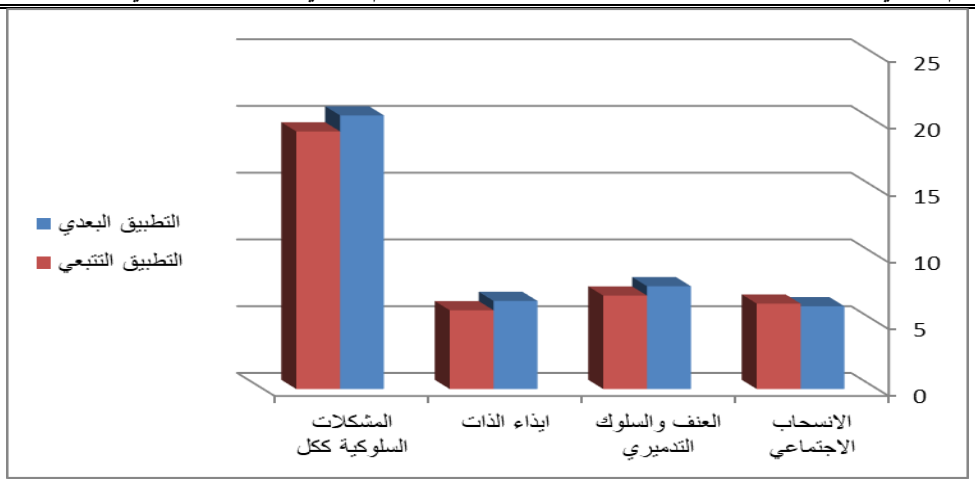
المشكلات	نوع القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
الانسحاب الاجتماعي	بعدي	٦,٢	١,٧٥	سالبة	٠	٠	٠	١	غير دالة إحصائيًّا
	تتبعي	٦,٤	١,٥٨	موجبة	١	١	١		
العنف والسلوك التدميري	بعدي	٧,٧	١,١٦	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيًّا
	تتبعي	٧	٠,٨٢	موجبة	٠	٠	٠		
إيذاء الذات	بعدي	٦,٦	١,٩٠	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيًّا
	تتبعي	٥,٩	١,١٠	موجبة	٠	٠	٠		
المشكلات السلوكية ككل	بعدي	٢٠,٥	٢,٦٨	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة إحصائيًّا
	تتبعي	١٩,٣	٢,٠٠	موجبة	٠	٠	٠		

Z = ٢.٥٨ عند مستوي.01 Z= ١.٩٦ عند مستوي.05

يتضح من الجدول (٢٣) أنه بالنسبة لمقياس المشكلات السلوكية ككل فان قيمة (z) =١,٣٤٢ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ حيث أن متوسط الرتب السالبة الإشارة (٣) ومجموع الرتب موجبة الإشارة (صفر)، مما يشير لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على نظرية العقل في الخفض والحد من المشكلات السلوكية ككل وكذلك الأبعاد الفرعية الثلاثة واستمرار تأثير البرنامج القائم على نظرية العقل لمدة بعد التطبيق البعدي بحيث استمر التأثير حتي التطبيق التتبعي مما يعني بقاء أثر الخفض والحد من المشكلات السلوكية تحت تأثير البرنامج القائم على نظرية العقل.

مما يعني قبول الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين التتبعي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية" وذلك ما يعكس استمرار وبقاء أثر البرنامج في الخفض والحد من المشكلات السلوكية.

ويوضح شكل (٤) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في المشكلات السلوكية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار المشكلات السلوكية.



شكل (٤): التمثيل البياني بالأعمدة المزدوجة لدرجات التطبيقين التتبعي والبعدي

نتائج البحث:

يتضح لنا من نتائج البحث تحقق الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الانفعالي في اتجاه التطبيق البعدي".

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في التطبيقين التبعي والبعدي على مقياس التنظيم الانفعالي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية في اتجاه القياس التطبيق القبلي.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيًّا المُدمجين في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يتضح من النتائج أن البرنامج كان ذا فاعلية بالقدر الذي أدي إلى ارتفاع نسب التحسُّن بين القياسين القبلي والبعدي في التنظيم الانفعالي كما أدي ذلك إلى خفض المشكلات السلوكية لدى المعاقين ذهنيًّا المُدمجين ويتفق هذا مع دراسة (Pochon & Declercq , 2013) التي أكدت على أهمية تنمية التنظيم الانفعالي لدى ذوي متلازمة داون، ودراسة Roberton, Daffern, & Bucks, (2012) والتي هدفت إلى دراسة تأثير التنظيم العاطفي على العدوان، وأوضحت النتائج إلى أن الأفراد الذين لا ينظمون المشاعر والعواطف كالغضب يتصرفون بعدوانية في محاولة لإصلاح الحالة العاطفية غير المريحة أو تجنبها أو إنهائها، كما أشارت دراسة (Matheson & Jahoda,2005) إلى وجود علاقة بين العدوانية والقدرة على التعرف على الوجه، حيث وجد أن

السعادة والحزن والغضب كانت أسهل المشاعر لدى جميع المشاركين للتعرف عليها بغض النظر اذا كانوا يشاركون بشكل متكرر في سلوك العدوانية أم لا، بينما أظهرت المجموعتين العدوانية وغير العدوانية قدرات مماثلة في تصنيف المشاعر، وعلى الرغم من ذلك واجهت المجموعة العدوانية صعوبةً أكبر في التعرف على المشاعر عند تقديم صورة عاطفية غنية بالسياق.

كما يمكن أن هذه النتائج تعتبر منطقية بعد ما تم توضيحه في الإطار النظري عن العلاقة بين التنظيم الانفعالي وظهور المشاكل السلوكية لدى المعاقين ذهنيًا، وقصور التنظيم الانفعالي لديهم، فقد أوضحت دراسة (Joseph & Ittyerah, 2015) أن المعاقين ذهنيًا لديهم قصور في الإدراك الانفعالي، وصعوبة في التعرف على التعبيرات الانفعالية للوجه ونقص في الإدراك المعرفي للانفعال، فهم بحاجه إلى البرامج التدريبية التي تساعد على تنمية هذا المفهوم لديهم.

وأيضا تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (الكناني، ٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود قصور لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا في التمييز الانفعالي بين تعبيرات الوجه المختلفة من حزن، وفرح، وسرور، وزعل، وتعجب، وغيرها من التعبيرات الوجهية، وأكدت نتائج الدراسة على فاعلية استخدام نظرية العقل في تنمية التمييز الانفعالي لدى المعاقين ذهنيًا.

أيضا ترجع هذه النتائج إلى توظيف نظرية قراءة العقل وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (علي، ٢٠١٨) أن الأطفال ذوي متلازمة داون يختلف أدائهم على مهام نظرية العقل عن الأطفال العاديين خاصةً في فَهْم المعتقد الخاطئ، على الرغم من أن أدائهم أفضل من أداء فئات الإعاقة الذهنية الأخرى، ولذا يجب استخدام نظرية العقل تساعد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (متلازمة داون) على فَهْم الآخرين وفَهُم رغباتهم كما تمكنهم من فَهْم مشاعرهم وانفعالاتهم حتي يمكنهم التعامل بما يتناسب وكل موقف اجتماعي، ودراسة (Kime, 2015) التي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي من خلال التدريب على مهام نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الذهنية، كما أكدت دارسة (White, 2008) التي على فاعلية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لأطفال ما قبل المدرسة وحل المشكلات، وتحسين مستوى الأداء، وهدفت دراسة (Baurain & Nader-Grosbois, 2013) إلى دراسة العلاقة بين نظرية العقل والانفعالات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والانفعالية والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وأوضحت الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لديهم مشكلات في التعبير العاطفي وتنظيم الانفعالات والسلوك الاجتماعي المناسب، كما أوضحت بأنه توجد علاقة بين نظرية العقل وبين التنظيم الانفعالي والسلوك الاجتماعي ولكما تحسنت مهام نظرية العقل لدى الأطفال كلما زاد سلوكهم الاجتماعي وقدرتهم على تنظيم الانفعالات.

كما ترجع نتيجة هذه الفروض إلى مجموعة من الأسباب منها اشتراك وانتظام أطفال المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج وكذلك اعتماده على أكثر من طريقة من طرق التعلم المختلفة التي تتناسب وطبيعة الأطفال المعاقين ذهنيًا وما تتضمنه تلك الطرق من فنيات واستراتيجيات مثل التعزيز والتشكيل والحوار والمناقشة والنمذجة والألعاب التعليمية، كذلك التدرج مع الطفل من السهل

إلى الصعب وتشجيعه على الأداء معتمدًا على نفسه وتقديم المساعدة له بالقدر المناسب وتوفير الأنشطة التي يرغب فيها الطفل.

كما عملت الباحثة على مراعاة الفروق الفردية بينهم حيث روعي في تقديم جلسات البرنامج التنوع في الأنشطة (قصصيه – فنية – اللعب – موسيقية) تتناسب مع ميول وقدرات كل طفل بمفرده داخل الجماعة كما قدمت الأنشطة بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب لكي يستطيع الطفل التفاعل معها والاستفادة منها خلال عملية التعليم مما ساهم في تحسين درجات الأطفال في القياس البعدي.

ولقد ساهم استخدام الألعاب المتنوعة والمسابقات والنشاط الفني (التشكيل بالصلصال، والرسم والتلوين) في تحسين نتائج الأطفال لما فيه من عنصر تشويق وجذب لانتباه الطفل فاللعب كسلوك فطري حيوي له أهميته في حياه الطفل فهو النشاط الأساسي الذي عن طريقه يعبر الطفل عن العديد من الجوانب كالتفكير والتذكر والابتكار وتنمو مداركه الانفعالية والاجتماعية وتزداد رغبته في تعلم المهارات المختلفة، وهذا يتفق مع البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية استخدام اللعب للأطفال المعاقين عقليًّا كدراسة (Dosteer & Bernda & Diana,2003) والتي هدفت إلى التعرف على أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًّا المدمجين مع أطفال عاديين، وأشارت النتائج إلى أن الطرق المستخدمة من قبل المعلمين ليست بكفاءة أنشطة اللعب، ودراسة (Kashani-Vahid, Mohajeri, Moradi, & Irani, 2018) التي هدفت إلي دراسة فاعلية العاب الكمبيوتر في تنمية تنظيم الانفعالات وتأثيرها على المهارات الاجتماعية لدة ذوي الإعاقة الذهنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنظيم الانفعالات بعد استخدام العاب الكمبيوتر وتأثيره علي المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

كما إن نتائج هذا الفرضين الثاني والثالث (البعدي والتتبعي) تؤكد على أن تأثير البرنامج استمر ولم يكن وقتي وإنما استمرت فاعليته حتي بعد مرور فترة زمنية من تطبيق البرنامج فعدم وجود فروق بين البعدي والتتبعي يعني استمرار المهارة لدي الأطفال، ويمكن إرجاع ذلك لما حصل عليه الأطفال من تقدم داخل جلسات البرنامج وأن الأنشطة التي قدمت لهم في الجلسات كانت مناسبة إلي حد كبير فاستمرت أثرها لما بعد التطبيق كما يرجع ذلك إلى استخدام استراتيجية التكرار التي تساعد الطفل المعاق على إتقان المهارات أو الخبرات التي هو بصدد تعلمها كذلك استخدام أساليب التعزيز المختلفة وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Fletcher, Huffman & Bary, 2003) أن استخدام استراتيجية التعزيز اللفظي والمادي هي أكثر الاستراتيجيات نجاحًا في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيًّا والتعامل معهم.

التوصيات:

- الاهتمام بمفاهيم قراءة العقل حيث إنها يمكن أن تساعد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في التكيف الاجتماعي.
- زيادة الاهتمام بتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على تمييز الانفعالات والقدرة على تنظيمها في المواقف المختلفة.
- ضرورة إشراك الأهل وعقد ورش عمل لتثقيف الآباء والأمهات حول المشكلات السلوكية للأطفال وكيفية التعامل معها وككيفية تدريب أبنائهم على فهم وإدارة انفعالاتهم.

البحوث المقترحة:

- برنامج لتنمية مهام نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة العقلية.
- التنظيم الانفعالي وعلاقته بكل من المتغيرات الديموغرافية.
- استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بمفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة الذهنية.
- دراسة العلاقة بين مهارات التواصل وقراءة العقل لدى ذوي الإعاقة الذهنية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم (داليا). (٢٠١٩). الخصائص السيكو مترية لمقياس المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. ع ٥٧، ٤٧-٧٠.

أحمد (هيفاء). (٢٠٠٨). المشكلات السلوكية وعلاقتها بسمات الشخصية لدي التلاميذ المعاقين ذهنيًا بدرجة بسيطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي

الإمام (محمد) والجوالدة (فؤاد). (٢٠٠٨). مراحل تطور نظرية العقل لدي المعاقين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ٤ (٣٢)، ٤٩٥-٥٢١.

الإمام (محمد) والجوالدة (فؤاد). (٢٠١٤). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدي الأطفال المعاقين عقليا في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. جامعة عمان. ٤١ (١)، ١-٨٣.

البحيري (عبد الرقيب). (٢٠٠٤). نموذج مقترح لدمج المتخلفين عقليًا ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مع العاديين. المؤتمر السنوي الحادي عشر الشباب من أجل مستقبل أفضل. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. م ٢، ٨٩٩-٩١٧.

بهاء الدين(ثناء). (٢٠٠٦). بناء مقياس المظاهر السلوكية لتلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. ع ٤٨، ٨٧-١١٦.

الجوالدة (فؤاد). (٢٠١٣). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية. مجلة دراسات العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان. ٤٠ (١). ٣٨٨- ٤٠٩.

الحارثي (سعد). (٢٠١٥). المشكلات السلوكية الشائعة لدي طلاب ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين. كلية التربية. السعودية.

حسانين(خالد). (٢٠٢٠). معوقات استخدام البرامج الجماعية لخفض المشكلات السلوكية لدي جماعات الأطفال المعاقين ذهنيًا. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية المعهد العالي للخدمة الاجتماعية. ٣ (٥١).

حسين (مها). (٢٠١٥). دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدي الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعليم في ظل نظامي العزل والدمج. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف. ١٢(٧٣)، ٢٧٩-٣٦٨.

الخرشومى (سحر). (٢٠٠٣). المدرسة للجميع، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الرياض.

خطاب (رأفت). (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لإدارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال المعاقين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ٢٢(٨٥)، ١٤٨-٢١٩.

الخطيب(جمال) والصمادي(جميل) والروسان(فاروق) والحديدي(مني) ويحي (خوله)، الناطور(ميادة) وآخرون. (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر.

الرزاز (مها). (٢٠١٧). فاعلية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والانفعالات لديه. مجلة كلية رياض الأطفال. جامعة المنصورة. (٢) ٤: ٤٣٤: ٥٠١.

السعيد(رضا)، الحسيني(هويدا). (٢٠٠٧). استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

سليمان (خالد). (٢٠٠٥). فعالية التدريب على التواصل في تعديل السلوك العدواني لدي الطفال المعاقين عقليا. رسالة ماجستير. كلية التربية بنها. جامعة الزقازيق.

سليمان (عبد الرحمن). (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الجزء الثالث: ذوو الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات). القاهرة: زهراء الشرق.

سليمان (منتصر) . (٢٠١٧). التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الأكاديمية والاجتماعية لدي التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه مرط الحركة. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. ٢٣ (٣). ١١-٨٠.

الشخص (عبد العزيز). (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على مهام نظرية العقل لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وخفض نشاطهم الزائد. مجلة الإرشاد النفس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. ع ٥٠، ٣٤٩-٤٨١.

الشخص (عبد العزيز)، منيب (تهاني)، مرسي (بسمة) والملحم (عائشة). (٢٠٢١). برنامج مقترح لاستخدام مهام نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. ع ٤٥ (٢)، ٤٢٣- ٤٨٤.

العبادي(إيمان). (٢٠٢٠). التقبل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي لدى طفل الروضة (مقياس التقبل الاجتماعي المصور، مقياس التنظيم الانفعالي المصور للأطفال) مركز الكتاب الأكاديمي.

عباس (هناء). (٢٠١٤). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة بين طاب الثانوية وطلاب الجامعة بمدينة دمشق. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.

عبد الفتاح (صفاء). (٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتحسين التنظيم الانفعالي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة دراسات الطفولة. كلية الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. ٢٣ (٨٩). ٣٩-٤٥

عبد اللطيف (مريم). (٢٠١٤). برنامج قراءة العقل لتدريس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين وضوي التأخر المعرفي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

عبد الله (ضويحي). (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدي ذوي الإعاقات النمائية: الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد. المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ٧٨٤ – ٨١٨.

العجمي (فيصل). (٢٠١٣). المشكلات السلوكية لدي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر المعلمين وأولياء المور. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس ٣٥(١)، ٢٤٦-٢٦٧.

علي (هيام). (٢٠١٨). مهام نظرية العقل لدي أطفال متلازمة داون. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية. جامعة الجوف. ٤(٢). ٢١-٥٥.

عمر (محمد). (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وتأثيره على مستوي تفاعلهم الاجتماعي. المجلة الدولية للبحوث التربوية. جامعة الامارات. ٤١ (٤)، ٣١٦-٣٥٥.

عودة (محمد) وشعيب (ناهد). (٢٠١٦). الدليل التشخيص للاضطرابات النمائية والعصابية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

عويس (عفاف). (٢٠٠٦) مقياس الذكاء الوجداني للأطفال من ٤ الي ١٠ سنوات. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

فرج (صفوت)، رمزي(ناهد). (١٩٩٥). مقياس السلوك التوافقي، الجمعية التخلف العقلي الأمريكية. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

كامل (سهير). (٢٠١٢). اضطرابات الطفولة المبكرة: تأخر النمو والإعاقات. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الكناني (ريم). (٢٠١٣). برنامج إرشادي قائم على نظرية العقل في تنمية التمييز الانفعالي لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. ع ٣٥، ١٨٧ – ٢٧٨.

الليثي. (فاطمة). (٢٠١٣) برنامج لتنمية الوعي بالجسم لدي الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.

معوض (خليل). (٢٠٠٨). سيكولوجية الفئات الخاصة" الموهوبون، المتخلفون عقلياً، المتخلفون دراسياً". الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

نيازي (ميرفت). (٢٠١٠). فاعلية برنامج تأهيلي متكامل لتمكين الأطفال المعوقين عقليًا القابلين للتعلم من مهارات الحياة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الهجرسى (أمل). (٢٠٠٢). تربية الأطفال المعاقين عقليًا. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abd Elmuiti, H. (2001). The psychological disorders within childhood and adolescence: Causes, diagnosis and treatment. Cairo, Cairo Dar for publication

Ainsworth, P, & Pamela, C. (2004). Understanding Mental Retardation: A Resource for Parents, Caregivers, and counselors. U.N.A: University Press of Mississippi.

AL-Gumash, M.N.(2005). The problems of mental retardation students in the family as percieved by their parents and its relation to some variables: Survey Study. The Arabian Journal for Education, 25 (1). Arabian Organization for Culture and Science, p 143-163

Baurain, C., Grosbois, N., & Dionne, C.(2013). Socio-emotional regulation in children with intellectual disability and typically developing children, and teachers' perceptions of their social adjustment. Research in Developmental Disabilities. 34, 2774–2787. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.022

Baurain. C & Nader-Grosbois, N. (2012).Theory of Mind, Socio-Emotional Problem-Solving, Socio-Emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. journal of Autism and Developmental Disorders. 43, 1080–1097. **DOI:10.1007/s10803-012-1651-4**

Berking, M & Whitley, B.(2014). Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health. In book: Affect Regulation Training (pp.5-17).978-1-4939-1022-9_2

Blair,R., (2005). Responding to the Emotions of Others: Dissociating Forms Of Empathy Through The Study of Typical and Psychiatric Populations. *Consciousness and Cognition, 14(4), 698- 718.* DOI: 10.1016/j.concog.2005.06.004

Bons,D.,Van den, E., Scheepers,F., Herpers,P., Rommelse,N.,& Buitelaaar,K. (2013). Motor, Emotional, And Cognitive Empathy In Children And Adolescents With Autism Spectrum Disorder

And Conduct Disorder. J Abnorm Child Psychol ;41(3):425-43. doi: 10.1007/s10802-012-9689-5.

Brannon. E.(2009). The development of emotion regulation in children: The role of temperament and parent socialization. https://hdl.handle.net/11244/11069

De Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Douma, J.C., Verhulst, F. C., & Koot, H. M. (2008). Development of parent-and Teacher-Reported Emotional and Behavioral Problems in Young People with Intellectual Disabilities: Does Level of Intellectual Disability Matter?. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21(1), 70-80.

Doherty, M. (2009). Theory of mind how children understand other's thoughts and feelings. New York: Psychology Press.

Dosteer & Bernda & Diana. (2003) casw studies of ther in clusive classrooms and the interaction among students with cognitive impairments and their typical peers. Health sciences public university Michigan. 64: 204.

Fletcher, K., Huffman, L., & Bray,N. (2003). Effect of verbal and physical prompts of external strategy use in children with and out mental retardation. Am J Ment Retard. 108(4), 254- 256.

Gardner, I.(2008). Behavior Modification in Mental Retardation: The Education and rehabilitation of the Mentally Retarded Adolscents and Adult. Scon Paperback. Aldinetransaction Adivision of Transaction Publishers

Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *20*(6), 480–496. https://doi.org/10.1002/casp.1057

Giaouri, S, Alevriadou, A & Tsakiridou, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational

implications. Procedia - Social and Behavioral Sciences. V2(2),3883-3887. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.609

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*(1), 95–110. https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95

Grazzani, I., Ornghi, V., Agliati, A. & Brazzill, E. (2016). How to foster toddlers mental state talk, emotion understanding and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *International Congress of Infant Studies, 21* (2), 199-227. **https://doi.org/10.1111/infa.12107**

Hogue, T., Mooney, P., Morrissey, C., Steptoe, L., Johnston, S.,Lindsay, W. ,& Taylor, J. (2007). "Emotional and behavioural problems in offenders with intellectual disability: comparative data from three forensic services*". Journal of Intellectual Disability Research, 51 (10), 778-785.* DOI:10.1111/j.1365-2788.2006.00938.x

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12780336.

Jacobs, E & Nader-Grosbois, N.(2020).Affective and Cognitive Theory of Mind in Children With Intellectual Disabilities: How to Train Them to Foster Social Adjustment and Emotion Regulation?.Journal of Education and Training Studies. 8(4).80-97. https://doi.org/10.11114/jets.v8i4.4757

Johson, Hilary, et all (2010). The pearl in the middle: A case study of social interactions in an individual with a severe intellectual disability, journal of intellectual and developmental disability, vol 35 (3)

Joseph,L.,& Ittyerah,M. (2015). Recognition and Understanding of Emotions in Persons with Mild to Moderate Mental Retardation. Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health,(1),59–66. DOI 10.1007/s40737-014-0019-9

Kashani-Vahid, L, Mohajeri, M; Moradi, H & Irani, A. (2018). Effectiveness of computer games of emotion regulation on social skills of children with intellectual disability. Conference: 2018

2nd National and 1st International Digital Games Research Conference: Trends, Technologies, and Applications (DGRC). DOI:10.1109/DGRC.2018.8712024

Kim, H., & Page, T. (2013). Emotional bonds with parents, emotion regulation, and school-related behavior problems among elementary school truants. *Journal of Child and Family Studies, 22*(6), 869–878. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9646-5

Kime, Dena L.(2015).TRAINING DEICTIC RELATIONS TO CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS THROUGH THE USE OF THE PEAK RELATIONAL TRAINING SYSTEM. Master. Department of Rehabilitation in the Graduate School Southern Illinois University Carbondalehttp. https://opensiuc.lib.siu.edu/theses

Lane,J., Wellman,H., Olson,S., LaBounty,J.,& Kerr,D. (2010).Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development In Early Childhood. British Journal of Developmental Psychology, 28 (4), 871- 889. doi: 10.1348/026151009x483056.

Leffert,J & Siperstein, G. (2002).Social cognition: A key to understanding adaptive behavior in individuals with mild mental retardation. International Review of Research in Mental Retardation.25:135-181.

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

Lokanadha, G., Malini, J., & Kusuma, A. (2007). Mental retardation: Education and rehabilitation service. New Delhi: Discovery Publishing house.

Mangal, S.K.(2007). Educating Exceptional Children: An Introduction to Special Education. India: Prentice- Hall.

Mash, E & Wolf, D.(2010). Abnormal child psychology. U.S.A: Wadsworth Cengage learning.

Matheson, E., & Jahoda, A., (2005). Emotional understanding in aggressive and nonaggressive individuals with mild or moderate mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 110, 57–67. https://doi.org/10.1352/08958017(2005)110%3C57:EUIAAN%3E2.0.CO;2

Matheson, E., & Jahoda, A., (2005). Emotional understanding in aggressive and nonaggressive individuals with mild or moderate mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 110, 57–67. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110%3C57:EUIAAN%3E2.0.CO;2

Mazaheri, M.(2015). Psychometric Properties of the Persian Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale) DERS-6 & DERS-5-Revised (in an Iranian Clinical Sampl. Iran J Psychiatry ;10(2):115-22.

Mazzoni, N., Landi, I., Ricciardelli,P., Actis- Grosso,R.,& Venuti,P. (2020).Motion or Emotion? Recognition of Emotional Bodily Expressions in Children With Autism Spectrum Disorder With and Without Intellectual Disability.Psychological Medicine. Front. Psychol,11,478. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00478

McClure, K., Halpern, J., Wolper, P., & Donahue, J. (2009). Emotion Regulation and Intellectual Disability.. Journal of Intellectual Disability Research

https://www.researchgate.net/publication/263763300.

Moore, D. (2001). Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. American Journal on Mental Retardation, 106(6), 481–502. **https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0481:RERPIP>2.0.CO;2**

Morris, C & Maisto, A. (2008). Understanding psychology. New Jersey: Pearson Education, Prentice Hall Upper saddle river.

Pochon, C& Declercqm R. (2013). Emotion recognition by children with Down syndrome: A longitudinal study. Journal of Intellectual &

Developmental Disability 38(4):332-43. DOI:10.3109/13668250.2013.826346

Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T.(٢٠١٦) . Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary Studies of Cross Cultural Adaptation and Validation for Use in Brazil. Trends in Psychology. Temas em Psicologia, 24 (1), 97-116. DOI: 10.9788/TP2016.1-07

Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior, 17*(1), 72–82. https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006

Sitch, M. (2010). Theory of mind and Pretend Play in Children with Specific Language Impairment [Doctoral dissertation], University of Toronto. https://hdl.handle.net/1807/26329

Smith, L.(2009). Parent and teacher influences on preschool children's emotion regulation, pre- Academic and social skills Unpublished masters dissertation, The University of Alabama.

White, L. (2008). An Investigation of Emotion Regulation, Social Skills and Academic Readiness in Low-Income Preschool Children, degree, Ph.D. Of the Catholic. university of America.

Wishart, J.G., Cebula, K.R., Willis, D.S., & Pitcairn, T.K. (2007). Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing etiology. *Journal of Intellectual Disability Research. V51(7),* 551–563. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00947.x

Yahia, K.A.(2003)4 The behavioral and emotional disorders. (2nd ed). Amman, Dar Al-Feker. for Publication and Distribution