مجلة الطفولة والتربية – العدد الثاني والعشرون – السنة السابعة – أبريل ٢٠١٥

[٧]

برنامج حركي قائم على نظرية العقل لتحسين الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

د. هشام محمد الصاوي

أستاذ التربية الحركية المساعد، وقائم بعمل رئيس قسم العلوم الأساسية، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

برنامج حركي قائم على نظرية العقل لتحسين الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

د. هشام محمد الصاوي*

مقدمة البحث:

إن إحدى أهم مؤشرات حضارة الأمم وارتقائها تتمثل في مدى عنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتهم، ويتجلى ذلك بوضوح في مدى العناية بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وتوفير إمكانات النمو الشامل لهم في جميع النواحي؛ مما يساعد في إعدادهم لحياة شخصية واجتماعية واقتصادية ناجحة، يؤدى فيها كل منهم دوره في خدمة المجتمع، مهما كان حجم إسهامه. أما إهمال هذه الفئة فيؤدى إلى تفاقم مشكلاتهم، وتضاعف احتياجاتهم، ويصبحون عالة على أسرهم ومجتمعهم.

ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام يزيد في الآونة الأخيرة بفئة من أهم الفئات الخاصة، والتي تأتى في مقدمة تلك الفئات التي تحتاج إلى رعاية وتدريب، ألا وهى فئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وهذه الفئة تحتاج لسرعة التدخل معهم، وتقديم برامج علاجية تربوية لرفع وتحسين كفاءتهم في مجالات ثابتة ليستطيعوا مواجهة الحياة بصورة أفضل (هشام الخولي، ٢٠٠٨، ٤٠٨).

* أستاذ التربية الحركية المساعد، وقائم بعمل رئيس قسم العلوم الأساسية، كلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية.

والإعاقة العقلية Intellectual Disability ظاهرة استدعت بدرجات متفاوتة اهتمام مختلف الفئات، وقد أدى هذا الاهتمام الواسع بالإعاقة العقلية إلى درجة من الاختلاف في فهم الظاهرة وتحديد مسبباتها؛ حيث حاول الأطباء تفسيرها وفقاً لإطارهم المرجعي، بينما حاول علماء النفس والتربية وقدموا عديد من التفسيرات القائمة على النظريات السيكولوجية والتربوية المختلفة؛ فالإعاقة العقلية ليست مرضا له ميكروب، إنما هو انحراف يتميز بالنقص في القدرة العقلية، ويختلف في درجته من فرد إلى آخر، وهو تأخر في نمو الذكاء، أو القدرة العقلية عن معدلاتها الطبيعية، لذلك تعد الإعاقة العقلية ظاهرة اجتماعية خطيرة يتضح أثرها في كل المجتمعات النامية، مما يعد خسارة بشرية ومادية للمجتمع، وعبئا على كاهل الأسرة، ولذلك تزايد الاهتمام العالمي في الآونة الأخيرة بمشكلة الإعاقة العقلية (حسام عبد العزيز، ٢٠٠٦، ٤١).

ومن الخطأ أن ينظر إلي المعاق عقلياً علي أنه لا فائدة من تعليمه أو تدريبه، وأن أي مجهود يبذل من أجله مجهود ضائع، أولى به أن يستغل في نواحي أخرى. فضلاً عن الاهتمام بهذه الفئة واجب إنساني، فهو لا يخلو من الفائدة الاجتماعية، لأن التدريب والتعليم سيخلق منهم أناساً عاملين يستطيعون القيام ببعض الأعمال التي تعينهم علي كسب رزقهم في حدود إمكانياتهم، وقدراتهم المحدودة، أو علي الأقل تمكنهم من خدمة ورعاية أنفسهم. فالبيئة غير السوية تعوق الفرد عامة، والمعاق عقلياً على وجه الخصوص عن النمو السليم، ومع أن تأثيرها علي نمو الذكاء لا يكاد يذكر، إلا أن الذكاء يزيد إلي حد ما بالممارسة، ويضمر بعدم الممارسة، بمعني أنه كلما كانت المنبهات البيئية غنية وتتيح للفرد ممارسة ذكائه، ساعد ذلك علي تقدمه والاستفادة

منه والعكس صحيح، فنشاط الفرد العقلي لا يتأثر بدرجة نضجه فحسب؛ بل يتأثر أيضا بنوع الخبرات التربوية والثقافية التي يتعرض لها (يزيد الناصر، ٢٠١٠، ٣٩).

وتشير خوله يحي، وماجدة عبيد (٢٠٠٥، ١٤) إلى أن الآراء قد اختلفت في تعلم المعاقين عقلياً، وتعليمهم، فيرى البعض أن الطفل المعاق عقلياً كالطفل العادي؛ ينمو تدريجياً، ويتعلم المهارات والمعلومات تدريجياً، ويكتسبها، إلا أن معدل النمو والتعلم والاكتساب لديه أقل منه عند الطفل العادي، ويرى فريق آخر أن الطفل المعاق عقلياً يختلف عن الطفل العادي في النواحي الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، وبالتالي فإن أساليب تعليمه، وبرامجه تختلف كماً وكيفاً عن أساليب تعلم العاديين.

وقد أكد "كنديدا" وآخرون Candida, et.al. (٢٠٠٥، ٥٠٤) على أن: نظرية العقل هي الوعي بأنه كيف يمكن للحالات العقلية مثل الذكريات والمعتقدات والنوايا أن تحكم سلوك الفرد، وسلوك الآخرين، فهي إحدى القدرات الضرورية غير العادية، والتي تجعلنا آدميين، وكحجر أساس للذكاء الاجتماعي، وتلبية التفاعل الاجتماعي. هذه النظرية تنمو بسرعة أثناء فترة ما قبل المدرسة وتحديداً في سن الثالثة؛ حيث يفشل معظم الأطفال في اختبارات النظرية العقلية، واختبارات فهم الاعتقادات الخطأ قبيل سن الرابعة والخامسة.

ويشير كل من: "هالهان" وكوفمان (١٩٨١) Hallahan & Kauffman، فاروق الروسان (٢٠٠٠)، "كوفمان" و"كوفمان" (٢٠٠١) Kaufman & Kaufman، إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين

للتعلم تبدو لديهم مشكلات حركية من أهمها: اضطراب في التوازن الحركي، وصعوبة القبض على الأشياء، ومشكلات في المشي (مثل أن يتقدم بالقدم اليمنى واليد اليمنى، والارتطام بالأشياء بسهولة)، وكذلك عدم القدرة على الحجل على قدم واحدة، والرمي غير الدقيق، وتقاطع اليدين عند محاولة لقف الكره، واستخدام اليد غير المناسبة لاستقبال المثير، وعدم التعرف على الاتجاهات. كما يشير "كيرك" و"كالفانت" Kirk & Chalfant (١٩٨٤)إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يعانون من صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة، ويفشلون في تطوير التوافق الحركي، أي أن الطفل الذي لا يستطيع القيام بأنشطة التآزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء قد يحدث لديه مشكلات في التوافق الحركي، التي تمثل أساساً خللاً في التعرف على الاتجاهات.

ويلقي البحث الحالي الضوء على أحد الجوانب المهمة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وهى مفاهيم نظرية العقل Theory of Mind Concepts التي تتعلق بقدرة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على تحسين الأداء المهاري الحركي.

مشكلة البحث:

تعتبر تنمية الأداء المهاري الحركي أمراً مهماً ومكملاً لمتغيرات النمو المختلفة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ولكن واقع التدريب الحركي لهذه الفئة غير مرض، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية قام بها الباحث مع فئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم أمكنه وصف هذا الواقع في النقاط التالية:

- أن وسائل الكشف المتبعة مع الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم تخلو من أي اختبار لتحديد مستوى المهارات الحركية.
- أن البرامج التعليمية المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم تخلو من عناصر تطوير المهارات الحركية.
- أن منهاج التربية الرياضية للصفوف الأساسية الدنيا لا يراعي في محتواه وأهدافه المتطلبات الحركية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

كما لاحظ الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ينقصهم الأداء المهاري الحركي بشكل ملحوظ، ويعود السبب إلى قلة الاهتمام بالتربية الحركية والبدنية، وغياب البرامج التربوية والحركية الهادفة والفاعلة لتحقيق الأهداف العامة والخاصة والتي تساهم في تنمية الطفل بدنياً في رياض الأطفال، كما أنه– في حدود علم الباحث– لا توجد دراسة عربية واحدة حاولت تحسين الأداء المهاري الحركي لفئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في ضوء نظرية العقل، لذلك اتجه الباحث إلى محاولة البحث في أسباب هذه الظاهرة وإيجاد الحلول المتاحة لمحاولة تحسين الأداء المهاري الحركي عند الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، استناداً إلى نظرية العقل؛ مما يؤثر في نهاية الأمر على حسن سير العملية التعليمية داخل الفصل، وتناغم نفسي بين الطفل وأقرانه، والبيئة.

لذلك تتركز مشكلة البحث حول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. إعداد برنامج حركي قائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
٢. إعداد مقياس الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
٣. تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في ما يلى:

١. تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عن طريق برنامج حركي قائم على نظرية العقل.
٢. أهمية الفئة التي تناولها؛ حيث أن فئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم هي مركز اهتمام كثير من الباحثين والعلماء والمهتمين بالطفولة، وذلك بإعداد البرامج المتخصصة لهم، لجعلهم قوة منتجة يمكن الاستفادة منهم.
٣. تناوله لأحد الجوانب الحركية الأساسية وهو الأداء المهاري الحركي، واللازم للطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم للتكيف مع أقرانه العاديين، والبيئة والمحيطين به، وتنمية هذا الجانب يعد من أهم المهارات اللازمة للطفل.
٤. يمثل هذا البحث توجهاً مهماً في مجال البرامج الحركية، ويستفيد من هذا البحث القائمون على العمل مع الأطفال المعاقين عقلياً القابلين

للـتعلم (واضـعي المنـاهج الدراسـية، ومـؤلفي الكتـب، والأنشـطة، ومصممي الوسائل التعليمية في مرحلة رياض الأطفال).

حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج في فترة زمنية استغرقت ثلاثة شهور.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في مدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية، وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية.
- الحدود البشرية: الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الملتحقين بمدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية.
- الحدود الموضوعية: برنامج حركي قائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

مصطلحات البحث:

- البرنامج الحركي Motor Program:

يقصد بالبرنامج الحركي إجرائيا في البحث الحالي بأنه مجموعة من الأنشطة الحركية والمهارات الحركية المخططة والمنظمة والمتكاملة، والقائمة على نظرية العقل، يتفاعل معها الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، بهدف تحسين الأداء المهاري الحركي لديهم.

- الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم:

يعرف الباحث الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم إجرائيا في البحث الحالي بأنهم الأطفال الذين يعانون من حالة توقف، أو عدم اكتمال النمو العقلي نتيجة عوامل وراثية، أو بيئية مكتسبة، تعمل على قصور القدرة على تعلم، أو اكتساب خبرات، أو مهارات، أو أداء أعمال يقوم بها الطفل العادي المماثل لهم في العمر؛ وبالتالي تصبح لهم علاوة على احتياجات الطفل العادي، احتياجات تعليمية ونفسية ومهنية واقتصادية خاصة يلتزم المجتمع بتوفيرها لهم باعتبارهم مواطنين فيه.

الأداء المهاري الحركي:

يعرف الباحث الأداء المهاري الحركي إجرائيا في البحث الحالي بأنه: هي جوهر الأداء الذي يتميز بإنجاز مقدار كبير من المهارات الحركية، وهي مكتسبة من خلال تحسين وتهذيب المجموعات العضلية المختلفة.

نظرية العقل Theory of Mind:

يعرف الباحث نظرية العقل إجرائيا في البحث الحالي بأنها: الكيفية التي يتعامل بها الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم مع أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ واستنتاج وتقدير الحالات العقلية مثل: الانفعالات والرغبات، والنوايا.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور رئيسة؛ حيث يتناول المعاقون عقليا القابلين للتعلم، والأداء المهاري الحركي، ونظرية العقل،

وسوف توظف الدراسات السابقة في سياق عرض محاور البحث... وفيما يلي تفصيل ذلك...

المعاقون عقليا القابلين للتعلم:

يعد العالم الإنجليزي "تريد جولد" Tred Gold (1937) من أوائل الذين تناولوا مشكلة الإعاقة العقلية، وقسمها حسب مصادرها إلى: إعاقة عقلية أولية تحدث نتيجة الوراثة، وإعاقة عقلية ثانوية تحدث نتيجة لعوامل خارجية، أو مكتسبة، وأضاف إليها بعد ذلك بعض الحالات التي تنشأ عن أوضاع جينية، أو فسيولوجية خطأة، وتؤثر على التكوين الجسمي، كما يحدث في زملة داون Down Syndrome، وغيرها، ومجمل تعريفه للإعاقة العقلية من الناحية الطبية هو أنها: "نوع أو حالة من توقف، أو عدم اكتمال الارتقاء الذهني؛ يجعل صاحبه عاجزاً عن التكيف مع بيئته، وترجع هذه الحالة إلى أسباب عضوية في جوهرها" (في: علاء الدين كفافي، وجهاد علاء الدين، ٢٠٠٦، ١٧٢).

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (A.A.M.R) American Association on Mental Retardation (٢٠٠٢) معايير ثلاثة يدخل الشخص ضمن فئة الإعاقة العقلية عند توفر أحدها لديه وهي:

١. حينما يقل مستوى الأداء العقلي (معدل الذكاء) عن (٧٠–٧٥).
٢. عند وجود صعوبات واضحة في المهارات التكيفية.
٣. حدوث هذه الإعاقة منذ الطفولة (وهى تعرف بأنها ما دون سن الثامنة عشر).

واعتمد فاروق الروسان (٢٠٠٦، ٩٤) على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة العقلية فقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٥ معاقين عقليا. كما عرفتها سهير كامل (٢٠٠٨، ٨٢) بأنها: "أداء عقلي عام دون المتوسط ويظهر متلازما مع القصور في المعرفة الاجتماعية للفرد خلال فترة النمو".

وفئة المعوقين عقلياً القابلين للتعلم هي إحدى فئات الإعاقة العقلية وفقاً للتصنيفات التربوية، بالإضافة إلى ذلك فهذه الفئة تقابل إلى حد بعيد الفئة التي يطلق عليها في التصنيفات المتعددة الأبعاد "فئة الإعاقة البسيطة Mild "؛ حيث عرف عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥، ٢٣١-٢٣٢) المعوقين عقلياً القابلين للتعلم أنهم حالات الإعاقة العقلية البسيطة، وتتراوح معدلات ذكائهم بين (٥٥-٧٠) درجة، وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقاً للمعدلات والمناهج العادية، إلا أنهم يمتلكون القدرة على التعلم بدرجة ما، إذا توفرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وهذه المقدرة أو الاستعداد داخل بيئة تعليمية ملائمة (مدارس أو فصول خاصة بهم)، ولا يستطيعون غالباً البدء في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب قبل سن الثامنة، وربما الحادية عشرة، وهم يتعلمون ببطء شديد، لذا لا يمكنهم تعلم المواد الدراسية المقررة في سنة دراسية واحدة مثلما هو الحال بالنسبة للطفل العادي، وعندما ينتهون من مراحل دراستهم الرسمية، يكون تحصيلهم مقارباً بالمستوى الذى يتراوح بين الصفين الثالث والخامس الابتدائي، ويبدى بعضهم استعداداً للتعلم في بعض المجالات المهنية ربما يبلغ أحياناً حد التفوق، لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف التي يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم كلياً أو مع مساعدة خارجية.

ويمكن إرجاع القصور العقلي إلى عدد من العوامل المختلفة، ومن النادر اعتبار أي عامل منهم على أنه سبب الإعاقة العقلية؛ بل ما يحدث هو تفاعل مجموعتين من العوامل بحيث يؤلفان سبباً للتخلف. وتتضمن هذه العوامل المشكلات العضوية التي تسبق، والتي تحدث أثناء وبعد عملية الولادة بالإضافة إلى المشكلات البيئية والتي ينتج عنها نقص الاستثارة والتأخر في عملية النمو (Conyers, et.al., 2002, 54)؛ وبالتالي يمكن إرجاع الإعاقة العقلية إما لأسباب وراثية (داخلية المنشأ) أو أسباب بيئة (خارجية المنشأ)، وقد تحدث هذه الأسباب قبل أو أثناء أو بعد عملية الولادة (أمل الهجرسى، ٢٠٠٢، ١٥١).

وهناك صعوبة كبيرة في محاولتنا التوصل إلي إطلاق حكم عام يتصف بالدقة فيما يتعلق بالسمات المميزة أو خصائص المعوقين عقلياً، ذلك أن هناك مستويات مختلفة من درجة الإعاقة تتباين فيما بينها علي نحو واضح، وحتى في المستوي الواحد، نجد فروقا واضحة بين الأطفال المعوقين عقليا، بل أنه من المتوقع أن تكون درجة التباين بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أكبر منها بين العاديين. ولا تقتصر الفروق في الخصائص على الفروق بين الأفراد فقط، وإنما تمتد في الخصائص بين الفرد ونفسه، في ضوء مرحلته العمرية ونوعية الرعاية التي يتلقاها من مرحلة إلى أخرى (Wilts, 2006, 56). وتترك الإعاقة آثاراً سلبية تنعكس بشكل مباشر على مختلف مظاهر سلوك الطفل وذلك بدرجات متفاوتة، فهي تنعكس على أدائه في القدرات العقلية والمعرفية، وتنعكس كذلك على قدراته على التكيف الاجتماعي، وعلي اتزانه الانفعالي، وعلي سمات الشخصية ككل (عادل عبد الله، ٢٠٠٤، ٧٦-٧٧).

حيث لا توجد خصائص جسمية وحركية Physical and Motor Characteristics تميز حالات الإعاقة العقلية؛ فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية – خاصة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والذين يطلق عليهم القابلين للتعلم– يشبهون إلي حد كبير أقرانهم العاديين في الطول والوزن والنمو الجسمي (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ١٩٣).

أما ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة فهم يتسمون ببطء في النمو الجسمي بصفة عامة، وصغر الحجم والوزن عن العاديين، ونقص حجم ووزن المخ عن المتوسط، وضعف واضطراب في النشاط الجنسي، كما ترتبط الإعاقة العقلية بالتأخر الواضح في النمو الحركي الذي يتمثل في تأخر المشي وضعف كل من التوافق الحركي والتوافق العضلي.

فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية لديهم اضطراب في المشي، فهم غالباً ما يكونون أبطأ من العاديين، ويعانون تأخر في نموهم الجسمي والحركي، لكنهم يحققون نجاحا في الأعمال اليدوية قد يعادل نجاح العاديين، ويكثر احتمال إصابتهم بالأمراض أكثر من العاديين (خولة يحيي، ماجد عبيد، ٢٠٠٥، ١٤١).

والمعوقين عقلياً يعانون من تأخر في نموهم الجسمي والحركي ولديهم اضطرابات في تعلم المشي، فهم غالباً يكونون أبطأ في تعلم المشي عن غيرهم من العاديين، كما أنهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض من غيرهم، وأحياناً يصاحب الإعاقة العقلية قصور سمعي أو بصرى، وقصور في التوافق العضلي، والتآزر البصرى الحركي، وبعض العيوب في النطق والكلام (Kirk, & Amastasiow, 1993, 109؛ محمد الشناوي، ١٩٩٧، ٢٥٥؛ نبيل سفيان، ٢٠١٠، ٥٨).

ويساعد اللعب علي نمو العضلات وتقويتها، ويساعد علي حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيراً من حاجات النمو العقلي والنفسي والاجتماعي لدى الطفل المعاق عقلياً (السيد عبد النبي، ٢٠٠٤، ٤٤). فاللعب هو حياة الطفل، وبالقدر الذي يستطيع فيه الطفل أن يتحرك ويلعب بنفس القدر تكون حيويته، واللعب ضروري لتنمية النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية لدي الطفل؛ بل أن اللعب يعتبر حاجة من الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الطفل لنموه (عبد العزيز السرطاوي، عبد العزيز أيوب، ٢٠٠٨، ٢٩). كما أن حاجة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلي اللعب لا تتضمن الترويح عن النفس فقط، وإنما ينبغي أن نضع في اعتبارنا أهمية الوصول بهؤلاء الأطفال إلي التكيف في المواقف المختلفة، وعدم إغفال الألعاب الجماعية، والألعاب المشتركة مع العاديين، حتى نوفر للأطفال ذوي الإعاقة العقلية فرص تحقيق التكيف علي المستويين النفسي والاجتماعي مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من العاديين ومع المجتمع ككل، بالإضافة إلي ذلك، فإن حاجة هؤلاء الأطفال للألعاب الفردية لا تقل أهمية عن حاجاتهم للألعاب الجماعية، وذلك من أجل تنمية عديد من المهارات التي يمكن تحقيقها من خلال الألعاب الفردية (أحمد جاد المولي، ٢٠٠٩، ٥١).

ومن هذا المنطلق تعمل مراكز ومؤسسات ومعاهد رعاية وتعليم وتأهيل المعاقين عقلياً علي تدريب المعاقين عقلياً لاكتساب المهارات الحركية حتى يمكن تحقيق التآزر الحركي لهم، وتنمية قدراتهم العقلية والجسمية من خلال برامج تربوية علاجية منظمة، لمساعدتهم علي

التكيف والاندماج في المجتمع ومساعدتهم علي أن ينمو نمواً متكاملاً من جميع النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والوجدانية إلي أقصي درجة ممكنة (عبد الرحمن سليمان، ٢٠١١، ١٢١-١٢٢).

ثانياً: الأداء المهاري الحركي:

تتطلب حركات الإنسان في بعض الأحيان استخدام أكثر من عضو من أعضاء الجسم الواحد، مما يتطلب تعاون كامل بين الجهازين العضلي والعصبي لغرض أداء الحركات على أفضل وجه، وعندما يستخدم أكثر من عضو في أكثر من اتجاه في نفس الوقت فهذا يعني قدرة الفرد على إدماج أنواع من الحركات في قالب واحد يتسم بالانسيابية وحسن الأداء وهو ما نطلق عليه الأداء المهارى الحركي.

إن الأداء المهارى الحركي يتطلب الرشاقة والتوازن والسرعة والإحساس الحركي والمرونة ودقة الأداء الحركي وسرعته، وله ارتباط كبير بالتحصيل الدراسي والذكاء وفق دراسات عديدة أجريت في هذا المجال؛ لذا فإن الأداء المهارى الحركي يعد جوهر التعلم الحركي، فإذا كان التعلم الحركي مفهوماً عاماً فإن الأداء المهارى الحركي يعد هو المفهوم الخاص (وجيه محجوب، أحمد البدري، ٢٠٠٢، ١٦).

ويعد الأداء المهاري الحركي حجر الأساس لتعلم المهارات الرياضية المختلفة وإتقانها، فعندما يلاقي الطفل صعوبة في أدائه المهارات الأساسية مثل اللقف والضرب أو الركل... الخ، ولم يتم اكتشافه، سوف يؤثر عليه سلبا في مستقبله؛ حيث تشكل حاجز كبير أمامه في تعلمه وأدائه في المهارات الرياضية، وهذا يؤثر بدوره على

نشاطه بشكل ملحوظ؛ فيصبح الطفل انطوائي منعزل خجول؛ مما يسبب له مشكلات في مستواه الدراسي.

وتشير "ليرنر" (٢٠٠٠) Lerner إلى عديد من المشكلات والمظاهر الحركية التي تبدو لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومشكلات في المجالين التاليين:

١) **المهارات الحركية الكبيرة:** لا تظهر هذه الفئة من الأطفال دقة وإتقاناً في المهارات مثل القفز، والجري، والرمي. وهذه المهارات تتطلب استخدام عضلات كبيرة عند تحريك الذراعين، والأرجل، والأيدي، والأقدام. وفي نفس الاتجاه يذكر فاروق الروسان (٢٠٠١) أن عديد من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يظهرون اضطراباً في التوازن الحركي أو المشي.

٢) **المهارات الحركية الدقيقة:** قد يعاني الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من مشكلات مختلفة في هذا الجانب منها: بطء في تعلم، مهارات ارتداء الملابس، ومهارات تناول الطعام، واستخدام أزرار الملابس وسحاباتها، واستخدام أقلام الرصاص، والتلوين، وتبدو هذه المشكلات أيضاً عند لعب ألعاب البناء، وإكمال مشروعات الرسم، واستخدام المقصات، ويضيف فاروق الروسان (٢٠٠١) أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يجدون صعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين.

وجدير بالذكر أن النمو الحركي يتطور من الحركات العشوائية إلى الحركات الهادفة والموجهة، ومن العام إلى الخاص، ومن الإسراف في الطاقة الجسمية الحركية إلى الاقتصاد والتوفير في الجهد. ويذكر أمين

الخولي، أسامة راتب (٢٠١٢، ١٩٨) أن عوامل الأداء المهاري الحركي هي:

- التوافق العام: العلاقة الحركية بين أجزاء الجسم المختلفة.
- التوجيه الفراغي: التعرف على وضع الجسم وأجزائه في الفراغ.
- الاتزان: سيطرة الجسم على وضعه أثناء أداء الحركة.
- مفهوم الذات الجسمية: تعرف الفرد على إمكاناته الجسمية.
- تآزر اليد والعين– والقدم والعين: إتقان الحركة التي تحتاج إلى عمل اليد والعين في ذات الوقت.
- التمييز السمعي: القدرة على التمييز بين الأصوات والتعرف على مرجعيتها.
- التمييز الشكلي: القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة.
- التمييز اللمسي: القدرة على تكوين انطباع عن نوعية الجسم وطبيعة سطحه.

ثالثاً: نظرية العقل Theory of Mind:

ظهر مصطلح نظرية العقل Theory of Mind على يد العالمان "بريماك" و"وودروف" Premach & Woodruff عام (١٩٧٨)، في بحثهما عن قدرة الشمبانزي على التنبؤ بسلوك الآخرين من خلال ما تعزوه الحالة العقلية للآخرين، فقد حاولا إظهار قدرة الشمبانزي على الاستدلال بنوايا ودافعية الإنسان لتتنبأ بفعله.

وتعد نظرية العقل إحدى النظريات التي لاقت انتشارًا واهتمامًا كبيرًا في الآونة الأخيرة (Stone, Cohen, 1998)، وتعد هذه النظرية امتدادًا للنظرية المعرفية Cognitive Theory (Scott, et.al.,

(2000, 110. وتشير نظرية العقل TOM إلي "الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ". ويشير البعض إلى نظرية العقل باعتبارها القدرة على استنتاج وتقدير الحالات العقلية مثل الاعتقادات، والرغبات، والنوايا والانفعالات؛ حيث إن نظرية العقل تشير إلى أن الأطفال المعاقون عقليا القابلين للتعلم يواجهون صعوبات في القدرة على الاستنتاج، ومثال ذلك إنهم يجدون صعوبة في تصور أو تخيل الإحساس والشعور لدى الآخرين، أو ما قد يدور بذهن الآخرين من تفكير، وهذا بدوره يقود إلى ضعف مهارات التقمص العاطفي وصعوبة التكهن بما قد يفعله الآخرون فالأطفال المعاقون عقلياً قد يعتقدون بأنك تعرف تمامًا ما يعرفونه هم ويفكرون فيه. وعلي الرغم من معرفة الأطفال المعاقين عقلياً لما ينظر إليه الآخرون إلا أنهم يعانون من صعوبة كبيرة في القدرة علي إدراك ما يدور في عقول الآخرين من أفكار (سايمون كوهين، وباتريك بولتون، ٢٠٠٠، ٩٣).

ويشير "بريماك" و"ودرف" Premak & Woodruff (١٩٧٨) إلى أن نظرية العقل تعني أن الفرد ينسب إلي نفسه أو إلي الآخرين حالة عقلية ما (إما أن ينسب ذلك إلي أفراد من نفس نوعه أو ينسبه إلي كائنات أخري). وهذا النظام من الاستدلال يري بوصفه نظرية لكون هذه الحالة العقلية لا تتم ملاحظتها مباشرة؛ لأن هذا النظام يمكن أن يستخدم للقيام بتنبؤات خاصة عن سلوك الكائنات الأخرى (عزة عبد الفتاح، ١٩٩٩، ١١٢). فإنهم غير قادرين علي أخذ ما يفكر فيه الآخرون في الحسبان، ولهذا فإنه من المتوقع أن تكون تصرفات الناس وسلوكياتهم

والتي غالبًا ما تعكس ما يفكرون فيه أو يعتقدونه مصدر تشويش وبلبلة بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً، وذلك لعدم قدرتهم علي الربط بين السلوك وخلفيته الفكرية، وقد يكون ذلك أحد الأسباب المفسرة للصعوبات في العلاقات الاجتماعية لديهم (سايمون كوهين وباتريك بولتون، ٢٠٠٠، ٩٥).

والمهارة التي تعتمد على دخول الإنسان لعقله تتطور بشكل ملحوظ مع اكتسابه لنظرية العقل. وقد وصفت البنية المعرفية لنظرية العقل على أنها نموذج فطري تنشط حول سن الثالثة من العمر، وهذا النموذج في بنيته يكون على الشكل التالي: (Stone, Cohen, 1998)

- قد تكون (TOM) تالفة كما في اضطراب التوحد، ولكن في نفس الوقت القدرات المعرفية الأخرى تكون سليمة.
- قد تكون (TOM) سليمة وأما الأعمال أو القدرات المعرفية الأخرى تكون معطوبة، كما هو الحال في متلازمة داون ومتلازمة ويليام.
- آلية عمل (TOM) تكون سريعة.
- عالمية النظرية، فهي ليست مقتصرة على ثقافة معينة، ولها شكل متماثل في التطور.

ويعرف محمد الإمام، وفؤاد الخوالدة (٢٠١٠، ٢٩) نظرية العقل على أنها القدرة الفعلية الإدراكية التي تمكننا من فهم الحالات الذهنية للآخرين، والبشر عادة ما يفسرون سلوك الآخرين ويستنتجون ضمن سياق الحالات الذهنية في إطار عواطفهم ورغباتهم ومقاصدهم وانتباههم ومعرفتهم واعتقادهم، فنظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي.

فنظرية العقل (TOM) ينظر إليها على أنها القدرة على نسب أو عزو الحالات العقلية، المعتقدات، النوايا، الادعاءات، المعرفة، الفهم إلى الذات والآخرين، فهي تمكن الفرد من فهم أن الحالات العقلية مما يؤثر في سلوكيات وأفعال الآخرين، وبالتالي فإنها تفسر سلوكياتهم وتتنبأ بها، كما تتضمن القدرة على أن تضع نفسك مكان الآخرين، فهي قدرة معقدة تتطور بوضوح في سن (٣-٤) سنوات عند الأطفال العاديين (Particia Howling, 2008, 76).

ونظرية العقل ليست نظرية تظهر فجأة في عمر عقلي (٣) سنوات، ففي الواقع هي ليست نظرية على الإطلاق؛ بل هي قدرة نظرية على فهم كيف يفكر الآخرون ويشعرون، وكيف تتأثر مثل هذه المشاعر والأفكار بالخبرة الشخصية، ويظهر الفهم المعقد لنظرية العقل (Tom) بالتدريج، ويرتبط بعدة مظاهر أخرى للتطور المعرفي واللغوي والاجتماعي (Particia Howlin, 2008, 85).

ويمكن تقييم اكتساب نظرية العقل من خلال ثلاث مهمات هي: فحص المعتقد الخاطئ، فحص المعتقد الخطأ من الدرجة الثانية، فحص زلات اللسان.

١. **فحص المعتقد الخاطئ:** يعد اختيار الاعتقاد الخطأ الذي ابتكره "هينزويمر، جوسيف بيرنر" هو الاختبار الكلاسيكي العلمي لنظرية العقل عند الأطفال، فالأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٣-٤) سنوات لا يفهمون هذا الاعتقاد الخاطئ، فهو يعتبر بمثابة نقلة نوعية في النمو المعرفي، ولقد بحث "هينزويمر، جوسيف بيرنر" عن طريقه لاكتشاف هذه النقطة فقاما بابتكار اختبار؛ حيث يسمع الطفل من

خلاله قصة Maxi وهو اسم طفل في القصة ترك قطعة شيكولاته في دولاب وقيل أن يخرج للعب تركها في الدولاب X وهو يلعب بالخارج، قامت والدته بوضع الشيكولاته في الدولاب Y وبعد ذلك رجع Maxi للمنزل، وعند سماع الأطفال القصة، يسأل الأطفال أين يبحث سميث Maxi عن الشيكولاتة؟ هل في الدولاب Y وهي الحقيقة أم في الدولاب X وهو الاعتقاد الخاطئ ل Maxi. وعند تطبيق ويمر وزميله لهذا الاختبار مع الأطفال وجدا أن الأطفال في سن (٤) أو أقل من (٤) سنوات يؤدوا بالصدفة، بينما أطفال الذين لديهم (٥) سنوات، (٦) سنوات يؤدوا هذا الاختبار بنسبة نجاح حوالي (٩٢%) وقالوا أن Maxi سيبحث عن الشيكولاتة في المكان الذي وضعها فيه وهو الدولاب X ووجدوا أن القدرة على تمثيل الاعتقاد الخاطئ هو شيء لم يتطور حتى سن (٥) سنوات (Lars Sorensen, 2009, 7).

٢. **فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية Second- Order False Belief Test:** يتطور عند الأطفال في عمر (٦-٧) سنوات. وعند فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية تكون المشكلة على النحو التالي: الرجل والمرأة في الغرفة، فتقوم المرأة بوضع شيء في مكانٍ ما، مثل وضع كتاب على الرف وبعدها نغادر الغرفة، فيقوم الرجل بتخبئة الكتاب في مكان آخر، وفي هذه اللحظة تترقبه المرأة وتنظر إليه وهو يغير موضع الكتاب، وهنا يسأل الطفل المفحوص عندما ترجع المرأة ماذا سيفكر الرجل حول ما تفكر فيه المرأة عن مكان الكتاب؟ ولحل هذه المشكلة على لطفل أن يكون قادراً على تمثل خطأ تفكير الرجل عن حالة تفكير المرأة،

كما بينت النتائج أن الأطفال في سن (٦-٧) سنوات استطاعوا الإجابة عن هذا المعتقد.

٣. **فحص زلات اللسان من (٩-١١) سنة:** يعتمد هذا الفحص على أن يقوم المفحوص بقراءة قصة تعتمد على زلة اللسان "اشترت يمنى زهرية لتهديها لصاحبتها هبة في عيد زواجها، وكان هناك العديد من الهدايا التي اختلطت ببعضها، وبعد سنة قامت يمنى بزيارة إلى بيت هبة لتناول العشاء من خلال الجلسة أسقطت يمنى بشكل غير مقصود قارورة ماء على الزهرية، مما أدى لسقوط الزهرية على الأرض وكسرها فاعتذرت يمنى بشدة عن هذا الحدث فأجابتها هبة: لا تهمني، لذلك فأنا لم أحب هذه الزهرية أبداً شخص أهداها لي في عيد زواجي. لفهم زلة اللسان يجب أن الشخص يتمثل حالتين عقليتين: أن من قالها لا يعرف أن عليه أن لا يقولها. وأن من سمعها سوف يشعر بالمهانة والألم (فؤاد عيد الجوالدة، ٢٠١٣، ٧١).

وتشير نظرية العقل TOM إلي "الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ". ويشير البعض إلى نظرية العقل باعتبارها القدرة على استنتاج وتقدير الحالات العقلية مثل الاعتقادات، والرغبات، والنوايا والانفعالات؛ حيث إن نظرية العقل تشير إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً يواجهون صعوبات في القدرة على الاستنتاج، ومثال ذلك إنهم يجدون صعوبة في تصور أو تخيل الإحساس والشعور لدى الآخرين، أو ما قد يدور بذهن الآخرين من

تفكير، وهذا بدوره يقود إلى ضعف مهارات التقمص العاطفي وصعوبة التكهن بما قد يفعله الآخرون؛ فالأطفال المعاقون عقلياً قد يعتقدون بأنك تعرف تمامًا ما يعرفونه هم ويفكرون فيه. وعلي الرغم من معرفة الأطفال المعاقين عقلياً لما ينظر إليه الآخرون، إلا أنهم يعانون من صعوبة كبيرة في القدرة علي إدراك ما يدور في عقول الآخرين من أفكار (سايمون كوهين، وباتريك بولتون، ٢٠٠٠، ٩٣).

وناقش "بيتر" وآخرون Peter, et.al. (٢٠٠٠) جذور الصعوبات التي تواجه الطفل، حيث ارجع جذور هذه الصعوبات إلي فهم الطريقة التي تكون فيها الحالات العقلية جزءاً من الصورة العقلية المكونة لديه عن البيئة المحيطة. وقد بين "لاجتيا" وآخرون Lagattua, et.al. (٢٠٠٧) أن الطفل الذي يبلغ الثالثة لديه أفكار محددة حول الطريقة التي توجد بها الحالة العقلية. فهم مثلاً يفهمون أن الموزة يمكن أن تؤكل ولكن الأفكار المتعلقة بها قد لا تكون كذلك، وبذلك فأنهم يفكرون بالحالات العقلية علي أنها غير مادية ومجردة.

فالأطفال المعاقين عقلياً غير قادرين علي أخذ ما يفكر فيه الآخرون في الحسبان، ولهذا فإنه من المتوقع أن تكون تصرفات الناس وسلوكياتهم والتي غالبًا ما تعكس ما يفكرون فيه أو يعتقدونه مصدر تشويش وبلبلة بالنسبة لهم، وذلك لعدم قدرتهم علي الربط بين السلوك وخلفيته الفكرية، وقد يكون ذلك أحد الأسباب المفسرة للصعوبات في العلاقات الاجتماعية لديهم (Wellman, & Liu, 2004, 71).

وبالإضافة إلي عدم قدرة الأطفال المعاقين عقلياً علي إدراك أفكار ومعتقدات الأخرين فإنهم يجدون صعوبة في إدراك الاختلاف بين المعتقدات الخاصة للأشخاص الأخرين، وبدون إدراك هذا الاختلاف

يستحيل علي الطفل المعاق عقلياً فهم كيفية اختلاف تصرف شخص ما عن شخص آخر في نفس الموقف، وبهذه الصورة يفشل الأطفال المعاقون عقلياً في إعطاء الدوافع والأسباب الكامنة وراء سلوك الآخرين، ويفتقدون القدرة علي الفهم أو الإشارة إلي مقاصد الآخرين (Scott, et.al., 2000, 13)، (Marcus, 2000, 111).

وقد أشار "أستون" و"كوهين" Stone, Cohen (١٩٩٨)، إلي هذه الصعوبات تحت مسمي عمي العقل Mind Blindness، وهو عكس مصطلح قراءة العقلMind Reading، الذي يشير إلي قدرة الفرد علي إدراك أفكار ومشاعر ومعتقدات الآخرين والتنبؤ بأفعالهم في مواقف معينة، ويتضمن هذا أيضا قراءة لغة العيون، وتعبيرات الوجه، وما تشير إليه من حالات انفعالية تعبر عن الفرح أو الغضب. وبطبيعة الحالة فإن عدم إدراك الأطفال المعاقين عقلياً لهذه الجوانب يؤثر علي إظهارهم للتعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين، وقد لا يستطيعون تمييز المزاح من التهديد. ويمكن الإشارة هنا إلي أربع نقاط أساسية ترتكز عليها نظرية سايمون كوهين هي: (Scott, et.al., 2000, 111)

١. يفسر الأفراد العاديون السلوك الاجتماعي عن طريق تقييم الدوافع ومعتقدات الآخرين.
٢. يفتقد الأطفال المعاقين عقلياً إلي بعض مهارات قراءة العقل.
٣. تمثل هذه المهارات جزءًا من البناء المعرفي للمخ.
٤. هناك أربع آليات (ميكانيزمات) نمائية في الفرد تعزز من مشاركة وجهة نظر الآخرين وهذه الآليات هي:

- تحديد النية: وتشير إلي تفسير الدافع أو الحافز للقيام بفعل أي شيء.
- تحديد اتجاه العين والاستخدام الوظيفي للأعين في التعبيرات الانفعالية.
- آليات الانتباه المشترك.
- آليات نظرية العقل وتشير إلي المدي الكامل للحالات العقلية (الإدراكية والمعرفية في السلوك الاجتماعي.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق التتبعي.

إجراءات البحث:

(١) منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التَّجريبي، ويتمثل في إجراءات اختيار عينة البحث، وضبط درجة التَّكافؤ بين المجموعتين: التَّجريبية والضَّابطة، وضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التطبيق الفعلي للأداء المهاري الحركي، وتطبيق مقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم قبليًا وبعديًا وتتبعياً، ورصد فاعلية البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

(٢) عينة البحث:

أ) المجتمع الأصلي للبحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من (٢٧) طفلاً وطفلة، الملتحقين بمدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية، وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧-١٢) سنة، بمتوسط (٩.٤٥)، وانحراف معياري (٠.٣٠٣). وتراوح العمر العقلي لهم من (٥-٧) سنوات، بمتوسط (٥.٤٥)، وبانحراف معياري قدره (٠.٢٨٠)، وبنسبة ذكاء (٥٠-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بنييه، بمتوسط (٥٩.٤٠٠)، وانحراف معياري (٣.٢٦٨).

ب) عينة البحث الاستطلاعية:

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٧) طفلاً وطفلة

من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، بمدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية، وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية، وذلك للتحقق من صلاحية أدوات البحث، وحساب المؤشرات السيكومترية من حيث معاملات الثبات والصدق.

ج) عينة البحث الأساسية:

تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث، وتكونت العينة الأساسية من (٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وقُسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين متجانستين إحداهما ضابطة وعددها (١٠) طفلاً وطفلة، والأخرى تجريبية وعددها (١٠) طفلاً وطفلة، وهم أطفال المجموعة التي تم تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لديهم.

د) مبررات اختيار العينة:

تم اختيار مدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية، وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية لإجراء البحث الحالي، وذلك لكونها من المدارس المتميزة بمحافظة الإسكندرية، كما أنها تضم أعداداً كبيرة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، كذلك تعاون إدارة المدرسة والمعلمات والقائمين على المدرسة.

هـ) تجانس عينة البحث الأساسية:

تم التأكد من تجانس عينة البحث الأساسية (التجريبية، والضابطة) في متغيرات (العمر الزمني، والعمر العقلي، ومستوى الذكاء باستخدام

مقياس ستانفورد بنييه)، وذلك للتأكد تماماً من تماثل المجموعتين. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

تجانس عينة البحث في العمر الزمني، والعمر العقلي، والذكاء

المتغير	المجموعة الضابطة (ن = ١٠)		المجموعة التجريبية (ن = ١٠)		قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
العمر الزمنى	٩.٤٥	٠.٣٠٣	٩.٤٢	٠.٣٤٣	٠.٢٠٨
العمر العقلي	٥.٤٥	٠.٣٠٣	٥.٣٥	٠.٢٨٠	٠.٧٦٧
الذكاء	٥٩.٣٠	٣.٢٦٨	٥٩.٥٠	٤.١٧٠	٠.١١٩

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٧٣٤؛ ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٥٢.

يتضح من جدول (١) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير العمر الزمني بلغت (٠.٢٠٨)، أما بالنسبة للعمر العقلي بلغت (٠.٧٦٧)، كما بلغت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير مستوى الذكاء (٠.١١٩)، وهما أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وهي تساوي (١.٧٣٤)؛ مما يؤكد للباحث تجانس مجموعتي البحث الأساسية (التجريبية، والضابطة) في متغيرات (العمر الزمني، والعمر العقلي، ومستوى الذكاء). كما تأكد الباحث من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء المهاري الحركي في القياس القبلي لمقياس الأداء المهاري الحركي، والجدول التالي يوضح نتائج التجانس:

جدول (٢)

تجانس عينة البحث في القياس القبلي لمقياس

الأداء المهاري الحركي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق العام	ضابطة	١٠	٥.٧٠	٠.٤٨٣	٠.٤٤٧	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦		
التوجيه الفراغي	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	٠.٤٢٩	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦		
الاتزان	ضابطة	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦	٠.٨٦٦	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦		
مفهوم الذات الجسمية	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	٠.٤٢٩	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦		
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	ضابطة	١٠	٥.٣٠	٠.٤٨٣	٠.٨٥٥	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧		
التمييز السمعي	ضابطة	١٠	٥.٧٠	٠.٤٨٣	١.٣٤٢	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦		
التمييز الشكلي	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	٠.٤٢٩	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦		
التمييز اللمسي	ضابطة	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦	٠.٤٢٩	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧		
الدرجة الكلية	ضابطة	١٠	٤٤.٢٠	١.٠٣٣	٠.٢٦٩	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٤٤.٠٠	٢.١٠٨		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٧٣٤؛ ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٥٢.

يتضح من جدول رقم (٢) أن قيم "ت" المحسوبة لمحاور المقياس، والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٢٦٩-١.٣٤٢)، وهم جميعاً أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٨)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) والبالغة (١.٧٣٤)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الأداء المهاري الحركي؛ مما يؤكد للباحث تجانس مجموعتي البحث الأساسية (التجريبية، والضابطة) في متغير الأداء المهاري الحركي.

(٣) أداتا البحث:

١- مقياس الأداء المهاري الحركي (إعداد: الباحث).

٢- البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد: الباحث).

أ) مقياس الأداء المهاري الحركي: (إعداد: الباحث، ملحق رقم"١")

١) الهدف من المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بهدف التعرف على مدى قدرة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على الأداء المهاري الحركي. فقد قام الباحث بعد الإطلاع على المقاييس المرتبطة بالأداء المهاري الحركي، في دراسة كل من: "ايفجلينو" وآخرون Evaggelinou, et.al. (٢٠٠٢)، سجلاء البغدادي (٢٠٠٥)، لبنى كشكول (٢٠٠٥)، عبد الغفار القيسي، سوسن الدليمي (٢٠٠٩)، (طلعت علي، ٢٠١١)، "ودارد"، وشربوج" Surbog Woodard, (٢٠١١)، "جريشم" Gresham (٢٠١٢)، وهي دراسات مرتبطة بالأداء المهاري الحركي، وخصائص أطفال الروضة، واحتياجاتهم. وحسب ما جاء عند محمد حسانين (٢٠٠٥، ٤٠٧)، أحمد خاطر (٢٠٠٨، ٢٠) فاروق الروسان (٢٠٠١)، ومقياس "فورستيج" Forstig وقد تم تحديد الأداء المهاري الحركي، كذا الاطلاع على خصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، واحتياجاتهم، والتعبير عنها بمجموعة من المفردات.

٢) وصف المقياس:

تم تصميم مقياس مهارات الأداء الحركي للكشف عن مستوى مجتمع البحث وفق المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة، ويتكون مقياس مهارات الأداء الحركي من ثمانية محاور أساسية هي:

- التوافق العام: العلاقة الحركية بين أجزاء الجسم المختلفة.
- التوجيه الفراغي: التعرف على وضع الجسم وأجزائه في الفراغ.
- الاتزان: سيطرة الجسم على وضعه أثناء أداء الحركة.
- مفهوم الذات الجسمية: تعرف الفرد على إمكاناته الجسمية.
- تآزر اليد والعين– والقدم والعين: إتقان الحركة التي تحتاج إلى عمل اليد والعين في ذات الوقت.
- التمييز السمعي: القدرة على التمييز بين الأصوات والتعرف على مرجعيتها.
- التمييز الشكلي: القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة.
- التمييز اللمسي: القدرة على تكوين انطباع عن نوعية الجسم وطبيعة سطحه.

كل محور يحتوي على خمس مهارات، بإجمالي (٤٠) مهارة للمقياس ككل، وذلك في ميزان ثلاثي (أدى النشاط بمهارة) ويأخذ (٣) درجات، و(أدى النشاط)، ويأخذ درجتان، و(لم يؤد النشاط)، ويأخذ درجة واحدة.

٣) الخصائص السيكزمترية للمقياس:

*** صدق المقياس: (صدق المحتوى):**

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم واستجاباتهم في ضوء ما يلي:

- مدى مناسبة المهارات المختارة للمرحلة العمرية.
- مدى مناسبة المهارات المختارة لطبيعة الإعاقة لعينة البحث.
- مدى مناسبة الألعاب التي اختارها الباحث للطفل.
- إضافة مهارات أخري أو حذف مهارات غير مناسبة.

وتمثلت ملاحظات المحكمين في:

- تعديل بعض المهارات لتكون أكثر وضوحاً.
- تعديل بعض المهارات لتناسب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

ثم بعد ذلك تم حساب معامل الصدق من خلال معادلة "لوش" Lawshe، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الصدق..

جدول (٣)

نسب اتفاق المحكمين على مفردات مقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

رقم المفردة	%	رقم المفردة	%	رقم المفردة	%	رقم المفردة	%
١	٠.٩٠	١١	٠.٩٠	٢١	٠.٨٣	٣١	٠.٨٥
٢	٠.٩٥	١٢	٠.٨١	٢٢	٠.٨٠	٣٢	٠.٨٣
٣	٠.٨٥	١٣	٠.٨٥	٢٣	٠.٨٥	٣٣	٠.٨٥
٤	٠.٨٣	١٤	٠.٨٠	٢٤	٠.٩٠	٣٤	٠.٨٠
٥	٠.٨٥	١٥	٠.٨٢	٢٥	٠.٨٠	٣٥	٠.٨٢
٦	٠.٩٠	١٦	٠.٨٥	٢٦	٠.٩٥	٣٦	٠.٨٥
٧	٠.٨٠	١٧	٠.٩٠	٢٧	٠.٨٥	٣٧	٠.٩٥
٨	٠.٩٥	١٨	٠.٨٠	٢٨	٠.٨٣	٣٨	٠.٨٥
٩	٠.٨٣	١٩	٠.٩٥	٢٩	٠.٨٥	٣٩	٠.٨٣
١٠	٠.٨٥	٢٠	٠.٨٢	٣٠	٠.٩٥	٤٠	٠.٨٠

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الصدق أكبر من (٠.٨٠)؛ مما يدل على قبول تلك المعاملات. وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق المحكمين، وكان هناك اتفاق على بعض المهارات، وقد

ارتضى الباحث بالمهارات التي اتفق (٨٠%) على الأقل من المحكمين عليها، وحذف ما دون ذلك، وبذلك أبقى الباحث على جميع مفردات المقياس، مع إجراء التعديلات في بعض العبارات كما سبق ذكره.

*** الاتساق الداخلي:**

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، طبق المقياس في صورته النهائية على عينة قوامها (٧) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الملتحقين بمدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية، وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية، من دون عينة البحث الأساسية، وتم حساب معاملات ارتباط المفردات بالبعد الذي ينتمي إليه، وأيضا تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وذلك باستخدام معادلة بيرسون، والجدولين التاليين يوضحان نتائج الاتساق الداخلي للمقياس:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين كل مفرده والبعد الذى ينتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٤	١١	٠.٨٧	٢١	٠.٥٧	٣١	٠.٥٤
٢	٠.٥١	١٢	٠.٨٧	٢٢	٠.٥٢	٣٢	٠.٦٥
٣	٠.٥٧	١٣	٠.٧٥	٢٣	٠.٦٦	٣٣	٠.٧٥
٤	٠.٧٦	١٤	٠.٦٧	٢٤	٠.٦٢	٣٤	٠.٦٦
٥	٠.٥٨	١٥	٠.٦٩	٢٥	٠.٧٤	٣٥	٠.٥٥
٦	٠.٧٢	١٦	٠.٦٠	٢٦	٠.٧١	٣٦	٠.٦٥
٧	٠.٥٨	١٧	٠.١٤	٢٧	٠.٨٢	٣٧	٠.٨٢
٨	٠.٥٤	١٨	٠.٥٨	٢٨	٠.١١	٣٨	٠.١١
٩	٠.٥٧	١٩	٠.٧٢	٢٩	٠.٥٧	٣٩	٠.٦٩
١٠	٠.٥٨	٢٠	٠.٥٨	٣٠	٠.٥٨	٤٠	٠.٧٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذى تنتمي إليه داله إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	معاملات الارتباط
التوافق العام	٠.٨٨
التوجيه الفراغي	٠.٧٨
الاتزان	٠.٨١
مفهوم الذات الجسمية	٠.٧٩
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	٠.٨٨
التمييز السمعي	٠.٧٨
التمييز الشكلي	٠.٨١
التمييز اللمسي	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٧٨، ٠.٨٨) وكلها معاملات ارتباط داله عند مستوى (٠.٠٥) مما يحقق الصدق للمقياس.

٤) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة:

*** طريقة إعادة الاختبار Test-retest:**

قام الباحث بتطبيق مقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم علي عينة مكونة من (٧) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الملتحقين بمدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية، وهي إحدى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية، من دون عينة البحث الأساسية، وذلك من خلال القائمين على رعاية الأطفال بالمدرسة، ثم أعاد الباحث تطبيق المقياس علي

نفس مجموعة الأطفال بعد أسبوعين تقريبا، وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول للمقياس ودرجاتهم في التطبيق الثاني، ويوضح الجدول التالي ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ومستوي الدلالة

الجانب	معاملات الارتباط	مستوي الدلالة
التوافق العام	٠.٨٧١	٠.٠١
التوجيه الفراغي	٠.٩٢٣	٠.٠١
الاتزان	٠.٩٤٢	٠.٠١
مفهوم الذات الجسمية	٠.٩٣٥	٠.٠١
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	٠.٩٤٧	٠.٠١
التمييز السمعي	٠.٩٣٩	٠.٠١
التمييز الشكلي	٠.٨٩١	٠.٠١
التمييز اللمسي	٠.٩٢٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٩٢١	٠.٠١

ويتضح من جدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقياس ككل (٠.٩٢١)، وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١).

*** حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح كما هو موضح حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

جدول (٧)

معامل الثبات في مقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بطريقة ألفا كرونباخ

الجانب	معاملات الثبات	مستوي الدلالة
التوافق العام	٠.٩١٤	٠.٠١
التوجيه الفراغي	٠.٩١٧	٠.٠١
الاتزان	٠.٩٠٧	٠.٠١
مفهوم الذات الجسمية	٠.٩١٥	٠.٠١
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	٠.٩٢٧	٠.٠١
التمييز السمعي	٠.٩٠٩	٠.٠١
التمييز الشكلي	٠.٩٢١	٠.٠١
التمييز اللمسي	٠.٩٢٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٩٢٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٩٢٩)، وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠١)؛ مما يؤكد علي أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

٥) وصف المقياس وطريقة حسابه:

في ضوء ما سبق أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ثمانية محاور رئيسية هي: مهارات التوافق العام، وهي العبارات من (١-٥)، ومهارات التوجيه الفراغي، وهي العبارات من (٦-١٠)، ومهارات الاتزان، وهي العبارات من (١١-١٥)، ومهارات مفهوم الذات الجسمية، وهي العبارات من (١٦-٢٠)، ومهارات تآزر اليد والعين- والقدم والعين، وهي العبارات من (٢١-٢٥)، ومهارات التمييز السمعي، وهي العبارات

من (٢٦-٣٠)، ومهارات التمييز الشكلي، وهي العبارات من (٣١-٣٥)، وأخيراً مهارات التمييز اللمسي، وهي العبارات من (٣٦-٤٠)، وقد تم إتباع طريقة ليكرت في قياس المهارات عن طريق ميزان ثلاثي (أدى النشاط بمهارة) ويأخذ (٣) درجات، و(أدى النشاط)، ويأخذ درجتان، و(لم يؤد النشاط)، ويأخذ درجة واحدة، بحيث تكون أدنى درجة للمقياس (٤٠) درجة، وأعلى درجة (١٢٠)، وتشير الدرجات المنخفضة إلى قصور في الأداء المهاري الحركي لدى الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم.

(ب) البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحث، ملحق٢).

قام الباحث بإعداد البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، والاطلاع على البرامج الحركية المعدة مسبقاً لفئات أخرى متعددة، مثل برامج كل من: عبد الرحمن سيد (٢٠٠١)، (Dyck & Denver, 2003)، (Wellman & Liu, 2004)، فاروق صادق (٢٠٠٥)، (Peterson et al., 2005)، (Gevers et al., 2006)، (Lacava et al., 2007)، (Choi, 2008)، (هدى عوض، ٢٠١٠)، (طلعت علي، ٢٠١١)، وذلك بهدف إعداد برنامج يعمل على تحسين الأداء المهاري الحركي لدى فئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

وقد قام الباحث بإعداد البرنامج القائم على نظرية العقل لتحسين الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدرسة الرمل الميري بإدارة شرق التعليمية وهي إحدى مدارس التربية الفكرية

بمحافظة الإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧-١٢) سنة، بمتوسط (٩.٤٥)، وانحراف معياري (٠.٣٠٣). وتراوح العمر العقلي لهم من (٥-٧) سنوات، بمتوسط (٥.٤٥)، وبانحراف معياري قدره (٠.٢٨٠)، وبنسبة ذكاء (٥٠-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بنييه، بمتوسط (٥٩.٤٠٠)، وانحراف معياري (٣.٢٦٨)، وقد روعي في إعداد البرنامج خصائص الأطفال المعاقين عقلياً، ومعدلاتهم النمائية، وطبيعة إعاقتهم، وذلك بهدف تحسين الأداء المهاري الحركي لديهم، والمتمثلة في مهارات: التوافق العام، التوجيه الفراغي، الاتزان، مفهوم الذات الجسمية، تآزر اليد والعين- والقدم والعين، التمييز السمعي، التمييز الشكلي، التمييز اللمسي، بحيث يكونوا عناصر فعالة في المجتمع.

١) مبررات استخدام البرنامج:

يعتمد البرنامج الحالي على فلسفة مؤداها أن إعمال العقل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يمكنهم من تعلم المهارات المختلفة، والتي تساعدهم على التكيف مع الآخرين، وتتيح لهم الفرصة لتعلم مهارات خاصة، وتساعدهم على الاعتماد على النفس، والتفاعل مع الآخرين، والتواصل من خلال التدريب على بعض مهارات الأداء المهاري الحركي، مثل مهارات: التوافق العام، التوجيه الفراغي، الاتزان، مفهوم الذات الجسمية، تآزر اليد والعين- والقدم والعين، التمييز السمعي، التمييز الشكلي، التمييز اللمسي؛ مما يشعرهم بالثقة والاستقلالية (عبد المطلب القريطي، ٢٠١٠، ٣٧). ولهذا اعتمد البرنامج الحالي على أنشطة متنوعة والتي يستطيع الطفل فيها أن يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويصبح عضواً صالحاً ومؤثراً بين أعضاء جماعته.

٢) أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، من خلال توظيف مبادئ نظرية العقل. والمهارات المستهدفة في الأداء المهاري الحركي هي مهارات: التوافق العام، التوجيه الفراغي، الاتزان، مفهوم الذات الجسمية، تآزر اليد والعين – والقدم والعين، التمييز السمعي، التمييز الشكلي، التمييز اللمسي؛ وذلك من خلال استخدام الاعتماد على نظرية العقل في تنمية مهارات الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٣) محتوى البرنامج:

روعي عند تصميم محتوى البرنامج الأسس التالية:

- يعتبر إعمال العقل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم نشاطاً أساسياً يقوم عليه البرنامج الحركي حيث يتعلم الطفل من خلاله بطريقة مبسطة.
- تنوع الأنشطة كي يشعر الطفل بالإثارة والمتعة، ولا يشعر بالملل.
- مراعاة خصائص إعاقة الأطفال وحاجاتهم.
- السلامة والأمن في الأنشطة المقدمة للأطفال.
- استخدام أدوات تتسم بالسلامة للأطفال المعاقين عقلياً.
- روعي في كل نشاط الزمن، فلا يكون قصير فيفقد الغرض منه، أو طويل فيمل منه الأطفال.

وتضمن البرنامج (٣٤) جلسة، منهم جلسة افتتاحية وأخرى ختامية، وباقي الجلسات قسمت على ثمانية مهارات، بمعدل (٤) جلسات لكل مهارة، وقد استغرق البرنامج أثنى عشر أسبوع تقريباً، بواقع (٣) أيام أسبوعياً، جلسة في اليوم الواحد، مدة كل جلسة ستون دقيقة يتخللها فترة راحة، ويقدم في كل جلسة نشاط مختلف.

٤) عرض البرنامج على المحكمين:

تم التحقق من صلاحية البرنامج من خلال عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال: التربية الحركية، وعلم النفس الرياضي، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، وذلك للتحقق من مدى ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله، واحتياجات وخصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك لإبداء الرأي حول:

- مدى ارتباط أهداف البرنامج بالهدف العام.
- مدى ملائمة محتوى البرنامج وأهدافه لعينة البحث.
- مدى ملائمة محتوى البرنامج وأنشطته لتحقيق الأهداف الموضوعة له.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات، وبعد إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين أصبح البرنامج المقترح معداً في صورته النهائية صالحاً للاستخدام في تدريب الأطفال عينة البحث.

٥) الأدوات المستخدمة في البرامج:

تعتبر الأدوات والوسائل أدوات للتعليم تساعد في الحصول على خبرات متنوعة لتحقيق الأهداف، ولقد روعي عند اختيارها أن تناسب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وتتصف بالبساطة والأمن والسلامة. ولقد تعددت الوسائل والأدوات والخامات المختارة، مثل: الكرات بأحجامها المختلفة، وأحبال، وأطواق/ وشرائط، ولوح الاتزان، وغيرها من الأدوات الرياضية، كما أستخدم الكاسيت، والأغاني، والموسيقى لتقديم بعض الأنشطة التي تعمل على تحسين الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٦) تقويم البرامج:

يتم تقويم البرنامج المستخدم في البحث الحالي وفق المراحل التالية:

*** تقويم مرحلي:**

- أي أثناء تطبيق البرنامج، بحيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للنشاط السابق وذلك من خلال تكرار النشاط وحده.
- تقويم بعد الانتهاء من كل جلسة للتأكد من إتقان المهارة التي يعمل البحث على تنميتها، وذلك من خلال تطبيق مهارات مشابهة.

*** تقويم ختامي:**

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (التطبيق البعدي)، وذلك عن طريق تطبيق مقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً (إعداد الباحث).

*** تقويم تتبعي:**

وذلك بإعادة تطبيق مقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً على الأطفال بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج، للتأكد من فاعلية البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، والتأكد من بقاء الأثر.

عرض ومناقشة النتائج:

١) نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق البعدي".

يوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" للمجموعة التجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

جدول (٨)

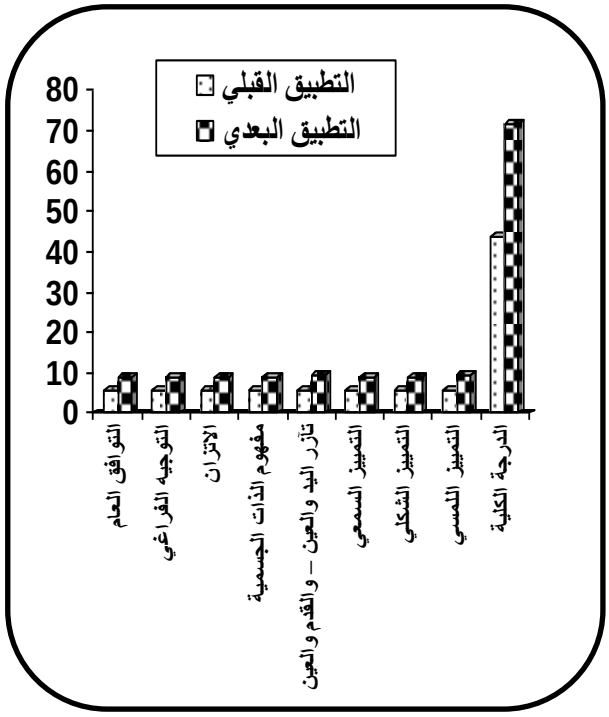
قيمة "ت" لمتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق العام	القبلي	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦	٨.٩١٣	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٨.٨٠	١.٠٣٣		
التوجيه الفراغي	القبلي	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦	٦.٤٣٣	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٨.٧٠	١.١٦٠		
الاتزان	القبلي	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦	١٠.٥٩٠	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٩.٠٠	١.٠٥٤		
مفهوم الذات الجسمية	القبلي	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦	٩.٠٠٠	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٩.٠٠	١.٠٥٤		
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	القبلي	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	١٥.٢٣٤	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٩.٣٠	٠.٨٢٣		
التمييز السمعي	القبلي	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦	٩.٠٠٠	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٨.٧٠	١.٥٩٥		
التمييز الشكلي	القبلي	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦	٧.٢٣٦	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٨.٨٠	١.٢٢٩		
التمييز اللمسي	القبلي	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	١٢.٤٠٢	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٩.٤٠	٠.٦٩٩		
الدرجة الكلية	القبلي	١٠	٤٤.٠٠	٢.١٠٨	١٨.٨٦٢	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٧١.٧٠	٣.٩١٧		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٨٣٣؛ ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٨٢١.

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة للمجموعة التجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مهارة التوافق العام، تساوي (٨.٩١٣)، وفي مهارة التوجيه الفراغي، تساوي (٦.٤٣٣)، وفي مهارة الاتزان، تساوي (١٠.٥٩٠)، وفي مهارة مفهوم الذات الجسمية، تساوي (٩.٠٠٠)، وفي مهارة تآزر اليد والعين– والقدم والعين، تساوي (١٥.٢٣٤)، وفي مهارة التمييز السمعي، تساوي (٩.٠٠٠)، وفي مهارة التمييز الشكلي، تساوي (٧.٢٣٦)، وفي مهارة التمييز اللمسي، تساوي (١٢.٤٠٢)، وفي الدرجة الكلية للمقياس تساوي (١٨.٨٦٢)، وهم جميعاً أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٨٣٣)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٨٢١)؛ مما يدعو لقبول الفرض الأول للبحث الحالي، والذي يؤكد علي وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدلل علي تحقق الفرض الأول للبحث.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي.



شكل (١)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي

من الشكل السابق يتضح أنه هناك فرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم) على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الأول للبحث الحالي.

٢) نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات لدالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي".

يوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" للمجموعة الضابطة لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين القبلي والبعدي والذين لم يطبق عليهم البرنامج الحركي:

جدول (٩)

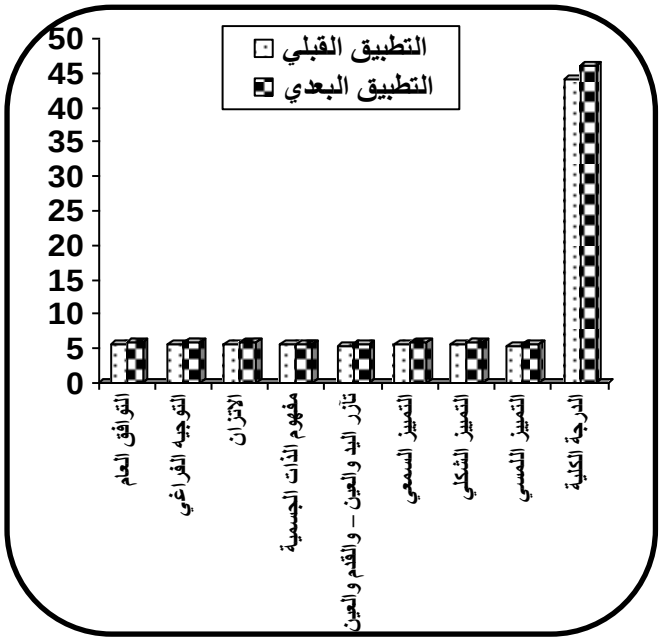
قيمة "ت" لمتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق العام	القبلي	١٠	٥.٧٠	٠.٤٨٣	٠.١٠٢	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٩٠	٠.٣١٦		
التوجيه الفراغي	القبلي	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	٠.٠٤٦	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٨٠	٠.٤٢٢		
الاتزان	القبلي	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦	٠.١٠٢	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٨٠	٠.٤٢٢		
مفهوم الذات الجسمية	القبلي	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	٠.٤٢٨	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦		
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	القبلي	١٠	٥.٣٠	٠.٤٨٣	٠.٢٥٢	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧		
التمييز السمعي	القبلي	١٠	٥.٧٠	٠.٤٨٣	٠.١٠٢	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٩٠	٠.٣١٦		
التمييز الشكلي	القبلي	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	٠.٠٤٦	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٨٠	٠.٤٢٢		
التمييز اللمسي	القبلي	١٠	٥.٤٠	٠.٥١٦	٠.٠٤٦	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٥.٧٠	٠.٤٨٣		
الدرجة الكلية	القبلي	١٠	٤٤.٢٠	١.٠٣٣	٠.٩٨٨	(٠.٠٥)
	البعدي	١٠	٤٦.٠٠	١.١٥٥		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٨٣٣؛ ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٨٢١.

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة للمجموعة الضابطة لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين القبلي والبعدي والذين لم يطبق عليهم البرنامج الحركي في مهارة التوافق العام، تساوي (٠.١٠٢)، وفي مهارة التوجيه الفراغي، تساوي (٠.٠٤٦)، وفي مهارة الاتزان، تساوي (٠.١٠٢)، وفي مهارة مفهوم الذات الجسمية، تساوي (٠.٤٢٨)، وفي مهارة تآزر اليد والعين – والقدم والعين، تساوي (٠.٢٥٢)، وفي مهارة التمييز السمعي، تساوي (٠.١٠٢)، وفي مهارة التمييز الشكلي، تساوي (٠.٠٤٦)، وفي مهارة التمييز اللمسي، تساوي (٠.٠٤٦)، وفي الدرجة الكلية للمقياس تساوي (٠.٩٨٨)، وهم جميعاً أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) وقيمتها (١.٨٣٣)؛ مما يدعو في الأخير إلى قبول الفرض الثاني للبحث الحالي، والذي يؤكد علي عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي والذين لم يطبق عليهم البرنامج الحركي على مقياس الأداء المهاري الحركي، المستخدم في البحث الحالي، وهذا يدلل علي تحقق الفرض الثاني للبحث.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي والذين لم يطبق عليهم البرنامج الحركي على مقياس الأداء المهاري الحركي.



شكل (٢)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي

من الشكل السابق يتضح أنه لا يوجد فرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي واللذين لم يطبق عليهم البرنامج الحركي على مقياس الأداء المهاري الحركي، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الثاني للبحث الحالي.

٣) نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة

والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح المجموعة التجريبية".

ويوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيق البعدي بعد تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على المجموعة التجريبية فقط:

جدول (١٠)

قيمة "ت" لمتوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيق البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق العام	ضابطة	١٠	٥.٩٠	٠.٣١٦	٨.٤٩٠	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٨.٨٠	١.٠٣٣		
التوجيه الفراغي	ضابطة	١٠	٥.٨٠	٠.٤٢٢	٧.٤٣٣	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٨.٧٠	١.١٦٠		
الاتزان	ضابطة	١٠	٥.٨٠	٠.٤٢٢	٨.٩١٣	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٩.٠٠	١.٠٥٤		
مفهوم الذات الجسمية	ضابطة	١٠	٥.٦٠	٠.٥١٦	٩.١٦٠	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٩.٠٠	١.٠٥٤		
تآزر اليد والعين – والقدم والعين	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٠.٥٢٧	١٢.٢٩٣	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٩.٣٠	٠.٨٢٣		
التمييز السمعي	ضابطة	١٠	٥.٩٠	٠.٣١٦	٧.٣٦٧	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٨.٧٠	١.٥٩٥		
التمييز الشكلي	ضابطة	١٠	٥.٨٠	٠.٤٢٢	٧.٣٠٠	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٨.٨٠	١.٢٢٩		
التمييز اللمسي	ضابطة	١٠	٥.٧٠	٠.٤٨٣	١٣.٧٦٨	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٩.٤٠	٠.٦٩٩		
الدرجة الكلية	ضابطة	١٠	٤٦.٠٠	١.١٥٥	١٩.٩٠١	(٠.٠٥)
	تجريبية	١٠	٧١.٧٠	٣.٩١٧		

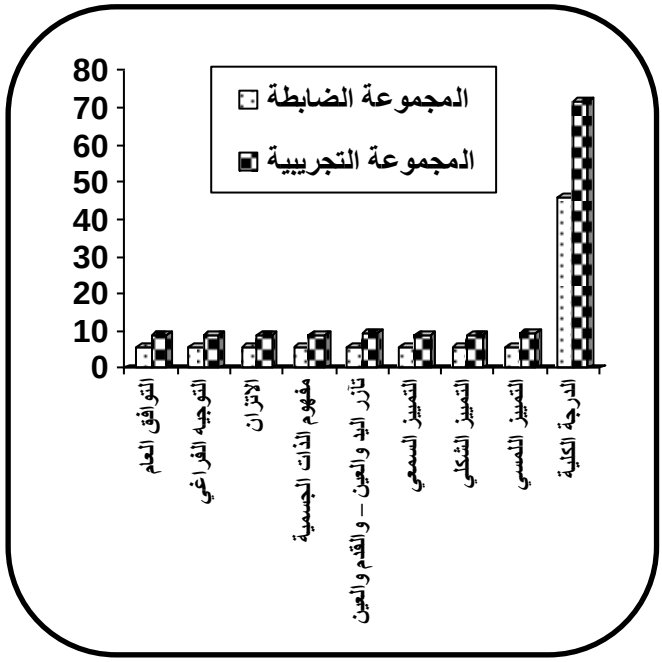
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٧٣٤؛ ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٥٢

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيق البعدي في مهارة التوافق العام، تساوي (٨.٤٩٠)، وفي مهارة التوجيه الفراغي، تساوي (٧.٤٣٣)، وفي مهارة الاتزان، تساوي (٨.٩١٣)، وفي مهارة مفهوم الذات الجسمية، تساوي (٩.١٦٠)، وفي مهارة تآزر اليد والعين– والقدم والعين، تساوي (١٢.٢٩٣)، وفي مهارة التمييز السمعي، تساوي (٧.٣٦٧)، وفي مهارة التمييز الشكلي، تساوي (٧.٣٠٠)، وفي مهارة التمييز اللمسي، تساوي (١٣.٧٦٨)، وفي الدرجة الكلية للمقياس تساوي (١٩.٩٠١).

وهم جميعاً أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٨)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٧٣٤)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٥٥٢).

مما يدعو لقبول الفرض الثالث للبحث الحالي، والذي يؤكد علي وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، المستخدم في البحث الحالي، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدلل علي تحقق الفرض الثالث للبحث.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي.



شكل (٣)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي

من الشكل السابق يتضح أنه هناك فرق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الثالث للبحث الحالي.

٤) نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق التتبعي".

ويوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" للمجموعة التجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

جدول (١١)

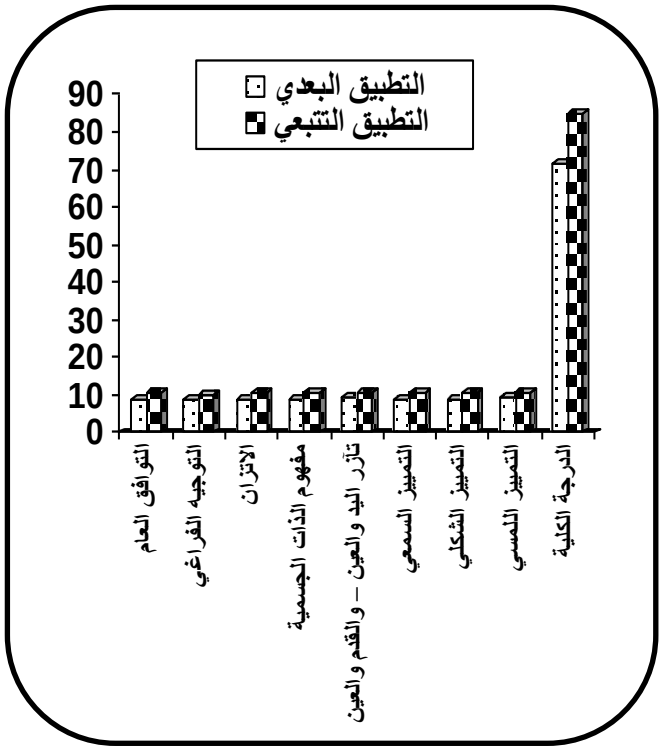
قيمة "ت" لمتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الحركي

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق العام	البعدي	١٠	٨.٨٠	١.٠٣٣	٥.٤٧٧	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٨٠	١.٠٣٣		
التوجيه الفراغي	البعدي	١٠	٨.٧٠	١.١٦٠	٢.٧٥١	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٠٠	١.٤٩١		
الاتزان	البعدي	١٠	٩.٠٠	١.٠٥٤	٤.٠٧٠	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٨٠	١.٣٩٨		
مفهوم الذات الجسمية	البعدي	١٠	٩.٠٠	١.٠٥٤	٤.٢٩٥	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٧٠	١.٤١٨		
تآزر اليد والعين– والقدم والعين	البعدي	١٠	٩.٣٠	٠.٨٢٣	٣.٢٨٤	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٦٠	١.٣٥٠		
التمييز السمعي	البعدي	١٠	٨.٧٠	١.٥٩٥	٤.٠٧٠	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٥٠	٠.٩٧٢		
التمييز الشكلي	البعدي	١٠	٨.٨٠	١.٢٢٩	٣.٢٥٠	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٦٠	١.٣٥٠		
التمييز اللمسي	البعدي	١٠	٩.٤٠	٠.٦٩٩	٣.٧٧٢	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	١٠.٨٠	١.٠٣٣		
الدرجة الكلية	البعدي	١٠	٧١.٧٠	٣.٩١٧	٧.٨١٥	(٠.٠٥)
	التتبعي	١٠	٨٤.٨٠	٦.٨٤٤		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٨٣٣؛ ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٨٢١

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة للمجموعة التجريبية لمقياس الأداء المهاري الحركي في التطبيقين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مهارة التوافق العام، تساوي (٥.٤٧٧)، وفي مهارة التوجيه الفراغي، تساوي (٢.٧٥١)، وفي مهارة الاتزان، تساوي (٤.٠٧٠)، وفي مهارة مفهوم الذات الجسمية، تساوي (٤.٢٩٥)، وفي مهارة تآزر اليد والعين – والقدم والعين، تساوي (٣.٢٨٤)، وفي مهارة التمييز السمعي، تساوي (٤.٠٧٠)، وفي مهارة التمييز الشكلي، تساوي (٣.٢٥٠)، وفي مهارة التمييز اللمسي، تساوي (٣.٧٧٢)، وفي الدرجة الكلية للمقياس تساوي (٧.٨١٥)، وهم جميعاً أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٨٣٣)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٨٢١)؛ مما يدعو لقبول الفرض الرابع للبحث الحالي، والذي يؤكد علي وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الأداء المهاري الحركي، المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق التتبعي.

وهذا يدلل علي تحقق الفرض الرابع للبحث. والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الأداء المهاري الحركي.



شكل (٤)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الأداء المهاري الحركي

من الشكل السابق يتضح أنه هناك فرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم) على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق التتبعي، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الرابع للبحث الحالي.

مناقشة النتائج:

- بعد استعراض نتائج البحث الحالي يتضح التأثير الإيجابي للبرنامج الحركي القائم على نظرية العقل في تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، المستخدم في البحث الحالي؛ حيث إنه عمل على تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بشكل ملحوظ. ويرجع ذلك إلى ما تضمنه البرنامج الحركي من معلومات وآليات وفنيات تعمل على تحقيق الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم؛ حيث يساعد اللعب علي نمو العضلات وتقويتها، ويساعد علي حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيراً من حاجات النمو العقلي والنفسي والاجتماعي. وهذا ما أكد عليه السيد عبد النبي (٢٠٠٤، ٤٤)؛ فاللعب ضروري لتنمية النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية لدي الطفل.

- وقد روعي عند إعداد البرنامج الحركي خصائص الأطفال المعاقين عقلياً، ومعدلاتهم النمائية، وطبيعة إعاقتهم؛ حيث أعتمد البرنامج الحركي على فلسفة مؤداها أن إعمال العقل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يمكنهم من تعلم المهارات المختلفة، والتي تساعدهم على التكيف مع الآخرين، وتتيح لهم الفرصة لتعلم مهارات خاصة، وتساعدهم على الاعتماد على النفس، والتفاعل مع الآخرين، والتواصل من خلال التدريب على بعض مهارات الأداء المهاري الحركي، مثل مهارات: التوافق العام، التوجيه الفراغي، الاتزان، مفهوم

الذات الجسمية، تآزر اليد والعين– والقدم والعين، التمييز السمعي، التمييز الشكلي، التمييز اللمسي؛ ولهذا اعتمد البرنامج الحركي على أنشطة متنوعة والتي يستطيع الطفل فيها أن يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويصبح عضواً صالحاً ومؤثراً بين أعضاء جماعته.

- كما عمل البرنامج الحركي إلى تحسين الأداء المهاري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، من خلال توظيف مبادئ نظرية العقل؛ حيث روعي عند تصميم محتوى البرنامج تنوع الأنشطة كي يشعر الطفل بالإثارة والمتعة، ولا يشعر بالملل، مع مراعاة السلامة والأمن في الأنشطة المقدمة للأطفال، واستخدام أدوات تتسم بالسلامة للأطفال المعاقين عقلياً.

ومن هنا يمكن للباحث، وبعد استعراض نتائج فروض البحث، أن يستخلص نتائج البحث في النقاط التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الأداء المهاري الحركي، لصالح التطبيق التتبعي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات والتطبيقات التربوية التي قد تسهم في تحسين الأداء المهاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك على النحو التالي:

- ضرورة وجود برامج مختلفة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم تهدف إلى تحسين الأداء المهاري الحركي.
- تضمين برامج إعداد معلمات التربية الخاصة بعض المهارات والخبرات التي تسهم في كيفية التعامل مع المشكلات الحركية للأطفال المعاقين بصورة عامة.
- تضمين برامج مراكز التربية الفكرية في الواقع الميداني أساليب متنوعة لمشاركة الوالدين في برامجها، تسهم في تحقيق أهداف المركز، وزيادة فاعليته في المجتمع.

البحوث المقترحة:

بعد انتهاء الباحث من بحثه، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، ظهرت عدة موضوعات ترتبط بموضوع البحث، وتعد استكمالاً واستمراراً له، نذكر منها على سبيل المثال:

- برنـامج تـدريبي للأمهـات والمعلمـات لكيفيـة تحسـين الأداء المهـاري الحركي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- فاعلية برنـامج تدريبي قـائم علـى الأنشطة الحركيـة لإكسـاب الأطفـال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم مهارات الأداء الحركي.
- عمل برامج لعلاج المشكلات الحركية بصفة عامة للأطفال المعاقين باستخدام وسائل الإعلام المختلفة مثل: التليفزيون، المجلات، الإنترنت، وغيرها من وسائل الإعلام.

المراجع:

- أحمد جاد المولى (٢٠٠٩). التدخل المبكر والتربية الخاصة في الطفولة المبكرة. ط٢. عمان– الأردن: دار الفكر للطباعة.
- احمد خاطر، وآخرون (٢٠٠٨). دراسات في التعلم الحركي. ط٦. القاهرة: دار المعارف.
- أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٢). تربية الأطفال المعاقين عقليا. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب (٢٠١٢). التربية الحركية للطفل. ط٥. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسام عبد العزيز. (٢٠٠٦). دراسة مقارنة للسلوك التوافقي لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر عقلي بسيط المندمجين وغير المندمجين مع الأطفال العاديين في بعض الأنشطة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- خوله أحمد يحي. وماجدة السيد عبيد (٢٠٠٥). الإعاقة العقلية. عمّان: دار وائل للنشر.
- سايمون كوهين وباتريك بولتون (٢٠٠٠). حقائق عن التوحد. (ترجمة: عبد الله إبراهيم الحمدان) سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- سجلاء فائق هاشم البغدادي (٢٠٠٥). القدرات الإدراكية الحسية الحركية والمهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد.

- سهير كامل أحمد (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- السيد عبد النبي السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طلعت أحمد حسن علي (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدي المعاقين عقلياً في ضوء نظرية العقل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مج٥. ع٢. مارس. ص ص٧٣-١٠٧.
- عادل عبد الله (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١١). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية التفاعل الإيجابي بين الأشقاء وأخيهم المعوق عقلياً، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ٤ (٢)، ٢٥١-٢٨٢.
- عبد الرحمن سيد سليمان. (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة- الخصائص والسمات. ج٣. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد العزيز السرطاوي. عبد العزيز أيوب (٢٠٠٨). الإعاقة العقلية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عبد الغفار القيسي، سوسن الدليمي (٢٠٠٩). الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المدارس الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع٢٢. بغداد.
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٤. القاهرة: دار الفكر العربي٠
- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٠). برنامج أنشطة لاكتساب المعاقين عقليا القابلين للتعليم بعض المهارات الاجتماعية باستخدام

الدمج. مجلة الطفولة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

- عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٩). نظرية العقل لدى الأطفال. مجلة علم النفس. ع٧٩. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- علاء الدين أحمد كفافي، جهاد عبد الحميد علاء الدين. (٢٠٠٦). موسوعة علم النفس التأهيلي. ج٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فاروق الروسان (٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات – الخاصة المهارات الحركية. دار الزهراء: الرياض.
- فاروق فارع الروسان (٢٠٠٦). قاموس مصطلحات في التربية الخاصة– الإعاقة العقلية. الأردن: دار الفكر.
- فاروق فارع الروسان،، (٢٠٠٠). الذكاء والسلوك التكيفي. الرياض: دار الزهراء.
- فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل فى تحسين جودة الحياة للأطفال ذوى الإعاقات التطورية والفكرية. مجلة دراسات العلوم التربوية والنفسية.٤٠(٣). ٣٨٨-٤٠٩
- لبنى رحيم كشكول (٢٠٠٥). المستوى الإدراكي وعلاقته ببعض التراكيب اللغوية– طول الجملة نوع الجملة طول الكلمة– لدى رياض الأطفال في مدينة بغداد. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد.
- محمد صالح الإمام، فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٠). الإعاقات العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- محمد صبحي حسانين (٢٠٠٥). القياس والتقويم. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد محروس الشناوي (١٩٩٧). التخلف العقلي- الأسباب التشخيص البرامج. القاهرة: دار غريب.
- نبيل سفيان (٢٠١٠). المختصر في الصحة النفسية والإرشاد النفسي- المفهوم النظرية النمو التوافق الاضطرابات الإرشاد والعلاج. ط٣. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- هدى شعبان محمد عوض (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى الأطفال الصم في ضوء نظرية العقل. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- وجيه محجوب واحمد البدري (٢٠٠٢). أصول التعلم الحركي. الموصل: الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- يزيد عبد العزيز الناصر (٢٠١٠). تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. الرياض: مطابع الحميضي.
- هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠٠٨). الأوتيزم- الإيجابية الصامتة استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
- **American Association on Mental Retardation (2002). Definition of Mental Retardation, Http://WWW.aamr.org/policies/faq Mental Retardation. html, (5/7/2004)**
- **Candida C. Peterson, Henry M. Wellman, and David Liu (2005). Steps in Theory of Mind Development for Children with Deaf-ness or Autism. Journal of Child with Developmental, Vol. 76, No. 2, PP. 502-512.**

- **Choi, W. (2008). Dysfunction in emotional decoding in autistic spectrum disorder: Theory of mind impairment or weak central coherence. Master of Social Sciences, Hong Kong University. Available at http//www. Progwest.com.**

- **Dyck, M., & Denver, E. (2003). Can the emotion recognition ability of deaf children be enhanced? A pilot study. Journal of Deaf studies and deaf education, 8(3), 356-384.**

- **Evaggelinou, C, Tsigilis, N, Papa, Areti. (2002).Construct validity of the test of gross motor deveplopment: A cross-validation approach. adapted physical activity quarterly.**

- **Gevers, C., Manger, M., & Boer, A. (2006). Brief report: A theory of mind school-aged children with pervasive develop-mental disorders: An open study of its effectiveness. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(4), 567-571.**

- **Gresham , F. (2012) Assessment Of Children's Social Skills , Harker, S.**

- **Hallahan, D & Kaufman,J. (1981). Exceptional children introduction to special education. Englewood Cliffs, New Jersey, Pentice Hall,inc.**

- **Kaufman , N. L & Kaufman , A. S. (2001). Comparison of normal and minimally brain dysfun-ctiond children on the mcCarthy scales of children's Abilities brain dyes functioned children on the Mc-Carthy scales of children's Abilities,**

Journal of clinical psychology, Vol. 30.

- Kirk , J & Amastasiow , R (1993). Education Exceptional Children , 7th ed, Houghton Mifflin Company.
- Kirk, S & Chalfant , J. (1984). Academic and learning disabilities. Love Prblishing Company , Denver , London.
- Lacava, P., Golan, O., Baron-Cohen, S., & Smith, B. (2007). Using assistive technology to teach emotion recognition to students with asperger syndrome. Remedial and special Education, 28(3), 174-181.
- Lagattua, K., H. Wellman, H., M. & Flavell, J., H. (2007) Preschoolers understanding of the link between, Thanking and Felling: Cognitive Curing and emotional change. Child, development, vol, 68.N.6, PP.1081-1104.
- Lars Sorensen (2009). Autism, Asperger's & Theory of Mind, Aliterature Review, Cognition and Child Pen's Thinking Seminar, 295-590.
- Lerner,J.W.(2000).Children with learning disabilities HoughtenMifflin Company, Boston.
- Marcus Jessica, (2000). Theory of mind (in) Scott Jack; et al (Eds). Students with autism, San Diego, California: Singular Publishing Group.
- Particia Howlin(2008). Can Children With Autism Spectrum Disorders be Helped to Acquire A ''Ttheory of Mind''?. Revista De Logopedia Foniatira y Audiologia,Vol. 28,No. 2, PP. 74-89.
- Peter, J. Frith, U.: Leslie, A. & Leekman, S. (2000). Exploration of the Autistic Children

Theory of Mind, Knowledge, Belief and Communication. Journal of Child Development, Vol. 60, PP. 489-700.

- Peterson, C., Wellmon, H., & Lieu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with deafness or autism. child development. March/April, 76(2), 502-517.
- PremaK, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavior and Brain Sciences, 4, 515-526.
- Scott Jack, Clark Claudia & Bradley Michael (2000). Student with autism – Characteristics and instructional programming for special educators. California, San Diego: Singular Publishing Group
- Stone, Valerie, Baron-Cohen (1998). Frontal lobe contribution to Theory of Mind. Journal of cognitive Neuroscience, Sep. 98, Vol. 10 issue 5.
- Wellman, H., & Liu, M. (2004) "The child's Theory of mind: The development of conceptions of cognition" In S. R. Yussen (Eds), Developing Theories of mind (pp.64-92).New York: Cambridge university press.
- Wilts, James. (2006). Identifying Factors Association with Friendship in Individuals Internat-ional Abstract International. PHD, The Ohio State University, USA.
- Woodard ,R & Surbog, P,R. (2011). The performance of fundamental movement kills by elementary school children with learningdisabilities, Academic search elit, muncie, Indiana, p198.