# برنامج مقترح لاستخدام مهام نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية

**إعداد**

**أ. د. عبد العزيز السيد الشخص**
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة سابقاً
عميد لكلية التربية الأسبق - جامعة عين شمس

**أ. د. تهاني محمد عثمان منيب**
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة عين شمس

**د. بسمة أسامة السيد فؤاد مرسي**
مدرّس التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة عين شمس

**أ / عائشة ناصر عبد اللطيف الملحم**
باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

**مقدّمة:**

إن نظرية العقل (Theory of Mind) تتمحور حول القدرة على استنتاج الحالات النفسية للآخرين، ذات الصلة بأفكارهم، واعتقاداتهم، ورغباتهم، وكذلك استخدام هذه المعلومات لتفسير ما يقولونه، وإعطاء معنى لسلوكياتهم، والتنبؤ بما سيفعلونه. ويشير الباحثان بريماك و وودروف، وهما مُؤسِّسا نظرية العقل، إلى أن نظام الاستنتاج المذكور يمكن اعتباره نظريةً، لأن هذه الحالات الذهنية ليست مجرد تعميمات مُستمدّة من التجربة العملية، بسبب عدم وجود أنشطة يمكن ملاحظتها في الذات أو الآخرين، وترتبط في الوقت ذاته بشكلٍ مُنسقٍ مع الحالات العقلية التي يتم استنتاجها، فاستنتاج الحالات العقلية يتم من خلال أبنية مفاهيمية افتراضية تنظم معرفة العقول من واقع الملاحظة أو الخبرة، وهذه الحالات يجب أن تكون مستقلةً عن الواقع الموضوعي؛ وذلك بسبب " أن الناس يمكن أن يعتقدوا في أشياء ليست حقيقية أو غير صحيحة"، وأن تكون أيضاً " مُستقلةً عن الحالات العقلية الموجودة بالفعل لدى الآخرين، لأنه أنا وأنت يمكن أن نعتقد ونرغب ونتظاهر بأشياءٍ مختلفةٍ عن بعضنا البعض " (محمّد صالح الإمام، ٢٠١٠: ١٢٥).

وتعتمد نظرية العقل على فكرةٍ مؤداها أن السلوكيّات الصادرة من الفرد تعتمد على القدرة لفهم ما يجري في عقول الآخرين من خلال تعامله معهم، وهذه القدرة ضرورية للفرد، فهي التي تمكِّنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وهي من أهم السمات الضرورية للفهم الاجتماعي كما أنها ضرورية أيضاً في فهم وتوقّع سلوك الآخرين. التفكير ملياً في عقولهم، حيث أن معظم سلوك البشر هو نتاج لتخمينات عقليّة أو عاطفية عما يرغب الآخرون في فعله (Colle, et al., 2007: 720).

وتشير نظرية العقل إلي قدرة الشخص على معرفة أن الآخرين يملكون معتقدات ورغبات ومقاصد تختلف عما يملكه الشخص نفسه، وهذا النمط من المعرفة يساعد الشخص على فهم بيئته من خلال قدرته على فهم سلوكيّات الأشخاص الآخرين، والتنبؤ بها. وقد ساهمت هذه النظرية في بلورة رؤية جديدة في تنمية المهارات العقلية لدى ذوي الإعاقات النمائية؛ ممّا يتيح إمكانية توظيفها في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، ودمجهم مع أقرانهم المُبصرين في المدرسة من خلال تحديد أسس نظرية العقل ومجالات تطبيقها، وأساليب تنمية هذه المفاهيم لدى هؤلاء الأطفال (علي عبد الرحيم صالح، ٢٠١٨: ٨٧).

ورغم وجود عدد كبير من الأبحاث التي تناولت مهام نظرية العقل عند الأطفال العاديين فقد لُوحظ أنها تركّزت على فئاتٍ محدودةٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصةً لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحّد بينما أغفلت فئات أخرى جديرة بالدراسة، وأهمّها الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وهم بحاجة إلى برامج لتحسين تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وهذا ما تركِّز عليه نظرية العقل.

إن انفصال الأطفال ذوي الإعاقة البصرية عن البيئة الاجتماعية الخارجية المُحيطة بهم يؤثِّر في نموّهم النفسي والاجتماعي، حيث لا يستطيع هؤلاء الأطفال اكتساب أنماط السلوك المختلفة التي يكتسبها الطفل العادي بسهولةٍ، كما أنهم على درجةٍ عاليةٍ من القلق إزاء الأحداث الخارجية التي لا يمكن السيطرة عليها. كذلك ترى دراسة (McGaha, C. G., & Farran, D., C., 2001: 82) أن كف البصر يمكن أن

يؤدي إلى العزلة والإنطواء، وهذا يعني ظهو سمات سلبية مثل الخضوع، والاكتئاب، والشعور بالنقص، والعدوانية، وضعف الثقة بالنفس. كما أظهرت دراسة منى الدهان (٢٠٠٣: ٥٤٣) أن المراهقات ذوات الإعاقة البصرية يعانين من مستوى مرتفع من القلق بالمقارنة مع أقرانهن المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، مما يقود إلى عدم توافقهن الشخصي والاجتماعي والنفسي، ويفرض عليهن شعوراً بالعزلة النفسية والاغتراب في البيئة الاجتماعية والأسرية.

ويعتبر التفاعل الإجتماعي أساس العلاقات الإجتماعية التي تنشأ بين الأفراد، لأنه يساعد على

توطيد العلاقة بينهم واستمرارها، غير أن الإعاقة البصرية تفرض قيوداً على الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر تؤثّر في مهاراتهم المختلفة، حيث تمنع الطفل ذوي الإعاقة البصرية من التمتّع بالمهارات الاجتماعية والانفعالية، مما يؤدِّي إلى قصورٍ في مستوى التفاعل الاجتماعي للطفل مع الأقران، وتعرّضه للسخرية من قبل الآخرين؛ ممّا يقود الطفل إلى الشعور بالعجز، وتدنّي مفهوم الذات، والميل إلى الانسحاب والعدوانية؛ مِّما يؤثِّر في علاقته بالآخرين (فريـال شنيكات، ٢٠١٤: ٩١٨). وهذا يؤكِّد ضرورة العمل على تعزيز مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

**مشكلة الدراسة:**

تعد نظرية العقل أحد أساسيّات فهم العالم الإجتماعي فلا يستطيع الأطفال بدونها فهم أنفسهم ولا فهم من يتعاملون معهم؛ فهي تمنحهم القدرة على تمثيل الحالات العقلية من اعتقادات ورغبات ومشاعر ونوايا الآخرين والتى تجعلهم قادرين على التمييز بين السلوك المقصود والسلوك غير المقصود، وبين الخيال والحقيقة، وبين الخطط والنتائج مما يجعلهم أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابى مع الآخرين (محمّد أحمد عبد الخالق، ٢٠١٢: ٤).

وأوضح أحمد عثمان طنطاوي وآخرون (٢٠٠٩: ١٥) أن النموّ الاجتماعي والانفعالي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية يأتي متأخِّراً، فبعض الأطفال الرُضّع لا

يظهرون تواصلاً جسمياً قريباً من الأم لعدّة أشهر تتبع الميلاد، ويحتاج الآباء بعد فترةٍ طويلةٍ من الانفصال إلى التكيّف مع الطفل ذي الإعاقة البصرية، وتزويده بالاتصال الجسمي. كذلك لا ينتمي الطفل ذي الإعاقة البصرية إلى جماعة الرفاق بسبب عدم قدرته على رؤية رفاقه، والاستفادة من التواصل غير اللفظي، كما أن إعاقته البصرية تمنعه من اكتساب مهارات الاتصال، فتظهر لديه مشكلات تتعلق بالتواصل مع الآخرين، كالقصور في القدرة على الإقناع، والتشبّث بالرأي، والقصور في القدرة على الإنصات للآخرين.

وهناك إدراك متزايد لدى العديد من الباحثين أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يكونون منعزلين اجتماعياً داخل المدرسة، وقد أصبحت هذه الملاحظة أكثر وضوحاً مع تزايد أعداد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج. وأوضحت دراسة جواهر بنت الحميدي الروقي (٢٠١٤) أن المصابين بكفّ البصر، وبالذات في مرحلة المراهقة، يواجهون مشكلات نفسية واجتماعية تؤدِّي بهم إلى نقصٍ في تكيّفهم الشخصي والاجتماعي. ففي بداية مرحلة المراهقة، يعاني المُراهق من زيادة الشعور بالانفصال، حيث تكون التغيّرات الأساسية لمرحلة النضج اغتراباً عن الفتى بجسده، كما يقود نشاط الدوافع الجديدة إلى تخلِّيه عن حب والديّه، باعتباره الحب الرئيسي في حياته، ويحمل المُراهق عبئاً ثقيلاً بالغربة والعزلة؛ ممّا يؤثر في علاقاته الاجتماعية مع الأقران وتوافقه النفسي في المجتمع.

وقد حظيت نظرية العقل بمزيد من الإهتمام في المجالات التربوية والنفسية، حيث أوضحت (Anghel, J. 2012: 233) أن الأطفال ذوي كفّ البصر الولادي يستطيعون اكتساب مفاهيم نظرية العقل إذا ما تلقوّا التدريب الملائم لظروفهم وقدراتهم وإمكاناتهم الذهنية.

ويبدو أن هناك ندرةً في الدراسات العربية التي تناولت نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة على أساس أن مهام نظرية العقل مفاهيم أساسية ومحورية، إذا تم تحسينها وتنميتها لدى الأطفال ذوي

الإعاقة البصرية ينتج عنها تغيرات إيجابية في مختلف جوانب النمو مثل التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وغيرها من جوانب النمو، والتي قد تنعكس بصورة إيجابية أيضاً على حياتهم الاجتماعية ودرجة انسجامهم مع أفراد المجتمع.

**ولذلك تتحدّد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

**ما مدى إمكانية تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من خلال اقتراح برنامج قائم على مهام نظرية العقل؟**

**هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلي تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من خلال برنامج مُقترح قائم على مهام نظرية العقل.

**أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية من النقاط الآتية:

**١- الأهمية النظرية :**

١- إلقاء الضوء علي مفاهيم نظرية العقل، وهي من الموضوعات الحديثة التي بدأ يتزايد الاهتمام بها، ودراسة تأثيراتها على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

٢- التعرف على مهارات التفاعل الاجتماعي وأهم المشكلات وجوانب القصور التي يعانيها ذوو

الإعاقة البصرية في جانب النمو الاجتماعي .

**٢- الأهمية التطبيقية :**

١- توفير برنامج مُقترح قائم على مهام نظرية العقل، لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، والتي قد تنعكس بشكل إيجابي على تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين.

٢- يستفيد الآباء والمعلمون من البرنامج المعدّ في الدراسة الحالية وذلك من شأنه أن يسهم في زيادة فرص مشاركة هؤلاء الأطفال وتواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين.

**مصطلحات الدراسة:**

**١- الأطفال ذوو الإعاقة البصرية (Children with Visual Impairment) :**

وهم أطفال **مكفوفون كلياً**، أيّ يستطيعون إدراك الضوء، وتقلّ حدة أبصارهم عن ٢٠/٢٠٠،

إلا أنه لا يمكنهم رؤية أيّ مثير بصري ثابت أو متحرّك على بعد ثلاثة أقدام من أعيُنهم أو أطفال **ضعاف البصر**، أيّ تصل حدة إبصارهم إلى ١٠/٢٠٠، ويمكنهم قراءة العناوين الكبيرة للصحف، ولديهم بعض بقايا الإبصار، وتمكِّنهم من التنقّل من مكانٍ لآخرٍ بمفردهم (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٤: ١٤٩-١٧٧).

**٢- نظرية العقل (Theory of Mind) :**

وتُعرّفها الباحثة **إجرائياً** في هذا البحث بأنها قدرة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على استنتاج معتقدات الآخرين وأفعالهم المبنيّة على الفهم، وفهم المعتقدات الخاطئة لديهم، وتمييز مشاعرهم، واستنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد، والتمييز بين الأشياء الماديّة والتصوّرات الذهنية.

**٣- التفاعل الإجتماعي (Social Interaction):**

وهو العلاقة المتبادلة التي تنشأ بين فردين أو أكثر بحيث يؤثر كل منهم في الآخر ويتأثر به

بصورة تؤدي إلي إشباع حاجات كل منهم، ومن ثم تتوطد العلاقة، وتلك العلاقة تتسم بالإجابية والاستمرارية (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٤: ١١).

**الإطار النظري:**

يتناول هذا الجزء الإعاقة البصرية وخصائص أفرادها، ومفهوم التفاعل الاجتماعي ومهارات التفاعل الاجتماعي وتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، ومفهوم نظرية العقل ونظرياتها، وكذلك العلاقة بين الإعاقة البصرية والتفاعل الاجتماعي ونظرية العقل.

**أولاً – الأطفال ذوو الإعاقة البصرية:**

يمكن تعريف الإعاقة البصرية بأنها " ضعف في أيٍّ من الوظائف البصرية الخمسة، وهي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيّف البصري، البصر الثنائي، ورؤية الألوان "، ويحدث ذلك نتيجة " تشوّه تشريحي أو إصابة بمرضٍ أو جروح في العين ". ويظهر فقدان البصر المركزي صعوبة رؤية الجسم أو الشيء في المركز أو في خطٍ مباشر للإبصار، أما فقدان البصر المحيطي فيتجلّى في الرؤية النفقية (مجال بصري أقل من ٢٠ درجة)، والتي تعيق انتقال الفرد من مكانٍ لآخر. فالإعاقة البصرية إذن هي حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعليةٍ ممّا يؤثِّر في أدائه ونموّه، ومن أكثر التعاريف المستخدمة التعريف الذي قدّمه باراجا (Barraga)، والذي ينصّ على أن " الأطفال المعوقين بصرياً هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية؛ ممّا يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربوياً " (منى صبحي الحديدي، ١٩٩٨: ٤١).

ويتصف **النمو الحركي** للأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالبطء، ويلاحظ هذا التأخّر في نموّ

المهارات الحركية الكبيرة، كالتحكّم في حركة الرأس، واتخاذ وضعية الجلوس، والوقوف والمشي" حيث يتأخّر نمو هذه المهارات عن الأطفال المبصرين لأربعة أو ثمانية أشهر، بينما يتأخّر عند بعضهم،

فترةً تصل إلى خمسة عشر شهراً للبدء في مرحلة المشي " (عبد الوهاب غرياني، ٢٠١٣: ١٥٩).

ويرى كل من (عبد الرحمن إبراهيم حسين، ٢٠٠٣: ٥٧؛ عبد الحكم مخلوف، ٢٠٠٧: ٥٩) أن أسباب التأخّر الحركي لدى ذوي الإعاقة البصرية هي: قصور الرغبة أو الحافز للحركة لديهم، وسبب ذلك هو انعدام أو صعوبة الرؤية، وقلة الفرص المتاحة لهم لاختيار تحرّكاتهم نتيجة للحماية الزائدة ممّن يرعاهم، وبالذات في بيئة المنزل، ونقص الثقة بالنفس والخوف من ارتياد الأماكن غير المألوفة لهم خوفاً من الاصطدام بالأشياء، وصعوبة إدراك العوائق أثناء الحركة، مما يحدّ من القدرة على التنقّل بحريةٍ

في البيئة، وصعوبة استخدام التغيّرات في الطبقة الصوتية للإحساس بوجود العوائق، وخاصةً في الأماكن المزدحمة والصاخبة، والقلق من التحرّك في اتجاه أشياء مجهولة بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وقصور في رؤية حركة الأطفال الآخرين، ومحاولة تقليدها، وغياب الأنشطة التعليمية التي تهيأ ذوي الإعاقة البصرية للحركة وتساعدهم على التنقّل في البيئة.

أما بالنسبة **للنمو اللغوي**، فإن الطفل ذي الإعاقة البصرية يختلف عن نظيره المُبصر أيضاً في أنه يعتمد في طريقة كتابته وقراءته على اللغة المطبوعة بواسطة الحروف البارزة مُستخدماً حاسة اللمس، بينما يعتمد البصير في ذلك على عينيّه. كما أن تعلّم الكلام يسير عنده بمعدلٍ أبطأ بسبب عدم قدرته على متابعة الإيماءات والإشارات، وسائر أشكال اللغة غير اللفظية. ويمتدّ تأثير الإعاقة البصرية ليشمل اكتساب الألفاظ وتكوين المفاهيم، وهو ما يُعبّر عنه بعدم الواقعية اللفظية، إذ " يتعلّم الطفل ذي الإعاقة البصرية إطلاق مسميّات على الأشياء دون أن تكون لديه خبرات حقيقية عنها "، ويعاني من اضطرابات النطق والكلام (عبد الرحمن إبراهيم حسين، ٢٠٠٣: ٥٤).

وتذكر ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠: ١٥٣) أن **الذكاء العام للأطفال ذوي الإعاقة البصرية** أقلّ من الذكاء العام للمُبصرين، وأنهم يتعرّضون إلى تأخّرٍ في النمو العقلي يتراوح بين سنتين، وثلاث سنوات، وأن نسبة المتفوّقين من الأطفال المُبصرين أعلى منها لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. وقد تعود أسباب ذلك إلى أن الطفل ذي الإعاقة البصرية أقل تذكّراً للأشياء من الطفل المُبصر، وأن لديه قصوراً في القدرة على الربط بين الأفكار والموضوعات، كما أن حركته محدودة، وتقبلّه للعالم غير كامل، كما أن الإعاقة البصرية ترتبط بتدنِّي معدّل نمو الخبرات وتنوّعها لدى الفرد، وقصور التحكّم في بيئته. وقد أظهر تحليل نتائج اختبار وكسلر تفوّق التلاميذ المُبصرين في مقاييس الاختبار الفرعيّة الخاصة بالفهم، والمتشابهات، وأظهرت التجارب أيضاً فروقاً بين التلاميذ ذوي كفّ البصر الولادي، والتلاميذ الذين ذوي كفّ البصر المتأخر في قدرتهم على إدراك

العلاقات المكانية لصالح الفئة الثانية، وفروقاً في مستوى إدراك العلاقات المكانيّة المركبة بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية والمُبصرين، لصالح التلاميذ المُبصرين.

إن أهم المشكلات التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في أثناء **عملية التخيّل** هي إدراك المفاهيم التي تحتوي على مثيراتٍ بصريةٍ، وتزداد حدّة هذه المشكلة لدى ذوي كفّ البصر الولادي، حيث تتسم ذاكرة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بندرة الخبرات المرئية بينما تنخفض حدّتها لدى ذوي كفّ البصر المُتأخِّر (بعد سنّ الخامسة)، حيث يكون في حوزة الكفيف مخزون من الخبرات البصرية السابقة التي يتخيّلها عند سماع الألفاظ التي تصف الصورة، ومن ثم يستطيع توظيف حاستيّ اللمس والسمع لتذوّق الشعور بجمال العالم الخارجي، عن طريق لمس الأشياء والربط بين أحجامها وأشكالها، لأن ذلك يساهم في تعزيز بنية الذاكرة البصرية، وبناء تصوّراتٍ عقليّةٍ متكاملةٍ، ولذلك يستطيع الأطفال ذوو الإعاقة البصرية إبداع صُورٍ بصريةٍ جديدة فائقة الدقة من وحي مخيلتهم الواسعة (Pring, L. 2008: 167).

وقد ذكر كمال سالم سيسالم (١٩٩٧: ٣٦) أن خصائص **النمو الاجتماعي والانفعالي** تتمثل في مفهوم الذات المنخفض لدى ، وهذا يعني عدم ثقة الطفل ذي الإعاقة البصرية في قدراته الذاتية، واعتماده على الآخرين، بالإضافة إلى القلق والحساسية الزائدة والاكتئاب، والتوتر والعزلة والخوف من المجهول بسبب شعوره بتهديد كفّ البصر الكلّي له. ويعاني الأطفال ذوو الإعاقة البصرية من قصورٍ واضحٍ في درجة التوافق الاجتماعي في الحياة العامة، وانخفاض في درجة التوافق الانفعالي قياساً للأطفال المُبصرين، كما أن كفّ البصر يفسح المجال لظهور سمات شخصية غير سويّة، مثل الانطواء، والعزلة، والانسحابية، ويؤثّر بصورةٍ سلبيةٍ على مستوى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ناهيك عن أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يشعرون بالتبعية، والاعتماد على الغير في إنجاز الأعمال، وإدارة شئون الحياة اليومية الروتينية.

إن **النمو النفسي** للطفل ذي الإعاقة البصرية يؤدي دوراً هاماً في تعزيز شخصيته، ومُساندته في التغلّب على الأمراض النفسية المصاحبة للإعاقة البصرية كالخوف، والاكتئاب، والقلق، والوحدة النفسية. ويشير المُختصّون بالإعاقة البصرية إلى

ضرورة مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على اكتساب استراتيجيات التكيّف النفسي مع الإعاقة (Schilling, O. K., et al., 2011: 209).

**ثانياً – نظرية العقل:**

تُعرّف نظرية العقل بأنها مفهوم يُستخدم للدلالة على قدرة الفرد على إدراك الأفكار والتصوّرات العقلية والتفسيرات التي يستند إليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم، وتتمثل في المعتقدات والنوايا، والمعرفة، والرغبات، فهي نظام استنباطي يمكِّن الفرد من فهم سلوك الآخرين، ويُطلق عليها اسم نظرية لأن الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورةٍ قاطعةٍ ومباشرةٍ. فإذا استطاع الطفل مثلاً أن يعزو لنفسه حالةً عقليةً أخرى تختلف مع حالته العقلية الحالية فإن ذلك يشير إلى بنيةٍ معرفيةٍ، وهذه البنية في نظرية العقل عبارة عن نموذج فطري ينشط في حوالي الثالثة من العمر (Hoogewys, B., 2008: 1922).

وترتكز نظرية العقل على الأسس التالية: استنتاج الأهداف والمقاصد، والانتباه المتواصل، واللعب التخيّلي، والتصرّف على أساس حالات الآخرين الذهنية، والمعرفة الضمنية، والاعتقاد والمعرفة. وهذا يعني أن نظرية العقل تهتّم بتطوير القدرة على الاستنتاج والتفسير والتمييز والتقييم، وإدراك المعتقدات الخاطئة؛ ممّا يؤكِّد فاعليّتها في بحث مشكلات الأفراد ذوي إعاقات التعلّم، ومن ضمنهم الأطفال ذوو الإعاقة البصرية (فؤاد عيد الجوالدة، ٢٠١٣: ٣٩٢).

غير أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يواجهون قصوراً كبيراً في إتقان بعض المفاهيم والمهمات الأساسية لنظرية العقل، لذا فإن الباحثة **تُعرّف نظرية العقل في البحث الحالي إجرائياً** بأنها قدرة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على استنتاج معتقدات الآخرين وأفعالهم المبنيّة على الفهم، وفهم المعتقدات الخاطئة لديهم، وتمييز مشاعرهم، واستنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد، والتمييز بين الأشياء الماديّة والتصوّرات الذهنية.

وبرزت وجهات نظر مختلفة بين المُختصِّين فيما يتعلّق بالعمر المُحدّد الذي يكتسب فيه الأطفال عامةً مهام هذه النظرية. وقد أوضح مور (Moore, C., 1996: 22) وجهة نظر **التعليم المبكِّر** بأن **سنّ الثانية والنصف** هو العمر الذي يكون فيه الأطفال قادرين على استخدام استراتيجيّات مخادعة، والأطفال في العام الثالث من العمر قادرين على معرفة الرغبات والقيم، ولديهم القدرة على التمييز، والإجابة عن الأسئلة المحدّدة والمباشرة فيما يتعلّق بنظرية العقل. أما وجهة نظر التعليم **في مرحلة المدرسة**، فتوضِّح أن مهام نظرية العقل تكون موجودةً فقط **بعد سن الرابعة**، وقد تُعزى بعض الفروق بين هذيّن الاتجاهيّن إلى درجة صعوبة وتعقيد المهمّات المستخدمة لفحص قدرات نظرية العقل، وكذلك إلى العمر العقلي للطفل، فيمكن أن تكون بعض المهام أسهل من مهام أخرى، كما يمكن أن تُوجد في عمر زمني محدّد، بينما تُوجد مهام أكثر صعوبةً عند عمر عقلي معيّن (محمد صالح الإمام وفؤاد عيد الجوالدة، ٢٠١٠: ٤٧).

وذكر ليزلي (Leslie, A. M., 1987: 415) أن السنة الثانية من العمر تشهد بعض التضمينات لنظرية العقل عن طريق الإيماء والتعبير اللفظي، وقدّم أدلّةً تشير إلى **استخدام الأطفال لنظرية العقل في سنوات ما قبل المدرسة**، وتظهر في القدرة على فهم المعتقدات الخاطئة، والتمييز بين الحقيقة والواقع، وجوانب معيّنةً من الاتصال تتطابق مع الحالة العقلية لهم، وهذه الطرق بحاجةٍ ماسّةٍ إلى التمثيلات البعدية، والتي تربط بين القدرة على التخيّل وفهمه لدى الآخرين، واستخدام النظرية، وبذلك يكون اللعب التخيّلي أحد المظاهر المبكِّرة للقدرة على تمييز واستخدام علاقات الفرد المعرفية. وهذه المقدرة التي تُعدّ أساسيةً في استيعاب مفاهيم نظرية العقل، سوف تضمّ علاقات مميّزة كالاعتقاد والتوقّع والتأمّل، واستخدام هذه العلاقات مع الآخرين.

إن الاعتقاد الخطأ هو مفهوم يدلّ على اعتناق الطفل لأفكارٍ لا تطابق الحقيقة بدقةٍ، بسبب التشابه بين تمثيله للعالم الحقيقي وتمثيلاته لمعتقدات الآخرين. وقد تبيّن أن **معظم الأطفال قبل سنّ الرابعة لا يستطيعون التمييز بين الأفكار المتضاربة**، أي بيّن إيحاءات الشخص السائل والذاكرة الأصلية لديهم، وأن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر تمييزاً للمعلومات الخاطئة التي يوحي بها سائلُهُم، ولذا لم ينساقوا وراء هذه المعلومات، بل

أكدّوا أفكارهم الأصلية، وميّزوا بينها وبين الحقيقة كما تجلّت لهم. أما في **سنّ الرابعة**، فإن الطفل يستطيع أن يتنبأ بالنتائج السلوكية لشخصٍ يمتلك معتقدات خاطئة.

كما توصّل (Astington, J., 1998: 77) إلى أن الأطفال في **سنّ الخامسة** يبدأون في اكتساب مهارة تمييز الأفكار على أساسيّن مهميّن وهما: **النيّة والمعتقدات الخاطئة**. وتمييز الأفكار يعني أن الشخص الذي يستطيع أن يطوّر نظرية العقل الخاصة به يتمكّن من تفسير حالاته العقلية في إطار الحالات العقليّة للآخرين. ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال يميلون لوصف الناس في نطاق حالاتهم العقلية، وليس في نطاق سلوكهم.

ويواجه ذوو الإعاقة البصرية صعوبات جمّةً في تحديد أسس نظرية العقل، وهذه الأسس هي:

- **استنتاج الأهداف والمقاصد:** يؤدي فقدان الشخص للبصر في مرحلةٍ مبكرةٍ أو تاليةٍ من العمر إلى ضعف قدرته على استنتاج الحالات العقلية للآخرين (الأهداف، المعتقدات، النوايا، التظاهر)، والتجاوب معها، ومن ثم يصعب عليه توضيح سلوك الآخرين وتوقّعه، وقراءة أفكارهم، بسبب عجزه عن تأملّ وجوههم، غير أن جرين وآخرين (Green, S., et al., 2004: 15) بيّنوا أن ذي الإعاقة البصرية قادر بالفعل على امتلاك مفاهيم نظرية العقل بعد اكتسابه التدريب المناسب.
- **الانتباه المتواصل:** إن الطفل ذي الإعاقة البصرية يظهر تكراراً واضحاً للسلوكيّات النمطية التي تبرز على هيئة حركات لأجزاء الجسم مثل رمش الأعين، وإدارة الراس، والتلويح بالأيدي، وتمنعه من ممارسة التفاعلات الاجتماعية، وتتداخل مع انتباه الطفل للأحداث، فيؤدي ذلك إلى خفض مقدار الانتباه الموجّه إلى البيئة الخارجية، مِما يؤثِّر في درجة اكتسابه للخبرات التعليمية، لذا يجب تشجيع الطفل على ممارسة السلوكات الاجتماعية المناسبة (سمير حسن منصور، ٢٠٠٥: ٢٧).
- **اللعب التخيّلي:** يواجه الطفل ذو الإعاقة البصرية قصوراً في اللعب التخيّلي لعدم تمكّنه من رؤية الأشياء في صورتها الكليّة، حيث يفتقر إدراكه لمفاهيم البيئة المحيطة في صورتها النظرية المجرّدة إلى البناء الصحيح والتنظيم العقلي، وقد

أظهرت نتائج دراسة (إيمان حسن زغلول، ٢٠١٢: ٥٧) الأثر الإيجابي لتدريب الطفل ذي الإعاقة البصرية على توظيف حواسّه الأخرى في إدراك عناصر الصورة لفظياً، والارتقاء بخياله الخلاّق (عبد الحكم مخلوف، ٢٠٠٧: ٦٧).

- **التصرّف وفق حالات الآخرين الذهنية:** تتمثل الفكرة الجوهرية للنظرية في أن الطفل يستطيع أن يطوّر استيعاباً للحالات العقليّة للآخرين التي يمكنها أن تؤثّر في سلوكه، وقد أوضحت الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية يستطيعون التكيّف مع اعتقادات الآخرين، وإدراك حالاتهم العقلية والتصرّف وفقاً لذلك (McAlpine, L. M., & Moore, C. L., 1995: 355).
- **المعرفة الضمنية:** وتعني فهم الطفل للموضوع بما يمكنه من استنباط مؤشّرات ضمنيّة تُضاف إلى عمليّاته المعرفية، وقد بيّنت دراسة (Peterson, et al., C. C., 2000: 445) أن تنمية مهارات الحديث مع الآخرين يعين الطفل ذي الإعاقة البصرية على كشف المعتقدات الخاطئة ضمنياً.
- **الاعتقاد والمعرفة:** لفحص الاعتقاد الخاطئ لدى الطفل ذي الإعاقة البصرية، تستخدم مهمّات نظرية العقل التي ترتكز على تغيير الموقع، حيث يستطيع الطفل عندئذٍ تطوير مفهوم الحالات العقلية واكتساب مهارة تبنّي رأي الآخر؛ ممّا يؤثّر في معرفته وسلوكه (Anghel, J. 2012: 230).

ويرى الباحثون أن ثمة ضرورة لتقييم مدى **اكتساب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية لمهام نظرية العقل**، وذلك من خلال مجموعةٍ من المهمّات المتنوَّعة والمتكاملة، والتي تستهدف الكشف عن مدى قدرة هؤلاء الأطفال على استنتاج معتقدات الآخرين وأفعالهم المبنيّة على الفهم، وفهم المعتقدات الخاطئة، واستنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد. وحيث أن الدراسات السابقة قد أظهرت، بصورةٍ عامةٍ، قدرة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية على اكتساب مفاهيم نظرية العقل في سنٍ يتراوح بين السادسة كحدٍ أدنى، والثامنة كحدٍ أقصى، فإن **الباحثة ترى أنه يمكن اختيار عشر مهمات أدائية تعدّ الأكثر ملائمةً لتحسين التفاعل**

**الاجتماعي لدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية، وإدراجها في البرنامج المقترح**. وهذه المهمات الأدائية هي:

**١- المهمة الأولى: التعرّف على المشاعر:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على تمييز الحالات الإنفعالية للأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة؛ حيث يُطلب من الطفل تمييز مشاعر الفرد المختلفة (شخص سعيد/ شخص حزين/ شخص خائف/ شخص غاضب) في الموقف المعني.

**٢- المهمة الثانية: تمييز مظهر الشيء أو جوهره:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على تمييز الأشياء (الموضوعات) التي تبدو متماثلةً (بشكلٍ عام) في الخاصيّة التي يمكن الاستدلال عليها عن طريق الحواس (اللمس، التذوّق، الشمّ، السمع)، ولكنها في الواقع مختلفة في ماهيتها (جوهرها). فالناس قد يدركون الشيء (باللمس مثلاً) بصورةٍ مختلفةٍ حسب إدراكهم.

**٣- المهمة الثالثة: استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على تعرّف مشاعر الشخص في ضوء تحقيق ما يرغبه أو يتمنّاه في الموقف الاجتماعي.

**٤- المهمة الرابعة: استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على فهم أن الخبرة تؤدى إلى المعرفة، وبعبارة أخرى القدرة على فهم أن الأشخاص يعلمون فقط الأشياء التي تتوافر لديهم خبرة سابقة بها (سواءً مباشرة أو غير مباشرة)، أي استنتاج الاعتقاد بناءً على الفهم؛ حيث يعتقد الفرد ذو الإعاقة البصرية أن الأشياء توجد في الأماكن التي سبق له أن عَلِمَ بأنها موجودة فيها عن طريق الحواس المتوفِّرة لديه، وإذا لم يعلم أن شيئاً ما موجوداً (في مكانٍ ما)، فإنه لن يعرف أن الشيء موجود فعلاً في ذلك المكان.

**٥- المهمة الخامسة: استنتاج الأفعال بناءً على الفهم:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على فهم أن الخبرة تؤدى إلى الفعل، ويُسمّى ايضاً الاعتقاد بالحقيقة.

وبعبارة أخرى قدرة الفرد على الفعل أو إنجاز المهمة ومحاولة الحصول على الشيء بناءً على معرفته السابقة بمكانه.

**٦- المهمة السادسة:الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على استنتاج الفكرة (أو المعتقد) فى إطار أو سياق اجتماعي معيّن يحدث فيه تغيير غير متوقّع فى وضع الشيء (المرتبط بالفكرة).

**٧- المهمة السابعة: استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية:** هي قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على فهم أن الاعتقادات والأحداث التى تخالف المعتقدات يمكن أن تسبب حدوث المشاعر، فقد يسعد الفرد بسبب حصوله على ما يريد أو بسبب اعتقاده أنه حصل على ما يريد، أي أن المشاعر تعتمد على المعتقدات التي قد تتزامن أو تتعارض في بعض الأحيان. وهي أيضاً قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على فهم أن المشاهد قد يستنتج مشاعر بطل القصة (الرواية) بصورة خطأ بناء على اعتقادٍ زائفٍ عن الرغبة الحقيقية (الفعلية) لهذا البطل.

**٨- المهمة الثامنة: التعارض بين الرسالة والرغبة:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على استنتاج معتقدات الآخرين بناءً على تفسير وفهم العبارات التي تعبّر عن رغباتهم.

**٩- المهمة التاسعة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على فهم أن الآخرين قد تكون لديهم تصورات وأفكار خاطئة، أو أفكار مختلفة حول نفس الشيء؛ حيث يكون الطفل قادراً على تمثل الخطأ في تفكير الفرد، والذي قد يختلف عن تفكير بطل الرواية، أي أنه يُقصد بالدرجة الثانية أن الاعتقاد الخاطئ يكون لدى (الآخر) وليس بطل الرواية.

**١٠- المهمة العاشرة: التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصوّرات الذهنية:** تقيس هذه المهمة قدرة الطفل ذي الإعاقة البصرية على التمييز بين الخبرة المادية والحقيقة والخبرة العقلية (التصوّر والخيال)، كالتمييز بين علبة الشيكولاتة الحقيقية والصناعية.

**ثالثاً – التفاعل الاجتماعي:**

يُعدّ التفاعل الاجتماعي أساساً لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلّم الفرد والجماعة أنماط السلوك المتنوّعة والاتجاهات التي تنظِّم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع الواحد في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المُتعارف عليها، كما أن التفاعل الاجتماعي هو " أساس بناء الشخصيّة الاجتماعية للفرد، وتشكيلها ونُموّها "، حيث يتم ذلك عن طريق " الاتصال، والتوقّع، وإدراك الدور، والتفاعل الرمزي، والتقييم " (نبيلة عبد الكريم الشربجي، ٢٠١٥: ١١٣-١١٦).

ويتأثر التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة من جهةٍ، ودرجة تقبّل أو تكيّف الفرد مع إعاقته، من جهةٍ أخرى . وتعتبر الاتجاهات الاجتماعية حيال الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وطبيعة التدريب الذي تلقّوه، من العوامل الأساسية في إغناء فرص التفاعل الاجتماعي المتاحة لهم. وأهم العوامل التي تؤثِّر في درجة التوافق الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية هو تنمية مهارات الحياة اليومية لديهم من خلال برامج التدخّل المبكِّر (أحمد عوّاد وصهيب سليم، ٢٠١٢: ٥٥)، وتدريبهم على النشاطات الحياتية المختلفة، وإعانتهم على التواصل الاجتماعي، وذلك عن طريق تكوين الصداقات وتشجيع الاندماج في الجماعات المدرسية المختلفة (Rosenblum, L. P., 2000: 449).

إن التفاعل الاجتماعي هو " العمليات المتبادلة بين طرفيّن اجتماعييّن في موقف اجتماعي بحيث يكون سلوك أيٍّ منهما منبّهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر، ويتم عبر وسيط "، وتتخذ عمليات التفاعل " أشكالاً ومظاهر مختلفةً تؤدِّي إلى علاقات اجتماعية معيّنة " ويتم التفاعل الاجتماعي بالاتصال اللفظي وغير اللفظي في إطار الجماعة وثقافتها، ويعتبر التعاون والتوافق والصراع والمنافسة مظاهر أساسية للعملية التفاعلية، ونتيجةً لهذه العملية، يتمثل الفرد القيم والمعايير والمعتقدات والاتجاهات السائدة في بيئتة الاجتماعية (حلمي ساري ومحمّد حسن، ٢٠١٠: ١٠١).

ويفرّق عبد العزيز الشخص (٢٠٠١: ٩٣) بشكلٍ دقيقٍ بين مفهوم " العلاقة الاجتماعية " ومفهوم " التفاعل الاجتماعي "، فالعلاقة تعبّر عن الصلة بين فرديّن أو أكثر، أما التفاعل فيشير إلى التأثير المتبادل بين الأفراد وما ينتج عنه من تغيّر في سلوك كل منهم. وتُعرّف أسماء السرسي وأماني عبد المقصود (٢٠٠٢: ٤٥) التفاعل الاجتماعي بأنه " العملية التي يمكن أن يؤثّر بها الأفراد بعضهم على بعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر، وردود الأفعال، بما يؤدّي إلى تغيير السلوك وإشباع الرغبات، والوصول إلى الأهداف المرغوبة ". ويحدث التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة نتيجة توالي المثيرات والاستجابات، وردود الأفعال. ومن هنا فإن التفاعل الاجتماعي يُترجم في " السلوك الاجتماعي اللفظي، كما في الحوار والمناقشة، وإعطاء التعليمات، والمدح والثناء، والنقد والهجاء؛ والسلوك الاجتماعي غير اللفظي، كما في تعبيرات الوجه، وحركات الجسم وإيماءاته، والإنصات أثناء المحادثة؛ وقد يكون السلوك لفظياً وغير لفظي معاً ".

ويعرّف رأفت عوض خطاب (٢٠١٢: ١١٦) التفاعل الاجتماعي بأنه " إقبال الفرد على الآخرين والتعاون معهم في الأنشطة الجماعية، والاهتمام بهم، والشعور بالسعادة لوجوده مع الآخرين، والتواصل معهم بما يسمح بإقامة علاقات اجتماعية وصداقات جيدة مع الآخرين من خلال التعبير عن مشاعره وانفعالاته تجاههم، وضبط هذه الانفعالات بما يناسب الموقف ".

ويرى عادل عبد الله (٢٠٠٣) أن مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الطفل خارج البيئة المنزلية والأسرية يتوقّف على درجة إتقانه **لمهارات التفاعل الاجتماعي**، وتمثلها بسلوكه، وهذه المهارات هي:

**١- الإقبال الاجتماعي:** ويعني إقبال الطفل على الآخرين، وتحرّكه نحوهم، وحرصه على التعاون معهم، والاتصال بهم والتواجد وسطهم. فعلى مستوى المدرسة مثلاً، فإن التكيّف الاجتماعي للطالب يعبّر عن مدى اهتمامه الفعلي بلقاء الطلبة الآخرين، والتحدّث إليهم، وتبادل الكلمات الوديّة معهم.

**٢- الاهتمام الاجتماعي:** ويعني الانشغال بالآخرين، والسرور لوجوده معهم ووجودهم معه، والعمل جاهداً على جذب انتباههم واهتمامهم نحوه، ومشاركتهم انفعالياً. أي أن هذا البُعد يتطلب من الطالب أن يبرز مشاعر البهجة عند لقاء الطلبة الآخرين في المدرسة، ويشاركهم لحظات الفرح والأسى.

**٣- التواصل الاجتماعي:** ويعني القدرة على إقامة علاقات جيدّة وصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها، والاتصال الدائم بهم، ومراعاة الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم. ففي المدرسة مثلاً، يطوّر الطالب علاقات الود والصداقة مع زملائه، ويحافظ عليها، ويتعامل معهم بلباقة والاحترام.

ويشير خالد شخير المطيري (٢٠١١: ٣١) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يعانون من قصورٍ في عمليات التفاعل الاجتماعي، وبخاصةٍ في المراحل العمرية المبكرة، ومن ثم يفتقدون سُبُل الاتصال بينهم وبين بيئاتهم التي يعيشون فيها مع عدم الإحساس بالأمن الاجتماعي والعاطفي، مثلما أنهم يعانون من قصورٍ في التصرّف في المواقف الطارئة، وتزايد الضغوط والمعاناة النفسية، وضعف الثقة بالنفس، والشعور بالدونية. كما أن السلوك الاجتماعي المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية يميل في العادة نحو الإنطواء وعدم التكيّف بسبب النقص الواضح في المهارات الاجتماعية لديهم، لذا تنشأ الحاجة إلى تطوير برامج تربوية خاصة لتدريب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة للتكيّف مع الأقران والأسرة والمجتمع، والحصول على أكبر قدرٍ من المعلومات باستخدام الحواس غير البصرية، وبالمشاركة بالخبرات النشطة في المجتمع.

وتتوافر عدّة عوامل تساهم في تقليص قدرة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على التفاعل الاجتماعي، فقد أظهرت بحوث عدّة أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحدِّيات أكبر في المواقف الاجتماعية التي يتعرّضون لها بالمدرسة، بسبب قلّة المعلومات التي يحصلون عليها من البيئة؛ مِما يؤثِّر في نشاطهم الجسدي، ولكن دمجهم مع فئة المُبصرين بالصف الدراسي قد يحسِّن مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم

(D'Allura, T., 2002: 580; Hyun, K. O., et al. 2004: 48)؛ كما أن مستوى التكيّف الاجتماعي للطفل ذي الإعاقة البصرية مرهون بدرجة إدراكه لذاته، واحترامه لها؛ وأن انخفاض مستوى الوعي بالذات، ودرجة تحديد الهوية الذاتية قد يجعله مُهدداً سوء التوافق مع البيئة الاجتماعية. لذا يجب على الأسرة والمدرسة والمجتمع مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على الاندماج بالعالم الواقعي، والتوجّه نحو تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع المُبصرين، والتفاعل والتواصل معهم في المواقف الاجتماعية والحياتية المختلفة.

كما توضِّح آيات عبد المجيد علي (٢٠٠٢: ٩٢) أن الدعم الاجتماعي، والمساندة الفعالة من الأهل والأصدقاء، يمنح الطفل ذي الإعاقة البصرية التحفيز على الإندماج بمن حوله، وأن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الذين لم يحصلوا على الدعم المناسب يعيشون في عزلةٍ اجتماعيةٍ، ويميلون إلى الانسحاب من المجتمع. لذا يجب على الأسرة والمدرسة والمجتمع مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على الاندماج بالعالم الواقعي، وذلك لتجنيبهم احتمالات الإصابة بالاضطرابات النفسية والاجتماعية، ومساعدتهم على تنمية مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع أقرانهم وأصدقائهم من جهةٍ، والأسرة والمجتمع، من جهةٍ أخرى.

ويمكن أن تؤدِّي **الأسرة** دوراً بارزاً في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطفل ذي الإعاقة البصرية، وتسهيل اندماجه في البيئة المدرسية، وكذلك في حياة المجتمع. ولتحقيق أهداف **التربية الاجتماعية** في الاهتمام بالحواس المتبقية والخبرات المتوافرة عند الطفل ذي الإعاقة البصرية، وتنمية وتدريب قدراته المختلفة الموجودة لديه إلى تلك الدرجة التي يمكن أن تُتابع بعدها المدرسة واجباتها نحوه، وتدمجهُ في المجتمع، يجب على الوالديّن الابتعاد عن أساليب التربية الخاطئة للطفل، والإلمام بشكلٍ صحيحٍ بالأهميّة العلمية والتربوية والاجتماعية لأعضاء الجسم وحواسه، حتى يتحقّق التوافق الاجتماعي السليم للطفل ذي الإعاقة البصرية (إبراهيم علي، ٢٠١٢: ١٩٨).

**دراسات سابقة:**

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت دور نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، والتي يمكن الاستفادة ممّا توصّلت إليه من نتائجٍ، وما اتبعتهُ من إجراءاتٍ أو استخدمته من أنشطةٍ وفنيّاتٍ في إعداد البرنامج المُقترح للدراسة.

هدفت **دراسة Minter, M., et al. (1998)** إلى التحقّق من تأخّر تطوّر نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية، حيث طُلب من (٢١) طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية

ممّن يزيد عمرهم العقلي عن (٤) سنوات أداء مهمات تم تصميمها وفق نظرية العقل، وتتطلب استخدام صناديق مغلقة مليئة بأشياء مجهولة للطفل. ومع أن أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية كان منخفضاً قياساً إلى أداء المُبصرين (أخفق ٥٣٪ منهم في حل المهمات بنجاح مقابل ١٠٪ من المُبصرين، وذلك بسبب تدنِّي العمر العقلي لذي الإعاقة البصرية)، إلا أن معظمهم تمكّن من التكيّف مع اعتقادات الآخرين. وقد تبيّن أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية واجهوا صعوبةً في الحكم باللمس على ما يعتقدُهُ الشخص الآخر، فيما لم يتوافق معتقد الطفل نفسه مع معرفته للواقع المحيط به. ويعزو الباحثون السبب إلى أن الطفل ذي الإعاقة البصرية يركّز على الجوانب الملموسة للبيئة المحيطة (استناداً للحقيقة)، وليس على طريقة تصميم البيئة.

وتوجّهت **دراسة Peterson, C. C. et al. (2000)** نحو الكشف عن تطوّر نظرية العقل لدى (٢٣) من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية أو يعانون من شدّة الإعاقة البصرية ممّن تتراوح أعمارهم من ٥-١٢ سنة، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث فئات عمرية: ٦، ٨، ١٢ سنة. وعلى أثر تطبيق (٤) مهمات تقيس الاعتقاد الخاطئ على أفراد العينة، تبيّن أن معظم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من فئة (٦) سنوات لم يتمكّنوا من حلّ المهمات حلاً صحيحاً، ومع أن أدائهم تحسّن مع زيادة العمر، إلا أن أداء الأطفال من فئة (٨) سنوات لم يكن أفضل في معظم المهمات، بينما أبرز (٧٠%) من

الأطفال من فئة (١٢) سنة قدرتهم على فهم الحالات الذهنية، ونجحوا في أداء المهمات الأربع المذكورة؛ وقد تبيّن عدم وجود أثر لمستوى الإعاقة البصرية على أداء الطفل، كما أن صعوبات تعامل ذي الإعاقة البصرية مع مبادئ نظرية العقل لم تكن بسبب عدم قدرته على فهم اعتقادات الآخرين، كما لم يتبيّن أثر لعامل الجنس على أداء الطفل.

وتناولت **دراسة Green, S., et al. (2004)** تقييم مدى استيعاب الأطفال ذوي الإعاقة

البصرية الولادية لنظرية العقل. تكوّنت عينة الدراسة من (١٨) طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية الولادية تتراوح أعمارهم بين (١١-٥) سنة، بالإضافة إلى (١٨) طفلاً مُبصراً (عادياً)، وتم المجانسة بين المجموعتيّن في العمر الزمني، ومعدّل الذكاء اللفظي العقلي. وتم قياس الاعتقاد الخاطئ لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية والمُبصرين من خلال مُهمّات أدائية مختلفة، حيث تمكّن جميع المُبصرين من حلّ جميع المهمّات بينما أخفق (٦) أطفال من ذوي الإعاقة البصرية في حّل جميع المُهمّات. وقد أوضحت النتائج وجود ارتباط بين أداء الطفل لمُهمّات الاعتقاد الخاطئ ومستوى ذكاءه اللفظي، وذكائه اللفظي العقلي، بينما لم تسجّل النتائج ارتباطاً بين الأداء والعمر الزمني، مَّما يظهر وجود تأخّر في نمو استيعاب الطفل ذي الإعاقة البصرية الولادية لمبادئ نظرية العقل.

واهتمّت **دراسة Roch-Levecq, A. C. (2006)** بالتحقّق من تأخّر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية من اكتساب مهام نظرية العقل، وفهم عقول الآخرين. تكوّنت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية الولادية تتراوح أعمارهم بين (٤- ١٢ ) سنة، ومثل هذا العدد من المُبصرين، وتم تقديم مهمات مختلفة لقياس الاعتقاد الخاطئ وتمييز الانفعالات لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. وقد حصل الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية على درجات أقلّ في مهمات الاعتقاد الخاطئ، كما أنهم عجزوا عن إظهار مشاعرهم للكبار بدقةٍ، قياساً بالمُبصرين، وذلك بسبب قصور قدرتهم على الربط بين انفعالات الكبار والأحداث التي أبرزت تلك الانفعالات، من خلال الإدراك البصري المباشر لتعبيرات وجوه الناس.

وسعت **دراسة خالد شخير (٢٠١١)** إلى التعرّف على مستوى التوافق الاجتماعي المدرسي
لدى الطلاّب ذوي الإعاقة البصرية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيّرات. وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً تم اختيارهم قصدياً من طلبة الصف الرابع وحتى التاسع بمدارس الكويت، ثم قُسِّمت مناصفةً إلى مجموعتيّن: ضابطةٍ وتجريبيةٍ. وطوّر الباحث مقياس التكيّف الاجتماعي المدرسي، كما أعدّ برنامجاً تدريبياً لزيادة مهارات التكيّف الاجتماعي المدرسي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى التكيّف الاجتماعي (في المقياس ككل) لدى الطلاّب ذوي الإعاقة البصرية تُعزى إلى البرنامج التدريبي، وتعود إلى متغيّر الجنس، لصالح الإناث، ومتغيّر
العمر، لصالح الأفراد الذين تزيد أعمارُهم عن (١٣) سنة.

واستهدفت دراسة **طلعت أحمد علي (٢٠١١)** التحقّق من فاعليّة برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في ضوء نظرية العقل. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً بمدارس النور لذوي الإعاقة البصرية في محافظة بني سويف بمصر، تراوحت أعمارهم بين (١٢-٩) عاماً، حيث تم تقسيمهم مناصفةً إلى مجموعتيّن: تجريبية وضابطة. وتم استخدام مقياس التمييز الانفعالي، ومقياس الذكاء للأطفال، وبرنامج إرشادي من إعداد الباحث. وأبرزت النتائج فروقاً دالةً إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتيّن التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية لصالح المجموعة التجريبية؛ وفي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.

وهدفت **دراسة Anghel, J. (2012)** إلى اختبار الفرضية القائلة بأنه عند إعطاء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية مُهمّات تتضمن معتقدات خاطئة لا تعتمد على القدرة البصرية، فإنهم سوف يظهرون القدرة على تبنِّي وجهة نظر الآخرين، وذلك خلافاً لنتائج الدراسات السابقة. وللتحقّق من صدق هذه الفرضيّة، تم اختيار (١٠٠) طفلاً

من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية، وكذلك (١٠٠) طفل من المُبصرين، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ( ٥- ٧ ) سنوات، واستخدمت مهمات تتضمّن حاويات وصناديق يمكن التعرّف عليها باللمس. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية يستطيعون اكتساب مفاهيم نظرية العقل إسوةً بالمُبصرين إذا ما تلقوّا التدريب الملائم لظروفهم وقدراتهم وإمكاناتهم الذهنية.

وهدفت **دراسة Pijnacker, J., et al. (2012)** إلى التحقّق من مدى صدق الفرضيّة القائلة بأن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية يتأخّرون في فهم مهام نظرية العقل من الدرجة الثانية، أيّ في إدراك أن الآخرين لديهم معتقدات حول المعتقدات، وفهم الفكاهة. اشترك في الدراسة (٢٤) طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية الولادية، وكذلك (٢٤) طفلاً مبصراً، حيث عُرضت عليهم قصص تتناول فهم مفاهيم نظريات العقل واللغة الرمزية. وخلافاً لنتائج دراساتٍ سابقةٍ (Minter, et al., 1998)، أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية والمُبصرين على مهام نظرية العقل واللغة الرمزية متماثل، وأن القدرة على استيعاب الدوافع الكامنة وراء اللغة الرمزية ترتبط بمهام نظرية العقل، وليس بالقدرة البصرية.

وهدفت **دراسة Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014)** إلى مقارنة المهارات الاجتماعية لخمس فئاتٍ من الأطفال: ذوي الإعاقة البصرية في مدارس داخلية، ذوي الإعاقة البصرية في مدارس المكفوفين، وذوي الإعاقة العقلية في مدارس داخلية، ذوي الإعاقة العقلية في مدارس خاصة بهم، والأطفال المُبصرين في تركيا. تكوّنت عينة الدراسة من (١٦٩) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٧-١٢ سنة، وتم تقدير المهارات الاجتماعية من قبل المعلِّمين باستخدام النسخة التركية لنظام تقدير المهارات الاجتماعية. وبيّنت النتائج أن الأطفال ذوي الإعاقات البصرية والعقلية يمتلكون مهارات اجتماعية أقلّ من المُبصرين، وأن الأطفال ذوي الإعاقة المسجّلين في مدارس داخلية لديهم مهارات أكثر عدداً قياساً لأقرانهم المسجّلين في مدارس خاصة بهم.

وتمثل الهدف من **دراسة Jones, B. A., & Hensley-Maloney, L. (2015)** في تعرّف الحاجات المعرفية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

وإعاقات التعلّم المختلفة، وتحديد أساليب التدخّل المبكر الكفيلة بتحقيق تلك الحاجات. وقد انطلق الباحثان من التصوّر القائل بأن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وأقرانهم الذين يعانون من إعاقات التعلّم المختلفة، يظهرون أنماطاً متشابهةً في التحصيل الأكاديمي، حيث أنهم يعانون من قصورٍ واضحٍ في مهارات القراءة والكتابة، والطلاقة اللغوية، وفهم المفردات، ونمو المفاهيم. واقترح الباحثان مجموعةً من الأساليب المعدّلة التي يمكن أن يتبعها المعلِّمون لتحسين المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة البصرية، بعضها يتعلق بالبيئة التعليمية وأدوات تقييم الأداء، وبعضها الآخر يتصل بوسائل التكنولوجيا المساعدة، وكيفية تطويعها بما يخدم احتياجاتهم الحياتية. وعلى صعيد النمو الاجتماعي، اقترح الباحثان مجموعةً من التصوّرات والأفكار الرامية إلى تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات الاستقلالية، والكفاءة المُدركة، والعزيمة الذاتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وذلك بتدريبهم على إتقان استراتيجيات حل المشكلات.

وهدفت **دراسة Sak-Wernicka, J. (2016)** في تعرّف ما إذا كان الأفراد ذوي الإعاقة البصرية الولادية يستطيعون التعرّف بشكلٍ عامٍ على الحالات العقلية للناس الآخرين في مواقف الاتصال والتفاعل الاجتماعي. وتكوّنت عينة الدراسة من ٣٩ شخصاً، تتراوح أعمارهم من (٦٧-١٩) عاماً، وتضم العيّنة (١٩) فرداً من ذوي الإعاقة البصرية الولادية (١١ ذكراً و ٨ إناث)، بالإضافة إلى (٢٠) فرداً من المُبصرين. وقد تم اختيار أفراد العينة من بين الطلبة الجامعيين في بولندا. وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استخدام الأفراد ذوي الإعاقة البصرية الولادية وأقرانهم المُبصرين في استخدام قدرات نظرية العقل من الدرجة الأولى والثانية، حيث أن ذوي الإعاقة البصرية الولادية قادرون أيضاً على استيعاب نوايا الآخرين، ومشاعرهم، ومعتقداتهم، ولكن بشكل يختلف عن طريقة فهم الأفراد المُبصرين. ولا يعزو الباحث سبب ذلك إلى القصور في القدرات اللغوية، بل إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة البصرية الولادية يعانون من قصورٍ في الحصول على المعلومات عن الحالات العقلية للآخرين في أثناء مواقف الاتصال والتفاعل الاجتماعي معهم.

**خلاصة وتعقيب:**

يتضح من نماذج الدراسات السابقة التي تم عرضها ضرورة إعداد برامج قائمة على أساس نظرية العقل لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. ولقد اهتمّت هذه الدراسات بتنمية مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال والمرهقين ذوي الإعاقة البصرية، بينما ركزت دراسات أخرى على تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة البصرية.

ويتبيّن من الدراسات السابقة أن نظرية العقل تلقى انتشاراً ملحوظاً وواسعاً في المجتمعات الغربية المعاصرة، خصوصاً مع تعاظم الاهتمام بمشكلات الأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة، كالتوحّديين، وذوي الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية، وبكيفية مساعدتهم على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لنجاحهم في الحياة. وفي المقابل، لا يزال نطاق الاهتمام بنظرية العقل في البلدان العربية ضيّقاً، فعدد الدراسات في قواعد المعلومات التربوية، والتي أُتيح للباحثة الاطلاع عليها، لا يتجاوز (١٥) دراسة، لذا فإن المجتمع العربي، والسعودي خاصةً، يحتاج مثل هذه الدراسة التي توظف مفاهيم نظرية العقل في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة البصرية.

ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات نظرية العقل موضع الدراسة بهدف تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي، أيّ التوافق الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، المبادأة الاجتماعية، التواصل الاجتماعي، لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في مجالات متعدِّدة من أهمها تحديد الإطار النظري، ومنهج الدراسة، واختيار الأدوات والعينة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي الذي تم إعداده استناداً إلى أنشطة نظرية العقل من أجل تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وتحسينها لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. **إجراءات إعداد البرنامج:**

تعرّف الباحثة البرنامج إجرائياً بأنه عملية منظّمة ومخطّطة تستغرق عدداً من الجلسات، ويتكوّن البرنامج التدريبي الحالي من مجموعةٍ من الأنشطة والمهمّات التي

تهدف إلى تنمية بعض مهام نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وتشجيعهم على استخدامها من خلال الأنشطة، بالإضافة إلى الفنيّات والاستراتيجيات التي اعتمد عليها البرنامج في تحقيق هدفه (القصة الاجتماعية، النمذجة، المحاكاة )، بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال.

**١- هدف البرنامج:**

يهدف البرنامج عامةً إلى إكساب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وفق نظرية العقل لتحسين

التفاعل الاجتماعي عن طريق ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية بصورةٍ مباشرةٍ وغير مباشرة.

**٢- بناء وحدات البرنامج:**

اعتمدت الباحثة في بناء وحدات البرنامج على بعض المصادر العربية والأجنبية كما يلي:

١- الأطار النظري للدراسة، وما أُتيح الإطلاع عليه من الكتب والمراجع الأجنبية والعربية الخاصة بنظرية العقل، والتفاعل الاجتماعي، والأطفال ذوي الإعاقة البصرية، ومن هذه المصادر مثلاً:

- إبراهيم الزريقات (٢٠٠٦)؛ عبد العزيز السِّيد الشخص (٢٠١٧)؛ علي عبد الرحيم (٢٠١٨)؛

- لين الخطاب (٢٠١٥)؛ محمد الإمام وفؤاد الجوالدة (٢٠١٠)؛ منى صبحي الحديدي (٢٠٠٩).

- Developing theories of mind (Astington, J., 1998).
- Theory of Mind and triad of perspectives on autism and Asperger syndrome (Bogdashina, O., 2006).
- Mindblindness, An essay on autism and "Theory of Mind" (Baron-Cohen, S., 1999).

- Psychology of touch and blindness (Heller, M. A., & Gentaz, E., 2014).
- The child's theory of mind (Wellman, H., 1990).

٢- الدراسات العربية التي استخدمت برامج لإكساب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مهام نظرية العقل لتحسين التفاعل الاجتماعي، ومنها دراسة طلعت أحمد (٢٠١١)؛ والدراسات الأجنبية، ومن بينها:

- Anghel, J. (2012); Green, S., et al. (2004); Minter, M., et al. (1998); Peterson, C. C., (2000); Pijnacker, J., et al. (2012); Roch-Levecq, A. C. (2001; 2006).

٣- الدراسات العربية التي تناولت أساليب تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، مثل دراسة محمّد محمود خضير (١٩٩٩)، ودراسة خالد شخير المطيري (٢٠١١).

**٣- الفنيّات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:**

هناك مجموعة من الفنيّات التي يمكن توظيفها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، والتي تجمع بين

فنيّات السلوك المُتعارف عليها مثل: القصة الاجتماعية والتعزيز ولعب الدور والحثّ والتغذية الراجعة.

**(١) القصة الاجتماعية (Social Story):**

تعتبر القصة الاجتماعية من الوسائل المُهمّة التي تتميّز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة الخيال، وبالتالي تؤثر في تعديل سلوك الأطفال المكفوفين والمعاقين بصرياً، وتنمية التواصل الاجتماعي مع الآخرين، كما أنها تكسبهم القدرة على التعبير والثقة بالنفس، وتعلّم القيم والعادات السليمة (سهير محمد شاش، ٢٠١٣: ١٥٢). وفي البرنامج المقترح لتحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، استفادت الباحثة من إرشادات جراي (Gray, C., 2003) في إعدادها القصة

الاجتماعية لتنمية مفاهيم نظرية العقل لدى هؤلاء الأطفال، حيث التزمت الباحثة بالنقاط التالية:

١- تحديد موطن القصور لدى الطفل، ومدى ارتباطه بفهم المشاعر (الفرح، الحزن، الغضب، الخوف) أو باستيعاب المعتقدات الخاطئة، ونوايا الآخرين ورغباتهم.

٢- تحديد المهارات التي سيتم العمل على تنميتها، وذلك نظراً لصعوبة إعداد قصة تركِّز على كل نواحي القصور لدى الطفل (يمكن التركيز مثلاً على فهم مشاعر الفرح والحزن فقط).

٣- تقييم قدرة الطفل على الفهم وحصيلته من المفردات والجُمل بحيث تُستخدم مفردات وجُمل من مخزون الطفل اللغوي.

٤- تحديد إمكانية مشاركة الطفل في القصة من خلال اقتراح أحداث معينة أو سرد القصة أو إعادة

سرد لأحداث معيّنة في القصة.

٥- استخدام النماذج والمجسّمات المادية الملموسة التي يستطيع الطفل ذو الإعاقة البصرية تحسّسها

وتحديد ماهيتها، كوسائل تساعده على استيعاب المسموع وفهم المضمون.

٦- تغيير طبقات الصوت في أثناء قراءة القصة، ومراعاة التنوّع في الصوت بحسب الشخصيات وأدوارها في القصة المقروءة، حتى يتمكّن الطفل من تمثّل المشاعر والانفعالات المختلفة، واستيعاب مضمونها، والتمييز بينها على نحوٍ أفضل.

٧- التعبير عن الانفعالات من حزنٍ وبكاءٍ وخوفٍ وفرحٍ وترقّبٍ ودهشةٍ باستخدام الأحاسيس الملائمة للموقف، وذلك لحثّ الطفل على التجاوب مع أبطال القصص، وتقمّص مشاعرهم.

٨- جعل اكتساب المهارة (فهم المشاعر مثالاً) وتعميمها، هدفاً أساسياً للقصة الاجتماعية، فبمجرّد ملاحظة التحسن في المهارات المستهدفة لدى الطفل ذي الإعاقة البصرية في الموقف المعني، يجب أن يمتدّ التحسّن إلى مواقفٍ أخرى لاحقةٍ.

وكلما تعدّدت الوسائل التي يتم استخدامها في توصيل القصة الواحدة للطفل، وتنوّعت الأنشطة والألعاب المستوحاة من القصة، أصبح الطفل أكثر قدرةً على استيعابها والاستمتاع بها.

**(٢) التعزيز** (Reinforcement)**:**

يعدّ التعزيز من أكثر أساليب تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، فمن المعروف أن " السلوك الذي يتلقّى تعزيزاً يزداد احتمال ظهوره وتكراره ومن ثم فإنه يقوى ويترسّخ، في حين أن السلوك الذي لا يلقى تعزيزاً ويتم تجاهله ينطفئ أو يضعف، وربما يختفي " (محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٣٣). ويُقصد بمفهوم التعزيز إضافة أو حذف مثير معيّن بعد ظهور سلوك ما؛ مما يؤدّي إلى زيادة احتمال تكرار هذا السلوك وتقويته. وتُعرف إضافة مثير بعد ظهور السلوك مما يؤدّي إلى تقويته بالتعزيز الإيجابي، في حين يعرف حذف مثير بعد ظهور السلوك مما يؤدّي إلى تقويته بالتعزيز السلبي (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦: ٣٠٧).

وتتنوّع المعزّزات التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، ويختلف كل طفلٍ

عن الآخر في تفضيله لهذه المعزّزات. وفي البرنامج المقترح تم استخدام المعزّزات التالية:

**١- المعزّزات الغذائية:** وتتمثل في مجمل أنواع الطعام والشراب التي يفضّلها الطفل.

**٢- المعزّزات الرمزية:** وتشمل كل أنواع المكافآت (البونات) التي تُقدّم للطفل كتعزيزٍ إيجابيٍ.

**٣- المعزّزات المادية:** وتشمل الأشياء التي يحبّها الطفل، كالألعاب والدُمى والمجسّمات المادية، يمكن أن يحصل الطفل عليها بعد تجميعه العدد المطلوب من البونات (المكافآت).

**٤- المعزّزات الاجتماعية:** وتتمثل في العلامات الاجتماعية، كالابتسامات وعبارات الثناء والمدح والانتباه والإنصات والاستماع وعلامات الصداقة التي تشعر الطفل بالانتماء. وتنقسم المعززات الاجتماعية إلى نوعيّن: مُعزّزات لفظية، كأن يقوم المعلِّم

بالثناء على الطفل ذي الإعاقة البصرية، وامتداح إنجازاته بعبارات مشجعةٍ؛ ومعزّزات بدنية، وذلك من خلال الربت على الكتف أو المسح على الشعر والتقبيل والاحتضان، حيث يؤدي استخدام ذلك إلى الإشباع.

**(٣) لعب الدور (Role Play):**

يعدّ لعب الدور نشاطاً هاماً في عملية التعلّم، حيث يتحوّل تفكير الطفل المتمركز حول ذاته إلى التفكير في الآخرين، فهو أحد أنماط التعلّم المتدرج، والذي يستخدمه الطفل عادةً في التحوّل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، حتى يندمج شيئاً فشيئاً في الحياة الاجتماعية.

وفي البرنامج المقترح، فإن تدريس المهارات البديلة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية يساعدهم

على تعلّم بعض السلوكيّات والمهارات الاجتماعية الجديدة، والتي يمكن أن يؤدِّي إتقانها إلى خفض الاضطرابات السلوكية واللغوية لديهم (إيهاب عبد العزيز الببلاوي، ١٩٩٩)، وذلك عن طريق " إشراك هؤلاء الأطفال في الأنشطة الاجتماعية التي توفِّر الفرصة والبيئة المناسبة للطفل كي يتخلّى عن السلوكيّات الاجتماعية غير المرغوبة، كالعزلة والإنطواء على الذات، من خلال اكتساب خبرات وسلوكيات جديدة " (محمد يوسف محمود، ٢٠١١: ٤٦٦)، كأن يشارك الطفل ذو الإعاقة البصرية مع الأطفال الآخرين بدورٍ في تمثيليةٍ أو مسرحيةٍ، فالتفاعل الاجتماعي في مثل هذه الحالات مهم وضروري لإحداث التحسّن في العلاقة الاجتماعية بين الطفل والبيئة المحيطة به.

**(٤) الحثّ (التلقين) (Prompting):**

يحتاج بعض الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى التلقين (التوجيه) حتى يتمكّنوا من أداء بعض المهارات أو السلوكيّات المطلوبة منهم، ويُعدّ التلقين (الحثّ) من الفنيّات التعليمية التي تساعد الطفل على أداء الاستجابة الصحيحة بما يقلِّل من خطأ الطفل، ويدعم إحساسه بالنجاح.

وفي البرنامج المقترح، تم استخدام أنواع من الحثّ لمساعدة الطفل ذي الإعاقة البصرية على أداء السلوك، والتوصّل للإجابة الصحيحة، وهي كما يلي (جمال الخطيب، ٢٠١٢: ١٧١-١٧٢):

**١- الحث البدني (الجسمي):** وتتضمّن توجيه الطفل إلى السلوك الصحيح بمساعدةٍ جسميةٍ كبيرةٍ، مثل الإمساك بيد الطفل ذي الإعاقة البصرية؛ أو بمساعدةٍ جسميّةٍ جزئيةٍ، وتتضمّن توجيه لمسة خفيفة على يد الطفل أو كتفه لغرض توجيهه إلى الاستجابة الصحيحة.

**٢- الحث اللفظي:** فمثلاً عندما يُطلب من طفلةٍ من ذوي الإعاقة البصرية أن تمسك علبة شيكولاتة

تمسكها المعلِّم في يدها عند سؤالها (ما هذا؟)، فإنها إذا احتاجت إلى مساعدة يمكن أن تقدِّم لها

المعلِّمة الحث اللفظي الذي يتمثل في نطق الحرف الأول مما تحتويه العلبة وهو "ش".

**٣- الحث بتقريب مواضع الأشياء:** ويتمثل في وضع الشيء (الموضوع) الذي يمثِّل الاستجابة

الصحيحة في وضعٍ يسهل للطفل ذي الإعاقة البصرية الوصول إليه عبر المنبِّهات الحسيّة.

**(٥) التغذية الراجعة (Feedback):**

تتضمّن التغذية الراجعة تقديم معلومات للطفل توضِّح له الأثر الذي نجم عن سلوكه، وهذه المعلومات توجّه السلوك الحالي والمستقبلي. وفي البرنامج المقترح، يتم تزويد الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالتغذية الراجعة بكافة أشكالها وصورها (التشجيعية والتصحيحية والتعزيزية) على نحوٍ مباشرٍ، وتقديم المعلومات المباشرة للطفل بشأن صحّة أو خطأ استجابته؛ ممّا يعزّز مستوى الدافعية لديه في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، ويدفعه لمضاعفة الجهد في حالة تقديم الإجابة الخاطئة، ويزوّده بخبرات تعليميةٍ جديدةٍ.

**(٦) الواجبات المنزلية (Home Works):**

تقوم فكرة الواجبات المنزلية على أساس تكليف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على أداء مُهمّاتٍ وأنشطةٍ مُماثلةٍ لما تعلّموه ومارسوه في الجلسة التدريبية، وذلك بمساعدة الوالديّن والأهل، وبالتالي تتيح هذه الواجبات الفرصة للطفل لتعزيز تعلّمه، ونقل التعلّم إلى مواقفٍ مُختلفةٍ واكتساب خبراتٍ جديدةٍ، فالتحسّن المنشود في الجلسات التدريبية يجب أن تتأكّد فاعليّته من خلال ممارسة المهارات التي تم تدريب الطفل عليها في مواقف الحياة اليومية الواقعية (خالد سعد القاضي، ٢٠١١: ١١٤-١١٥).

وفي البرنامج المقترح، تم اختتام كل جلسةٍ من جلسات البرنامج بتكليف الطفل تحت إشراف

والدته بمجموعة أنشطة ترتبط بتعلّم المهارات المختلفة، وينبغي على الأم تطبيقها مع الطفل بالمنزل

لمزيدٍ من الإثراء والتكرار والتدريب؛ ممّا يكون له أكبر الأثر في تعميم المهارات التي يكتسبها الطفل وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطفل والآخرين من حوله، ثم يناقش المُدرّب مع كل طفلٍ من

الأطفال في بداية الجلسة التالية ما قاموا به من واجباتٍ منزليةٍ وتزوّدهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم.

**٤- الأسُس التي يقوم عليها البرنامج:**

هناك مجموعة من الأسس العامة والاجتماعية والنفسية والتربوية، والتي استند إليها الباحثون في اثناء إعداد أنشطة وجلسات هذا البرنامج، وهي كما يلي (محمد فؤاد حسنين، ٢٠١٥: ١٦٠):

**١- الأسُس العامة:**

تُقدّم الخدمات إلى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في صورة برنامج، ويُوجّه الطفل إلى أكثر الخدمات مناسبةً له ولظروفه، ولذا يجب مراعاة مبدأيّن أساسيّين في برامج فئة المُعاقين بصرياً، وهما:

- **التكامل والشمول:** وهذا يهني أن عملية الرعاية تعمل على تنمية شخصية ذوي الإعاقة البصرية الولادية في الجوانب الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والمهنية.

- **الإتجاه نحو العادية أو السوية:** ويّقصد بذلك محاولة تربية وتأهيل ذوي الإعاقة البصرية في جوٍ طبيعيٍ قدر الإمكان لا يعزلهم عن محيطهم الاجتماعي.

**٢- الأسس النفسية والتربوية:**

تم مراعاة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية وخصائصهم ومحاولة تهيئة الظروف والمواقف والأنشطة التعليمية المناسبة، والاختيار المناسب للمهارات ومهام نظرية العقل وفقاً

لأولويّتها وللأهداف العامة للبرنامج، وانتقاء الأنشطة والتدريبات المناسبة لأعمار الأطفال ذوي الإعاقة

البصرية الولادية واهتماماتهم حتى يقبلوا عليها وتشبع حاجاتهم النفسية المختلفة، مع مُراعاة ما يلي:

- تعزيز الاستجابات الصحيحة لدى الطفل، فالتعزيز يقوّي السلوك، ويجب أن يكون فورياً وفاعلاً.

- تأكيد المحاولات الناجحة وعدم التركيز على خبرات الفشل، وذلك يتطلّب استخدام الأدوات والوسائل

التي من شأنها مُساعدة الطفل على تأدية المُهمّة المطلوبة بنجاحٍ.

- استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك مُمكناً.

- جذب انتباه الطفل وذلك بتنظيم المواد والمثيرات، والتعزيز عند الانتباه، واستخدام التلقين بكل أشكاله.

- الانتقال تدريجياً من المهام البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.

- تطوير قدرة الطفل على التذكّر ونقل أثر التعلّم من موقعٍ لآخر، وذلك يتطلّب التكرارا والإعادة (التعلّم الزائد) لكي تصبح الاستجابة تلقائيةً.

- توزيع ساعات التدريب، وذلك يعني أن يتم التدريب في جلساتٍ قصيرةٍ نسبياً، تتخلّلها فترات اختبار.

**٣- الأسس الاجتماعية:**

عند تدريب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، يجب مراعاة العديد من الأسس الاجتماعية مثل:

- الثناء على نجاح الطفل من خلال الأعمال التي يقوم بها بشكل صحيحٍ حتى لو كانت صغيرةً.
- المُلاطفة والتعزيز، مثل الربت على الكتف حيث يمكن ألاّ يستوعب الطفل كلمات الثناء وحدها.
- الالتزام بشكلٍ ثابتٍ بما يُقال للطفل كي لا يحدث لديه إرباك في التمييز بين الصواب والخطأ.
- العمل على توفير خبرات متنوّعة للطفل عن طريق اللعب والخبرة المباشرة بقدر الإمكان.
- التعامل والتواصل مع الطفل ذي الإعاقة البصرية باحترامٍ وتقديرٍ لقدراته وإمكاناته العقلية.
- إفساح المجال للطفل ذي الإعاقة البصرية للتفكير الحرّ، والتعبير عن رأيه دون إكراهٍ أو قيودٍ.
- السماح للأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالتفاعل الاجتماعي العفوي مع الباحثة ومع بعضهم البعض.

**٥- متطلبات تنفيذ البرنامج:**

فيما يلي مجموعة من المُتطلّبات الواجب مراعاتها في الجلسات التدريبية حتى تتحقّق أكبر

فائدةٍ من هذه الجلسات، ومن أهمّها ما يلي (علي سيد مصطفى وعبد الله عبد الظاهر، ٢٠١٣: ٩٠):

**١- بيئة (مكان) التدريب:** يجب أن يكون المكان المُخصّص لتدريب الأطفال مُهيأً من حيث أماكن جلوسهم، بالإضافة إلى توفّر العديد من الوسائل التي يمكن أن يستفيدون منها عند القيام بالأنشطة التدريبية، كما يجب مراعاة توفّر الهدوء أثناء الجلسات التدريبية الفردية والجماعية.

**٢- الأنشطة التعليمية المُستخدمة في البرنامج:** يحفل البرنامج بعددٍ كبيرٍ من انشطة اللعب المُنوّعة في جلساته، تمثل بعضها في سرد بعض القصص الاجتماعية التي يتعلّم من خلالها الأطفال ذوو الإعاقة البصرية كيفية التحكّم بالمشاعر والانفعالات. ويتعيّن مراعاة ما يلي عند اختيار تلك الأنشطة:

- توفّر عنصر النجاح في النشاط أو المهمّة لإكساب الطفل سلوكاً إيجابياً.

- أن يتضمّن النشاط جزءاً كبيراً من التدريب المقصود، والذي يتخذ شكل الألعاب بصورةٍ مُتجدّدةٍ.

- ربط الأنشطة بأهداف البرنامج كي يسهُل إنتقال التدريب للحياة الواقعية للطفل.

- أن يتسم النشاط بالوضوح والسهولة، ويحتاج ذلك إلى أكبر قدرٍ من العناصر المألوفة للطفل.

- يُفضّل اختصار زمن النشاط بحيث لا يتجاوز (١٥-١٠ دقيقةً) بما يضمن إندماج الطفل ذي الإعاقة البصرية في النشاط نفسه، بعيداً عن المُشتِّتات غير المرتبطة بالنشاط.

- مراعاة التتابع والتسلسل المنطقي المُتعاقب، والاستفادة من المهارات التي اكتسبها الطفل من قبل.

- التنوّع في الأنشطة أمر ضروري مع فارقٍ زمنيٍ يسمح بالاحتفاظ بتأثير قيمة الأنشطة المُشابهة.

- مزاولة النشاط في جوٍ من الترويح المُبهج الفعّال والتدعيم الإيجابي والتغذية الراجعة المُستمرّة.

- الاهتمام بدوافع وتصرّفات الطفل من خلال تشجيعه على المُبادرة بالنشاط، ثم مُشاركته في اللعب، فالطفل له القيادة في توجيه أنشطته كُلما كان ذلك مُمكناً، ومن ثم تقلّ الحاجة إلى استنخدام المُعزِّزات.

- إدخال التدريب والتعليم في أنشطة الطفل الروتينية لإدماج المهارات المرجوّة التي تحقِّق فائدةً مباشرةً له في السياق الطبيعي، وإدخال التعلّم في أنشطةٍ تستثير اهتمام الطفل ويعتبرها تسليةً بالنسبة له.

- إن مجرّد الاستفادة من مزايا الأنشطة الروتينية أو المُخطّطة لا يضمن حدوث التغييرات المطلوبة في مهارات الطفل فهي تقدِّم السياق الثري والطبيعي لإجراءات التدخّل فحسب، ومن ثم لا بُدّ من الاستخدام المنطقي للمُثيرات السابقة واللاحقة والتي تحدث كنواتجٍ مُتصلةٍ بالأنشطة.

- يجب أن تكون المهارات المُستهدفة من البرنامج وظيفيةً، فالمهارات الوظيفية هي التي تتيح للطفل الفرصة للتعامل مع البيئة الاجتماعية والمادية بشكلٍ مستقلٍ وبطريقةٍ يرضى هو عنها والمحيطون بها.

**٦- مراحل تنفيذ البرنامج:**

يتم البرنامج التدريبي المقترح من خلال ثلاث مراحل أساسيةٍ، وهي:

**أ- المرحلة التمهيدية:**

- يتم خلال هذه المرحلة التطبيق القبلي للمقاييس اللازمة لاختيار عيّنة الدراسة، مثل مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد: عبد العزيز السيّد الشخص، ٢٠١٣) للتحقّق من تجانس العيّنة؛ مقياس مفاهيم نظرية العقل (إعداد: عبد العزيز السيّد الشخص وسلوى رشدي صالح، ٢٠١٢)، ومقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد: عبد العزيز السيّد الشخص، ٢٠١٤)، مع مراعاة أن يتم ذلك على مجموعةٍ

كبيرةٍ من الأطفال ما أمكن كي يمكن تحديد أفراد عيّنة الدراسة الفعليّة التي تتعرّض للبرنامج التدريبي.

- بناءً على نتائج ذلك التطبيق، تم تحديد أفراد العينة، وعددهم عشرة أطفال.

- يتم أيضاً خلال هذه المرحلة اتخاذ كافة الإجراءات لتكوين علاقة تعارف مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، حيث قدّمّ لهم المُدرِّب فكرةً عن الهدف من البرنامج وكيفية تنفيذه، وطرق تقويم أداء الطفل.

**ب- مرحلة التنفيذ:**

يتكوّن البرنامج التدريبي من (٧٠) جلسةً تدريبيةً، وجلسةٍ تتبعيةٍ بعد ثلاثة أسابيع لتقييم مدى احتفاظ الأطفال بمهام نظرية العقل، وتتراوح مدّة الجلسة من (٥٠-

٦٠) دقيقةً، ويتم تطبيق الجلسات بشكلٍ فرديٍ، ولذلك يجب مراعاة أن المُدرّب يعقد أكثر من جلسةٍ في اليوم، وزمن الجلسة يمكن يطول أكثر من هذا حيث يجب أن تتخلّل الجلسة فترات راحة حسبما تقتضي طبيعة الإجراءات في كل جلسةٍ.

وتتطلّب كل جلسة تحقيق مجموعة أهداف إجرائية من أهداف البرنامج، بحيث يُخصّص أول خمس دقائق للاستعداد والتمهيد للعمل مع الطفل ذي الإعاقة البصرية، ومراجعة ما سبق عرضه في الجلسة السابقة، وإعداد الأدوات والمُعدّات اللازمة لتنفيذ الجلسة التدريبية وغيرها، وفي آخر خمس دقائق يتم تقويم ما تعلّمه الطفل من مهامٍ ومهاراتٍ، والتأكّد من إتقانه لتلك المهارات جيّداً. ويتم إنهاء الجلسة بطريقةٍ إيجابيةٍ يُمتدح فيها الطفل ومدى إيجابيّته وتفاعله مع الباحثة طوال زمن الجلسة، ويسود الجلسة مناخ من المرح والارتياح بما يحث الطفل على الاستجابة لفعّاليات البرنامج، مع استخدام مُعزّزاتٍ منوّعةٍ لزيادة دافعيّة الطفل لمواصلة المشاركة في أنشطة البرنامج.

وهناك بعض الإعدادات العامة التي يجب إتباعها في كل جلسةٍ من جلسات البرنامج يمكن

إجمالها في النقاط التالية منعاً لتكرّرها بداخل الجلسات، وذلك على النحو التالي:

١- يُراعى عقد الجلسة في مكانٍ هادئٍ خالٍ من الضوضاء والمُشتِّتات المُختلفة.

٢- يتم اختيار أحد الفصول الدراسية لعقد الجلسات مع الأطفال.

٣- تتم الجلسة التدريبية في زمن قدره (٥٠) دقيقةً مع الطفل.

٤- تبدأ كل جلسة بعد الترحيب بالطفل والتأكّد من أن الأجواء مناسبة من حيث الهدوء وانتباه الطفل

واستماعه بدقةٍ وعنايةٍ لتعليمات المُدرّب، وعدم وجود مُشتِّتات تصرف انتباه الطفل عن الجلسة.

٥- يجلس المُدرّب مع الطفل، وقبل توجيه أيّ تعليماتٍ للطفل، يتم التأكّد ممّا يلي:

- الجلوس دائماً في مواجهة الطفل والحديث معه بوضوحٍ وتأنٍ وذلك لجذب انتباهه.
- إتباع خطوات مُتسلسلة ومُبسّطة كي يتقن الطفل المهارات والمهام المستهدفة بالبرنامج.

- التدرّج من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، لتوفير فرص النجاح للطفل.
- التنوّع في تقديم أنشطة البرنامج، وتوفير المعزّزات وأشكال الدعم المناسبة لكل نشاطٍ.
- عدم الإفراط في استخدام المعزّزات الأوليّة حتى لا يفقد المُعلِّم قيمة المُعزّز عند الطفل.

٦- تبدأ كل جلسة بتقييم الواجب المنزلي للجلسة السابقة، مع تقديم التغذية الراجعة التوضيحية والتشجيعية والتعزيز المناسب لكل طفلٍ بالمجموعة.

٧- يتم وضع أدوات الجلسة أو النشاط المُستهدف فقط أمام الأطفال، وعدم وضع عدد كبير من الأدوات والأنشطة لتجنّب تشتّت إنتباه الأطفال.

٨- يتم إختيار المُعزّزات وفقاً لقائمة المُعزّزات المُفضّلة الخاصة بكل طفلٍ، ويمكن تغييرها من جلسةٍ لأخرى وتنويع المُعزّزات ما بين معنوية ومادية، حتى لا تصبح مُتوقّعة ومن ثم تقلّ إستجابة الأطفال.

٩- يتم مُراعاة جذب انتباه الأطفال لمحتوى الجلسة من خلال تنويع الأنشطة الفردية، والصور
والعرائس، وما إلى ذلك من أنشطةٍ مُحبّبةٍ إليهم.

١٠- يتم مُراعاة تشجيع استجابات الأطفال الصحيحة وتقديم المُعزّزات المعنوية أو المادية، ومراعاة
توظيف فنيّة التكرار والتغذية الراجعة باستمرارٍ معهم.

١١- يتم مُراعاة توظيف ما يتعلّمه الطفل أثناء تطبيق جلسات البرنامج، والتأكّد من نقل أثر التعلّم
إلى المواقف المختلفة خارج مكان التدريب.

١٢- يتم تقييم البرنامج عن طريق إعداد ملف لكل طفلٍ في العيّنة، بحيث يحتوي الملف على الاختبارات والمقاييس التي يتم تطبيقها عليه، وكذلك تقييم الأنشطة التي قام بها في

كل جلسةٍ والواجبات المنزلية التي نفذّها، والمُعزّزات التي تم استخدامها معه، ومدى تقدّمه خلال جلسات البرنامج في اكتساب مهام ومهارات نظرية العقل، ومدى التحسّن الذي طرأ على تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

**ج- مرحلة التقويم:**

رُوعي في تقويم البرنامج أن تتم عملية التقويم على عدّة مراحل، وذلك على النحو التالي:

١- **تقويم قبلي:** ويتم عن طريق البحث والإطلاع وإضافة التعديلات اللازمة على الجلسات وفعاليّات البرنامج في ضوء نتائج الاختبارات القبلية وذلك قبل التطبيق.

٢- **تقويم مستمر:** ويتم هذا النوع من التقويم في أثناء تطبيق جلسات البرنامج، بحيث لا يتم الانتقال من نشاطٍ لآخر إلاّ بعد التأكّد من إتقان الطفل للنشاط السابق، بالإضافة إلى تقويم كل مفهومٍ من مفاهيم نظرية العقل بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات الخاصة به للوقوف على مدى استفادة الأطفال من أنشطة وفاعليّات الجلسة التدريبية، وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعديلاتٍ لتتناسب مع التطبيق

العملي للجلسات وإجراءات البرنامج، والتي لم تتضح أثناء الإعداد النظرية للجلسات التدريبية.

٣- **تقويم نهائي:** ويتم بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج مباشرةً (تطبيق بعدي)، وذلك من

خلال تطبيق مقياس مفاهيم نظرية العقل لذوي الإعاقة البصرية، ومقياس التفاعل الاجتماعي لذوي

الإعاقة البصرية، على أفراد العيّنة للتحقّق من فاعليّة البرنامج القائم على تنمية مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بينهم.

٣- **تقويم تتبّعي:** وذلك بإعادة تطبيق نفس المقياسيّن المذكوريّن بعد مضيّ ثلاثة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج على أفراد عيّنة الدراسة للوقوف على مدى انتقال أثر ما تعلّموه وتدرّبوا عليه من مهاراتٍ أثناء جلسات البرنامج التدريبي.

## جدول (١) ملخّص جلسات البرنامج المقترح

| | الموضوع | الهدف العام |
|---|---|---|
| ١ | جلسة تمهيدية | أن يتعرّف الأطفال على بعضهم البعض ويألفون المدرّبة. |
| ٢ | تنمية السلوك المرغوب | أن يتعرّف الأطفال السلوك المرغوب في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣ | استخدام الحواس | أن يتعرّف الأطفال حقيقة أن اعتقاد الأشخاص يعتمد على أشياء يستطيعون تمييزها باستخدام الحواس المختلفة. |
| ٤ | تعرّف المشاعر (الفرح) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥ | تعرّف المشاعر (الحزن) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦ | تعرّف المشاعر (الغضب) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٧ | تعرّف المشاعر (الخوف) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٨ | تعرّف المشاعر (المبنية على تحقيق الرغبة) | أن يتعرّف الأطفال المشاعر لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يرغب به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٩ | تعرّف المشاعر (المبنية على تحقيق الرغبة في اللعب بشيئ مرغوب) | أن يتعرّف الأطفال المشاعر لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يرغب في اللعب به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٠ | تعرّف المشاعر المبنية على تحقيق الرغبة في الشيء واللعب به) | أن يتعرّف الأطفال المشاعر لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يرغب به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١١ | | أن يتعرّف الأطفال المشاعر لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يرغب في اللعب به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٢ | تعرّف المشاعر (المبنيّة على الفهم) | أن يميّز الأطفال مشاعر الآخرين في ضوء خبرتهم السابقة بالموقف الاجتماعي. |
| ١٣ | تعرّف المشاعر (المبنيّة على الرغبة) | أن يمارس الأطفال مشاعر الآخرين في ضوء تحقيق ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٤ | **مراجعة للمشاعر** | أن يمارس الأطفال المشاعر في ضوء تحقيق ما يرغبون به أو يعتقدونه في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٥ | الاعتقاد الخاطئ (في ضوء تحقيق اعتقاد الفرد) | أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقدون به أو يرغبونه في مواقف التفاعل الاجتماعي. |
| ١٦ | الاعتقاد الخاطئ (في ضوء تحقيق اعتقاد الآخرين) | أن يستنتج الأطفال مواقع الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقده أو يرغب به الآخرون في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٧ | الاعتقاد الحقيقي (المعرفة | أن يتعرّف الأطفال حقيقة أنهم يستطيعون معرفة الأشياء بطرق مختلفة بحسب درجة خبرتهم السابقة بها في مواقف |

| | | |
|---|---|---|
| | وفق الفهم) | التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٨ | الاعتقادات الحقيقية (في ضوء اللعب بشيئ غير مرغوب) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح في ضوء اللعب بشيء لا يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ١٩ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن في ضوء اللعب بشيء لا يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٠ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب في ضوء اللعب بشيء لا يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢١ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف في ضوء اللعب بشيء لا يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٢ | الاعتقادات غير الحقيقية (في ضوء عدم الحصول على الرغبة) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح في ضوء عدم حصولهم على ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٣ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن في ضوء عدم حصولهم على ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٤ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب في ضوء عدم حصولهم على ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٥ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف في ضوء عدم حصولهم على ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٦ | الاعتقادات المبنيّة على الفهم (في ضوء الخبرة السابقة) | أن يستنتج الأطفال أن اعتقاد الأشخاص يعتمد على خبرتهم السابقة بالموقف الاجتماعي (الخبرة تؤدّي إلى الاعتقاد). |
| ٢٧ | | أن يستنتج الأطفال أنهم يستطيعون معرفة اعتقادات الآخرين في ضوء خبرتهم السابقة بالموقف الاجتماعي. |
| ٢٨ | الاعتقاد الخاطئ (في ضوء تحقيق اعتقاد الفرد) | أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقدون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٢٩ | الاعتقاد الخاطئ (في ضوء تحقيق اعتقاد الفرد أو الفهم) | أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء خبرتهم السابقة بها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٠ | | أن يمارس الأطفال القدرة على تحديد مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقدون به أو خبرتهم بها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣١ | الاعتقاد الخاطئ (في ضوء اعتقاد الآخرين) | أن يستنتج الأطفال مواقع الأشياء في ضوء ما يعتقده الناس الآخرون عنها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٢ | **مراجعة للاعتقادات** | أن يستنتج الأطفال أنهم يستطيعون معرفة اعتقادات الآخرين في ضوء خبرتهم السابقة بالموقف الاجتماعي (الخبرة تؤدّي إلى الاعتقاد). |
| ٣٣ | استخدام الحواس | أن يتعرّف الأطفال حقيقة أن اعتقاد الأشخاص يعتمد على أشياء يستطيعون تمييزها باستخدام الحواس المختلفة. |
| ٣٤ | المشاعر الحقيقية (المبنية | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح في ضوء عدم تحقيق ما |

| | | |
|---|---|---|
| | على تحقيق الرغبة) | يرغب به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٥ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن في ضوء عدم تحقيق ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٦ | المشاعر الحقيقية (المبنية على عدم تحقيق الرغبة) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب في ضوء عدم تحقيق ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٧ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف في ضوء عدم اللعب بما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٨ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح في ضوء عدم اللعب بما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٣٩ | المشاعر الحقيقية (المبنية على عدم تحقيق الرغبة) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن في ضوء عدم اللعب بما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤٠ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب في ضوء عدم اللعب بما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤١ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف في ضوء عدم اللعب بما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤٢ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح في ضوء عدم اختيار ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤٣ | المشاعر الحقيقية (المبنية على عدم اختيار الرغبة) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن في ضوء عدم اختيار ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤٤ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب في ضوء عدم اختيار ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤٥ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف في ضوء عدم اختيار ما يرغبون به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٤٦ | المشاعر المبنيّة على الحقيقة والاعتقاد (الاعتقادات تؤدّي إلى المشاعر) | أن يستنتج الأطفال مشاعر الفرح في ضوء ما يعتقد بصحّته في الموقف الاجتماعي (الاعتقادات تؤدّي إلى المشاعر). |
| ٤٧ | | أن يستنتج الأطفال مشاعر الحزن في ضوء ما يعتبرهُ حقيقةً أو يعتقد بصحّته في الموقف الاجتماعي |
| ٤٨ | | أن يستنتج الأطفال مشاعر الغضب في ضوء ما يعتبرهُ حقيقةً أو يعتقد بصحّته في الموقف الاجتماعي |
| ٤٩ | | أن يستنتج الأطفال الخوف في ضوء ما يعتبرهُ حقيقةً أو يعتقد بصحّته في الموقف الاجتماعي |
| ٥٠ | الأفعال والمشاعر المبنيّة | أن يستنتج الأطفال أفعال الأشخاص الآخرين ومشاعرهم في ضوء درجة إدراكهم للموقف الاجتماعي (الخبرة تؤدّي |

| | | |
|---|---|---|
| | على الفهم | إلى الأفعال والمشاعر). |
| ٥١ | الاعتقاد الخاطئ (من الدرجة الأولى) | أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقدونه عنها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٢ | | أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقدونه عنها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٣ | الاعتقاد الخاطئ (تغيير مواقع الأشياء) | أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء خبرتهم السابقة بها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٤ | الاعتقاد الخاطئ (من الدرجة الأولى) | أن يستنتج الأطفال مواقع الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقده الآخرون عنها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٥ | **مراجعة للمشاعر والاعتقادات** | أن يمارس الأطفال مشاعر والانفعالات لدى الشخص في ضوء ما يعتقده في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٦ | استخدام الحواس | أن يتعرّف الأطفال حقيقة أن اعتقاد الأشخاص يعتمد على أشياء يستطيعون تمييزها باستخدام الحواس المختلفة. |
| ٥٦ | المظهر الحقيقي | أن يتعرّف الأطفال حقيقة أنهم يستطيعون معرفة الأشياء بطرق مختلفة بحسب خبرتهم السابقة بها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٧ | مشاعر الفرح (المبنية على تحقيق الاعتقاد) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٨ | مشاعر الحزن والغضب والخوف (المبنية على تحقيق الاعتقاد) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٥٩ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦٠ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦١ | مشاعر الفرح والحزن (المبنية على تحقيق الاعتقاد) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الفرح لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦٢ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الحزن لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦٣ | مشاعر الغضب والخوف (المبنيّة على تحقيق الاعتقاد) | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الغضب لدى الشخص في ضوء تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦٤ | | أن يتعرّف الأطفال مشاعر الخوف لدى الشخص في ضوء |

| | | |
|---|---|---|
| | | تحقيق ما يعتقد به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦٥ | الاعتقادات والمشاعر المبنيّة على الفهم | أن يستنتج الأطفال اعتقادات الأشخاص ومشاعرهم في ضوء درجة إدراكهم للموقف الاجتماعي (الخبرة تؤدّي إلى الاعتقادات والمشاعر). |
| ٦٦ | الاعتقادات والأفعال المبنيّة على الفهم | أن يستنتج الأطفال اعتقادات الأشخاص وأفعالهم في ضوء درجة إدراكهم للموقف الاجتماعي (الخبرة تؤدّي إلى الأفعال). |
| ٦٧ | الاعتقاد الخاطئ (من الدرجة الثانية) | أن يستنتج الأطفال مواقع الأشياء في ضوء خبرة الناس الآخرين بها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٦٨ | **مراجعة للاعتقادات الخاطئة** | أن يمارس الأطفال القدرة على تحديد مواقع الأشياء في ضوء تحقيق ما يعتقده الآخرون عنها في مواقف التفاعل الاجتماعي. |
| ٦٩ | مراجعة عامة لمهام نظرية العقل | أن يمارس الأطفال مهام نظرية العقل في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |
| ٧٠ | جلسة ختامية (تقييم البرنامج) | أن يقضي الأطفال ذوو الإعاقة البصرية أوقاتهم في جوٍ من المرح. |
| ٧١ | جلسة تتبعيّة (بعد ثلاثة أسابيع) | أن يمارس الأطفال مهام نظرية العقل في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. |

## تفاصيل بعض جلسات البرنامج التدريبي كنماذجٍ

### الجلسة التاسعة

**موضوع الجلسة: المشاعر المبنيّة على الاعتقادات الحقيقية واللعب بشيئ مرغوب**

**أهداف الجلسة:**

تسعى الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

الهدف العام:

- أن يتعرّف الأطفال مشاعر الشخص (الفرح / الحزن / الغضب / الخوف) في ضوء تحقيق ما يرغب في اللعب به في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرّف الأطفال على مشاعر الشخص الآخر (سعيد / حزين / غاضب / خائف) المبنية على الاعتقاد الصحيح وتوظيف ذلك في مواقف التفاعل الاجتماعي.
- أن يبرّر الأطفال سبب مشاعر الشخص الآخر (سعيد / حزين / غاضب / خائف) عندما يفسر له المحتوى الانفعالي للموقف.

- أن يعيد الأطفال حكاية الموقف بحيث يؤدّي كل طفل دوراً غير دوره.
- أن يرغب الأطفال في التواصل مع الآخرين من خلال استخدام التعبيرات الانفعالية.

**الفنيّات المستخدمة:** النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز الفوري، الحث اللفظي، التقليد والمحاكاة، التكرار، الواجب المنزلي.

**الأنشطة المصاحبة:** عرض موقف، التقليد (تقمّص حالات الحزن أو الغضب أو الخوف).

**الأدوات المستخدمة:** قصة قصيرة، قيام الأطفال بأدوارٍ مختلفةٍ في المواقف الانفعالية.

**إجراءات الجلسة:**

- يتم التمهيد للجلسة بالحديث عن **المواقف التي تجعل الطفل حزيناً**: عدم قدرته على تحقيق رغبة معينة، **عدم تحقّق توقعاته من الآخرين** (قريب، صديق، الخ)، فإذا أجاب الطفل إجابةً صحيحةً عن الأسئلة الموجّهة له، يُعزّز الطفل على الفور، ويتم الانتقال إلى تعليماتٍ أخرى.
- تسأل المدرّبة الأطفال عن المواقف التي مرّت عليهم في حياتهم، وجعلتهم يشعرون بالحزن، وتنتظر إجابةً منهم ويتم تعزيز الإجابة الصحيحة من الأطفال، وتشجّعهم على المتابعة معها.
- تسرد المدرّبة **القصة القصيرة التالية:**

*" تريد نعيمة لعبة (باربي) في عيد ميلادها. والدة نعيمة كانت تعتقد أن ابنتها ترغب في لعبة (التلوين)، فاشترتها كيّ تقدّمها لها هديةً في عيد ميلادها. نعيمة لا تعرف أن والدتها اشترت له لعبة (التلوين)، فهي تعتقد أن والدتها سوف تشترى لها لعبة (باربي) في عيد ميلادها ".*

- ثم توجّه المدرّبة الأسئلة التالية للأطفال:

- ماذا كان يريد ماجد في يوم عيد ميلاده؟ فإذا أجاب الطفل: طيارة،أو بكلماتٍ أخرى تدلّ على ذلك.
- تسأل المدرّبة: وماذا أحضر له والده؟ وتنتظر قليلاً حتى تسمع إجابته.

- فإذا ذكر ماذا اشتري والد ماجد له، تقوم المدرِّبة بحثّ الأطفال في المجموعة على المناقشة لتبيّن الأسباب التي جعلت ماجد يعتقد أن والده اشترى له لعبة القطار بدلاً من الطائرة (لم تتحقّق توقعاته من أبيه بشأن نوع اللعبة التي كان يرغب بالحصول عليها في عيد ميلاده).

- يمكن شرح الموقف كما يلي: دعونا نسمع القصة: " كان ماجد يرغب في طيارة في يوم عيد ميلاده، ولم يكن يتوقع أن والده سيشتري له قطاراً بدلاً من الطيارة ".

وتسأل المدرِّبة الطفل:

**سؤال الأمنية أو الرغبة:**

١- ماذا كانت أمنية ماجد في يوم عيد ميلاده؟ ماذا كان يرغب أو يتمنّى أن يحصل عليه؟

وبعد توجيه السؤال، يتم التأكّد من إعطائه وقتاً كافياً للإجابة (فترة فاصلة ٢٠ ثانية)، مع تقديم التغذية الراجعة التوضيحية والتشجيعية المناسبة للطفل.

فإذا أجاب الطفل إجابةً صحيحةً، يتم تعزيزه، وتمدح المدرِّبة سلوكه (برافو، ماجد كان يرغب أن يشتري له والده له طيارة).

٢- وماذا اشترى والد ماجد له في يوم عيد ميلاده؟ ماذا كان يرغب في إهدائه؟

وبعد توجيه السؤال، يتم التأكّد من إعطائه وقتاً كافياً للإجابة (فترة فاصلة ٣٠ ثانية)، مع تقديم التغذية الراجعة التوضيحية والتشجيعية المناسبة للطفل.

فإذا أجاب الطفل إجابةً صحيحةً، يتم تعزيزه، وتمدح المدرِّبة سلوكه (برافو، والد ماجد اشتري قطاراً).

٣- هل اشتري والد ماجد ما كان يرغب فيه ماجد نفسه أو كان يتوقعه منه في يوم عيد ميلاده؟

وبعد توجيه السؤال، يتم التأكّد من إعطائه وقتاً كافياً للإجابة (فترة فاصلة ٣٠ ثانية)، مع تقديم التغذية الراجعة التوضيحية والتشجيعية المناسبة للطفل.

فإذا أجاب الطفل إجابةً صحيحةً، يتم تعزيزه، وتمدح المدرِّبة سلوكه (برافو والد ماجد اشترى

قطاراً وليس الطيارة التي كان يرغب فيها ماجد).

**سؤال المشاعر:**

١- ما هو باعتقادك شعور ماجد وهو ينتظر والده يحضر له طيارةً في عيد ميلاده؟

إذا أجاب الطفل إجابةً صحيحةً، يتم تعزيزها، وتمدح المدرّبة سلوكه.

٢- ماذا كان شعور ماجد وهو ينتظر والده يحضر له الطيارة؟ يتم إعطاء الطفل معززاً معنوياً إذا أجاب " ماجد سيكون سعيداً جداً " (شاطر، أنت عرفت ما هو شعور ماجد)، وإذا لم يقدِّم الطفل إجابة صحيحةً، يُعطى له نموذج للاستجابة المطلوبة منه، وبالتدريج يتم تقليل المساعدة المُقدّمة له، ويستمر هذا الإجراء حتى يستجيب لما طُلب منه دون مساعدةٍ من أحدٍ.

٣- ماذا سيكون شعور ماجد لو أن والده اشترى له لعبة (الطيارة) وليس لعبة القطار؟ يتم إعطاء الطفل معززاً معنوياً إذا أجاب " الولد سيكون سعيداً جداً " (شاطر، أنت عرفت شعور ماجد).

**سؤال التبرير:** لماذا تعتقد هكذا؟ إذا كانت الإجابة صحيحةً، تُعزّزها المدرّبة على الفور، أما إذا كانت الإجابة خاطئةً، فيتم تقديم الإجابة الصحيحة، وتوضيح سبب شعور الشخص في تلك الحالة " ماجد كان سيكون سعيداً جداً لأن أبوه كان قد فعل بالضبط ما كان يتوقعه هو منه".

**سؤال المشاعر:**

٤- ما هو برايك شعور ماجد الآن وقد عرف أن أبوه اشترى له لعبة (القطار) وليس لعبة الطياره كما كان يعتقد؟ يتم إعطاء الطفل معززاً معنوياً إذا أجاب " الولد سيكون حزيناً جداً " (شاطر، أنت عرفت ماذا أصبح شعور ماجد الآن).

**سؤال التبرير:** لماذا تعتقد هكذا؟ إذا كانت الإجابة صحيحةً، تُعزّزها المدرّبة على الفور، أما إذا كانت الإجابة خاطئةً، فيتم تقديم الإجابة الصحيحة، وتوضيح سبب شعور الشخص في تلك الحالة " ماجد سيكون حزيناً جداً لأن أبوه لم يفعل ما كان يتوقعه هو منه أصلاً".

**سؤال المشاعر:**

٥- ماذا تعتقد سيكون شعور أبو ماجد حينما عرف بعدئذٍ أن ماجد كان يرغب في لعبة (الطيارة) وليس لعبة القطار كما كان يعتقد؟ يتم إعطاء الطفل معززاً معنوياً إذا أجاب " الأب سيكون حزيناً جداً " (شاطر، أنت عرفت ماذا أصبح شعور والد ماجد الآن).

**سؤال التبرير:** لماذا تعتقد هكذا؟ إذا كانت الإجابة صحيحةً، تُعزّزها المدرّبة على الفور، أما إذا كانت الإجابة خاطئةً، فيتم تقديم الإجابة الصحيحة، وتوضيح سبب شعور الشخص في تلك الحالة " والد ماجد سيكون حزيناً جداً لأنه لم يفعل ما كان يتوقعه منه إبنه ".

**سؤال المشاعر:**

٦- ماذا تعتقد سيكون شعور أبو ماجد لو قدّم بعدئذٍ لإبنه لعبة (الطيارة) كهديةٍ في يوم عيد ميلاده وليس لعبة القطار كما كان يتوقع؟ يتم إعطاء الطفل معززاً معنوياً إذا أجاب " والد ماجد سيكون حزيناً جداً، وفي غاية الحرج" (شاطر، أنت عرفت ماذا أصبح شعور والد ماجد الآن).

**سؤال التبرير:** لماذا تعتقد هكذا؟ إذا كانت الإجابة صحيحةً، تُعزّزها المدرّبة على الفور، أما إذا كانت الإجابة خاطئةً، فيتم تقديم الإجابة الصحيحة، وتوضيح سبب شعور الشخص في تلك الحالة " والد ماجد سيكون حزيناً جداً لأنه أحضر لإبنه شيئاً لم يكن يتوقعه منه بتاتاً ".

كما يمكن تقديم الحث للطفل " ماذا سيكون شعورك أنت لو عرفت أن والد ماجد اشترى له قطاراً بدلاً من الطيارة لأنه كان يعتقد أن ماجد يحب القطار كهديةٍ في يوم عيد ميلاده: هل ستشعر بالحزن أو الخوف أو الغضب؟ " (مع تبديل ترتيب الحالات الانفعالية عند السؤال)، ثم تطلب المدرّبة من أحد الأطفال أن يقوم **بتقليد حالة الفرح لدى الطفل** ماجد (الذي استمع لقصّته)، وتحويلها إلى مشاعر حزن (حينما اكتشف أن والده اشترى له لعبةً لم يتوقعها). وفي حالة الإجابة الصحيحة، تُعزّزه المدرّبة على الفور، أما في حالة الإجابة غير الصحيحة، فيتم تشجيعه على إعادة المحاولة، إلى أن ينجح في تقليد حالة الحزن (وعندئذٍ، ستكون مشاعر الطفل مقترنةً بالحزن على عدم تحقّق توقعات ماجد من أبيه).

ثم تطلب المدرّبة من طفل آخر القيام بتقليد حالة الحزن للطفل (الذي استمع لقصّته)، وتحويلها إلى مشاعر خوف، وفي حالة الإجابة الصحيحة، تُعزّزه المدرّبة على الفور، أما في حالة الإجابة غير الصحيحة، فيتم تشجيعه على إعادة المحاولة، إلى أن ينجح في تقليد حالة الخوف (يبيّن الطفل في هذه الحالة خوفه من عدم إمكانية حصوله على الهدية المرغوبة).

*ويقوم أفراد المجموعة بمناقشة مشاعر ماجد في الحالات المذكورة مع بعضهم البعض، وذلك بهدف التوصّل إلى المشاعر الفعلية التي انتابت الطفل في كل موقفٍ وتبريرها.*

**التقويم:**

تسال المدرّبة الطفل: " لو أن أحد الأطفال لم يتمكّن من الحصول على الهدية الي يرغب فيها في يوم عيد ميلاده، هل سيكون سعيداً أم حزيناً؟ ". ثم تطلب من أفراد المجموعة (عينة الدراسة) الانقسام إلى مجموعات صغيرة، وتقوم كل مجموعة باختيار حالة انفعالية معينة (الفرح، الحزن، الخوف، الغضب)، ويقوم أحد أفراد المجموعة الصغيرة بتمثيلها أمام البقية، ويقوم الآخرون بتقييم الحالة، وتحديد أسبابها، ثم تنطلق المناقشة بين أفراد المجموعة حول الحالات الانفعالية التي قدمتها كل مجموعة صغيرة، وتقييم كل منها.

**الواجب المنزلي:**

يتم تكليف الأطفال – كل طفلٍ على حدةٍ – أن يقوم تحت إشراف والدته أو والده بالبحث عن قصص أو مواقف مسجّلة للحالات الانفعالية التي تم مناقشتها في الجلسة، وتحديد نوع الحالة (الحالات) وأسبابها، ومشاعره تجاهها. ثم تودِّع المدرّبة الأطفال على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة بعد تحديد موعدها ومكانها.

**الجلسة الثالثة والخمسون**

**موضوع الجلسة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى: تغيير موقع الأشياء**

**أهداف الجلسة:**

تسعى الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

الهدف العام:

- أن يستنتج الأطفال مواقع (أماكن) الأشياء في ضوء خبرتهم السابقة بها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

الأهداف الإجرائية:

١- أن يعرف الأطفال أن تغيير أماكن الأشياء يسبّب اختلاف الاعتقاد لدى الآخرين عنها.

٢- أن يعرف الأطفال أن عدم المعرفة بتغيير أماكن الأشياء لا يسبِّب اختلاف الاعتقاد عنها.

٣- أن يتدرّب الأطفال على تخمين ما يفكِّر فيه الآخرون.

٤- أن يرغب الأطفال في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.

**الفنيّات المستخدمة:** النمذجة، التغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية والتشجيعية، التعزيز الفوري بنوعيّه المادي والمعنوي، الحث اللفظي، التقليد والمحاكاة، التكرار، الواجب المنزلي.

**الأنشطة المصاحبة:** عرض مواد وموضوعات وأشياء من بيئة الطفل وحياته اليومية.

**الأدوات المستخدمة:** كرة، سلّة، صندوق.

**إجراءات الجلسة:**

١- يتم التمهيد للجلسة بعرض بعض الاعتقادات لدى الأطفال وكيف تؤثر في فهمهم للموقف.

٢- تقدم الباحثة للطفلة (أمينة) كرةً وسلّةً وصندوقاً، وتطلب منها أن تضع الكرة في السلّة، وأن تخرج بعد ذلك من الصف إلى أن يتم استدعاؤها مرةّ أخرى.

٣- تتفق الباحثة مع الأطفال المتبقين في الصف على نقل الكرة من السلّة إلى الصندوق، وعدم إبلاغ أمينة بذلك، وتطلب من أمينة أن تعود ثانيةً في الصف.

٤- توجّه الباحثة لأمينة (سؤال الاعتقاد الذاتي): " أين تركتي أنتِ الكرة؟ ". وتنتظر الإجابة منها، فإذا أجابت إجابةً صحيحةً، تقدِّم لها التعزيز الفوري المناسب، وتمدح سلوكها (ويمكنها أن تقدِّم الحثّ للطفلة: هل تركتي الكرة في السلّة أم الصندوق؟ "، وتطلب منها أن تتحسّس السلّة للتأكّد من وجود الكرة فيها أم لا).

٥- تختار الباحثة طفلةً ثانيةً من المجموعة وتسألها (سؤال الحقيقة / المعرفة): " أين توجد الكرة الآن؟ "، فإذا قدّمت إجابةً صحيحةً، تقدِّم لها التعزيز الفوري المناسب، وتمدح سلوكها، أما إذا قدّمت إجابةً خاطئةً، فإن الباحثة تطلب من طفلةٍ ثالثةٍ تقديم الإجابة الصحيحة وتعزّزها فورياً.

٦- توجّه الباحثة سؤالاً للطفلة أمينة (سؤال الاعتقاد الخاطئ): " قبل أن تعودي إلى الصف، أين كنت تعتقدين أن الكرة موجودة: في السلّة أم الصندوق؟ "، وتعزّز إجابتها.

٧- توجّه الباحثة لطفلةٍ رابعةٍ (سؤال التبرير): " لماذا يجب أن تبحث أمينة عن الكرة في الصندوق؟ ". وتنتظر الإجابة من الطفلة، فإذا قدّمت إجابةً صحيحةً، تقدِّم لها التعزيز الفوري المناسب، وتمدح سلوكها، أما إذا قدّمت إجابةً خاطئةً، فإن الباحثة تطلب من طفلةٍ أخرى تقديم الإجابة الصحيحة وتعزّزها، وفي الأثناء تراقب التفاعل الاجتماعي للأطفال مع بعضهم البعض.

**التقويم:**

١- تكرّر الباحثة إجراءات الجلسة السابقة مرةً أخرى على أشياء يألفها الطفل (الصلصال، الهاتف الجوّال، الخ)، وتوجّه لهم أسئلة الاعتقاد الذاتي، والاعتقاد الخاطئ، وسؤال الحقيقة (المعرفة)، وسؤال التبرير، وتقدم لهم التغذية الراجعة التصحيحة المناسبة وفق إجابتهم عن كلٍ منها، كما تقدِّم الحث للأطفال حتى يتمكّنوا من التوصّل للإجابات الصحيحة عن تلك الأسئلة.

٢- تطلب الباحثة من الأطفال أن يؤدّوا لعبةً يقومون فيها - بالتناوب – بتمثيل ما قامت بعرضه في الصف، وتطلب في الوقت نفسه من الأطفال الآخرين مشاركتهم في اللعبة

بالسؤال والتعليق والتفسير، وتراقب في هذه الأثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في الموقف الاجتماعي.

**الواجب المنزلي:**

تكلِّف الباحثة كل طفلٍ على حدةٍ بأن يطلب من والدته أن يستخدم إحدى المواد المألوفة

والمعروفة لديه، وأن تطرح عليه والدته أسئلة الاعتقاد الخاطئ وفق الخبرة بالموقف الاجتماعي. ثم تودِّع الأطفال على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة بعد تحديد موعدها ومكانها.

**الجلسة الخامسة والستون**

**موضوع الجلسة: الاعتقادات والمشاعر المبنيّة على الفهم**

**أهداف الجلسة:**

تسعى الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

الهدف العام:

- أن **يستنتج** الأطفال اعتقادات الأشخاص ومشاعرهم في ضوء درجة إدراكهم للموقف الاجتماعي (الخبرة تؤدِّي إلى الاعتقادات والمشاعر).

الأهداف الإجرائية:

١- أن يعرف الأطفال أن الآخرين يستطيعون معرفة مشاعر واعتقادات الآخرين بناءً على درجة خبرتهم بالموقف، ويتمكّنوا من توظيف ذلك في مواقف التفاعل الاجتماعي.

٢-أن يتدرّب الأطفال على تمييز مشاعر الآخرين في الموقف الاجتماعي بناءً على خبرتهم به.

٣- أن يرغب الأطفال في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.

**الفنيّات المستخدمة:** النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز الفوري، الحث اللفظي، التقليد والمحاكاة، التكرار، الواجب المنزلي.

**الأنشطة المصاحبة:** عرض قصص قصيرة من بيئة الطفل وحياته اليومية.

**الأدوات المستخدمة:** جهاز تسجيل، عدد من الأشرطة المُسجّل عليها قصص قصيرة.

**إجراءات الجلسة:**

١- يتم التمهيد للجلسة بعرض المواقف التي يتعرّض لها الأطفال وكيف تؤثر في مشاعرهم.

٢- تعرض الباحثة مقطعاً من الفيلم الكارتوني **" قصة ليلى والذئب "** لمدة (١٠) دقائق فقط، وتطلب من الطالبات الاستماع إليه (تسرد الباحثة شفوياً، في أثناء العرض، بعض الأحداث التي لا تستطيع الطالبة تتبعها بصرياً لمساعدتها على استيعاب أحداث القصة)، وذلك باستخدام الموقع الإلكتروني الآتي:
https://www.youtube.com/watch?v=E5GxLnZDPSc

٣- تسأل الباحثة: ماذا كان شعور ليلى عندما تظاهر الذئب بالجوع وتصرّف بلطفٍ بالغٍ معها؟

٤- لو كنتِ أنتِ مكان ليلى، ماذا كنتِ ستعتقدين حينما صوّر الذئب نفسه كمخلوقٍ رقيقٍ طيب القلب؟

٥- ماذا كنتِ ستفعلين لو كنتِ مكان ليلى: هل كنت ستصدِّقين كلام الذئب، وتتبعين توجيهاته؟

٦- ماذا كان شعور ليلى حينما شاهدت الأزهار الجميلة؟ ولماذا؟

٧- لو كنتِ مكان ليلى، هل كنتِ ستمتثلين لكلام الذئب وتأخذين الزهور معك في الطريق؟

٨- تناقش الباحثة الطالبات في اعتقادات ليلى ومشاعرها، وتكلِّفهن بتنفيذ هذه اللعبة سوياً، وتراقب التفاعل الاجتماعي فيما بينهم، وتقوم بضبط إيقاعه بين حينٍ وآخر.

**التقويم:**

١- تسال الباحثة الطفل: " لو أنتي جالسه في بيتك، وحسّيتي بأن شخص غريب دخل البيت من غير استئزان، كنتي حتشعري بأيه؟ "، وتقدم له التغذية الراجعة التصحيحية المناسبة وفق إجابته.

٢- تطلب الباحثة من الأطفال أن يؤدّوا لعبةً يقومون فيها - بالتناوب – بتمثيل القصة في الصف، وتطلب في الوقت نفسه من الأطفال الآخرين مشاركتهم في اللعبة بالسؤال والتعليق والتفسير، وتراقب تفاعلهم مع بعضهم البعض في الموقف الاجتماعي.

**الواجب المنزلي:**

تكلِّف الباحثة كل طفلٍ على حدةٍ بأن يصغي مع والدته إلى قصةٍ تدور حول موضوع الجلسة، والتحاور معها حول كيفية معرفة الاعتقاد لدى الفرد وفق الخبرة بالموقف الاجتماعي.

ثم تودِّع الأطفال على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة بعد تحديد موعدها ومكانها.

# المراجع

**أولاً- المراجع باللغة العربية:**


١. **إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٦).** الإعاقة البصرية، المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية. عمّان، دار المسيرة.

٢. **إبراهيم علي علي (٢٠١٢).** فاعليّة برنامج للعلاج الواقعي في خفض السلوك الانسحابي لدى عينةٍ من المراهقين المكفوفين. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٣٠، ص ص ١٧٤-٢٠٤.

٣. **أحمد أحمد عوّاد وصهيب سليم يوسف (٢٠١٢).** أثر برنامج تدريبي سلوكي في التدخّل المبكّر لتنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. مجلة الطفولة والتربية، العدد ٩، الجزء (أ)، ص ص ١٧-٥٩.

٤. **أحمد عثمان طنطاوي وعوض عبد الخالق عمران ومحمود محمد عبد العزيز وعامر حسن عامر ومختار أحمد محمد (٢٠٠٩).** تواصل العميان. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. **أسماء السرسي وأماني عبد المقصود (٢٠٠٢).** التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الأطفال المكفوفين والمُبصرين في مرحلة ما قبل المدرسة بين التشخيص والتحسين. مجلة كلية التربية (عين شمس)، المجلّد ٢٦، الجزء ٢، ص ص ٤٠-٩٢.

٦. **إيمان حسن زغلول (٢٠١٢).** أثر استخدام أنماط الرسومات التعليمية البارزة والخبرة البصرية السابقة في تنمية مهارة الرسم والقدرة على التخيّل لدى التلاميذ المكفوفين في مرحلة التعليم الأساسي. تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث (مصر)، ص ص ٥١-٨٥.

٧. **إيهاب عبد العزيز الببلاوي (١٩٩٩).** فعالية العلاج المعرفي والسلوكي في خفض مستوى القلق لدى ذوي الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٨. **آيات عبد المجيد علي (٢٠٠٢).** أثر برنامج إرشادي على تنمية المهارات الاجتماعية للطفل الكفيف. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٣٥، ص ص ٦٧-١٠٢.

٩. **جمال محمّد الخطيب (٢٠١٢).** تعديل السلوك الإنساني. عمّان، دار الفكر.

١٠. **جواهر بنت الحميدي بن مطلق الروقي (٢٠١٤).** درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنوّرة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٥٤، ص ص ١٧٧-٢١٧.

١١. **حلمي ساري ومحمد حسن (٢٠١٠).** علم النفس الاجتماعي. القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

١٢. **خالد سعد القاضي (٢٠١١).** تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.
القاهرة: عالم الكتب.

١٣. **خالد شخير المطيري (٢٠١١).** التكيّف الاجتماعي للمكفوفين. الكويت، دار المسيلة.

١٤. **رأفت عوض خطاب (٢٠١٢).** فاعلية برنامج تدريبي يقوم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحّديين. مجلة الإرشاد النفسي (مصر)، العدد ٣٠، ص ص ١٠٧-١٨٦.

١٥. **سمير حسن منصور (٢٠٠٥).** فاعلية الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في تعديل مفهوم الذات لدى المُعاقين بصرياً. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد ١٨، ص ص ١٢-٥٣.

١٦. **سهير محمّد شاش (٢٠١٣).** فعالية اللعب العلاجي والقصة الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى المُعاقات عقلياً القابلات للتعلّم. مجلة التربية الخاصة، العدد ٥، ص ص ١٣٢-١٩٤.

١٧. **طلعت أحمد علي (٢٠١١).** فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الإنفعالي لدى المعاقين بصرياً في ضوء نظرية العقل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٢، ص ص ٧٣-١٠٧.

١٨. **عادل عبد الله محمّد (٢٠٠٣).** مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (الأطفال العاديّون وذوو الاحتياجات الخاصة). القاهرة، دار الرشد.

١٩. **عبد الحكم مخلوف (٢٠٠٧).** تربية المعوقين بصرياً. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠. **عبد الرحمن إبراهيم حسين (٢٠٠٣).** تربية المكفوفين وتعليمهم. القاهرة، عالم الكتب.

٢١. **عبد العزيز السيّد الشخص (١٩٩٤).** أثر أسلوب الرعاية الوالدية على مستوى القلق لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الإعاقة. مجلة مركز معوّقات الطفولة، العدد ١، ص ص ١٤٩-١٧٧.

٢٢. **عبد العزيز السيّد الشخص (٢٠٠١).** علم النفس الاجتماعي. القاهرة، دار القاهرة للكتاب.

٢٣. **عبد العزيز السيّد الشخص (٢٠٠٦).** قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤. **عبد العزيز السيّد الشخص ( ٢٠١٣).** مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥. **عبد العزيز السِّيد الشخص (٢٠١٤).** مقياس التفاعل الإجتماعي للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦. **عبد العزيز السِّيد الشخص (٢٠١٧).** برنامج مقترح قائم على مهام نظرية العقل لتحسين التفاعل

الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة الإرشاد النفسي، العدد (٥٠)، ص ٢٨١-٣٤٩.

٢٧. **عبد العزيز السيّد الشخص وسلوى رشدى صالح (٢٠١٢).** مقياس مفاهيم نظرية العقل. مجلة كلية التربية (جامعة عين شمس)، العدد ٣٦، ص ص ٧٧٩-٨٢٩.

٢٨. **عبد الوهاب غرياني (٢٠١٣).** التوجّه والحركة للمكفوفين، دليل أولياء الأمور والمتخصِّصين. القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٩. **علي أحمد سيد مصطفى وعبد الله عبد الظاهر (٢٠١٣).** التدخّل المُبكِّر واستراتيجيّات الدمج. الرياض: دار الزهراء.

٣٠. **علي عبد الرحيم صالح (٢٠١٨).** نظرية العقل لدى الأطفال، التنظير الحديث في النمو المعرفي.

عمّان، دار صفاء.

٣١. **فريـال شنيكات (٢٠١٤).** مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المُدمَجين في المدارس العادية في الأردن. دراسات (الأردن)، العدد ٢، ص ص ٩١٤-٩٣١.

٣٢. **فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٣).** فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطوّرية. دراسات، المجلّد ٤٠، ملحق ١، ص ص ٣٨٨-٤٠٩.

٣٣. **كمال سالم سيسالم (١٩٩٧).** المُعاقون بصرياً، خصائصهم ومناهجهم. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٤. **لين حكم الحطاب (٢٠١٥).** التكيّف النفسي الاجتماعي لدى عينةٍ من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المُدمجين وغير المُدمجين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد ٣، ص ص ٣٠٣-٣١٧.

٣٥. **ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠).** المُبصرون بآذانهم، المعاقون بصرياً. عمّان، دار صفاء.

٣٦. **محمد أحمد عبد الخالق (٢٠١٢).** فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتدريب على مهام نظرية العقل في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدي عينة من الأطفال المعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٣٧. **محمد صالح الإمام (٢٠١٠).** قضايا وآراء في التربية الخاصة. عمّان، دار الثقافة.

٣٨. **محمد صالح الإمام وفؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٠).** الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. سلسلة نظرية العقل في التربية الخاصة (١). عمّان، دار الثقافة.

٣٩. **محمد فؤاد حسنين (٢٠١٥).** فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في علاج بعض صعوبات التعلّم الأكاديمية لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٤٠. **محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨).** العلاج السلوكي الحديث، أُسُسَهْ وتطبيقاته. القاهرة، دار قباء.

٤١. **محمد محمود خضير (١٩٩٩).** فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

٤٢. **محمّد يوسف محمود (٢٠١١).** فاعليّة بعض فنيّات تعديل السلوك في خفض مستوى السلوكيّات النمطية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، العدد ١٤٥، الجزء ٢، ص ص ٤٣٣-٤٨٤.

٤٣. **منى حسين الدهان (٢٠٠٣).** السلوك الإداري للمراهق والكفيف وعلاقته ببعض المتغيّرات النفسية
والاجتماعية. دراسات نفسية، العدد ٤، ص ص ٥٢٥-٥٥٣.

٤٤. **منى صبحي الحديدي (١٩٩٨).** مقدّمة في الإعاقة البصرية. عمّان، دار الفكر.

٤٥. **نبيلة عبد الكريم الشوربجي (٢٠١٥).**علم النفس الاجتماعي، رؤية معاصرة.عمّان، دار الأيام.

**ثانياً- المراجع باللغة الأجنبية:**

46. **Anghel, J. (2012).** The development of Theory of Mind in children with congenital visual impairments. The Scientific Journal of Humanistic Studies, Vol. 4, No. 7, PP. 229-235.

47. **Astington, J. (1998).** Developing theories of mind. Cambridge University Press.

48. **Baron-Cohen, S. (1999).** Mindblindness: An essay on autism and "Theory of Mind" (5th edition). London, The MIT Press.

49. **Bogdashina, O. (2006).** Theory of Mind and triad of perspectives on autism and Asperger syndrome: A view from the bridge. London, Jessica Kingesley Publishers.

50. **Colle, L., Boron, C., Jacqueline, H. (2007).** Does child with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism specific language impairment. Journal of Autism & Developmental Disorders, Vol. 37, PP. 716-723.

51. **D'Allura, T. (2002).** Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol. 96, No. 8, PP. 576-584.

52. **Gray, C. (2003).** Social stories. Retrieved on December 25, 2016 from http,//thegraycenter.org

53. **Green, S., Pring, L., Swettenham, J. (2004).** An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. British Journal of Developmental Psychology, Vol. 22, PP. 1-17.

54. **Heller, M. A., Gentaz, E. (2014).** Psychology of touch and blindness. NY, Psychology Press.

55. **Hoogewys, B. (2008).** Measuring Theory of Mind in children: Psychometric properties of TOM storybooks. Journal of Autism and Development Disorders, Vol. 38, PP. 1907-1930.

56. **Hyun, K. O., Mehmet, A., Francis, M. K. (2004).** Physical activity and school engagement patterns of youth with visual impairment during physical education instruction. Review. Vol. 36, PP. 39-51.

57. **Jones, B. A., & Hensley-Maloney, L. (2015).** Meeting the needs of students with coexisting visual impairment and learning disabilities. Intervention in School and Clinic, Vol. 50, No. 4, PP. 226-233.

58. **Lesile, A. M. (1987).** Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind". Psychological Review, Vol. 94, PP. 412-426.

59. **McAlpine, L. M., & Moore, C. L. (1995).** The development of social understanding in children with visual

impairments. Journal of Visual Impairments & Blindness, Vol. 89, No. 4, PP. 349-358.

60. **McGaha, C. G., Farran, D. C. (2001).** Interactions in an inclusive classroom: The effects of visual status and setting. Journal of Visual Impairments & Blindness, Vol. 95, PP. 80-94.

61. **Minter, M., Hobson, R. P., Bishop, M. (1998).** Congenital visual impairment and 'Theory of Mind'. British Journal of Developmental Psychology, Vol. 16, No. 2, PP. 183-196.

62. **Moore, C. (1996).** Theories of mind in infancy. British Journal of Developmental Psychology, Vol. 14, PP. 19-40.

63. **Ozkubat, U., Ozdemir, S. (2014).** A comparison of social skills in Turkish children with visual impairment, children with intellectual impairments, and typically developing children. International Journal of Inclusive Education, Vol. 18, No. 5, PP. 500-514.

64. **Peterson, C. C., Peterson, J. L., Webb, J. (2000).** Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. British Journal of Developmental Psychology, Vol. 18, No. 3, PP. 431-447.

65. **Pijnacker, J., Vervloed, M. P. J., Steenbergen, B. (2012).** Pragmatic abilities in children with congenital visual impairments: An exploration of non-literal language and advanced Theory of Mind understanding. Journal of Autism & Development Disorders, Vol. 42, No. 11, PP. 2440-2449.

66. **Pring, L. (2008).** Psychological characteristics of children with visual impairment: Learning, memory and imagery. British Journal of Visual Impairment, Vol. 26, No. 2, PP. 159-169.

67. **Roch-Levecq, A. C. (2001).** Relationship between quality of familial interactions and acquisition of Theory of Mind in blind children. Dissertation Abstracts International. Vol. 61 (11-B), P. 6167.

68. **Roch-Levecq, A. C. (2006).** Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence from the embodiment of Theory of Mind. British Journal of Developmental Psychology, Vol. 24, PP. 507-528.

69. **Rosenblum, L. P. (2000).** Perception of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. Journal of Visual Impairments & Blindness, Vol. 94, PP. 434-454.

70. **Sak-Wernicka, J. (2016).** Exploring the theory of mind use in blind adults during natural communication. Journal of Psycholinguist Research, Vol. 45, PP. 857-869.

71. **Schilling, O. K., Wahl, H-W., Horowitz, A., Reinhardt, J. P., Boerner, K. (2011).** The adaptation dynamics of chronic functional impairment: What we can learn from older adults with vision loss. Psychology & Aging, Vol. 26, PP. 203-213.