برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز وأثره في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

إعداد

د / السيد عبد المولي السيد أبو خطوة
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

د / جهاد حسين محمد أمين القاضي
مدرس مناهج وطرق تعليم الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة الإسكندرية

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث إلى تطوير برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وتكونت عينة البحث من (٤٥) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) درجة، وتتراوح أعمارهم العقلية ما بين (٤-٧) سنوات، وُزعوا في ثلاث مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واستخدمت المجموعة التجريبية الأولى برنامج التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، بينما استخدمت المجموعة التجريبية الثانية برنامج التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، واستخدمت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية المعتادة، وأعد الباحثان أدوات القياس و التي تمثلت في: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس السعادة النفسية، واستخدم أسلوب القياسات المتكررة؛ وذلك بتطبيق المقاييس: قبليًا، وبعديًا، وتتبعيًا بعد انتهاء التطبيق البعدي بثلاثة أسابيع؛ لتعرف بقاء أثر التعلم لدى الأطفال، وقد أظهرت نتائج البحث وجود حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من:

المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في القياس التتبعي لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، وأوصى البحث باستخدام تقنيات الواقع المعزز وفي تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ مما يعمل على دمجهم في المجتمع، ويحقق لهم مستقبلاً أفضل.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الترفيهي، الواقع المعزز، المهارات الاجتماعية، تقدير الذات، السعادة النفسية، الأطفال ذوو الإعاقة العقلية.

A proposed program based on edutainment using augmented reality and its impact on developing social skills, self-esteem, and psychological happiness for children with mental disabilities and capable of learning

Abstract

This research aims to develop a program based on edutainment using augmented reality. To develop social skills, self-esteem, and psychological happiness for children with mental disabilities and capable of learning. The two researchers used the experimental method, and the research sample consisted of (45) children with mental disabilities and capable of learning. Their IQs ranged between (55-70) degrees, and their mental ages ranged between (4-7) years. They were distributed among three equal groups: two experimental groups and a control group. The first experimental group used the entertaining education program using augmented reality, while the second experimental group used the edutainment program without the augmented reality. The control group used the usual conventional method. The repeated measures method was used by applying before, after, and tracer scale after the end of the post application by three weeks; to know the impact of learning on children. The results of the research have shown that there is a significant impact of the program based on edutainment using augmented reality in developing social skills, self-esteem, and psychological happiness for children with mental disabilities and capable of learning. The results appeared There were statistically significant differences at the level of 0.05 between the mean scores of the children of the two experimental groups and the control group in the post-measurement of: social skills, self-esteem, and psychological happiness. For the benefit of children of the First experimental group, The research recommended the use of augmented reality technologies and employing them in teaching children with mental disabilities and capable of learning as it works to develop their teaching methods and takes advantage of the innovations in educational technology.

key words: Edutainment, Augmented Reality, Social skills, Self-esteem, Psychological happiness, Children with Mental disabilities.

مقدمة البحث:

يفرض التطور العالمي المعاصر في شتى مجالات الحياة، وخاصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على المؤسسات التربوية انتهاج الأساليب العلمية الحديثة والمتطورة في استثمار الطاقات البشرية وتطوير النظم التعليمية لزيادة فاعليتها وكفاءتها، من خلال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تضيف البهجة والمتعة ووسائل الترفيه إلى بيئة التعلم؛ مما يوفر التعليم المناسب لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

فتقدم الأمم رهن بكفاءتها في تعليم أبنائها، وتحقيقها بهجة التعلم وفرحته، ومعيار حيوية الأمة هو قابلية أطفالها للتعلم والنمو وتقبل كل جديد، واستكشاف الذات؛ وحب الحياة، فالتعلم نمو يرتبط بحاجات المتعلم وطاقته على الممارسة، ويدعم الإرادة، ويُهذب الذوق ويرقى به، والتعلم في جوهره بهجة وفيه فرحة في فطرة التعلم وطبيعته؛ لأنه لقاء المتعلم بالحياة، بل استمرار للحياة، منوط في الأساس بمتعة التعليم وبهجة التعلم (شحاتة، ٢٠١٩، ص ١٤) *.

وتشير الإحصائيات إلي تنامي أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تمثل (١٠%) من مجموع سكان العالم، ويوجد (٨٠ %) منهم في المجتمعات النامية (الدخيل، ومحمد، ٢٠١٩).ويقاس تقدم الدول وتحضرها بمدي اهتمامها بذوي الاحتياجات الخاصة، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في التعلم وتنمية معارفهم، ومهاراتهم، وتعد الإعاقات العقلية من أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة انتشارًا، فيذكر الجبالي (٢٠١٦ أ، ٨) أنه يوجد حوالي (٨٣) مليون فرد من سكان العالم لديهم إعاقة عقلية منهم (٤١) مليون فرد لديهم إعاقة دائمة.

وتبلغ نسبة الإعاقة العقلية من (١ –١٠%) وتختلف شدتها من طفل إلى آخر، وتصل نسبة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم حوالي (٨٠%) من المصابين بالإعاقة العقلية، ويتراوح ذكاؤهم بين (٥٠–٧٠) ولديهم قابلية لنمو مهاراتهم الاجتماعية، والحركية، والكلامية، وعندما يكبرون قد يعتمدون على أنفسهم اقتصاديًا من خلال

(*) اتبع الباحثان في التوثيق نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association (APA- 6th Edition الإصدار السادس.

ممارسة عمل لا يتطلب مهارة فنية عالية، ولكنهم يحتاجون إلى المساندة والتوجيه، عندما يتعرضون لصعوبة ما تواجههم في حياتهم. (سلامة، ٢٠٠٨، ص ٧٨؛ الإمام، والجواله، ٢٠١٠)

وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والتنموية (A A I D D) American Association for Intellectual and Developmental Disabilities(2018) الإعاقة العقلية بأنها قصور في الأداء الفكري والسلوك التكيفي للفرد الذي يمكن أن يضعف قدرة الفرد على ممارسة الحياة الاجتماعية اليومية وعلى تأدية المهارات العملية ، ولا يعني ذلك أن المعاق عقليًا غير قادر على التعلم والتطور، فإن أنظمة التعليم العام لديها مسؤولية توفير خدمات التربية الخاصة المناسبة لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة العقلية.

كما تؤكد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة World Health Organization (2010) بصورة عامة والإعاقة العقلية بصورة خاصة "أنه ينبغي للطفل المعاق عقليًا أو جسديًا التمتع بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته، وتعزز اعتماده على نفسه، وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع، وأضافت المادة (٢٤) أنه على الدول الأعضاء أن تسلم بحق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم على أساس تكافؤ الفرص ودون تمييز، وتكفل لهم نظامًا تعليميًا في جميع المستويات يؤهلهم للتعلم مدى الحياة.

ويعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من مشكلات عدة، فهم يتصفون بعدم قدرتهم على إنجاز المهام نتيجة خلل في الوظائف العقلية العليا مثل: التركيز و ضعف الذاكرة، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين؛ مما يؤدي إلى انخفاض قدرتهم على التعلم وعلي القيام بدورهم الاجتماعي، وأداء مهام حيواتهم اليومية، وضعف مهاراتهم الاجتماعية ، كما يتصف بعضهم بعدم الاهتمام بما يدور حولهم، وعدم التحكم في الانفعالات، والنشاط الزائد، والنزوع إلى العزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية، والشعور بالإحباط ،وتوقع الفشل، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات والمفهوم السلبي عنها؛ لذا فهم في حاجة ماسة إلى الرعاية والتوجيه وتنمية مهاراتهم الاجتماعية. (القريطي، ٢٠١١، ص ٢٣١ ؛ Kang, & Chang, 2019)

وتُعد المهارات الاجتماعية البوابة الأساسية التي يعتمد عليها الطفل المعاق عقليًا في الانخراط في المجتمع، فالتنمية الاجتماعية تمثل هدفًا رئيسًا في تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ويشمل ذلك تنمية القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين، والتفاعل معهم، والحفاظ على الصداقات (Allen & Cowdery, 2015 ; McLaughlin, Snyder, & Algina, 2017). ؛ لذلك فالمهارات الاجتماعية من أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ كي لا يتأخر الأطفال عن أقرانهم في الأداء الاجتماعي والأكاديمي، وتحقيق التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Umadevi, & Sukumaran, 2012, p.73)

وتدعم نظريات عديدة التعلم الاجتماعي الذي يحدث في مواقف اجتماعية من خلال التفاعل الاجتماعي واللعب مع الآخرين، مثل النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي Vygotsky ، ونظرية الحوار Dialogue Theory ، و نظرية التعلم الموقفي Theory of Situated learning، ونظرية التعلم الاجتماعي ل باندورا Bandura، حيث تتفق هذه النظريات على أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجموعات ويتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، ويلاحظ سلوكيات الآخرين ويعمل على تعلمها في سياق اجتماعي، ومن ثم فالتعلم عملية بنائية اجتماعية غرضية التوجه؛ وبناءً على ذلك فالمهارات الاجتماعية تنمو في سياق اجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين.

يتضح مما تقدم أهمية العمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ نظرًا لوجود قصور لديهم في المهارات الاجتماعية؛ مما قد ينعكس على ضعف تكيفهم واندماجهم في المجتمع؛ ومن ثم ينخفض تقديرهم الذاتي لإمكاناتهم، وقدراتهم؛ حيث يتأثر تقدير الذات بقدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية جيدة، وتكوين صداقات، والتعاون مع الآخرين.

ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها أثر كبير في سلوك الطفل وتصرفاته؛ فمفهوم الذات يمثل متغيرًا تربويًا مهمًا، فمعرفة الطفل لذاته وقدراته وإمكانياته الحقيقية تعد أساسًا قويًا لصحته النفسية، وقاعدة صلبة تمتعه بالارتياح والطمأنينة (عامر، ٢٠١٨، ص ٧)

ويعرف تقدير الذات بأنه مجموعة المعتقدات التي يحملها الطفل عن نفسه، والتي تعتبر حقيقية في التعبير عنه، فتقدير الذات في شموليته تقويم عام لقيمة الطفل لنفسه (سيف ،٢٠١٨، ص٧٤).

وتتفق نظريات كل من: "روزنبيرج" Rosenberg theory، و " سميث" Smith theory، و "زيلر" Ziller theory على أن تقدير الذات مرتبط بالتنشئة الاجتماعية، وأنه ينمو من خلال التفاعل الاجتماعي، فترى نظرية "روزنبيرج" Rosenberg أن تقدير الذات ظاهرة اجتماعية تنبع من ثقافة الفرد، والدور الذي يلعبه في الأسرة والمجتمع، و ترى نظرية " سميث" Smith أن تقدير الذات يمثل الحكم الصادر عن مدى جدارة الشخصية، ويعبر عنه من خلال سلوكه في المواقف المختلفة، وفي السياق نفسه ترى نظرية "زيلر" Ziller أن تقدير الذات هو بناء اجتماعي يحدث في مواقف اجتماعية متعددة (عزت، ٢٠١٦، ص ٥٩٢)؛ ومن هنا تتضح العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويلعب تقدير الذات دورًا مهمًا في تحقيق التوازن النفسي للطفل، وقد يؤثر إما سلبًا أو إيجابًا على أدائه المدرسي وتوافقه الاجتماعي، وهذا الأمر له علاقة بالمواقف وأفكاره الصحيحة أو الخطأ التي يحملها الطفل عن صورة علاقاته بالآخرين، وعن إنجازاته ومهاراته (علوي، ٢٠١٧).

ويمثل تقدير الذات حاجة أساسية لدي الفرد فهو مفتاح الشخصية السوية، وطريق الوصول إلي النجاح في كثير من المجالات مثل: العلاقات الاجتماعية، والتوافق النفسي والاجتماعي.

ويُعد مفهوم الذات من العوامل الموجهة للسلوك بناءً على الصورة التي يفهم بها الإنسان نفسه، وينعكس مفهوم الذات في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو وكما يتصورها الآخرون والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويدل مصطلح تقدير الذات على مدى تقبل الفرد لنفسه بما فيها من سلبيات وإيجابيات ومدى تقديره لخصائصه العامة، حيث يتضمن تقييمًا شاملاً لكل جوانبها: الشخصية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية، وكلما انخفض تقدير الفرد لذاته كان أقل تقبلاً لنفسه (الآلوسي،٢٠١٤).

فالطفل الذي يكون لديه تقدير منخفض للذات يكون متناقضًا في أفكاره وكلامه، ويكون انهزاميًا، وأقل ارتباطًا وتواصلاً مع الآخرين، ويميل إلى الانزواء على الذات، ويكون شديد التأثر بأحكام الآخرين أي له حساسية مفرطة نحو النظرة الاجتماعية، ويتصف بكثرة الشك وعدم الثقة في نفسه و يكون غير قادر على الاختيار واتخاذ القرار (سيف ، ٢٠١٨، ص٨٢) .

ولقد أشارت عديد من الدراسات إلى أن مفهوم الذات يتكون ويتشكل في السنوات الأولى من عمر الإنسان وعبر مراحل النمو المختلفة، من خلال تفاعل الطفل مع مواقف الحياة المختلفة على ضوء محددات معينة يكتشف الطفل من خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن ذاته كنتيجة لمحاولاته المستمرة في التكيف مع البيئة وبلورة خبراته على ضوء المتغيرات الاجتماعية والنفسية الجديدة، ويتميز مفهوم الذات بالثبات النسبي إلا أنه قابل للتعديل والتغير حسب ظروف الفرد ومتغيرات البيئة التي يعيشها. (عامر، ٢٠١٨، ص١٨)؛ ولذلك من الضروري العمل على تنمية تقدير الذات لدى الأطفال من أجل تحسين تصورهم وتقييمهم لذواتهم، وقدراتهم، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للعمل والإنجاز.

يتضح مما سبق أن تقدير الذات يتكون لدى الطفل من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومن خلال التفاعل مع الأصدقاء، وأن تقدير الذات الإيجابي يجعل الطفل متقبلاً لنفسه ولا يشعر بالنقص؛ ومن ثم يمكنه بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الأصدقاء، والانخراط في الأنشطة الحياتية المختلفة، ويشجعه ذلك على تنمية معارفه ومهاراته، ومن هنا تتضح أهمية العمل على تنمية تقدير الذات لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ويرتبط تقدير الذات ارتباطًا قويًا بالشعور الذاتي بالسعادة؛ فقد أظهرت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٩) التأثير الجوهري لتقدير الذات على أبعاد السعادة النفسية وهي: الاستقلالية، والتمكن البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات مع الآخرين، والحياة الهادفة والتقبل الذاتي. كما كشفت دراسة الصوافي (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباط طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين السعادة النفسية ومفهوم الذات.

والسعادة النفسية من أسمى الأهداف البشرية التي يسعى إليها جميع البشر، ويُستخدم مصطلح السعادة في سياق الحالات العقلية أو العاطفية، بما في ذلك المشاعر الإيجابية أو الممتعة التي تتراوح من الرضا إلى الفرح الشديد، كما أنها تستخدم في سياق الرضا عن الحياة، والرفاهية الذاتية. (شحاته، ٢٠١٩، ص ١٥٧؛ Anand,2016)

وتُعرف السعادة النفسية بأنها مزيج من الرضا والشعور بالفعالية والقيمة وهي ثمرة التعلم الجديرة بالاهتمام، و يأتي كثير من التوتر والتعاسة في حياة الأطفال من حقيقة أنهم لا يعرفون كيف يتعلمون، فإذا استطعنا مساعدتهم على اكتشاف الأشياء التي يرغبون تنميتها، وكذا تنمية ثقتهم بذواتهم ومشاعرهم الإيجابية التي تؤدي إلى تقليل توترهم وتزيد من سعادتهم(Morris, 2015,p.15). وقد كشفت دراسة "أوسيتالو مالميفارا وآخرون" Uusitalo-Malmivaara, et al (2012) أن طلاب التربية الخاصة أقل سعادة من نظرائهم العاديين، حيث قارنت هذه الدراسة بين السعادة الذاتية لدى (٧٥) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (١١-١٦) عامًا من طلاب التربية الخاصة، و (٧٧) من الأطفال العاديين في نفس العمر.

ويعد نقص السعادة لدى الأطفال مشكلة رئيسة لعديد من الأنظمة التعليمية، والتي نادرًا ما يتم أخذها في الاعتبار، لذا يجب التأكيد على الاهتمام بالسعادة في وقت مبكر من الطفولة قدر الإمكان، نظرًا لأهميتها في تنمية المهارات المعرفية، والعاطفية، والشخصية، والاجتماعية التي تنمي خلال هذه الفترة الزمنية (Guilherme & de Freitas, 2017). وتوضح نظرية التوسيع والبناء Broaden and Build theory أهمية تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال في أن المشاعر الإيجابية (مثل: المتعة، والسعادة، والبهجة والاهتمام) لها دور كبير في تنمية وعي الفرد وتشجع الأفكار والأعمال المُبتكرة لديه (Fredrickson, 2004).

وعلى الرغم من أهمية السعادة النفسية عند الأطفال، إلا أن الأبحاث حول تعزيز السعادة عند الأطفال لا تزال ضعيفة نسبيًا (Holder, 2012, p.5) ؛ ومن ثم يسعى البحث الحالي لسد هذه الفجوة والعمل على تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، من خلال البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

فمن أهم مسؤوليات التربويين محاولة فهم الأطفال واستكشاف مكنوناتهم وطاقاتهم، وتلمس جوانب الضعف والقوة في شخصياتهم، وتعرف جوانب الخلل في ذواتهم التي هي بحاجة إلى تهذيب، والعمل على دعم الرفاهية وجعل التعلم متعة؛ هذا كله سيؤدي لا محالة إلى بناء الذات وتقديرها؛ ومن ثم القدرة على اتخاذ القرار.(أبو حجر، ٢٠١٩)

يتضح مما تقدم وجود قصور لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ مما يتطلب من الباحثين دراسة أساليب تنمية هذه المهارات بما يتفق مع خصائص هؤلاء الأطفال واحتياجاتهم، وفي الوقت نفسه يواكب التطور المعاصر في مستحدثات تكنولوجيا التعليم، فقد قدمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أساليب وأدوات عديدة يمكن أن تساعد في التصميم التعليمي لبيئات التعلم المناسبة لخصائص الأطفال، والتي يمكن أن تساعدهم في اكتساب المعارف والمهارات المختلفة بطرق جديدة محفزة لتعلمهم، ومثيرة لاهتمامهم، وجاذبة لانتباههم، ومن هذه الأساليب الحديثة التعليم الترفيهي، والواقع المعزز.

فقد أظهرت دراسة الفنجرى، حسين (٢٠٠٦) العوامل التي تعزز السعادة النفسية، ومنها: المكانة الاجتماعية، وقوة العلاقة بالأصدقاء، كما ترتبط السعادة بالمهارات الاجتماعية، والتعاون، والرضا عن العلاقات مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الترفيهية.

فالأطفال الذين يمارسون العمل والأنشطة الترفيهية الجيدة يكونون أكثر سعادة من غيرهم (Helm, 2000, p.330) ، ويُقصد بالتعليم الترفيهي Edutainment أنه مزيج من التعليم والترفيه، أي الترفيه عن الأطفال في الوقت نفسه الذي يتم فيه تعليمهم شيئًا ما بطريقة أكثر تشويقًا وجاذبية مع التطور التكنولوجي، مثل: البرامج التلفازية، والأفلام، والألعاب، والعروض، والتقنيات والبرامج الحاسوبية؛ فالموضوعات التي تحتوي على الترفيه تجذب الانتباه وتجعل الخبرة أكثر استمرارًا و أيسر تذكرًا ، وتجعل التعلم وسيلة للنمو الدائم في إطار من الفرحة والبهجة (شحاتة، ٢٠١٩، ص١٤؛ Aksakal, 2015) .

ويعرف أبو حجر (٢٠١٩) التعليم الترفيهي على أنه نشاط موجه لتنمية سلوك الطلاب، وقدراتهم العقلية والجسدية والوجدانية، وذلك من خلال إدخال الفكاهة وأنشطة اللعب التربوي الهادف، حيث تتحقق المتعة والتسلية في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات

ويعد التعليم الترفيهي المرتبط بمستحدثات تكنولوجيا التعليم أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، والذي يسعي للربط بين ما يقدم للطفل من محتويات تعلم وبين الترفيه والمتعة، كما أن التعليم الترفيهي الإلكتروني له العديد من الخصائص والتي تميزه عن أساليب التعليم الأخرى؛ حيث يمكن استخدامه في أي وقت وأي مكان من خلال الأجهزة المحمولة، وتكراره أكثر من مرة.

وقد أظهرت عدة دراسات سابقة فاعلية التعليم الترفيهي في تنمية بعض نواتج التعلم في مرحلة الطفولة مثل: دراسة العيد (2013) التي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على اللعب الترفيهي في خفض السلوك النمطي، والانسحاب الاجتماعي لدى أطفال التوحد، ودراسة Dandashi, Karkar, Saad, Barhoumi,Al-Jaam, and El Saddik, (2015) والتي أظهرت فاعلية برنامج تعليمي ترفيهي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعتمد على الألعاب والوسائط المتعددة، في تحسين مستويات الإدراك والتحفيز والتواصل ومهارات الحفظ لدى عينة من الأطفال من ذوي الإعاقات العقلية المختلفة، وكذلك دراسة عرنوس (٢٠١٨) التي كشفت نتائجها عن فعالية برنامج ترفيهي قائم على الأنشطة الموسيقية لتنمية الشعور بالأمن النفسي لدى أطفال الروضة فاقدي أحد الوالدين، وقد أجريت هذه الدراسات على عينات مختلفة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي بيئات متنوعة، واقتصرت على أنشطة ترفيهية محددة، ولم تدمج بين التعليم الترفيهي ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، والذي يمكن أن يزيد من فاعلية التعليم الترفيهي؛ وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للكشف عنه.

ويرى الباحثان أن أنشطة التعليم الترفيهي مناسبة لتعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وخاصة في الطفولة المبكرة، حيث إن هذه المرحلة هي مرحلة التعلم باللعب والترفيه والتسلية؛ ومن ثم يمكن أن يسهم التعليم الترفيهي في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

كما تعمل أنشطة التعليم الترفيهية على تشويق المتعلمين، وتوفير المتعة في التعلم باستخدام وسائل التعليم الترفيهي كالألعاب، والقصص التي تعمل على جذب انتباه المتعلمين وتحقق الأهداف التعليمية.(Shaiju &John, 2016,p.16؛أبو حجر، ٢٠١٩)

والطريقة الأكثر فعالية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة تكون من خلال عرض المهارات من خلال فيديوهات توضح السلوك الاجتماعي المتوقع أو المناسب لموقف اجتماعي معين (Alai-Rosales, Toussaint, & McGee, 2017; Ayres, Travers, Shepley, & Cagliani, 2017)

وتدعم ذلك نظرية "باندورا" Bandura للتعلم الاجتماعي ، التي ترى أهمية التعلم بالملاحظة والتقليد، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يلاحظ الطفل نموذجًا للسلوك المطلوب تعلمه، يقلده، ويمارسه مع توجيه وتصحيح المعلمة، ويمكن أن تسهم القصص الرقمية، والألعاب الجماعية، والحوار والمناقشة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية في سياق اجتماعي، ويمكن تحقيق ذلك بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي توفر مداخل متعددة ومناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وفي الوقت نفسه تحقق المرح ومتعة التعلم.

و توجد أهمية كبرى لاستخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة؛ فتشير نتائج الدراسات السابقة إلى وجود تأثير كبير للتكنولوجيا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسين مهاراتهم المعرفية.(Olakanmi, Akcayir, Ishola, & Demmans , 2020) ، كما يوجد اهتمام متزايد لاستخدام تطبيقات الواقع المعزز (AR) Augmented Reality لدعم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل الإعاقات العقلية، واضطراب التوحد ، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه .(Baragash, Al-Samarraie, Alzahrani, & Alfarraj, 2019, p.382)

ويعرف كل من "أمين وجوفيلكار" Amin and Govilkar (2015, p.25) الواقع المعزز بأنه تكنولوجيا تدمج بين الأشياء المادية في العالم الحقيقي والمحتوى الرقمي الافتراضي؛ لإتاحة الوصول المباشر للمعلومات الرقمية المدمجة مع البيئة الحقيقية؛ مما يعزز تصور المتعلم للعالم الحقيقي وإثراء ما يراه، ويشعر به، ويسمعه في البيئة الحقيقة.

وتوفر تكنولوجيا الواقع المعزز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رؤية العالم الحقيقي مع تعزيزه بالمعلومات الإلكترونية المناسبة، والتي تثرى الموقف التعليمي ،وتوضح المادة العلمية؛ مما يسهم في تحسين التعلم، وسهولة استرجاع المعلومات، كما يساعد في زيادة ثقة الطفل بنفسه، وتكوين صورة إيجابية عن ذاته، وتنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة تساعده على التكيف الاجتماعي (البلوى، الفريح، والعتيبى ، ٢٠١٦)،

كما يعمل الواقع المعزز على تحسين الاحتفاظ بالذاكرة لفترات أطول مقارنة بالطرق التقليدية(Sommerauer & Müller , 2014) .

ويمكن أن يُسهم الواقع المعزز في تحسين التعاون بين الأطفال وتسهيل التعلم؛ لأنه يسمح لهم بالتفاعل مع المحتوى الإلكتروني، ومع أقرانهم، كما قد يكون من المفيد اعتماد تقنية الواقع المعزز للسماح للأطفال ذوي الإعاقات العقلية والجسدية بالعيش بشكل طبيعي وممارسة هواياتهم .(Alshafeey et al, 2019)

وقد أظهرت دراسة كل من: "باراجاش ، السامرائي ، الزهراني ، الفراج" Baragash, Al-Samarraie, Alzahrani, and Alfarraj (2019) والتي استهدفت التحليل البعدي لعدد (١٦) دراسة سابقة، أن تطبيقات الواقع المعزز لها تأثير كبير في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة.

وبناءً على ما تقدم فإن الدمج بين أنشطة التعليم الترفيهية والواقع المعزز يمكن أن يُسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ حيث إنهم يقضون وقتًا ممتعًا في الأنشطة الترفيهية المختلفة بعيدًا عن أساليب التعلم التقليدية المعتادة، كما يضيف الواقع المعزز لبيئة التعلم بعدًا جديدًا وهو الدمج بين الواقع الحقيقي، ومصادر التعلم الافتراضية.

وعلى الرغم من المزايا الكثيرة التي قد يوفرها الواقع المعزز في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي الإعاقة العقلية منهم، لم يحظ باهتمام كبير من الباحثين، ولم ينل القدر المناسب من البحث والدراسة للكشف عن فاعليته في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،وخاصة في البيئة العربية،ويؤكد ذلك "بارتون وآخرون"(Barton et al. (2017 في أنه توجد معلومات قليلة جدًا عن حجم تأثير الواقع المعزز في تعليم ذوي الإعاقات المختلفة، ولم يُنشر سوى عدد قليل من الدراسات ذات الصلة؛ ومن ثم أوصت عديد من الدراسات بإجراء مزيد من البحوث للكشف عن أثر الواقع المعزز في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى تأثيره على تعلمهم المهارات الاجتماعية والحياتية تمهيدًا للمشاركة في مجتمعاتهم (2019, ; 2019 ,Gómez-Puerta et al) (Lorenzo, Gómez-Puerta, Arráez-Vera, :Garzón, Pavón, and Baldiris and A. Lorenzo-Lledó, 2019)

وفي ظل ندرة البحوث في البيئة العربية التي تدمج بين مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وأساليب التعليم الأخرى في تنمية معارف ومهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية – في حدود علم الباحثين لا توجد دراسة عربية سابقة استهدفت الدمج بين أنشطة التعليم الترفيهي والواقع المعزز– ومن ثم يُعد هذا البحث الأول من نوعه في البيئة العربية الذي يستهدف بناء برنامج قائم على أنشطة التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز كمستحدث تكنولوجي لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ و يتيح هذا المستحدث عرض محتوى التعلم في أي وقت وأي مكان ، وتكراره لأي عدد مناسب من المرات، مع ربط الواقع الحقيقي بالواقع الافتراضي؛ مما يؤدي إلى تطوير أساليب التعليم المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتلبية احتياجاتهم، والتغلب علي جوانب القصور التي لديهم، ودمجهم بالمجتمع تحقيقًا لأهم أهداف التنمية المستدامة لمنظمة الأمم المتحدة؛ حيث تشكل هذه الفئة من الأطفال فاقدًا تعليميًا كبيرًا يهدد مسارات التنمية المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي، والعالمي في ظل الثورة الصناعية وعصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مشكلة البحث وأسئلته :

بناءً على تقدم في مقدمة البحث فقد تبلورت مشكلة البحث من خلال عدة مصادر يمكن توضيحها فيما يلي:

- قراءات الباحثين للأدبيات المرتبطة بمجال الإعاقة العقلية، والتي أوضحت وجود قصور في المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و معاناتهم من عدم القدرة على ضبط الانفعالات، وإنشاء علاقات اجتماعية، وتكوين الصداقات، وفقدان الثقة بالنفس، والشعور بالفشل المستمر. (الأعظمي، الريالات، ٢٠١٤، ص٤٣؛ محمد، ٢٠١٧، ص ٦٦؛ سالم، ٢٠١٧، ص ٦٩٥؛ Chang& Kang, 2019) كما أن ذوي الإعاقة العقلية سجلوا أدنى درجات في تقييمهم في المهارات الاجتماعية (Carlson et al., 2009)

- توصيات عديد من الدراسات السابقة بضرورة العمل على تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم (أبو حجر، ٢٠١٩). (Gresham, Sugai, & Horner, 2001; Guilherme & de Freitas 2017; Holder, 2012,p. 5).
- قيام الباحثين بزيارات ميدانية لعدد من مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية (مدرسة حلمي مراد، مدرسة أحمد شوقي، ومؤسسة التأهيل الفكري)؛ للتعرف على واقع تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والأساليب المستخدمة معهم، واحتياجاتهم، والمشكلات التي تواجههم، وقد كشفت الزيارات الميدانية عن استخدام أساليب تعليم تقليدية باستخدام مجسمات، وأشكال ثلاثية الأبعاد، مع السبورة الطبشورية مع الأطفال ذوي الإعاقة، وعدم استخدام تقنيات التعليم الحديثة؛ مما قد يؤثر سلبًا في تعليم الأطفال، كما أوضحت معلمات الأطفال وجود حاجة لاستخدام برامج تعليمية حديثة تواكب التطور التكنولوجي المعاصر.
- الدراسة الاستكشافية: وللتحقق من وجود مشكلة البحث أجرى الباحثان دراسة استكشافية لتعرف آراء عدد (١٢ معلمة) من معلمات التربية الفكرية بإدارة المنتزه التعليمية في محافظة الإسكندرية –اللائي يتعاملن مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم– في مدى ممارسة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لبعض المهارات الاجتماعية، وسلوكيات تقدير الذات، والسعادة النفسية، وذلك من خلال استبيان لأوجه القصور في المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، ويوضح جدول (١) نتائج الدراسة الاستكشافية.

جدول (١) آراء معلمات التربية الفكرية في مدى ممارسة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لبعض المهارات الاجتماعية، وسلوكيات تقدير الذات، والسعادة النفسية

م	العبارات	غالبًا		أحيانًا		نادرًا	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	يشارك الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في الأنشطة التعليمية بإيجابية مع زملائهم.	٢	%١٧	٢	%١٧	٨	%٦٧
٢	يتفاعل الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بإيجابية مع زملائهم.	١	% ٨	٢	%١٧	٩	%٧٥
٣	ينسحب الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من الألعاب الجماعية.	٨	%٦٧	٢	%١٧	٢	%١٧
٤	يشعر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بالفشل في إنجاز المهام.	٩	%٧٥	٣	%٢٥	0	–
٥	يعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من انخفاض تقدير الذات.	٩	%٧٥	١	%٨	٢	%١٧
٦	يفتقر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم للشعور بالسعادة النفسية.	٨	%٦٧	٢	%١٧	٢	%١٧
٧	هل تستخدمين الأساليب التكنولوجية الحديثة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟	٢	%١٧	٣	%٢٥	٧	%٥٨

يُلاحظ من جدول (١) أن استجابات المعلمات على العبارة الأولى "يشارك الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في الأنشطة التعليمية بإيجابية مع زملائهم، جاءت وفق تكرار (نادرًا) بنسبة (٦٧%) ، كما جاءت العبارة الثانية" يتفاعل الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بإيجابية مع زملائهم" وفق تكرار (نادرًا) بنسبة (٧٥%) ؛ مما يشير إلى ضعف شديد لمشاركة هؤلاء الأطفال في الأنشطة التعليمية والتفاعل مع زملائهم بإيجابية، وحصلت العبارة الثالثة " ينسحب الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من الألعاب الجماعية " وفق تكرار (غالبًا) على نسبة (٦٧%) ؛ مما يشير إلى ضعف مشاركة الأطفال في الألعاب الجماعية ، وحصلت العبارة الرابعة "يشعر الأطفال ذوو

الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بالفشل في إنجاز المهام" وفق تكرار (غالبًا) على نسبة (٧٥%) وكذلك العبارة الخامسة "يعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من انخفاض تقدير الذات وفق تكرار (غالبًا) بنسبة (٧٥%)؛ مما يشير إلى انخفاض كبير في تقدير الذات لديهم، وجاءت العبارة السادسة "يفتقر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم للشعور بالسعادة النفسية وفق تكرار (غالبًا) بنسبة (٦٧%) ؛ مما يشير إلى انخفاض السعادة النفسية لديهم، والعبارة الثامنة" هل تستخدمين الأساليب التكنولوجية الحديثة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ جاءت وفق تكرار (غالبًا) بنسبة (١٧%)؛ ويشير ذلك إلى ضعف استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدراس التربية الفكرية.

وبناءً على ما سبق يتضح أن استجابات المعلمات على جميع العبارات تدل على وجود ضعف كبير لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ ويتفق ذلك مع ما أكدته الأدبيات، والدراسات السابقة التي ذُكرت سابقًا، ويؤكد ذلك الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في البرامج التعليمية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والعمل على تطويرها بتوظيف الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز؛ مما قد يؤدي إلى تحقيق عنصر البهجة والسرور والترفيه في بيئة التعلم، والتي يمكن أن تكون أكثر مناسبة لخصائص هؤلاء الأطفال واحتياجاتهم.

وقد أوصى القريطي (٢٠١١، ص٣٠٢)، والعربي، مبروك (٢٠١٤، ص٣٥٩) بتهيئة الأنشطة الاجتماعية والترويحية والثقافية التي تسهم في خلق بيئة اجتماعية؛ لمساعدة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية والشعور بالسعادة النفسية، كما أوصت دراسات كل من: " تشونغ وتشن" Chung and Chen(2018) ، و " جارزون وآخرون" Garzón et al. (2019) ، و "لورينزو وآخرون"، Lorenzo et al. (2019) بإجراء بحوث مستقبلية لاستخدام الواقع المعزز مع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يعد توظيف الواقع المعزز في البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مجالًا جديدًا في التعليم.

ومع وجود ندرة في البحوث العربية التي استهدفت استخدام الواقع المعزز كمستحدث تكنولوجي، في تنمية معارف ومهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية – في حدود علم الباحثين– تظهر الحاجة لهذا البحث الذي يستهدف بناء برنامج قائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز كمستحدث تكنولوجي لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ومقارنة نتائج ذلك مع نتائج تطبيق البرنامج بدون استخدام الواقع المعزز على مجموعة تجريبية ثانية ؛ وذلك لتحديد أثر الجمع بين التعليم الترفيهي والواقع المعزز.

وتأسيسًا على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والذي يمكن معالجته من خلال برنامج للتعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

ويمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما التصميم التعليمي للبرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٢. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٣. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٤. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟

٥. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٦. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٧. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٨. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
٩. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟
١٠. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟

أهداف البحث:

يتطلع البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء برنامج قائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- قياس أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- قياس أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز لتنمية تقدير الذات للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- قياس أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز لتنمية السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث الحالي في جانبين هما:

أ- الأهمية النظرية للبحث:

- يقدم البحث رؤية جديدة ونموذجًا في إعداد برامج تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال الدمج بين التعليم الترفيهي، وتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز؛ لتحقيق متعة التعلم، والسعادة النفسية لهؤلاء الأطفال.
- يُعد هذا البحث من البحوث الأولى في البيئة العربية التي تستخدم تكنولوجيا الواقع المعزز في إعداد برامج تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ مما قد يسهم في ظهور اتجاه جديد لدمج مستحدثات تكنولوجيا التعليم في مجالات التربية الخاصة، وذلك في ظل ندرة الدراسات العربية في هذا المجال.
- يعد هذا البحث من البحوث البينية؛ فهو يربط بين مجالي: الطفولة المبكرة والتربية الخاصة من ناحية وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى؛ فهو استجابة للاتجاهات الحديثة في البحث العلمي والتي تنادي بعدم تجذير المعارف بل الربط بينها في شكل منظومي بيني متكامل يهدف إلى توظيفها في حل مشكلات الواقع وبخاصة مشكلات التعليم.
- يهتم هذا البحث بأكثر فئات الإعاقات انتشارًا وهي فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وإعداد برامج تدريبية وسلوكية تتناسب مع خصائص وسمات هذه الفئة بما يتناسب مع احتياجاتهم أيضًا.

ب- الأهمية التطبيقية للبحث :

- يقدم هذا البحث برنامجًا يقوم على فلسفة الدمج بين التعليم الترفيهي، وتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ لتعزيز جودة التعليم في مدارس التربية الفكرية.
- يعالج هذا البحث أوجه القصور في مهارات ضرورية أوصت عديد من الدراسات بالعمل على تنميتها لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وهي المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، والتي تُمكنهم من التكيف الشخصي والانخراط في الحياة.

- يقدم هذا البحث نموذجًا قائمًا على توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، من منظور جديد وشامل يناسب خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ويقابل ما بينهم من فروق فردية، والذي يمكن أن يستخدمه القائمون على تصميم وتطوير بيئات التعلم لذوي الإعاقة العقلية؛ لتنمية معارفهم ومهاراتهم في مجالات مختلفة.
- قد تفيد نتائج هذا البحث في علاج بعض المشكلات الاجتماعية التي تقابل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ؛ مما يزيد من فرص انخراطهم في المجتمع.
- قد يسهم هذا البحث في تطوير بيئات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة في ظل الاعتماد المتزايد على تطبيق تقنيات التعلم الحديثة والاستفادة من مميزاتها؛ الأمر الذي يزيد من فاعليتها وقابليتها للاستخدام.

حـدود البحـث : يقتصر البحث الحالي علي الحدود الآتية:

أ- **الحدود البشرية:** يقتصر البحث على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والذين تبلغ أعمارهم العقلية من (٤-٧) سنوات، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٥٥- ٧٠) درجة.

ب- **الحدود المكانية:** طُبقت تجربة البحث الأساسية في مدرسة محمد حلمي مراد للتربية الفكرية، ومؤسسة التأهيل الفكري بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وتم اختيار إدارة المنتزه؛ لاحتوائها على عدد مناسب من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم عن الإدارات الأخرى التي تحتوي عددًا محدودًا من المدارس وبعض فصول التربية الفكرية الملحقة بمدارس الطفل العادي.

ج- **الحدود الزمانية:** طُبقت التجربة الاستطلاعية للبحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، وطُبقت التجربة الأساسية للبحث في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ في الفترة من ٢٤/ ٩/ ٢٠١٩ – ٢٤/ ١٢/ ٢٠١٩.

د- **حدود الموضوع:** اقتصر البحث الحالي على تنمية بعض المهارات الاجتماعية (الإحساس بالهوية الذاتية، التفاعل الاجتماعية، اللعب مع الآخرين)، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، من خلال تطبيق البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٢) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بمدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية، تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥-٧٠)، وتتراوح أعمارهم العقلية بين (٤-٧) سنوات.

وتكونت عينة البحث الأساسية من (٤٥) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بمدرسة حلمي مراد، ومؤسسة التأهيل الفكري بإدارة المنتزه التعليمية في محافظة الإسكندرية، تبلغ أعمارهم العقلية من (٤-٧) سنوات، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٥٥- ٧٠) درجة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقُسموا إلي ثلاث مجموعات كما يلي:

- **المجموعة التجريبية الأولى:** وهي المجموعة التي استخدمت البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، وعددهم (١٥) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- **المجموعة التجريبية الثانية:** والتي استخدمت البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، وعددهم (١٥) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- **المجموعة الضابطة:** والتي لم تتعرض للمعالجة التجريبية، وعددهم (١٥) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

وتم التحقق من تجانس العينة من حيث: العمر الزمني، والعقلي، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي(مستوى متوسط) وفقاً لمؤشرات: المستوى الاجتماعي والاقتصادي ودرجة الذكاء المدونة في ملف كل طفل.

المعالجات التجريبية للبحث:

- **المعالجة الأولي:** البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.
- **المعالجة الثانية:** البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز.

أدوات القياس المستخدمة في البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من صحة فروضه، أعد الباحثان الأدوات التالية:

- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.(إعداد الباحثين)
- مقياس "روزنبيرج" المصور لتقدير الذات(عدله الباحثان؛ ليناسب الأطفال عينة البحث).
- مقياس السعادة النفسية المصور للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (إعداد الباحثين) .

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل، و هو كما يلي:

* في المجموعة التجريبية الأولي: برنامج قائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.
* في المجموعة التجريبية الثانية: برنامج قائم علي التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز.

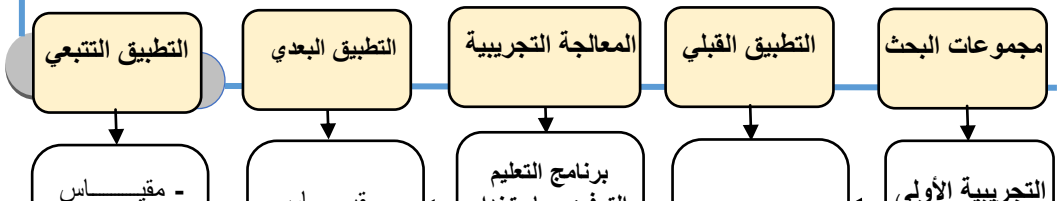
- المتغيرات التابعة، وتتمثل في: المهارات الاجتماعية، تقدير الذات، السعادة النفسية.

منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث اتبع الباحثان ما يلي:

- **المنهج الوصفي:** وذلك في مراجعة الأدبيات التربوية، والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي (المستقلة، والتابعة)، وإعداد الإطار النظري، وإعداد أدوات البحث، وتطوير بيئة التعلم.
- **المنهج التجريبي:** وذلك في اختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته والكشف عن أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

التصميم شبه التجريبي للبحث:

استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي المسمى بتصميم امتداد المجموعة الضابطة ذي التطبيق القبلي– البعدي– التتبعي لأدوات البحث Extended Control Group Pretest-Posttest- Follow-up Design ويوضحه الشكل (١).



شكل (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

ضبط المتغيرات الدخيلة:

سعي الباحثان لضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في تجربة البحث ومتغيراته التابعة، مثل: العمر الزمني، والعمر العقلي، ودرجة الذكاء، والنمو بمرور الوقت، وذلك على النحو التالي:

أ- ضبط متغيرات: العمر الزمني، والعمر العقلي، ودرجة الذكاء، من خلال استخدام اختبار كروسكال واليس؛ لتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة).

ب- ضبط متغير الخبرات السابقة لعينة البحث من خلال تحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة بواسطة التطبيق القبلي لأدوات البحث، ومعالجة النتائج إحصائيًا باستخدام اختبار كروسكال واليس، والتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم.

ج- ضبط متغير النمو مع الوقت والتعرض لخبرات حياتية من خلال استخدام المجموعة الضابطة، والتي لم تتعرض لأي معالجة تجريبية.

فروض البحث:

سعيًا للإجابة عن أسئلة البحث صيغت فروضه من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث كما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

٨- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس تقدير الذات، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.

١١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

١٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس السعادة النفسية، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

مصطلحات البحث:

من خلال اطلاع الباحثين على الأدبيات التي وردت في الإطار النظري للبحث، أمكن صياغة مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

- **التعليم الترفيهي: Edutainment**

هو أنشطة تربوية موجهة تعتمد على المرح والمتعة وتتضمن القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والموسيقى والتلوين، والتفاعلات الاجتماعية؛ بهدف تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتي صممت بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم.

- **الواقع المعزز: Augmented Reality**

هو تقنية تفاعلية متزامنة تدمج بين عناصر بيئة التعلم المادية (الصور) و عناصر التعليم الترفيهي الإلكترونية مثل: (القصص الرقمية، الألعاب الإلكترونية، الموسيقي، الرسم والتلوين)؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، باستخدام تطبيق HP Reveal App Aurasma للواقع المعزز.

- **البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز:**

هو منظومة تعليمية مخططة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التربوية التي تعتمد على الفكاهة والمرح والمتعة وتتضمن: القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والموسيقى والتلوين، والتفاعلات الاجتماعية، وتُقدم من خلال تطبيق الواقع المعزز؛ للدمج بين بيئة التعلم المادية، وعناصر التعليم الترفيهي الرقمية، بهدف تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتي يتم تصميمها بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم، خلال مجموعة من الجلسات.

- **البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز:**

هو منظومة تعليمية مخططة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التربوية التي تعتمد على الفكاهة والمرح والمتعة وتتضمن: القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والموسيقى والتلوين، والتفاعلات الاجتماعية؛ للدمج بين بيئة التعلم المادية، وعناصر التعليم الترفيهي الرقمية، بهدف تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتي يتم تصميمها بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم، خلال مجموعة من الجلسات.

- **الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم:**

هم الأطفال الذين يقل مستوى نموهم العقلي عن المتوسط الطبيعي، ونسبة ذكائهم تتراوح ما بين (٥٠-٧٠) درجة، وعمرهم العقلي من (٤-٧) سنوات، والذين تم اختيارهم من مدارس التربية الفكرية بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

- **المهارات الاجتماعية: Social Skills**

هي مجموعة السلوكيات المقبولة اجتماعيًا، والمتمثلة في ثلاثة أبعاد هي: الإحساس بالهوية الذاتية، والتفاعلات الاجتماعية، واللعب مع الآخرين، والمستهدف تنميتها لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام / بدون استخدام) الواقع المعزز، والتي يتم قياسها بواسطة مقياس المهارات الاجتماعية المعد لهذا الغرض.

- **تقدير الذات: Self-Esteem**

عرف "روزنبيرج" تقدير الذات بأنه " معتقدات الطفل ذي الإعاقة العقلية القابل للتعلم الشاملة نحو نفسه سواء أكانت سالبة أم موجبة، ويقاس بواسطة مقياس تقدير الذات عن"روزنبيرج" المعدل.

- **السعادة النفسية: Psychological Happiness**

هي حالة وجدانية تتضمن مشاعر البهجة والسرور والانفعالات الإيجابية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، وتقاس بواسطة مقياس السعادة النفسية المصور المعد لهذا الغرض .

إجراءات البحث:

سعيًا لتحقيق أهداف البحث اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

١-الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث: المستقلة والتابعة؛ بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد أدوات القياس، وبناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز، وتفسير نتائج البحث ومناقشتها.

٢-تحديد قائمة المهارات الاجتماعية، ومؤشرات تقدير الذات، والسعادة النفسية المرجو تنميتها لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٣-الاستفادة من آراء الخبراء في المجال من معلمي ومديري مراكز ومدارس رعاية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وكذلك أعضاء هيئة التدريس من الخبراء التربويين وعلماء النفس التربوي في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ لتحكيم الصورة المبدئية لأدوات البحث، ووضعها في صورتها النهائية.

٤-بناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، وبرنامج آخر بدون استخدام الواقع المعزز؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، باستخدام نموذج التصميم العام ADDEE وذلك في خمس مراحل هي: (التحليل Analysis، التصميم Design ، التطوير Development، التنفيذ Implementation ، التقويم Evaluation) ، وعرضه على المحكمين المتخصصين في مجال تربية الطفل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكنولوجيا التعليم، كما هو موضح في إجراءات البحث.

٥-إعداد أدوات البحث المتمثلة في: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات المصور، ومقياس السعادة النفسية المصور للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والتحقق من صدقها وثباتها من خلال التجربة الاستطلاعية للبحث.

٦-الحصول على موافقة الجهات الإدارية على تنفيذ تجربة البحث، والتي شملت موافقة: إدارة كلية التربية، مديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية، إدارة المنتزه التعليمية، أولياء أمور الأطفال.

٧-إجراء التجربة الاستطلاعية لتجريب البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، وضبط وتقنين أدوات البحث والتحقق من ثباتها، ومدي صلاحيتها للتطبيق، وتحديد الخطة الزمنية لتنفيذ تجربة البحث الأساسية، واكتشاف الصعوبات التي قد تواجه الباحثين أثناء إجراء التجربة الأساسية للبحث، ومعالجتها، وإجراء التعديلات اللازمة.

٨-تحديد عـــينة البحث الأساسية والتأكد من تجانس مجموعات البحث من حيث المتغيرات الديموجرافية مثل: (العمر العقلي، نسبة الذكاء، المستوي الاجتماعي والاقتصادي)، والتي تم اختيارها بطريقة قصدية من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وعددهم (٤٥) طفلاً وطفلة وتقسيمهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة.

٩-إجراء التجربة الأساسية للبحث وفق التصميم التجريبي المستخدم، وذلك بتطبيق أدوات البحث قبليًا علي المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة في مدرسة حلمي مراد، ومؤسسة التأهيل الفكري بإدارة المنتزه التعليمية في محافظة الإسكندرية ، وتطبيق البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقـــع المعـــزز(مع المجموعة التجريبية الأولي)، وتطبيق البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز(مع المجموعة التجريبية الثانية)، ولم تتعرض المجموعة الضابطة لأي معالجة تجريبية، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا علي المجموعات الثلاثة، وبعد مرور ثلاثة أسابيع طُبقت أدوات البحث تتبعيًا على المجموعتين التجريبيتين فقط.

١٠- رصد النتائج والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS 22 Statistical Package for The Social Science؛ وذلك للتحقق من صحة فروض البحث، والإجابة عن أسئلته، وقياس أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

١١- مناقشة نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها في ضوء النظريات التربوية، ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث ومتغيراته.

١٢- تقديم التوصيات ومقترحات البحوث المستقبلية بناءً على نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث

فيما يلي عرض الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيراته: المستقلة والتابعة، وذلك من خلال سبعة محاور هي:

- المحور الأول: الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- المحور الثاني: المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- المحور الثالث: تقدير الذات للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- المحور الرابع: السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- المحور الخامس: التعليم الترفيهي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- المحور السادس: الواقع المعزز للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- المحور السابع: الأسس النظرية للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز والعلاقة بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور:

المحور الأول: الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

تظهر الإعاقة العقلية في عدم القدرة على أداء المهام التي تتطلب كفاءة عقلية معينة؛ مما يؤدي إلي فشل أداء هذه المهام التي لا تناسب قدراتهم العقلية المحدودة.

١-١ مفهوم الإعاقة العقلية:

تتعدد مفاهيم الإعاقة العقلية حسب التخصصات العلمية المختلفة، فيقسمها كل من: بنهان (٢٠١٠، ص١١٧)، وبطرس(٢٠١٠، ص٢٠)،والعدل (٢٠١٣، ص٢٨) كما يلي:

- **المفهوم الطبي Medical Definition** :ينظر للإعاقة العقلية على أنها عدم اكتمال عمر الدماغ نتيجة لإصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل أو بعد الولادة.
- **المفهوم الاجتماعي Social Definition** :يركز المفهوم الاجتماعي للإعاقة العقلية على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة بنظرائه من المجموعة العمرية نفسها؛ وعلى ذلك يعد الفرد معوقًا عقليًا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه.

- **مفهوم الإعاقة العقلية لدى الجمعية الأمريكية:** ترى الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (The American Association on Mental Retardation, AAMR) أن الإعاقة العقلية هي عدد من جوانب القصور في أداء الفرد، والتي تظهر دون سن ١٨ ، وتتمثل في التدني الواضح للقدرة العقلية عن متوسط الذكاء (٧٥) يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل: مهارات الحياة اليومية، و الاجتماعية، و اللغوية، و الأكاديمية الأساسية، ومهارات التعامل بالنقود، ومهارات السلام و غيرها (شاهين، ٢٠٠٨، ص١٥).

ويعرف الجبالي (٢٠١٦ أ، ص٢١) الإعاقة العقلية على أنها حالة من القصور أو النقص أو التأخر أو عدم تكامل نمو ونضج الجانب المعرفي؛ مما يؤدي إلى نقص في ذكاء الفرد بدرجة لا تسمح له بالحياة، إلا أن الفرد المعاق عقليًا قد يفكر كما يفكر غيره، وقد يفهم كما يفهم الآخرون ولكن على مستوى أقل، وبسرعة أبطأ، كما أن هناك أمورًا يصعب عليه التفكير فيها أو فهمها.

يتضح من التعريفات السابقة أن الإعاقة العقلية هي نقص في ذكاء الفرد يؤدى إلى انخفاض وقصور ملحوظ في القدرات العقلية العامة، وعجز في السلوك التكيفي يظهر في المهارات الاجتماعية، والحياتية، والأكاديمية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة الشخصية؛ مما يتطلب معه إعداد البرامج الخاصة التي تعمل على تنمية هذه المهارات ومعالجة جوانب القصور فيها؛ حتى يتمكن ذوو الإعاقة العقلية من الانخراط في المجتمع والمشاركة في الأنشطة الحياتية المختلفة.

٢-١ تصنيف ذوي الإعاقة العقلية:

تصنف الإعاقة العقلية إلى بسيطة ، ومتوسطة ، وشديدة ، وشديدة جدًا، كما تصنف تربويًا إلى : أفراد ذوي إعاقة قابلين للتعليم، و قابلين للتدريب، والمعتمدين، ويعتمد هذا التصنيف على قدرات وإمكانات الطفل، وتتفاوت صور الإعاقة من حيث القدرة على النشاط الاجتماعي والحركي والمدرسي وذلك حسب درجة الذكاء؛ ولذلك صنف كل من: بنهان (٢٠١٠، ص١١٧)، و العدل (٢٠١٣، ص١٢٥) ، و الجبالي (٢٠١٦ ب، ص ص ١٢ -٢١) الإعاقة العقلية إلى الأنواع الآتية:

أ. إعاقة عقلية بسيطة: (Mild Mental Retardation)

تصل نسبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى حوالى (٨٠%) من نسبة ذوي الإعاقة العقلية، وتتراوح درجة ذكائهم بين (٥٥-٧٠)، ويطلق عليهم فئة القابلون للتعلم، ويميزون بنمو مهاراتهم الاجتماعية والحركية واللغوية، ويقتربون من الطبيعي؛ لدرجة أنه لا يتم اكتشافهم إلا في المرحلة الابتدائية، فهم يحتاجون إلى رعاية في سنواتها الدراسية الأولى، ولكنهم يتعثرون ويفشلون في سنواتها الدراسية الأخيرة، وعندما يكبرون فإنهم قد يعتمدون على أنفسهم اقتصاديًا من خلال عمل لا يتطلب مهارة فنية عالية ، و يحتاجون إلى المساندة والتوجيه عندما يتعرضون لصعوبة ما تواجههم في حياتهم.

ب.إعاقة عقلية متوسطة: (Retardation Moderate Mental)

تبلغ نسبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة حوالى (١٢%) من نسبة ذوي الإعاقة العقلية، وتتراوح درجة ذكائهم بين (٤٠-٥٥)، ويطلق عليهم القابلون للتدريب ،ويكون تعلمهم للمهارات الاجتماعية والحركية واللغوية ضعيفاً قبل سن المدرسة الابتدائية ، ولكن بالتدريب والإشراف تتحسن هذه المهارات بعض الشيء خاصة كلما تقدم العمر، وهم لا يستطيعون تجاوز الصف الثاني من المرحلة الابتدائية حتى مع وجود الإشراف والرعاية، ويمكن تدريبهم على بعض المهارات المهنية غير المعقدة، وعندما يكبرون يمكنهم القيام بعمل لا يحتاج إلى مهارة وفى ظروف محددة وتحت إشراف ومساندة.

ج.إعاقة عقلية شديدة: (Severe Mental Retardation)

تصل نسبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة (٧%) من نسبة ذوي الإعاقة العقلية، ويقع ذكاؤهم بين (٢٠ -٤٠)، ويتسمون بضعف نموهم الحركي واللغوي، حيث تتأخر قدرتهم على الكلام إلى سن المدرسة الابتدائية ، ويمكن تدريبهم على التحكم في مخارجهم الصوتية، وهم لا يصلحون لدخول المدرسة، ويتحسنون في سن المراهقة ،حيث يمكنهم القيام ببعض مهام العمل البسيطة جدًا تحت الملاحظة المستمرة

د. إعاقة عقلية جسيمة: (Retardation Profound Mental)

يُعد المعاقون إعاقة عقلية جسيمة أقل من حيث الذكاء، فمعدل ذكائهم يقل عن (٢٠)، ويمثلون أقل النسب انتشارًا بين ذوي الإعاقة العقلية وهى (١%)، ويتسمون

بالإعاقة التامة في الطفولة والمراهقة، وعدم نمو أي من المهارات الحركية، أو اللغوية، أو الاجتماعية، وقد يستطيعون تعلم بعض الكلمات في عمر متأخر نظرًا لإعاقتهم التامة، و هم يحتاجون إلى مساعدة مستمرة ورعاية خاصة (بطرس ،٢٠١٠، ص٢٠).

ويتضح مما سبق مدى اختلاف الصورة الإكلينيكية للإعاقة العقلية التي تفيد في معرفة ما ينبئ به مستقبل الطفل، وما يمكن أن يطلب منه كإنجاز دراسي أو اجتماعي أو مهني دون أن يصاب الطفل بالإحباط ، فلا يشعر بالفشل لأن الآخرين يحملونه أكثر من طاقته ثم يفرضون عليه أنواع العقاب النفسي والبدني؛ مما ينجم عنه أن يكون أسوأ إنجاز وأقل تكيف مع المجتمع المحيط به.

كما يتضح أن ذوي الإعاقة العقلية البسيطة هم الأكثر قابلية للتعلم، فيمكن تنمية مهاراتهم الاجتماعية، والشخصية؛ وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه من خلال البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

٣-١ تشخيص الإعاقة العقلية :

يرتبط تشخيص الإعاقة العقلية بمستقبل الطفل وعلاقته بأسرته ، فعملية التشخيص لا يقوم بها شخص واحد بل فريق من الأخصائيين بحيث يتم جمع المعلومات عن النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، ويعد تشخيص حالات الإعاقة العقلية عملية معقدة لمعرفة الأسباب ودرجة الإعاقة، وتوجد العديد من أدوات التشخيص للإعاقة العقلية ويذكر كل من: السيد (٢٠٠٦، ص٢٤)، بطرس (٢٠١٠، ص٥٢٤) أن منها علي سبيل المثال: المقابلات والاختبارات كالاختبارات السيكو مترية مثل: اختبار ستانفورد بنيه، واختبار وكسلر، والمقاييس التي يجريها كل منها متخصص في مجاله، ومن أهمها:

- التشخيص الطبي (مثل: الكشف الطبي السريري)
- القياس النفسي (قياس معدل الذكاء) مقياس ستانفورد بنية للذكاء scale Stanford - Binet intelligence
- التشخيص الاجتماعي: يتأثر القياس النفسي بالعوامل الاجتماعية، ويركز على مدى نجاح أو فشل الطفل في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة

منه مقارنة بأقرانه، وهو ما يعبر عنه بمصطلح السلوك التكيفي Adaptive Behavior.

٤-١ خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

يشترك الغالبية العظمى من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في أبرز الخصائص لكل جانب من جوانب النمو، ولكنهم يختلفون في درجتها تبعا لعوامل متعددة، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى أربع خصائص رئيسة تتضح فيما يلي: (السيد، ٢٠٠٦، ص٤١؛ الشمري ٢٠٠١، ص ٢٥؛ العدل، ٢٠١٣، ص١٤٥)

أ. الخصائص الجسمية، وتتمثل فيما يلي:

- تأخر النمو الجسمي بشكل عام، وتزداد درجة التأخر بازدياد شدة الإعاقة .
- الضعف العام، حيث إن قدرة ذوي الإعاقة العقلية على الاعتناء بأنفسهم أقل من العاديين (محمد،٢٠١٧، ص٦٦).
- صعوبة الاتزان الحركي، والتحكم في الجهاز العضلي خاصة فيما يتعلق بالمهارات التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة، كعضلات اليد والأصابع، والتي يطلق عليها المهارات الدقيقة.
- ذوو الإعاقة العقلية يكونون أقل وزنًا وأصغر في أحجامهم من أقرانهم العاديين، ويبدو ذلك واضحًا على المظهر الخارجي في معظم حالات الإعاقة المتوسطة والشديدة (الإمام، الجوالده، ٢٠١٠، ص٢٣٧).

ب. الخصائص العقلية، وتتمثل فيما يلي: (القضاة، ٢٠١٠، ص ٢٠؛ سالم، ٢٠١٧، ص٦٩٥؛ محمد، ٢٠١٧، ص ٦٦).

- ضعف القدرة على الانتباه للمثيرات، وصعوبة التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وتزداد درجة ضعف الانتباه بازدياد درجة الإعاقة.
- ضعف القدرة على التذكر لفظيًا وحسابيًا ومكانيًا، وترتبط درجة التذكر بدرجة الإعاقة العقلية.

- ضعف القدرة على التمييز، والتفكير، وتوظيف الخبرة السابقة في الحاضر والمستقبل؛ مما يفرض تعليم ذوي الإعاقة من خلال المدركات المحسة أولاً ثم الخبرات المجردة.
- ضعف القدرة على التخيل والتصرف وإدراك العلاقات بين الأشياء.
- ضعف القدرة على التعلم الذاتي مقارنة بالأطفال العاديين في نفس العمر الزمني.
- صعوبة نقل أثر التعلم، بسبب الفشل في التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين الموقف المتعلم السابق والموقف الجديد.

ج. الخصائص اللغوية، وتتمثل فيما يلي: (الإمام، الجواده، ٢٠١٠، ص ٢٣٧).

- بطء النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتمثل بطء النمو اللغوي في التأتأة، وأخطاء التلفظ، وقلة عدد المفردات، ويعد انخفاض مستوى الذكاء سببًا في استقرار نموهم اللغوي في مرحلة بدائية من مراحل التطور اللغوي.
- بطء اكتساب قواعد اللغة، فذوو الإعاقة العقلية أبطأ في اكتسابها من الأطفال العاديين، فهم يستخدمون مفردات بسيطة لا تتناسب مع أعمارهم الزمنية.

د. الخصائص الاجتماعية والانفعالية، وتتمثل فيما يلي: (محمد، ٢٠١٧ ، ص٦٦).

- عدم القدرة على ضبط الانفعالات والاتزان الانفعالي.
- عدم القدرة علي إنشاء علاقات اجتماعية فعّالة مع الغير.
- الميل نحو مشاركة الأصغر سنا في الأنشطة المختلفة.
- عدم تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس.
- الشعور المستمر بالفشل، والتدني، ويظهر هذا السلوك في التعاملات مع الآخرين.
- عدم الاهتمام بتكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين.
- عدم مشاركة الآخرين في الأنشطة، وعدم القدرة على اللعب منفردًا أو مع الآخرين.
- الشعور بالعجز بالنسبة لغيرهم من العاديين .

يتضح مما سبق وجود قصور في المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ ولذلك فمن الضروري العمل على إكسابهم المهارات الاجتماعية

التي تمكنهم من التعامل مع الآخرين، عن طريق رعايتهم والاهتمام بهم وإرشادهم وتعزيز سلوكهم الصحيح، وتشجيعهم على مشاركة الآخرين في مختلف النشاطات، ويسعى البحث الحالي إلى تحقيق ذلك من خلال البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

٥-١ الأساليب التربوية الحديثة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية :

تقوم تربية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على أسس تربوية ونفسية واجتماعية وجسمية في ضوء خصائص نموهم، وتتضمن الطرق التربوية الحديثة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية التركيز على تنمية حواسهم ومهاراتهم الحركية والاجتماعية و معارفهم وقدراتهم العقلية من خلال الممارسة والمشاهدة اليومية، ولقد ذكر كل من: (إبراهيم، ٢٠١٤ ، ص ٥٦١؛ بطرس ،٢٠١٠ ، ص ٤٩؛ الخطيب، ٢٠٠٤، ص ٥٤؛ سالم، ٢٠١٧ ، ص ٦٨٩). أن من أهم الطرق التربوية الرائدة والحديثة في تعليم المعاقين عقليًا ، ما يلي:

أ. الحوار والمناقشة :

تعد طريقة الحوار والمناقشة أساسًا لمعظم طرق التدريس الحديثة ، والتي تهتم بجوانب التواصل اللغوي بين المعلم والطفل، وتساعد على نمو المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ فعن طريقها يمكن للمعلم أن يتعرف على خبرات الطفل السابقة، ومدى استيعابه للخبرات الجديدة ، كما أنها أداة للتفاعل الاجتماعي، فالمعلم الناجح هو من يتقن مهارة الحوار؛ وذلك لما لهذه المهارة من أهمية في توطيد التواصل مع الأطفال؛ مما يساعد على حل كثير من المشكلات اللغوية التي تعترض الأطفال ذوي الإعاقة العقليةً كالتلعثم واللجلجة أو التأتأة ، وذلك لأن الطفل هنا يناقش ويحاور بحرية مع المعلم ومع زملائه الآخرين.

ب. التوجيه اللفظي -الحث اللفظي:

طريقة التوجيه اللفظي هي أحد أساليب التدريس المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حيث إنها تحفزهم على القيام باستجابات مناسبة، وهي نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطفل على إكمال المهمة المطلوبة من خلال لفظ الكلمة أو الكلمات أو

جزء منها بشكل يساعد على إعطاء الإجابة الصحيحة، وهذا الأسلوب يعتمد على الحث بالمعززات المناسبة .

ج. التمثيل – الدراما:

وهي طريقة تتضمن قيام الطفل بتمثيل تلقائي عن طريق الانخراط في الموقف والتفاعل مع الآخرين وتقمص الأدوار، وقد يكون التمثيل بواسطة طفلين أو أكثر بتوجيه من المعلم ، أما الأطفال الآخرون الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين، وقد يكون التمثيل بتقمص أدوار لشخصيات اجتماعية مثل: شخصية المعلم، أو الأب، أو الطبيب، أو النجار، وقد تركز على اتجاهات إيجابية كالنظافة، والنظام، والعمل الجماعي، ومساعدة الآخرين، وحب الوالدين... وغيرها.

د. طريقة المحاكاة والنمذجة - التقليد:

تعد المحاكاة من طرق التدريس التي تبسط الطبيعة المعقدة للعلاقات، والتي يعالجها المعلم عند مواجهته للأطفال في الفصل حيث يعمل على تقريب الأفكار المجردة إلي أذهانهم، و نمذجة المهارة وتقديم توضيح عملي لكيفية أدائها من خلال عرض نماذج لها ، ثم يطلب من الطفل تقليد النموذج وتأديته كما شاهده (سالم، ٢٠١٧، ص ٦٩٧).

ه. الخبرة المباشرة:

هي إحدى طرق التدريس الحديثة، والتي تقوم على التفكير في الخبرات التي تثير اهتمامات الأطفال الشخصية ، وتجسد مبدأ الممارسة داخل الصف وخارجه بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بجانبها العملي التطبيقي، حيث يتفاعل الطفل مع الشيء المراد تعلمه كما يحدث في واقع الحياة، ويتم التعلم عن طريق الخبرة المباشرة الهادفة التي يحتاج الطفل فيها إلى عملية توجيه من المعلم.

و. القصص القصيرة:

تعرف القصة على أنها طريقة تعليمية تقوم على العرض الحسي المعبر ، الذي يتبعه المعلم مع أطفاله لتعليمهم حقائق ومعلومات عن شخصية أو موقف أو ظاهرة أو حادثة معينة ، بقالب لفظي أو تمثيلي ،وقد تستخدم لتجسيد قيم أو مبادئ أو اتجاهات (علي، ٢٠١٤، ص ٦٤٨).

وتساعد هذه الطريقة في جذب انتباه الأطفال وإكسابهم خبرات ومعارف بطريقة شيقة وجذابة، ويحقق التعلم عن طريقها النجاح الذي يوصل إلى الأهداف ويسهم في تثبيت مواد التعليم في أذهان الأطفال، فضلاً عن تقديم المتعة والفائدة للأطفال، وهي عنصر تربوي مهم في المواقف التعليمية؛ فمن خلال القصة يكتسب الأطفال ذوو الإعاقة العقلية المترادفات اللغوية سواءً أكان ذلك عند الاستماع للقصة أم روايتها، وهي تساعد في علاج الكثير من المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية، وتعمل على غرس السلوكيات الحميدة والإصغاء الجيد والتمييز بين الأصوات (مارتن، رامسي، والغوزني، ٢٠٠٦، ص١٠٠).

ز. الألعاب

تعد الألعاب من أبرز الإستراتيجيات المناسبة لتعلم الطفل ذي الإعاقة العقلية ، فمن خلالها يصبح للطفل دور إيجابي يتميز بكونه عنصرًا نشطًا وفعالاً داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة، للتفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة (كيرك، أناستاسيو، كولمان، وغالاغر ، ٢٠١٣، ص٢٦٨).

يساعد اللعب الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه ، فمن خلاله يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام والحروف والأعداد ، ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات، ويتعلم معنى بعض المفاهيم مثل أعلى وأسفل وكبير وصغير، وتسهم خبرات اللعب في إنماء معارف الطفل عند بناء وترتيب الأشياء في مجموعات؛ فيتعلم كيف يصنف الأشياء ويدرك الوظيفة ، ويعمل على الربط بين الشيء ووظيفته (علي، ٢٠١٤، ص٦٤٧).

وترتبط الإعاقة لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعجزهم عن اللعب مثل الأسوياء، لأنهم ذوى إعاقات لغوية ، وذوى صعوبات حركية ، وذوى صعوبات في إجراء عمليات التسلسل والتتابع ؛ لذلك لا يستطيع هؤلاء الأطفال اللعب ، ومن ثم ليست لديهم الفرص

لممارسة المهارات وتطوير المخططات لعديد من العمليات والعلاقات (عزت، ٢٠١٦، ص ٥٩٠).

يتضح مما سبق وجود عديد من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مثل: القصص، واللعب، والمحاكاة والتقليد، والحوار والمناقشة، والتي يمكن أن تفيد في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية، وذلك من خلال البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

المحور الثاني : المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم :

تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في ارتباطها بأهداف التربية الخاصة التي تسعي إلي مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية علي تحقيق التكيف الاجتماعي؛ للوصول إلي أفضل مستوي من العلاقات الاجتماعية، فنجاح الأطفال في اكتساب المهارات الاجتماعية يزيد من قدراتهم علي إقامة التفاعلات الاجتماعية الناجحة والاندماج مع الأقران (محمد، ٢٠١١، ص١١٠).

١-٢ تعريف المهارات الاجتماعية:

يرى قاسم (٢٠٠٥، ص ٣٤) أن المهارات الاجتماعية هي العناصر السلوكية المكتسبة، التي تمكن الطفل من التعايش والتفاعل الإيجابي مع الآخرين في المجتمع، من خلال التقييم الجيد للمواقف، والقدرة علي تبادل الحوار، والتعاون في إنجاز المهام، التي تمكن الطفل من تكوين صور عن ذاته وعن الآخرين.

ويري عبد المجيد (٢٠١٩، ص٢٩٧) أن المهارات الاجتماعية هي: القدرة على اكتساب مهارات الحياة الأساسية التي يحتاجها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلون للتعلم، والتي من خلالها يستطيعون مواجهة المشكلات التي تقابلهم، مما يساعدهم على الاعتماد على أنفسهم وتلبية احتياجاتهم الأساسية والتفاعل مع الآخرين وتكيفهم مع أسرهم والمحيطين بيهم، ومن هذه المهارات الاجتماعية: التعاون من أجل الإنجاز، واللعب التعاوني، وتكوين الصداقات، ومساعدة الذات، والاستقلال الذاتي، والأمن والسلامة، والاستقلالية.

وترتبط الخصائص الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالسلوك الخاص بهؤلاء الأطفال في علاقتهم بالمجتمع والمهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي والعلاقات الأسرية والاتجاهات الاجتماعية، وعلى الرغم من أن البعض يقيس نجاح البرامج المعدة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستخدام محكات مثل التحصيل الدراسي إلا أنه الأكثر أهمية أن نوجه القياس إلى المهارة الاجتماعية والقدرة على التكيف مع البيئة (سالم، ٢٠١٧، ص ٦٩٧).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بأنها سلوكيات اجتماعية تمكن الأطفال من التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم في الأنشطة الحياتية المختلفة مثل: اللعب مع أقرانهم، والتعرف على الهوية الشخصية، ومساعدة الآخرين، واحترام ممتلكاتهم وخصوصياتهم، وهذه من المهارات الاجتماعية الضرورية والتي يسعي البحث الحالي لتنميتها.

٢-٢**المهارات الاجتماعية فى مرحلة الطفولة: تتمثل المهارات الاجتماعية فيما يلي:** (الديب، ٢٠٠٣ ، ص ص ٩- ١١ ؛ الجبالي، ٢٠١٦ أ)

- **مهارات دخول الطفل في مجموعات اللعب:** وهى مهارات دقيقة مثل مهارة لعب الدور، ومهارة الاشتراك داخل مجموعة اللعب.
- **مهارة التعاون:** تزداد قدرة الطفل على اللعب التعاوني في نهاية العام الثالث من عمره, ويظهر ذلك في قابليته للعب مع الآخرين
- **مهارة المشاركة:** تتمثل في مشاركة الآخرين في اللعب والعمل والتحدث، وهي مهارة مهمة يجب تدريب الأطفال عليها وتشجيعهم على حب المشاركة في اللعب.
- **مهارة التنافس:** وهى تشير إلى رغبة الطفل في الوصول إلى مستوى الآخرين، ويبدأ ظهورها فى العام الرابع بحيث يتنافس الطفل مع رفاقه في اللعب، وهنا يجب على الكبار التدخل بتوجيهه وتدريبه وإرشاده.
- **مهارة تحمل المسئولية:** وتعبر عن اعتماد الأطفال على أنفسهم عندما يشاركون في جماعات مختلفة.

ونظرًا لأهمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم يسعى البحث الحالي إلي تنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل: الإحساس بالهوية الذاتية، والتفاعل الاجتماعي، واللعب مع الآخرين، والتي حُددت في إجراءات البحث، وذلك باستخدام أساليب تعلم ترفيهية بمساعدة التكنولوجيا الحديثة التي توفر بيئة تعلم مرحة تساعدهم على اكتساب هذه المهارات وتوظيفها؛ ومن ثم يمكنهم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

٢-٣ أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في مجال الإعاقة العقلية:

تعد الحاجة إلي تنمية المهارات الاجتماعية في مجال الإعاقة العقلية ضرورة ملحة لما يلي:

- تفيد ذوي الإعاقة العقلية للتغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
- تعد عاملا مهمًا في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل المجتمع.
- تساعد الأطفال على الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسونها وإشباع حاجاتهم النفسية. (عبد المجيد، ٢٠١٩، ص٢٩٧).
- تساعد الأطفال على التواصل مع الآخرين، واستمرارية التفاعل الاجتماعي بينهم. (السيد ، ٢٠٠٦، ص ٥٢).
- تساعد الأطفال على تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس.
- تساعد الأطفال على اكتساب الثقة بالنفس، ومشاركة الآخرين، والابتكار والإبداع في حدود طاقتهم العقلية والجسمية (العميري، ٢٠٠١، ص٢١؛ كيرك وآخرون، ٢٠١٣، ص ٢٨٨).

وتبرز أهمية المهارات الاجتماعية من أن التمكن من أدائها يشعر التلميذ ذو الإعاقة العقلية البسيطة بالفخر والاعتزاز بالنفس؛ ذلك لأنه عندما يطلب منه أن يؤدي عملاً من الأعمال ويتقن ما طلب منه؛ فإن هذا يشعر الآخرين بالثقة فيه ويعطيه هو المزيد من الثقة بالنفس، حيث تعتبر المهارات الاجتماعية كثيرة ومتعددة ويحتاج إليها المرء في كل حياته سواء أكان ذلك في الأسرة أم العمل أم في العلاقات مع الآخرين؛ ومن ثم يمكن القول إن الفرد في حاجة إلى امتلاك مهارات يستطيع أن يمارسها في كافة مجالات الحياة

وبالتالي فهي سبيل إلي سعادته وتقبله للآخرين والحياة معهم وكذا حب الآخرين له وتقديرهم إياه(اللقاني، حسن، ٢٠٠١، ص٢٢٢).

وتؤكد كثير من الدراسات على حاجة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى التدريب على مهارات اجتماعية بالاقتران مع تدخلات علاجية مدروسة (مارتن وآخرون ، ٢٠٠٦، ص ١١٥٩) ، كما أن المعاقين عقلياً يجدون صعوبة في عمل صداقات، وغالبًا ما يميل بسيطو الإعاقة إلى الانزواء والانسحاب والعدوان، ويعاني بعضهم من انخفاض مفهوم الذات وعدم الثقة في قدراتهم ؛ مما يؤثر سلبًا في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. (عامر، ٢٠٠٦، ص ١٢٤).

ويؤكد كل من: القريطي (٢٠١١، ص ٣٠٢)،العربي، ومبروك (٢٠١٤، ص ٣٥٩) ضرورة تقديم الرعاية الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية و مساعدة الطفل لاكتساب المهارات الاجتماعية ومهارات النمو الشخصي، و تهيئة الأنشطة الاجتماعية والترويحية والثقافية التي تسهم في خلق بيئة اجتماعية.

٤-٢ طرق تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

يمكن تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستخدام الطرق التالية: (الجبالي، ٢٠١٦ أ، ص ٨)

- الألعاب الجماعية التي يشترك فيها مجموعة من الأطفال.
- الحوار مع الطفل حول الأشياء والسلوكيات التي يراها من الآخرين وتوجيهه أولا بأول حول ما يمكنه الاقتداء به أو الابتعاد عنه من السلوكيات المختلفة.
- الاعتماد على اللعب التعبيري والتمثيلي، ولعب الأدوار للأطفال الذين يشعرون بالخجل.
- استخدام التعزيز عند ظهور سلوكيات جريئة ومبادرة من الطفل.
- زرع روح المبادرة والتعبير عن الرأي وحرية الاختيار واتخاذ القرار لدى الطفل.

ويرى الباحثون في تربية وصحة الطفل النفسية أن اللعب يعد من الوسائل التي تساعد على تطور الطفل ونموه السليم وتكوين شخصيته المتميزة؛ لأن الطفل بحاجة أن يعبر عن ذاته من خلال اللعب وأن يطور مهاراته ويكتشف الجديد من حوله بهذه الوسيلة. وقد أثبتت الأبحاث التربوية أن فوائد اللعب في حياة الطفل تتجلى في أن اللعب

يشكل له طريقته الخاصة التي تمكنه وتساعده على اكتشاف العالم والناس الذين يحيطون به. (الجبالي، ٢٠١٦ ب، ص ٤٨).

ويعد استخدام الفيديو كنموذج يوضح السلوك المتوقع أو المناسب لموقف اجتماعي معين (Ayres, et al., 2017) من الطرق الأكثر فعالية لتعلم المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة ،حيث يتم عرض المهارة بصورة صريحة، كما أن لعب الأدوار للمواقف الاجتماعية الواقعية، والتدريب على المهارات باستخدام تعليمات بسيطة يسهم في تنميتها. (Alai-Rosales, et al., 2017).

وترى نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا Bandura (1986) أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجموعات ويتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، ويلاحظ سلوكيات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والمحاكاة، وأن معظم السلوك الإنساني مُتعلم بإتباع نموذج أو مثال حي وواقعي، سواء أكان هذا بالصدفة أم بالقصد، فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم.

يتضح مما سبق أن أسلوب المناقشة والحوار، والقصص، والألعاب من الأساليب المهمة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة، والتي يمكن توظيفها باستخدام الواقع المعزز؛ مما يجعلها أكثر جاذبية وتشويقًا للأطفال، حيث يتم الدمج بين البيئة المادية، وعناصر التعلم الإلكترونية مثل القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والتي يسعى الباحثان إلى تطبيقها في البحث الحالي.

نظرًا لأهمية المهارات الاجتماعية، والعمل على تنميتها، فقد استهدفت عدة دراسات سابقة تنميتها بطرق وأساليب مختلفة، فقد استهدفت دراسة جلال، والزريقات (٢٠١١) قياس أثر برنامج محوسب في تنمية المهارات التواصلية؛ والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، وتكونت عينة الدراسة من ستة طلاب من ذوي الإعاقة العقلية تراوحت أعمارهم بين (١٠- ١٥) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام البرنامج المحوسب في تطوير المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية المستهدفة .

واستهدفت دراسة نجدي، أبو رية، غزالة، و جمال الدين (٢٠١٤) تنمية بعض المهارات الاجتماعية بمدارس الدمج للتلاميذ المعاقين عقليًا، وذلك من خلال استخدام الألعاب الرقمية التعليمية في ضوء النظرية البنائية، وتكونت مجموعة البحث من (٣٢) تلميذاً من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث للتلاميذ المعاقين عقليًا في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، وأوصى البحث بضرورة تحسين أساليب التعليم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا و ضرورة اعتمادها على الوسائل التكنولوجية والكمبيوتر.

واستهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) قياس فاعلية برنامج قائم علي المحاكاة في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدي التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، و أشارت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة معوض، بدر، و محمد (٢٠١٨).إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية (المبادرة التفاعلية، والاستجابة التفاعلية، والتعاون الاجتماعي) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، باستخدام القصص الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم (٤ ذكور، وأنثى)، وتراوحت أعمارهم بين (٩- ١٢) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية (المبادرة التفاعلية، والاستجابة التفاعلية، والتعاون الاجتماعي) لدى عينة الدراسة.

واستهدفت دراسة "فاريا، إسغالادو، وبيريرا" Faria, Esgalhado, and Pereira, (2018) الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي Socioemotional learning (SEL) في تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، باستخدام القصص المصورة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة استخدمت أساليب مختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مثل برمجيات الحاسب الآلى، والألعاب

الرقمية التعليمية، والمحاكاة والقصص المصورة ، وقد كشفت هذه الدراسات عن فاعلية الأساليب المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية .

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في استخدامه لأسلوب جديد يجمع بين فنيات التعليم الترفيهي، والواقع المعزز؛ حيث يستخدم البرنامج المقترح الأنشطة الترفيهية بالقصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والغناء والموسيقى، بصورة متكاملة لتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وذلك ما يميز البحث الحالي في أنه يقدم رؤية جديدة لبناء البرامج التعليمية الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

المحور الثالث: تقدير الذات للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

٣-١ مفهوم تقدير الذات:

يعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من نقص تقدير الذات، فهم يقارنون أنفسهم بالآخرين عندما يفشلون في إنجاز ما يسند إليهم مقارنة بذويهم الأسوياء؛ فيصابون بحالات الاكتئاب والازدراء الذاتي وتسعي قلة من البرامج الفردية إلى تنمية مهاراتهم لرفع مستوي تقديرهم الذاتي (الأعظمي، والريالات، ٢٠١٤، ص ٤٣).

ويعرف مفهوم تقدير الذات على أنه نظرة الفرد لنفسه، وتتشكل هذه النظرة من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة والإحساس بالرضا والقدرة على التعامل مع الآخرين (جاد الله، ٢٠٠٠، ص ١٣)، كما يُعرف تقدير الذات بأنه المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنًا بيولوجيًا اجتماعيًا، أي مصدرًا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين، أو بعبارة سلوكية هو ذلك التعليم الإداري الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل. (عامر، ٢٠١٨، ص ١٤)

ويمكن تعريف تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بأنه تصور شخصي يكونه الطفل عن نفسه، وعن نظرة الآخرين له، وما يمكنه القيام به من أعمال ومهارات اجتماعية وحياتية.

٣-٢ نظريات تفسير تقدير الذات: من أبرز نظريات تفسير تقدير الذات ما يلي:

- **نظرية "روزنبيرج" Rosenberg theory**

قدم رزونبيرج نظريته حول تقدير الذات من خلال تصوره للذات علي أنها ظاهرة اجتماعية، ويصف تقدير الذات بأنه موقف الفرد الإيجابي والسلبي تجاه نفسه، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحقة للفرد فيما بعد (الأعظمي، الريالات، ٢٠١٤، ص ٣٧؛ سيف، ٢٠١٨، ص ٧٩).

- **نظرية "كوبر سميث" Cooper Smith theory:**

قدم كوبر سميث تصورًا لتقدير الذات علي أنه الحكم الصادر عن مدى جدارة الشخصية، والذي يعتقده الفرد تجاه نفسه، ويعبر عنه في المواقف المختلفة من خلال سلوكه في الحياة، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات، وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات (سيف، ٢٠١٨، ص٧٩ ؛عزت، ٢٠١٦، ص ٥٩٢).

- **نظرية "زيلر" Ziller theory :**

يذكر "زيلر" Ziller أن تقدير الذات هو بناء اجتماعي، ويربط تقدير الذات بنظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقدير الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الخارجي الواقعي، فعندما يحدث تغير في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوع التغير الذي سيحدث في تقييم الفرد لذاته (سيف، ٢٠١٨، ص ٨٠).

يتضح مما سبق أن نظريات تقدير الذات ترى أن تقييم الفرد لنفسه يحدث في إطار اجتماعي، ويتأثر بالتنشئة الاجتماعية وآراء الآخرين؛ مما يؤكد أهمية تنمية تقدير الذات لدى الأطفال من خلال تهيئة المواقف الاجتماعية المناسبة لتحقيق ذلك، وأن تقدير الذات

يمكن أن يرتبط بمدى تمكن الطفل من المهارات الاجتماعية الأساسية مثل: التفاعل مع أقرانه، وتعاونه معهم، ومشاركتهم في الألعاب المختلفة.

٣-٣ مكونات تقدير الذات:

يتكون تقدير الذات لدى الطفل وينمو بسبب الخبرات التي يمر بها في أثناء مراحل تنشئته الاجتماعية، وما يكتسبه الطفل من اتجاهات وقيم وسلوك مقبول في ظل نظام اجتماعي معين (المعمرية، ٢٠١١).

ويرتكز تقدير الذات على ثلاثة مكونات وهي: حب الذات، والنظرة إلى الذات، والثقة في الذات ووجود هذه المكونات الثلاث وبنفس القدر ضروري لتحقيق تقدير ذات متزن (ديب، ٢٠١٤، ص ١٩؛ سيف، ٢٠١٨، ص ٧٧).

أ- **حب الذات:** يعد حب الذات من أهم مكونات تقدير الذات؛ فهو يساعد الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترضه في حياته، ويحميه من الوقوع في اليأس، وهذا رغم إدراكه لنقائصه وحدوده، حيث يكون هذا الحب الذي يحمله الفرد لنفسه بدون قيد ولا شرط.

ب- **النظرة للذات:** تمثل النظرة للذات تقييم الفرد لصفاته المختلفة وإمكانياته، وقد يكون هذا التقييم إيجابيًا أو سلبيًا مبنيًا على أسس حقيقية أو غير حقيقية؛ لذلك يظهر أنه من الصعب أن نفهم فهمًا صحيحا النظرة إلى الذات لأن الذاتية تلعب دورًا كبيرًا فيها.

ج- **الثقة في الذات:**وهي خاصة بأفعالنا وسلوكنا، فثقة الفرد بذاته تجعله يفكر أنه يستطيع التصرف بطريقة مناسبة إزاء المواقف المهمة، وتجدر الإشارة أنه يسهل الكشف عن ثقة الفرد بذاته لأنها تظهر جليًا من خلال تصرفاته عند تعرضه لمواقف غير متوقعة أو جديدة.

ويُعد تقدير الذات حاجة أساسية للأطفال، فهي بمثابة القوة الدافعة لهم نحو الإنجاز وطريق الوصول إلي النجاح في كثير من المجالات.

والطفل الذي يكون لديه تقدير منخفض للذات يكون متناقضًا في أفكاره وكلامه ويكون انهزاميا وأقل ارتباطًا وتواصلاً مع الآخرين، ويميل إلى الانزواء على الذات، ويكون شديد التأثر بأحكام الآخرين، أي يمتلك حساسية مفرطة نحو النظرة الاجتماعية،

ويتصف بكثرة الشك وعدم الثقة في نفسه، و يكون غير قادر على الاختيار واتخاذ القرار. (سيف، ٢٠١٨، ص ٨٢)

٤-٣ طرق تنمية تقدير الذات لدى الأطفال، والدراسات السابقة:

ويمكن تنمية تقدير الذات لدى الطفل من خلال الحديث معه بلطف، والتعبير عن مدى حبنا له واهتمامنا به، وتشجيعه وتحفيزه عند قيامه بالعمل، وقضاء وقت في اللعب والقراءة والغناء أو غيرها من النشاطات، ويحاول الطفل في سن الثالثة؛ أو الرابعة احتلال مكانة اجتماعية خاصة داخل محيطه الأسري وبين أقرانه وهذه المكانة لها صلة وثيقة بتقديره لذاته، كما يحاول الطفل النجاح فيما يقوم به من أعمال، ويكون لانتصاره في الألعاب التنافسية وقع خاص في تقديره لذاته، ويحاول التباهي أمام الآخرين (سيف، ٢٠١٨، ص ٨٤).

وقد سعت عدة دراسات سابقة لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال مثل: دراسة فتوح (٢٠١٧) والتي استهدفت التعرف على أثر برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من ذوي الإعاقة السمعية وقياس أثر ذلك على تقديرهم لذواتهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة السمعية، تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٦) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وعددها (١٠) أطفال، والثانية تجريبية وعددها (١٠) أطفال؛ وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي≥ (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الذكاء الوجداني وتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية وتعزي للبرنامج التدريبي.

وقد استهدفت دراسة النعيمات، والسرور (٢٠١٨) بناء مقياس متعدد الأبعاد لتقدير الذات للأفراد ممن هم في المدى العمري (١٣ – ١٨) سنة، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتحري الفروق في أبعاد تقدير الذات تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي والعمر والمنطقة الجغرافية؛ وأظهرت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية وجود خمسة عوامل لتقدير الذات، وهي: تقدير الذات الأكاديمي، تقدير الذات العائلي، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الشخصي، وتقدير الذات الرفاقي.

وهدفت دراسة القاضي (٢٠١٨) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية من المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) مراهقين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من معهد التربية الفكرية بالرياض، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٣ – ١٥) عامًا، وتتراوح درجات ذكائهم ما بين(٥٠ –٧٠)درجة؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك على مقياسي تقدير الذات و مهارات الصداقة لصالح القياس البعدي.

يتضح مما تقدم أن التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، وتكوين الصداقات، واستخدام الوسائط المتعددة في أنشطة ترفيهية مثل الألعاب، والغناء ، والقصص الرقمية، يمكن أن يساعد في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما قد يفيد ذلك في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وهو ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه.

المحور الرابع: السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

تشير السعادة النفسية إلى الشعور بالارتياح و الرضا عن الحياة، وغالبًا ما ترتبط بالثقة بالنفس واحترام الذات.

٤-١ مفهوم السعادة النفسية:

السعادة النفسية هي مفهوم رئيس في علم النفس الإيجابي لما له من مكانة بارزة في تاريخ الفكر الإنساني، ويسعى الجميع إلى السعادة النفسية بوصفها هدفاً أسمى للحياة لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة وجودتها وتحقيق الذات(أبو هاشم، ٢٠١٠، ص١) .

ويرى سيليجمان Seligman (٢٠١١) السعادة بأنها هيكل متعدد الأبعاد يتضمن معنى الحياة ، والمشاعر الإيجابية ، والمسؤولية ، والعلاقات الإيجابية والنجاح، وقد تعتمد سعادة الكبار على العديد من المتغيرات مثل: الصحة، الحياة الأسرية، العلاقات الاجتماعية، الأمن، الحرية، القيم الأخلاقية، مستوى الدخل، وظروف العمل؛ بينما ترتبط سعادة الأطفال بمتغيرات أخرى مثل: مستوى تلبية احتياجاتهم الأساسية، والحب، والثقة والتواصل والتقدير والنجاح المدرسي والصحة واللعب.

وعرف البهاص(٢٠٠٩، ص ٣٣٢) السعادة النفسية بأنها انفعال وجداني ثابت نسبيًا يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة.

يتضح مما سبق أن مفهوم السعادة النفسية من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، ويقصد به شعور الطفل بالرضا عن الحياة، والبهجة والمرح والتفاؤل والسرور، وحب الطفل لنفسه وللآخرين، وتحقيق الذات؛ ومن ثم يرتبط مفهوم السعادة النفسية بجودة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، كما يرتبط بمدى تقدير الطفل لذاته.

٢-٤ مكونات السعادة النفسية:

يفترض كثير من الباحثين أن السعادة النفسية تتكون من ثلاثة عناصر مترابطة معًا وهى: وجود المشاعر الإيجابية Positive، وغياب المشاعر السلبية Negative، والرضا عن الحياة Satisfaction Life بوجه عام، ويعزى المكونين الأول والثاني إلى المظاهر الانفعالية، بينما يعزى المكون الثالث إلى المظاهر المعرفية. (أبو هاشم، ٢٠١٠، ص ص ٢٧٧-٢٨٠). وتوجد فروق بين الأطفال مرتفعي ومنخفضي السعادة النفسية يوضحها جدول (٢)

جدول (٢) خصائص الأطفال مرتفعي ومنخفضي السعادة النفسية (Ryff & Singer, 2008)

المكونات	المرتفعون في السعادة النفسية	المنخفضون في السعادة النفسية
الاستقلالية	القدرة على اتخاذ القرارات، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، والضبط الداخلي للسلوك، وتقييم الذات بمعايير شخصية.	الخضوع لأحكام الآخرين في اتخاذ القرارات المهمة، والتأثر بالضغوط الاجتماعية في القرارات والأفكار.
التطور الشخصي	الشعور بالنمو المستمر للشخصية، والانفتاح على الخبرات الجديدة ، والشعور بالتحسن المستمر للذات والسلوكيات بمرور الوقت.	الإحساس بنقص النمو الشخصي، و عدم القدرة على التحسن بمرور الوقت، والشعور بعدم القدرة على اكتساب سلوكيات واتجاهات جديدة.
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، والاهتمام بسعادة الآخرين، والقدرة على الصداقة والأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية.	عدم الثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين وقلتها، والانعزال والشعور بالإحباط، وعدم السعي لتكوين صداقات جديدة مع الآخرين.

المكونات	المرتفعون في السعادة النفسية	المنخفضون في السعادة النفسية
تقبل الذات	الاتجاهات الموجبة نحو الذات، تقبل المظاهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات.	الشعور بعدم الرضا عن الذات، الانزعاج المستمر من الأشخاص والإحساس بأنهم مختلفون عنهم.

و قدم "سيليجمان" Seligman نموذج "PERMA "للسعادة النفسية يتكون من خمسة عناصر أساسية، وهى: المشاعر الإيجابية Positive emotions، والمشاركة Engagement ، والعلاقات Relationships، والمعنى Meaning، والإنجاز Accomplishment (Frey, & Stutzer, 2010).

ويستنتج مما تقدم أن مكونات السعادة النفسية للأطفال تتضمن وجود المشاعر الإيجابية لدى الطفل، وجودة العلاقات الاجتماعية، والصداقات التي يكونها الطفل مع الآخرين، ووجود اتجاهات موجبة نحو الذات، وتقبل المظاهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات؛ ومن ثم فإن تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات اللعب مع الآخرين، والصداقة لدى الأطفال يمكن أن تؤدي إلى تنمية سعادتهم النفسية.

٣-٤ نظريات السعادة النفسية: من النظريات التي تفسر السعادة النفسية ما يلي:

أ- نظرية التوسيع والبناء Broaden and Build theory:

نظرية التوسيع والبناء Broaden and Build theory طوّرها "فريدريكسون" Fredrickson عام (1998) وترتبط بعلم النفس الإيجابي ، وهي استكشاف لوظيفة المشاعر الإيجابية، وهذه النظرية قابلة للتطبيق بشكل خاص على الأطفال، وترى النظرية أن المشاعر الإيجابية (مثل المتعة والسعادة والبهجة والاهتمام) توسّع وعي الفرد وتشجع لديه الأفكار والأعمال المُبتكرة المتنوعة، وأنه يمكن تطوير مهارات الأطفال للتفاعل بشكل أكثر فعالية مع بيئتهم.(Holder, 2012, p.57 ;Fredrickson, 2004,).

ب- نظرية النشاط Activity theory:

وهى من أهم نظريات تفسير السعادة والتي تفترض أن السعادة هي إحدى نتائج النشاط أو أداء السلوك، أكثر من الوصول إلى الهدف النهائي، فمثلا قد يؤدي نشاط رسم لوحة فنية سعادة أكثر من الانتهاء من رسمها (الضبع، ٢٠١٢، ص ١٥٢).

يتضح من العرض السابق لنظريات التعلم التي تفسر السعادة النفسية، أنها ترتبط بالمشاعر الإيجابية لدى الفرد، وما ينتج عن تفاعلاته الاجتماعية، وأنشطته الحياتية من إشباع لحاجاته الأساسية، وشعوره بالتقدير والاحترام من الآخرين.

ويرى "وولك" Wolk (2008) أنه يمكن تكوين مشاعر السعادة لدى الطلاب في المدرسة من خلال التشجيع والاستمتاع بالتعلم والسماح لهم بالمشاركة في المسرحيات، وقراءة كتب جيدة ، وممارسة الرياضة والفنون. وأظهرت دراسة "ماركيز وآخرون" Marques et al (2011)أن الأنشطة المدرسية القائمة على الترفيه تزيد من الراحة النفسية لدى الأطفال، وأن الأطفال الذين تعرضوا لبرنامج الدراسة أظهروا زيادة في مستويات الرضا عن الحياة والأمل وتقدير الذات.

٤-٤ قياس السعادة النفسية:

تستخدم الاستبانات لقياس السعادة النفسية، وتعتبر قائمة أكسفورد للسعادة النفسية أساسًا لما تم وضعه من مقاييس أخرى، وهذه القائمة أعدها كل من: "أرجايل، ومارتن، ولو" Argyle, Martin and Lu (1995) وعربها، و عدلها، وقننها عبد الخالق (٢٠٠٣)، وتشتمل القائمة على (٢٩) بندًا، ووضعت بدائل خماسية (١-٥) أمام كل بند بحيث تكون الدرجة الدنيا (٢٩) والعليا (١٤٥) وتشير الدرجة العليا إلي درجة مرتفعة من السعادة. كما أعد كل من " سبرينغر، وهاوزر " Springer and Hauser (2006) مقياسًا للسعادة النفسية يتكون من ستة أبعاد، هي: الاستقلال الذاتي، والتمكن البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة، وتقبل الذات، واستخدم هذا المقياس في عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت صدقه وثباته.

وقد استفاد الباحثان من هذه المقاييس في إعداد مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم المستخدم في هذا البحث.

المحور الخامس: التعليم الترفيهي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

لقد أصبح التعليم الترفيهي إحدى سمات التطور التكنولوجي لأشكال الترفيه الحديثة في المحاضرات والدروس والصفوف وورش العمل، باستخدام البرامج التلفازية ، وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأفلام والموسيقى ومواقع الويب وبرامج الوسائط المتعددة؛ حيث يمكن الحصول على التعلم في جو مريح، فتكنولوجيا التعليم، والتعليم الترفيهي يعطيان

فرص جديدة لاكتساب المعارف والمهارات بطريقة مثيرة للاهتمام تسمح للطلاب ذوي القدرات المختلفة بالحصول على الخبرات مثل الطلاب العاديين .

١-٥ مفهوم التعليم الترفيهيEdutainment :

يستخدم مصطلح التعليم الترفيهي Edutainment للإشارة إلى التعليم باستخدام وسائل وأنشطة الترفيه المختلفة، وذلك لجعل العملية التعليمية أقلّ صعوبة وأكثر إمتاعًا بعيدًا عن طرق وأشكال التعليم التقليدية، أي أنه عندما يجتمع التعليم والترفيه ؛ يؤديان بالمتعلم إلى اكتساب المعارف والمفاهيم والخبرات بكل سهولة دون أن يشعر بعملية التعلم نفسها .

ويعرف " جونز" (Jones (2011,p.37 التعليم الترفيهي بأنه طريقة علاجية تساعد في حل العديد من المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها بعض التلاميذ و التي قد تؤثر سلبًا في عملية تعلمهم ومن أبرزها القلق والخوف من الخطأ الذي يشعر به بعض التلاميذ بسبب صعوبة المادة أو الخوف من الوقوع في الخطأ.

ويعرف " أكساكال" (Aksakal (2015 ,p.1237 التعليم الترفيهي بأنه استراتيجية مناسبة لاحتياجات المتعلمين تستخدم أساليب متعددة مثل: الألعاب، والقصص، والمواد المرئية، وذلك لجذب انتباه المتعلمين والاحتفاظ به، ومن خلالها يتعلم التلاميذ دون أن يشعروا بالرتابة والملل ، كما أنها تنمي لديهم عديدًا من المهارات العقلية و العملية وتجعل التعلم أكثر متعة.

ويعرف أبو حجر (٢٠١٩) التعليم الترفيهي على أنه نشاط موجه لتنمية سلوك الطلاب، وقدراتهم العقلية والجسدية والوجدانية، وذلك من خلال إدخال الفكاهة وأنشطة اللعب التربوي الهادف، حيث يحقق المتعة والتسلية في اكتساب المعرفة.

ويمكن من خلال التعريفات السابقة تحديد صفات التعليم الترفيهي فيما يلي:

أ- أنه أسلوب تعليمي يجمع بين التعليم والترفيه؛ لزيادة حماس المتعلمين لتعلم المعارف والمهارات المختلفة.

ب-يوظف طرق تعليمية متعددة وفقًا لخصائص المتعلمين، ونواتج التعلم المستهدفة، مثل الألعاب التعليمية، والقصص، والموسيقى، وغيرها من أنشطة الترفيه المختلفة.

ج- يساعد المتعلمين في تعلم المواد التي يصعب تعلمها، بطريقة مرحة وممتعة.

د- يجذب انتباه المتعلمين ويحافظ علي تركيزهم في أثناء التعلم، من خلال الإثارة والتشويق.

ه- يجعل استيعاب الموضوعات الصعبة أمرًا سهلاً باستخدام أساليب المحاكاة والوسائط المرئية كما في الحياة الواقعية.

و- يساعد المتعلمين على تطبيق ما تعلموه في الواقع، ويوفر لهم قضاء وقتًا ممتعًا في التعلم.

كما يتضح من التعريفات السابقة أن التعليم الترفيهي يدمج بين التعلم ووسائل الترفيه والتشويق المختلفة مثل: الألعاب التعليمية، والقصص الرقمية، والموسيقى والغناء، وغيرها من الأنشطة الترفيهية التي تناسب خصائص المتعلمين.

٢-٥ أهمية التعليم الترفيهي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

يرى " أوكان" Okan (2012) أن التعليم الترفيهي يعمل على جذب انتباه المتعلمين بما يتضمنه من مثيرات تعرض على شاشة الكمبيوتر مثل الرسوم المتحركة الملونة، كما أن البرامج التعليمية الترفيهية مفيدة في تنمية مهارات الأطفال في موضوعات متنوعة، وتزيد من التوقعات الإيجابية للمتعلمين، وتجعل التعلم مرحًا وممتعًا.

ويوفر التعليم الترفيهي للأطفال وقتًا ممتعًا في استخدام مصادر التعلم التي تزيد من حماسهم وتجعل المعلومات التي يدرسونها سهلة التعلم؛ مما يحقق رضاهم عن التعلم. (Aksakal, 2015, p.1238).

ويساعد التعليم الترفيهي Edutainment الأطفال على ما يلي: (أبو حجر، ٢٠١٩)

- التفاعل مع بيئة التعلم من أجل تنمية شخصياتهم.
- تثبيت المعلومات لأنه يعتمد على عنصر الحركة.
- التعبير عن انفعالاتهم المختلفة.
- حل بعض مشكلات المتعلمين مثل: العزلة والانطواء.
- جعل المادة العلمية ممتعة و يسهل تعلمها.
- تنشيط قدراتهم العقلية وتحسين قدراتهم الإبداعية.

كما تلعب أنشطة الترفيه أو اللعب دورًا مهمًا في تعزيز سعادة الأطفال؛ فالمشاركة في الألعاب والأنشطة الترفيهية توفر للأطفال فرصة تنمية قدراتهم المختلفة، و تساعدهم على التعامل مع التحديات العاطفية والاجتماعية والعملية التي تواجههم في حياتهم. (الأونروا، ٢٠١٦. ص ٢).

٣-٥ مبادئ تصميم التعليم الترفيهي:

تتحدد مبادئ تصميم التعليم الترفيهي على النحو التالي.(أبو حجر،٢٠١٩؛فواز ٢٠١٥ (Aksakal , 2015, p.1238 ; Shaiju & John , 2016, p.16;

أ- مراعاة خصائص المتعلمين: حيث تكون الأنشطة الترفيهية مناسبة لخصائص وميول المرحلة العمرية، وتعمل على إثارة المتعلم وجذب انتباهه.

ب- اتصاف الأنشطة الترفيهية بالسهولة والإثارة والتحدي، وتتيح للمتعلمين الاستقلالية والاعتماد على الذات.

ج- الترابط بين الأنشطة الترفيهية، والمواقف الواقعية الحياتية، للاستفادة من تعزيز نقل المعرفة وتكوين القدرة لدي المتعلمين على ربط ما يتعلمونه بتجاربهم اليومية.

د- تحقق الأنشطة الترفيهية التشويق والإثارة لدي المتعلمين باستخدام وسائل التعليم الترفيهي الإلكتروني كالألعاب ،والقصص، والمحاكاة، التي تعمل على جذب انتباه المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية.

ه- توفر خيارات متعددة لوسائل التعليم الترفيهي تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين.

و- تشجع أنشطة التعليم الترفيهي على التعاون بين المتعلمين من أجل إنجاز المهام معًا ومواجهة التحديات.

ز- إتاحة مشاركة المتعلمين في اختيار أنواع الأنشطة الترفيهية، والأدوات المستخدمة في التعلم.

ح- تجعل التعلم مجديًا و مفيدًا ويستشعر المتعلمون مدى إفادته و نفعه.

ط- تحفيز الإحساس بالنجاح وتكون الأنشطة الترفيهية قابلة للإعادة والممارسة المتكررة .

ي- توفير المتعة في التعلم ؛ ليندمج المتعلمون ويقضون وقتًا ممتعًا ومفيدًا في تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية .

ك- تحديد مهام التعلم بزمن ؛ لتحفيز المتعلمين وإلزامهم بإتمام المهمة في الوقت المحدد لها.

ل- إمكانية تقديمه داخل أو خارج الفصل .

٤-٥ أنواع أنشطة التعليم الترفيهي وأدواته للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

من خلال اطلاع الباحثين على عديد من الأدبيات والدراسات السابقة يمكن وضع أنواع أنشطة التعليم الترفيهي في الفئتين التاليتين:

أ- **أنشطة التعليم الترفيهي القائم على الكمبيوتر والإنترنت:** ويستخدم فيه الوسائط السمعية والبصرية، و الرسوم المتحركة، والفيديو، والمحاكاة، والألعاب الإلكترونية، والقصص الرقمية، و الصور، والموسيقى، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، التي تساعد على جذب انتباه المتعلمين والاحتفاظ بانتباههم فترة التعلم.

ب- **أنشطة التعليم الترفيهي القائم على المكان أو الموقع:** وتستخدم فيه الأنشطة الاجتماعية الموجهة، والقائمة على الترفيه والتعاون مثل: الألعاب الجماعية، والتمثيل، والزيارات الميدانية للحدائق والمتاحف والمعارض.

وتعد القصص الرقمية والألعاب التعليمية أكثر أنشطة التعليم الترفيهي استخدامًا، فالقصة الرقمية تجذب انتباه الطفل نحو شخصياتها وأحداثها المثيرة، كما ينجذب الطفل إلى المثيرات السمعية والبصرية المتضمنة فيها ، كما يعد اللعب وسيطًا تربويًا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة؛ فالألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالا في تنظيم التعلم، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة والمهارات إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه (فواز ، ٢٠١٥)

كما أن للعب دورًا رئيسًا في النمو والتنشئة الاجتماعية، ويتيح للأطفال الترويح عن أنفسهم عندما يعانون من ظروف حياتية صعبة، وتحفز الأنشطة الترفيهية تنمية المهارات فضلاً عن توفيرها لفرص آمنة وداعمة لتعلم الأطفال (الأونروا، ٢٠١٦، ص ٢).

وقد كشفت دراسة العطار (٢٠١١) عن فعالية الأنشطة الموسيقية (الممثلة في الاستماع للألحان والتعبير حركيًا عنها، وغناء الأغاني والأناشيد، والعزف بآلات الفرقة الإيقاعية) في تحسين مفهوم السعادة لدي أطفال الروضة من ٥ – ٦ سنوات.

وقد تعددت أنشطة التعليم الترفيهي المستخدمة في الدراسات السابقة وفقًا لخصائص المتعلمين وأهداف التعلم، والتي أظهرت فاعلية أشكال التعليم الترفيهي في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، فقد استهدفت دراسة متولى (٢٠١٣) تصميم برنامج ترفيهي يتضمن أنشطة ترفيهية لتنمية بعض القدرات العقلية للطلاب المعاقين عقليًا "القابلين للتعلم" والموهوبين فنيًا أو رياضيًا. بنسبة ذكاء (٥٠– ٧٠) بمحافظة الدوادمي– السعودية، وبلغ عددهم (٣) طلاب، طالبان موهوبان رياضيًا، وطالب موهوب فنيًا، وتتراوح أعمارهم ما بين (١١– ١٤) سنة، وتم اختيارهم بالطريقة العمدية؛ وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في القدرات العقلية (الإدراك– الانتباه– التذكر) في القياسين (القبلي، و البعدي) لصالح التطبيق البعدي، واحتفاظ الطلاب بالتعلم في القياس التتبعي.

واستهدفت دراسة "دنداشي وآخرون (Dandashi, Karkar, Saad, Barhoumi, Al-Jaam, & El Saddik, 2015) تصميم برنامج تعليمي ترفيهي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعتمد على الألعاب والوسائط المتعددة ، وتكونت عينة البحث من (٧٧) طفلاً من ذوي الإعاقات العقلية المختلفة، وقد حققت المجموعة ذات الإعاقة العقلية البسيطة أفضل النتائج من حيث الدرجات والتنسيق، وأظهرت جميع المجموعات التي تمت ملاحظتها مستويات عالية من التحفيز؛ وأثبتت النتائج أن البرنامج له تأثير إيجابي كبير على الأطفال، من حيث مستويات الإدراك والتحفيز والتواصل ومهارات الحفظ،وأن

الأطفال أصبحوا أكثر نشاطًا في الفصول الدراسية، و أعرب المدربون عن استعدادهم لدمج نظام التعليم الترفيهي في الفصل الدراسي بصورة يومية كمكمل للتعلم التقليدي.

واستهدفت دراسة محمد (٢٠١٨) تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم (باستخدام الوسائل السمعية والبصرية، والألعاب التعليمية، وحل المشكلات) في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (١٢) تلميذًا يتراوح أعمارهم بين (١٠- ١١) سنة بمتوسط عمري (٦-١٠) سنوات من محافظة الشرقية، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منهما (٦) تلاميذ؛ وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الدافعية للتعلم والمشاركة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية فضلاً عن استمرار فعالية البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

يتضح أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على الوسائل التكنولوجية الإلكترونية: مثل الكمبيوتر، والآيباد، والأجهزة اللوحية، وشبكة الإنترنت؛ حيث تمتلك تكنولوجيا الكمبيوتر إمكانات كبرى لتحسين التعلم، حيث يمكن للمتعلمين المشاركة في استكشاف وتعلم المحتوى لتلبية احتياجاتهم الخاصة والاستمتاع في الوقت نفسه.

يتضح من العرض السابق استخدام الدراسات السابقة صورمتنوعة للتعليم الترفيهي مثل : القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والغناء و الموسيقي، والتعبير الحركي، ولعب الأدوار، والضحك والفكاهة، والمشاريع والممارسة العملية، والتعلم التعاوني، والمسرح، وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية هذه الأنشطة التعليمية الترفيهية في تحقيق نواتج التعلم المختلفة، ولكن لم تستخدم الدراسات السابقة أنشطة التعليم الترفيهي بتكنولوجيا الواقع المعزز والتي يمكن أن تحقق نتائج أفضل في التعلم، من خلال الدمج بين عناصر البيئة الحقيقية للأطفال، ومصادر التعليم الترفيهي المختلفة: مثل القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والأغاني، والأنشطة الفنية كالرسم، ويستخدم الباحثان القصص الرقمية والألعاب التعليمية، ولعب الأدوار، والموسيقي كأنشطة ترفيهية في البرنامج المقترح باستخدام الواقع المعزز؛ حيث تناسب هذه الأنشطة خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

المحور السادس: الواقع المعزز للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

لقد أدى الاستمرار في تطور تكنولوجيا الاتصالات، والمعلومات إلى ظهور تقنيات ومصادر جديدة للتعلم توفر بيئات تعلم جذابة، تناسب خصائص المتعلمين، وتقابل ما بينهم من فروق فردية ، ويعد الواقع المعزز من تقنيات التعلم الحديثة التي تدمج بين الواقع المادي الحقيقي والواقع الافتراضي، وقد وجدت هذه التقنية طريقها إلى مجال التعليم؛ لتسهم بدورها في تدعيم التعلم، وجعله ذا غاية و معنى.

٦-١ مفهوم الواقع المعزز Augmented Reality :

يعد الواقع المعزز أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي ظهرت نتيجة للتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويُعرف بأنه تكنولوجيا تربط بين عناصر بيئة التعلم الواقعية والمعلومات الرقمية باستخدام الأجهزة المحمولة مثل: الهواتف النقالة، والأجهزة اللوحية، وتسمح للمتعلم بالتفاعل معها. (Dunleavy, 2014, p.28)

و يعرف كل من: " أمين وجوفيلكار" Amin and Govilkar (2015, p.25) الواقع المعزز بأنه التكنولوجيا التي تدمج بين الأشياء المادية في العالم الحقيقي والمحتوى الرقمي؛ لإتاحة الوصول المباشر للمعلومات الرقمية المدمجة مع البيئة الحقيقية، كما يعزز تصور المتعلم للعالم الحقيقي عن طريق إثراء ما يراه، ويشعر به، ويسمعه في البيئة الحقيقة.

فالواقع المعزز تقنية تجمع بين الواقعين الحقيقي والافتراضي؛ ليعزز شعور المتعلم بالواقع الحقيقي، مع إضافة بعض المعلومات الرقمية إلى البيئة الحقيقية مثل: الأشكال ثلاثية الأبعاد، والتعليقات الصوتية، ومقاطع الفيديو، وذلك باستخدام المحمولة.

٦-٢مميزات الواقع المعزز:

يتسم استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية بالميزات التالية: (Bacca, et al., 2014, p.141; Ghasemi & Javidan, 2014, p.700; Radu, 2012, p.313)

- تحفيز الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا عند تطبيق تقنية الواقع المعزز في التعليم، وشعورهم بالرضا والاستمتاع.
- إتاحة التفاعل بين الطلاب والبرنامج من خلال تشجيع المشاركة الإيجابية.

- سهولة التعلم بالاكتشاف وجعل الطالب محور العملية التعليمية.
- تقديم المعلومات في الوقت المناسب بصورة فورية، وتمكين الطلاب من فحص الأشياء بالحواس المختلفة.
- تحسين قدرة الطلاب على التعلم الذاتي التفاعلي وإدراك العلاقات المكانية.
- زيادة فهم الطلاب للمحتوى التعليمي بأسلوب مختلف، وطريقة جذابة مقارنة بوسائل التعلم التقليدية.
- زيادة احتفاظ الطلاب بالمعلومات في الذاكرة فترة أطول.
- مواكبة التوجه العالمي نحو التعلم التفاعلي وتفعيل استخدام التقنية داخل وخارج الصف الدراسي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بحيث يتعلم كل طالب وفق قدراته واستعداداته وسرعته في التعلم.

وتذكر البلوى وآخرون(٢٠١٦) أن تكنولوجيا الواقع المعزز من أهم التقنيات الحديثة والتي يمكن استخدامها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لما توفره من المزايا التالية:

- تقنية جذابة وسريعة وقادرة على جذب انتباه التلميذ الذي يعاني من تشتت الانتباه.
- توفير مواد تعليمية إثرائية لأولياء الأمور تعينهم على مساعدة أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- السماح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة برؤية العالم الحقيقي بالإضافة إلى تعزيزه ببعض المعلومات الإلكترونية الإضافية التي تثرى الموقف التعليمي وتوضح المادة التعليمية.
- سهولة استرجاع المتعلم للمعلومات، وزيادة ثقته بنفسه وتكوين صورة إيجابية عن ذاته.
- تنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: التعاون، والنظام؛ مما يساعد الطفل على التكيف الاجتماعي.

- إكساب الطلاب المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم، ويتطلب تعلم المهارة واكتسابها مشاهدة نموذج للأداء يتم عرضه من خلال تطبيقات الواقع المعزز، فضلاً عن ممارسة هذا الأداء.
- تقليل اعتماد المتعلمين على الآخرين وزيادة مهاراتهم في التواصل الاجتماعي.
- معالجة اللفظية والتجريد؛ ومن ثم تنمية القدرة على التفكير المجرد لذوي الاحتياجات الخاصة.
- المساعدة في نمو المهارات: العقلية والاجتماعية واللغوية والحسية والحركية لذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح من العرض السابق إمكانية الاستفادة من الواقع المعزز في تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، من خلال دمج عناصر التعليم الترفيهي ة الرقمية مثل: القصص الرقمية، والألعاب، والرسم والتلوين، بعلامات محددة في صور جذابة، باستخدام الأجهزة الجوالة؛ مما قد يؤدي إلى إثارة انتباههم وتشويقهم لما يعرض عليهم من معلومات رقمية؛ ومن ثم تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وزيادة تقديرهم لذواتهم وتحقيق سعادتهم النفسية.

٣-٦ خصائص تكنولوجيا الواقع المعزز:

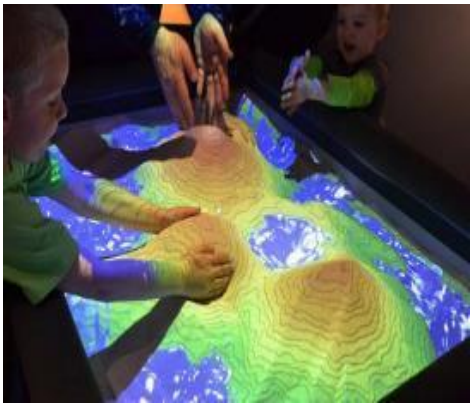
تتضح خصائص تكنولوجيا الواقع المعزز فيما يلي: (Kiryakova, Angelova& Yordanva, 2018, p.559)

- الدمج بين البيئة المادية الحقيقية وعناصر التعلم الافتراضية في نظام واحد عبر الأجهزة الجوالة.
- التفاعل بين المتعلمين وعناصر التعلم الافتراضية في الوقت المناسب.
- إتاحة تكرار مشاهدة المعلومات الرقمية عدة مرات، ورؤيتها في أي وقت، وفي أي مكان.
- سهولة ربط المعلومات الافتراضية بعناصر البيئة الحقيقية و توفير معلومات واضحة ومدققة للمستخدمين.
- إتاحة التفاعل بين المتعلمين و التعاون فيما بينهم.
- السماح للمتعلم برؤية وسماع معلومات رقمية افتراضية والتفاعل معها ومعالجتها.

- المعقولية من حيث التكلفة، والقابلية للتوسيع والتطوير.

٤-٦ أنواع الواقع المعزز:

هناك العديد من الأنواع الخاصة بالواقع المعزز التي تم ذكرها في الأدب التربوي ومنها دراسة " باكتار وآخرون" Patcar et al (2013) ودراسة "فنسنت وآخرون" Vincent et al (2013)فيما يلي:



شكل (٢) الواقع المعزز القائم على الإسقاط

شكل (٣) الواقع المعزز بتقنية التعرف على الشكل

أ. **الإسقاط: : Projection** وهو أكثر أنواع الواقع المعزز شيوعًا، ويعتمد على استخدام الصور الاصطناعية كإسقاطها على الواقع الفعلي لزيادة نسبة التفاصيل التي يراها المتعلم من خلال الأجهزة، وأكثر المجالات استخدامًا لهذا النوع هي مجالات بث المباريات الرياضية؛ بحيث يتم تتبع حركة الرياضي بجزئيات صغيرة لغايات التحليل وغيره، كما هو موضح في شكل (٢).

ب. **التعرف على الشكل Recognition :** يقوم هذا النوع من أنواع الواقع المعزز على مبدأ التعرف على الزوايا والحدود والانحناءات الخاصة بشكل محدد كالوجه أو الجسم؛ لتوفير معلومات افتراضية إضافية إلى الجسم الموجود أمامه في الواقع الحقيقي، كما هو موضح في شكل (٣).

شكل (٤) الواقع المعزز القائم على المخطط

شكل (٥) الواقع المعزز القائم على الموقع

ج. **المخطط** Outlining: المخطط هو طريقة دمج بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي، وهو أحد أنواع الواقع المعزز القائم على مبدأ إعطاء الشخص إمكانية دمج الخطوط العريضة من جسمه، أو أي جزء مختار من جسمه مع جسم آخر افتراضي، مما يعطي الفرصة للتعامل، أو لمس أو التقاط أجسام وهمية غير موجودة في الواقع، وهي موجودة بكثرة في المتاحف والمراكز العلمية التعليمية، كما هو موضح في شكل (٤).

د. **الموقعLocation** : وهو عبارة عن طريقة يتم توظيفها لتحديد المواقع بالارتباط مع برمجيات أخرى؛ منها: تحدي المواقع (GPS) التي تقوم مقام الدليل في توجيه المركبة أو السفينة أو الفرد إلى النقطة المطلوب الوصول إليها باستخدام نقاط التقاء فرضية وتطبيقها على الواقع، كما هو موضح في شكل (٥).

ه. **التراكب** Superimposition يستخدم الواقع المعزز القائم على التراكب Superimposition في التعرف على الأجسام والكائنات، بهدف إكمال أو استبدال كائن كامل أو جزء منه بطريقة عرض مُعزّزة، كما هو موضح في شكل (٦).

شكل (٦) الواقع المعزز القائم على التراكب

٥-٦ آلية عمل تكنولوجيا الواقع المعزز:

أوضح كلُ من : (Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf & Kinshuk,2014, p.142) ; Kipper & Rampolla, 2013,p.32; Schmalstieg &Hollere, 2016, p.5) آلية عمل تكنولوجيا الواقع المعزز كما يلي:

أ- **تحديد عناصر البيئة الحقيقية:** ويعني تحديد العناصر المميزة في البيئة الحقيقية والتي تم ربطها بعناصر التعلم الرقمية في الواقع المعزز، ويتم ذلك بطريقتين: الأولى، طريقة العلامات "Markers"، حيث يتم توجيه كاميرا المحمول نحو العنصر المحدد في البيئة الحقيقية و قد يكون: صورة، أو شكلاً، أو مجسمًا، أو كودًا للاستجابة السريعة QR code، وعند التعرف عليه وتمييزه تعرض على المتعلم عناصر التعلم الرقمية المرتبطة به، والطريقة الثانية طريقة الموقع " Location"حيث تقوم الهواتف النقالة أو الأجهزة اللوحية المزودة بنظام GPS بعرض عناصر التعلم الرقمية على المتعلمين في أثناء وجودهم في المكان أو الموقع المحدد في البيئة الحقيقية.

ب- **اكتشاف العلامة في الصورة والتقاطها:** وهي العلامة المميزة للصورة، والتي قد تكون جملة مكتوبة بجانب الصورة، أو خطوط، أو منحنيات، أو ألوان معينة في الصورة، أو رمز الاستجابة السريعة QR Code ، ويجب اختيار العلامة التي من اليسير اكتشافها؛ ليسهل تعرف نظام الواقع المعزز عليها وتخزينها في الذاكرة، ليتم ربطها بالعناصر الرقمية التي لها علاقة بالعلامة المميزة.

ج- **ظهور العنصر الرقمي:** بعد توجيه كاميرا الهاتف النقال إلى الصورة، والتعرف على العلامة المميزة لها، يتم استدعاء العنصر الرقمي الذي تم ربطه بالعلامة المميزة للصورة؛ ليراه المتعلم ويتفاعل معه في البيئة الحقيقية.

د- إن النمو المتسارع لاستخدام وتوافر الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، إلى جانب انخفاض تكاليف اقتنائها، يجعلها مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كأداة تعليمية، ويمكن أن تكون هذه الأجهزة متعددة الأغراض، عندما يُسمح بها في الدعم التعليمي، وعندما تكون مفيدة بصفة خاصة في تنمية مهارات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦-٦ معوقات استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز:

على الرغم من المزايا العديدة التي تتحقق نتيجة لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم؛ فإن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه ذلك، ومنها ما يلي : (Lee,2012, p.40; Radu, 2012, p314)

- قلة الإمكانيات المادية للبدء في مشروع قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز.
- ندرة المختصين، والخبراء في تطبيقات الواقع المعزز.
- وجود مشاكل تكنولوجية تتعلق بعدم ظهور الكائن الرقمي بشكل صحيح، المشكلات المتعلقة بتعقب هذا الكائن.
- اختلاف أحجام وسرعة وقوة المعالج في الهواتف النقالة والأجهزة اللوحية وضعف إمكاناتها.

وقد أمكن للباحثين التغلب على هذه المعوقات من خلال قيامهما بتصميم برنامج الواقع المعزز بنفسيهما، وإنتاجه بأحد تطبيقات الواقع المعزز، وتجريبه أكثر من مرة للتأكد من عمله بصورة صحيحة، واستخدامه مع الأطفال بواسطة أجهزة محمولة خاصة بالباحثين تتوفر بها إمكانيات تشغيل الواقع المعزز، وعرضه على شاشات الأجهزة اللوحية الكبيرة.

وقد استهدفت عدة دراسات سابقة الكشف عن فاعلية الواقع المعزز في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة" **تريادي، وكورنياوان**" **Taryadi and Kurniawan (2018)** التي استهدفت استخدام تبادل الصور والوسائط المتعددة بالواقع المعزز AR لأطفال التوحد كأداة لتنمية مهاراتهم في التواصل، وتكونت عينة البحث من (١٢) طفلاً مصابًا بالتوحد؛ وأظهرت النتائج تحسن مهارات الاتصال لدى عينة البحث بنسبة ٧٦% في التطبيق البعدي.

ودراسة " تشونغ وتشن" Chung and Chen(2018) التي استهدفت استخدام القصص الاجتماعية بالواقع المعزز؛ لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بالتوحد، مع مزيج من التلميحات البصرية واللفظية؛ وقد كشفت النتائج عن تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة باستخدام الواقع المعزز مع القصة الاجتماعية لتكوين أسلوب جديد يناسب الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية.

ودراسة "باراجاش، السامرائي، الزهراني، الفراج" (2019) **Baragash, Al-Samarraie, Alzahrani, and Alfarraj** : **التي** استهدفت التحليل البعدي لعدد (١٦) دراسة سابقة تناولت فاعلية الواقع المعزز في اكتساب مهارات التعلم ، والمهارات الاجتماعية ، والبدنية ، ومهارات الحياة لدى الأفراد من ذوي الإعاقات المختلفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيقات الواقع المعزز لها تأثير كبير في تنمية تلك المهارات.

ودراسة "جارزون وبافون وبالديريس" (2019) Garzón, Pavón, and Baldiris: التي كشفت هذه الدراسة أن الواقع المعزز (AR) تقنية مهمة لتعزيز خبرات التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال التحليل البعدي لعدد (٦١) دراسة سابقة لفاعلية الواقع المعزز نشرت في الفترة من (٢٠١٢– ٢٠١٨) في المجلات العلمية والمؤتمرات، وقد أشارت النتائج إلى أن الواقع المعزز له تأثير متوسط على فعالية التعلم بشكل عام، وأن أكثر مزايا أنظمة الواقع المعزز في "مكاسب التعلم" و "التحفيز"، وأوصت الدراسة بتطوير الواقع المعزز واستخدامه في بيئات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

ودراسة كل من: " لورينزو، إم جوميز بويرتا، أرايز فيرا، ولورنزو–ليدو. Lorenzo, Gómez-Puerta, Arráez-Vera, and Lorenzo-Lledó. (2019) التي استهدفت هذه الدراسة استخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى مجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة المصابين بالتوحد، وتكونت عينة البحث من (١١) فردًا منهم (٥) أفراد كمجموعة ضابطة، و(٦) أفراد كمجموعة تجريبية، تم اختيارهم بطريقة عمدية، استخدمت المجموعة التجريبية أنشطة الواقع المعزز المختلفة، و تلقت المجموعة الضابطة تدخلاً مماثلاً ولكن بدون استخدام الواقع المعزز؛ وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة ، وأوصت الدراسة بمزيد من البحوث المستقبلية لاستخدام الواقع المعزز مع ذوي الإعاقات المختلفة.

يلاحظ مما سبق استخدام دراسة " تريادي، وكورنياوان" (2018) Taryadi and Kurniawan تقنية تبادل الصور والوسائط المتعددة بالواقع المعزز AR لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد، واستخدام دراسة" تشونغ وتشن"(2018) Chung and Chen القصص الاجتماعية بالواقع المعزز؛ لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بالتوحد، واستخدمت دراسة " لورينزو وآخرون" (2019) Lorenzo, et al الواقع

المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى مجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة المصابين بالتوحد؛ وقد كشفت نتائج هذه الدراسات عن الأثر الإيجابي للواقع المعزز في تنمية المهارات المطلوبة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها استخدمت الواقع المعزز بالدمج مع الأنشطة التعليمية الترفيهية، كما أنها اعتمدت على استخدام صور لشخصيات موجودة في الفيديوهات الرقمية المعروضة على الطفل تم تنفيذها في شكل عرائس مثبتة على عصا خشبية يمسكها الطفل، وهى طريقة مبتكرة لم تستخدم من قبل؛ وذلك للفت انتباه الطفل و جذب اهتمامه لما يُعرض عليه.

وقد أوصت دراسات كل من: " تشونغ وتشن" Chung and Chen(2018) ، ودراسة "جارزون وآخرين" Garzón et al. (2019)، ودراسة "لورينزو وآخرين" Lorenzo et al. (2019) بإجراء بحوث مستقبلية لاستخدام الواقع المعزز مع ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ومن ثم تأتي الدراسة الحالية تلبية لهذه التوصيات خاصة في ظل وجود ندرة في الدراسات العربية في هذا المجال.

المحور السابع: الأسس النظرية للبرنامج التعليمي الترفيهي القائم على الواقع المعزز، والعلاقة بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة:

فيما يلي عرض للنظريات التربوية التي يؤسس عليها البرنامج التعليمي الترفيهي القائم على الواقع المعزز ، ومن هذه النظريات ما يلي:

١-٧النظرية السلوكية Behaviorism Theory:

تفسر النظرية السلوكية التعلم في ضوء نظريات المثير و الاستجابة، حيث فسر "ثورندايك" التعلم بالأثر الذي يحدث بعد استجابة المتعلم؛ فيؤدى الإشباع الذى يتبع الاستجابة إلى تعلمها وتقويتها؛ في حين يؤدى عدم الإشباع إلى إضعافها، أي أن المتعلم يستجيب طبقًا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم (حسانين، ٢٠١٢، ص ٦٠) .

وتعد مبادئ النظرية السلوكية مهمة في بناء البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث التحديد المدقق للأهداف التعليمية، وتنظيم المحتوى في عناصر تعلم قصيرة وفق تنظيم محدد لعرضها على المتعلم، مع التعزيز المستمر لأدائه، وقد استخدم الباحثان هذه المبادئ في البرنامج المقترح.

٧-٢ نظرية التوقع Expectancy Theory:

يشير التوقع إلى معتقدات الفرد حول قدراته لأداء مهمة ما، و شعوره بالمسؤولية عن أدائه؛ ومن ثم يشمل التوقع هؤلاء المتعلمين الذين يسألون أنفسهم عن مدى استطاعتهم أداء المهام، وكذلك معتقداتهم حول مدى أهمية تلك المهام، فهي بمثابة مبرراتهم لأداء مهمة محددة؛ وتدرس هذه النظرية التوقعات التي يبنيها الفرد وفق أهدافه ومعتقداته بشأن إنجازه لمهام أو أهداف محددة، والنتائج المترتبة على هذا الإنجاز؛ ومن ثم فإن دافعية الفرد لأداء مهام محددة تتوقف على تقييمه لما لديه من إمكانات، وتوقعه بكفايتها وملاءمتها لأداء تلك المهام (Harasim, 2012). (McLaughlin, Snyder, & Algina, 2017)

ما سبق يعنى أن نظرية التوقع تؤكد على التقدير الذاتي للمتعلمين في مدى تمكنهم من أداء مهارات محددة، ومدى أهميتها بالنسبة لهم، وأن أداء الفرد لمهام معينة يتوقف على مدي توقعه بإمكانية إنجازها بما يتوفر لديه من مهارات؛ ومن ثم كلما كان تقدير الذات مرتفعًا تحسن توقع المتعلم بقدرته على تنفيذ المهارات المطلوبة.

٧-٣ النظرية البنائية الاجتماعية "لفيجوتسكي" Vygotsky:

وضع "فيجوتسكي" Vygotsky الأسس النظرية للتعلم الاجتماعي، من خلال قنوات التواصل بين المتعلمين والمعلمين في بيئات التعلم، وأكد أن المعرفة يتم بناؤها أولا في سياق اجتماعي ثم يتم استيعابها واستخدامها من قبل الأفراد، وأن التطور المعرفي ينتج عن التفاعل الثقافي والاجتماعي.(Harasim, 2012, pp.66-67)

ومن أسس ومبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في البرامج التعليمية ما يلي: (Paul,&Laferrier, 2009, pp.65-83)

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، إذ إنها تتضمن بناء تراكيب معرفية جديدة تنظم وتفسر خبرات المتعلم التي يصل إليها من معطيات الواقع المادي المحسوس، وذلك من خلال جهد يقوم به المتعلم بنفسه، ومع زملائه.
- أفضل الظروف للتعلم تكون من خلال مهام حقيقية يقوم المتعلمون بإنجازها معًا.
- يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

وتؤكد نظرية " فيجوتسكى" على أن التعلم والنمو المعرفي يرتبطان بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية، حيث يتعلم المتعلمون من بعضهم بعضًا، وأن كل وظيفة في النمو المعرفي تظهر مرتين الأولى: على المستوى الاجتماعي، حيث يحدث التعلم من خلال التفاعلات. والثانية: على المستوى الفردي حيث يحدث التعلم فرديًا من خلال عمليات داخلية. (خميس، ٢٠١٣، ص ٢٧).

واستفاد الباحثان من هذه النظرية في إعداد الأنشطة الترفيهية في مواقف اجتماعية حقيقية يتم تعزيزها بعناصر تعلم رقمية من خلال الواقع المعزز، وبذلك يستفيد الطفل من مزايا بيئة التعلم الحقيقية، والبيئة الافتراضية، التي تضفي عنصر البهجة والتسلية على الأنشطة الترفيهية، وبناءً على ذلك فالتعليم باستخدام وسائط التعلم الرقمية بالواقع المعزز، يتيح للمتعلمين بناء معارفهم ومهاراتهم، من خلال أنشطة تفاعلية شخصية واجتماعية تشجعهم على تطبيق المعلومات في مواقف اجتماعية حقيقية.

٧-٤ نظرية الحوار Dialogue Theory

تفترض هذه النظرية أن الحوار يتيح للمشاركين التعرف على الطرق المختلفة في التفسير واستنتاج المعني، كما تري تلك النظرية أن المعنى ينتج عن التفاعل، ويتم تشكيله من خلال التواصل؛ مما يعكس شكل تبادل الرسائل والعلاقة بين أفراد المجموعة، واتجاهاتهم نحو بعضهم بعضاً، والطرق التي يتحدثون بها، والسياق الذي يجتمعون فيه (Broome, 2009, pp. 302-305).

ويلاحظ اتفاق نظرية الحوار مع النظرية البنائية الاجتماعية في أن التعلم ينتج عن التفاعل الاجتماعي، وقد عززت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال أدوات متعددة تسهل تبادل المعارف والمهارات بينهم، وتفيد في ذلك تكنولوجيا الواقع المعزز من خلال استخدامها بصورة تعاونية بين المتعلمين؛ مما يسهل نمو مهاراتهم الاجتماعية.

٧-٥ نظرية التعلم الموقفي Theory of Situated learning

اهتمت نظرية التعلم الموقفي بمفهوم التعلم الاجتماعي، وأوضحت أن التعلم يتم نتيجة نشاط الفرد في السياق والثقافة التي يوجد بها، وأن المعرفة وتعلمها يكمنان في العلاقات بين الأفراد المشتركين في نشاط ما، وما يستخدمونه من أدوات ووسائط والإمكانيات

المادية للبيئة التي يتم فيها النشاط، فالتعلم الموقفي هو في الأساس مسألة بناء معنى من خلال أنشطة حقيقية من الحياة اليومية، حيث يحدث التعلم من خلال العلاقات الاجتماعية داخل البيئة وربط المعرفة السابقة بسياقات جديدة. (Giacoppo, 2007, 6).

تدعم تطبيقات الواقع المعزز نظرية التعلم الموقفي في دمج المعرفة مع الفعل من خلال الممارسة، حيث يحدث التعلم من خلال السياق الموقفي بالتفاعل مع الأماكن والمتعلمين والأدوات والعمليات، كما تمكن المتعلم من الوصول بسهولة إلى المعلومات واسترجاعها (Kamarainen, A et al., 2013, p. 555).

ومن خلال ما سبق يستنبط أن نظرية التعلم الموقفي تدعم التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز؛ حيث يحدث التعلم في سياق اجتماعي حقيقي، ومواقف اجتماعية والعلاقات و التفاعلات بين الأطفال، باستخدام أدوات محفزة للتعلم وجاذبة للانتباه، حيث يشاهد الأطفال القصص الرقمية التي تمثل مواقف اجتماعية تتضمن مهارات مهمة في التفاعل الاجتماعي باستخدام الواقع المعزز، ثم يتم محاكاة الأطفال للنموذج الذي شاهدوه.

٦-٧ العلاقة بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة: التعليم الترفيهي والواقع المعزز، والسعادة النفسية، والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات:

تتضح العلاقة بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة من خلال خصائص كل منهم، فالتعليم الترفيهي يعتمد في الأساس على الأنشطة والخبرات التي تتصف بالمرح والفكاهة والتسلية، وهذه الصفات تتوفر في الألعاب التعليمية، والقصص الرقمية، والأناشيد والموسيقي، والتي تمثل أهم أساليب الترفيه التعليمي، وقد ساعدت تكنولوجيا التعليم على توفير المناخ الملائم لزيادة فاعلية وجودة هذه الأساليب؛ من خلال إضافة المؤثرات الصوتية، والبصرية، والحركية، والألوان الجذابة، فضلاً عن سهولة الحصول عليها واستخدامها.

وتتضح العلاقة بين التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز وتنمية المهارات الاجتماعية، في أن أساليب تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كما وردت في الأدبيات تتضمن كل من: الألعاب التعليمية، التمثيل والمحاكاة، والقصة والحوار، وهذه الأساليب يمكن تنفيذها بكفاءة وفاعلية من خلال الدمج بين التعليم

الترفيهي والواقع المعزز؛ حيث يمكن الربط بين السياق الاجتماعي الحقيقي، وعناصر التعليم الترفيهي الإلكترونية التي تُعرض على الطفل باستخدام الواقع المعزز، حيث تدعم ذلك نظرية باندورا Bandura للتعلم الاجتماعي؛ فهي تؤكد أهمية التعلم بالملاحظة والتقليد، من خلال ملاحظة الطفل نموذجًا للمهارة المطلوب تعلمها، و تقليدها و ممارستها.

فاستخدام الفيديو كنموذج يوضح السلوك المتوقع أو المناسب لموقف اجتماعي من الأساليب الأكثر فعالية لتعلم المهارات الاجتماعية (Alai-Rosales, et al., 2017) .

كما أوضحت الأدبيات أن مفهوم الذات يتكون من خلال تفاعل الطفل في المواقف الحياتية الاجتماعية، وتتفق مع ذلك نظريات كل من: "روزنبيرج" Rosenberg theory، و " سميث" Smith theory، و "زيلر" Ziller theory ؛ حيث ترى أن تقدير الذات يرتبط بالتنشئة الاجتماعية، وينمو من خلال التفاعل الاجتماعي؛ ومن هنا تتضح العلاقة بين المهارات الاجتماعية للطفل وتقدير الذات.

وقد كشفت دراسات كل من: القطاوي (٢٠١٣)، و الصوافي (٢٠١٩)، و عبدالرحمن (٢٠١٩)عن وجود علاقة ارتباط طردية وموجبة ذات دلالة إحصائية بين السعادة النفسية ومفهوم الذات، وأوضح القاضي (٢٠١٨) أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالسعادة وحب الإنجاز في حين يرتبط تقدير الذات المنخفض بعدم الاستقرار النفسي وتدني الإنجاز وعدم الرغبة في تعزيز العلاقات الاجتماعية؛ ومن ثم تتضح العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية ويتفق ذلك مع دراسة الفنجرى، حسين (٢٠٠٦) التي كشفت عن ارتباط السعادة بالمهارات الاجتماعية، والتعاون، والرضا عن العلاقات مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الترفيهية.

بناءً على ما تقدم فإن عرض أنشطة التعليم الترفيهية باستخدام الواقع المعزز يمكن أن يُسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وذلك ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه.

ومن خلال العرض السابق للنظريات والدراسات السابقة يمكن استنتاج الأسس والمبادئ التي يستند إليها البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز فيما يلي:

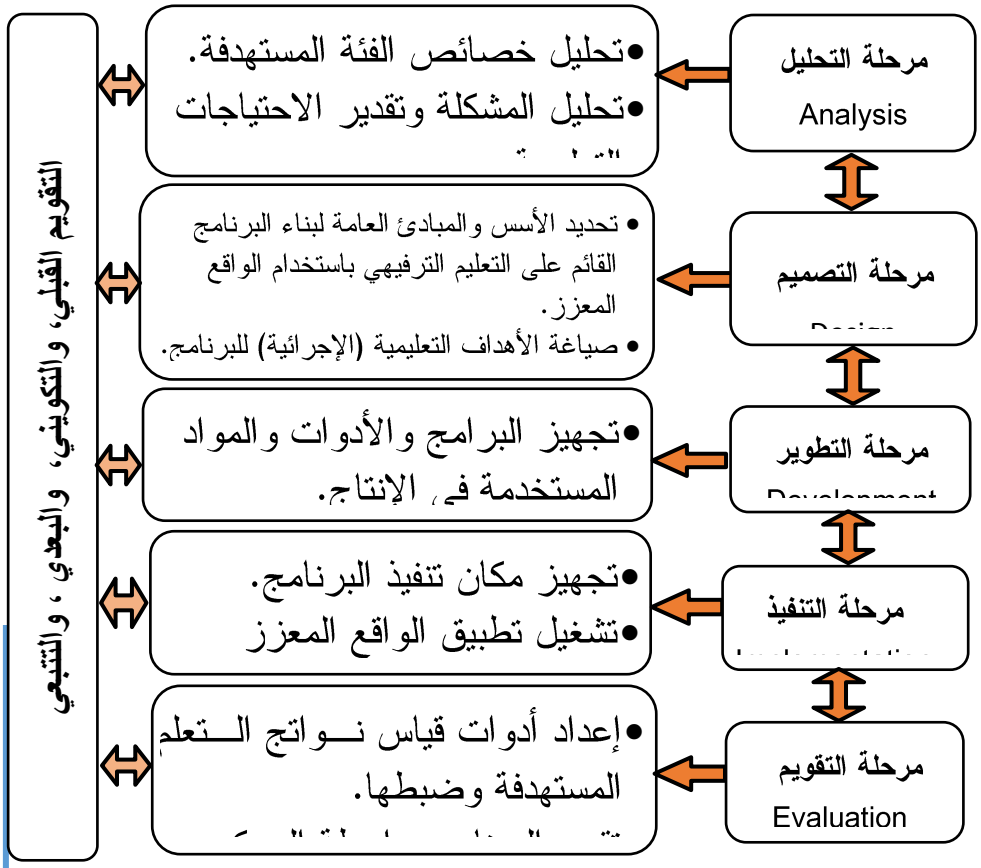
- التحديد المدقق للأهداف التعليمية، ووصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به الطفل.
- تقديم كل التعليمات التي تساعد الأطفال في تحقيق السلوك المرغوب فيه.
- تقسيم محتوى البرنامج إلى مهارات وتضمن كل جلسة مهارات محددة.
- تنظيم تعلم المهارات الاجتماعية بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية لتدعيم السلوك المطلوب، والأداء الناجح للمهارات.
- التقويم المستمر لأداء الأطفال مع التعديل والتطوير وفقًا للأهداف المرجوة.
- يبني المتعلم المعرفة من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين؛ ومن ثم يعتمد البرنامج المقترح على الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز في سياق اجتماعي.
- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، من خلال الجهد الذي يقوم به الأطفال للتعلم وتنمية مهاراتهمز.
- أفضل الظروف للتعلم من خلال مهام حقيقية يقوم المتعلمون بإنجازها معًا.
- يتيح الحوار للمشاركين التعرف على الطرق المختلفة في التفسير واستنتاج المعني الذي يتم تشكيله من خلال التواصل؛ ومن ثم يوفر البرنامج المقترح أنشطة التعاون واللعب الجماعي بين الأطفال.
- المعرفة تبنى اجتماعيًا، حيث توجد المعرفة في تصرفات الأفراد.
- التمثيل البصري للمهارات الاجتماعية من خلال القصص الرقمية والألعاب التعليمية، والألوان باستخدام الواقع المعزز؛ يساعد المتعلمين في معالجة المعلومات وحفظها في الذاكرة طويلة المدى لفترة أطول.

إجراءات البحث ومنهجيته

فيما يلي عرضًا تفصيليًا لإجراءات البحث التي تضمنت إجراءات بناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز، وإعداد أدوات البحث، وضبطها، وإجراءات التجربة الاستطلاعية للبحث، وتجربته الأساسية، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الإجراءات.

أولا : تطوير البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز.

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد البرنامج المقترح وفقا لنموذج التصميم العام Model ADDIE الذي يتكون من خمس مراحل هي:(التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم)، ويوضح الشكل (٧) مراحل النموذج وإجراءات كل مرحلة:



شكل (٧) نموذج التصميم العام ADDIE Model المستخدم في بناء البرنامج المقترح

وفيما يلي عرض تفصيلي لما تم من إجراءات:

١- **مرحلة التحليلAnalysis Stage:** تضمنت هذه المرحلة الإجراءات التالية:

١-١ تحليل خصائص الفئة المستهدفة:

يتكون مجتمع البحث من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية، والتي تتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٥ –٧٠) ، وعمرهم الزمني بين (٧ – ١٢) سنة، وعمرهم العقلي بين (٤ – ٧) سنوات.

وتتحدد خصائص هذه الفئة فيما يلي:

أ- الخصائص العقلية : تتصف عينة البحث بالخصائص العقلية التالية:

- ضعف القدرة على التمييز بين الأشياء المختلفة.
- عدم التمكن من مواصلة التفكير.
- نسيان المعطيات التي تم الانطلاق منها والوقوع في التناقضات.
- ضعف المخيلة وضعف القدرة على إدراك المجردات.
- الارتباط المستمر بالمحسوس.

ب- الخصائص الاجتماعية: تتصف عينة البحث بالخصائص الاجتماعية التالية:

- صعوبة التفاعلات الاجتماعية.
- صعوبة القيام بالأدوار الاجتماعية.
- صعوبة تكوين الأصدقاء.

ج- الخصائص الانفعالية: تتصف عينة البحث بالخصائص الانفعالية التالية:

- ضعف في تقدير الذات.
- ضعف المراقبة الذاتية.
- عدم الاتزان الانفعالي.

وقد روعيت هذه الخصائص في بناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، وذلك في اختيار أنشطة تعليمية ترفيهية تتضمن مثيرات تحفيزية للتعلم، وألوانًا جاذبة للانتباه، ومواقف اجتماعية شيقة، وقصصًا رقمية يمكن عرضها أكثر من مرة لسهولة تذكرها، وكذلك ممارسة كل مهارة من خلال أنشطة متعددة.

٢-١ تحديد المشكلة، والاحتياجات التعليمية:

تحددت الحاجات التعليمية للبرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، من خلال الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت خصائص واحتياجات هذه الفئة، ومن نتائج الدراسة الاستكشافية، واستطلاع رأي الخبراء والمعلمات في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، كما سبق عرضه في مشكلة البحث؛ ومن ثم تسعى الدراسة الحالية لتلبية هذه الاحتياجات.

٣-١ **تحديد الأهداف العامة للبرنامج:** تحددت الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:

أ- تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ب-تنمية تقدير الذات لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ج- تنمية السعادة النفسية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٤-١ تحديد المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

من خلال اطلاع الباحثين على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وقوائم تحديد المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية مثل: عبدالمجيد، أبو الفضل، البلوشي، و النجيري. (٢٠١٩)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية إعداد السمادونى، وإبراهيم (١٩٩١)، ومحمد (٢٠١٥)، ومعوض، بدر، ومحمد (٢٠١٨)، وآراء المعلمات والخبراء حُددت ثلاث مهارات رئيسة هي: مهارات الإحساس بالهوية الذاتية، ومهارات التفاعلات الاجتماعية، ومهارات اللعب مع الآخرين، كما يوضحها جدول (٣)

جدول (٣) قائمة المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

مهارات الإحساس بالهوية الذاتية	مهارات التفاعلات الاجتماعية	مهارات اللعب مع الآخرين
• يذكر اسمه. • يذكر اسم والديه. • يذكر عمره. • يتعرف علي جنسه (ذكر / أنثي). • يذكر اسم الشارع الذي يسكنه. • يذكر اسم المدينة التي يسكنها. • يذكر اسم البلد أو الوطن الذي يعيش فيه. • يذكر أسماء بعض الأقارب من الدرجة الأولي. • يذكر أسماء بعض أصدقائه المقربين.	• يلقي التحية على الآخرين. • يستجيب لتحية الآخرين. • يعبر عن مشاعره بلغة مناسبة (لفظية/ غير لفظية). • ينظر إلي الشخص عندما يحدثه. • يطلب المساعدة من الآخرين بشكل ملائم. • يتطوع لمساعدة الآخرين • يتجاوب مع أقرانه أثناء تنفيذ النشاط. • يظل في مجموعته أثناء تنفيذ النشاط. • يشارك أقرانه في الإعداد للنشاط. • يتبع التعليمات الموجهة إليه. • يتقبل الآخرين في الأنشطة الاجتماعية. • يحسن الإصغاء والاستماع للآخرين. • يعتذر إذا أخطأ. • يقوم بإصلاح أخطائه. • يتعرف علي أصدقائه. • يتحاور مع أصدقائه بمودة. • يشارك الأصدقاء مشاعرهم في الحزن أو الفرح • يستأذن الأصدقاء في استخدام ممتلكاتهم.	• يلعب مع طفل آخر. • يلعب ألعابًا جماعية متبعًا القواعد. • يغير سلوكه بما يتناسب مع الموقف. • يتناول الأشياء للعب. • يتعاون أثناء وقت اللعب. • يشارك أدوات اللعب مع الآخرين. • يلعب لعبة بسيطة متبعًا التعليمات. • يظهر تعبيرات جيدة عند الفوز أو الخسارة. • يشرح قواعد اللعبة للآخرين. • يواسي زملاء اللعب عند الخسارة. • يحاول مرة أخري عندما لا يفوز في اللعبة.

١-٥ تحديد مؤشرات تقدير الذات لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

من خلال اطلاع الباحثين على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة في مجال خصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم مثل: دراسات كل من: فتوح (٢٠١٧)، والنعيمات، والسرور (٢٠١٨)، والسكرى، وعبد الخالق، وعبد الهادي (٢٠١٩)، ومقياس "روزنبيرج" لتقدير الذات (١٩٧٩)، تحددت مؤشرات تقدير الذات فيما يلي:

- لدى الطفل اتجاه إيجابي نحو نفسه.
- يشعر الطفل بأن لديه عديد من الصفات الجيدة.
- يقدر الطفل على فعل الأشياء الجيدة كما يفعلها الآخرون.
- يثق الطفل في قدراته.
- يشعر الطفل بأنه ذو قيمة وأن هناك آخرين يحتاجون إليه.
- يحصل الطفل على المزيد من الاحترام لنفسه.
- يحقق الطفل نجاحًا في أداء نشاط يناسب قدراته.

١-٦ تحديد مؤشرات السعادة النفسية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

من خلال اطلاع الباحثين على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة في مجال السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، مثل نظريـــة "رايـــف" Ruff (1995, p.100) ونموذج "سيليجمان " (2011, pp. 16–25) للسعادة النفسية والذي يتضمن خمسة عناصر هي PERMA: المشاعر الإيجابية positive emotions ، والمشاركة engagement ، والعلاقات relationships ، والمعنى meaning ، والإنجاز، accomplishment ، وعدد من المقاييس مثل مقياس "أكسفورد" للسعادة، ودراسة Hills, and Argyle, (2002) تحددت مؤشرات السعادة النفسية فيما يلي:

- يكون الطفل فخورًا بنفسه.
- يعبر الطفل عن مشاعر السعادة، والبهجة، والمرح.
- يعبر الطفل عن حبه لأسرته.
- يشعر الطفل بالراحة في المدرسة.

- يتعامل الطفل مع أصدقائه بحب.
- يحب الطفل الجلوس مع زملائه أكثر من جلوسه بمفرده.
- يبادر الطفل بمساعدة أصحابه.
- يُظهر الطفل فرحته باللعب مع أصحابه.
- يتعامل الطفل مع المعلم بحب.
- يشعر الطفل بالطمأنينة في المدرسة.
- يعبر الطفل عن شعوره بالحب لمدرسته.
- يبادر الطفل بتصحيح أخطائه بدون ملل.
- يستمتع الطفل بما يقوم به من أنشطة.

وقد وضعت هذه المهارات في قائمة عُرضت على مجموعة من المحكمين* المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة، ؛ لإبداء الرأي في مدي كفاية المهارات وأهميتها، ومدى الحاجة إليها لتنميها لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ومدى مناسبتها لخصائص هذه الفئة، وحذف أو تعديل أو إضافة مهارات رئيسة أو فرعية، وقد اتفق المحكمون على جميع المهارات المتضمنة في القائمة، مع تعديل الصياغة في بعضها؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن(٣٨) مهارة اجتماعية، و(٧)مؤشرات لتقدير الذات،و(١٣) مؤشرًا للسعادة النفسية

٧-١ تحليل الموارد والمتطلبات الخاصة بمصادر التعلم والبيئة التعليمية للبرنامج:

يتطلب إعداد وتنفيذ البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز، توافر موارد مادية، وبرمجية مثل: أجهزة إيباد iPad، وهواتف ذكيةSmart Phone، والتابلت Tablet، وتوافر تطبيق HP Reveal Aurasma App واتصال بشبكة الإنترنت، وقد وفر الباحثان هذه الموارد، كما توافرت لدى الباحثين مهارات إعداد البرنامج المقترح وتصميم أنشطة التعليم الترفيهي باستخدام تقنية الواقع المعزز، (وفقًا لتخصصاتهما وخبراتهما)؛ ومن ثم أمكن تنفيذ البرنامج على عينة البحث، وبناءً على ما سبق تتوفر الموارد والمتطلبات والمهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج المقترح.

(*) ملحق (٢) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج

٢- مرحلة التصميم Design Stage

في هذه المرحلة وضعت المواصفات التفصيلية لجميع عناصر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز، وذلك على النحو التالي:

٢-١ تحديد الأسس والمبادئ العامة لبناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز:

من خلال اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة، وما عُرض في الإطار النظري للبحث، حُددت الأسس العامة لبناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز فيما يلي:

- التعلم عملية بنائية، نشطة، ومستمرة، وغرضية التوجه، تنتج من خلال الجهد الذي يقوم به الأطفال للتعلم وتنمية مهاراتهم؛ ومن ثم فمحتوى التعلم يتضمن مجموعة من الأنشطة التعليمية الترفيهية التي تربط بين الواقع الحقيقي والافتراضي من خلال الواقع المعزز.
- اختيار الأنشطة التعليمية الترفيهية المناسبة لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم واحتياجاتهم الوجدانية، والعقلية، والاجتماعية، وتتابع الخبرات فيها من المحسوس إلي المجرد، ومن البسيط إلي المركب.
- التمثيل البصري للمهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة التعليمية الترفيهية المتمثلة في القصص الرقمية، والألعاب التعليمية، والموسيقى، والتلوين؛ مما يساعد المتعلمين على معالجة المعلومات واكتسابها وحفظها في الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ بها لفترة أطول.
- تعليم الأطفال من خلال مهام حقيقية ينجزونها معاً؛ وهو أفضل أنواع التعليم.
- بناء الطفل لمعارفه من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين؛ ومن ثم يعتمد البرنامج المقترح على الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز في سياق اجتماعي.
- بناء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لمعارفهم ومهاراتهم من خلال أنشطة تعليم ترفيهية باستخدام الواقع المعزز تعتمد على تهيئة جو من المرح، واللعب، والتسلية، والسعادة النفسية.

- إتاحة فرص الحوار للأطفال يعينهم على تعرف طرق مختلفة في التفسير واستنتاج المعني، والذي يتم تشكيله من خلال التواصل؛ ومن ثم يوفر البرنامج المقترح أنشطة التعاون، واللعب الجماعي بين الأطفال.
- التحديد المدقق للأهداف التعليمية، ووصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به الطفل.
- تكامل الخبرات التربوية وأنشطة البرنامج المقترح وارتباطها بالمواقف الحياتية لهؤلاء الأطفال؛ مما يلبي احتياجاتهم النفسية، والوجدانية، والاجتماعية.
- تقديم كل التعليمات التي تساعد الأطفال في تحقيق السلوك المرغوب فيه.
- تقسيم محتوى البرنامج المقترح إلى مهارات موزعة على جلسات محددة.
- تنظيم تعلم المهارات الاجتماعية بطريقة متسلسلة من البسيط إلى المعقد.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية لتدعيم السلوك المطلوب، والأداء الناجح للمهارات.
- التقويم المستمر لأداء الأطفال مع التعديل والتطوير وفقًا للأهداف المرجوة.

٢-٢ تحديد معايير ومؤشرات التصميم التعليمي للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز:

حُددت معايير ومؤشرات التصميم التعليمي للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي، من خلال الاطلاع على عديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي استهدفت وضع معايير ومبادئ لبرامج التعليم الترفيهي والواقع المعزز، وقد أُعدت قائمة المعايير بصورتها المبدئية، والتي تضمنت (٦) معايير، و(٣٩) مؤشرًا، وعُرضت على مجموعة من المحكمين في تكنولوجيا التعليم، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة ؛ لإبداء آرائهم في مدى وضوح صياغة كل معيار وصحته العلمية، وكفاية المعايير ومؤشراتها لتصميم البرنامج المقترح، ومدى ارتباط المؤشرات بالمعايير المنتمية إليها ومدى كفايتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد اتفق المحكمون على المعايير والمؤشرات التي وردت بالقائمة؛ وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين من (٩٠% -١٠٠%)، وأوصى بعض المحكمين بإضافة مؤشرين للمعيار الثالث؛ وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة صادقة وتتكون من (٦) معايير، و(٤١) مؤشرًا ، ويوضح ذلك جدول (٤) *.

(*) ملحق (٣) قائمة معايير ومؤشرات التصميم التعليمي للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي .

جدول (٤) قائمة معايير ومؤشرات التصميم التعليمي للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز

م	المعايير	المؤشرات
١	يتضمن البرنامج أهدافًا تعليمية واضحة ومحددة لنواتج التعلم، وموزعة على جلساته، ومناسبة لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.	٦
٢	يناسب محتوى البرنامج الأهداف التعليمية ويعمل على تحقيقها، ويتسم بالصواب العلمي واللغوي ويناسب خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ويحثهم علي التفاعل الإيجابي معه.	٧
٣	تراعي الأنشطة التعليمية للبرنامج حاجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وتعتمد على الترفيه، والتسلية، والبهجة في التعلم. و تتسم بالتنوع و البساطة، وتحقق الأهداف التعليمية للبرنامج.	٧
٤	تتصف واجهة التفاعل مع تطبيق الواقع المعزز بالبساطة والجاذبية، وسهولة الاستخدام، و سهولة الوصول للمحتوى الرقمي ، وتتيح مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم أقرانهم في أنشطة البرنامج المتنوعة.	٧
٥	تتضمن فيديوهات القصص الرقمية مواقف اجتماعية، وأناشيد موسيقية مرتبطة بالأهداف التعليمية للبرنامج، وتناسب خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وتتصف بوضوح الصورة والصوت.	٨
٦	يتضمن البرنامج أدوات لتقويم التعلم، وقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية للبرنامج قابلة للتطبيق، ومناسبة لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، من خلال القياسات المتكررة: القبلي، والبعدي، والتتبعي.	٦
	المجموع	٤١

٣-٢ صياغة الأهداف التعليمية (الإجرائية) للبرنامج:

حُددت الأهداف التعليمية للبرنامج بناءً علي قائمة المهارات الاجتماعية، ومؤشرات تقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، والتي حُددت في مرحلة التحليل، وقد صيغت الأهداف التعليمية للبرنامج بحيث تصف نواتج التعلم المستهدفة، وتكون قابلة للملاحظة والقياس، وقد عُرضت قائمة الأهداف التعليمية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة ؛ للتعرف على آرائهم في مدي انتماء الأهداف التعليمية للمهارات المستهدفة وكفايتها، ودقة صياغتها، واقتراح التعديلات المناسبة إذا تتطلب الهدف ذلك، وقد اتفق

المحكمون على مناسبة الأهداف للمهارات وكفايتها؛ ومن ثم أصبحت قائمة الأهداف التعليمية في صورتها النهائية * ويوضح جدول (٤) عدد الأهداف التعليمية للبرنامج القائم علي التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز.

جدول (٥): قائمة الأهداف التعليمية للبرنامج ؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

المهارات		الأهداف التعليمية للموضوع
المهارات الاجتماعية	مهارات الإحساس بالهوية الذاتية	٩
	مهارات التفاعلات الاجتماعية	١٨
	مهارات اللعب مع الآخرين	١١
تقدير الذات		٧
السعادة النفسية		١٣
المجموع		٥٨

٢-٤ تحديد أساليب التعليم والتعلم المستخدمة في أنشطة التعليم الترفيهي بالبرنامج المقترح:

تنوعت الأساليب المستخدمة في البرنامج لتناسب الخصائص والاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وذلك على النحو التالي:

أ- **القصص الرقمية:** تضمن البرنامج عددًا من القصص الرقمية التي تتضمن مواقف اجتماعية، ونماذج للمهارات الاجتماعية المستهدف تنميتها.

ب- **الألعاب التعليمية:** تضمن البرنامج عددًا من الألعاب التعليمية التي يقوم بها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بصورة جماعية، كما يقومون بالألعاب الإلكترونية بصورة فردية، وتحقق الألعاب التسلية، والمرح، وبهجة التعلم؛ مما قد يؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية، والسعادة النفسية.

ج- **الحوار والنقاش:** يستخدم هذا الأسلوب في التفاعل والتواصل بين المعلمة والأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ حيث يسهم الحوار في تنمية التفاعل الاجتماعي، وتكوين علاقات الصداقة مع الآخرين، ويزيد من الألفة والمودة بين الأطفال والمعلمة؛ مما قد يزيد من التقدير الذاتي للأطفال، ويزيد من سعادتهم النفسية.

(*) ملحق (٤) قائمة الأهداف التعليمية للبرنامج

د- **التمثيل والمحاكاة:** يعتمد هذا الأسلوب على قيام الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بتمثيل وتقمص أدوار شخصيات مختلفة؛ وقد يسهم ذلك في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وزيادة تقدير الذات والسعادة النفسية لدى الأطفال.

ه- **الموسيقي:** تهتم الموسيقى بجوانب نمو الطفل المختلفة: جسميًا، ونفسيًا، وعاطفيًا، وعقليًا، واجتماعيًا؛ ومن ثم يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للبحث.

٥-٢ تحديد محتوي البرنامج وتنظيمه:

تضمن البرنامج أنشطة تعليمية ترفيهية باستخدام الواقع المعزز، والتي تمثلت في القصص الرقمية، والألعاب التعليمية، ولعب الأدوار، والتمثيل، والتلوين، وقد استعان الباحثان بالعديد من الأدبيات العربية والأجنبية، ومواقع الإنترنت لاختيار الأنشطة التعليمية الترفيهية، والتي تم تنظيمها في (١٧) نشاطًا يتم تقديم محتوى كل نشاط في جلسة مدتها(٦٠) دقيقة، تتخللها ثلاث فترات راحة مدة كل منها(١٠) دقائق، ويتبع كل نشاط ممارسة موجهة، وممارسة مستقلة للكل مهارة، وقد تضمنت كل جلسة أهدافًا تعليمية تحقق مهارة فرعية من المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وروعي عند اختيارها المعايير التالية:

- أن تحقق الأنشطة التوازن بين الجانبين المعرفي والمهاري.
- أن ترتبط الأنشطة بالأهداف التعليمية.
- أن تكون الأنشطة مناسبة لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- أن تناسب الأنشطة رغبات الأطفال وميولهم، وتعمل على إشباع احتياجاتهم.
- أن يتوفر بالأنشطة عناصر: التسلية، والمرح، والتشويق.
- أن تهتم الأنشطة بالمشكلات التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- أن تواكب الأنشطة التطور التكنولوجي وأساليب التعليم الحديثة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- أن تعمل الأنشطة على تحقيق التعاون بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ويوضح جدول (٦) جلسات البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز وأنشطته التعليمية الترفيهية.

جـــدول (٦): جلســات البرنامــج المقتــرح القائــم علــى التعليــم الترفيهــي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز وأنشطته التعليمية الترفيهية

م	عنوان النشاط	الأهداف الإجرائية للنشاط	زمن النشاط	موضوع التعلم
١	هيا بنا نتعارف	▪ أن يتعارف الأطفال على منفذي البرنامج. ▪ أن يستخدم الأطفال تطبيق الواقع المعزز بالتابلت. ▪ أن يتعرف الأطفال على خطوات تنفيذ أنشطة البرنامج.	٦٠ دقيقة	التهيئة
٢	من أنا	▪ أن يذكر الطفل اسمه. ▪ أن يذكر الطفل عمره. ▪ أن يتعرف الطفل علي جنسه (ذكر/أنثي).	٦٠ دقيقة	الهوية الذاتية
٣	أنا إنسان جميل	▪ أن يعدد الطفل بعض صفاته الجيدة. ▪ أن يتحدث الطفل عن نفسه بإيجابية.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات السعادة النفسية
٤	عائلتي السعيدة	▪ أن يذكر الطفل اسم والديه. ▪ أن يذكر الطفل أسماء بعض الأقارب من الدرجة الأولي. ▪ أن يسمي الطفل بعض أصدقائه المقربين. ▪ أن يتحدث الطفل عن أسرته بإيجابية.		الهوية الذاتية السعادة النفسية
٥	مدينتي ووطني	▪ أن يذكر الطفل اسم الشارع الذي يسكنه. ▪ أن يذكر الطفل اسم المدينة التي يسكنها. ▪ أن يذكر الطفل اسم البلد أو الوطن الذي يعيش فيه.	٦٠ دقيقة	الهوية الذاتية
٦	إلقاء التحية	▪ أن يلقي الطفل التحية علي الآخرين ▪ أن يستجيب الطفل لتحية الآخرين. ▪ أن ينظر الطفل إلي الشخص عندما يحدثه. ▪ أن يمد الطفل يده للمصافحة عند رؤية صديقه أو شخص يعرفه.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية
٧	أحب أصدقائي	▪ أن يبادر الطفل بالاشتراك في النشاط. ▪ أن يتعامل الطفل مع أقرانه بمودة. ▪ أن يشارك الطفل الأصدقاء مشاعرهم في الحزن أو الفرح.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات
٨	التعبير عن المشاعر	▪ أن يعبر الطفل عن مشاعره بلغة مناسبة (لفظية / غير لفظية). ▪ أن يستطيع الطفل البقاء هادئًا عندما لا تحقق أهدافه. ▪ أن يعبر الطفل عن سعادته بنفسه.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات السعادة النفسية

م	عنوان النشاط	الأهداف الإجرائية للنشاط	زمن النشاط	موضوع التعلم
		▪ أن يظهر الطفل سعادته عند تنفيذ النشاط.		
٩	التعاون مع الآخرين	▪ أن يتجاوب الطفل مع زملائه أثناء تنفيذ النشاط. ▪ أن يشارك الطفل في مجموعته أثناء تنفيذ النشاط. ▪ أن يساعد الطفل الآخرين عندما يحتاجون إليه. ▪ أن يتبع الطفل التعليمات الموجهة إليه.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات السعادة النفسية
١٠	طلب المساعدة	▪ أن يطلب الطفل المساعدة عندما يحتاج دون خجل. ▪ أن يطلب الطفل المساعدة من الآخرين عندما يحتاج بشكل ملائم. ▪ أن يتطوع الطفل لمساعدة الآخرين.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات السعادة النفسية
١١	احترام ملكية الآخر	▪ أن يستأذن الطفل الأصدقاء في استخدام ممتلكاتهم. ▪ أن يشارك الطفل زملاءه في تنفيذ النشاط. ▪ أن يقوم الطفل بأفعال صحيحة يقبلها الآخرون. ▪ أن يصلح الطفل من أخطائه.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات السعادة النفسية
١٢	الحوار وتقبل الآخر	▪ أن يتقبل الطفل مشاركة الآخرين له في الأنشطة الاجتماعية. ▪ أن يحسن الطفل الاستماع للآخرين. ▪ أن يتحاور الطفل مع أصدقائه بهدوء.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات
١٣	الاعتذار	▪ أن يعتذر الطفل إذا أخطأ. ▪ أن يقوم الطفل بأعمال صحيحة يقبلها الآخرون	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية تقدير الذات
١٤	آداب اللعب	▪ أن يتناول الطفل الأشياء للعب. ▪ أن يلعب الطفل لعبة بسيطة متبعًا التعليمات. ▪ أن يغير الطفل سلوكه بما يتناسب مع الموقف.	٦٠ دقيقة	اللعب مع الآخرين
١٥	اللعب مع الآخرين	▪ أن يشرح الطفل قواعد اللعبة للآخرين. ▪ أن يتعاون الطفل أثناء وقت اللعب. ▪ أن يلعب الطفل ألعابًا جماعية متبعًا القواعد.	٦٠ دقيقة	التفاعلات الاجتماعية اللعب مع الآخرين تقدير الذات
١٦	الألعاب الجماعية	▪ أن يلعب الطفل مع طفل آخر. ▪ أن يشارك الطفل أدوات اللعب مع الآخرين. ▪ أن يبادر الطفل باللعب مع أصدقائه.	٦٠ دقيقة	اللعب مع الآخرين تقدير الذات
١٧	تقبل الفوز والخسارة	▪ أن يظهر الطفل تعبيرات جيدة عند الفوز أو الخسارة. ▪ أن يواسي الطفل زملاءه عند الخسارة. ▪ أن يحاول الطفل محاولة جديدة بعد الفشل في الفوز.	٦٠ دقيقة	اللعب مع الآخرين تقدير الذات السعادة النفسية

ويقدم في كل جلسة نشاط من أنشطة التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز للمجموعة التجريبية الأولي، وبدون استخدام الواقع المعزز للمجموعة التجريبية الثانية ، وتم تنظيم أنشطة البرنامج وفقًا للتسلسل المنطقي لأداء المهارات من المعلوم إلي المجهول، ومن البسيط للمعقد * .

٦-٢ مرحلة التطوير Development

وهي مرحلة إنتاج البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز، وإنتاج الفيديو والشاشات الخاصة بالمحتوي، والتجميع النهائي للبرنامج وتفعيله عبر تطبيــق الواقع المعزز HP Reveal Aurasma من خلال الاتصـــال بالإنترنـــت، وتطبيق live coloring professions، للتلوين، وتطبيق Piano Kids Music& songs للموسيقي.

واشتملت هذه المرحلة علي ما يلي:

- **إعداد فيديوهات القصص الرقمية ونُفذت فيها الإجراءات التالية:**

- جمع وتجهيز الصور والرسومات التعليمية، المرتبطة بأنشطة التعليم الترفيهي.
- تجهيز ملفات الفيديو والتي تضمنت قصصًا رقمية لمواقف اجتماعية تعرض المهارات الاجتماعية، وقد تم اختيارها وفق المعايير التي وُضعت في مرحلة التحليل، وإعدادها باستخدام برنامج Camtasia studio 9، وبرنامج Audacity 2.0.3 للتعليق الصوتي.
- إعداد تطبيق الواقع المعزز HP Reveal Aurasma، وإنتاج الأنشطة التعليمية الترفيهية مع ربط صور العرائس للشخصيات الموجودة في القصص الرقمية مع تطبيق الواقع المعزز والمرتبطة بعرض فيديوهات القصص الرقمية، ويوضح شكل (٨) مراحل إنتاج إحدى الشخصيات في نشاط (من أنا).

(*) ملحق (5) محتوى البرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز

- **خطوات إنتاج صور العرائس المستخدمة مع تطبيق الواقع المعزز، والتي تصور أحد شخصيات الفيديو التعليمي**

شكل (٨) مراحل إنتاج إحدى الشخصيات في نشاط (من أنا)

- **الأدوات والمواد المستخدمة:**

استُخدم ورق مقوى ملون، وقطع فوم بألوان مختلفة، وألوان خشبية، وألوان شمعية، ومقص، ولاصق ورقي، ومسدس شمع، وأصابع شمع، وعصي خشبية، وشرائط ستان.

- **خطوات إنتاج صور عرائس الشخصيات المستخدمة مع تطبيق الواقع المعزز:**

- اختيار الشخصيات المعبرة عن كل قصة أو نشيد.
- تكبير حجم الشخصية بالصورة بما يسمح للطفل رؤيتها بوضوح واللعب بها كعروسة عصا، أو وضعها ضمن رسوم داخل مشهد معبر عن القصة أو صورة مرتبطة بالقصة الرقمية من خلال تطبيق الواقع المعزز.
- رسم ملامح الشخصية علي ورق أبيض.
- تحديد الألوان الأساسية لتلوين الشخصيات كما هي في القصة الرقمية.
- قص كل جزء من الورق المقوى الملون، و لصقه في المكان المخصص له داخل ملامح الشخصية.

- استخدام الألوان الشمعية والخشبية؛ لإضافة تفاصيل أكثر ترسخ ملامح الشخصيات في نفوس الأطفال.
- قص الإطار الخارجي للعرائس العصا، واستخدام العصي الخشبية الرفيعة كعصا تثبت عليها شخصية العروسة.
- استخدام مسدس الشمع لتغطية العصا الخشبية بشرائط الستان مبهجة الألوان؛ لجذب انتباه الأطفال.
- تجميع كل العرائس الخاصة بكل قصة في جراب خاص بها لتوظيفها داخل القصة أو النشيد المعروض من خلال برنامج الواقع المعزز، ويوضح شكل (٩) مجموعة من صور العرائس التي تم إنتاجها، والمستخدمة في البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

شكل (٩) مجموعة من صور العرائس المنتجة والمستخدمة مع تطبيق الواقع المعزز

وبالنسبة للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز تستخدم فيه جميع مصادر التعلم الرقمية مثل: الفيديوهات، والقصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية، والموسيقي من خلال التابلت مباشرة، ولكن بدون استخدام الواقع المعزز، وبذلك تم إنتاج الصورة الأولية للبرنامج التعليمي الترفيهي.

٧-٢ مرحلة التنفيذ Implementation

أجري في هذه المرحلة ما يلي من إجراءات:

١- تجهيز مكان تنفيذ البرنامج، وهي قاعات التعليم بمدرسة محمد حلمي مراد للتربية الفكرية ومؤسسة التأهيل الفكري، وفي بعض الحالات استُخدمت غرفة الأخصائية الاجتماعية، وهي بيئة زودها الباحثان بالهواتف الذكية Smart Phone، والتابلت، Tablet والإيباد iPad ، كما أنها مناسبة الإضاءة ، وتبعد عن مصادر الضوضاء، وتناسب عدد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٢- تشغيل تطبيق الواقع المعزز وتجربته مع صور العرائس المرتبطة بفيديوهات التعلم وأنشطته المختلفة.

٣- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج: روعي في تحديد المدة الزمنية اللازمة لتطبيق البرنامج ما يلي:

- المدة الزمنية المناسبة لتعلم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في ضوء خصائصهم النمائية.
- المدة الزمنية الكافية لإنجاز كل نشاط من أنشطة البرنامج وفقًا لمتطلباته وطبيعته.
- أن تكون المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج كافية لتحقيق أهدافه المرجوة.
- تنفيذ البرنامج بما يتناسب مع الجدول الدراسي للأطفال، وذلك كما يلي:

أ- عقد جلسة (التعارف والتهيئة) يوم ٢٠١٩/٩/٢٤ ، وجلستين للتطبيق القبلي لأدوات البحث يومي ٢٥ ، ٢٠١٩/٩/٢٦ ، واستمرت جلسات البرنامج في الفترة من ٢٠١٩/٩/٢٩ – ٢٠١٩/١١/٢٦. وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين فرعيتين؛ لسهولة التطبيق على عدد أصغر بمساعدة معلمات المدرسة بعد تدريبهم على البرنامج، وذلك في ثلاثة أيام كل أسبوع من الساعة (٨- ١٢) ظهرًا، و كل جلسة مدتها (٦٠) دقيقة تتخللها فترات للراحة.

ب- عقد جلستين للتطبيق البعدي لأدوات البحث يومي ٣، ٤/١٢ /٢٠١٩.

ج- بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي عقدت جلستان للقياس التتبعي لأدوات البحث يومي ٢٤، ٢٥/١٢/٢٠١٩ .

٤- تطبيق البرنامج المقترح وفق الخطوات التالية :

أ- **مرحلة التهيئة والمشاهدة** (١٥ دقيقة):

ترحب المعلمة (الباحثة) بالأطفال، وتجلس معهم في شكل دائرة، وتخاطبهم بمودة وتهيئهم للنشاط وتشرح لهم خطواته، وأدواته، وتجعلهم ينخرطون في تنفيذه.

يشاهد الأطفال العرض الخاص بالنشاط التعليمي الترفيهي باستخدام الواقع المعزز للمجموعة التجريبية الأولى، وبدون استخدام الواقع المعزز للمجموعة التجريبية الثانية.

ب- **مرحلة الممارسة الموجهة** (الزمن ١٥ دقيقة):

تطلب المعلمة من الأطفال ممارسة النشاط، كما هو موضح بالبرنامج، وذلك بتوجيه المعلمة.

ج-**مرحلة الممارسة المستقلة** (الزمن ١٥ دقيقة):

يقوم الأطفال بالممارسة الحرة مع بعضهم بعضًا لنشاط جماعي؛ لزيادة الألفة بينهم، وذلك وفق تعليمات المعلمة، وبعد الاستماع لتوجيهاتها.

شكل (١٠) صور أطفال المجموعة التجريبية الأولى أثناء الممارسة المستقلة

د- **مرحلة التقويم** (١٥ دقيقة):

وهي مرحلة تقويم تكويني يُتحقق فيها من مدى تعلم الأطفال المهارة المطلوبة من خلال طلب المعلمة من كل طفل تنفيذ المهارة بصورة فردية أو جماعية.

وسوف يرد تفصيل هذه المرحلة لاحقًا في إجراءات تنفيذ تجربة البحث.

٨-٢ مرحلة التقويم Evaluation Phase: أجري في هذه المرحلة ما يلي من إجراءات:

وهي مرحلة مهمة للتعرف على مدى صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق وتحقيق أهدافه التعليمية، ومدي وضوح أنشطة البرنامج وما تتضمنه من معارف ومهارات، ومدي مناسبتها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ومدي مناسبة استراتيجيات التعلم للتنفيذ مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وإمكانية تنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه، وقد استُخدم في البرنامج أربعة أنواع للتقويم هي:

أ- **تقويم قبلي:** يتم قبل تطبيق البرنامج من خلال تطبيق أدوات القياس على الأطفال لمعرفة ما لديهم من مهارات وخبرات، والتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاثة في المعرفة والمهارات المتوفرة لديهم قبل تنفيذ البرنامج والمرتبطة بالمتغيرات التابعة الثلاثة المستهدفة من هذا البحث.

ب- **تقويم تكويني:** ويتم في أثناء تطبيق البرنامج وسير الجلسات؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية في كل جلسة، وتقويم أداء الطفل باستمرار لتحسينه وتطويره.

ج- **تقويم نهائي:** ويتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة لقياس نواتج التعلم المستهدفة، وكشف مدى فاعلية البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز مقارنة بالبرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز، ومعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى الأطفال، وسيتم عرض ذلك تفصيليًا في نتائج البحث.

د- **التقويم التتبعي:** والذي يهدف للتحقق من بقاء أثر التعلم لدى الأطفال، ومن ممارساتهم للمهارات الاجتماعية، وتحسن تقديرهم لذواتهم، وزيادة شعورهم بالسعادة النفسية؛ وذلك من خلال تطبيق أدوات القياس الثلاثة بعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج، وسيتم عرض ذلك تفصيليًا في نتائج البحث.

وسعيًا للتحقق من صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق على العينة الأساسية اتخذت الإجراءات التالية:

- عُرض البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: تكنولوجيا التعليم، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة ، والتربية الفكرية؛ لتعرف آرائهم في مدى توافر معايير ومؤشرات التصميم التعليمي في البرنامج، ومكوناته، ومدى صلاحيته للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وقد اتفق المحكمون على توافر المعايير ومؤشراتها في

البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، وأوصوا بإضافة مزيد من الألعاب الجماعية، وقد عُدل البرنامج وفق ما أوصى به المحكمون؛ ومن ثم أصبح البرنامج صالحًا للتطبيق لاختباره فعليًا على العينة الاستطلاعية.

- تنفيذ التجربة الاستطلاعية للبرنامج وفقًا لما يلي:تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية بطريقة مقصودة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بمدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وبلغ عددهم (١٢) طفلاً تتراوح درجة ذكائهم بين (٥٥-٧٠)، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨-١٠) سنوات، وأعمارهم العقلية تتراوح بين (٤-٧) سنوات .

طبق الباحثان البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي، وكذلك تطبيق أدوات البحث، وقد كشفت التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز بحماس ودافعية، واستخدامهم تطبيق الواقع المعزز بسهولة ومرونة.
- وجود صعوبة في استجابة الأطفال للتعليمات التي وجهت إليهم؛ ومن ثم تم تقسيم كل مجموعة إلى ثلاث مجموعات فرعية، عدد كل منها (٥) أطفال؛ للتفاعل معهم بسهولة.
- تشبث بعض الأطفال بالأجهزة اللوحية المستخدمة في عرض الأنشطة التعليمية الترفيهية بالواقع المعزز، وطلب تكرار العرض أكثر من مرة، وملاحظة استمتاعهم، وسعادتهم بذلك؛ مما يشير إلى أهمية استخدام التقنيات التعليمية مع هؤلاء الأطفال.
- احتياج بعض الأطفال لوقت إضافي لاستكمال الأنشطة؛ وحُقق ذلك لهم.
- تطبيق أدوات البحث بعد انتهاء التجربة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها، وحساب زمن تطبيقها، وسيُعرض ذلك تفصيليًا في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث.

وبذلك تُحقق من صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق على العينة الأساسية، ومن ثم تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما التصميم التعليمي للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، و تقدير الذات ، و السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ثانيًا : إجراءات إعداد أدوات القياس، وتقنينها :

لما كان البحث الحالي يستهدف قياس أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم أعد الباحثان أدوات القياس التالية:

- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (إعداد الباحثين).
- مقياس السعادة النفسية المصور للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (إعداد الباحثين).
- مقياس "روزنبيرج" المصور لتقدير الذات (عدله الباحثان ليناسب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم).

١- إعداد مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

١-٢ تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ممن يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٤-٧) سنوات، و تتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) درجة.

٢-٢ صياغة عبارات مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

أعد الباحثان الصورة الأولية لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ، وذلك من خلال اطلاعهما على الأدبيات ذات الصلة، ومقاييس المهارات الاجتماعية التي استخدمت في عديد من الدراسات السابقة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وكذلك في ضوء قائمة الأهداف التعليمية للبرنامج والتي أُعدت سابقًا ، وتكونت الصورة الأولية لمقياس المهارات الاجتماعية من (٤٠) مهارة مقسمة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الهوية الذاتية (٩) مهارات، والتفاعل الاجتماعي (٢٠) مهارة ، واللعب مع الآخرين(١١) مهارة، وقد روعي صياغتها في صورة أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.

٢-٣ التحقق من صدق محتوي Content Validity مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

عرض الباحثان المقياس علي عدد من أساتذة علم النفس، والتربية الخاصة، وبعض المتخصصين العاملين في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ وذلك بهدف التحقق من مناسبة مفردات المقياس لعينة البحث، ومدى وضوح عباراته، واقتراح التعديل، أو الحذف والإضافة لما يرونه مناسبا، والحكم علي مدى صلاحية المقياس للتطبيق علي عينة البحث، وقد اتفق المحكمون بنسبة (٨٥%) علي (٣٨) مهارة للمقياس ككل، وحذف مهارتين حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٥٠%، وإعادة صياغة الأبعاد الرئيسة إلي ما يلي: الإحساس بالهوية الذاتية (٩ مهارات) ، والتفاعلات الاجتماعية (١٨ مهارة)، واللعب مع الآخرين (١١ مهارة) ؛ وبالتالي تكوّن مقياس المهارات الاجتماعية من (٣٨) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين.

٢-٤ درجات مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

بُني المقياس بإتباع أسلوب " ليكرت" Likert " وهو الأكثر انتشارًا في المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة؛ لسهولة تطبيقه وتصحيحه ومعالجة نتائجه، واستُخدم أسلوب التقدير الكمي بالدرجات في كل مهارة كما هو موضح في جدول (٧)

جدول (٧) توزيع مستويات الأداء في مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

م	الأداء	مستوي الأداء	تقدير الأداء
١	يؤدي الطفل المهارة في كثير من المواقف	غالبًا	٣
٢	يؤدي الطفل المهارة في بعض المواقف	أحيانًا	٢
٣	يؤدي الطفل المهارة في قليل من المواقف	نادرًا	١

وبذلك تصبح الدرجة العظمي لمقياس المهارات الاجتماعية (١١٤) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس ٣٨ درجة.

٢-٥ وضع تعليمات مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

وضع المقياس بصورة واضحة تمكن المعلمة من مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في الإجابة عن المقياس بصورة سهلة، وتضمنت التعليمات ما يلي:

- الهدف من مقياس المهارات الاجتماعية.
- ملء البيانات الرئيسة للطفل مثل: الاسم، والعمر الزمني، والعمر العقلي.

- تقدير أداء المهارة وفقًا لمرات تكرارها من الطفل في مواقف متعددة، دون التقيد بزمن محدد.
- عدم وضع أكثر من علامة أمام كل مهارة من مهارات المقياس.

٦-٢ صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المهارات الاجتماعية:

تُحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الاجتماعية بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation – وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS Version 22)– بين درجات الأطفال على كل مهارة، وعلى الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨): معاملات ارتباط بيرسون لكل مهارة في مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.641**	14	0.523**	27	0.636**
2	0.729**	15	0.516**	28	0.722**
3	0.642**	16	0.644**	29	0.623**
4	0.618**	17	0.849**	30	0.734**
5	0.624**	18	0.512**	31	0.525**
6	0.512**	19	0.548**	32	0.639**
7	0.645**	20	0.726**	33	0.647**
8	0.722**	21	0.651**	34	0.523**
9	0.634**	22	0.744**	35	0.661**
10	0.744**	24	0.612**	36	0.524**
11	0.642**	23	0.552**	37	0.517**
12	0.717**	25	0.614**	38	0.826**
13	0.544**	26	0.523**		

** دال عند مستوى الدلالة ≤ ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن قِيَم معامل ارتباط كل مهارة مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوي الدلالة ≤ (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق المقياس داخليًا.

٢-٧ الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية:

تُحقق من القدرة التمييزية لمقياس المهارات الاجتماعية من خلال المقارنة الطرفية للدرجات (العليا والدنيا) لأطفال العينة الاستطلاعية، وذلك بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٢) طفلاً، وترتيب درجات الأطفال تنازليًا و حساب متوسط رتب درجات الثلث الأدنى (٣٣%)، ومتوسط رتب درجات الثلث الأعلى (٣٣%)، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الثلثين الأعلى، والأدنى باستخدام اختبار "مان ويتني" ، و هو ما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩): قيمة اختبار "مان ويتني" لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات الثلثين الأعلى، و الأدنى للعينة الاستطلاعية في مقياس المهارات الاجتماعية

أبعاد المقياس	الثلث	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الإحساس بالهوية الذاتية	الأعلى	4	6.50	26.00	-2.323	0.020
	الأدنى	4	2.50	10.00		
التفاعلات الاجتماعية	الأعلى	4	6.50	26.00	-2.352	0.019
	الأدنى	4	2.50	10.00		
اللعب مع الآخرين	الأعلى	4	6.50	26.00	-2.323	0.020
	الأدنى	4	2.50	10.00		
المقياس الكلي	الأعلى	4	6.50	26.00	-2.337	0.019
	الأدنى	4	2.50	10.00		

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم Z لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في الثلث الأدنى (٣٣%)، ومتوسطات رتب درجات الأطفال في الثلث الأعلى (٣٣%)؛ مما يدل على أن المقياس له قدرة على التمييز بين الأطفال في أداء المهارات الاجتماعية.

٢-٨ ثبات مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

طُبِقَ المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٢) طفلاً ، وحُسِب معامل ثباته باستخدام معادلة "ألفاكرونباخ" Cronbach's Alpha (α)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات أبعاد المقياس الثلاثة على الترتيب (٠,٧٧، ٠,٨٦، ٠,٨٢) وبلغ معامل ثبات المقياس ككل ٠,٨٥، وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث* .

(*) ملحق (٦) مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

٢- إعداد مقياس "روزنبيرج" (المعدل) لتقدير الذات للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

١-٢تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلي قياس التقدير الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وذلك من خلال تعديل مقياس "روزنبيرج" للتقدير الذاتي في شكل مصور يتناسب مع خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٢-٢وصف مقياس التقدير الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

بعد إطلاع الباحثين على الأدبيات المتعلقة بقياس التقدير الذاتي للأطفال؛ اختير مقياس تقدير الذات لعالم النفس "روزنبيرج" (١٩٧٩)، وهو مقياس تجميعي واسع الاستعمال في مجال البحث العلمي والممارسة العيادية؛ لقياس تقدير الذات الشامل، ومدى تقييم الفرد لذاته وكفاءاته، ويتكون المقياس من (١٠) عبارات لقياس تقدير الذات، باتباع طريقة"ليكرت" Likert ،ويتصف المقياس بمعامل صدق وثبات مرتفعين، واستُخدم في عديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية. وقد عدل الباحثان المقياس ليناسب عينة البحث؛ وذلك بإضافة ثلاث صور لكل عبارة توضح للطفل المعني المطلوب التعبير عنه وفق تقديره الخاص، وقد سهلت هذه الصور عملية تطبيق المقياس ووضحت المعني للأطفال.

٣-٢توزيع درجات مقياس "روزنبيرج" المصور للتقدير الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

وُزعت درجات المقياس علي أساس طريقة "ليكرت" Likert للمقاييس حيث يصبح توزيع الدرجات للعبارات الإيجابية والسلبية كما هو موضح في جدول (١٠)

جدول (١٠) توزيع درجات مقياس "روزنبيرج" المصور للتقدير الذاتي علي أساس طريقة "ليكرت" Likert

العبارات	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
درجة العبارة الإيجابية	٣	٢	١
درجة العبارة السلبية	١	٢	٣

ولما كان المقياس يتكون من (١٠) عبارات؛ فقد أصبحت الدرجة العظمي للمقياس (٣٠) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس(١٠) درجات.

٤-٢وضع تعليمات مقياس "روزنبيرج" المصور للتقدير الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

وضعت تعليمات تطبيق المقياس للمعلمات، والتي تضمنت الهدف من المقياس، وكيفية تطبيقه على الأطفال، وتسجيل بيانات الطفل:الاسم،والعمر العقلي، والعمر الزمني.

- التنبيه على عدم ترك أي عبارة دون إبداء الرأي فيها.
- توضيح عبارات المقياس للأطفال.
- التنبيه على عدم وضع أكثر من علامة أمام كل عبارة من عبارات المقياس.

٥-٢صدق مقياس "روزنبيرج" المصور للتقدير الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

أ- صدق المحتوي Content Validity

عُرض المقياس على عدد من أساتذة علم النفس، والتربية الخاصة، وبعض المتخصصين العاملين في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث؛ وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة (٩٠%) على عبارات المقياس ككل، وإعادة صياغة وترتيب بعضها؛ وبالتالي أصبح المقياس مكونًا من (١٠) عبارات تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس تقدير الذات.

تُحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجات الأطفال على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

م	معامل الارتباط بالمقياس	م	معامل الارتباط بالمقياس
1	0.611**	6	0.516**
2	0.532**	7	0.511**
3	0.547**	8	0.672**
4	0.518**	9	0.627**
5	0.535**	10	0.551**

** دالة عند مستوى≤ ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن قِيَم معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوي الدلالة ≤ (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق المقياس داخليًا.

ج- الصدق التمييزى لمقياس تقدير الذات:

تُحقق من الصدق التمييزي لمقياس تقدير الذات من خلال المقارنة الطرفية للدرجات (العليا والدنيا) لأفراد العينة الاستطلاعية وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، من خلال ترتيب درجات الأطفال تنازليًا وحساب دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات الثلث الأدنى (٣٣%)، ومتوسط رتب درجات الثلث الأعلى (٣٣%)، باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney U وهو ما يوضحه جدول (١٢)

جدول (١٢) قيمة اختبار "مان ويتني" لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات الثلث الأعلى، والثلث الأدنى للعينة الاستطلاعية في مقياس تقدير الذات

الثلث	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z	مستوى الدلالة
الأعلى	4	6.50	26.00	-2.337	0.019 دال عند مستوى
الأدنى	4	2.50	10,00		

يتضح من الجدول(١٢) أن قيمة (Z = -2.337) وهى دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي رتب درجات الأطفال في الثلث الأدنى (٣٣%)، و في الثلث الأعلى (٣٣%)على مقياس تقدير الذات؛ مما يدل على أن المقياس له قدرة التمييز بين الأطفال في المستوى الأعلى، والمستوى الأدنى من تقدير الذات.

٦-٢حساب معامل ثبات مقياس التقدير الذاتي:

اعتمد الباحثان فى حساب الثبات على معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method ، من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (12) طفلاً، وحُسِب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha (α)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٢)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث*.

(*) ملحق (٧) مقياس تقدير الذات للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٧-٢حساب زمن تطبيق مقياس تقدير الذات:

حُدد زمن تطبيق مقياس **تقدير الذات** وذلك بتسجيل زمن الإجابة لكل طفل من العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (١٢) طفلاً، وحُسب متوسط أزمنة الإجابة عن المقياس؛ والذي بلغ (٢٢) دقيقة.

٣- إعداد مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

٣-١ تحديد الهدف من بناء المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٧) سنوات، وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠).

٣-٢ صياغة عبارات مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

أعد الباحثان الصورة الأولية لمقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، مثل: نظرية "رايف Ruft (1995, p.100)، و مقياس أكسفورد للسعادة و دراسات كل من: (Frey & Stutzer, 2010;Uusitalo-Malmivaara et al, 2012) ، والاستعانة بآراء الخبراء في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

تكونت الصورة الأولية لمقياس السعادة النفسية من(٢١) عبارة مقسمة على بعدين هما: المشاعر والعلاقات الإيجابية ، والانخراط في الأنشطة، وقد روعي صياغتها الوضوح ومناسبتها لعينة البحث، ووضع الباحثان ثلاث صور لكل عبارة توضح للطفل المعني المطلوب التعبير عنه وفق تقديره الخاص؛ وقد سهلت هذه الصور عملية تطبيق المقياس وتوضيح المعني المقصود للأطفال.

٣-٣ التحقق من صدق محتوى مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقليـــة القـــابلين للتعلم.

عُرض مقياس السعادة النفسية علي عدد من المحكمين المتخصصين في مجال: علم النفس، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة، والعاملين في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ وذلك للحكم علي مدى صلاحية المقياس للتطبيق علي عينة

البحث، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة (٩٥%) علي (١٨) عبارة من عبارات المقياس، والاتفاق علي حذف (٣) عبارات، وإعادة صياغة وإعادة ترتيب بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات، أصبح المقياس مكوناً من بعدين رئيسين يتضمنان (١٨) عبارة تم الاتفاق عليها من المحكمين.

جدول (١٣) عبارات مقياس السعادة النفسية وأبعاده

م	أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١	المشاعر والعلاقات الإيجابية	١٢، ٣،٨،١٦، ١، ٤،	٩ ،١٠
٢	الانخراط في الأنشطة التعليمية	١٥،١٣،١٤،١٨، ٢ ،٧،٦	١١،٥،١٧

٣-٤ توزيع درجات مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

وُزعت درجات المقياس علي أساس طريقة "ليكرت" Likert ذات التقدير الثلاثي ، ووُزعت الدرجات للعبارات الإيجابية والسلبية كما هو موضح بالجدول (١٤).

جدول (١٤) توزيع درجات مقياس السعادة النفسية علي أساس طريقة "ليكرت" Likert

الشعور بالسعادة النفسية	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
درجة العبارة الإيجابية	٣	٢	١
درجة العبارة السلبية	١	٢	٣

ولما كان المقياس يتكون من (١٨) عبارة؛ فقد أصبحت الدرجة العظمي للمقياس(٥٤) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (١٨) درجة

٣-٥ وضع تعليمات مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

وُضع المقياس بتعليمات واضحة تمكن معلمة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من تطبيقه على الأطفال بسهولة، وتضمنت التعليمات ما يلي:

- الهدف من مقياس السعادة النفسية.
- ملء البيانات الرئيسة للطفل مثل: الاسم، والعمر الزمني، والعمر العقلي.
- عدم وضع أكثر من علامة أمام كل عبارة من عبارات المقياس.

٣-٦ صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس السعادة النفسية.

تُحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس السعادة النفسية (١٨ عبارة) بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation – وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS Version 22)– بين درجات الأطفال على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول (١٥).

جدول (١٥) معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية

م	معامل الارتباط بالمقياس	م	معامل الارتباط بالمقياس
1	0.551**	10	0.516**
2	0.632**	11	0.544**
3	0.611**	12	0.572**
4	0.534**	13	0.626**
5	0.521**	14	0.558**
6	0.532**	15	0.527**
7	0.545**	16	0.661**
8	0.622**	17	0.644**
9	0.654**	18	0.627**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن قِيَم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوي الدلالة ≤ (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق المقياس داخليًا.

٧-٣ الصدق التمييزي لمقياس السعادة النفسية:

تُحقق من القدرة التمييزية لمقياس السعادة النفسية من خلال المقارنة الطرفية للدرجات (العليا والدنيا) لأفراد العينة الاستطلاعية وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، من خلال ترتيب درجات الأطفال تنازليًا، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الثلث الأدنى (٣٣%)، والثلث الأعلى (٣٣%)، باستخدام اختبار " مان ويتنى " Mann-Whitney U وهو ما يوضحه جدول (١٦)

جدول (١٦) قيمة اختبار "مان ويتني" لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات الثلث الأعلى، والثلث الأدنى للعينة الاستطلاعية في مقياس السعادة النفسية

الثلث	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الأعلى	4	6.50	26.00	-2.366	0.018 دال عند مستوى≤0.05
الأدنى	4	2.50	10.00		

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (Z = -2.366) وهى دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي رتب درجات الأطفال في الثلث الأدنى (٣٣%)، و الثلث الأعلى (٣٣%)؛ مما يدل على أن مقياس السعادة النفسية له قدرة

التمييز بين الأطفال في المستوى الأعلى، والمستوى الأدنى في الشعور بالسعادة النفسية*.

٨-٣ حساب زمن تطبيق مقياس السعادة النفسية:

حُدد زمن تطبيق مقياس السعادة النفسية، وذلك بتسجيل زمن الإجابة لكل طفل من العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (١٢) طفلاً؛ وحُسب متوسط أزمنة الإجابة عن المقياس، والذي بلغ (٣٥) دقيقة.

٩-٣ معامل ثبات مقياس السعادة النفسية: للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

طُبِقَ المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٢) طفلاً، وحُسِب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة "ألفاكرونباخ" Cronbach's Alpha (α)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعدي المقياس على الترتيب (٠,٨٣، ٠,٨٦) ومعامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع؛ وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث، وتنفيذ تجربة البحث.

ثالثًا: إجراءات تنفيذ تجربة البحث الأساسية:

أجريت التجربة الأساسية للبحث وفق ما يلي*:

- اختيرت عينة البحث بصورة عمدية من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم قوامها (٤٥) طفلاً وطفلة، تبلغ أعمارهم العقلية من (٤-٧) سنوات، وتتراوح درجة ذكائهم بين (٥٥- ٧٠) درجة، من مدرسة حلمي مراد الفكرية، ومؤسسة التأهيل الفكري بإدارة المنتزه، وتم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات كما يلي: المجموعة التجريبية الأولى: والتي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، وعددها (١٥) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والمجموعة التجريبية الثانية: والتي استخدمت البرنامج القائم على التعلم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز، وعددها (١٥) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والمجموعة الضابطة : والتي لم تتعرض لأي معالجة تجريبية، ودرست لهم معلمتهم المخصصة لهم، وعددها (١٥) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وتمت مجانسة العينة من حيث: العمر العقلي، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي

(*) ملحق (٨) مقياس السعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم
(*) ملحق (٩) صور تنفيذ البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

والاقتصادي (مستوى متوسط) وفقًا لمؤشرات المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، ودرجة الذكاء المدونة في ملف كل طفل.

- الحصول على موافقة الجهات الإدارية على تنفيذ تجربة البحث، والتي شملت موافقة: إدارة كلية التربية، مديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية، إدارة المنتزه التعليمية، وأولياء أمور الأطفال * .
- عقد لقاء مبدئي مع كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين، في يوم ٢٤ /٢٠١٩/٩، لكل مجموعة على حدة؛ لتهيئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم للبدء في تطبيق البرنامج، وتعرف الأطفال على منفذي البرنامج، وخطوات تنفيذ أنشطته باستخدام تطبيق الواقع المعزز بالتابلت.
- عقد جلستين للتطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس السعادة النفسية، في يومي ٢٥-٢٠١٩/٩/٢٦، وذلك للمجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة، وذلك بمساعدة معلمات الأطفال.
- للتحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة في كل من (العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء)، استخدم الباحثان اختبار "كروسكال واليس"، والنتائج يوضحها جدول (١٧).

جدول (١٧) نتائج اختبار "كروسكال واليس" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعات البحث التجريبية والضابطة في (العمر الزمني، والعمر العقلي، ودرجة الذكاء)

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوي الدلالة
العمر الزمني	التجريبية الأولى	15	25.53	1.335	2	غير دالة
	التجريبية الثانية	15	20.13			
	الضابطة	15	23.33			
العمر العقلي	التجريبية الأولى	15	23.67	0.282	2	غير دالة
	التجريبية الثانية	15	23.67			
	الضابطة	15	21.67			
درجة الذكاء	التجريبية الأولى	15	24.40	0.655	2	غير دالة
	التجريبية الثانية	15	23.70			
	الضابطة	15	20.90			

(*) ملحق (١٠) الموافقات الإدارية لتنفيذ تجربة البحث

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعات البحث التجريبية والضابطة في القياس القبلي لـــكل من (العمر الزمني، والعمر العقلي، ودرجة الذكاء)؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة في ــكل من (العمر الزمني، والعمر العقلي، ودرجة الذكاء) قبل تنفيذ تجربة البحث.

- التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة في المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار "كروسكال واليس" للفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية، كما هو موضح في جدول (١٨)

جدول(١٨): نتائج اختبار" كروسكال واليس" للفرق بين متوسطات رتب الدرجات في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعات البحث الثلاثة

المهارات	المجموعات	العدد	رتب المتوسط	درجات الحرية	قيمة (كا٢) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الهوية الذاتية	التجريبية الأولى	15	28.07	2	3.559	0.169
	التجريبية الثانية	15	20.43			
	الضابطة	15	20.50			
التفاعلات الاجتماعية	التجريبية الأولى	15	27.07	2	2.459	0.293
	التجريبية الثانية	15	22.17			
	الضابطة	15	19.77			
اللعب مع الآخرين	التجريبية الأولى	15	21.07	2	5.520	0.063
	التجريبية الثانية	15	18.80			
	الضابطة	15	29.13			
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	التجريبية الأولى	15	25.97	2	1.188	0.552
	التجريبية الثانية	15	21.10			
	الضابطة	15	21.93			

يوضح جدول (١٨) أن قيم (كا٢) غير دالة إحصائيًا عند مستوى≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعات الثلاثة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية؛ وبذلك يتحقق التكافؤ بين مجموعات البحث في متغير المهارات الاجتماعية قبل تنفيذ تجربة البحث.

- التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة في التقدير الذاتي باستخدام اختبار "كروسكال واليس" للفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في التطبيق القبلي لمقياس تقدير الذات والتي يوضحها جدول (١٩).

جدول(١٩): نتائج اختبار "كروسكال واليس" للفرق بين متوسطات رتب الدرجات في التطبيق القبلي لمقياس تقدير الذات لدى أطفال المجموعات الثلاثة

المجموعات	العدد	رتب المتوسط	درجات الحرية	قيمة (كا^2) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية الأولى	15	21.27	2	1.416	0.493 غير دالة عند مستوى 0.05≥
التجريبية الثانية	15	26.10			
الضابطة	15	21.63			

يوضح جدول (١٩) أن قيمة (كا^2) ١,٤١٦ غير دالة إحصائيًا عند مستوى≥ ٠,٠٥؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعات الثلاثة في التطبيق القبلي لمقياس تقدير الذات؛ وبذلك يتحقق التكافؤ بين مجموعات البحث في متغير تقدير الذات قبل تنفيذ تجربة البحث.

- التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة في السعادة النفسية باستخدام اختبار كروسكال واليس للفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في التطبيق القبلي لمقياس السعادة النفسية والذي يوضحه الجدول (٢٠)

جدول(٢٠): نتائج اختبار "كروسكال واليس" للفرق بين متوسطات رتب الدرجات في التطبيق القبلي لمقياس السعادة النفسية لدى أطفال المجموعات الثلاثة

المجموعات	العدد	رتب المتوسط	درجات الحرية	قيمة (كا٢) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية الأولى	15	20.90	2	1.008	0.604 غير دال عند مستوى 0.05≥
التجريبية الثانية	15	25.53			
الضابطة	15	22.57			

يوضح جدول (٢٠) أن قيمة (كا^2) ١.٠٠٨ وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى≥ ٠,٠٥؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعات الثلاثة في التطبيق القبلي لمقياس السعادة النفسية؛ وبذلك يتحقق التكافؤ بين مجموعات البحث في متغير السعادة النفسية قبل تنفيذ تجربة البحث، وبذلك تحقق التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة.

أ- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:**

- المجموعة التجريبية الأولى: والتي استخدمت البرنامج القائم على التعليمي الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، فقد تم تجهيز قاعة التعلم في مدرسة محمد حلمي مراد للتربية الفكرية، بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، بمساعدة معلمات الأطفال، وتحديد فترات تطبيق البرنامج، وكيفية تنفيذ الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز، ووفر الباحثان أجهزة التابلت، والإيباد، والهواتف الذكية، ووُصلت بالإنترنت، وتم تشغيل تطبيق الواقع المعزز عليها؛ وذلك لاستخدام أنشطة البرنامج، وتوفير مواد تطبيق البرنامج، ونُفذ البرنامج بواسطة الباحثين، ومعلمة الفصل.
- المجموعة التجريبية الثانية: والتي استخدمت البرنامج القائم على التعليمي الترفيهي بدون الواقع المعزز، فقد جُهزت قاعة التعلم بمدرسة محمد حلمي مراد للتربية الفكرية، بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، بمساعدة معلمات الأطفال، وتحديد فترات تطبيق البرنامج، وكيفية تنفيذ الأنشطة التعليمية الترفيهية، ووفر الباحثان أجهزة التابلت، والإيباد، والهواتف الذكية، وتوصيلها بالإنترنت؛ وذلك لعرض القصص الرقمية، والألعاب التعليمية، والموسيقي، والتلوين بدون استخدام الواقع المعزز، وتوفير مواد تطبيق البرنامج، ونُفذ البرنامج بواسطة الباحثين، ومعلمة الفصل.
- المجموعة الثالثة، الضابطة: وهي تستخدم الطريقة المعتادة بدون أي معالجة تجريبية، وذلك بهدف ضبط المتغيرات الدخيلة، والتي قد تؤثر على المتغير المستقل، وذلك في مؤسسة التأهيل الفكري بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، ودرست لها معلمة الفصل في الظروف التقليدية.
- نُفذت بعض الأنشطة بصورة تعاونية، وبعضها بصورة فردية أولاً؛ حتى يتسنى لكل طفل فهم الدور الذي يقوم به في النشاط ثم ينفذه بصورة جماعية تعاونية مع الأقران، والتمهيد للأطفال لكل نشاط بوسيلة بسيطة أو صور العرائس الخاصة ببعض الأنشطة.
- وضع الباحثان فترة زمنية خاصة بكل مهارة قابلة للزيادة حسب الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم حسب قدراتهم الخاصة، وعدم الانتقال من مهارة إلي أخري حتي يتم إتقان المهارة السابقة.

- راقب الباحثان مستوي أداء الأطفال داخل الأنشطة بقاعات التعلم علي الأجهزة اللوحية (iPad, Tablet)، و متابعة تفاعلاتهم في الأنشطة، ومناقشتهم في محتويات أنشطة البرنامج.
- إجراء تقويم بعدي لكل مهارة في صورة أنشطة داخل البرنامج كتطبيق عملي للمهارة. واستمرت جلسات البرنامج في الفترة من ٢٠١٩/٩/٢٩ – ٢٠١٩/١١/٢٦، وذلك في ثلاثة أيام كل أسبوع من الساعة (٨– ١٢) ظهرًا ، و كل جلسة مدتها (٦٠) دقيقة تتخللها فترات للراحة.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث؛ لقياس مدي تحسن أداء الأطفال ببرنامج التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في جلستين للتطبيق البعدي لأدوات البحث يومي ٣، ٢٠١٩/ ١٢/٤
- التطبيق التتبعي لأدوات البحث على المجموعتين التجريبيتين، بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي في جلستين يومي ٢٤، ٢٠١٩/١٢/٢٥.

ملاحظات الباحثين في أثناء تطبيق تجربة البحث الأساسية:

من الملاحظات المهمة التي لاحظها الباحثان أثناء تنفيذ تجربة البحث ما يلي:

- التفاعل الإيجابي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم مع الفيديوهات المعروضة باستخدام برنامج الواقع المعزز وخاصة الأناشيد والأغاني بصورة أكبر من القصص.
- تركيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج علي التحكم الذاتي في أجهزة التابلت والإيباد والمحافظة على ثبات الكاميرا علي صور العرائس بحيث يظهر الفيديو الرقمي.
- التنافس بين الأطفال علي من يكون قائد النشاط ويعرض لزملائه الفيديوهات القصصية والموسيقي.
- الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت البرنامج القائم على الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز، كانوا أكثر حماسًا وانتباهًا للفيديو من أطفال المجموعة التجريبية الثانية، والتي استخدمت البرنامج القائم على الأنشطة التعليمية الترفيهية بدون استخدام الواقع المعزز.
- أدى استخدام الواقع المعزز مع الأنشطة التعليمية الترفيهية إلى زيادة تركيز أطفال المجموعة، وخاصة عند التقاط الكاميرا للعلامة المميزة في الصورة المرتبطة بالفيديو.

- زيادة معدل المشاركة تدريجيًا بين الأطفال شديدي الانعزالية في العينة.
- رغبة بعض الأطفال في عينة البحث في ممارسة بعض الأنشطة الفنية كالتلوين، وبعض الأنشطة الموسيقية في مرحلة التقويم بصورة فردية أكثر من ممارسته للنشاط الجماعي بالنشاط الرئيس.
- وتوضح هذه الملاحظات نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه والاستفادة من الدمج بين التعليم الترفيهي، والواقع المعزز في بناء البرامج الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وانخراط الأطفال في أنشطة البرامج.

نتائج البحث وتفسيرها

فيما يلي الإجابة عن أسئلة البحث من خلال اختبار صحة فروضه، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وملاحظات الباحثين في أثناء تنفيذ تجربة البحث، وتقديم التوصيات، والبحوث المستقبلية المقترحة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:**

اعتمد الباحثان في التحليل الإحصائي للبيانات على الأساليب الإحصائية اللابارامترية؛ نظرًا لصغر حجم العينة، وأنها لا تشترط التوزيع الاعتدالي للعينة، وكذلك اختلاف خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وهذه الأساليب هي: (الشربيني، ٢٠٠١، ص٣٢٥؛ Field, 2009, p.374;Tomczak, Tomczak, 2014, p.24;)

١- اختبار فريدمان لـــ K عينة مرتبطة Friedman Test for K Related Samples، للقياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي).

٢- اختبار "بونفيروني" Bonferroni لإجراء المقارنات المتعددة، ومعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات؛ حيث إنه الأسلوب الإحصائي المناسب عندما يكون عدد المقارنات صغيرًا، كما أنه يضمن التحكم في الخطأ من النوع الأول.

٣- معامل التوافق "لكندال Kendall's w " لحساب حجم التأثير بين القياسات المتكررة لاختبار فريدمان، وتتراوح قيمة معامل التوافق بين (صفر-١) ويمكن تفسيره بقيم كوهين لحجم التأثير، ويفسر كوهين Cohen (1988) حجم التأثير كما يلي:

- في حالة "مربع ايتا" $\eta 2 \leq$ (٠,١) يكون حجم التأثير ضعيفاً.
- في حالة مربع ايتا $\eta 2 \leq$ (٠,٣) يكون التأثير متوسطًا.
- في حالة مربع ايتا $\eta 2 \leq$ (٠,٥) يكون التأثير مرتفعًا.

٤- اختبار "كروسكال واليس" لـــ K عينة مستقلة Kruskal-Wallis Test for K independent Samples حيث يُعد بديلاً لنظيره من الاختبارات المعلمية تحليل التباين باتجاه واحد One Way Analysis of Variance

٥- اختبار "مان ويتني" (ي) لعينتين مستقلتين(U) Mann Whitney Test .

وقد استخدم الباحثان حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V 22.0 Statistical Package for The Social Science لإجراء المعالجات الإحصائية والتحقق من صحة فروض البحث.

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: ما التصميم التعليمي للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال كما هو موضح بالتفصيل في إجراءات البحث، حيث استُخدم نموذج التصميم العام ADDIE ، الذى يتكون من خمس مراحل هي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، وذلك في بناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بمعالجتين الأولى باستخدام الواقع المعزز، والثانية بدون استخدام الواقع المعزز، وفق أسس ومعايير محددة، والمعالجتان تشتركان في جميع عناصرهما، ومكوناتهما، وجلساتهما، والاختلاف الوحيد بينهما يكمن في أن عناصر المحتوى الرقمي تُعرض بواسطة الواقع المعزز في المعالجة الأولى، والذي تستخدمه المجموعة التجريبية الأولى، بينما تُعرض عناصر المحتوى الرقمي في المعالجة الثانية من التابلت مباشرة بدون استخدام الواقع المعزز؛ ومن ثم تكون إجراءات إعدادهما واحدة، وتُحقق من صلاحية البرنامج من خلال تقويمه بواسطة المحكمين وفق قائمة المعايير المعدة لهذا الغرض، وكذلك من خلال التجربة الاستطلاعية، والتجربة الأساسية للبحث *

(*) ملحق (٥) البرنامج القائم على التعليم الترفيهي

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.**

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار فريدمان لـــ Kعينة غير مستقلة Test for K Related Samples Friedman، وحجم التأثير (معامل التوافق لكندال Kendall's w)، والنتائج يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١) نتائج اختبار "فريدمان" وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي (ن=١٥)

المهارات	القياس	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم التأثير	
						Kendall's W	التقدير
الهوية الذاتية.	القبلي	1.00	27.714	2	0.01	0.924	مرتفع
	البعدي	2.57					
	التتبعي	2.43					
التفاعلات الاجتماعية.	القبلي	1.00	25.037	2	0.01	0.835	مرتفع
	البعدي	2.53					
	التتبعي	2.47					
اللعب مع الآخرين.	القبلي	1.00	25.623	2	0.01	0.854	مرتفع
	البعدي	2.57					
	التتبعي	2.43					
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	القبلي	1.00	24.246	2	0.01	0.838	مرتفع
	البعدي	2.63					
	التتبعي	2.37					

يتضح من جدول (٢١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، وأن أحجام التأثير هي على الترتيب (٠,٩٢٤- ٠,٥٣٨- ٠,٨٥٤- ٠,٨٣٧) وهي أحجام تأثير مرتفعة تبعًا لمحكات كوهين Cohen (1988)؛ ويدل ذلك على أن نسبة التباين في المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية والتي ترجع لاستخدام برنامج التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، هي(٨٣.٧%).

ولتحديد اتجاه دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى، في القياسات المتكررة (القبلي،البعدي،التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، استخدم اختبار "بونفيروني" Bonferroni للمقارنات البعدية كما هو موضح في جدول (٢٢)

جدول (٢٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لاتجاه دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي (ن=١٥)

المهارات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				القبلي	البعدي	التتبعي
الهوية الذاتية.	القبلي	12.73	1.39	---	---	---
	البعدي	22.40	1.76	9.67*	---	---
	التتبعي	22.00	2.14	9.27*	0.40	---
التفاعلات الاجتماعية.	القبلي	31.20	3.14	---	---	---
	البعدي	55.60	4.01	24.40*	---	---
	التتبعي	55.20	4.00	24.00*	0.40	---
اللعب مع الآخرين.	القبلي	15.73	2.49	---	---	---
	البعدي	27.53	1.60	11.80*	---	---
	التتبعي	27.33	1.63	11.60*	0.20	---
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	القبلي	59.67	6.13	---	---	---
	البعدي	105.53	6.58	45.87*	---	---
	التتبعي	104.53	6.24	44.87*	1.00	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥**

يتضح من جدول(٢٢) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائياً عند مستوى ≤٠,٠٥ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياس القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والتتبعي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياس التتبعي، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي، والتتبعي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، حيث انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياسين البعدي، والتتبعي.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياسين البعدي والتتبعي.**

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار فريدمان لـــ Kعينة غير مستقلة Test for K Related Samples Friedman، وحجم التأثير (معامل التوافق لكندال Kendall's w)، والنتائج يوضحها جدول (٢٣).

جدول (٢٣) نتائج اختبار "فريدمان"، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي (ن=١٥)

المهارات	القياس	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم التأثير	
						Kendall's W	الدلالة
الهوية الذاتية.	القبلي	1.00	26.271	2	0.01	0.876	مرتفع
	البعدي	2.83					
	التتبعي	2.17					
التفاعلات الاجتماعية.	القبلي	1.00	23.825	2	0.01	0.794	مرتفع
	البعدي	2.57					
	التتبعي	2.43					
اللعب مع الآخرين.	القبلي	1.00	23.684	2	0.01	0.789	مرتفع
	البعدي	2.50					
	التتبعي	2.50					
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	القبلي	1.00	26.271	2	0.01	0.768	مرتفع
	البعدي	2.83					
	التتبعي	2.17					

يتضح من جدول (٢٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، وأن أحجام التأثير هي على الترتيب (٠,٨٧٦ – ٠,٧٩٤ – ٠,٧٨٩ – ٠,٧٦٨)، وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة تبعًا لمحكات كوهين Cohen (1988).

ويوضح جدول (٢٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي.

جدول (٢٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي (ن=١٥)

المهارات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				القبلي	البعدي	التتبعي
الهوية الذاتية.	القبلي	11.93	1.58	---	---	---
	البعدي	18.67	2.32	6.73*	---	---
	التتبعي	15.93	2.60	4.00*	2.73	---
التفاعلات الاجتماعية	القبلي	30.33	3.06	---	---	---
	البعدي	50.27	1.94	19.93*	---	---
	التتبعي	49.20	2.40	18.87*	1.07	---
اللعب مع الآخرين.	القبلي	14.93	0.70	---	---	---
	البعدي	24.20	1.78	9.27*	---	---
	التتبعي	23.93	2.28	9.00*	.27	---
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	القبلي	57.20	4.55	---	---	---
	البعدي	93.13	3.42	35.93*	---	---
	التتبعي	89.07	4.13	31.87*	4.07	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥**

يتضح من جدول(٢٤) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والتتبعي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياس التتبعي؛ وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح القياسين البعدي والتتبعي".

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين: الثالث والرابع.

وينص الفرض الثالث للبحث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية.

جدول (٢٥) نتائج اختبار "كروسكال واليس" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الهوية الذاتية.	التجريبية الأولى*	15	36.17	26.688	2	0.01
	التجريبية الثانية**	15	21.03			
	الضابطة	15	11.80			
التفاعلات الاجتماعية.	التجريبية الأولى	15	36.37	35.076	2	0.01
	التجريبية الثانية	15	24.50			
	الضابطة	15	8.13			
اللعب مع الآخرين.	التجريبية الأولى	15	36.77	36.376	2	0.01
	التجريبية الثانية	15	24.20			
	الضابطة	15	8.03			
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	التجريبية الأولى	15	37.50	37.967	2	0.01
	التجريبية الثانية	15	23.50			
	الضابطة	15	8.00			

(*) المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بالواقع المعزز.
(**) المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز.

يتضح من الجدول (٢٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي.

ويوضح الجدول (٢٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لاتجاه دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي.

جدول (٢٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لاتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي

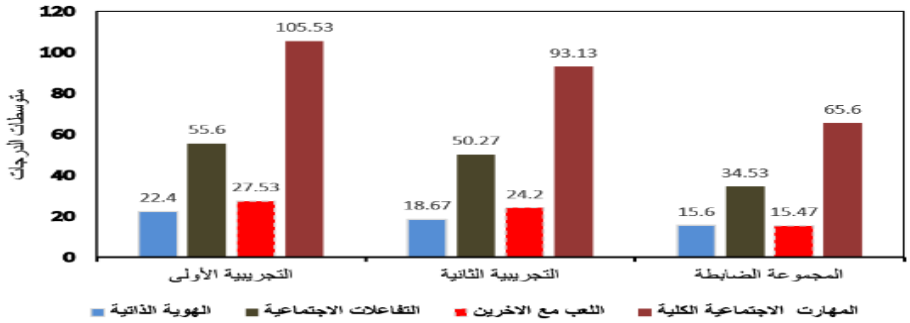
المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
الهوية الذاتية.	التجريبية الأولى	22.40	1.76	---	---	---
	التجريبية الثانية	18.67	2.32	3.73*	---	---
	الضابطة	15.60	3.20	6.80*	3.07*	---
التفاعلات الاجتماعية.	التجريبية الأولى	55.60	4.01	---	---	---
	التجريبية الثانية	50.27	1.94	5.33*	---	---
	الضابطة	34.53	8.86	21.07*	15.73*	---
اللعب مع الآخرين.	التجريبية الأولى	27.53	1.60	---	---	---
	التجريبية الثانية	24.20	1.78	3.33*	---	---
	الضابطة	15.47	2.36	12.07*	8.73*	---
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	التجريبية الأولى	105.53	6.58	---	---	---
	التجريبية الثانية	93.13	3.42	12.40*	---	---
	الضابطة	65.60	10.81	39.93*	27.53*	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥**

يتضح من جدول (٢٦) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائياً عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي، والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة

التجريبية الأولي، كذلك يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، وأخيرًا بين متوسطي درجات

أطفال المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية الثانية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث للبحث حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، ومجموعها الكلي، لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، ويوضح ذلك شكل(١١).



شكل (١١) رسم بياني لمتوسطات درجات مجموعات البحث الثلاثة في المهارات الاجتماعية في القياس البعدي.

يتضح من شكل (١١) ارتفاع متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية وكذلك المجموع الكلي، وتفوقها على كل من: المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، وذلك في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية، كما يلاحظ زيادة متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية وكذلك المجموع الكلي على متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة.

اختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney لعينتين مستقلتين كما هو موضح في جدول (٢٧).

جدول (٢٧) نتائج اختبار "مان ويتني" Mann Whitney وقيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي

المهارات	ن	التجريبية الأولى		التجريبية الثانية		الدرجة المعيارية Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الهوية الذاتية.	15	22.13	332.00	8.87	133.00	-4.153	0.000
التفاعلات الاجتماعية.	15	21.87	328.00	9.13	137.00	-3.982	0.000
اللعب مع الآخرين.	15	21.63	324.50	9.37	140.50	-3.846	0.000
المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية	15	23.00	345.00	8.00	120.00	-4.673	0.000

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي، والمجموعة التجريبية الثانية في القياس التتبعي للمهارات الاجتماعية ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع للبحث حيث إنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية مجموعها الكلي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى

تفسير نتائج البحث الخاصة بأسئلة البحث: الثاني، والثالث، والرابع، وفروض البحث (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) والمتعلقة بأثر البرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام / وبدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

- يتضح من جدولي(٢١، ٢٢) وجود حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية وأبعادها الثلاثة (الإحساس بالهوية الذاتية، والتفاعلات الاجتماعية، واللعب مع الآخرين) لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى وهي على الترتيب (٠,٩٢٤- ٠,٥٣٨- ٠,٨٥٤- ٠,٨٣٧)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) للمهارات الاجتماعية، لصالح القياسين البعدي والتتبعي، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين: البعدي، والتتبعي للمهارات الاجتماعية؛ مما يكشف عن بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية الأولى بعد مرور ثلاثة أسابيع من القياس البعدي، كما كشفت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولي على المجموعة التجريبية الثانية، في التطبيقين البعدي، والتتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية، كذلك كشفت النتائج وجود حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية وأبعادها الثلاثة لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية لكن بدرجة أقل من المجموعة التجريبية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت التعليم الترفيهي أو أحد أساليبه في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية مثل دراسة جلال والزريقات (٢٠١١) التي أظهرت فاعلية برنامج محوسب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، و دراسة عثمان (٢٠١٢) التي كشفت فاعلية برنامج ترويحي رياضي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ودراسة نجدي وآخرون (٢٠١٤) التي كشفت فاعلية الألعاب الرقمية التعليمية في تنمية

بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين عقليًا، و دراسة محمد (٢٠١٥) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم علي المحاكاة في تنمية المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ، ودراسة معوض وآخرون (٢٠١٨) التي أظهرت فاعلية القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ودراسة "فاريا، وآخرون"" Faria et al. (2018) التي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي باستخدام القصص في تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وتُفسر هذه النتيجة كما يلي:

- في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية "لفيجوتسكي"، فقد وفرت الأنشطة التعليمية الترفيهية في البرنامج مواقف اجتماعية حياتية (قصص رقمية) يمر بها الأطفال، وعُرضت في فيديوهات بأسلوب شيق وألوان جذابة لافتة للانتباه والاهتمام، وشخصيات حقيقية أو كرتونية؛ مما أدى إلى تعلم الأطفال للمهارات الاجتماعية بأبعادها الثلاثة.
- وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي عند "باندورا" Bandura ، فقد أتاح البرنامج القائم على التعليم الترفيهي نماذج من السلوكيات الاجتماعية المقبولة من خلال القصص الرقمية، ومواقف التمثيل والمحاكاة المستخدمة في البرنامج، ويتعلم الطفل هذه النماذج ويتمثلها من خلال الملاحظة والتقليد، ومن ثم تعليم الأطفال من خلال مهام حقيقية ينجزونها معاً؛ وذلك يعد من أفضل أنواع التعليم؛ مما يعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية ، فقد تضمن البرنامج استراتيجية تعليم لتنفيذ الأنشطة التعليمية الترفيهية تناسب خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتتفق مع مبادئ نظرية التعلم بالمحاكاة والملاحظة لباندورا مكونة من خمسة عناصر هي: التهيئة، والمشاهدة، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتقويم، حيث يتم جذب انتباه الأطفال للموضوع ثم مشاهدة النموذج من خلال فيديو القصة الرقمية، ثم التقليد والممارسة مع توجيه وتصحيح المعلمة، ويقوم الطفل بعد ذلك بالممارسة المستقلة بمفرده أو مع أقرانه، ثم التقويم في نهاية الجلسة لتعزيز السلوك النهائي؛ وقد أدى ذلك إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

- وفقًا لمبادئ النظرية السلوكية في التعلم، فقد وفر البرنامج تغذية راجعة فورية لكل سلوك سلبي أو إيجابي يقوم به الأطفال حيث يتم تعزيز السلوك الإيجابي من خلال المكافآت والكلمات التشجيعية، والتصفيق، ويتم تصحيح السلوك السلبي، وتعديله، وتوجيهه؛ مما أدى إلى تقوية الروابط بين المثيرات والسلوكيات الإيجابية، وإضاعف الروابط بين المثيرات والسلوكيات السلبية؛ ومن ثم عدم تكرارها.
- الأنشطة التعليمية الترفيهية جعلت التعلم متمركزًا حول الأطفال؛ مما شجعهم على الاكتشاف واكتساب المعرفة والمهارات بأنفسهم، فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية القابلون للتعلم لديهم القدرة على التعلم واكتساب المهارات ولكن بصورة أبطأ من أقرانهم العاديين.
- وظف البرنامج مجموعة متنوعة متكاملة من الأساليب المناسبة لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، مثل: القصص القصيرة، و المحاكاة و التقليد ، والخبرة المباشرة ، والألعاب؛ مما ساعد في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال في مواقف وخبرات اجتماعية متنوعة، فقد سهلت القصص الرقمية (قصة من أنا، وقصة عائلتي السعيدة، وقصة مدينتي ووطني) ، في تنمية الإحساس بالهوية الذاتية لدى الأطفال، حيث يقوم كل طفل بتعريف نفسه أمام أقرانه مع تلقي التغذية الراجعة الفورية والتشجيع من الأقران (التصفيق) ومن المعلمة (في صورة هدايا)، وكذلك سهلت القصص الرقمية المتضمنة في البرنامج مثل: (الحوار وتقبل الآخر، و احترام ملكية الآخر، وطلب المساعدة، والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر، ونشيد الاعتذار) في تنمية مهارات التفاعلات الاجتماعية عند الأطفال، و كذلك أسهمت القصص الرقمية مثل :(قصة آداب اللعب، و اللعب مع الآخرين، والألعاب الجماعية، وتقبل الفوز والخسارة) تنمية مهارات اللعب مع الآخرين، كما أسهم تمثيل الأطفال ولعب الأدوار في انخراطهم في الموقف والتفاعل مع الآخرين وتقمص الأدوار.
- تعتمد تربية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على أسس تربوية ونفسية واجتماعية في ضوء خصائص نموهم، وقد روعي ذلك في إعداد البرنامج، حيث روعي ما بين الأطفال من فروق فردية، فكل طفل يمارس المهارة الاجتماعية في أكثر من موقف وفق سرعته الذاتية في التعلم حتى يتمكن من أدائها بصورة صحيحة، وقد توفرت جميع

الأسباب السابقة لدى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في البرنامج القائم على التعليم الترفيهي؛ مما يفسر أيضًا نمو المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية وتفوقها على المجموعة الضابطة.

- ويفسر توفق المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الواقع المعزز مع الأنشطة التعليمية الترفيهية على المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة؛ بما يلي:
- سهولة تكرار العرض والمشاهدة في أي وقت وأي مكان، ولأي عدد من المرات، مع ربط الواقع الحقيقي بالواقع الافتراضي؛ مما يعزز تصور المتعلم للعالم الحقيقي ويثري ما يراه، ويشعر به، ويسمعه في البيئة الحقيقة؛ مما أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وسهولة استرجاعها مرة أخري.
- لاحظ الباحثان أثناء تنفيذ تجربة البحث على الأطفال حب الاستطلاع والرغبة في معرفة الطفل ماذا سيحدث عندما يصوب كاميرا التابلت على الصورة الحقيقية؛ مما يحفزهم على استكمال المهام إلى نهايتها، ولم يغمس الوقع المعزز الأطفال في بيئة افتراضية كلية، بل ربط الطفل بما يحيط بواقعه من عناصر تعليمية حقيقية؛ مما جعل البيئة الصفية المحيطة به في دائرة اكتراثه وملاحظته.

ويتفق ذلك مع دراسة " تشونغ وتشن" (٢٠١٨)Chung and Chen التي كشفت عن فاعلية استخدام القصص الاجتماعية بالواقع المعزز؛ لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بالتوحد، و دراسة " تريادي ، وكورنياوان (٢٠١٨) Taryadi and Kurniawan التي كشفت عن فاعلية استخدام الصور و الوسائط المتعددة بالواقع المعزز AR لأطفال التوحد كأداة لتنمية مهاراتهم في التواصل، ودراسة كل من "باراجاش وآخرون (٢٠١٩) Baragash et al والتي أظهرت أن الواقع المعزز له تأثير كبير في اكتساب المهارات الاجتماعية ومهارات الحياة لدى الأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة، بينما تختلف مع دراسة كل من: "لورينزو وآخرون. Lorenzo, et al (2019) التي كشفت عن عدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية التي استخدمت الواقع المعزز والمجموعة الضابطة في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى مجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة المصابين بالتوحد.

- ويفسر بقاء أثر التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين في التطبيق التتبعي، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في ضوء النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة(CTML) حيث تضمن البرنامج التمثيل البصري للأنشطة التعليمية الترفيهية للمهارات الاجتماعية من خلال القصص الرقمية والألعاب التعليمية، والألوان باستخدام الواقع المعزز؛ وذلك ساعد الأطفال على الربط بين المعلومات البصرية واللفظية ومعالجتها وحفظها في الذاكرة طويلة المدى؛ مما قلل من احتمال نسيانها بسرعة وزاد من الاحتفاظ بها لفترة أطول، خاصة لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى.
- ويعزي ضعف المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة الضابطة إلى أن الطريقة التقليدية المعتادة لم توفر لهم الخبرات أو المعرفة الملائمة، كما أن فرصة ممارسة تلك المهارات كانت ضعيفة، أو غير متاحة في أثناء التفاعل الصفي بين المعلمة والأطفال، وكذا عدم وجود أنشطة مقصودة تنمي المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

الإجابة عن أسئلة البحث المتعلقة بتنمية تقدير الذات، وهي الأسئلة: الخامس، والسادس، والسابع، والتي تتطلب التحقق من صحة فروض البحث (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن) والمتعلقة بأثر البرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام / وبدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم .

خامسًا: الإجابة عن السؤال الخامس للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الرابع للبحث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار فريدمان لـــ Kعينة غير مستقلة Test for K Related Samples Friedman، وحجم التأثير (معامل التوافق لكندال Kendall's w)، والنتائج يوضحها جدول (٢٨).

جدول (٢٨) نتائج اختبار "فريدمان" وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات (ن=١٥)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم التأثير	
						Kendall's W	التقدير
تقدير الذات	القبلي	1.00	26.873	2	0.01	0.896	مرتفع
	البعدي	2.77					
	التتبعي	2.23					

يتضح من جدول (٢٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات.

كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٠,٨٩٦)، وهو حجم تأثير مرتفع تبعًا لمحكات كوهين Cohen (1988).

ويوضح جدول (٢٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات.

جدول (٢٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات (ن=١٥)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				القبلي	البعدي	التتبعي
تقدير الذات	القبلي	13.47	2.00	---	---	---
	البعدي	25.53	1.51	12.07*	---	---
	التتبعي	24.33	1.68	10,87*	1.20	---

* دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥

يتضح من جدول(٢٩) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين: القبلي والبعدي لتقدير الذات لصالح القياس البعدي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين: القبلي والتتبعي لتقدير الذات لصالح القياس التتبعي، كما يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي، والتتبعي لمقياس تقدير الذات؛ وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة(القبلي،البعدي، التتبعي) لتقدير الذات لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

سادسًا: الإجابة عن السؤال السادس للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الخامس للبحث والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار فريدمان لـــ Kعينة غير مستقلة Test for K Related Samples Friedman، وحجم التأثير (معامل التوافق لكندال Kendall's w)، والنتائج يوضحها جدول (٣٠).

جدول (٣٠) نتائج اختبار "فريدمان" وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات (ن=١٥)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم التأثير	
						Kendall's W	الدلالة
تقدير الذات	القبلي	1.00	23.825	2	0.01	0.794	مرتفع
	البعدي	2.43					
	التتبعي	2.57					

يتضح من جدول (٣٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات.

كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية بلغ (٠,٧٩٤) وهي قيمة حجم تأثير مرتفع تبعًا لمحكات كوهين Cohen (1988)، ولكنه أقل من حجم التأثير في المجموعة التجريبية الأولى.

ويوضح جدول (٣١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات.

جدول (٣١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) لتقدير الذات (ن=١٥)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم اختبار Bonferroni		
				القبلي	البعدي	التتبعي
تقدير الذات	القبلي	13.40	0.83	---	---	---
	البعدي	22.20	1.52	8.80*	---	---
	التتبعي	22.73	1.33	9.33*	0.53	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥**

يتضح من جدول (٣١) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لتقدير الذات لصالح القياس البعدي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والتتبعي لتقدير الذات لصالح القياس التتبعي كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ في القياسين البعدي، والتتبعي لتقدير الذات، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث.

سابعًا: الإجابة عن السؤال السابع للبحث والذي ينص على أنه: ما أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين: السادس والسابع.

وينص الفرض السادس للبحث على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات.

جدول (٣٢) نتائج اختبار "كروسكال واليس" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
تقدير الذات	التجريبية الأولى	15	36.20	25.849	2	0.01
	التجريبية الثانية	15	20.43			
	الضابطة	15	12.37			

يتضح من الجدول (٣٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات.

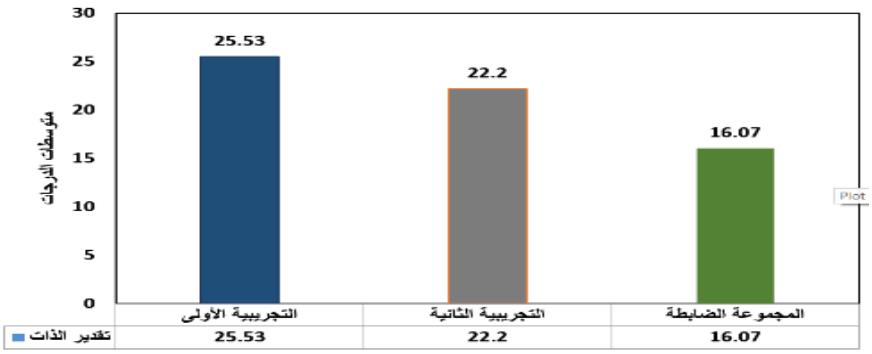
ويوضح الجدول (٣٣) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni اتجاه دلالة الفروق بين درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات.

جدول (٣٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لاتجاه الفروق بين درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
تقدير الذات	التجريبية الأولى	25.53	1.51	---	---	---
	التجريبية الثانية	22.20	1.52	3.33*	---	---
	الضابطة	16.07	5.60	9.47*	6.13*	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥**

يتضح من جدول(٣٣) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين الأولي والثانية في القياس البعدي لتقدير الذات لصالح متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، وأخيرًا بين متوسطي



درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات لصالح أطفال المجموعة التجريبية الثانية، ويوضح ذلك شكل(١٢).

شكل (١٢) رسم بياني لمتوسطات درجات مجموعات البحث الثلاثة في القياس البعدي لتقدير الذات

يتضح من شكل (١٢) ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولـــى، والتـــي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقـــع المعـــزز وتفوقهـــا علـــى المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي لتقدير الذات.

اختبار صحة الفرض السابع الذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس تقدير الذات، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "مان ويتني" Mann- Whitney لعينتين مستقلتين كما هو موضح في جدول (٣٤).

جدول (٣٤) نتائج اختبار "مان ويتني" Mann Whitney وقيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس تقدير الذات

المتغير	ن	التجريبية الأولى		التجريبية الثانية		الدرجة المعيارية Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
تقدير الذات	15	19.30	289.50	11.70	175.50	-2.426	0.015

يتضح من جدول (٣٤) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي، والمجموعة التجريبية الثانية في القياس التتبعي لمقياس تقدير الذات لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض السابع للبحث حيث إنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس تقدير الذات، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

تفسير النتائج الخاصة بأسئلة البحث: الخامس، والسادس، والسابع، والتي تتطلب التحقق من صحة فروض البحث (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن) والمتعلقة بأثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام / وبدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

- يتضح من جدولي (٢٨ ، ٢٩) وجود حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج بالواقع المعزز وهو ٨٩٦,٠ ، و يمثل حجم تأثير كبير جدًا، ويوضح جدولي (٣٠، ٣١) أن حجم تأثير البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات للمجموعة التجريبية الثانية هو ٧٩٤,٠ ،

ويمثل حجم تأثير كبير أيضًا ولكنه أقل من المجموعة التجريبية الأولى، كما وُجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لتقدير الذات، لصالح القياسين البعدي والتتبعي، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين: البعدي، والتتبعي لتقدير الذات؛ مما يكشف عن بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية الأولى بعد مرور ثلاثة أسابيع من القياس البعدي، كما كشفت النتائج في جدول (٣٣) تفوق أطفال المجموعة التجريبية الأولي على أطفال المجموعة التجريبية الثانية و المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي، والتتبعي لمقياس تقدير الذات، كما كشفت النتائج وجود حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية لكن بدرجة أقل من المجموعة التجريبية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: "ماركيز وآخرون" Marques et al. (2011) التي أظهرت أن الأنشطة القائمة على الترفيه تزيد من مستويات الرضا عن الحياة وتقدير الذات، و فتوح (٢٠١٧) التي أوضحت الأثر الكبير لبرنامج بالوسائط المتعددة في تنمية الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة السمعية، و القاضي (٢٠١٨) التي كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة العقلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لما يلي:

- في ضوء نظرية "روزنبيرج" Rosenberg فإن المواقف والخبرات التعليمية التي وفرها البرنامج والمتمثلة في: التمثيل والمحاكاة، ولعب الأدوار، والألعاب التعليمية؛ أدت إلى شعور الأطفال بالإنجاز وأنهم يمكنهم النجاح في أداء المهام المطلوبة؛ مما أُسهم في تنمية الثقة بالنفس وشجعهم على القيام بالسلوكيات الجيدة، والتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي، وأنهم يستطيعون أن يحققوا نجاحًا في أداء نشاطات تناسب قدراتهم؛ مما أدى إلى تغيير نظرتهم لذواتهم وتكوين اتجاه إيجابي نحو أنفسهم؛ مما عمل على تنمية تقدير الذات لديهم.

- وفي ضوء نظرية الحوار فقد وفرت الأنشطة التعليمية الترفيهية فرص متعددة للحوار والنقاش بين الأطفال، والتعبير عن أنفسهم وعن صفاتهم الجيدة وما يمكنهم تحقيقه من مهارات عزز لديهم الثقة بالنفس، والقدرة على التفاعل مع الآخرين
- وفقًا لنظرية التوقع Expectancy Theory فقد أسهمت التغذية الراجعة التي يتلقاها الأطفال عند أداء سلوك إيجابي في تنمية معتقداتهم حول قدراتهم لأداء مهارات جديدة، وأنهم يستطيعون فعلها أمام أقرانهم والمعلمة، وساعد ذلك في تكوين توقعات إيجابية عند القيام بمهارة معينة، حيث يرتبط تقدير الذات بمدى تمكن الطفل من المهارات الاجتماعية الأساسية مثل: التفاعل مع أقرانه، وتعاونه معهم، ومشاركتهم في الألعاب المختلفة.

و قد تضمن البرنامج التعليمي الترفيهي عديدًا من أنشطة التقليد (مثل قصة من أنا، وأنا إنسان جميل، وطلب المساعدة، والاعتذار، واحترام ملكية الآخر، وتقبل الفوز والخسارة) وتبع كل قصة لعب الأدوار في الممارسة الموجهة والممارسة المستقلة لكل مهارة؛ مما عزز شعور الطفل بثقته بنفسه واعتزازه بها وشعوره بالنجاح فيما يقوم به من أداء؛ و يؤكد ذلك ما لحظه الباحثان في أثناء تنفيذ تجربة البحث تسابق الأطفال على القيام بتمثيل المهارات أمام أقرانهم، والحصول على التغذية الراجعة الفورية المتمثلة في تشجيع المعلمة وتصفيق الأقران.

- تتفق الأدبيات على أن تقدير الذات يتكون لدى الطفل من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومن خلال العلاقات الاجتماعية الناجحة، والتفاعل مع الأصدقاء، وقد وفر البرنامج القائم على التعليم الترفيهي المواقف الاجتماعية التي تضمن تحقيق التفاعل الإيجابي بين الأطفال بعضهم بعضًا، وبينهم وبين المعلمة؛ ومن ثم انعكس ذلك على تنمية تقدير الذات لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، كما عمل ذلك على احتفاظهم بالتعلم لفترة أطول.
- تعامل المعلمة مع الأطفال بحب ومودة ومنحهم التعزيز الإيجابي الفوري؛ أسهم في تنمية تقدير الذات لديهم، كما أن ممارسة الطفل لبعض الألعاب الجماعية جعل له دورًا إيجابيًا وجعله نشطًا وفعالاً داخل المجموعة؛ مما يزيد من ثقته بنفسه وتقديره

لذاته. وقد توفرت جميع الأسباب السابقة لدى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في البرنامج القائم على التعليم الترفيهي؛ مما يفسر أيضًا نمو تقدير الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية وتفوقها على المجموعة الضابطة.

ويفسر تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الواقع المعزز مع الأنشطة التعليمية الترفيهية على المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة؛ بما يلي:

- تزامن عرض المحتوى الرقمي مع الواقع الحقيقي من خلال تطبيق الواقع المعزز أزاد من تركيز الأطفال وانتباههم للفيديو، حيث قلد الأطفال نماذج الفيديو في سلوكهم مع أقرانهم، كما أن تشجيع الأطفال وتحفيزهم لأداء المهارات من خلال المحفزات المناسبة؛ زاد من توقعاتهم لقدراتهم على التعلم؛ و من ثم تقديرهم لأنفسهم.
- وفقًا لنظرية "كوبر سميث" Cooper Smith ، ونظرية "زيلر" Ziller فإن تفاعل الأطفال مع أقرانهم، والمعلمة في مواقف متعددة ، وتعاونهم في استخدام تقنية الواقع المعزز، ونجاحهم في الربط بين الصورة وتطبيق الواقع المعزز لعرض الفيديوهات الرقمية؛ أدى إلى نمو تقدير الذات لديهم و عزز اعتقادهم نحو أنفسهم بالنجاح في أداء المهارات.
- شجع الواقع المعزز الأطفال على المشاركة وأثار حماسهم؛ فقد لاحظ الباحثان في أثناء تنفيذ تجربة البحث حرص الأطفال على المشاركة في استخدام تطبيق الواقع المعزز واستخدام التابلت وتوجيهه نحو الصورة أو مسك الصورة، وتسابقهم للاشتراك في ذلك، و كان يؤدي نجاح الطفل عندما يوجه كاميرا التابلت نحو الصور ويظهر له المحتوى الرقمي كالقصص أو الأناشيد، إلى شعوره بالنجاح في المهمة والإنجاز ويشجعه على تكرار هذا السلوك الناجح؛ مما عزز لدي الأطفال الشعور بتقدير الذات؛ فإدراكهم لما حققوه من نجاح يعد من مصادر تقدير الذات.
- الإجابة عن أسئلة البحث المتعلقة بتنمية السعادة النفسية، وهي الأسئلة: الثامن، والتاسع، والعاشر، والتي تتطلب التحقق من صحة فروض البحث (التاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) والمتعلقة بأثر البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام / وبدون استخدام) الواقع المعزز في السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ثامنًا: الإجابة عن السؤال الثامن للبحث والذي ينص على أنه: ما أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض التاسع للبحث والذي ينص على أنه:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز،في القياسات المتكررة(القبلي،البعدي،التتبعي)للسعادة النفسية لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار فريدمان لـــ Kعينة غير مستقلة Test for K Related Samples Friedman، وحجم التأثير (معامل التوافق لكندال Kendall's w)، والنتائج يوضحها جدول (٣٥).

جدول (٣٥) نتائج اختبار "فريدمان" وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية (ن=١٥)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم التأثير	
						Kendall's W	التقدير
السعادة النفسية	القبلي	1.00	28.182	2	0.01	0.939	مرتفع
	البعدي	2.83					
	التتبعي	2.17					

يتضح من جدول (٣٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية.

كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٠,٩٣٩)، وهي حجم تأثير مرتفع تبعًا لمحكات كوهين Cohen (1988).

ويوضح جدول (٣٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية.

جدول (٣٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية (ن=١٥)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				القبلي	البعدي	التتبعي
السعادة النفسية	القبلي	23.20	1.78	---	---	---
	البعدي	45.73	2.79	22.53*	---	---
	التتبعي	44.20	3.34	21.00*	1.53	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥**

يتضح من جدول (٣٦) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والتتبعي للسعادة النفسية لصالح القياس التتبعي، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي، والتتبعي للسعادة النفسية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض التاسع من فروض البحث.

تاسعًا: الإجابة عن السؤال التاسع للبحث والذي ينص على أنه: ما أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي بدون استخدام الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض العاشر للبحث والذي ينص على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "فريدمان" لـــ Kعينة غير مستقلة Test for K Related Samples Friedman، وحجم التأثير (معامل التوافق لكندال Kendall's w)، والنتائج يوضحها جدول (٣٧).

جدول (٣٧) نتائج اختبار "فريدمان" وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية (ن=١٥)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم التأثير	
						Kendall's W	التقدير
السعادة النفسية	القبلي	1.00	26.271	2	0.01	0.876	مرتفع
	البعدي	2.83					
	التتبعي	2.17					

يتضح من جدول (٣٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية.

كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية بلغ (٠,٨٧٦) وهي قيمة حجم تأثير مرتفع تبعًا لمحكات كوهين Cohen (1988).

ويوضح جدول (٣٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية.

جدول (٣٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز، في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي) للسعادة النفسية (ن=١٥)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				القبلي	البعدي	التتبعي
السعادة النفسية	القبلي	24.00	2.17	---	---	---
	البعدي	40.07	4.13	16.07*	---	---
	التتبعي	37.73	3.53	13.73*	2.33	---

* دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠.٠٥

يتضح من جدول (٣٨) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي للسعادة النفسية لصالح القياس البعدي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والتتبعي للسعادة النفسية لصالح القياس التتبعي، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي، والتتبعي للسعادة النفسية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض العاشر من فروض البحث.

عاشرًا: الإجابة عن السؤال العاشر للبحث والذي ينص على أنه: ما أثر البرنامج المقترح القائم علي التعليم الترفيهي (باستخدام/ بدون استخدام) الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الحادي عشر للبحث والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية، ويوضحها الجدول (٣٩) نتائج ذلك.

جدول (٣٩) نتائج اختبار "كروسكال واليس" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
السعادة النفسية	التجريبية الأولى	15	36.53	32.416	2	0.01
	التجريبية الثانية	15	23.17			
	الضابطة	15	9.30			

يتضح من الجدول (٣٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية.

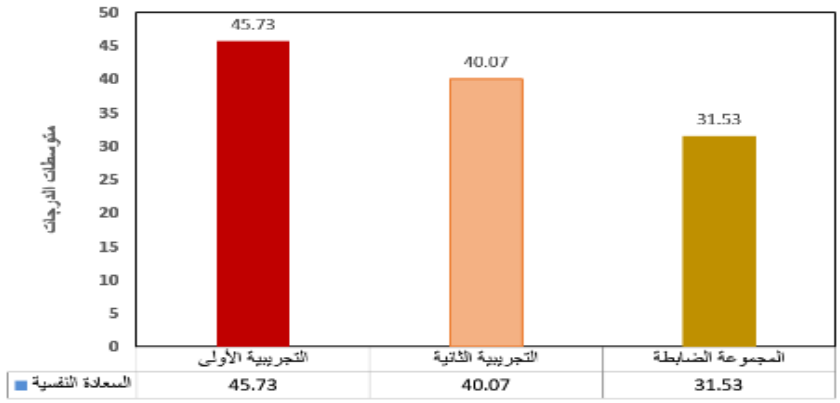
ويوضح الجدول(٤٠)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لاتجاه الفروق بين درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية.

جدول (٤٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار "بونفيروني" Bonferroni لاتجاه الفروق بين درجات أطفال مجموعتي البحث التجريبيتين و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السعادة النفسية

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـــم اختبار Bonferroni		
				التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
السعادة النفسية	التجريبية الأولى	45.73	2.79	---	---	---
	التجريبية الثانية	40.07	4.13	5.67*	---	---
	الضابطة	31.53	4.34	14.20*	8.53*	---

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠.٠٥**

يتضح من جدول (٤٠) أن قيم اختبار "بونفيروني" دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والثانية في القياس البعدي للسعادة النفسية لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، كذلك بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للسعادة النفسية لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي، وأخيرًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للسعادة النفسية لصالح أطفال المجموعة التجريبية الثانية. ، ويوضح ذلك شكل(١٣).



شكل (١٣) رسم بياني لمتوسطات درجات مجموعات البحث الثلاثة في القياس البعدي للسعادة النفسية

يتضح من شكل (١٣) ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى، والتي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في السعادة النفسية وتفوقها على المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، وذلك في القياس البعدي لمقياس السعادة النفسية.

التحقق من صحة الفرض الثاني عشر للبحث والذي ينص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس السعادة النفسية ، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney لعينتين مستقلتين كما هو موضح في جدول (٤١).

جدول (٤١) نتائج اختبار "مان ويتني" Mann Whitney وقيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس السعادة النفسية

المتغير	ن	التجريبية الأولى		التجريبية الثانية		الدرجة المعيارية Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
السعادة النفسية	15	324.00	9.40	141.00	21.60	-3.826	0.000

يتضح من جدول (٤١) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي، والمجموعة التجريبية الثانية في القياس التتبعي لمقياس السعادة النفسية لصالح أطفال المجموعة التجريبية الأولي؛ وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني عشر للبحث؛ حيث إنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ **بين** متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في التطبيق التتبعي لمقياس السعادة النفسية، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

تفسير النتائج الخاصة بأسئلة البحث: الثامن، والتاسع، والعاشر، والتي تتطلب التحقق من صحة فروض البحث (التاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) والمتعلقة بأثر البرنامج القائم على التعليم الترفيهي (باستخدام / وبدون استخدام) الواقع المعزز في السعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

يتضح من جدولي (٣٥، ٣٦) وجود حجم تأثير كبير للبرنامج باستخدام الواقع المعزز في تنمية السعادة النفسية لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى، التي استخدمت البرنامج بالواقع المعزز، و الذي كان ٩٣٩,٠ ، و هو حجم تأثير كبير جدًا، ويوضح جدولي (٣٧، ٣٨) أن حجم تأثير البرنامج القائم على التعليم الترفيهي بدون الواقع المعزز للمجموعة التجريبية الثانية كان ٨٧٦,٠ ، وهو حجم تأثير كبير أيضًا، ولكنه أقل من المجموعة التجريبية الأولى، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) للسعادة النفسية ، لصالح القياسين البعدي والتتبعي، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين: البعدي، والتتبعي لمقياس السعادة النفسية ؛ مما يكشف عن بقاء أثر السعادة النفسية لدى المجموعة التجريبية الأولى بعد مرور ثلاثة أسابيع من القياس البعدي؛ كما كشفت النتائج في جدول (٤٠) تفوق أطفال المجموعة التجريبية الأولي على أطفال المجموعة التجريبية الثانية، في التطبيقين البعدي، والتتبعي لمقياس السعادة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: العطار (٢٠١١) التي كشفت عن فعالية الأنشطة الموسيقية في تحسين السعادة لدي الأطفال ، و "ماركيز وآخرون" Marques et al. (2011). التي أظهرت أن الأنشطة المدرسية القائمة على الترفيه تزيد من الراحة النفسية لدى الأطفال. و عرنوس (٢٠١٨) التي أكدت فاعلية برنامج ترفيهي قائم على المهارات الموسيقية في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ، و محمد (٢٠١٨) التي أكدت فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتفسر هذه النتيجة على النحو التالي:

١. في ضوء نظرية التدفق Flow theory فإن الأنشطة التعليمية الترفيهية وما تضمنته من مهارات روعي في اختيارها خصائص الأطفال واحتياجاتهم، بحيث تكون مناسبة لما لديهم من مهارات واستعدادات؛ كونت لديهم الشعور بقدراتهم على أداء المهارات وتنفيذها بسهولة، والنجاح في أدائها، وذلك يُشعر الأطفال بالسعادة النفسية.

٢. ترتبط السعادة النفسية للأطفال بما يمرون به من خبرات سارة، وناجحة وقد تحقق ذلك من خلال ما تضمنه البرنامج من مواقف اجتماعية وتفاعلية بين الأطفال، حيث ترتبط السعادة النفسية بما لدى الطفل من مهارات اجتماعية، وتقدير للذات ، فقد كشفت دراسة "بيرد و ماركل" Bird and Markle (2012) عن ارتباط السعادة المدرسية بالتوجيه المنظم، ومهارات التعامل مع الآخرين، ودراسة الصوافي (٢٠١٩) التي كشفت عن العلاقة الإيجابية بين السعادة النفسية ومفهوم الذات، فبناء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لمعارفهم ومهاراتهم من خلال أنشطة تعليم ترفيهية باستخدام الواقع المعزز تعتمد على تهيئة جو من المرح، واللعب، والتسلية، والسعادة النفسية.

٣. في ضوء نظرية النشاط Activity theory فإن السعادة إحدى نتائج النشاط أو أداء السلوك، خاصة عندما يكون هذا النشاط يحبه الطفل، وقد روعي ذلك في أنشطة البرنامج حيث تضمنت: الترفيه والتسلية والمرح، والموسيقى والأناشيد؛ مما يشعر الطفل بمتعة التعلم. وقد توفرت جميع الأسباب السابقة لدى المجموعتين التجريبيتين

الأولى والثانية في البرنامج القائم على التعليم الترفيهي؛ مما يفسر أيضًا نمو السعادة النفسية لدى أطفال المجموعة التجريبية الثانية وتفوقها على المجموعة الضابطة.

٤. وقد تميزت المجموعة التجريبية الأولى باستخدام الواقع المعزز مع الأنشطة التعليمية الترفيهية؛ مما أدى إلى تفوقها على المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، حيث أدى استخدام الواقع المعزز إلى ما يلي:

- الجاذبية التي انتابت الأطفال عند رؤيتهم العنصر الرقمي المرتبط بالصورة؛ مما أثار حماسهم للتعلم ومشاهدة الفيديو حتى النهاية في جو من الألفة والمودة؛ وأضفى عليهم شعورًا بالسعادة، فالصورة الحقيقية المستخدمة في الواقع المعزز هي صور تم ابتكارها في شكل عرائس ورقية محمولة على عصا خشبية يمسكها الطفل، وهي صور لشخصيات تحمل معنى وأدوار في الفيديوهات والأناشيد الموجودة في الواقع المعزز؛ مما زاد شغف الأطفال لمعرفة المزيد عنها لأنها تعكس ظلالها في الفيديوهات والأناشيد.
- تشير الدراسات السابقة أن السعادة ترتبط بالمهارات الاجتماعية، والتعاون، والرضا عن العلاقات مع الآخرين، والمشاركة في النشاط الترفيهي، فالأشخاص الذين يمارسون الأنشطة الترفيهية الجيدة يكونون أكثر سعادة من غيرهم، وقد تضمن البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز المشاركة الإيجابية والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال في الأنشطة الترفيهية المختلفة، والممارسة الموجهة، و الممارسة المستقلة، وأداء الأطفال للمهارات وتلقي التشجيع من أقرانهم والمعلمة ؛ مما عزز سعادتهم النفسية وزاد من استمتاعهم بالتعلم، وقد لاحظ الباحثان علامات السعادة والارتياح على الأطفال في أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية الترفيهية بالواقع المعزز.
- تفاعل الأطفال في الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز تحت إشراف وتوجيه المعلمة جعلت الطفل يتفاعل مع أقرانه بصورة إيجابية؛ حيث يتطلب تطبيق الواقع المعزز تعاون الأطفال مع بعضهم لعرض المحتوى الرقمي؛ مما يشعر الطفل بأن أقرانه يحتاجون له، وأنه يقدم لهم عملاً مفيدًا؛ ومن ثم تزداد سعادته النفسية.

- في ضوء نظرية التوسيع والبناء Broaden and Build theory فإن المشاعر الإيجابية مثل: المتعة، والبهجة، والشعور بالاهتمام، والتي تحققت في الأنشطة التعليمية الترفيهية باستخدام الواقع المعزز، تنمي لدى الطفل الشعور بالراحة وحب المعلمة، والمدرسة والأصدقاء، وهذه مؤشرات لنمو السعادة النفسية لدى الأطفال. وقد لاحظ الباحثان شعور الأطفال بالبهجة والفرحة عندما تتلاقي الصورة الحقيقية مع تطبيق الواقع المعزز ونجاح هذا الدمج بظهور فيديوهات التعلم على التابلت والتي تتضمن قصص رقمية وأناشيد وموسيقى، سواء أكان الطفل يستخدمها بصورة فردية أم مع أقرانه، حيث يمسك أحد الأطفال بالصورة ويوجه الطفل الآخر كاميرا التابلت عليها ويحركها حتى يظهر عنصر المحتوى الرقمي؛ مما يجعل السعادة تغمر نفوسهم.

يتضح مما سبق أن البرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز له تأثير كبير في تنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، أكثر من استخدامه بدون توظيف الواقع المعزز، كما أن حجم تأثيره كبير جدًا في تنمية المهارات الاجتماعية، وتحقيق تقدير الذات، والسعادة النفسية لدى المجموعة التجريبية الأولى، في كل من التطبيقين البعدي والتتبعي.

ملخص نتائج البحث: أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، لصالح القياسين البعدي والتتبعي.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في القياسين: البعدي، والتتبعي، لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ لصالح متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين: الأولى والثانية في القياس التتبعي لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ لصالح متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من: المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية؛ لصالح متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية.

الحادي عشر: توصيات البحث:

لتحقيق الاستفادة الميدانية والتطبيقية لهذا البحث يوصي الباحثان بما يلي:

١) توصيات لوزارة التربية والتعليم، والجهات الرسمية ذات الصلة بذوي الإعاقة العقلية:

- استخدام وزارة التربية والتعليم البرنامج المقترح في البحث الحالي وتطبيقه في مدارس التربية الفكرية ومؤسسات التربية الخاصة؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والسعادة النفسية، لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والذي كشفت نتائج البحث عن فاعليته في تحقيق ذلك.
- قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم، ومؤسسات التربية الفكرية بتشكيل فريق لإعداد سلسلة من البرامج التعليمية القائمة على الترفيه باستخدام تقنية الواقع المعزز، والمستحدثات التكنولوجية الأخرى؛ لتنمية معارف ومهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ويضم الفريق متخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس، والطفولة المبكرة، والمناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم.

٢) توصيات لمدارس التربية الفكرية، ومؤسسات التربية الخاصة:

- تجهيز فصول التربية الخاصة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم التي كشفت الأبحاث والدراسات فاعليتها وأهميتها في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تدريب القائمين على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم على مهارات إعداد الأنشطة التعليمية الترفيهية المناسبة للأطفال، واستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لإثراء بيئة التعلم، وإدخال المرح، والبهجة، في نفوس الأطفال؛ مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ونمو معارفهم، ومهاراتهم، وسعادتهم النفسية.
- توعية أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، بالطرق والأساليب الفعالة للتعامل مع أبنائهم، من خلال النشرات والمطبوعات التثقيفية والندوات، ووش العمل؛ وذلك حتى يسهموا بفعالية في تربية أبنائهم.

٣) توصيات لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

- استخدام الأنشطة الترفيهية الإلكترونية التي تتناسب مع قدرات واحتياجات الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، التي تساعدهم على نمو مهاراتهم الاجتماعية المختلفة بالإضافة إلى مهارات رعاية الذات والسلوك الاستقلالي؛ كي تزداد ثقة الطفل بنفسه ويقل اعتماده على الآخرين.
- تكامل الخبرات التربوية وارتباطها بالمواقف الحياتية لهؤلاء الأطفال؛ مما يلبي احتياجاتهم النفسية، والوجدانية، والاجتماعية، والتدرج في تقديم تلك الخبرات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب في أثناء تدريبهم على المهارات حتى لا يفشل الأطفال في أدائها.
- تعزيز السلوك الإيجابي للطفل وتشجيعه ومكافأته؛ مما يجعله يؤدي هذا السلوك في المواقف المشابهة.
- إتاحة فرص الحوار للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم مع الآخرين من خلال التواصل؛ وأنشطة التعاون، واللعب الجماعي، والتمثيل والمحاكاة، ولعب الأدوار؛ لمساعدتهم على التفاعل الاجتماعي والاندماج مع أقرانهم.

٤) توصيات لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

- إتاحة الفرصة للطفل في اختيار احتياجاته الخاصة؛ مما يعطيه الثقة في النفس والقدرة على اتخاذ القرار.
- تشجيع الطفل على الاعتماد على نفسه في حل واجباته المدرسية؛ لأن ذلك يكسبه الثقة في النفس، ويزيد من تقديره لذاته.
- المتابعة المدققة لما يكتسبه الطفل بصورة يومية، والعمل على تعزيز كل سلوك إيجابي يقوم به، نظرًا لأن هؤلاء الأطفال سريعو النسيان.
- قضاء وقت ممتع مع الأطفال في جو من الفرحة والبهجة؛ لأن ذلك يساعد الطفل على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.
- رعاية الطفل نفسيًا، واجتماعيًا، ومهاريًا، وملاحظة سلوكياته، وتعرف خصائصه واحتياجاته والعمل على تلبيتها.
- محادثة الطفل بوضوح وبصوت طبعي، وتشجيعه على الكلام والحوار والاستماع لآرائه دون استهزاء؛ لتنمية ثقته بنفسه، وتقديره لذاته.

البحوث المستقبلية المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه هذا البحث من نتائج وما تقدمه من تفسيرات لها، تظهر الحاجة لإجراء البحوث المستقبلية الآتية:

- إجراء بحوث للكشف عن أثر استخدام البرامج التعليمية الترفيهية الإلكترونية في النمو الحركي، واللغوي، والاجتماعي لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية: البسيطة، والمتوسطة.
- إجراء بحوث للكشف عن أثر الدمج بين البرامج التعليمية الترفيهية، ومستحدثات تكنولوجيا التعليم في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التواصل مع الآخرين للأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، والتي تكون درجة ذكائهم (٤٠-٥٥).
- إجراء بحوث للكشف عن أثر التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز، ومستحدثات تكنولوجيا التعليم في تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وفئاتها المتنوعة.

- إجراء بحوث للكشف عن أثر متغيرات التصميم البنائي للواقع المعزز القائم على (الإسقاط، والتعرف على الشكل، والموقع) في تنمية مهارات الأمن والسلامة ومهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وفئاتها المتنوعة.
- بحوث للكشف عن أثر اختلاف الأساليب التعليمية (القصص الرقمية، الألعاب التعليمية، المحاكاة، المناقشة والحوار) في تنمية المعارف، والمهارات، والاتجاهات لدي عينات مختلفة، من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء بحوث لوضع مواصفات ومعايير ومؤشرات البرامج التعليمية الترفيهية، ومصادر التعلم الإلكترونية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع :

اولاً : المراجع العربية :

إبراهيم، رانيا العربي. (٢٠١٤). دليل الوالدين لتنمية بعض مهارات الوعى الأماني لأطفالهم المعاقين عقليا قابلي التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، جامعة عين شمس،٢ (١٥)،٥٤٩- ٥٧٠.

أبو حجر ،إلهام جميل حسن. (٢٠١٩). *التعلم بالمرح أو التعلم بالترفيه*، مسترجع من https://bethtransue.wordpress.com/2013/03/13/edutainment-and-learning-theories

أبو هاشم ، السيد محمد. (٢٠١٠).النموذج البنائي للعلاقات بين للسعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٠ (١٨)، ٢٦٧ – ٣٥٠.

الأعظمي، سعيد رشيد، والريالات، فليحان سليمان. (٢٠١٤). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة وذوي الحاجات الخاصة*، الأردن: دار جليس الزمان.

الآلوسي، وفاء طاهر عبدالوهاب. (٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي *مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، ع ١٠٤ ، ٤٥٦ –٤٨٥ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/513781

الإمام، محمد صالح ، والجواده، فؤاد عيد. (٢٠١٠). *الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل* ،القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أنور، زيزت.(٢٠٠٧). *مدى فاعلية برنامج بورتاج فى تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من ٥ الى ٦ سنوات*، (رسالة ماجستير)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

الأنور، محمد إبراهيم. (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج إرشادي لزيادة تقدير الذات لدى المراهقين ضعاف السمع*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الأونروا(UNRWA) United Nations Relief and Works Agency .(٢٠١٦).
الأنشطة الترفيهية للدعم النفسي والاجتماعي: دليل مرجعي
https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/recreational_activities_resource_guide_arabic.pdf

بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١٠). *تكيف مناهج الطلبة لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة*: دار المسيرة.

البلوى، هدى، الفريح، لولوه، والعتيبى، سارة.(٢٠١٦). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (AR)كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، ع (٢٨)، ٥٩– ٩٩.

بنهان، بديعة حبيب. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في السلوكيات الأمانية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ٢٠ (٦٨)، ١٨٥ –١٠٩.
10.21608/EJCJ.2010.102192

البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٩). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس. ع (٢٣) ،٣٢٧–٣٧٨.

جاب الله، حورية حسن. (٢٠١٠). *النمو والاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة*، الجزائر: مركز زيروكس للطباعة.

جاد االله، خليفة محمد محمود. (٢٠٠٠). *أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس* (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦ أ). *التربية الاجتماعية للطفل* ،الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦ ب). *العناية بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة* ، الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

جلال، نسيبة إبراهيم، و الزريقات، إبراهيم عبدالله.(٢٠١١). *فاعلية برنامج محوسب في تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الطلبة المعاقين عقليا بدرجة بسيطة*. (رسالة دكتوراه). الجامعة الأردنية. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/556353

حسانين، عواطف محمد.(٢٠١٢). *سيكولوجية التعلم : نظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية*، القاهرة: المكتبة الأكاديمية,

الخطيب، جمال.(٢٠٠٤). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. القاهرة، دار الأوائل.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

الدخيل، على بن فهد، و محمد، عوض الله محمد أبو القاسم. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: جامعة الملك خالد – كلية التربية* ، ٣٠ (١)، ١٥٣– ١٨١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/995921

ديب، فتيحة. (٢٠١٤). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة*، ع١٧ ، ١٧– ٢٤ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/637934

الديب، محمد مصطفى. (٢٠٠٣). *علم النفس الاجتماعي التربوي- أساليب تعلم معاصرة*، القاهرة: عالم الكتب.

سالم، دينا عبد القادر زكي. (٢٠١٧) . أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل لدى الأطفال متوسطي الإعاقة الذهنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٦ (١٧٤)، ٦٨٥– ٧١٩.

سالم، سهير محمد.(٢٠٠١) . *السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية : دراسة ارتقائية ارتباطيه مقارنة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

السكرى، هنا عبد الحليم، عبدالخالق، شادية أحمد، و عبد الهادى، شاهيناز إسماعيل. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من طلاب المرحلة الإعدادية *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥ (٢٠)، ١٣٨ – ١٦٥.

سلامة، عبد الحافظ محمد. (٢٠٠٨). *تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة*، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السمادونى، السيد إبراهيم. (١٩٩١). *مقياس المهارات الاجتماعية*، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، عبد النبي السيد. (٢٠٠٦). *الأنشطة التربوية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، عبير عثمان عبدالنبي، أحمد، ابتسام محمد عبدالستار، و عبدالخالق، شادية أحمد. (٢٠١٧). دراسة مقارنة بين برنامج المنتسوري وبرنامج البورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٦ (١٨)، ٢٥– ٤٩.

سيف، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٨). *تطوير الذات*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع

شاهين، عوني معين. (٢٠٠٨). *الأطفال ذوي متلازمة داون، مرشد الآباء والمعلمين*. الأردن: دار الشروق

شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٩). *متعة التعليم والتعلم "خبرات وتجارب ورؤى*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا أحمد. (٢٠٠١). *الإحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمري، حمد محمد طاهر.(٢٠٠١). *الفروق في السلوك العدواني والمهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون طبقا لفترة الالتحاق ببرامج التدخل المبكر*(رسالة ماجستير غير منشورة).كلية الدراسات العليا.جامعة الكويت

الصوافي، محمد بن ناصر بن سعيد. (٢٠١٩). السعادة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بولاية المضيبي بسلطنة عمان ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث* غزة، ٣ (١٠)، ١٦٢-١٨٢.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1036546

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينه من المراهقين والراشدين. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع (٢٩) ،١٣٥-١٧٦.

عامر، طارق عبد الرؤف .(٢٠١٨). *مفهوم وتقدير الذات*، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عامر، ربيع عبد الرؤوف، وعامر طارق عبد الرؤوف .(٢٠٠٦). *رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد.(٢٠٠٣). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي. *مجلة الدراسات النفسية*، ١٣ (٤) ، ٦١٢- ٥٨١.

عبدالرحمن، رشا محمد عبدالله. (٢٠١٩). العلاقة بين تقدير الذات والسعادة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية: دراسة أمبريقية في ضوء الفروق بين الجنسين،*مجلة البحث العلمي في الآداب: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، جامعة عين شمس ،١٧ (٢٠)، ١- ٣٣ .

عبدالعال، رشا محمود بدوي. (٢٠١٦). برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية التكامل الحسي لتنمية المهارات الاجتماعية والعقلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: ع* ٦٩، ٢٨١- ٣٢٢.

عبدالمجيد، السيد محمد. (٢٠١٩). تطوير صورة كويتية لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية*. ١٩ (٣)، ٢٨٩- ٣١٦.

عبدالمجيد، السيد محمد، أبو الفضل، محفوظ عبدالستار، البلوشي، إبراهيم محمد حسين، و النجيرى، معتز المرسى. (٢٠١٩). تطوير صورة كويتية لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم *مجلة كلية التربية:* جامعة كفر الشيخ، *١٩* (٣)، ٢٨٩- ٣١٦ .

العدل، عادل محمد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة* ، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العربي، حميدة السيد، ومبروك، رشا محمد. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع٥٥، ٣٥١ -٣٩٢.

عزت، إيمان محمد وجدي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأشغال الفنية في خفض تقدير الذات السلبي لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢ (٤)، ٥٧٩ -٦٣٥.

العطار، نيللي محمد. (٢٠١١). فعالية برنامج قائم علي الأنشطة الموسيقية في تحسين مفهوم السعادة لدي أطفال الروضة من ٥ - ٦ سنوات ، *مجلة الطفولة والتربية:* جامعة الإسكندرية ، ٣(٦)، ٢١٧ – ٣٠٨.

علوي، مولاي إسماعيل. (٢٠١٧). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية، *مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٨* (٧٠)، ٨١- ٨٩.

علي، سعاد مصطفي (٢٠١٤). *فاعلية برنامج مبني علي استراتيجيات الألعاب التعلمية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعلم*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد.

العميري، سهيلة عيسى. (٢٠٠١). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون من ذوي التخلف العقلي البسيط في مرحلة ما قبل المدرسة*.(رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا. الجامعة البحرينية.

العنزي، فريح عويد. (٢٠٠١) . الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية : دراسة ارتباطيه مقارنة بين الذكور والإناث، *مجلة دراسات نفسية*، ١١ (٣)، ٣٥١- ٣٧٧.

العيد، وفاء عايد. (٢٠١٣) . *بناء برنامج تعليمي مستند إلى اللعب الترفيهي وبيان فاعليته في خفض السلوك النمطي والانسحاب الاجتماعي لدى أطفال التوحد* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/635510

فتوح، رزق عبدالحميد محمد. (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبى بالوسائط المتعددة لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجدانى لدى عينة من ذوى الإعاقة السمعية وأثر ذلك على تقدير الذات لديهم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢١)، ١- ٣٩.

الفنجرى، حسن عبد الفتاح (٢٠٠٦). *السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية*، القاهرة: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

فواز، الحارثي. (٢٠١٥). التعليم بالترفيه: أداة فعّالة للقضاء على صرامة أساليب التعليم، *المعرفة* (وزارة التربية والتعليم السعودية) ، ٢٣٥، ٧٦-٨١.

قاسم، رانيا محمد. (٢٠٠٥). *برنامج كمبيوتر مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال مستخدمي الكمبيوتر*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

القاضي، محمد سعد الدين أحمد. (٢٠١٨). فاعلية التدريب على مهارات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى المراهقين المعوقين فكريا، *مجلة الإرشاد النفسي:* جامعة عين شمس، ع ٥٤، ٤١١- ٤٧٠.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. (ط٥)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القطاوي، سحر منصور أحمد. (٢٠١٣). الشعور بالسعادة النفسية و علاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعياً، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٤٥)، ١١- ٤٦.

كيرك ، إس إيه ، أناستاسيو ، إن جيه ، كولمان ، إم آر، و غالاغر . (٢٠١٣) . *خصائص الأطفال الذين لديهم إعاقات فكرية أو نمائية*.(ترجمة: أماني محمد وليد محمود)، الأردن: دار الفكر للنشر.

اللقاني، أحمد حسين، وحسن، فارعة .(٢٠٠١). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*، القاهرة: عالم الكتب.

مارتن، هينلي، رامسي، روبرتا، والغوزني، روبرت. (٢٠٠٦). *تدريس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة* (ترجمة زيدان أحمد السرطاوي). الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

متولى، فكرى لطيف. (٢٠١٣). برنامج ترفيهي مقترح لتنمية بعض القدرات العقلية لدى الطلاب المعاقين عقليا الموهوبين .*المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي*: الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها، ج١، ٣٤٩- ٣٧٤.

محمد، حنان إبراهيم الدسوقي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة فى الدراسات الاجتماعية فى تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المدمجين بالتعليم العام.*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع ٦٨، ١٤٢- ١٨٩.

محمد، مرفت أحمد. (٢٠١١). *دور قصص الأطفال متلازمة داون القابلين للتعلم بعض المهارات الاجتماعية*.(رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد، مها عادل. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم علي اللعب في خفض السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. (رسالة ماجستير). معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي. جامعة أم درمان الإسلامية. السودان .

المعمرية، نادية بنت علي بن سالم. (٢٠١١). المعلم ودوره في دعم تقدير ذات الطفل ، *مجلة التطوير التربوي: وزارة التربية والتعليم، ٩* (٦٢)، ٩- ١٠.

معوض، منى وحيد سعد، بدر، إسماعيل بن إبراهيم محمد، و محمد، سامية محمد صابر. (٢٠١٨). استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم ، *مجلة كلية التربية: جامعة بنها*، ٢٩ (١١٥)، ٣٤٧- ٣٧٠.

نجدي، سميرة أبو زيد عبده، أبو رية، وليد أحمد عبده، غزالة، آيات فوزى أحمد، و جمال الدين، هناء محمد مرسي. (٢٠١٤ يناير). استخدام الألعاب الرقمية التعليمية في ضوء النظرية البنائية لتنمية المهارات الاجتماعية بمدارس الدمج للتلاميذ المعاقين عقلياً، *مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٢٥٩- ٢٨٩.

النعيمات، خالد، و السرور، ناديا هايل. (٢٠١٨). بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات ، *دراسات في العلوم التربوية: الجامعة الأردنية*، ج ٤٥، ٢٦٠ – ٢٧٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/946112

Foreign References:

Aksakal, N. (2015). *Theoretical View to The Approach of The Edutainment. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*, 1232–1239. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.081

Alai-Rosales S., Toussaint K.A.,& McGee G. (2017). Incidental Teaching: Happy Progress. In: Leaf J. (eds) Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. 10.1007/978-3-319-62995-7_11

Allen, K. E. , & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Stamford, CT: Cengage.

Alshafeey, G., Lakulu, M. , Chyad, M., Abdullah, A., & Salem, G. (2019). Augmented Reality for the Disabled: Review Articles. *Journal of ICT in Education*, *6*, 46-57

American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2018). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. Retrieved from https://www.aaidd.org/in

Amin, D., & Govilkar, S. (2015). Comparative Study of Augmented Reality SDK's. *International Journal on Computational Sciences & Applications*, *5*(1), 11-26

Anand, P .(2016). *Happiness Explained*. Oxford University Press.

Ayres, P. (2015). State- of- the- Art Research into Multimedia Learning: A Commentary on Mayer's Handbook of Multimedia Learning, *Applied Cognitive Psychology*, *29*(4), 631-636.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S.,& Kinshuk .(2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications, *Journal of Educational Technology & Society*, *17*(4), 133-149.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.

Baragash, R. S., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. ,& Alfarraj, O. (2019). Augmented Reality in Special Education: A Meta-Analysis of Single-Subject Design Studies, *European Journal of Special Needs Education*, *35* (3),382-397.

Barton, E, Pustejovsky, J., E, Maggin, D. M.& Reichow, B. (2017). Technology-Aided Instruction and Intervention for Students With ASD: A Meta-Analysis Using Novel Methods of Estimating Effect Sizes for Single-Case Research. *Remedial and Special Education*, 38 (6), 371–386. doi:10.1177/0741932517729508

Broome,B.(2009).Dialogue Theories in Littlejohn Stephen W and Karen A. Foss (Eds) Encyclopedia of Communication Theory. *Stephen W. Littlejohn, Karen A. Foss, editors. Encyclopedia of communication theory. Thousand Oaks, Calif. :Sage.*

Chung, C., & Chen, C. (2018). Augmented reality based social stories training system for promoting the social skills of children with autism. In Advances in *Ergonomics Modeling, Usability & Special Populations* (pp. 495–505). Germany: Springer.

Dandashi, A., Karkar, A. G., Saad, S., Barhoumi, Z., Al-Jaam, J., & El Saddik, A. (2015). *Enhancing the Cognitive and Learning Skills of Children with Intellectual Disability through Physical Activity and Edutainment Games. International Journal of Distributed Sensor Networks, 11(6), 165165.* doi:10.1155/2015/165165

Dunleavy, M., & Dede, C. (2006). *Augmented Reality Teaching and Learning*, USA: Harvard Education Press.

Faria, S., Esgalhado, G., & Pereira, C. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities : JARID*, *32*(2), 457–470.bdoi.org/10.1111/jar.12547.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3rd ed), London :SAGE Publications Ltd.

Fredrickson, B) .(2004). The broaden-and-build theory of positive emotions Philosophical Transactions of the Royal Society, *Biological Sciences*, 359(1449), 1367- 1378. .doi:10.1089/rstb.2004.1512.

Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. doi:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2

Frey, B. S., & Stutzer, A. (2010). Happiness and public choice. *Public Choice, 144*, 557–573.

Garzón, J., J. Pavón, & S. Baldiris. (2019). Systematic Review and Meta-analysis of Augmented Reality in Educational Settings. *Virtual Reality*, 23: 447–459. doi:10.1007/s10055-019-00379-9.

Ghasemi, A., & Javidan, R. (2014). A New Model as English Tutorial Assistant based on Augmented Reality, *Journal of Educational and Management Studies*, 4 (3), 695-701.

Giacoppo, A. (2007). *Integrating Social Software into a Student Teacher Education Program: Enabling Discourse, Knowledge Sharing, and Development in a Community of Learning.* Ph.D. dissertation, New York University, New York.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331–344.

Guilherme, A., & de Freitas, A. (2017).Happiness education: A pedagogical-political commitment, *Policy Futures in Education*, *15*(1), 6–19.

Harasim, L. (2012). *Learning Theory and Online Technologies*, New York: Routledge

Helm, D. T. (2000). The measurement of happiness. American Journal on Mental Retardation, 105*(5), 326–335. doi.org/10.1352/0895-8017 (2000) 105<0326 :TMOH> 2.0. CO ;2*

Hills, P., & Argyle, M. (2002). The oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being, *Personality and Individual Differences*, 33, 1071–1082.

Holder, M. D. (2012). *Happiness in Children. SpringerBriefs in Well-Being and Quality of Life Research*, University of British Columbia .Canada. doi:10.1007/978-94-007-4414-1

Jones, P. (2011). Toward a Science of Learning Games, Mind, *Brain and Education*, 5(1), 33-41.

Kang, Y., & Chang, Y. (2019). Using an augmented reality game to teach three junior high school students with intellectual disabilities to improve ATM use. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *33*(3), 409-419, doi:10.1111/jar.12683

Kipper, G., & Rampolla, J. (2012). *Augmented Reality: An Emerging Technologies Guide to AR*. Rockland, MA: Syngress.

Kiryakova, Gabriela & Angelova, Nadezhda & Yordanova, Lina. (2018). The potential of augmented reality to transform education into Smart education. *TEM Journal*, *7*, 556-565. 10.18421/TEM73-11.

Lee, K. (2012). The Future of Learning and Training in Augmented Reality. *A Journal of Scholarly Teaching*. *7*,31-42.

Lorenzo, G. , Gómez-Puerta, M., Arráez-Vera, G. & Lorenzo-Lledó, A. (2019). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, *24*, 181–204. 10.1007/s10639-018-9768-5.

Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Building hope for the future: strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 139–152.

McLaughlin, T., Snyder, P., & Algina, J. (2017). Examining young children's social competence using functional ability profiles. *Disability and Rehabilitation*, *40*(25), 1-11. doi: 10.1080/09638288.2017.1363823

Morris, I.(2015). *Teaching Happiness and Well-Being in Schools*, London, United Kingdom, Bloomsbury Publishing.

Okan Z. (2012). Edutainment and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*.(pp. 1080-1082). Springer, Boston, MA. doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1938

Olakanmi, O.A., Akcayir, G., Ishola, O.M. .& Demmans , C. (2020). Using technology in special education: current practices and trends. *Educational Technology Research and Development* , 68(4), 1711–1738. doi.org/10.1007/s11423-020-09795-0

Paul, R. & T. Laferriere. (2007). Technology in Support of Collaborative Learning, *Edu Psyches Rev*, 19, 65-83.

Radu, I. (2012). Why should my students use AR? A comparative Review of the Educational Impacts of Augmented-Reality. *International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, doi:10.1109/ISMAR. 012.6402590

Ryff, C& Singer , B (2008). Know Thyself and Become What You Are : A Eudaimonic Approach To Psychological Well - Being , *Journal of Happiness Studies* , 9 ,13-39 .

Schmalstieg, D. & Hollere, T. (2016). *Augmented Reality. Principles and practice*, Boston: Addison-Wesley.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York: Simon & Schuster.

Shaijup, K. & John, R.(2016). Effectiveness of Edutainment on Academic Achievement of Students from Tribal Treas of Bastar , *Social Sciences International Research Journal* , *2* (1), 16-20.

Sommerauer, P., & Müller, O. (2014). Augmented reality in informal learning environments: A field experiment in a mathematics exhibition. *Computers & Education*, *79*, 59-68.

Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research, 35*(4), 1080–1102.

Taryadi, D., & Kurniawan, I. (2018). The improvement of autism spectrum disorders on children communication ability with PECS method multimedia augmented reality-based. *Journal of Physics*, *47*(1), 1–8.

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences, 1*(21), 19-25.

Umadevi, V.M., & Sukumaran, P.S. (2012). Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability. *Disability, CBR, and Inclusive Development*, 23(2), 72-80.

Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpaa, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., & Lehto, J. E. (2012). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *56*(4), 419-437.

Vincent,T., Nigay, L. & Kurata, T.(2013). Classifying handheld Augmented Reality:Three categories linked by spatial mappings In *Workshop on Classifying the AR Presentation Space at ISMAR* .Retrieved from,

http://far.in.tum.de/files/ISMAR-2012_Classifying_AR/Vincent Classifying-handheld-Augmented-Reality.pdf

Wolk, S. (2008). Joy in school. *Educational Leadership*, *66*(1), 8-15

World Health Organization (2010) .*Better health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families*. *In* Conference on *European Declaration on the Health of Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families*, (pp .1-26) Bucharest. Romania.