برامج المراكز النفسية البيداغوجية ودورها في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. -دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري-

The programs of the psycho-pedagogical centers and their role in the development of some life skills for the learnable mentally handicapped -A field study in some of the eastern Algerian Wilayas-

للاهم قاسيمي*
جامعة محمد بوضياف-المسيلة
Lallahoum Kacimi
Mohamed Boudiaf University of M'sila
lallahoum.kacimi@univ-msila.dz

عمر عيسى عمور
جامعة محمد بوضياف-المسيلة
Amar Ammour
Mohamed Boudiaf University of M'sila
amar.ammour@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام :2020/03/16 تاريخ القبول:2020/11/22 تاريخ النشر: 2021/04/11

- **الملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور البرامج المطبقة على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين، وكذا الكشف عن الفروق في وجهات نظر المربين حول هذا الدور تبعا لمتغيرات (الجنس، الأقدمية، مكان العمل). لأجل ذلك تمّ إعداد استبيان لتقدير المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم يضم 57 بندا موزعة على أربعة أبعاد هي: الاستقلالية، الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي وأخيرا الضبط والمرونة. بعد حساب الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان، تم تطبيقه على عينة قوامها 68 مربي موزّعين على عدد من المراكز المتواجدة عبر أربع ولايات من الشرق الجزائري. استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي وكذا اختبار "ت" في المعالجة الإحصائية. أظهرت نتائج الدراسة أن دور البرامج المطبقة على مستوى مختلف المراكز كان متوسطا بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان وأغلب محاوره، وأنّ ترتيب المهارات الحياتية حسب أهميتها كان على النحو التالي: المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، تليها مهارة الاستقلالية، ثمّ الاتصال والتواصل، وأخيرا مهارة الضبط والمرونة. أما فيما يخص الفروق فقد بيّنت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور البرامج تبعا لمتغير (الجنس، والأقدمية)، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور البرامج تبعا لمتغير مكان عمل المربي.

- **الكلمات المفتاحية:** المهارات الحياتية، البرامج، المراكز النفسية البيداغوجية، المربون، المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

*- المؤلف المرسل

- **Abstract:** This study aimed to illustrate the role of programs applied in the Psycho-pedagogical centers to develop some life skills for learnable mentally handicapped persons from the educators' point of view. Also, this study aimed to reveal the existence of the differences in the educators' points of view on this role due to the variables; sex, seniority, and workplace. To this end, a questionnaire has been prepared to assess the life skills of the learnable mentally handicapped including 57 items divided into four dimensions; Independence, Communication, Social Skills and Teamwork and finally Control and Flexibility. After calculating its psychometric characteristics, the questionnaire has been applied to a sample of 68 educators distributed in a number of centers located in four Wilayas from the East of Algeria. Using the descriptive methodology, along with the arithmetic mean, standard deviations, analysis of mono-variance, and T test as statistical treatment, the results showed that the role of these programs was average for the total score of the questionnaire and most of its dimensions and that the ranking of life skills, according to their importance, was as follows: Social skills and teamwork followed by the skill of independence, then communication, and finally the skill of control and flexibility. In addition, the study showed that there were no statistically significant differences in the role of programs attributed to the two variables (gender and seniority) while there were statistically significant differences in the role of programs due to the variable of the workplace.

- **Key words:** Life skills, programs, psycho-pedagogical centers, educators, learnable mentally handicapped.

- مقدمة:

إن الثروة البشرية تعد من أغلى الثروات التي يجب المحافظة عليها والعمل على تنميتها واستثمارها من أجل تقدم المجتمعات وتحسين نوعية الحياة اليومية للأفراد، على أساس مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأفراد سواء العاديين منهم أو ذوي الاحتياجات الخاصة (الخليفة، 2000، ص.16). كما أنّ رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم المعاقين ذهنيا، حق كفلته الشرائع السماوية وجملة المبادئ الإنسانية السامية التي أقرتها مواثيق حقوق الإنسان من أجل تمكين

أفراد هذه الفئة من تطوير ما لديهم من مؤهلات واستعدادات، بما يجعلهم قادرين على حماية وإعالة أنفسهم، والمشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية (الداهري، 2005، ص.21). لذا كان الاهتمام بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة قصد توفير كافة الخدمات التربوية والتأهيلية والصحية والاجتماعية اللازمة لهم من أهم المطالب التي تسمح لهم بالمشاركة الفعالة في تنمية مجتمعاتهم حسب طاقاتهم وقدراتهم.

وباعتبار فئة المعاقين جزء لا يتجزأ من فئات المجتمع تتصف بجملة من الخصائص والسمات التي تميزها عن غيرها، فإنها في أمس الحاجة إلى برامج تربوية وتدريبية متخصصة تقدم لهم لتلبية احتياجاتهم ولمساعدتهم على تطوير مهاراتهم بما يتماشى وإمكاناتهم ليتسنى لهم تحمل المسؤولية والاعتماد على أنفسهم في مواجهة العقبات وحل مشكلات الحياة اليومية التي تواجههم. ومن أهم فئات المعاقين ذهنيا التي يوصي المختصون بتنمية مهاراتها الحياتية، هي فئة المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم، والتي تشمل الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 55 و75 درجة على مقياس الذكاء. تضم هذه الفئة الأفراد الذين يعانون من بطء في التعلم والأفراد المتخلفين ذهنيا بدرجة بسيطة وهم الأفراد الذين يمكنهم تعلم مختلف المهارات بما فيها المهارات الأكاديمية كالقراءة والحساب، ويشكلون نسبة 85% من مجموع المتخلفين ذهنيا.

1- الإطار العام للدراسة:

1-1- اشكالية الدراسة:

تظهر التجارب الإنسانية أنه بإمكان المعاقين ذهنيا، وحتى المصابين منهم بأشدّ أنواع الإعاقة الذهنية، الاستفادة من التعليم لتحسين نوعية حياتهم وجعلهم قادرين على التكيف مع الواقع الذي يعيشون فيه، باعتبار التعليم الوسيلة الأمثل لتنمية حوّاسهم وقدراتهم العقلية والجسمية واكتساب المهارات الحياتية الضرورية لتحقيق ذواتهم. في هذا السياق تشير (ديانا وآخرون، 2000، ص.31) إلى أحقية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الحصول على الفرص المناسبة لهم للمشاركة الوظيفية في الحياة الاجتماعية من خلال الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية المتخصصة لهم والتي من شأنها أن تحسِّن من أدائهم الوظيفي في البيئة العامة، وتُمكنهم من التفاعل والتواصل وتكوين العلاقات بينهم وبين الأفراد العاديين.

وبالرغم من الصعوبات التي تواجهها الدول النامية في سبيل توفير التعليم لجميع أبنائها عموما وللمعاقين خصوصا، إلا أن الجزائر استطاعت أن تولي اهتماما خاصا بهذه الفئة منذ السنوات الأولى للاستقلال عن طريق سن القوانين التي تضمن لها حقوقها في التعليم والتعلم من خلال إنشاء مراكز متخصصة لتأهيلهم مهنيا وتربويا ومهاريا. فالمهارات الحياتية تعد من المتطلبات

الضرورية الملحة لجميع أفراد المجتمع بصفة عامة، وللمعاقين ذهنيا بصفة خاصة، لكونها تجعلهم مؤهلين ليعيشوا حياتهم بشكل متوازن وتساعدهم على الاعتماد على أنفسهم، وتمكنهم من التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة اليومية المختلفة. ويزداد الأمر إلحاحا في هذا العصر الذي يعيش ثورة معلوماتية كبيرة وتطورا تكنولوجيا يفرض على كل فئات المجتمع أن يطوّروا قدراتهم ومهاراتهم بشكل دائم ومستمر، ليتمكنوا من مسايرة التغيرات الحاصلة ومواكبة متطلبات المرحلة. هذا العصر الذي يعتبر بحق عصر التحولات المتسارعة في جميع مجالات الحياة، يضعنا أمام تحديات كبيرة تفرض علينا الاهتمام بتعليم الأفراد المعاقين ذهنيا وتدريبهم تدريبا يؤهلهم ليكونوا منتجين من خلال السعي لاستغلال ما لديهم من قدرات وإمكانات واستعدادات لتنمية بعض المهارات الحياتية لديهم.

وحسب (عمران وآخرون، 2001، ص.10) فإنّ المهارات الحياتية هي تلك المهارات الأساسية التي لا غنى للفرد عنها، ليس فقط لإشباع حاجاته الحيوية، وإنما من أجل مواصلة البقاء واستمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة في المجتمع. ومن هنا يتضح أن المهارات الحياتية تختلف وتتنوع بتنوع دور الفرد في المجتمع، حيث أن كل فرد يحتاج إلى امتلاك جملة من المهارات التي تساعده في جميع جوانب حياته الشخصية، والأسرية، والمجتمعية، لكونها سبيله إلى تحقيق السعادة لديه وانسجامه مع الآخرين والعيش معهم وكسب حبهم وتقديرهم له. كما ذكر (Hegner, 1991, p.25) أيضا بأنّ المهارات الحياتية هي مجموعة من المهارات المتصلة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتعلق بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق مجموعة من الأنشطة والتطبيقات العملية، تهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بما يمكّنه من تحمّل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه فردا صالحا في المجتمع.

كما توصلت العديد من الدراسات كدراسة (عبد الكريم غادة، 2009) ودراسة (عوض توفيق، 2008)، إلى وجود نقص كبير في المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم يظهر من خلال تعاملهم مع البيئة المحيطة بهم، ودعت إلى ضرورة إكسابهم المهارات اللازمة لهم من خلال المواقف التعليمية المختلفة. وقد بيّنت دراسة (Cavill et Fox, 1996) أن 75% من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم عندهم قصور في المهارات الحياتية مقارنة بالأطفال العاديين. من هنا فإنّ مشكلة الدراسة الحالية يمكن تلخيصها في التساؤلات التالية:

- ✓ ما دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين؟

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لعامل متغير الجنس؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لعامل الأقدمية؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لمتغير مكان العمل؟

1-2-فرضيات الدراسة:

للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية الدراسة صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- **الفرضية الأولى:** "تساهم برامج المراكز النفسية البيداغوجية، من وجهة نظر المربين، في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بدرجة كبيرة".
- **الفرضية الثانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لعامل الجنس".
- **الفرضية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لعامل الأقدمية".
- **الفرضية الرابعة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لمتغير مكان العمل".

1-3-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال مجموعة من النقاط والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- وجود حاجة ملحة إلى اكتساب جملة من المهارات الحياتية الضرورية التي تمكّن الفرد من أن يعيش حياته بشكل طبيعي. هذه الحاجة أصبحت أكثر إلحاحا في العصر الحالي بالنظر للانفجار

المعرفي والمعلوماتي المطّرد وكذا التطور التكنولوجي الهائل في شتى نواحي الحياة والتي يشترط لمواجهتها التسلح بالمعرفة والاستخدام الأمثل للمعلومات، الأمر الذي يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتعامل بفاعلية وإيجابية مع هذه المعطيات وذلك من خلال التدريب على مختلف المهارات والتعليم المتخصص للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

- إن الحاجة لإجراء هذا النوع من الدراسات في الدول العربية ماسّة وأكيدة، لأن تقدير المهارات الحياتية المكتسبة من خلال البرامج المعتمدة في المراكز النفسية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من شأنه أن يسهم في تطوير هذه البرامج من الناحية التربوية والتدريبية والعلاجية لجعلها مناسبة أكثر لحاجات هذه الفئة.

- أن هذه الدراسات من شأنها أن تسهم في التحسيس بأهمية المهارات الحياتية وضرورة إدراجها في المناهج الدراسية، على مختلف المستويات وفي جميع التخصصات ولكل الفئات، على اعتبار أن ذلك يعد من النواتج الهامة للمنهاج الحديث والمعاصر ومرجع ذلك أن التربية في جوهرها معنية بإكساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم وتمكينهم من العمل والمشاركة في العملية التنموية وخصوصا إذا تعلق الأمر بذوي الاحتياجات الخاصة.

1-3- أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف نلخصها فيما يلي:

- التعرف على درجة مساهمة برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين.

- التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لمتغيرات (الجنس، الأقدمية، مكان عمل المربي).

1-4- الدراسات السابقة:

قبل التطرق لعرض الدراسات السابقة، تجدر الإشارة إلى أننا لم نجد دراسات ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية وذلك في حدود اطلاعنا. ورغم ذلك فقد تم تناول بعض الدراسات التي تطرقت لمتغيرات الدراسة ومنها: دراسة (صالح هارون، 1985) التي هدفت إلى معرفة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المعاقين عقليا في المرحلة الابتدائية في مؤسسة التثقيف الفكري بالقاهرة، وقد صممت برامج للخبرات التعليمية قصد تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والأعمال المنزلية والحساب، بهدف تحقيق الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية في المواقف الحياتية المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني لعينة الدراسة. بيّنت النتائج زيادة دالّة في الدرجة

الكلية للسلوك النمائي وانخفاض معظم درجات الانحرافات السلوكية عند أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة بعد التطبيق.

أما دراسة (منال مرسي وكنده المشهور، 2011) الموسومة بـ: "مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية" فقد ضمت 10 مهارات أساسية هي: مهارة التعلم، مهارات شخصية، مهارة اتخاذ القرار، مهارة تقدير الذات، المهارات الاجتماعية، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات حل مواقف الصراع، مهارة القيادة، مهارة المواطنة، مهارة التعامل مع المشاعر ومهارة حل المشكلات. وتمثلت عينة البحث في كراس رياض الأطفال للمستوى الأول والثاني والثالث. أظهرت نتائج التحليل أن مهارة التعلم محققة بدرجة جيدة والمهارات الشخصية ومهارة اتخاذ القرار بدرجة متوسطة، أما المهارات المتبقية فكانت غير محققة في محتوى مناهج رياض الأطفال.

أما دراسة (غادة قصي عبد الكريم، 2009) فهدفت إلى التعرف على أثر البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية وتحصيل التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم. شملت عينة البحث 20 تلميذا من الصف 4 ابتدائي بمدارس التربية الفكرية بقنا. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في اختبار المواقف واختبار التحصيل وبطاقة الملاحظة للأداء المهارى لصالح التطبيق البعدي. كما بينت فعالية البرنامج في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى أفراد العينة.

وقد أشارت دراسة (عوض محمد توفيق، 2008) إلى ضرورة تحسين المهارات الحياتية لطلاب مدارس التربية الفكرية بمحافظة الإسكندرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من خلال برنامج ترويحي رياضي يتضمن مهارات: رعاية الذات، مهارات اجتماعية، مهارات التسوق، المهارات اللغوية، والمهارات المعرفية. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يتفق مع طبيعة البحث، كما استخدم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة فكان أثر البرنامج الترويحي المقترح إيجابيا في تطوير جميع المهارات الحياتية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

من جهتها قامت دراسة (سحر أحمد الخشومي، 2003) بتقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الرياض للتعرف على إجراءات إعداد هذه البرامج ومضامينها ومدى وملاءمتها للإجراءات والمضامين المعروفة عالميا، حيث شملت الدراسة عينة تتكون من 23 برنامجا تربويا فرديا و82 برنامجا متخصصا. وقد أشارت النتائج إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي تمثلت في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات وعدم توظيف نتائج التقويم في إعدادها، وأن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت

فهي غير ملائمة، وكذا عدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي مع عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد هذه البرامج، وحاجتهنّ إلى دورات تدريبية وبرامج حاسوبية لتذليل الصعوبات التي تواجههن في تطبيقها.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح لنا أنّ أهدافها تنوّعت واختلفت فمنها من هدفت إلى تقويم وتحليل مناهج دراسية معينة لمعرفة مدى توافر المهارات الحياتية فيها، وأخرى هدفت إلى معرفة مستوى هذه المهارات لدى عينات مختلفة في حين هدفت دراسات أخرى إلى اقتراح برامج واستخدام استراتيجيات معينة لتنمية المهارات الحياتية. وقد اختلفت مناهج البحث باختلاف أهداف الدراسة في حين تنوعت عينة الدراسة من حيث المراحل الدراسية وبين الطلبة العاديين والمعاقين. أما فيما يتعلق بالنتائج فقد أوضحت هذه الدراسات وجود فاعلية للاستراتيجيات المختلفة والبرامج المقترحة في تنمية المهارات الحياتية، كما أشارت في مجملها إلى أن مستوى المهارات الحياتية كان دون المستوى المطلوب سواء في المقرّرات الدراسية أو لدى عينات الدراسة. وقد توصلت جميع الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى الفئات المختلفة وخصوصا ذوي الاحتياجات الخاصة. كما تجدر الإشارة إلى أن معظم هذه الدراسات استخدمت: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(T)، تحليل التباين الأحادي، معامل بيرسون كمعالجات إحصائية. وقد استفدنا من هذه الدراسات في فهم مشكلة الدراسة وإعداد الاستبانة وتحديد محاورها الرئيسة.

2- أدبيات الدراسة:

2-1- المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالدراسة:

تستعمل الدراسة الحالية جملة من المصطلحات والمفاهيم التي تحتاج إلى شيء من الإيضاح لإزالة الغموض ورفع اللبس وتوضيح الرؤية، كما تحتاج إلى تحديد وضبط وتدقيق من أجل الحصول على طابع العلمية المطلوبة لإضفاء صفة البحث العلمي على النتائج التي يتسنى الوصول إليها. لذلك سنحاول فيما يلي توضيح بعض المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة وتبيان معانيها المختلفة.

2-1-1- المهارة " Skill": يرجع أصل المهارة إلى فعل مَهَرَ أي حَذَقَ، ومنه الاسم مَاهرٌ أي حَاذقٌ وبَارِعٌ. يُقال فلان مَهَر في العلم إذا كان حاذقًا فيه، عالما به مُتقنا له. ويرجع فعل مهر إلى نوع من أنواع الخيل كان يُضرَب بها المثل في السرعة (ابن منظور، 1993، ص.184).

أما اصطلاحا فقد عرّفها (طه، 2003، ص.813): "أنها السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين وقد يميل البعض لتخصيصها للأعمال المهنية كالنجارة والحدادة، إلا أن الغالبية

تجعلها عامة لتشمل: المهارات الحسابية، المهارات اللغوية، المهارة في إقامة العلاقات الاجتماعية، والمهارات الإدارية، وغيرها".

كما ورد تعريف المهارة في معجم مصطلحات العلوم التربوية بأنها " ذلك النمط المتوافق والمنتظم لنشاط جسمي أو عقلي، عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة، وقد تكون المهارة حركية أو يدوية، أو عقلية أو اجتماعية وفقا للجانب السائد في نمط المهارة " (السيد شوقي، 2000، ص.238).

2-1-2- المهارات الحياتية " Life Skills": تعرف منظمة الأمم المتحدة لرعاية وحماية الطفولة (اليونيسيف) المهارات الحياتية:" بأنّها تلك المهارات التي تمكّن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادرا على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية " (Unicef, 2005, p. 2). يشير هذا التعريف إلى تعدد متطلبات الحياة بإيجابياتها وسلبياتها، وحتّى يتسنى للفرد أن يكتسب نوع من المرونة الفعلية يجب عليه التسلح بالمهارات الحياتية التي تجعله يتكيف على نحو إيجابي.

أمّا منظمة الصحة العالمية (Rhona et al., 1997, p.2) فتعرّف المهارات الحياتية بأنها:" القدرات المختلفة للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يُمكّن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتتضمن المهارات التالية: مهارة اتخاذ القرار، مهارة الاتصال الفعال، مهارة وعي الذات، مهارة التعامل مع العواطف، ومهارة التعامل مع الضغوط". يشير هذا التقرير إلى القدرات الظاهرة للعيان ويمكن تقديرها وتعني الممارسة الفعلية والتي تمكّن الفرد من التعامل بإيجابية مع متطلبات الحياة المتغيرة، وإلى تصنيف معين للمهارات الحياتية. كما تعرّف المهارات الحياتية بأنها:" مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة أو مواجهة تحدّي أو إدخال تعديلات في مجالات حياته." (Nelson-Jones, 1991, p. 13). نلاحظ أنّ هذا التعريف أشار إلى مجموعة من الإجراءات التي من خلالها يتم اكتساب المهارة كالتدريب والممارسة حتى التمكن منها والانتقال من مستوى متدني للأداء إلى مستوى أحسن حتى يكون التعديل في مجالات الحياة.

من الناحية الإجرائية يمكن تعريف المهارات الحياتية بأنها " مجموعة من التمكّنات المتعلقة بسلوكيات إيجابية مكتسبة يتم تعليمها للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بصورة مقصودة من خلال الأنشطة المنظمة والأساليب المحددة والألعاب والممارسات المختلفة تحت إشراف المربي وطاقم التربية الخاصة بالمراكز النفسية البيداغوجية بهدف إشباع حاجات الأطفال وجعلهم على درجة كبيرة من التكيف والفاعلية للاندماج في المجتمع والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية ".

2-1-3- البرامج " Programs": جاء في المعجم الوسيط حول مفهوم البرامج:" البرامج ومفردها برنامج وهو عبارة عن الخطة المرسومة لإنجاز عمل معيّن مثل: برنامج الدرس"(الوسيط، 2004،

ص. 52). وقد جاء تعريف البرنامج في معجم مصطلحات التربية والتعليم (1980):" ويقصد به جميع الدروس في أحد حقول الدراسة التي تنظم معا لتحقيق أهداف واحدة عامة أو تسير في اتجاه واحد (بدوي، 1980، ص. 205).

أما اصطلاحا، فقد جاء في أحد التعاريف أنّ: "البرنامج بمعناه الواسع يشير إلى جميع الأنشطة التعليمة والممارسات والألعاب والزيارات والرحلات الخارجية التي يقوم بها الطفل برفقة المعلم أو المربي. أما المعنى الضيق للبرنامج فيقتصر على الأنشطة والأساليب المحددة التي نستخدمها في غرفة الصف لهدف إشباع حاجات الأطفال وتحقيق الأهداف المنوطة بالبرامج، وعليه فالبرنامج يشير إلى مجموع الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل تحت توجيه وإشراف المعلم أو المربي" (العناني، 2001، ص. 17).

فالبرنامج يوضّح سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة، كما يوفر الأسس الملموسة لإنجاز الأعمال ويحدد نواحي النشاط الواجب القيام بها خلال مدة معينة، والبرنامج مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة وحجرة النشاط لمدة زمنية محددة، وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن «(شحاتة والنجار، 2003، ص. 74). ويعرّف البرنامج: "بأنه مجموعة من عناصر مخططة ومتكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض موجهة لمجموعة من الأعضاء لتحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة." (الحمضي، 2004، ص. 65).

إجرائيا يمكن تعريف البرامج بأنها "مجموعة من الأنشطة والخبرات المخطط لها وفق إجراءات وخطوات محددة والمقدمة في المراكز النفسية البيداغوجية، والمعتمدة لمساعدة الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم للاستفادة إلى أقصى قدر ممكن تسمح به إمكاناتهم لتنمية بعض المهارات الحياتية لديهم مثل: مهارة الاستقلالية، مهارة الضبط والمرونة، مهارة الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي".

2-1-4- المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم " Mentaly handycaped learnable": يُعرّف كيرك، الذي يتميز بنظرته التربوية للطفل القابل للتعلم (learnable)، بأنه ذلك الطفل الذي لا يمكنه الاستفادة من برامج المدارس العادية كأقرانه العاديين نتيجة لبطء نموه العقلي، ولكن يمكن تعليمه القراءة والكتابة في فصول خاصة (قحطان، 2008، ص. 66).

وعليه من الناحية الإجرائية يمكن تعريف الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين لديهم قصور وظيفي عقلي بشكل بسيط وقصور في مهارات السلوك

التكيفي، مما يحد من مشاركتهم لأقرانهم اجتماعيا، تربويا، ترفيهيا، والمتواجدون بفصول المراكز النفسية البيداغوجية للاستفادة من البرامج المعتمدة بها.

2-1-5- المراكز النفسية البيداغوجية " Psycho-pedagogical Centers": يقصد بالمراكز هي تلك المؤسسات التربوية التي يتلقى فيها المعاقون ذهنيا القابلين للتعلم رعايتهم وتعليمهم وفق خطة تعليمية دراسية تحت إشراف إدارة فريق التربية الخاصة، وقد أنشئت وفق المرسوم رقم 80-59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400هـ الموافق لـ: 8 مارس 1980 (الجريدة الرسمية، 1980، العدد59).

وقد ذكر (مرسي، 1990، ص.70) أنها مؤسسات تهتم بتنمية القدرات العقلية والجسمية للأطفال المتخلفين عقليا من خلال برامج تربوية وعلاجية منظمة، وتوفير الخدمات الصحية، والنفسية، والاجتماعية والتربوية لهم وتدريبهم على السلوك التكيفي الاجتماعي المقبول لمساعدتهم على التكيف والاندماج في المجتمع.

من الناحية الإجرائية يمكن تعريف المراكز النفسية البيداغوجية بأنها عبارة عن مؤسسات تربوية تهتم بتنمية القدرات العقلية والجسمية للأطفال، من 3 سنوات إلى 18 سنة، المتخلفين عقليا من خلال برامج تربوية علاجية منظمة، وتوفّر لهم الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية وتدربهم على السلوك الاجتماعي التكيفي المقبول لمساعدتهم على التكيف والاندماج داخل المجتمع الذي يعيشون فيه. كما يقوم بتلقينهم تعليما يدويا وتدريبهم على الاستقلالية التي تسمح لهم بالاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

2-2- المهارات الحياتية المتعلقة بالدراسة الحالية:

2-2-1- مهارة الضبط والمرونة: " Control and flexibility Skill" أشارت دينا الظاهر إلى هذه المهارة بقولها:" هي قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللّفظي والانفعالي خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدَّات لتحقيق أهداف الفرد بالإضافة إلى معرفة السلوك الاجتماعي الملائم لكلّ موقف من هذه المواقف" (الظاهر، (د.ت)، ص.31). أما (Fox and Calkins, 2003, p. 7) فقد عرّفا مهارة الضبط والمرونة على أنها:" القدرة على التحكم في الانفعالات، خصوصا الانفعالات السلبية، وذلك من أجل أن يسلك المرء سلوكا اجتماعيا لائقاً وملائمًا ". كما يُعرّف محمد كمال (2010) هذه المهارة بأنّها: " قدرة الفرد على التَّحكُّم والسيطرة على انفعالاته المختلفة مع وجود مرونة لديه في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجاباته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات " (كمال، 2010، ص. 37). في حين يعرّف (Smith et al., 2003, p. 322)

مهارة الضبط والمرونة بكونها:" قدرة الفرد على ضبط ذاته والتحكّم في انفعالاته والتوافق مع الآخرين".

من خلال هذه التعريفات المختلفة لمهارة الضبط والمرونة يمكن أن نستشف الملاحظات التالية:

- أنّ مهارة الضبط والمرونة تتعلق بقدرة الفرد على التحكم في سلوكه الانفعالي.
- أنّها تساعد الفرد في التعامل بمرونة مع المواقف الاجتماعية المختلفة.
- أنّها مرتبطة بالتوافق مع الآخرين.
- أنّها مرتبطة بقدرة الفرد على تعديل سلوكه الانفعالي وفقا لما يتطلب الموقف.

2-2-2- مهارة الاتصال والتواصل: " Communication Skill" عرّفَ الباحثان اللّقاني والجمل مهارة الاتصال والتواصل بأنها:" قدرة الفرد على نقل أفكاره إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعدّدة، كالكلمات المنطوقة والمكتوبة، الرسوم والصور، الخرائط وغيرها من وسائل الاتصال الأخرى" (اللقاني والجمل، 2003، ص. 310). أما (فايز حجر، 2003، ص.13) فعرّفها:" بأنها إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي تساعد الفرد (المُتعلّم) على التواصل بطرق إيجابية وتكوين علاقات جيّدة وبناءة، وذلك باستخدام الاتصال اللّفظي وغير اللّفظي ونقل المعلومات والمعاني للتّأثير على السلوك بما يتكيف مع ظروفه المحيطة". في حين عرّفت عمران وآخرون مهارة الاتصال والتواصل:" بأنّه عبارة عن العملية التي تنتقل بها الرسالة من مصدر معيّن إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك وينقسم إلى نوعين: اتصال لفظي واتصال غير لفظي (2001، ص.23).

الاتصال اللفظي هو الاتصال الذي يتمُّ عن طريق الكلمات عند إرسال واستقبال الرسالة. حيث يُعدّ الحديث والكتابة شكلان من أشكال الاتصال اللفظي. أمّا الاتصال الغيرلفظي فهو عبارة عن طريقة لإرسال واستقبال الرسالة بدون كلمات بواسطة استخدام تعبيرات الوجه والإشارات وحركات الجسم ونظرات العين وغيرها". وذكر (طريف، 2003، ص.50) أن مهارات الاتصال والتواصل تنقسم إلى قسمين: مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال. فمهارات الإرسال تُعبّر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظي من خلال عمليات نوعية كالتحدث، الحوار، والإشارات الاجتماعية. أمّا مهارات الاستقبال فتعبر عن قدرة الفرد في الانتباه إلى تلقي الرسائل والهاديات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ الباحثون والمختصّون في علوم الإعلام والاتصال قد قدّموا العديد من التعريفات لمفهوم مهارة الاتصال والتواصل عكست في معظمها أهمية هذه المهارة في الحياة الإنسانية ودورها، والمكونات الأساسية لها. وعليه يمكن القول:

- أنّ مهارة الاتصال والتواصل تعبر عن القدرة على نقل الأفكار إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعدّدة.
- أنّها تساعد الفرد على التواصل بطرق إيجابية وتكوين علاقات جيّدة وبناءة مع الآخرين.
- أنّها تعبر عن القدرة على تلقي وفهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين والتعامل معهم في ضوئها.

2-2-3- المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي: " Social skills and teamwork" يعرف (الخطيب، 1993، ص.200) المهارات الاجتماعية بأنها:" أنماط سلوكية ينبغي للفرد امتلاكها لكي يتفاعل اجتماعيا مع الآخرين بالوسائل اللّفظية وفقا لمعايير المجتمع. ويشير مصطلح المهارات الاجتماعية إلى مدلول واسع يتضمن العديد من الاستجابات البسيطة والأنماط السلوكية المعقّدة، ومن هذه المهارات المعقدة التفاعل الاجتماعي، أما المظاهر السلوكية التكيفية فتشمل الكفاية الاجتماعية والأداء المستقل".

أمّا سعاد فرحات (2008) فقد عرّفت المهارات الاجتماعية بأنّها: "عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرّبُ عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتَّمكُّن، من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يُعدّ عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تفيد في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين" (سعاد فرحات، 2008، ص.12). كما عرّفها (فهمي محمد، 2005، ص.409) بأنّها:" مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادرة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصداقات معهم والتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتّجاهات نحوهم وكذا إتباع القواعد والتعليمات والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة". من خلال التعريفات السابقة للمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي يمكن تسجيل الملاحظات والاستنتاجات التالية:

- أنّ المهارات الاجتماعية تتضمن سلوكيات محددة لفظية وغير لفظية.
- أنّ عملية التعلّم في اكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة عملية مفصلية في حياة الفرد.
- أنّ المعايير الاجتماعية والثقافية هي التي تحدد السلوكيات المقبولة وغير مقبولة اجتماعيا باعتبارها من أهم مكونات المهارات الاجتماعية.

- الاهتمام بالنتائج المترتبة على إكساب المهارات الاجتماعية بالنسبة للفرد أو لجميع أطراف التفاعل الاجتماعي.

2-2-4- مهارة الاستقلالية: " Independence skill " إنّ مهارة الاستقلالية هي: "عدم الخضوع لتحكم الآخرين وأنّ الفرد المستقل هو الذي يكون قادراً على التصرف بمسؤوليته الشخصية ولا يعتمد على الآخرين وهو مستقل عن أيّ سلطة "(Wyld, 1946, p. 44). كما تعرّف: "بأنها عدم الاعتماد على تأييد الآخرين. أي أن الشخص يجد في نفسه الكفاية الذاتية" (Good, 1973, p. 3). كما تُعرَّف مهارة الاستقلالية بكونها:"حالة تتمثل في أنّ استجابات الفرد لا تتأثر بشكل أو بأخر لتوقعات أو آراء الفواعل الاجتماعية" (Wetch, 1983, p. 333). أمّا (فتحي عبد الرحيم، 1986، ص.11) فيعرّفها بأنها: "سلوك إيجابي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية المختلفة".

من خلال الاطلاع على هذه التعريفات التي تناولت مهارة الاستقلالية نجد أنّها مرتبطة بجملة من الشروط حتى يتسنى لنا الجزم بأن الفرد يتمتع بهذه المهارة والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- عدم الخضوع لتحكم الآخرين والاعتماد عليهم.
- قدرة الفرد على التصرف بمسؤوليته الشخصية وهو مستقل عن أيّ سلطة.
- حصول الفرد على كفايته الذاتية من خلال شخصه فقط.
- تحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

2-3- أهمية المهارات الحياتية:

تبرز أهمية المهارات الحياتية من خلال طبيعة حياة الإنسان المتميزة بالمواقف المتغيرة، التي تجعل الفرد بحاجة إلى التعامل مع تلك التغيرات بالأسلوب الأمثل والصحيح. ومن أجل التعامل والتصرف اللائقين، كان لابدّ على الإنسان أن يتعلم الأسس السليمة التي تجنبه الفشل في التعامل مع مختلف المواقف وذلك من خلال اكتساب المهارات الحياتية المختلفة. كما تبرز هذه الأهمية من كون التمكّن من اكتسابها يُشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس، ذلك أنه عندما يُطلب منه تأدية أي عمل من الأعمال فيؤديه بإتقان فإن ذلك يزيد من ثقة الآخرين به ويعطيه هو المزيد من الثقة بالنفس. ومن ثم يمكن القول بأن الفرد في حاجة إلى امتلاك المزيد من المهارات في كافة مجالات الحياة، لكونها السبيل إلى تحقيق سعادته وزيادة قبوله للآخرين والحياة معهم من جهة وحبهم له وتقديرهم إيّاه من جهة ثانية (اللّقاني وحسن، 2001، ص. 222).

كما تظهر الحاجة إلى اكتساب المهارات الحياتية في إعطاء الإنسان الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل، وتزداد هذه الحاجة إلحاحا إذا تعلّق الأمر بما يتسم به هذا العصر من تحديات كبيرة تتمثل في التقدم المعرفي والمعلوماتي المطرد والتغيّرات التكنولوجية المتلاحقة في شتى المجالات. الأمر الذي يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيّف والتعامل بفاعلية وإيجابية مع هذه التغيرات من خلال التدريب على العديد من المهارات الحياتية. وقد لخصت كل من (فاطمة عيسى، 2001، ص.64) و(Nelson-Jones, 1991, p.33) أهمية المهارات الحياتية في النقاط التالية:

- تساعد على إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز والمبادرة وتحمل المسؤولية وتحقيق الاستقلال الذاتي.
- تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها والتحكم الانفعالي والتفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين.
- تُكسب القدرة على مواجهة مشكلات الحياة والتعامل معها بحكمة وتحقق النمو الصحي الجيد للشخصية.
- تنمي المشاعر الايجابية داخل الطفل تجاه ذاته وتجاه الآخرين وتساعده على تنمية الابتكار والإبداع.
- تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل كونها متصلة بواقعه وامتلاكها يجعل الفرد في مواقف حياتية أفضل.
- تزيد من دافعية الفرد ورغبته في التعلم وتكسبه مجموعة من الخبرات من خلال إسقاط ما يتعلمه نظريا على مواقف الحياة الواقعية عن طريق خلق مواقف شبيهة بالمواقف الحياتية لاكتسابه فهما أفضل لها.

2-4- مبادئ تعلم المهارات الحياتية:

أوردت (عمران وآخرون، 2001، ص.17) أنه من مبادئ تعلم المهارات الحياتية:

- الاعتماد على المنطق العلمي الصحيح، والتدريب الفني الجاد، لتحقيق سرعة التعلم مع الاقتصاد في المجهود العقلي والبدني.
- الممارسة ضرورية لتعلم المهارات الحياتية ولكنها ليست كافية وحدها لتحقيق الكفاية المطلوبة في المهارة.
- توفير فرص للممارسة تتلاءم مع نوعية ومتطلبات المهارة المراد تعلمها.
- توزيع فترات الممارسة بدلا من تجميعها.
- عند التدريب على المهارة يتم التأكيد على سرعة الأداء أولا ثم دقّة الأداء ثانيا.

3- متغيرات الدراسة ومحدداتها:

3-1- متغيرات الدراسة: شملت الدراسة الحالية نوعين من المتغيرات: متغيرات مستقلة ومتغير تابع وهي على النحو التالي:

3-1-1- المتغيرات المستقلة: وتشمل المتغيرات التالية: الجنس بمستويين (ذكور، إناث)، الأقدمية بمستويين (أقل من 5 سنوات،5 سنوات فأكثر)، ومكان العمل (باتنة، برج بوعريريج، مسيلة، سطيف).

3-1-2- المتغير التابع: ويتمثل في متغير واحد هو عبارة عن استجابات المربين والمربيات على استبيان المهارات الحياتية.

3-2- محددات الدراسة:

3-2-1-المحدد الزماني: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الثالث من العام الدراسي 2017/2016.

3-2-2-المحدد المكاني: شملت الدراسة أربع مراكز نفسية بيداغوجية متواجدة على مستوى ولايات: مسيلة، باتنة، برج بوعريريج، وسطيف. نظرا لصعوبة إجراء الدراسة على مستوى كل المراكز، وبالنظر إلى الإمكانات المتاحة، فقد عمدت الباحثة إلى اختيار مقصود، بالنسبة للدراسة الاستطلاعية وكذا الدراسة والأساسية. حيث تمّ اعتماد الأقدمية والتواجد بمقر الولاية كمعيارين لاختيار المركز الذي ستجرى فيه الدراسة. ففي ولاية المسيلة يوجد ثلاث مراكز، مركزين بمقرّ الولاية والثالث ببلدية بوسعادة، وقد اختيرت المراكز المتواجدة بمقر الولاية لإجراء الدراسة. وفي ولاية سطيف يوجد ثلاثة مراكز الأول في بلدية العلمة والثاني في بلدية حمام السخنة والثالث، والذي اختير لإجراء الدراسة، فيوجد ببلدية سطيف. أما فيما يخص ولاية باتنة، والتي وجدنا بها خمسة: مركزين بمقر الولاية، وثلاثة مراكز بكل من بلديات: بريكة، مروانة، وأريس (تمّ إنشاءه حديثا). وقد اخترنا لإجراء الدراسة المركز الطبي التربوي للأطفال المتخلفين ذهنيا (رقم5) وهو من أقدم وأكبر المراكز على مستوى ولاية باتنة. أمّا ولاية برج بوعريريج فقد اختير المركز الطبي التربوي الوحيد المتواجد ببلدية رأس الوادي.

3-2-3-المحدد البشري: شملت هذه الدراسة جميع المربين الدائمين بالمراكز المختارة لإجراء الدراسة.

4- الإجراءات الميدانية للدراسة:

4-1- منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، الذي يعتمد على جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة وتنظيمها وتحليلها، وذلك نظرا لما ينطوي عليه من رصد للواقع ومحاولة تفسيره وتحليله.

4-2- عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة الأساسية، المختارة بطريقة مقصودة، في جميع المربين والمربيات الدائمين وعددهم (68) الذين يعملون في المراكز النفسية البيداغوجية، وقد تمّ استثناء المربين العاملين بشكل مؤقت، أو في إطار تشغيل الشباب وكذا الأساتذة العاملين في إطار عقود الإدماج.

4-3- أداة القياس: تم إعداد استبيان يحتوي على (57) فقرة وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالمهارات الحياتية، والتربية الخاصة، وخصائص المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، والبرامج المقدمة لهذه الفئة وكذا الدراسات السابقة. وقد أُعطيت كل فقرة وزنا مدرّجا وفق مقياس ليكرث الخماسي باستخدام عبارات (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) والتي تمثل على التوالي (5، 4، 3، 2، 1). وزّعت فقرات الاستبيان على أربع محاور أساسية هي: مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي ومهارة الضبط والمرونة.

4-3-1- تحكيم أداة القياس في صورتها الأولية: تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية متكونة من 65 عبارة على مجموعة من المحكّمين من أساتذة جامعيين وباحثين من ذوي الاختصاص من أجل إبداء الرأي في محتوى ومضمون المحاور وسلامة الصياغة اللغوية والحاجة للتعديل ومدى قابلية كل فقرة للقياس. وبعد الأخذ بآرائهم من حيث تعديل الصياغة اللغوية، وإضافة بعض الكلمات، وحذف الكلمات الغامضة، وبعد الإبقاء على العبارات التي تحصلت على نسبة إجماع تفوق (80%) أصبحت أداة الدراسة مكوّنة من (57) فقرة.

4-3-2- حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

بعد استرجاع الاستبيان من المحكّمين الذين استجابوا للتحكيم وعددهم (08) وإجراء التعديلات اللازمة، قمنا بتطبيقه على عينة تقنين قوامها (30) فرد، خارج عينة الدراسة لحساب صدقه وثباته.

أ-ثبات أداة القياس: قمنا بحساب ثبات أداة الدراسة باستخدام التجزئة النصفية لسبيرمان، معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جيتمان فكانت النتائج المبينة في الجدول والشكل التاليين:

جدول (1): قيم معاملات ثبات الاستبيان باستخدام عدة طرق

الطريقة المستخدمة	معامل الثبات
التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	0,90
معامل ألفا كرونباخ	0,96
معامل جيتمان	0,89

من خلال النتائج المبينة في هذا الجدول يمكن أن نستنتج أن معاملات الثبات مقبولة مما يعني أن المقياس ثابت فيما يعطى من نتائج.

ب-صدق أداة القياس: للتأكد من أن أداة القياس تقيس بالفعل ما وضعت لأجله، تم حساب صدق الأداة باللجوء إلى مجموعة من الطرق هي:

-**صدق المحكمين:** أو ما يسمى بالصدق الظاهري وهو استطلاع لآراء الخبراء والمختصين حول مضمون المحاور وسلامة صياغتها المشار إليه سابقا (في تحكيم أداة القياس في صورتها الأولية).

- **الصدق الذاتي:** وهي أعلى قيمة يمكن أن يصل إليها صدق الأداة وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا (0,96) وبذلك تكون قيمة الصدق الذاتي للأداة هي (0,99) وهو معامل صدق عالي.

- **صدق الاتساق الداخلي:** والذي تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون باستخراج معامل ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه وكذا معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول والشكل التاليين:

جدول (2): علاقة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارة الضبط المرونة	0,82	0,00	دال
مهارة الاستقلالية	0,75	0,00	دال
مهارة الاتصال والتواصل	0,89	0,00	دال
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	0,80	0,00	دال
المقياس ككل	1	0,00	0,00

من هذا الجدول يتضح لنا أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا مما يدلّ على تماسك الأبعاد الداخلية لمقياس تقدير المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ويؤكد صدق محتوى المحاور مع الدرجة الكلية له. كما يتضح أن معاملات ثبات الأداة وصدقها عالية مما يُتيح لنا الوثوق في تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

4-3-3- أداة القياس في صورتها النهائية:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من أنّه يتمتّع بصدق وثبات عاليين، أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من 57 عبارة موزعة على 4 أبعاد كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (3): محاور الاستبيان وأرقام الفقرات المدرجة ضمن كل محور

المهارات الحياتية	عدد الفقرات	رقم الفقرات في كل محور
الضبط والمرونة	13	من 1 إلى 13
الاستقلالية	15	من 14 إلى 28
الاتصال والتواصل	14	من 19 إلى 42
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	15	من 43 إلى 57
المقياس ككل	57	من 1 إلى 57

5- المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة قمنا بإدخالها في الحاسب الآلي حيث تمّ استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحديدا:

- اختبار (T) للمجموعات المستقلة،
- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

6- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

6-1- توزيع عينة الدراسة:

تميزت عينة الدراسة الحالية، المختارة بطريقة مقصودة من بين أفراد المجتمع الأصلي (المربين العاملين بالمراكز النفسية البيداغوجية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم)، بجملة من المواصفات لُخصت في الجدول الموالي:

جدول (4): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الحالة	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	37	54,4
	إناث	31	45,6
سنوات الأقدمية	أقل من 5 سنوات	25	36,8

	أكثر من 6 سنوات	43	63,2
مكان العمل	مسيلة	26	38,2
	باتنة	14	20,6
	برج بوعريريج	14	20,6
	سطيف	14	20,6
الدورات التكوينية	ولا دورة	51	75,1
	أقل من دورتين	12	17,7
	ثلاث دورات فأكثر	5	7.2

من خلال هذا الجدول نجد أن عينة الدراسة تتكون من 68 مربي ومربية، حيث بلغ عدد الذكور 37 مربي بنسبة (54,4 %)، وعدد الاناث 31 مربية بنسبة (45,6 %) من عينة الدراسة. أما حسب الأقدمية فنجد أن هناك 25 فردا أقل من 5 سنوات يشكلون نسبة (36,8 %) و43 فردا أكثر من 6 سنوات يشكلون نسبة (63,2 %). وحسب مكان العمل فإنّ أفراد العينة يتوزعون إلى 26 مربى من مركزين من ولاية مسيلة بنسبة (38,2 %)، وأربعة عشر (14) مربيا بنسبة (20,6 %) من كل مركز (برج بوعريريج، سطيف، باتنة). أما عن حيث عدد الدورات التدريبية التكوينية فإن الافراد الذين لم يتلقوا أي دورة واحدة فعددهم 51 ويمثلون نسبة (75,1 %) وعدد المربين الذين تلقوا أقل من دورتين هو 12 فيشكلون نسبة (17,7 %)، والذين تلقوا ثلاث دورات فأكثر فعددهم (5) أفراد يمثلون نسبة (7.2%).

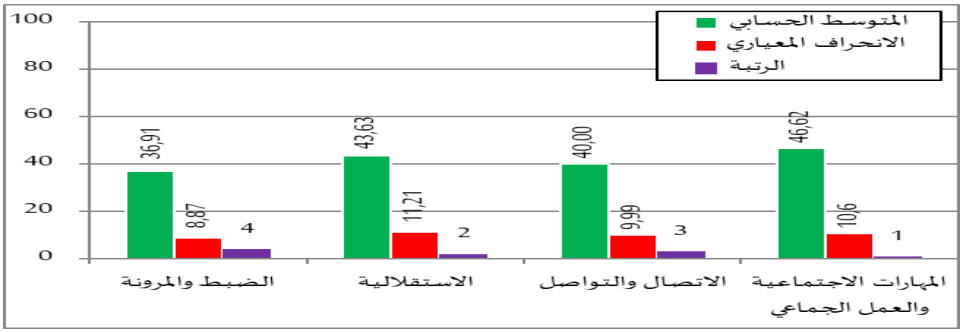
6-2- عرض نتائج الدراسة:

6-2-1- الفرضية الأولى:" تساهم برامج المراكز النفسية البيداغوجية، من وجهة نظر المربين، في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بدرجة كبيرة ".

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المربين لكل فقرة من فقرات كل بعد ولكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذا للاستبيان ككل. الجدول التالي يتضمن النتائج المحصلة في هذا الشأن:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد وللاستبيان ككل

محاور الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
الضبط والمرونة	36,91	8,87	**4**	متوسط
الاستقلالية	43,63	11,21	**2**	متوسط
الاتصال والتواصل	40,00	9,99	**3**	متوسط
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	46,62	10,60	**1**	متوسط
المقياس ككل	167,36	36,72		متوسط



شكل (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد وللاستبيان ككل

حسب الجدول والشكل أعلاه فإن بعد المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (46,62) وانحراف معياري (10,60) يليه بعد الاستقلالية بمتوسط حسابي (43,63) وانحراف معياري (11,21) وجاء ثالثا بعد الاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (40,00) وانحراف معياري (9,99) وفي المرتبة الأخيرة بعد الضبط والمرونة بمتوسط حسابي (36,91) وانحراف معياري (8,87). أما المتوسط الحسابي للمقياس ككل فبلغ (167,36) بانحراف معياري (36,72). وقد جاء الدور متوسطا لجميع الأبعاد وللاستبيان ككل، ويمكن إعزاء ذلك في نظرنا إلى كون:

- المعاقون ذهنيا القابلون للتعلم يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم حسب ما تسمح به قدراتهم مع التكرار المستمر لتدريبهم على مختلف المهارات وهذا ما اكدته مختلف الدراسات منها دراسة هارون صالح (1985) ودراسة عوض محمد توفيق (2008)، كما أن البرامج التربوية المعدة من طرف الفريق التربوي في مختلف المراكز لا تعتمد في مجملها على توظيف نتائج التقويم الحقيقية

المرتبطة بالنتائج المتوقعة للأداء المستقبلي وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة سحر أحمد الخشومي (2003).

- جهل الأولياء بالدور المنوط بهم اتجاه أبنائهم المعاقين وعدم مشاركتهم في إنجاح هذه البرامج، وكونهم الحلقة المفقودة كعنصر مهم في الفريق المتعدد التخصصات للتربية الخاصة في اعداد البرامج وتنفيذها حيث وجدنا أن أغلبية الأسر لا تهتم بمجريات تلك البرامج وتوكل كل المهام للمراكز وتعتبرها مكان للتخلص من الابن المعاق. وهذا الأمر يعدّ إخلالا بمبدأ هام من مبادئ التربية الخاصة حسب ما جاء في (الخطيب وآخرون، 2003، ص.33). وهو أنّ "الإعاقة لا تؤثر على الطفل فقط ولكنها قد تؤثر على جميع أفراد الأسرة، التي تعتبر هي المعلم الأول والأهم لكل طفل، والمدرسة ليست بديلا عنها فلكل منهما دور يلعبه في نمو الطفل". فالتشريعات في الدول المتقدمة تنص على أن الأباء والامهات يقومون بأدوار محددة في تربية أطفالهم المعوقين وتأهيلهم وتلزمهم بالمشاركة في عضوية الفريق المتعدد التخصصات.

-عدم استخدام التكنولوجية الحديثة "كالحواسيب" في العملية التربوية لتسهيل مهمة المربين وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات على أهمية هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية ومنها دراسة سحر أحمد الخشومي (2003)، فقد وجدنا خلال الدراسة الاستطلاعية أنه يستعمل في مركز وحيد (مركز المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بولاية سطيف) وكانت له نتائج جد إيجابية في تحسين مستوى الاطفال في جميع الجوانب وعلى المستوى التحصيل الدراسي والرياضي.

- أغلب الأطفال يتم التحاقهم في سن متأخرة بالمراكز، الأمر الذي يخلق عدم انسجام أفراد الفصل الواحد من حيث السن، علما أنّ التربية الخاصة في المراحل العمرية المبكرة تبقى أكثر فاعلية منها في المراحل المتأخرة (أحمد يحي، 2006، ص.17)، لأن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حساسة بالنسبة لنمو الطفل المعاق ويجب استثمارها لتمكنه من امتلاك العديد من المهارات.

- أما احتلال بعد المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي للمرتبة الأولى فيعزى حسب وجهة نظرنا إلى تركيز محتوى هذه البرامج على المهارات الاجتماعية، وأيضا إلى كون هاته الأخيرة تعبر كما ذكر (حميضى، 2004، ص.14) بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق مقبولة اجتماعيا، وترجع بالفائدة على الفرد وعلى من يتعامل معه. والفرد المعاق بتواجده مع أقرانه في البيئة الصفّية وسط جماعة من نفس الإعاقة يحس بالراحة والتقبل ويستطيع الأخذ والعطاء بدون قيود.

1-2-6 الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار (T) للعينات المستقلة لمعرفة مدى وجود فروق بين متوسطات استجابات كل من المربّين والمربّيات لكل الأبعاد وللاستبيان ككل.

جدول (6): دلالة الفروق بين أفراد العينة في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له تبعا لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "T"	الدلالة
الضبط والمرونة	ذكر	37	37,7568	7,05300	0,85	0,39 غير دال
	أنثى	31	35,9032	10,69067		
الاستقلالية	ذكر	37	44,2703	9,71439	0,50	0,61 غير دال
	أنثى	31	42,8710	12,91186		
الاتصال والتواصل	ذكر	37	39,8378	9,90374	0,14	0,88 غير دال
	أنثى	31	40,1935	10,26132		
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	ذكر	37	47,2432	8,93621	0,14	0,72 غير دال
	أنثى	31	46,3226	12,45361		
الاستبيان ككل	ذكر	37	169,1081	31,59271	0,08	0,67 غير دال
	أنثى	31	165,2903	42,49643		

للتذكير فإن قيمة (T) المجدولة عند 0,05 تساوي القيمة: 0,23 وعند 0,01 تساوي القيمة: 0,30 عند درجة الحرية 66. يتضح من خلال هذه النتائج أن قيمة (T) المحسوبة أقل من قيمة (T) المجدولة في جميع أبعاد الاستبيان وفي الدرجة الكلية للاستبيان مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تعزى لمتغير الجنس على جميع أبعاد الاستبيان وعلى الاستبيان بصورته الكلية وهو ما يفسر تقارب المتوسطات الحسابية للجنسين، وقد كانت قيم (T) المحسوبة لجميع أبعاد الاستبيان على النحو الترتيبي التالي (0,85، 0,50، 0,14، 0,14)، أما قيمة (T) المحسوبة للمقياس ككل فكانت (0,08) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيا. حيث جاءت النتيجة كما كان متوقعا وتم قبول الفرض الصفري.

يعود ذلك في نظرنا ما يلي:

- إلى اعتماد المربين (ذكور وإناث) على نفس الأساليب والطرق في العملية التربوية وكذا اعتماد نوع من النمطية في العمل. فالمربي كما ذكر زيدان وقاضى (1980):"يبقى عنصر فعال في العملية التعليمية لأنه المسئول الاول عن أداء الأنشطة البيداغوجية والادوار الاجتماعية من أجل الوصول الى تحقيق الاهداف العامة للتربية والتعليم (زيدان وقاضي، 1980، ص.108).

- غياب الاجتهاد في تنويع الأنشطة التعليمية المستخدمة في مختلف المراكز من طرف المربين، حيث يغلب عليها مع الأسف الطابع التقليدي الذي يجعل المعارف المقدمة عبارة عن معلومات نظرية دون ربطها بالجوانب الحياتية المختلفة، للتمكن من ممارسة المهارة. وقد أشارت دراسة كل من (عوض محمد، 2008)، و(الحمضي، 2004)، و(غادة قصي، 2009) إلى النتائج الإيجابية في تنمية المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا باستخدام التنويع في الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة المختلفة مثل استراتيجية التعلم التعاوني والبرامج السلوكية وفنياتها المختلفة من تعزيز، تلقين، نمذجة، برامج ترويحية رياضية، ...إلخ).

- عدم وضوح مفهوم المهارات الحياتية لكلا الجنسين (ذكور وإناث) كمفهوم جديد في العملية التعليمية والذي لم يدرج بعد ضمن المناهج الدراسية الجزائرية للعاديين كمادة دراسية تدرس في المدارس في مختلف الاطوار وكذا للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وهنا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة منال كنده ومرسي مشهور (2011).

2-2-6 الفرضية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لمتغير الأقدمية".

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) للمقارنة بين متوسطات استجابات المربين الذين لديهم أقدمية أقل من 5 سنوات والذين لديهم أقدمية 6 سنوات فأكثر على كل بعد من أبعاد الاستبيان وعلى الاستبيان ككل.

جدول (7): دلالة الفروق بين أفراد العينة في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له تبعا لمتغير الأقدمية

المحاور	الأقدمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "(T)"	الدلالة
الضبط والمرونة	أقل من 5 سنوات	25	37,1600	8,40476	0,17	0,86 غير دال
	من 6 سنوات فأكثر	43	36,7674	9,23203		

الاستقلالية	أقل من 5 سنوات	25	42,1200	9,26157	0,84	0,40 غير دال
	من 6 سنوات فأكثر	43	44,5116	12,23066		
الاتصال والتواصل	أقل من 5 سنوات	25	38,6800	8,73556	0,82	0,41 غير دال
	من 6 سنوات فأكثر	43	40,7674	10,68117		
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	أقل من 5 سنوات	25	47,1200	9,82056	0,41	0,86 غير دال
	من 6 سنوات فأكثر	43	46,6512	11,15237		
الاستبيان ككل	أقل من 5 سنوات	25	165,0800	32,99864	0,10	0,69 غير دال
	من 6 سنوات فأكثر	43	168,6977	39,04060		

للتذكير فإنّ قيمة (T) المجدولة عند 0,05 تساوي 0,23 وعند 0,01 تساوي 0,30 عند درجة الحرية 66. انطلقنا في هذه الدراسة من أنه لا توجد فروق في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تعزى لمتغير الأقدمية والنتائج أكدت ذلك. وقد بلغت قيم (T) المحسوبة لأبعاد الاستبيان وهي الضبط والمرونة، الاستقلالية، الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي على النحو الترتيبي التالي: (0,17، 0,84، 0,82، 0,41). أما قيمة (T) المحسوبة للاستبيان بصورته الكلية فبلغت (0,10) وهذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر المربين حول دور البرامج وهذه النتيجة جاءت عكس ما كان متوقعا وتم رفض فرضية البحث وقبول الفرض الصفري. يمكن تفسير ذلك حسب وجهة نظرنا إلى أنّه وبالرغم من الأهمية البالغة التي يتمتع بها عنصر الأقدمية والخبرة في ممارسة أي نشاط عموما وممارسة تعليم وتأهيل المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بصفة خاصة، إلا أنها (أي الأقدمية) لا يمكن الاعتداد بها ما لم تصاحبها الدورات التكوينية، أو ما يعرف بدورات الرسكلة، التي بإمكانها أن تحسن من مستوى المربى بشكل مستمر وفعال خاصة في كيفية تنفيذ البرامج المعتمدة على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية. وفي الدراسة الحالية قمنا باستبعاد متغير "الدورات التكوينية" نظرا للفرق الكبير بين عدد المربين الذين لم يتلقوا أي دورة تكوينية (51) والمربين الذين تلقوا دورات (من 1 إلى 4 دورات) والبالغ عددهم مجتمعين (17) خلال الموسم الدراسي الحالي، مما قد يؤثر سلبا في اعداد البرامج الفردية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وهو ما عبّرت عنه دراسة سحر أحمد الخشومي (2003) بعدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الرياض وحاجتهنّ إلى دورات تدريبية.

3-2-6 الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تبعا لمتغير مكان عمل المربي".

للإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) للدلالة على وجود فروق في وجهات نظر المربين حول دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية تعزى لمتغير مكان العمل على أبعاد استبيان تقدير المهارات الحياتية وعلى الاستبيان ككل كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (8): دلالة الفروق بين أفراد العينة في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له تبعا لمتغير مكان العمل

محاور المهارات	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الضبط والمرونة	بين المجموعات	861,482	3	287,161	4,162	0,009
	داخل المجموعات	4415,989	64	69,000		
	المجموع	5277,471	67			
الاستقلالية	بين المجموعات	1330,924	3	443,641	3,999	0,011
	داخل المجموعات	7100,885	64	110,951		
	المجموع	8431,809	67			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	738,725	3	246,242	2,647	0,056
	داخل المجموعات	5953,275	64	93,020		
	المجموع	6692,000	67			
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	بين المجموعات	855,036	3	285,012	2,728	0,051
	داخل المجموعات	6686,846	64	104,482		
	المجموع	7541,882	67			
الاستبيان	بين المجموعات	14118,836	3	4706,279	3,95	0,012

ككل	داخل المجموعات	76236,973	64	1191,203		
	المجموع	90355,809	67			

للتذكير فإنّ قيمة (ف) المجدولة عند 0,05 تساوي 2,68 وعند 0,01 تساوي 3,95 عند درجة الحرية (3- 64).

بينت النتائج المحصلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين تبعا لمتغير مكان العمل على جميع أبعاد الاستبيان وعلى الاستبيان ككل. وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة للأبعاد التي ظهر فيها الاختلاف (الضبط والمرونة، الاستقلالية، الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية) على النحو الترتيبي التالي (4,16، 3,99، 2,64، 2,72)، في حين بلغت قيمة (ف) المحسوبة للمقياس ككل (3,95) وهذه القيم كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05). يمكن إرجاع ذلك في نظرنا إلى العوامل البيئية المحيطة بهذه الفئة، والتي تختلف من منطقة إلى أخرى، وإلى أساليب التنشئة الاجتماعية والاتجاهات الوالدية نحو إعاقة أبنائهم بالإضافة إلى الطريقة التي تقدم بها الخدمات التربوية لهذه الفئة والإمكانات المتوفرة والمتاحة من مركز إلى أخر وكذا دور المربي. وهذا ما أشار إليه (خليفة وآخرون، 2006، ص. 14) للمعوق بأنه كائن اجتماعي يعيش مع الآخرين، قد يستجيب للإعاقة التي تقف به في مستوى متدن، استجابة غير سوّية قوامها الانطواء، الشعور بالنقص، القلق والإحباط، العدوان، الاتّكالية، أو استجابة سوية قوامها التعويض والبروز في مجال معين وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين. ويتوقف نوع الاستجابة على التاريخ التكويني للفرد، والأحداث التي مرّ بها وأسهمت في تربيته، وطبيعة الظروف التي يعيش فيها داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ونظرته إلى إعاقته ونظرة المحيطين به.

- خاتمة:

على الرغم من أنّ دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين جاء متوسطا وذلك راجع لواقع الخدمات المقدمة لهذه الفئة في الدول النامية الذي لا يحظى بالاهتمام الكافي بها مقارنة مع نظرائهم في الدول المتقدمة وذلك يفسره قلة توافر الإمكانات والتجهيزات التربوية اللازمة في الواقع لمواجهة الحاجات الملحة لهؤلاء الأفراد من برامج تربوية، وتدريبية و تأهيلية لتنمية ما لديهم من إمكانات إلى أقصى حد ممكن للتوافق في جميع مجالات الحياة وتيسير لهم سبل الحياة مثلهم مثل العاديين.

لكن من المفيد التنويه بأن الوضع لا يستدعي التشاؤم ولكن يمكن التفاؤل بإمكانية التطوير وذلك من خلال السعي وراء تحسين وتطوير الخدمات المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة وضرورة مسايرة للتقدم التكنولوجي والتطور الحاصل على جميع الأصعدة، ومن خلال تغيير القناعات والاقتناع بان تحديث المناهج ظاهرة صحية تفرضها مقتضيات العصر، فكل جيل يحتاج إلى نوع مختلف من التعليم عما احتاجه الجيل الذي سبقه وما تحتاجه الأجيال القادمة، فإن المجتمعات تواجهها اليوم تحديات وتحولات كبيرة جراء الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات ينبغي عليها أن تأخذ في الحسبان أن العملية التربوية تقع في قلب عملية التغيير المنشود وفي صلب تلك التحديات ولا يمكن استثنائها من عملية التحديث.

ولجعل التربية تعمل بشكل حقيقي على مسايرة ذلك التقدم العلمي فإن عليها التوجه نحو إكساب المهارات الحياتية وإعداد الإنسان الذي يستطيع أن يتكيف مع متطلبات الحاضر والمستقبل بإيجابيات وسلبياته خصوصا إذا تعلق الأمر بذوي الاحتياجات الخاصة، فالدول المتقدمة تستهدف في مناهجها إكساب الأبناء المهارات الحياتية التي تجعلهم قادرين على التفاعل مع متغيرات الحياة اليومية الحالية، وبالتالي تكون المعارف التي تحتويها الكتب المدرسية ذات وظيفة أساسية هي عرض الجانب النظري للمهارات الحياتية على أن يتم ذلك مع ما يتاح للمتعلم من فرص للممارسة كل ما درسه نظريا في واقع الحياة، وعليه يمكن القول أن المعافون ذهنيا القابلون للتعلم في أمسّ الحاجة إلى برامج تساير متطلبات الحياة المعاصرة بما يجعلهم يكتسبون المهارات الحياتية اللازمة.

على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وتفعيلا لدور البرامج المطبقة على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، فإننا نقترح ما يلي:

-توعية وتحسيس القائمين على تقديم الرعاية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من أخصائيين نفسانيين ومعلمي التربية الخاصة ومربين وأولياء أمور على ضرورة تدريبهم على أداء مختلف المهارات الحياتية منذ نعومة الأظافر إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم وذلك قصد تحقيق الكفاية الذاتية حياتيا واجتماعيا واقتصاديا بدلا من التهميش والإقصاء.

- دعوة لواضعي المناهج والبرامج إلى زيادة الاهتمام بالمهارات الحياتية عند تصميم المنهج من ناحية والعناية بالأنشطة التي تساعد على تنميتها وإدراجها ضمن البرنامج اليومي للمعاقين ذهنيا.

- إرشاد المربين إلى ضرورة الاهتمام بمهارات الطفل المعاق الحياتية لما لها دور في تنمية قدرته على مواجهة متطلبات المجتمع.

- وضع برامج تربوية عن المهارات الحياتية تستهدف مشاركة الآباء والأمهات مشاركة فعالة في الأنشطة التي تقدم للأطفال داخل الفصل وخارجه مع تشجيع أفراد الأسرة وخاصة الوالدين على المشاركة الفاعلة في العملية التربوية

- التركيز على الدورات التكوينية والتدريب المستمر للمربين من أجل الرفع من مستوى خبراتهم ومسايرة الأساليب والتقنيات الحديثة في عملية إكساب المهارات الحياتية.

- قائمة المراجع:

1) أبو الفضل جمال ابن منظور. (1993). لسان العرب. الطبعة الثالثة. بيروت: دار الكتاب العربي.
2) أبو مصطفى نظمي عودة. (2000). المدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الأولى: مكتبة الشهداء.
3) أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن. (2001). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة: عالم الكتب.
4) أحمد الظاهر قحطان. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الثانية. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
5) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. العدد 1980/59،
6) الحمضي أحمد بن عبد الله. (2004). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعيّة لدى عيّنة من الأطفال المتخلّفين ذهنيّا القابلين للتعلّم. (رسالة ماجستير). جامعة نايف العربية.
7) اللقانى أحمد حسين وعلي الجمل. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. الطبعة الثالثة. القاهرة: عالم الكتب.
8) السيد فهمي محمد. (2005). التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
9) بدوي أحمد زكي. (1980). معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة.
10) جمال الخطيب ومنى الحديدي (2003). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الطبعة الثانية. الإمارات العربية المتحدة: دار مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
11) دينا حسن الظاهر. (بدون تاريخ). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذّات لدى المعاقين حركيا. (رسالة دكتوراه). جامعة عين الشمس. جمهورية مصر العربيّة.
12) زيدان مصطفى محمد ويوسف مصطفى قاضي. (1980). اتجاهات ومفاهيم تربوية نفسية حديثة. المملكة العربية: دار الشروق.
13) حسن شحاته وزينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الطبعة الأولى. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
14) طريف شوقي. (2003). المهارات الاجتماعية والاتّصالية. القاهرة: دار غريب.

15) محمد حجر فايز. (2003). أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا. (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة عين شمس.

16) مصطفى سعاد فرحات. (2008). مدى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الكفيف بالجماهيرية العربية اللّيبية. (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات التّربوية. جامعة القاهرة.

17) مصطفى عبد الكريم غادة قصي. (2009). أثر برنامج قائم على التّعلّم النشط في الدّراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتّحصيل لدى التلاميذ المعوّقين القابلين للتعلّم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جنوب الوادي.

18) مرسي كمال إبراهيم. (1996). مرجع في التخلّف العقلي. الطبعة الأولى. الكويت: دار القلم.

19) مرسي منال وكنده أنطون المشهور. (2011). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح. العدد48.

20) سيّد سليمان عبد الرحمان. (1998). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. المفهوم والفئات. ج1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

21) عبد الوهاب الخليفة. (2000). مقترح في العلوم للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية في ضوء احتياجاتهم الثقافية والمهنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). مصر. كلية التربية بجامعة بنها.

22) عبد العظيم شحاتة مرسي. (1990). التأهيل المهني للمتخلفين عقليا. مصر: مكتبة النهضة المصرية،

23) عبد الرحمان الجمعة الوافي. (2009). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعدّدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلاميّة.

24) عوض محمد توفيق حامد. (2008). برنامج ترويحي رياضي وأثره على تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية. (رسالة ماجستير منشورة) جامعة الإسكندرية.

25) فاطمة عيسى عبد الفتّاح. (2001). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة. (رسالة ماجستير غير منشورة). القاهرة: جامعة حلوان.

26) فرج عبد القادر طه. (2003). موسوعة علم النّفس والتّحليل النّفسي. الطبعة الثانية. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

27) فتحي عبد الرّحيم. (1990). سيكولوجية الأطفال الغير عاديّين. الطبعة الرابعة. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

28) صالح هارون. (1985). دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، القاهرة: جامعة عين لشمس..

29) صالح حسن الداهري. (2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الاولى: دار وائل للنشر.

30) تغريد عمران وآخرون. (2001). المهارات الحياتية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

31) خولة أحمد يحيى. (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. الطبعة الاولى. عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

32) Hegner, D. (1991). Life Skills across the Curriculum: Combined Teacher/Student Manual. N. York.

33) Wyld, H. C. (Ed.). (1946). The Universal Dictionary of the English Language. A New and Orig. Compilation. Rutledge.

34) UNICEF. (2005). Life Skills–Based Education in South Asia: A Regional Overview Prepared for: The South Asia Life Skills–Based Education Forum. Bangladesh.

35) Nelson-Jones, R. (1991). Life skills: a handbook. London Cassel Educational Limited.

36) Smith, E. E. (2003). Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology. Wadsworth Publishing Company. Australia.

37) Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. Motivation and emotion, 27(1), 7-26