عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

إيثار محمد مصباح الهور

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1446 هـ/ 2025

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

إعداد:

إيثار محمد مصباح الهور

بكالوريوس مرحلة أساسية أولى، الكلية الجامعية للعلوم التربوية (دار المعلمين)

المشرف: د.سعيد حسين عوض

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص التربية الخاصة من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس- فلسطين

القدس- فلسطين

1446 هـ- 2025 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة رسالة

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

إعداد: إيثار محمد مصباح الهور

الرقم الجامعي: 22220145

إشراف : د. سعيد عوض

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/8/27 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعاتهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. سعيد عوض التوقيع: _____
2. ممتحناً داخلياً: د. سندس ابو السباع التوقيع: _____
3. ممتحناً خارجياً: د. فخري دويكات التوقيع: _____

القدس/ فلسطين

1446 هـ/ 2025 م

الإهداء

الحمدالله حباً وشكراً وامتناناً ماكنت لأفعل هذا لولا فضل الله فالحمدالله على البدء وعلى الختام

أهدي هذا النجاح إلى نفسي الطموحة، لقد ظننت أنني لا أستطيع ولكن من قال أنا لها نالها وإن أبت رغماً عنها أتيت بها وها أنا اليوم أختم رسالة تخرجي بكل همة ونشاط فالحمدالله.

وبكل حب أهدي ثمرة نجاحي وتخرجي

إلى رمز الفداء إلى فلسطين العظيمة، وإلى من زكوا بدمائهم أرض هذا الوطن الحبيب إلى الأكرم منا جميعاً إلى شهداء فلسطين، وأخص بالذكر غزة المكلومة.

إلى من زرع في قلبي اليقين، وعلّمني أن الطموح لا سقف له،

إلى أبي... سندي الأول، وظلي في الحياة، ونبع عزيمتي

وإلى من كانت دعواتها سلاحًا في كل طريق، وابتسامتها طمأنينة لكل تعب،

إلى أمي... جنتي ونوري وسبب نجاحي

إلى زوجي العزيز، الذي كان لي وطنًا وكتفًا وصبرًا في كل المراحل،

شكرًا لاحتوائك ووقوفك بجانبي رغم ضغوط الحياة

إلى إخوتي وأخواتي... من شاركوني لحظات التعب والإنجاز، وكنتم دائمًا الفرح المرافق لكل خطوة

إلى عائلة زوجي الكريمة، شكرًا لدعمكم وحبكم واحتضانكم لي كابنة بينكم

إلى صديقاتي وأصدقائي، من كانوا النور في طريقي، والمحفّز في لحظات الضعف،

وجودكم كان نعمة، وقلوبكم كانت الأمان

إليكم جميعًا... أقدّم هذا الإنجاز عربون حب وامتنان، فأنتم شركاء الحلم، وأساس هذا النجاح

الباحثة

ايثار محمد مصباح الهور

إقرار

أقرُّ أنا مُعِدّة الرسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيث ورد، وأنّ هذه الرسالة، أو أي جزءٍ منها، لم يُقَدَّم لنيل أيّة درجة عُليا لأيّة جامعة، أو أي معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: إيثارمحمد مصباح الهور

التاريخ: 27 / 8 / 2025م

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله يتحقق التوفيق والسداد. الحمد لله على نعمه الكثيرة الطيبة، والشكر له على ما مَنَّ به عليَّ من عزيمة وصبر في كل سعيٍ يُرضيه ويقربني منه، فهو خير معين، خفف عني المشاق ومنحني القوة في درب العلم والمعرفة.

وما هذه الرسالة إلا ثمرة من توفيقه وتيسيره، فله الحمد أولًا وآخرًا.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى مشرفي الفاضل الدكتور سعيد عوض، الذي قدّم لي الدعم العلمي والتوجيه المخلص طوال فترة إعداد هذه الرسالة. لقد كان لتوجيهاته القيّمة وعلمه الواسع الأثر الكبير في إتمام هذا العمل على أكمل وجه.

كان دائمًا حريصًا على مساعدتي في كل مرحلة من مراحل البحث، صبورًا في متابعة التفاصيل، سخيًا في تقديم النصح والإرشاد. كان إشرافه مصدر إلهام لي ومنحني الثقة الكافية لإنجاز هذا العمل بأعلى درجات الدقة والجودة. أسأل الله أن يبارك في علمه، ويجعل هذا العمل في ميزان حسناته.

كما أشكر المحكمين الكرام على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي أثرت أدواتي البحثية، وكذلك كل من قدّم لي يد العون والمساعدة في إنجاز هذه الرسالة.

ولا أنسى أن أقدم بالغ امتناني وتقديري إلى جامعة القدس، وإلى أساتذتي الأفاضل كلٌّ باسمه ولقبه.

الباحثة

ايثار محمد مصباح الهور

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف فاعلية استخدام القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مع التركيز على مهارات المفاهيم، والتصنيف، والعلاقات المنطقية. وقد اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، مزيجًا بين النهج الشبه تجريبي والنهج النوعي، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذو القياسات الثلاث (قبلي، بعدي، تتبعي)، من خلال المقياس الخاص بجمع البيانات والملاحظة المباشرة. وتكونت عينة الدراسة من أربعة أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، وتراوحت أعمارهم بين 12 و16 سنة. قامت الباحثة أولاً بقياس مستوى المهارات المعرفية للأطفال، ثم شرعت في تطبيق برنامج القصص المصورة، أعقب ذلك قياس المهارات بعد انتهاء البرنامج مباشرة، وإجراء قياس تتبعي بعد 21 يومًا لضمان ثبات فاعلية البرنامج واستمرارية أثره.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، فيما لم تُسجل فروق ذات دلالة بين القياس البعدي والقياس التتبعي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج واستمرارية تأثيره في تحسين المهارات المعرفية المستهدفة لدى الأطفال. كما أظهرت نتائج الملاحظة تحسنًا واضحًا في هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج.

استنادًا إلى هذه النتائج، أوصت الدراسة بدمج القصص المصورة ضمن الخطط التعليمية والتربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتدريب المعلمين على استخدامها بشكل منهجي وفعّال، إلى جانب تشجيع إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على تطوير المهارات المعرفية والسلوكية لهذه الفئة من خلال الوسائط البصرية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: القصص المصورة، المهارات المعرفية، الإعاقة العقلية البسيطة.

The effectiveness of comics in developing cognitive skills in children with mild mental disabilities

Prepared by: Ithar Mohammed Musbah Al-Hour

Supervised by: Dr. Said Awad

Abstract

T his study aimed to explore the effectiveness of using comic stories in developing cognitive skills among children with mild intellectual disabilities, with a focus on concepts, classification, and logical relationships. The study employed a mixed-methods approach, combining a quasi-experimental and qualitative design, using a single-group design with three measurements (pretest, posttest, follow-up), through a specialized data collection scale and direct observation. The study sample consisted of four children with mild intellectual disabilities, selected through purposive sampling, with ages ranging from 12 to 16 years. The researcher first assessed the children's cognitive skills, then implemented the comic stories program, followed by a posttest immediately after the program, and a follow-up test after 21 days to ensure the stability and continuity of the program's effectiveness.

The results indicated statistically significant differences in favor of the posttest compared to the pretest, while no significant differences were observed between the posttest and the follow-up test, suggesting the program's effectiveness and the sustainability of its impact on improving the targeted cognitive skills. Observational results also showed a clear improvement in these skills after implementing the program.

Based on these findings, the study recommended integrating comic stories into the educational and instructional plans for children with mild intellectual disabilities, training teachers to use them systematically and effectively, and encouraging further studies focusing on developing cognitive and behavioral skills for this population through modern visual media.

Keywords: Picture stories, Cognitive skills, Mild intellectual disability

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

1.2 مشكلة الدراسة

1.3 أسئلة الدراسة

1.4 أهداف الدراسة

1.5 فرضيات الدراسة

1.6 أهمية الدراسة

1.7 حدود الدراســـة

1.8 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يشهد العصر الراهن تطورات متسارعة، ويُعد التعليم من أبرز المجالات التي تأثرت بالتحولات التكنولوجية. وفي هذا الإطار، حظي تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة باهتمام متزايد، حيث تسعى الأنظمة التعليمية إلى اعتماد أساليب مبتكرة تلائم احتياجاتهم وتُحسّن من قدراتهم المعرفية. وتُعد القصص المصورة من الوسائط التعليمية الحديثة التي أثبتت فاعليتها، إذ تجمع بين النصوص والصور والعناصر البصرية الأخرى لتقديم محتوى تفاعلي يشجع على التفكير ويناسب الفروق الفردية. ومن هنا برزت الحاجة إلى استكشاف أثر هذه الوسيلة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، خاصة في ضوء ما تتطلبه هذه الفئة من وضوح وتحفيز وتكرار في العملية التعليمية.

وتُظهر الدراسات أن هذه الفئة غالباً ما تواجه تحديات في عدد من العمليات العقلية الأساسية، مثل إدراك المفاهيم، وتصنيف المعلومات، وحل المشكلات، وهو ما ينعكس سلباً على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، ويستدعي توظيف استراتيجيات تعليمية فعّالة تسهم في تحسين تلك المهارات وتنميتها بشكل ممنهج (عبد الفتاح، 2021؛ Hallahan, Kauffman, Pullen, 2020,).

وفي هذا السياق، يُعد تعزيز المهارات المعرفية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من أبرز الجوانب التربوية التي تحظى باهتمام المختصين وأولياء الأمور، نظراً لأهميتها في دعم قدرة هؤلاء الأطفال

على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية وتحقيق درجة من الاستقلالية والاندماج المجتمعي. من هنا برزت الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة التي تنادي بضرورة اعتماد أساليب ووسائط تعليمية متنوعة تراعي خصائص هؤلاء الأطفال، ومن أهمها القصص المصورة التي تجمع بين النصوص والصور بأسلوب مشوق وجاذب، يسهم في شد انتباه الطفل، وتنمية قدراته على الفهم والتذكر والتطبيق. وقد أوضحت بعض الدراسات أن استخدام القصص المصورة يسهم بفاعلية في تنمية عدد من المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (Alharbi, 2019؛ Ismail & Hussein, 2023).

وتتسق هذه الرؤية مع ما أكدته نظرية التعلم الاجتماعي لِـ باندور (Bandura, 1977) والتي ترى أن التعلم يتم في جزء كبير منه عن طريق الملاحظة والنمذجة، وهو ما تدعمه القصص المصورة من خلال تقديم مواقف وخبرات في سياق بصري ممتع يمكن تقليده واستيعابه. كما تسهم القصص المصورة في إثراء بيئة التعلم وإضفاء المتعة والتشويق، مما يحفز دافعية الطفل للتعلم ويعزز قدراته على استيعاب المفاهيم وتصنيفها.

فالأطفال بطبيعتهم يميلون إلى التعرف على الأشياء والتعلم بطريقة أسرع وأكثر فائدة من خلال أسلوب القصص، الأمر الذي دفع بالمختصين إلى التوجه نحو إدخال القصص في التعليم. وبفعل التطور السريع الذي يشهده العالم في القرون الأخيرة، زاد الاهتمام بالتعلم بأسلوب القصص، لا سيما المصورة منها، كونها من الأساليب المشوقة جدًا للأطفال، والتي تشد انتباههم وتزيد فاعليتهم مع مادة التعلم وحماسهم بشكل كبير. فالقصص المصورة تحمل قدرة وتأثيرًا كبيرين في نفوس الأطفال، وتربي لديهم الذوق، وتدفعهم للتأمل والتفكير فيما توحي به الصور. ونظرًا لأهمية الحواس في التعليم، ولأهمية اكتساب المعارف والمهارات من خلال المشاهدة، فقد بدأ العصر الحديث يتسم بالتزاوج بين العلم والتكنولوجيا، فظهرت المصورات، والنماذج، والأفلام (الغامدي والجهني، 2024).

لا يختلف الأطفال ذوو الإعاقة العقلية عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في حاجتهم إلى الاهتمام والرعاية، إذ يسهم استخدام القصص المصورة في تنمية معارفهم وزيادة دافعيتهم للتعلم والتفاعل في مختلف المجالات (عبد الفتاح، 2021). وتمثل اللغة إحدى أهم المهارات التي يحتاج هؤلاء الأطفال إلى دعمها، كونها أداة للتواصل الاجتماعي وإشباع الحاجات النفسية. فالقصص تساعد في تزويد الطفل بالمفردات والتراكيب، وتنمي لديه مهارات الاستماع والتذكر، كما تدربه على الإجابة عن الأسئلة، مما يعزز حصيلته اللغوية (الشريف، 2021). وقد أظهرت الدراسات أن البرامج القائمة على القصص المصورة ساهمت في تحسين

مفاهيم أساسية مثل التشابه والاختلاف، التصنيف، التتابع الزمني، والمهارات اللغوية والإدراكية كالبصري والانتباه والتركيز (O'Reilly, Lewis, & Johnson, 2021؛ Alshaibani, 2022؛ الصوفي، 2020).

يتزايد اهتمام الباحثين بمجال الطفولة وذوي الاحتياجات الخاصة مع إدراك أن الخدمات والبرامج المتاحة لا تزال غير كافية لتحقيق نمو متكامل لهذه الفئة (الشريف، 2021). ويحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية إلى رعاية متواصلة من الأسرة والمدرسة والمجتمع لضمان اندماجهم وتجنب شعورهم بالعزلة أو الفشل، إذ يمكنهم التعلم متى توفرت لهم الوسائل المناسبة، ويصنفون تربويًا إلى فئات: القابلون للتعلم، القابلون للتدريب، ومن يحتاجون إلى رعاية وحماية (متولي، 2015). وقد بينت دراسات عربية وأجنبية أهمية القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية والتواصلية والمهارات الشفهية (عمران، 2014؛ العقيلي، 2016؛ الفره، 2023). كما أكدت بحوث حديثة أن البرامج التدريبية القائمة على هذه الوسائط البصرية تسهم في تطوير مهارات المفاهيم والتصنيف، بما يعزز تكيف الأطفال نفسيًا واجتماعيًا (Hallahan et al., 2020؛ عبد الفتاح، 2021؛ O'Reilly et al., 2021). ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على "أثر القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة" ودعم اندماجهم المجتمعي.

1.2 مشكلة الدراسة

من خلال تدريب الباحثة في إحدى مراكز لأطفال ذوي الإعاقة العقلية لاحظت أن الأطفال لديهم مشاكل في تعلم المهارات المعرفية مثل (مهارة التعرف، مهارة التصنيف)؛ نظراً لأن الأطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم) يعانون من قصور في قدراتهم العقلية حيث تتركز اعاقتهم في المقام الأول على الجانب العقلي المعرفي، وحيث تنخفض نسبة ذكائهم مقارنة بأقرانهم العاديين، فان تأخر نمو الجانب العقلي المعرفي يؤدى الى حدوث صعوبات بالغة تؤثر بشكل فعال في انخفاض مستوى المهارات المعرفية العامة ، والتي تنعكس بالسلب عليهم ، كما أنها تتسبب في وجود صعوبات ومشكلات تعلم لديهم ، ومن ثم فان تدنى المهارات المعرفية لديهم قد يعوق توافقهم مع البيئة التي يعيشون فيها ، ويؤثر على تكيفهم النفسي والاجتماعي لأن تلك المهارات يستخدمها الاطفال المعاقيين عقلياُ في مهارات الحياة اليومية التي يقوم بها إما في البيت أو في المدرسة بغرض التعلم، والتهيئة للإندماج في المجتمع ، ومع ما يعانيه هؤلاء الأطفال من صعوبات وما يتسبب عنها من مشكلات فان لهم احتياجات متعددة ومتنوعة.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أهمية توظيف الوسائط التعليمية الحديثة، ومن بينها القصص المصورة، بوصفها أسلوبًا تربويًا فعالًا يسهم في جذب انتباه هؤلاء الأطفال وتحفيزهم على التعلم وتنمية قدراتهم المعرفية (الفره، 2023). إلا أن الدراسات التي تناولت بشكل مباشر فاعلية استخدام القصص المصورة في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ما تزال محدودة، لا سيما في السياق المحلي. ومن هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في التحقق من مدى فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

1.3 أسئلة الدراسة

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بين القياسين القبلي والبعدي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بين القياسين البعدي والتتبعي؟

3- ما فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟

1.4 أهداف الدراسة

استرشاداً بتساؤلات الدراسة، يمكن ذكر أهداف الدراسة كما يلي:

1. التعرف إلى فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
2. التعرف إلى الفروق بين القياس القبلي والبعدي فيما يخص فاعلية القصص المصور في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
3. التعرف إلى درجة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بين المقياس البعدي والمقياس التتبّعي.

1.5 فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

1.6 أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي وذلك على النحو التالي:

1.6.1 الأهمية النظرية

1. تلبية الحاجة المتزايدة لإجراء بحوث علمية متخصصة بذوي الإعاقة العقلية.
2. الإسهام في إثراء المجال النظري والمعرفي في التربية الخاصة.
3. توفير أساس علمي يمكن الاستناد إليه في تصميم تطبيقات تربوية لاحقة.
4. تمثل مرجعًا دراسيًا للباحثين المهتمين، وتفتح لهم آفاقًا جديدة للبحث.
5. تسليط الضوء على فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وما يواجهونه من صعوبات معرفية.
6. التركيز على برنامج تدريبي مقترح قائم على **القصص المصورة** وتنمية فاعليته.
7. تعزيز القيمة العلمية بإضافة نوعية للمكتبة الفلسطينية والعربية.
8. توجيه الباحثين إلى التعمق أكثر في موضوع توظيف القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية.
9. لفت انتباه معدّي برامج التربية الخاصة إلى أهمية إدماج القصص المصورة ضمن استراتيجياتهم التعليمية.
10. إبراز دور القصص المصورة في خلق بيئة تعليمية محفزة تستثير دافعية الأطفال وتشجعهم على التفاعل والتعلم.

1.6.2 الأهمية التطبيقية

1. الإستفادة من نتائج هذه الدراسة في الكشف عن مدى فاعلية استخدام القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية (المفاهيم، التصنيف، والعلاقات المنطقية) لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مما قد يساهم في إمكانية تعميمها وتطبيقها على فئات أخرى من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. إعداد مقياس للمهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، ويمكن أن يُستخدم من قبل الباحثين والمعلمين لتشخيص مستوى هذه المهارات وتقييمها.
3. تفيد الدراسة في إبراز أهمية توظيف القصص المصورة كوسيلة تعليمية فعّالة في تنمية المهارات المعرفية، ومعالجة بعض الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة في التعلم.
4. تزويد الميدان التربوي بخطة عملية للحصص التعليمية المبنية على القصص المصورة، مما يتيح للمعلمين إمكانية الاستفادة منها وتطبيقها بصورة مباشرة داخل الصفوف أو في البرامج التربوية الفردية.

1.7 حدود الدراســـة

يمكن تقسيم حدود الدراسة الحالية إلى على النحو الآتي:

الحدود الزمانية: تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2025.

الحدود المكانية: تمت الدراسة في مؤسسة اللايف جيت لذوي الإعاقة في مدينة بيت جالا.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على 4 أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مؤسسة اللايف جيت في مدينة بيت جالا.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت حدود هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة في الدراسة.

1.8 مصطلحات الدراسة

من أبرز المصطلحات التي اشتملت عليها الدراسة ما يأتي:

القصص المصورة

تعرف القصص المصورة اصطلاحاً بأنها: فن مصور غالبا ما يتكون من مجموعة من الصور، تعالج موضوعاً اجتماعياً أو ثقافياً أو ترفيهياً تتكون من شخصية رئيسية وثانوية من الصراع والعقدة والحل، تقدم بشكل شائق وممتع أحداثاً متتالية مترافقة مع نص الحوار(شحادة، 2016: 12).

ويمكن تعريفها إجرائياً: هي عبارة عن تجميع حكاية أو حكايات يرافقها صورا تصف أحداثاً من الخيال أو الواقع لمجموعة من الشخصيات والاشياء تربطها عناصر مشتركة وهي مكونة من قصص الكترونية وأدبية مناسبة للأطفال ثم ملائمتها لتناسب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من أجل إكسابهم المهارات المعرفية وكذلك لتناسب العمر المعرفي والعقلي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وتعرض بأسلوب فني، وفكري مشوق يهدف لتنمية المهارات المعرفية.

المهارات المعرفية

تُعرَّف المهارات المعرفية اصطلاحًا بأنها: قدرة الفرد المعاق فكريًا على استخدام المهارات المرتبطة بالعمليات العقلية والنشاط المعرفي، مثل: مهارة التصنيف، والتعامل بالنقود، وإدارة الوقت، وهي مهارات ينعكس اكتسابها على شخصية الطفل ويسهم في تكوين اتجاهاته وميوله وخبراته. وتقاس هذه المهارات عادةً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في الاختبارات المعدة لذلك (عبد القادر (2021: 65).

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها المهارات الأساسية التي يجب على الفرد اكتسابها خاصة خلال سنواته الأولى ومنها: (تصنيف الفاهيم، التمييز بين المفاهيم، العلاقات المنطقية)التي تسهم في تحقيق حاجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الأساسية والتي تحدد بالدرجة التي تظهر على أداة القياس.

الإعاقة العقلية (Disabiliy Intectual):

تبنت الباحثة في هذه الدراسة تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية Retardation American Association on Mental والتي عرفت ذوي الإعاقة العقلية بأنهم الأطفال الذين يقل مستوى نموهم العقلي عن النسبة الطبيعية، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50–70) درجة، وعمرهم العقلي ما بين (4–7) سنوات، ولديهم عجز في مظهر أو مظهرين من مظاهر السلوك التكيفي، والتي تجعلهم عاجزين عن التكيف مع أنفسهم، أو مع البيئة المحيطة بهم في المؤسسات التربوية، والجمعيات الاهلية (American Association on Mental Retardation, 2002).

ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنهم المشخصين بالإعاقة العقلية والموجودين في مؤسسة اللايف جيت ، ويختلفون عن أقرانهم بشكل جذري في المهارات المعرفية (تصنيف المفاهيم، التمييز بين المفاهيم، العلاقات المنطقية) والتي تتروح أعمارهم من 12–16 سنة ويعانون من إعاقة عقلية بسيطة ويتصفون بما يلي: انخفاض في القدرة العقلية العامة، بحيث يتراوح معامل الذكاء لديهم بين (50–70)، و بطء في التعلم والحاجة إلى تكرار المعلومات بشكل مستمر، محدودية في التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل مع الآخرين، قدرة محدودة على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية دون دعم وتوجيه مستمر.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 المقدمة

2.2 الإطار النظري

2.3 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 المقدمة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة من خلال استعراض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، بهدف توضيح الخلفية العلمية وتعزيز الفرضيات. وقد ركز الفصل على محاور رئيسة تشمل: المهارات المعرفية، والقصص المصورة، وفاعلية البرامج القائمة على القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. كما استعرضت الباحثة الدراسات السابقة محليًا وعربيًا وعالميًا للاستفادة من نتائجها وتوصياتها في بناء الإطار التطبيقي وتحديد أوجه الإضافة التي تقدمها هذه الدراسة.

2.2 الإطار النظري

2.2.1 المحور الأول: المهارات المعرفية

2.2.1.1 تعريف المهارات المعرفية

تُعد المهارات المعرفية حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد المعرفية والسلوكية والانفعالية، فهي التي تتيح له استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، ثم استرجاعها واستخدامها في المواقف المختلفة، وتمثّل هذه المهارات جوهر العمليات العقلية العليا، والتي لا يكتمل النمو الإدراكي والمعرفي دونها، كما أنها المؤشر الأبرز على كفاءة الأداء التعليمي والتكيفي(Woolfolk, 2017).

ولا سيما لدى الأطفال في المراحل التعليمية الأولى، وفي سياق التربية الخاصة، وتحديدًا لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تحظى المهارات المعرفية بأهمية مركزية، كون الضعف فيها يؤثر بشكل مباشر على مجمل أداء الطفل الأكاديمي والاجتماعي، ويقيد قدراته على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة (Lerner & Johns, 2012).

تُعرّف المهارات المعرفية بأنها "العمليات الذهنية التي من خلالها يكتسب الفرد المعرفة، ويُعالج المعلومات، ويحل المشكلات، ويتخذ القرارات، ويُمارس التفكير المنطقي والاستنتاجي، وهي تشمل الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات، واللغة، والانفعالات المعرفية، وهي بذلك تمثل مجموعة مترابطة من القدرات التي يتفاعل من خلالها الفرد مع بيئته، ويستوعب مجرياتها، ويتعلم منها، ويكوّن خبراته، وينمّي ذكاءه التكيفي (الشريف، 2021: 111).

2.2.1.2 تصنيف المهارات المعرفية

يمكن تصنيف المهارات المعرفية إلى ثلاثة محاور رئيسية وفقاً لِـ شحاته، خير الله، سيد، أبو الخير الشربيني،وهانم (2017)، تتفرع منها العديد من القدرات التفصيلية، وتُصنَّف المهارات المعرفية إلى ثلاث فئات رئيسية تُشكّل البنية الأساسية لعملية التعلُّم الفعّال. وهي:

أولًا: مهارات الاستقبال والمعالجة الأولية، والتي تشمل الانتباه والتركيز بوصفهما بوابة دخول المعلومات إلى النظام المعرفي، إلى جانب الإدراك الحسي السمعي والبصري الذي يُمكّن الفرد من تفسير المثيرات الحسية من حوله. كما تشمل هذه المهارات القدرة على التمييز بين المثيرات المختلفة، والتعرف عليها، وتصنيفها بطريقة منظمة.

ثانياً: مهارات التخزين والاسترجاع، التي تتضمن التذكر الفوري والممتد، وتمثل قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها لفترات متفاوتة، بالإضافة إلى ترميز المعلومات بطريقة منظمة تُسهِّل استدعاءها لاحقًا، ويُعد استخدام الذاكرة العاملة عنصرًا محوريًا في هذه المرحلة.

أما الفئة الثالثة: فهي مهارات التفكير العليا، والتي تُعبّر عن القدرات الذهنية الأكثر تعقيدًا، مثل حل المشكلات، والاستدلال المنطقي، والتفكير النقدي والإبداعي، واتخاذ القرار. كما يدخل في هذا السياق التنظيم المعرفي أو ما يُعرف بـ "ما وراء المعرفة"، والذي يُشير إلى وعي الفرد بطرائق تفكيره وتنظيمه لعملياته المعرفية بصورة استراتيجية.

2.2.1.3 الخصائص العامة للمهارات المعرفية

تمتاز المهارات المعرفية بعدة خصائص تجعلها شديدة الأهمية في العملية التعليمية والنمائية:

- **الترابط والتكامل:** فلا تعمل المهارات المعرفية بشكل منعزل، بل تتداخل وتتفاعل لتحقيق التعلم الفعال.
- **المرونة والتدرج:** فهي تتطور تدريجيًا من البسيط إلى المعقد، وتختلف من فرد لآخر تبعًا لخبراته وبيئته.
- **القابلية للتدريب:** إذ يمكن تعزيز المهارات المعرفية من خلال التدريبات المتدرجة، والتفاعل مع البيئة.
- **الوظيفية:** أي أن قيمتها تظهر في قدرتها على تمكين الفرد من التكيف مع المواقف الحياتية والتعليمية (موسى، 2021).

2.2.1.4 المهارات المعرفية وعلاقتها بالتعلم

تُعد المهارات المعرفية جوهر عملية التعلم، فهي المسؤولة عن تمكين المتعلم من:

- **الانتباه والتعلُّم:** يعتبر الانتباه من أبرز المهارات المعرفية الأساسية التي تُؤثر بشكل مباشر في عملية التعلُّم؛ حيث يُعد المدخل الأول للمعلومات. ويُسهِم الانتباه الانتقائي في تركيز ذهن المتعلم على المهمة التعليمية وتجاهل المشتتات، بينما يُعزز الانتباه المتواصل من قدرته على الاستمرار في أداء المهام التعليمية لفترات أطول دون انقطاع. كما يساعد الانتباه المقسّم على التعامل مع مهام متعددة، مما يطوّر من مرونة التفكير والإنجاز الأكاديمي (سويلم، 2020؛ Woolfolk, 2016).

- **المنطق والاستدلال في التعلم:** يعد التفكير المنطقي والاستدلالي من المهارات المعرفية التي تُمكِّن المتعلّم من فهم المعارف وربطها بطريقة عقلانية. فهو يُعزز القدرة على تحليل الأفكار، واستنتاج الحلول، وتقييم المعلومات، مما يدعم التعلُّم العميق وليس السطحي. كما يساعد استخدام هذه المهارات في تعزيز التفكير النقدي، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة (عوض، 2019؛ Woolfolk, 2016).
- **سرعة معالجة المعلومات:** تمثل سرعة معالجة المعلومات مؤشرًا مهمًا على كفاءة التعلم، إذ تُساعد المتعلم على استيعاب المعلومات بسرعة، واتخاذ قرارات سريعة وفعالة في المواقف التعليمية المختلفة.

وكلما زادت سرعة المعالجة، زادت قدرة المتعلم على التعامل مع كميات أكبر من المعلومات في وقت أقل، مما يُسرّع من تقدم التعلم وتوسّعه (سويلم، 2020؛2008 ,Gathercole & Alloway).

- **المعالجة البصرية والسمعية:** تلعب المعالجة البصرية والسمعية دورًا كبيرًا في فهم واستيعاب المعلومات المقدمة للمتعلم عبر الحواس. فالمعالجة البصرية تُمكِّن من فهم الرسومات، والخرائط، والجداول، أما المعالجة السمعية فتساعد في استقبال المعلومات اللفظية واستيعاب المحاضرات أو الشروحات الصوتية. تحسين هذه المعالجة يعزز من كفاءة التعلُّم المتعدد الوسائط (عوض، 2019؛ ,Woolfolk 2016).

- **الذاكرة النشطة ودورها في التعلُّم:** الذاكرة النشطة (العاملة) ضرورية للاحتفاظ بالمعلومات مؤقتًا أثناء معالجتها، وهي ضرورية للقيام بالعمليات المعرفية المعقدة مثل حل المشكلات، والفهم القرائي، وتطبيق خطوات رياضية أو علمية. تُمكّن هذه المهارة المتعلم من الربط بين ما يتلقاه من معلومات جديدة وما هو مخزن مسبقًا في ذاكرته، ما يدعم بناء المعنى والفهم (Gathercole & Alloway, 2008؛ سويلم، 2020).

2.2.1.5 أهمية المهارات المعرفية في التعلُّم

تُعد المهارات المعرفية الأساس الذي يُبنى عليه التعلم، إذ تمثل مجموعة من العمليات العقلية التي تساعد الطفل على استقبال المعلومات وفهمها وتنظيمها واستدعائها عند الحاجة. فهي تشمل مهارات الانتباه، والإدراك، والتصنيف، وحل المشكلات، وجميعها ضرورية لاكتساب المعارف والخبرات الجديدة. وتكمن أهميتها في دورها المباشر في تعزيز القدرة على التفكير والتفكر، والتذكر والتطبيق العملي، مما يسهم في التكيف مع متطلبات الحياة اليومية والاندماج المجتمعي وتحسين جودة الحياة لديهم. وقد أكدت الدراسات التربوية أن تطوير هذه المهارات يعد شرطًا أساسيًا لنجاح العملية التعليمية، خصوصًا لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2020؛ الشريف، 2021).

2.2.1.6 المهارات المعرفية لدى ذوي الاعاقة العقلية البسيطة

يُظهر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة مظاهر واضحة من القصور في مجموعة من المهارات المعرفية الأساسية، حيث يعانون من ضعف القدرة على التركيز والانتباه لفترات طويلة، إلى جانب بطء في الإدراك الحسي، خاصة في المهام التي تتطلب تمييزًا بصريًا أو سمعيًا. كما يُلاحظ لديهم محدودية في الذاكرة العاملة، مما يؤثر على قدرتهم على تنفيذ التعليمات المعقدة، بالإضافة إلى صعوبات في حل المشكلات وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج. كذلك يعانون من ضعف في مهارات التنظيم والتخطيط، وهو ما ينعكس سلبًا على أدائهم في الأنشطة الصفية (عوض، 2020؛ الخطيب، 2019).

ورغم هذه التحديات، فإن هذه الفئة تُظهر قابلية للتعلم والتطور، خاصة إذا ما تم استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة تراعي نمطهم المعرفي، وتُقدَّم من خلالها المحتويات باستخدام وسائط محفزة، مثل القصص المصورة، والأنشطة البصرية، والتكرار الإبداعي، والتعلُّم التفاعلي (الخطيب، 2019؛ أبو حطب و سعادة، 2018).

2.2.1.7 استراتيجيات تنمية المهارات المعرفية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

من أهم الاستراتيجيات التربوية التي يمكن استخدامها لتنمية المهارات المعرفية وفي تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، إذ تُكسبهم القدرة على الوعي بطرائق تفكيرهم وتنظيمها ومراقبتها أثناء تنفيذ المهمات التعليمية، وتكتسب هذه الاستراتيجيات أهمية خاصة في تعليم ذوي الإعاقات العقلية البسيطة نظرًا لحاجتهم إلى أساليب تعلم مرنة تتناسب مع قدراتهم، وتُمكنهم من الانخراط النشط في التعلم. كما أنها تُسهم في تطوير فهمهم العميق وتحليلهم الإبداعي للنصوص، إلى جانب تحسين مهارات التعبير الكتابي والشفهي، وهو ما يجعلها مناسبة لجميع المناهج التعليمية، خاصة تلك التي تتطلب تفاعلًا لغويًا ومعرفيًا معقدًا (جابر، 2020؛ الزهراني، 2022).

من أبرز هذه الاستراتيجيات: استراتيجية التخطيط، حيث يُدرَّب على تحديد هدف المهمة، وطريقة تنفيذها، والموارد التي يحتاجها، وهو ما يعزز لديه القدرة على تنظيم أفكاره قبل الشروع بالكتابة أو التعبير أو القراءة. أما استراتيجية المراقبة الذاتية، فتمكّن من تتبع أدائه أثناء تنفيذ النشاط، والتوقف عند النقاط التي تتطلب مراجعة أو توضيح، مما ينمّي قدرته على التقييم المرحلي المستمر لأفكاره (جابر، 2020).

كذلك تُسهم استراتيجية التقييم الذاتي في تمكين الطالب من ذوي الاعاقات من تحليل أدائه بعد الانتهاء من المهمة، حيث يتأمل نقاط القوة والضعف في إنتاجه اللغوي أو الإبداعي، ويضع تصورًا لتطويره لاحقًا. ومن الاستراتيجيات المهمة أيضًا التساؤل الذاتي، حيث يُشجَّع الطالب من ذوي الاعاقات على طرح أسئلة على نفسه أثناء القراءة أو الكتابة أو التعبير، مثل: "هل يمكن كتابة نهاية مختلفة؟" أو "كيف أُعبّر عن هذه الفكرة بطريقة غير تقليدية؟"، وهو ما يُحفّز التفكير الناقد ويعزز المرونة في توليد البدائل (جابر، 2020؛ الزهراني، 2022).

أما استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، فتوفر فرصة للطالب من ذوي الإعاقات أو المعلم للتعبير عن خطوات التفكير بشكل مسموع، ما يُساعد في توضيح العمليات الذهنية المتبعة، ويوفّر نموذجًا يمكن للطلبة الاقتداء به، خاصة في المهام المتعلقة بالفهم والتحليل والتعبير (الزهراني، 2022). بالإضافة إلى ذلك، يُعد استخدام المنظمات البصرية، مثل خرائط المفاهيم وخرائط القصة، وسيلة داعمة لتنمية التفكير الإبداعي، حيث تساعد الطالب من ذوي الإعاقة على تنظيم أفكاره بصريًا وربطها بشكل منطقي قبل تحويلها إلى نصوص مكتوبة أو تعبيرات شفهية. ولا يمكن إغفال أهمية العصف الذهني المنظم، حيث يُطلب من الطلبة من ذوي الإعاقة توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار دون تقويم فوري، ثم تنظيم هذه الأفكار واختيار الأنسب منها، مما يُنمّي القدرة على الابتكار والمرونة الفكرية، وهي عناصر أساسية في التفكير الإبداعي (جابر، 2020).

إن دمج هذه الاستراتيجيات في التدريس يسهم بشكل فعّال في تحفيز الطالب من ذوي الإعاقة على التعلّم النشط، وتطوير مهارات التفكير العليا، والقدرة على إنتاج أفكار أصيلة ومتنوعة، ويُعزز من استقلاليته في التعلُّم وفهمه العميق للنصوص والمعاني (Flavell, 1979).

وتلخص الباحثة أن المحور الأول قد ركز على تعريف المهارات المعرفية وكذلك تصنيفها إضافة إلى أهم الخصائص التي تميز المهارات المعرفية، كما ركز على أهمية المهارات المعرفية في التعلم واستراتيجيات تنميتها، وتبرز أهميتها لذوي الإعاقة العقلية في دورها المحوري بتمكينهم من استيعاب المفاهيم وتنظيم خبراتهم بما يعزز تكيفهم الأكاديمي والاجتماعي، ويمنحهم القدرة على الاندماج والمشاركة الفاعلة في الحياة اليومية.

2.2.2 المحور الثاني: القصص المصورة

تُعدُّ القصص المصوّرة من الأساليب التعليمية الحديثة التي جمعت بين قوّة الصورة، ومتعة السرد، وفاعليّة التفاعل البصري، لتقدّم محتوىً تعليميًا جذّابًا يناسب مختلف الفئات العمرية والمستويات الإدراكية. ويكتسب هذا الأسلوب أهميّة خاصة لدى الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعلّمية أو تحدّيات عقلية، إذ باتت الصورة في عالم اليوم تلعب دورًا محوريًا في تشكيل المعرفة، ولم يعد النصّ المكتوب وحده كافيًا لتحقيق أهداف التعلم. بل أصبح التكامل بين الصورة والنصّ عاملًا جوهريًا في تعزيز الفهم، وتحفيز الانتباه، وترسيخ المفاهيم في ذهن المتعلّم. ومن هنا، انبثقت القصص المصوّرة لتكون أداة تعليمية ذات بعد تربوي ونفسي متكامل، قادرة على إحداث أثر عميق في الجوانب اللغوية، والاجتماعية، والانفعالية لدى الطلبة، بما يسهم في تحسين قدراتهم وتنمية مهاراتهم في إطار تعليمي تفاعلي مشوّق (عبد الحميد، 2018؛ الزعبي، 2021).

2.2.2.1 تعريف القصص المصورة

تُعرّف القصص المصورة بأنها نصوص سردية مرئية، تجمع بين الرسوم التوضيحية والنصوص اللغوية، بحيث تُسرد من خلالها أحداث متسلسلة عبر مشاهد مرسومة أو مُصممة، تترافق عادةً مع حوارات قصيرة، أو أوصاف مختصرة، تُعبّر عن مجريات القصة، وشخصياتها، ومواقفها، وقد تأخذ هذه القصص شكل كتيبات مصورة، أو شرائح إلكترونية، أو ملفات رقمية تفاعلية، أو لوحات مرسومة يدوية، ويُستخدم فيها أسلوب "الفقاعات" أو "بالونات الحوار" للتعبير عن كلام الشخصيات أو أصوات البيئة، مما يجعلها قريبة من أسلوب القصص المصورة الكرتونية أو "المانغا" أو القصص المصورة الغربية المعروفة عالميًا (سيد ومحمود، 2023).

2.2.2.2 الخصائص التربوية للقصص المصورة

تتميّز القصص المصورة بعدة خصائص تجعلها أداة تعليمية مثالية، خاصة في البيئات الصفية التي تتعامل مع فئة الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومن أبرز هذه الخصائص:

1. التكامل بين الحواس: حيث تستثير القصة المصورة أكثر من حاسة، مما يسهم في تعزيز الانتباه والانخراط الفعّال في عملية التعلم.

2. الوضوح والتشويق: فالرسومات المعبّرة والألوان الزاهية، تسهم في توضيح المعاني، وتبسيط المفاهيم، وتجعل القصة أكثر جاذبية.

3. الربط بين الصور والمعاني: وهو ما يساعد المتعلم على الربط بين الكلمات والمفاهيم البصرية، مما يعزز المفردات، ويدعم الفهم اللغوي.

4. التكرار غير الممل: إذ تسمح القصة المصورة بإعادة قراءة الأحداث، ومراجعة المفاهيم بطريقة مسلية، بعيدة عن النمطية التقليدية في التعلم (الزعبي، 2021؛ McCloud, 2020).

2.2.2.3 التطبيقات التربوية للقصص المصورة في التعليم الخاص

يمكن استخدام القصص المصورة في مواقف تعليمية متعددة، ومنها:

• تعليم المهارات الأكاديمية: مثل الحروف، الأرقام، الجمع والطرح، المفردات الجديدة، من خلال سيناريوهات مصورة.

• التدريب على المهارات الحياتية: كالنظافة، ارتداء الملابس، احترام الآخرين، التعامل مع المشكلات، وكلها تُطرح بطريقة قصصية محببة.

• دعم التعليم القيمي: مثل الصدق، التعاون، احترام القوانين، من خلال مواقف قصصية تعكس هذه القيم بشكل غير مباشر.

• العلاج النفسي والسلوكي: عبر تمثيل المواقف السلوكية التي يعيشها الطفل، وتقديم بدائل إيجابية، مما يعزز التعلم الوجداني ويقلل من المشكلات السلوكية (سيد ومحمود، 2023).

2.2.2.4 الاتجاهات الحديثة في إنتاج واستخدام القصص المصورة

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا ملحوظًا في إنتاج القصص المصورة الرقمية والتفاعلية، التي باتت تُصمَّم باستخدام برامج الحاسوب، وتُدمَج فيها مؤثرات صوتية، وخيارات للتفاعل، ما يجعلها أكثر جذبًا للأطفال، وأكثر فاعلية في نقل المعرفة. أشار Pantaleo (2020) إلى تزايد الاهتمام باستخدام القصص المصورة الرقمية في التعليم، لما تقدمه من دعم بصري وسماعي وحركي يتماشى مع نمط التعلم عند الأطفال من ذوي الصعوبات، ويُعد دمج القصص المصورة ضمن الخطط التربوية الفردية توجهًا حديثًا في التربية الخاصة، يراعي احتياجات كل طفل، ويُتيح للمعلم تصميم قصص تتناسب مع اهتمامات الطفل ومهاراته ومشكلاته، مما يعزز فعالية التعلم، حيث تتميّز القصص المصورة بقدرتها العميقة على مخاطبة الجوانب الانفعالية لدى الطفل، لا سيما أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعبير أو محدودية في القدرات اللغوية (Mayer, 2021).

فالصورة – بطبيعتها – لغة عالمية تتجاوز الحواجز اللفظية، وتصل إلى الطفل بسهولة، فتثير مشاعره، وتستفزّ خياله، وتدفعه إلى التفاعل الداخلي مع الحدث القصصي، ولعلّ ما يميّز هذه الوسيلة أيضًا هو قدرتها على تقديم المحتوى دون إثقال الطفل بالتعقيد اللفظي، مما يقلل من مشاعر الإحباط أو العجز، ويمنحه الثقة في قدرته على الفهم، وبالتالي يزيد من دافعيته للمشاركة والتفاعل. وهذا الجانب يُعد محوريًا عند التعامل مع الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، الذين غالبًا ما يشعرون بالتهميش أو الرفض في البيئات الصفية التقليدية (Hammond, 2019).

2.2.2.5 تنمية الخيال الإبداعي والتفكير البصري

تُعد القصص المصورة محفزًا مثاليًا لتنمية الخيال الإبداعي لدى الأطفال، فهي تفتح أمامهم أفقًا بصريًا خصبًا، يُمكنهم من تخيل شخصيات وأماكن وأحداث، ومقارنة مواقف، وربط مشاهد، بل وابتكار نهايات بديلة للقصة. ومن خلال هذه العملية البصرية–الذهنية، يتم تنمية مهارات التفكير التأملي، والاستنتاج، والتمييز البصري، وهي مهارات ضرورية في بناء بنية عقلية منظمة ومرنة (الزهراني، 2021).

كما تُنمي القصص المصورة قدرة الطفل على قراءة الصور وفهم تسلسلها المنطقي، وهي مهارة تُعد حجر الأساس في تعلّم القراءة البصرية، وتمهد لتعلم النصوص الخطية لاحقًا، أي أن القصص المصورة تعمل على تمكين الطفل من المهارات ما قبل القرائية بطريقة سلسة غير مباشرة (الخطيب، 2019).

ولا يُمكن إغفال أن القصص المصورة تندرج أيضًا ضمن ما يُعرف بـ"التعبير الفني العلاجي"، إذ تتيح للطفل التعبير عن ذاته، وأفكاره، ومشاعره من خلال الرسم أو تأليف القصص المصورة، مما يفتح المجال أمام التفريغ الانفعالي، وكشف مشكلاته الداخلية بطريقة غير مباشرة (عيسى، 2020).

وقد أظهرت دراسات متعددة كيف أن الرسم القصصي " حين يُمارَس في سياق تربوي داعم " يُمكن أن يكون مدخلًا فعّالًا لفهم الحالة النفسية للطفل، والتعرف إلى ما يُخفيه من مشاعر، أو ما يواجهه من مواقف لا يستطيع التعبير عنها بالكلام، مثل الخوف، أو القلق، أو العنف الأسري، أو التوتر المدرسي، كما تُستخدم القصص المصورة كذلك في الميدان التربوي كأداة لتقييم قدرات الطفل بشكل غير مباشر، وذلك من خلال:

- ملاحظة تفاعله مع القصة.
- تحليل اختياراته في ترتيب المشاهد أو إكمال الأحداث.
- تتبع نوعية المفردات التي يستخدمها أثناء إعادة سرد القصة.
- تحديد طبيعة التفسيرات التي يقدّمها لمواقف معينة.

وتمثل هذه الطريقة بديلاً فعالًا للتقييم التقليدي، خاصة مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات في الفهم أو التواصل الشفهي أو الكتابي، إذ توفر لهم فرصة للتعبير دون شعور بالضغط أو التوتر المرتبط بالاختبارات (عبد الرازق، 2018).

ومن أهم مزايا القصص المصورة أنها لا تقتصر على الحصة الصفية فقط، بل يمكن دمجها في أنشطة متعددة، مثل:

- أركان التعلم: ركن المطالعة المصورة، ركن تأليف القصص، ركن المحاكاة.
- الأنشطة التعاونية: مثل تمثيل القصص المصورة جماعيًا، أو إكمالها في مجموعات.
- المشروعات الصفية: كأن يبتكر التلاميذ قصصًا مصورة تعبّر عن مشكلات حياتية حقيقية يعيشونها.
- التربية القيمية: إذ يمكن للمعلم اختيار قصص مصورة تُسهم في ترسيخ مفاهيم الاحترام، الصدق، العطاء، ضبط النفس... إلخ (سليمان، 2021).

وما يميّز هذه الأنشطة هو قدرتها على تعزيز التعلم النشط، وتنمية روح الفريق، وبثّ الثقة في النفس، وتحقيق التوازن بين الأهداف الأكاديمية والتربوية في آنٍ واحد (الشامي، 2022).

وتلخص الباحثة ما جاء في المحور الثاني بالتعريفات الخاصة بالقصص المصورة وخصائصها التربوية وأهمية القصص المصورة لأطفال الإعاقة العقلية البسيطة وكذلك التصنيفات التربوية للقصص المصورة في التعليم الخاص والإتجاهات الحديثة في إنتاج وإستخدام القصص المصورة مما قد يسهم في تنمية التفكير لديهم.

2.2.2.6 أهمية القصص المصورة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

تُعد القصص المصورة ذات قيمة تربوية عالية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كونها تلبّي احتياجاتهم المعرفية والنفسية، وذلك على النحو التال بحسب عبد الحافظ (2022):

- تحفيز الانتباه والتركيز: نظرًا لكون الصور عاملًا بصريًا قويًا، فهي تساعد على شدّ انتباه الطفل، وبقائه مركزًا لفترة أطول مقارنة بالنصوص المجردة.
- تبسيط المفاهيم المجردة: فالأطفال من هذه الفئة يعانون من صعوبة في التفكير المجرد، والقصص المصورة تساعد على تجسيد المعاني وسهلة الفهم.

- دعم المهارات اللغوية: من خلال تنمية مفرداتهم، وتحفيزهم على الحديث، ورفع قدرتهم على تركيب الجمل البسيطة من خلال تقليد الحوارات المصورة.
- تعزيز التفاعل الاجتماعي: إذ يمكن استخدام القصص المصورة في الأنشطة الجماعية، ما يتيح فرصًا للتواصل والتعبير والتفاعل مع الأقران.
- تعزيز الفهم السلوكي والانفعالي: فهي تقدم مواقف حياتية وسيناريوهات سلوكية، تساعد الأطفال على فهم ما هو صواب وما هو خطأ، بطريقة واقعية ومبسطة.

2.2.4 المحور الثالث: الإعاقة العقلية

تُد الإعاقة العقلية من أخطر أشكال القصور النمائي التي تؤثر بصورة مباشرة على الجوانب المعرفية، والسلوكية، والوجدانية للفرد، وتنعكس آثارها على مختلف مناحي الحياة، سواء على صعيد التعلّم، أو التكيّف الاجتماعي، أو المشاركة في الأنشطة الحياتية اليومية. وقد أشار كل من Haywood & Sternberg (2005) إلى أن الإعاقة العقلية تُعد من أشد الإعاقات تأثيرًا على قدرة الفرد على التفكير المجرد، وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل.

كما تُشكّل الإعاقة العقلية تحديًا بالغًا للأنظمة التربوية والرعائية في المجتمعات، نظرًا لما تتطلبه من تدخلات متعددة الأبعاد، وجهود تربوية ونفسية وطبية واجتماعية مترابطة، وهو ما أكدته منظمة الصحة العالمية (2018)، التي شددت على أهمية التدخل المبكر والتأهيل الشامل لتحسين جودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

ومن جانب آخر، ترى الخويري (2021) أن الإعاقة العقلية لا تُؤثِّر فقط في الأداء الأكاديمي، بل تتعداه إلى ضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات الإيجابية، مما يتطلب بيئات تعليمية دامجة واستراتيجيات تعليمية متخصصة.

2.2.4.1 مفهوم الإعاقة العقلية

يشير مصطلح "الإعاقة العقلية" إلى حالة من الاضطراب أو القصور في القدرات الذهنية العامة، والذي ينتج عنه انخفاض ملحوظ في مستوى الذكاء، يرافقه ضعف واضح في السلوك التكيفي، ويتجلى هذا القصور

قبل سن الثامنة عشرة (الخويري، 2021؛ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010)، أي أن الإعاقة العقلية لا تُعرّف فقط بناءً على انخفاض معدل الذكاء، بل تشمل كذلك الأداء التكيفي الذي يمكّن الفرد من التفاعل مع بيئته، والقيام بالمهام اليومية الأساسية التي تتطلب قدرًا من الاستقلالية والمسؤولية(Schalock et al., 2010).

وقد تنوعت تعريفات الإعاقة العقلية وفقًا للجهات العلمية، حيث وضعت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (AAIDD) تعريفًا شاملاً يشمل الجانبين العقلي والتكيفي، حيث قالت: "إن الإعاقة العقلية هي إعاقة تشمل قصورًا كبيرًا في الأداء الذهني والسلوك التكيفي، كما تظهر خلال فترة النمو" (AAIDD، 2010)، وهو تعريف يؤكد على أهمية السياق النمائي والتكيفي، ويبتعد عن الاقتصار على اختبارات الذكاء وحدها.

2.2.4.2 الخصائص العامة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية

يتميّز الأفراد الذين يعانون من الإعاقة العقلية بجملة من السمات التي تؤثر بشكل مباشر في قدرتهم على التعلّم والتفاعل الاجتماعي. فمن الناحية المعرفية، غالبًا ما يظهر هؤلاء الأفراد بطئًا واضحًا في اكتساب المهارات الأساسية، بما في ذلك المهارات اللغوية، والمهارات الحركية الدقيقة، إضافة إلى محدودية في التفكير المجرد، وضعف في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار (الخويري، 2021؛ Schalock et al., 2010). ويُترجم ذلك إلى تدنٍ ملحوظ في مستوى التحصيل الأكاديمي، وعدم قدرتهم على مواكبة أقرانهم في البيئات التعليمية العادية من دون دعم تربوي متخصص (القشاعلة، 2023).

أما من حيث السلوك التكيفي، فإن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يعانون من صعوبة في فهم التعليمات، وتنظيم الوقت، وتنفيذ المهام المتعددة، إلى جانب ضعف ملحوظ في مهارات العناية الذاتية، والانضباط الذاتي، والمبادرة، وهو ما يتطلب إعداد برامج تعليمية وتدريبية فردية تهدف إلى تعزيز هذه المهارات الأساسية اللازمة للحياة اليومية (AAIDD، 2010؛ Haywood & Sternberg, 2005). إن فهم هذه الخصائص يعدّ خطوة جوهرية في تصميم تدخلات فعالة تسهم في رفع جودة حياتهم وتعزيز استقلاليتهم داخل المجتمع.

2.2.4.3 الأسباب والعوامل المؤدية للإعاقة العقلية

تتعدد أسباب الإعاقة العقلية وتتنوع بين عوامل وراثية وبيئية وصحية، تؤثر مجتمعة أو منفردة في تطور القدرات العقلية لدى الفرد. فمن أبرز الأسباب العوامل الجينية، مثل الاضطرابات الصبغية، كـ متلازمة داون ومتلازمة الكروموسوم الهش، والتي تؤدي إلى خلل في بنية الدماغ ونموه، وتُعد من أكثر الأسباب شيوعًا

للإعاقة العقلية (Rutter et al., 2003). كما أن هناك عوامل ترتبط بمرحلة الحمل والولادة، ومنها إصابة الأم بعدوى فيروسية كالحصبة الألمانية، أو تعرضها لسوء التغذية أو العقاقير الخطرة، وكذلك حالات الولادة المبكرة أو نقص الأكسجين أثناء الولادة، والتي قد تؤدي إلى تلف في الدماغ (عبد المجيد، 2019).

بالإضافة إلى ذلك، تسهم العوامل البيئية بعد الولادة، مثل إصابات الرأس الناتجة عن الحوادث، أو التهابات الدماغ كالتهاب السحايا، وسوء التغذية المزمن، والحرمان من التحفيز التربوي والمعرفي، خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل، في زيادة احتمالية ظهور الإعاقة العقلية أو تفاقمها (Sheerin et al., 2015). إن فهم هذه الأسباب يُعد أساسًا جوهريًا في وضع استراتيجيات فعالة للوقاية والتدخل المبكر.

2.2.4.4 التصنيفات ودرجات الإعاقة العقلية

تُصنّف الإعاقة العقلية إلى درجات متفاوتة تبعًا لمستوى الذكاء ومدى الحاجة إلى الدعم، وتشمل: الإعاقة البسيطة، المتوسطة، الشديدة، والعميقة. ويعتمد هذا التصنيف على ثلاثة مؤشرات رئيسة: معدل الذكاء (IQ)، السلوك التكيفي، ومستوى الاستقلالية، ما يساعد المختصين على تحديد نوعية البرامج التربوية وأساليب التدخل الأنسب لكل فئة (الخوري، 2020؛ Schalock et al., 2010) .

تتعدد تصنيفات الإعاقة العقلية تبعًا للمنظور الذي تعتمده الجهة المختصة، سواء كان طبيًا أو تربويًا أو نفسيًا، وتكمن أهمية هذه التصنيفات في تسهيل فهم طبيعة الإعاقة، وتخطيط البرامج العلاجية والتعليمية الملائمة (عبد الله، 2018).

أولاً: التصنيف حسب مستوى الذكاء (IQ)

يُعد تصنيف الإعاقة العقلية وفقًا لنتائج اختبارات الذكاء من أكثر التصنيفات شيوعًا واستخدامًا، حيث تُقاس القدرة العقلية العامة للفرد مقارنةً بأقرانه في نفس العمر الزمني، وتصنّف الفئات كما يلي:

- الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Intellectual Disability)

تتراوح نسبة الذكاء بين (55–70). وتُعد هذه الفئة الأكثر شيوعًا بين فئات الإعاقة العقلية. يتميز الأفراد فيها بإمكانية تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية (كالقراءة، والكتابة، والحساب)، مع بعض الدعم التربوي، كما يمكنهم العيش باستقلالية نسبية مع وجود إشراف مناسب (Heward, 2013) ؛ الخوري، 2020).

- الإعاقة العقلية المتوسطة (Moderate Intellectual Disability)

تتراوح نسبة الذكاء ما بين (40–55). يعاني الأفراد من تأخر ملحوظ في النمو اللغوي والمعرفي، ويُركّز تعليمهم على المهارات الحياتية اليومية، مثل النظافة الشخصية، وإعداد الطعام، كما يمكنهم الاستفادة من تدريب مهني بسيط (عبد الله، 2018؛ Smith et al., 2020).

- الإعاقة العقلية الشديدة (Severe Intellectual Disability)

تتراوح نسبة الذكاء بين (25–40). وتتميز هذه الفئة بمحدودية شديدة في المهارات اللغوية والعقلية، وتحتاج إلى دعم دائم في جميع مجالات الحياة، ويركز التعليم فيها على المهارات الحسية والحركية الروتينية (Schalock et al., 2010؛ الخطيب، 2019).

- الإعاقة العقلية العميقة (Profound Intellectual Disability)

وتقل نسبة الذكاء عن (25). يُظهر الأفراد في هذه الفئة عجزًا شديدًا في القدرات الجسدية والعقلية، ويحتاجون إلى رعاية مكثفة ودائمة، مع صعوبات كبيرة في التعلم حتى لأبسط المهارات الحسية أو التفاعلية، وقد يستجيبون جزئيًا لبعض برامج التحفيز البيئي (AAIDD، 2010؛ الخطيب، 2019).

يُساعد هذا التصنيف في تطوير خطط تعليمية فردية، تركز على نقاط القوة والاحتياجات الخاصة لكل فئة، وتُسهم في تعزيز استقلالية الأفراد وتحسين جودة حياتهم.

ثانيًا: التصنيف حسب القدرة التعليمية والتدريبية

يركز هذا التصنيف على إمكانات الفرد المصاب بالإعاقة العقلية من حيث قابليته للتعلم الأكاديمي أو الاكتفاء بالتدريب المهني أو حاجته إلى رعاية دائمة، ويُقسم إلى ثلاث فئات رئيسة:

- القابلون للتعلم:(Educable Mentally Retarded)

وهم الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (55–70)، ويُظهرون قدرة على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والحساب، إلى جانب المهارات الاجتماعية، وذلك ضمن بيئة صفية داعمة، سواء في صفوف خاصة أو صفوف دمج (الخطيب، 2019؛2013 ,Heward).

- القابلون للتدريب :(Trainable Mentally Retarded)

تتراوح نسبة ذكاء هؤلاء الأفراد بين (40–55)، وهم يفتقرون إلى القدرة على التعلم الأكاديمي التقليدي، لكنهم قادرون على اكتساب مهارات حياتية أساسية مثل النظافة الشخصية، استخدام المرافق، والتواصل الاجتماعي، وذلك من خلال برامج تدريب مهني وتأهيل سلوكي مبنية على التكرار والتوجيه المستمر (عبد الله، 2018؛ Smith et al., 2020).

- الاعتماديون:(Custodial or Dependent)

وهم الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (40)، ويعانون من عجز شديد في الجوانب الجسدية والعقلية، ولا يستطيعون تلبية احتياجاتهم الأساسية دون مساعدة دائمة، ويحتاجون إلى رعاية صحية واجتماعية مستمرة وشاملة مدى الحياة (Schalock et al., 2010 ؛ AAIDD, 2010).

ثالثاً: التصنيف حسب توقيت حدوث الإعاقة

يعتمد هذا التصنيف على المرحلة الزمنية التي ظهرت فيها الإعاقة، ويُساعد على تحديد الأسباب المحتملة وطبيعة التدخل المطلوب. وينقسم إلى:

- الإعاقة الأولية (Primary Intellectual Disability)

وهي الناتجة عن عوامل جينية أو وراثية تحدث قبل الولادة، مثل متلازمة داون أو اضطرابات الكروموسومات أو زواج الأقارب، وتتميز هذه الحالات بثبات نسبي في الأعراض، ويمكن التنبؤ إلى حدّ ما بتطور الحالة ومآلاتها(Zigler & Hodapp, 1986 ؛ عبد المجيد، 2019).

- الإعاقة الثانوية (Secondary Intellectual Disability)

وهي التي تنتج عن عوامل مكتسبة تحدث أثناء الحمل أو الولادة أو بعد الولادة بفترة قصيرة. وتشمل هذه العوامل: العدوى الفيروسية، النزيف، سوء تغذية الأم، تناول أدوية ضارة، الاختناق الولادي، أو الإصابة بالحمى الشديدة في السنوات الأولى من عمر الطفل، مما يؤدي إلى تلف في الدماغ بدرجات متفاوتة (Sheerin et al., 2015؛ Rutter et al., 2003).

رابعًا: التصنيف حسب المظهر الخارجي أو السبب الفسيولوجي

يعتمد هذا التصنيف على الخصائص الجسدية الظاهرة أو الأسباب البيولوجية المعروفة التي يمكن ملاحظتها سريريًا أو تشخيصها طبيًا، ويساعد هذا التصنيف في الاكتشاف المبكر للإعاقة العقلية وربطها بأسباب

عضوية واضحة، مما يُسهم في إدخال الحالات المصابة في برامج علاجية وتأهيلية ملائمة منذ الولادة (Smith & Tyler, 2020).ومن أبرز الحالات المصنفة ضمن هذا الإطار:

- متلازمة داون (Down Syndrome) : وهي من أشهر المتلازمات المرتبطة بالإعاقة العقلية، وتنجم عن وجود نسخة إضافية من الكروموسوم 21(Trisomy 21) ، وتتميز بملامح وجهية مميزة، وانخفاض التوتر العضلي، وتأخر عام في النمو الإدراكي والجسدي (Wehman, 2017).

- اضطرابات التمثيل الغذائي (Metabolic Disorders): مثل الفينيل كيتون يوريا(PKU) ، وهي اضطرابات وراثية تؤدي إلى خلل في معالجة بعض الأحماض الأمينية، مما ينتج عنه تراكم مواد سامة تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، وإذا لم تُشخّص وتُعالج مبكرًا فقد تؤدي إلى إعاقة عقلية شديدة (Batshaw et al., 2019).

- الاختلال في حجم الجمجمة: كصِغَر الرأس (Microcephaly) أو كِبَرها(Macrocephaly) ، وهي حالات تؤثر على حجم الدماغ ونموه، وترتبط غالبًا بتشوهات عصبية تؤدي إلى ضعف الوظائف العقلية بدرجات متفاوتة(Sadock et al., 2015) .

- القماءة (Cretinism) : وهي اضطراب ناتج عن قصور في إفراز هرمونات الغدة الدرقية خلال فترة الحمل أو الطفولة المبكرة، ويؤدي إلى تأخر شديد في النمو العقلي والجسدي، وقد يكون مصحوبًا بتشوهات جسدية واضحة.(Nelson, 2016)

- الاستسقاء الدماغي :(Hydrocephalus) حالة ناجمة عن تراكم غير طبيعي للسائل الدماغي الشوكي في بطينات الدماغ، مما يؤدي إلى زيادة الضغط داخل الجمجمة وتلف أنسجة المخ، وقد يصاحبه قصور معرفي بدرجات متفاوتة(Hockenberry & Wilson, 2019) .

ويُعد هذا النوع من التصنيف ضروريًا في الجوانب الطبية والتربوية، حيث يُسهّل عملية التشخيص والتدخل المبكر، ويُساعد المختصين على اختيار البرامج العلاجية والتأهيلية المناسبة لكل حالة حسب خصائصها البيولوجية.

خامساً: التصنيف حسب المهارات التكيفية

يُعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات حداثة واعتمادًا في مجال التربية الخاصة والتشخيص النفسي، حيث يركّز على قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية، بعيدًا عن الاكتفاء بقياس معدل الذكاء فقط. ويستند هذا التصنيف إلى تقييم الأداء في ثلاث مجالات رئيسية:

- المجال المفاهيمي (Conceptual Domain) :يشمل هذا المجال المهارات المرتبطة باللغة، والقراءة، والكتابة، والحساب، والمفاهيم الزمنية، والذاكرة. ويُلاحظ أن الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية يعانون من صعوبات واضحة في التحصيل الأكاديمي وفي اكتساب المفاهيم المجردة، مما يتطلب دعمًا مستمرًا في البيئات التعليمية (Schalock et al., 2021) .

- المجال الاجتماعي (Social Domain) :يضم المهارات الاجتماعية الأساسية مثل بناء العلاقات، فهم القواعد الاجتماعية، مهارات التواصل، التعاون، ومهارات حل النزاعات الاجتماعية. ويُظهر الأفراد في هذا المجال سلوكًا اجتماعيًا غير ناضج أو غير مناسب في بعض الأحيان، مما يؤثر على اندماجهم في المجتمع والتفاعل الإيجابي مع الآخرين (American Psychiatric Association, 2022).

- المجال العملي(Practical Domain) يتضمن هذا المجال مهارات الحياة اليومية مثل النظافة الشخصية، استخدام النقود، إعداد الطعام، إدارة الوقت، واستخدام وسائل النقل. وغالبًا ما يحتاج الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية إلى التوجيه والتدريب المتكرر لاكتساب هذه المهارات بشكل فعّال ومستقل (Luckasson et al., 2021).

وقد أكدت الأدبيات الحديثة أن هذا التصنيف يُعد أداة دقيقة لبناء خطط تعليمية وتربوية فردية، تُراعي الجوانب الواقعية في قدرات الفرد، وتُسهّل متابعة تطوره خلال مراحل التأهيل والتعليم المختلفة، كما أنه يتماشى مع المعايير الحديثة لتشخيص الإعاقات الفكرية كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR).

2.2.4.5 الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للإعاقة العقلية

تمتد آثار الإعاقة العقلية إلى ما هو أبعد من الجوانب المعرفية، إذ يعاني الأفراد المصابون بها من تحديات نفسية كبيرة مثل تدني احترام الذات، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، خاصة في حال غياب الدعم النفسي والاجتماعي الكافي (Schalock et al., 2010 ؛ Emerson & Hatton, 2007) كما يواجه هؤلاء الأفراد صعوبات في بناء العلاقات الاجتماعية، وغالبًا ما يكونون عرضة للتنمر أو العزلة أو الشعور بالرفض من قبل المجتمع (Maïano et al., 2016).

ومن الناحية التربوية، فإن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بحاجة إلى بيئات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية، وتُوفر وسائل تعلم عملية تعتمد على التكرار، والتجريب، واستخدام الوسائط الحسية، مع التركيز على تطوير المهارات الوظيفية واليومية التي تساعدهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلالية (Westling & Fox, 2015؛ Bouck, 2012).

2.2.4.6 الإعاقة العقلية البسيطة

تُعد الإعاقة العقلية البسيطة من أكثر أنواع الإعاقة العقلية شيوعًا، إذ تُشكل ما بين 70% إلى 85% من إجمالي حالات الإعاقة العقلية، وفقًا لما أشارت إليه الدراسات الحديثة (American Psychiatric Association, 2013؛ Schalock et al., 2010). ورغم أن هذه الدرجة تُعد الأخف من حيث الشدة، إلا أن آثارها التربوية والاجتماعية تظل ملحوظة، حيث تؤثر على مختلف جوانب النمو لدى الطفل، بما في ذلك قدرته على التعلم، والتكيف، والتواصل، والانخراط في الحياة المجتمعية، لا سيما عند غياب التدخل التربوي المناسب والدعم النفسي والاجتماعي الكافي (Emerson & Hatton, 2007؛ Luckasson et al., 2002).

2.2.4.7 الخصائص العامة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة

تعدّ الإعاقة العقلية البسيطة من أكثر أشكال الإعاقة العقلية شيوعًا، حيث تمثل ما يقارب 70% إلى 85% من إجمالي الحالات، ويُشخّص الأفراد المصابون بها عادة بمعدل ذكاء (IQ) يتراوح بين 50–70، مع وجود قصور في المهارات التكيفية مثل التواصل، والرعاية الذاتية، والحياة الاجتماعية American Psychiatric Association, 2013؛ Schalock et al., 2010).

وعلى الرغم من كون هذه الفئة هي الأقل من حيث شدة الإعاقة، إلا أن تأثيراتها تمتد لتشمل الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية. فغالبًا ما يعاني هؤلاء الأفراد من بطء في تعلم المفاهيم الأكاديمية، وضعف في التفكير المجرد، والذاكرة العاملة، والانتباه، ما يجعل مستواهم التعليمي يعادل عادة المرحلة الابتدائية المتأخرة (Emerson & Hatton, 2007 ؛ Zaleski, 2020) كما يواجهون تحديات في التفاعل الاجتماعي نتيجة صعوبات في فهم الإشارات الاجتماعية والحكم على المواقف، مما يؤدي إلى سلوكيات تبدو غير ناضجة أو غير ملائمة للعمر، ويجعلهم عرضة للعزلة أو الاستغلال الاجتماعي Maïano et al., 2016؛ Wehmeyer et al., 2017).

ومن الناحية التكيفية، يظهر قصور في مهارات الحياة اليومية مثل إدارة الوقت، والمواصلات، والتعامل مع المال، إلا أن التدخل المبكر والتدريب على المهارات الحياتية والوظيفية يمكن أن يُمكّن الكثيرين منهم من تحقيق قدر جيد من الاستقلالية والانخراط في سوق العمل في وظائف بسيطة تتطلب مهارات عملية أكثر من معرفية (Westling & Fox, 2015؛ 2002). Luckasson et al., وتعد استراتيجيات التعليم المباشر، والتكرار، واستخدام الوسائط الحسية، والتعلم الوظيفي، من أكثر الأساليب فعالية في دعم هذه الفئة وتحقيق تطور ملموس في قدراتهم.

2.2.4.8 قدرة ذوو الإعاقة العقلية البسيطة على التعلم والتكيف

يتمتع الأفراد ذوو الإعاقة العقلية البسيطة بقدرات تعليمية وتكيفية متفاوتة، تسمح لهم باكتساب مهارات أكاديمية ووظيفية واجتماعية، ولكن بمعدل أبطأ من أقرانهم في النمو الطبيعي، وبحاجة إلى تدخلات تعليمية وتربوية متخصصة. ورغم التحديات التي يواجهونها، إلا أنهم يُصنفون ضمن فئة "القابلين للتعلم" (Educable Mentally Retarded)، أي أنهم قادرون على اكتساب المهارات الأكاديمية الأولية، والتدرب على مهارات الحياة اليومية بدرجات متفاوتة. ويستطيع العديد منهم الالتحاق بالمدارس العادية ضمن إطار الدمج التربوي، بشرط توفير برامج تربوية متخصصة، وبيئة صفية داعمة، وأساليب تعليمية تتناسب مع قدراتهم الإدراكية والبصرية والحركية (الروسان، 2018).

وتشير الدراسات إلى أن هذه الفئة تظهر معدل تعلم أبطأ من أقرانها، وتحتاج إلى تكرار مستمر، واستخدام وسائل حسية ملموسة، وتبسيط التعليمات، وتقسيم المهام إلى خطوات صغيرة (Flavell, 1979؛ الزهراني، 2022). كما أظهرت نتائج دراسة القحطاني (2020) أن البرامج التعليمية القائمة على الممارسة تسهم بشكل فاعل في تحسين القدرات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مما يعزز فرص اندماجهم المدرسي

والاجتماعي. وعلى الصعيد التكيفي، تؤكد الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والعقلية (AAMR, 2010) أن الأفراد في هذه الفئة قادرون على أداء العديد من المهارات الحياتية والاجتماعية، مثل العناية بالذات، وبناء علاقات اجتماعية بسيطة، والعمل في مهن تناسب قدراتهم، لا سيما في البيئات الموجهة. وقد دعّمت دراسة شريف (2021) هذا التوجه، حيث بيّنت أن التدخل المبكر والتدريب المنظم يساهمان بفعالية في تحسين مستوى الاستقلالية والتكيف الاجتماعي لدى هذه الفئة، مما يؤكد أهمية البرامج الشمولية التي تدمج بين التعليم الأكاديمي والتأهيل المهني والنفسي والاجتماعي لتمكين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من الاندماج الفاعل في المجتمع.

2.2.4.8.1 النظرية المفسرة لقدرة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على التعلم والتكيف

تُعد نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) التي وضعها ألبرت باندورا (Bandura, 1977) من أبرز النظريات التي تفسر الكيفية التي يتعلم بها الأفراد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليده. وتُركز هذه النظرية على ما يُعرف بـ "التعلم بالملاحظة" أو "النمذجة"، حيث يتعلم الفرد من خلال مشاهدة نماذج حية، سواء كانت من المحيطين به أو من خلال الوسائط التعليمية كالفيديوهات أو الرسوم المصورة. وتُشير النظرية إلى أن التعلم لا يحدث فقط نتيجة للتجربة المباشرة، وإنما عبر عمليات معرفية داخلية تشمل الانتباه، الحفظ، وإعادة الإنتاج، والتحفيز. وهذا ما يجعلها ملائمة لتفسير قدرات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على اكتساب المهارات والتكيف مع بيئتهم.

وفي هذا السياق، يرى باندورا أن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وبخاصة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، قادرون على التعلم والتكيف من خلال التعزيزات الاجتماعية والنماذج السلوكية، شريطة توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تراعي احتياجاتهم الخاصة. كما تلعب العوامل البيئية والاجتماعية دورًا تكامليًا مع العوامل الفردية في تشكيل السلوك وتطويره (Bandura, 1986).

وإلى جانب ذلك، تُسهم نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه (Piaget, 1952) في فهم مراحل النمو العقلي والمعرفي لدى الأطفال، بمن فيهم ذوو الإعاقة العقلية البسيطة، إذ تشير إلى أن التطور المعرفي يحدث عبر مراحل محددة، وأن التعلم يتأثر بالبنية المعرفية التي يبنيها الفرد تدريجياً من خلال التفاعل مع البيئة. ويمكن الاستفادة من مبادئ هذه النظرية في تصميم أنشطة تعليمية تراعي الخصائص النمائية لهؤلاء الأطفال، من خلال تقديم المحتوى بطريقة مبسطة ومتدرجة تُمكّنهم من الفهم والاستيعاب.

أما من منظور سلوكي، فتُقدم النظرية السلوكية، لاسيما نظرية الإشراط الإجرائي لـ سكينر (Skinner, 1953)، إطارًا مفيدًا لفهم آليات التعلم لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث تركز هذه النظرية على أهمية التعزيز في تشكيل السلوك والمحافظة عليه. فالسلوك الإيجابي يمكن تعزيزه من خلال مكافآت مباشرة، وهو ما يساعد في ترسيخ المهارات المرغوبة وتعزيز الاستجابات التكيفية.

2.2.4.9 التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

على الرغم من القدرات التي يمتلكها الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، فإنهم يواجهون عددًا من التحديات التي قد تعيق تقدمهم الأكاديمي والاجتماعي وتحدّ من فرص اندماجهم الكامل في المجتمع. من أبرز هذه التحديات التأخر الأكاديمي، حيث يجد الكثير منهم صعوبة في متابعة الدروس بالمستوى ذاته مع أقرانهم، ما يؤدي إلى شعور بالإحباط أو الفشل. كما يعانون من ضعف في المهارات العقلية العليا مثل التفكير المجرد، والتحليل، والاستنتاج، مما يقلل من قدرتهم على أداء المهام التي تتطلب تفكيرًا مركبًا. ويُضاف إلى ذلك القصور في التنظيم الذاتي، إذ يواجهون مشكلات في إدارة الوقت وضبط السلوك والالتزام بالتعليمات المعقدة. ومن التحديات الاجتماعية التي تعيق تكيفهم، تعرضهم أحيانًا للنبذ أو التنمّر، نتيجة نقص الوعي المجتمعي والمدرسي بخصائصهم واحتياجاتهم، وهو ما قد يؤدي إلى العزلة أو الانسحاب النفسي (القشاعلة، 2023).

2.2.4.10 البرامج التربوية اللازمة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة

تُعد البرامج التعليمية الفردية من أهم الركائز في رعاية الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث تركز هذه البرامج على تنمية المهارات الوظيفية والحياتية إلى جانب الجوانب الأكاديمية، بما يراعي احتياجاتهم الخاصة وقدراتهم المتفاوتة. وينبغي أن تتسم المناهج المقدمة لهؤلاء الأفراد بالبساطة والتدرج، وأن تعتمد على الوسائط المتعددة والتجريب العملي لتيسير الفهم والتعلم. كما تُعد المهارات الحياتية مثل النظافة الشخصية، إدارة النقود، استخدام وسائل المواصلات، والسلامة الشخصية من الجوانب الأساسية التي يجب التدريب عليها ضمن هذه البرامج. ولا يقل عن ذلك أهمية تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية، والتقييم المستمر المصحوب بالتغذية الراجعة الفورية، بما يسهم في تحسين الأداء وتثبيت التعلم. كما يلعب الدعم النفسي والمجتمعي دورًا محوريًا في تنمية شخصية الطفل، وبناء ثقته بنفسه، والتقليل من الشعور بالوصمة أو النقص، خاصة إذا تمّ ذلك في إطار بيئة صفية دامجة، تُشرك الطفل دون تمييز، وتوفر له فرص التعبير والمشاركة والنجاح (الروسان، 2018).

2.2.4.11 الدور المجتمعي والأسري لدعم ذوي الاعاقة العقلية البسيطة

يُعد الدور الأسري والمجتمعي من العوامل الحاسمة في دعم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، إذ لا يمكن فصل الطفل عن السياق الأسري والاجتماعي الذي يعيش فيه. فالأسرة تشكّل البيئة الأولى والأكثر تأثيرًا في حياة الطفل، حيث يقع على عاتقها مسؤولية الاكتشاف المبكر للإعاقة، والتفاعل الإيجابي مع الحالة، والتعاون المستمر مع الجهات التربوية والطبية في تطبيق الخطط العلاجية والتعليمية. ومن هنا، تبرز أهمية تمكين أولياء الأمور من خلال تدريبهم وتوعيتهم بطبيعة الإعاقة العقلية، وخصائص الأطفال الذين يعانون منها، وأفضل الأساليب التربوية للتعامل معهم، بهدف توفير بيئة منزلية مستقرة، وداعمة، ومحفّزة للنمو والتعلم (عواد، 2020).

أما على المستوى المجتمعي، فإن المؤسسات المختلفة—التربوية، والإعلامية، والدينية، والقانونية—تقع عليها مسؤولية كبيرة في تعزيز ثقافة القبول والاحترام تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال حملات التوعية، وإدماجهم في الأنشطة المجتمعية، وتوفير التشريعات التي تضمن حقوقهم في التعليم، والعمل، والرعاية الصحية، والحياة الكريمة. كما يتطلب الأمر تغيير الصورة النمطية السائدة عن الإعاقة، والتصدي لأساليب التهميش والتمييز التي قد يتعرض لها هؤلاء الأفراد، وهو ما يسهم في تعزيز اندماجهم الفعّال في المجتمع، ورفع جودة حياتهم بشكل عام (الروسان، 2018).

وترى الباحثة أن محاور الدراسة الثلاثة تتكامل في إطار تربوي–نفسي مشترك، يجمع بين الخصائص النمائية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأهمية دعمهم بأدوات تعليمية محفزة مثل القصص المصورة، والسعي نحو تنمية مهاراتهم المعرفية الأساسية .ويمكن تحليل العلاقة بينها كما يلي:

يتسم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بوجود قصور واضح في بعض المهارات المعرفية الأساسية، مثل الانتباه، والإدراك، والتذكر، وحل المشكلات، وهي مهارات ترتبط بمستوى الذكاء التكيفي والقدرة على التعلم والتفاعل. وبذلك، يصبح من الضروري البحث عن وسائل تعليمية بديلة تُخاطب قدراتهم بطريقة مرنة وتحفيزية، تُمكّنهم من النمو المعرفي بالرغم من محدوديتهم العقلية، وتمثّل القصص المصورة أداة تعليمية مثالية لهذه الفئة من الطلبة، لأنها تعتمد على المدخل البصري التفاعلي، وتتجاوز عوائق اللغة اللفظية أو التجريد الفكري، مما يتيح للطفل فهم المحتوى، والتفاعل معه، دون الشعور بالإحباط أو العجز. كما أن بساطة الصور وتسلسل الأحداث تسهم في تحفيز دافعية الطفل للتعلم، وتُقدّم له نماذج سلوكية ومعرفية بطريقة غير مباشرة وسلسة، وتُعتبر القصص المصورة من أهم الأساليب التعليمية التي تدعم المهارات

المعرفية لدى الأطفال، إذ تثير انتباههم، وتُساعد على الإدراك البصري، وتُعزز مهارة التذكر من خلال تكرار الصور والمواقف، كما تنمّي قدراتهم على التحليل، وإدراك العلاقات السببية بين الأحداث، واستنتاج الأفكار. وهي بذلك تُساهم في تنمية عقلية الطفل تدريجيًا من خلال التفاعل البصري واللفظي والخيالي ومن خلال هذا التكامل بين المحاور الثلاثة، يمكن بناء نموذج تعليمي يرتكز على ما يلي:

- فهم خصائص الفئة المستهدفة (ذوو الإعاقة العقلية البسيطة) من حيث القدرات والتحديات.
- استخدام أداة تعليمية فعالة (القصص المصورة) تراعي النمط الإدراكي والبصري لهؤلاء الأطفال.
- السعي لتنمية أهم ما يحتاجه الطفل في هذه المرحلة (المهارات المعرفية) من خلال التفاعل الإيجابي مع القصص، وتنفيذ أنشطة ناتجة عنها.

وبذلك تتحقق الدافعية الداخلية للتعلم، والتدرج في تنمية القدرات، وتعزيز الفاعلية التعليمية، من خلال نموذج يراعي الفروق الفردية، ويستند إلى أدبيات البحث العلمي، والممارسات الميدانية المعاصرة في التربية الخاصة. وترى الباحثة أيضاً أن في ضوء ما تم عرضه من محاور، ترى الباحثة أن الإطار النظري للدراسة لم يكن مجرد عرض لمفاهيم متفرقة، وإنما مثّل نواة فلسفية وتطبيقية لفهم أعمق لموضوع الدراسة، وتجسيدًا لتقاطع ثلاث مسارات مركزية في ميدان التربية الخاصة: فئة المتعلمين (ذوو الإعاقة العقلية البسيطة)، وأداة التدخل (القصص المصورة)، والهدف المنشود (تنمية المهارات المعرفية)، وتؤمن الباحثة بأن هذا التكامل في المحاور يُعدّ ضرورة ملحة في ظل التحديات التربوية المعاصرة، التي تفرض علينا إيجاد بدائل تعليمية تُراعي خصوصية المتعلمين، وتُقدّم لهم بيئة تعليمية محفزة، قائمة على التفاعل والمشاركة والمعنى، لا على التلقين والحفظ فقط، كما أن هذه المحاور لا تُمثل أُطرًا نظرية فحسب، بل تُشكّل أيضًا مسارات تدخل فعلي يمكن تطبيقها وتعميمها، سواء في غرف المصادر، أو برامج الدمج، أو حتى في سياق التعليم المنزلي. إذ أن القصص المصورة – بما تحمله من عناصر الفن والسرد والبساطة – قادرة على كسر الجمود التقليدي في التعليم، وتحقيق نتائج تربوية ملموسة لدى فئة طالما عانت من الإقصاء أو التهميش، ومن هنا، فإن الباحثة تؤكد أن دراستها تسعى إلى تقديم تصور علمي مبني على أسس تربوية ونفسية مدروسة، من شأنه أن يُسهم في إحداث فرق حقيقي في واقع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، عبر أداة مشوقة وقريبة من عالمهم، يمكن توظيفها بسهولة وفعالية في تنمية قدراتهم المعرفية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتوسيع آفاقهم نحو التعلم المستمر والمشاركة المجتمعية.

2.2.4.12 ذوو الإعاقة العقلية البسيطة في فلسطين

يُشكّل ذوو الإعاقة العقلية البسيطة شريحة مهمة من فئة الأشخاص ذوي الإعاقة في فلسطين، ويواجهون تحديات مزدوجة تتعلق بطبيعة الإعاقة من جهة، وبالواقع المجتمعي والاقتصادي والسياسي من جهة أخرى. وبحسب الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2020)، يُقدّر عدد الأفراد ذوي الإعاقة في فلسطين بحوالي 2.1% من إجمالي السكان، وتشكل الإعاقة العقلية ما يقارب 17% من مجموع الإعاقات المسجّلة، مما يبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات دعم شاملة ومتكاملة.

في السياق الفلسطيني، غالبًا ما يواجه ذوو الإعاقة العقلية البسيطة صعوبات في الاندماج في النظام التعليمي العام، نتيجة ضعف الإمكانيات التربوية المتخصصة، وقلة عدد المعلمين المدرّبين في مجال التربية الخاصة، إضافة إلى محدودية البرامج التعليمية الفردية التي تراعي الفروق الفردية والقدرات المعرفية الخاصة بهذه الفئة (الخطيب، 2021). كما تعاني الأسر الفلسطينية من نقص الوعي حول خصائص الإعاقة وسبل التعامل معها، مما يُضعف من فاعلية التدخل المبكر، ويزيد من التحديات النفسية والاجتماعية على الطفل والأسرة.

من جهة أخرى، يُعتبر الدمج المجتمعي والمؤسسي لهؤلاء الأفراد محدودًا، في ظل ضعف البنية التحتية المراعية لذوي الإعاقة، وغياب التشريعات الفاعلة التي تُلزم المؤسسات التعليمية والتدريبية بتوفير بيئات دامجة. وقد أظهرت دراسات محلية، مثل دراسة أبو ريا (2019)، أن ذوي الإعاقة العقلية في فلسطين يواجهون تمييزًا مضاعفًا في التعليم والعمل، وأنه لا تزال النظرة المجتمعية للإعاقة تحمل طابعًا سلبيًا في كثير من المناطق، خاصة في الريف والمخيمات.

ورغم جهود بعض المؤسسات غير الحكومية ومراكز التربية الخاصة في توفير خدمات الدعم والتأهيل، إلا أن هذه الخدمات تظل محدودة النطاق وتعاني من نقص التمويل والاستمرارية، ما يتطلب تدخلًا وطنيًا على مستوى السياسات العامة، يضمن الحقوق التعليمية والصحية والاجتماعية والاقتصادية لهذه الفئة (الزعبي، 2019).

وتلخص الباحثة المحور الثالث بمفهوم الإعاقة العقلية بشكل عام ومنها البسيطة، وخصائصهم العامة، وأسباب الإعاقة العقلية وتصنيف درجاتها والآثار النفسية والإجتماعية والتربوية للإعاقة العقلية البسيطة، والإتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة، وقدرة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على التعلم والتكيف، والنظريات المفسرة لها، والتحديات التي تواجه ذوي الاعاقة العقلية البسيطة، والبرامج التربوية اللازمة لهم.

2.2 الدراسات السابقة

تضمنت الدراسات السابقة ثلاثة أبعاد وهي دراسات تحدثت عن المهارات المعرفية، ودراسات تحدثت عن القصص المصورة، ودراسات تخدثت عن الإعاقة العقلية، وكانت كالآتي:

2.2.1 الدراسات التي تحدثت عن المهارات المعرفية

هدفت دراسة عبد الحميد (2024) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحس–حركية في تحسين بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. تكونت العينة من (10) أطفال تراوحت أعمارهم بين (6–9) سنوات، ونسبة ذكائهم ما بين (50–70) وفق مقياس ستانفورد–بينيه الصورة الخامسة، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم القبلي–البعدي للمجموعتين، واستخدمت قائمة ملاحظة تقدير المهارات الحياتية (إعداد الباحثة) وبرنامجًا تدريبيًا قائمًا على المهارات الحس–حركية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالضابطة، وفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي، مع عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي واستمرارية أثره في تحسين المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

هدفت دراسة بارمان وجينا 2024 (Barman & Jena) إلى تقييم فعالية التعليم التفاعلي القائم على الفيديو لدى عينة مكونة من 95 طفلًا (47 ذكورًا، 48 إناثًا) تراوحت أعمارهم بين 12 و15 عامًا، وتم اختيارهم من ثلاثة مراكز تأهيلية. وقد ركز الباحثون على مقارنة أثر نوعين من التعليم بالفيديو، أحدهما قائم على التفاعل الجماعي، والآخر فردي، على الأداء الأكاديمي والنمو المعرفي ضمن بيئة تعليمية مريحة خلال ساعات العمل. وأظهرت النتائج أن الأطفال ضمن مجموعة أظهروا تحسنًا ملحوظًا في تفاعلهم وفهمهم للمواد التعليمية مقارنة بالمجموعات الأخرى، وهو ما عُزي إلى الطبيعة التفاعلية والجماعية لهذا النمط من التعليم، مما ساعد على توصيل المفاهيم بشكل أكثر وضوحًا وفاعلية، وساهم في تعزيز التطور المعرفي لهؤلاء الأطفال في سياق تعليمي داعم.

هدفت دراسة خميس (2020) إلى تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال برنامج تدريبي قائم على الوسائط المتعددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من المنتسبين إلى روضة تابعة لمدرسة الأزهار في حي وسط الإسكندرية، وتم اختيارهم بطريقة غير احتمالية موجهة وفق معايير محددة تتعلق بتشخيص صعوبات التعلم النمائية. استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات البحثية لقياس المتغيرات المستهدفة، من بينها: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن لقياس الذكاء، ومقياس للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، إلى جانب مقياسين من إعداد الباحثة لتقدير المهارات المعرفية والاجتماعية، والبرنامج التدريبي نفسه كأداة تدخل. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم القبلي–البعدي–التتبعي لتقييم أثر البرنامج على المهارات المستهدفة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من المهارات المعرفية والاجتماعية، بينما لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج وفاعليته في تعزيز هذه المهارات لدى الأطفال المشاركين.

دراسة الملاحمة (2019) هدفت إلى التعرّف على أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة، من خلال تصميم برنامج محوسب يتضمن أنشطة تعليمية موجهة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (50) طفلًا وطفلة من المستوى الثاني برياض الأطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. استخدمت الباحثة اختبارًا للمهارات المعرفية، وبرنامجًا محوسبًا تم إعداده وتطويره لأغراض الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي المحوسب في تنمية المهارات المعرفية.

2.2.2 الدراسات التي تحدثت عن القصص المصورة لدى الإعاقة العقلية

دراسة الحربي والعبيكي (2024) هدفت إلى إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية القصص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية مهارة الاستماع وضمان بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي مع مجموعتين، واحدة ضابطة مكونة من 24 طالبة، وأخرى تجريبية مكونة من 26 طالبة، وتم اختيار العينة بطريقة القصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار فروضها، أعدت الباحثة أدوات ومواد الدراسة، شملت اختبارًا لمهارة الاستماع، وقصصًا قصيرة مصورة، ودليل المعلمة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين

في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق المؤجل أيضًا لصالح المجموعة التجريبية، مما يعكس فاعلية استراتيجية القصص القصيرة المصوَّرة في تحسين مهارة الاستماع وضمان استمرارية التعلم لدى الطالبات.

دراسة عبد المقصود، شلبي، الهواري، ومحمود (2023) التي هدفت التعرف إلى أثر توظيف وحدة تعليمية مبنية على القصص المصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الإعدادي. جمعت الدراسة بين المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الإطار النظري، والمنهج شبه التجريبي في التطبيق العملي. تمثلت عينة الدراسة في طلاب الصف الأول الإعدادي، وبلغ عددهم 60 طالبًا، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من 30 طالبًا درست المحتوى بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية مكونة من 30 طالبًا خضعت للتعليم باستخدام برنامج قائم على القصص المصورة، وتم استخدام أدوات متنوعة مثل كراسة التلميذ، دليل المعلم، وحدة تعليمية مقترحة، واختبار خاص بقياس مهارات الفهم القرائي. تم توزيع العينة إلى مجموعتين: تجريبية خضعت للتعليم باستخدام القصص المصورة، وضابطة درست وفق الأساليب التقليدية. وأظهرت النتائج أن دمج القصص المصورة ساهم بفاعلية في تسهيل استيعاب النصوص وتحفيز الطلاب على التفاعل، من خلال الاعتماد على عناصر بصرية داعمة للنص.

دراسة سفين (2019) هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام القصص المصورة كوسيلة تعليمية في تنمية مهارات لغوية محددة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتحديدًا في مجالي القدرة المعجمية والتعبير الكتابي. استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تصميم مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تعليمها باستخدام القصص المصورة، وعددها 34 تلميذًا، وأخرى ضابطة تلقت التعليم بالطريقة التقليدية، وعددها 33 تلميذًا، ليصبح إجمالي المشاركين 67 تلميذًا من إحدى المدارس الابتدائية بمحافظة قنا. وتم بناء أدوات القياس التي شملت اختبارًا للمعجم اللغوي وآخر لقياس مستوى التعبير الكتابي، وجرى تطبيق الاختبارات قبليًا وبعديًا لقياس التغيرات الناتجة عن التجربة. وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ما يدل على أن القصص المصورة ساهمت بشكل فاعل في تعزيز المفردات وتحسين قدرات التعبير الكتابي لدى التلاميذ. كما أظهرت البيانات وجود علاقة ارتباط إيجابية بين تنمية القدرة المعجمية وتطور مهارات الكتابة التعبيرية.

دراسة نجم، حسن، وعبدالله (2019) هدفت التعرف إلى أثر استخدام القصة الرقمية المصورة في تنمية مجموعة من القيم الاجتماعية لدى أطفال الروضة، مع التركيز على قيم أساسية مثل الصدق، التعاون، برّ

الوالدين، والتسامح. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مدى تأثير هذا النوع من القصص على الجانب القيمي لدى الأطفال. تكونت عينة الدراسة من 30 طفلًا تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات، تم اختيارهم عشوائيًا من حضانتين مختلفتين، إحداهما ناطقة بالإنجليزية والأخرى عربية.
استخدم الباحث مقياسًا مصورًا لقياس القيم الاجتماعية المستهدفة، إلى جانب مجموعة من القصص الرقمية المصممة خصيصًا لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن استخدام القصة الرقمية ساهم بشكل فعال في تعزيز القيم الاجتماعية لدى الأطفال، نظرًا لما توفره من أسلوب عرض تفاعلي بسيط ومناسب للمرحلة العمرية المبكرة .

دراسة رجب (2017) سعت التعرف إلى فاعلية برنامج تربوي تم تصميمه باستخدام القصص المصورة، بهدف تعزيز السلوكيات البيئية الإيجابية لدى الأطفال في مرحلة الروضة، لا سيما أولئك الذين يعانون من صعوبات في التفاعل البيئي والسلوكي، شملت العينة ثلاثين (30) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، بالإضافة إلى عدد من معلمات رياض الأطفال. تم استخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات، منها استبيان محكم ومجموعة من القصص المصورة، إلى جانب مقياس خاص لقياس السلوك البيئي الإيجابي لدى الأطفال. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بوصفه الأنسب لقياس الأثر الفعلي للبرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج المستخدم ساهم بفاعلية في تحسين السلوكيات البيئية الإيجابية لدى الأطفال، حيث لوحظ تحسن ملحوظ في قدرة الأطفال على التفاعل السليم مع عناصر البيئة من حولهم، بعد تلقيهم للبرنامج المعتمد على القصص المصورة.

هدفت دراسة أنغيتو، بورواننتا، سابطونو، وسينين (Anggito, Purwanta, Saptono, & Senen 2023) إلى التحقق من مدى فعالية استخدام القصص المصورة الرقمية ذات الطابع متعدد الثقافات في تعزيز سمة "الرعاية الاجتماعية" لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد تم اتباع المنهج الكمي من خلال تصميم شبه تجريبي تضمن وجود مجموعة ضابطة غير متكافئة، ما أتاح فحص الأثر الفعلي لاستخدام القصص الرقمية في تشكيل الجوانب الاجتماعية لدى الطلاب. تكونت العينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرستين حكوميتين، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية 20 طالبًا. واستُخدمت أدوات متنوعة لجمع البيانات، شملت مقياسًا للتقييم الذاتي المتعلق بسمة الرعاية الاجتماعية، إلى جانب مقياس إضافي خاص بأنشطة القصص المصورة. وأظهرت النتائج أن دمج الوسائط الرقمية المستندة إلى القصص المتعددة الثقافات ساهم بشكل إيجابي في تطوير سمات اجتماعية لدى الأطفال، كالتعاطف، والتعاون، والاحترام المتبادل.

أجرى غولدِنغ وفيرييه (2021) Golding &Verrier دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تربوي يعتمد على تنمية مهارات محو الأمية البصرية (Visual Literacy) في تعزيز فهم الأطفال للقصص التعليمية المصورة. وقد انطلقت الدراسة من فرضية مفادها أن استيعاب الأطفال للرسائل المصورة التعليمية يتفاوت تبعًا لمرحلتهم العمرية ومستوى نضجهم البصري. شملت العينة مجموعة من الأطفال من مستويات تعليمية مختلفة، واتبعت الدراسة منهجين: المقارن والتجريبي، حيث تم تطبيق القصص المصورة ضمن بيئة تعليمية موجهة، أعقبها تقييم لمستوى الفهم. وبينت النتائج أن تعزيز مهارات محو الأمية البصرية كان له دور فاعل في رفع قدرة الأطفال على إدراك محتوى القصص المصورة وفهمها، وأوصت الدراسة بضرورة إدراج هذا النوع من التدخلات في الممارسات التعليمية لدعم مهارات الفهم القرائي والتعلم البصري لدى المتعلمين.

2.2.3 الدراسات التي تحدثت عن الإعاقة العقلية

أجرت بوحدي (2020) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على القصص المصورة في تعزيز الوعي البيئي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. تكون مجتمع الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين بالمؤسسات المتخصصة، وتم اختيار عينة بلغت (20) طفلًا بواقع (10) في المجموعة التجريبية و(10) في المجموعة الضابطة، جرى اختيارهم باستخدام اختبار "كولومبيا للذكاء" لتحديد مستواهم العقلي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، كما استعانت بأداة الاستبيان المحكم بالإضافة إلى القصص المصورة ومقياس للسلوك البيئي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي لدى هذه الفئة.

أجرى مكي (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض القيم الإيجابية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من فئة "القابلين للتعلم" في منطقة القصيم. شملت العينة (8) تلاميذ تراوحت أعمارهم بين 6 و9 سنوات، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع 4 تلاميذ في كل مجموعة. اعتمدت الدراسة على قائمة القيم الإيجابية التي أعدها الباحث لقياس مستوى تلك القيم لدى المشاركين، إلى جانب تطبيق البرنامج التدريبي المصمم باستخدام القصص الاجتماعية على المجموعة التجريبية فقط. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج أسهم بشكل فعّال في تعزيز القيم الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما بينت النتائج

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي الأول والقياس التتبعي، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي وفاعليته في تعزيز القيم لدى الفئة المستهدفة.

دراسة بايج (2016) Page التي هدفت إلى تقييم مدى فاعلية استخدام "الحوارات المصورة" في تعديل بعض السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة لدى التلاميذ المصابين باضطراب طيف التوحد في مرحلة التعليم الابتدائي. وتناولت الدراسة عينة مكونة من خمسة أطفال غير متجانسين من حيث الخصائص النمائية والسلوكية، بهدف استقصاء مدى التحسن في سلوكياتهم الاجتماعية داخل الصف العادي بعد تطبيق البرنامج التدخلي. اعتمدت الدراسة على تصميمات تجريبية متعددة، سواء على مستوى الحالة الواحدة أو الحالات المتعددة، مع قياس دقيق للتغيرات السلوكية المرتبطة بالتدخل. وقد أظهرت النتائج أن استخدام الحوارات المصورة أدى إلى تحسن واضح في سلوك واحد على الأقل لدى ثلاثة من الأطفال المشاركين، حيث تراوح مدى فعالية التدخل بين التأثير المتوسط والعالي، مما يؤكد جدوى هذا الأسلوب في تعديل السلوك الاجتماعي ضمن بيئة التعليم الاعتيادية.

ودراسة ماغرايل وريغر McGrail & Rieger (2013) هدفت إلى استكشاف دور الأدب القصصي المصور في تنمية الوعي بقضايا الإعاقة لدى الطلبة، من خلال تقديم مواقف حياتية وتجارب يومية تعكس التحديات والصعوبات التي يواجهها الأفراد ذوو الإعاقة في بيئات التعليم العام. وركّزت الدراسة على استخدام الوسائط السردية المصورة كأداة تربوية تهدف إلى توعية الطلبة العاديين بالواقع الاجتماعي لذوي الإعاقة، وتعزيز مشاعر التعاطف والتقبّل لديهم. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبّق أدواته على عينة من الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، حيث تم تحليل السلوكيات الناتجة عن التفاعل مع القصص المصورة، سواء كانت إيجابية أو سلبية، كما تم تتبع التغيرات في مشاعر الطلبة ومواقفهم تجاه زملائهم من ذوي الإعاقة بعد التعرض للمحتوى القصصي. وقد أظهرت النتائج أن القصص المصورة كان لها دور فعّال في تفكيك الصور النمطية السلبية، وتعزيز قيم التفاهم والاحترام، كما ساهمت في تقليل التحيزات وزيادة الوعي بالمواقف الإنسانية التي يعيشها الأفراد من ذوي الإعاقة داخل المجتمع المدرسي.

2.2.4 التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: من حيث العينة

تنوّعت عينات الدراسات السابقة منها ما أخذ عينة صغيرة كالدراسة الحالية التي تناولت 4 طلاب ، (كما في دراسة Page، 2016، التي شملت 5 أطفال فقط)، ومتوسطة (20–50 طفلًا)، وكبيرة نسبيًا (كما في دراسة Barman & Jena، 2024 التي شملت 95 طفلًا)، مما أتاح للدراسات تقديم رؤى متنوعة يمكن البناء عليها في أطر تعليمية متعددة.

ثانياً: من حيث الأهداف

فقد سعت جميع الدراسات إلى فحص أثر تدخلات تعليمية حديثة على تطوير مهارات محددة لدى الأطفال، مثل المهارات المعرفية، اللغوية، القيم الاجتماعية، السلوكيات البيئية، أو الوعي بقضايا الإعاقة. فمنهم من استخدم القصص المصورة لتنمية المهارات المعرفية لدى ذوي الاعاقة العقلية البسيطة (كالتصنيف والتمييز للمفاهيم والعلاقات المنطقية) كالدراسة الحالية، ومنها ما استخدمت القصص المصورة لتنمية المهارات اللغوية كدراسة (الحربي والعبيكي، 2024؛ وعبد المقصود وآخرون، 2023؛ وسفين: 2019)، وأخرى تناولت فاعلية القصص المصورة في تنمية القيم الاجتماعية كدراسة(نجم وآخرون، 2019؛ بايج، 2016)، وغيرها تناولت فاعلية برنامج تربوي مصمم باستخدام القصص المصورة لتنمية وتعزيز السلوكيات البيئية الايجابية كدراسة (رجب، 2017)، ودراسة (ماغرايل وريغر ، 2013) التي هدفت إلى استكشاف دور الأدب القصصي المصور في تنمية الوعي بقضايا الإعاقة لدى الطلبة.

ثالثاً: من حيث المنهج المتبع

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لمجموعة واحدة ، كما واتبعت غالبية الدراسات المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، مع تقسيم العينات إلى مجموعات تجريبية وضابطة، مما يعكس تصميمًا بحثيًا صارمًا يتيح مقارنة الأثر الفعلي للتدخلات. كما لجأت بعض الدراسات إلى المنهج المقارن مثل دراسة Golding & Verrier (2021) أو المنهج الوصفي التحليلي، خاصة عند تحليل المضامين النظرية أو القيمية أو الاجتماعية المرتبطة بالتعلم.

رابعاً: من حيث الأداة

اعتمدت الدراسة الحالية على مقاييس تم تصميمها من قبل الباحثة لملائمة بيئة الدراسة الحالية، فقد تنوّعت بين مقاييس معيارية (مثل اختبار رافن ومقياس الذكاء كولومبيا)، واختبارات مهارية مصممة خصيصًا لأهداف البحث (كالاختبارات القرائية، ومقاييس القيم والسلوك)، إضافة إلى كراسات التلميذ، وأدلة المعلم، ووحدات تعليمية مبنية على الوسائط المصورة. وقد اهتم الباحثون أيضًا بتحكيم الأدوات وضمان صدقها وثباتها، بما يعزز من مصداقية النتائج.

تنفرد الدراسة الحالية بجملة من المزايا التي تجعلها إضافة نوعية إلى الحقل البحثي في التربية الخاصة، ومن أبرز وجوه التميّز ما يلي:

1. التركيز على فئة محددة من ذوي الإعاقة، وهي فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، الذين يجمعون بين القدرة على التعلم الجزئي والحاجة إلى تدخلات تعليمية ذات طبيعة حسية وبصرية.
2. دمج ثلاثة محاور رئيسة (الإعاقة العقلية البسيطة – القصص المصورة – المهارات المعرفية) ضمن إطار واحد متكامل، يربط بين الخصائص النمائية للأطفال من هذه الفئة وبين نوع الوسيط التعليمي المستخدم والمهارات المستهدفة. وقد تفرّدت الدراسة بالجمع بين هذه المحاور الثلاثة بشكل تحليلي وتطبيقي في آنٍ واحد.
3. التركيز على المهارات المعرفية تحديدًا (تصنيف المفاهيم، تمييز المفاهيم، العلاقات المنطقية)، بوصفها مدخلًا أساسيًا لتحسين الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، بينما ركّزت معظم الدراسات السابقة على بعض المهارات المعرفية الاخرى كالانتباه والتركيز والقراءة والكتابة.
4. الجانب التطبيقي للدراسة، حيث تعتمد الدراسة على برنامج تربوي قائم على القصص المصورة المصممة خصيصًا لتناسب مستوى الأطفال العقلي والمعرفي، مما يعكس مراعاة الفروق الفردية واحتياجات هذه الفئة بطريقة منهجية وعلمية.
5. الربط بين التعلم والعلاج، حيث تُوظّف القصص المصورة بوصفها وسيطًا تربويًّا.
6. سياق الدراسة المحلي، حيث تأتي الدراسة في سياق عربي فلسطيني، يندر فيه تناول مثل هذه الموضوعات بشكل معمّق، وهو ما يمنحها بُعدًا تطبيقيًّا وثقافيًّا مهمًا، قابلًا للتطوير والتعميم.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

3.1 منهج الدراسة

3.2 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

3.4 أدوات الدراسة

3.5 وصف أدوات الدراسة

3.6 إجراءات تطبيق المقياس

3.7 صدق أدوات الدراسة

3.8 ثبات أدوات الدراسة

3.9 إجراءات الدراسة

3.10 متغيرات الدراسة

3.11 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يستعرض هذا الفصل بشكل مفصل المنهجية التي اعتمدت عليها الباحثة في تنفيذ الدراسة، بدءًا من تحديد مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وآلية اختيارها، مرورًا بتوضيح أدوات جمع البيانات، والإجراءات التي تم اتخاذها للتحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها. كما يتناول الفصل خطوات تنفيذ الدراسة بمراحلها المختلفة، إلى جانب تحديد المتغيرات التي تمت دراستها، والأساليب الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج. ويهدف هذا الفصل إلى توضيح الإطار العملي للدراسة بما يضمن دقة الإجراءات وموثوقية النتائج.

3.1 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج االتجريبيباستخدام التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وحسب مقياس قبلي ومقياس بعدي وباستخدام التحليل المختلط (الكمي والنوعي) للبيانات لملائمته لموضوع الدراسة ولدراسة الظاهرة بعمق.

3.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمؤسسة اللايف جيت لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدينة بيت جالا والبالغ عددهم (36) طفلا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2024-2025.

3.3 عينة الدراسة

تم أختيار العينة الاستطلاعية للدراسة حيث تكونت من(3) أطفال من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة خارج عينة الدراسة الأصلية وذلك للتأكد من سلامة وثبات البرنامج وأدوات القياس.
في حين تم اختيار عينة الدراسة الأصلية بطريقة العينة القصدية والبالغ عددهم (4) من ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمؤسسة اللايف جيت لذوي الإعاقة من عمر (12) إلى عمر (16) سنة، وشخصت حالتهم اعاقة عقلية بسيطة.

3.4 أدوات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة التي تمثلت في التعرف إلى مدى تأثير القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة المناسبة، مستفيدة في ذلك من الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة مها (2024)، ودراسة سالي (2022). وقد تضمنت تلك الدراسات بناء أدوات تقويم خاصة تتناسب مع خصائص العينة، وإعداد مقاييس لعدد من المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، بالاستناد إلى الأدبيات النظرية والمقاييس المعرفية المعتمدة، مع إجراء التعديلات اللازمة بما يتناسب مع البيئة المحلية وخصائص العينة المستهدفة.

3.5 وصف أدوات الدراسة

أولاً: المقياس

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة مقياسًا من إعدادها بعنوان "مقياس المهارات المعرفية"، بهدف قياس أثر استخدام القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وقد تم بناء هذا المقياس استنادًا إلى الأدبيات التربوية ذات العلاقة ومراجعة عدد من المقاييس والدراسات السابقة، مع مراعاة خصائص الفئة المستهدفة واحتياجاتها النمائية والمعرفية.

ويتكوّن المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية تمثل المهارات المعرفية المستهدفة، وهي:

- تصنيف المفاهيم (10 فقرات): مثل تصنيف الفواكه والخضراوات، الألوان، الأشكال، وسائل النقل، والحيوانات.
- التمييز بين المفاهيم (10 فقرات): مثل التمييز بين الجهات، الأحجام، الأوزان، المشاعر، والإشارات.
- العلاقات المنطقية (10 فقرات): مثل الربط بين الأشياء واستخداماتها، أو العلاقة بين الكل والجزء.

حيث يتكون المقياس من 30 فقرة تُقاس باستخدام مقياس تقديري خماسي لدرجة الإتقان، موزعة على النحو الآتي: (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، بحيث يحصل الطفل على درجة بحسب مدى إتقانه لكل مهارة في الفقرة (ملحق رقم 2).

دعم وعرض مقياس المهارات المعرفية باستخدام قصص مصورة، وهي أداة مستندة إلى قصص تعليمية تفاعلية ، حيث صممت لقياس المهارات المعرفية بمحاورها الثلاث من خلال القصة بأسلوب سردي تربوي يدمج بين الصور والمواقف الحياتية، لاستخراج المهارات المعرفية من خلال مواقف متسلسلة (ملحق رقم 3).

3.6 إجراءات تطبيق المقياس

أولاً: قامت الباحثة وعلى مدار شهرين متتالين بمتابعة أربعة أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مؤسسة اللايف جيت في بيت جالا، حيث قامت بتطبيق مقياس قبلي لهم باستخدام وسائل مقننة (كالصور الملونة والمكعبات والقفل والمفتاح ...) لقياس المهارات المعرفية المستهدفة في الدراسة، بهدف تحديد مستوى الأداء قبل التدخل.

عقب تنفيذ البرنامج التدريبي المعتمد على القصص المصورة، قامت الباحثة بإجراء المقياس البعدي مباشرة بعد الانتهاء من جلسات التدخل، وذلك لقياس مدى التحسن في المهارات المعرفية نتيجة استخدام القصص المصورة. وقد تم تطبيق المقياس في بيئة مماثلة للمقياس القبلي لضمان الثبات والتحقق من مصداقية النتائج.

وللتحقق من استمرارية أثر البرنامج، أجرت الباحثة مقياساً تتبعيًا بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق الاختبار البعدي، وذلك بهدف رصد مدى احتفاظ الأطفال بالمكتسبات المعرفية التي تم تنميتها خلال فترة التدخل. وقد تم توثيق النتائج وتحليلها إحصائيًا لمقارنة الفروقات بين المقاييس الثلاثة: القبلي، والبعدي، والتتبعي.

ثانياً:الملاحظات المباشرة للباحثة:

حيث قامت الباحثة بتدوين ملاحظاتها أثناء عملية تطبيق المقياس القبلي وأثناء عملية تطبيق القصص المصورة وأثناء تطبيق المقياس البعدي والتتبعي. وقد دونت الباحثة ملاحظاتها بناء على المهارات المعرفية التي يجب ملاحظتها كما يلي:

أولاً : تصنيف المفاهيم وتتضمن (أفراد الأسرة، أعضاء الجسم، حيوانات، خضار، فواكه، مواصلات، أدوات، ...الخ).

ثانياً: تمييز المفاهيم وتتضمن(أعداد، ألوان، اتجاهات أمام خلف، فوق وتحت، أحجام كبير صغير، أطوال طويل قصير، أوزان ثقيل خفيف، أشكال مربع دائرة مثلث مستطيل،أماكن جوا (داخل برا خارج فاضي مليء ....الخ).

ثالثاً: العلاقات المنطقية الحيوانات وبيوتها، أدوات وما يلزمها واستعمالاتها قفل مفتاح، قلم دفتر، حيوانات ومأكولاتها، ....).

3.7 صدق أدوات الدراسة

قامت الباحثة بعرض أداة القياس التي أعدّتها لقياس بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على (11) من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي التربية الخاصة، وقد أُدرجت أسماؤهم في (الملحق رقم 4). وهدفت عملية التحكيم إلى مراجعة فقرات المقياس من الجانبين العلمي واللغوي، والتأكد من مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وكذلك للفئة العمرية والخصائص العقلية والصحية للمشاركين، ولا سيما ما يرتبط بقياس أثر القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية المستهدفة. وبناءً على الملاحظات والتوصيات التي أبدتها لجنة التحكيم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على مقاييس، لتكون بصيغتها النهائية الجاهزة للتطبيق.

وكانت تعديلات المحكمين كالآتي: بتغيير درجة الأهمية إلى درجة الاتقان، وتحديد ما المقصود بأحياناً وغالباً ودائماً، واستخدام نمط ليكرت الخماسي في التقدير بدلاً من استخدام التدرج الثلاثي، إزالة كلمة بها من الفقرة رقم 6 في بعد العلاقات المنطقية، إستبدال كلمة يوصل في الفقرة رقم 8 بكلمة يوفق.

3.8 ثبات أدوات الدراسة

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ الفا (Alpha Cronbach)، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.1).

جدول (3.1): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة

المجال	العدد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الدرجة الكلية	4	30	0.93

يشير جدول (3.1) إلى نتائج معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة، حيث بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية 0.93، وهو ما يعد مؤشرًا عاليًا على اتساق الأداة الداخلي وموثوقيتها. وتعكس هذه القيمة قدرة الأداة على قياس المتغير المستهدف بشكل موثوق ودقيق، مما يعزز صحة النتائج المستخلصة من الاستبيان ويؤكد ثباته على مستوى الدرجة الكلية.

أما بالنسبة لثبات الملاحظات الخاصة بالمهارات المعرفية، فقد تم التحقق منه من خلال اتفاق الملاحظين، وهم الباحثة والمعلمة المسؤولة، وهو ما يعكس درجة عالية من التوافق بين الملاحظين ويضمن موثوقية الملاحظات وسلامة جمع البيانات المتعلقة بالمهارات المعرفية للأطفال.

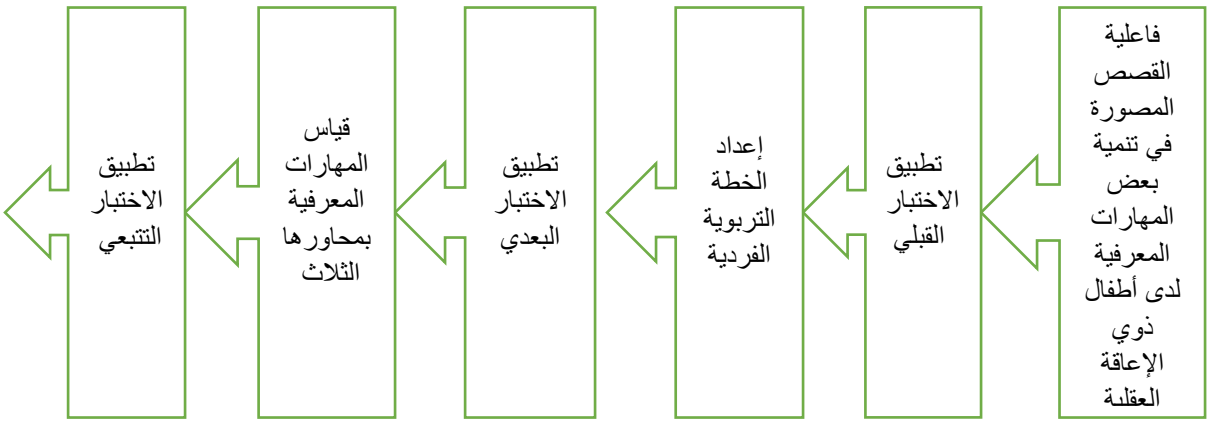
3.9 إجراءات الدراسة

استندت الباحثة في تنفيذ الدراسة إلى مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبطة مباشرةً بأهداف الدراسة وأسئلتها، وتمثلت هذه الإجراءات فيما يلي:

1. تحديد عنوان الدراسة: "مدى تأثير القصص المصورة في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة"، وصياغة مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وفروضها، ثم إعداد خطة البحث وتقديمها للموافقة من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس.
2. الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة باستخدام القصص المصورة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتنمية المهارات المعرفية، بهدف الاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وتصميم أدوات الدراسة، وبناء المادة التعليمية.
3. إعداد أدوات الدراسة، والتي تمثلت في:

- مقياس المهارات المعرفية يتضمن ثلاثة أبعاد: تصنيف المفاهيم، التمييز بين المفاهيم، والعلاقات المنطقية.
- قصص مصورة تعليمية، صُممت لقياس المهارات المعرفية بطريقة سردية تفاعلية. والتي جمعت من خلال صور الكترونية عبر الحاسوب من قصص الأطفال ومن المكتبات، وتم تصميمها من قبل الباحثة وتعديلها لتلائم الفقرات المناسبة. وتم عرض هذه الأدوات على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في التربية الخاصة للتحقق من صدق المحتوى، كما تم تعديلها وفقًا لملاحظاتهم لتصبح بصيغتها النهائية الجاهزة للتطبيق.

4. التحقق من ثبات أدوات الدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (3) أطفال لمدة عشرين يوماً بهدف التأكد من وضوح الفقرات ومدى فهم الأطفال لها، وتحديد الزمن المناسب للتطبيق. وتم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغ للدرجة الكلية (0.93)، وهي قيمة تدل على درجة عالية من الثبات. ثم تم اخراج العينة الاستطلاعية من العينة الأساسية.
5. اختيار عينة الدراسة، وهم (4) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى المتوسطة، تتراوح أعمارهم بين (12–16) عامًا، وجميعهم من الملتحقين بمؤسسة اللايف جيت لذوي الإعاقة في مدينة بيت جالا، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2024–2025.
6. تطبيق أدوات الدراسة قبليًا على أفراد العينة لقياس مستوى المهارات المعرفية قبل بدء تنفيذ الأنشطة التعليمية القائمة على القصص المصورة.
7. تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص المصورة لمدة (8 أسابيع)، بلغ عدد الجلسات (40) جلسة وتم تطبيقها بشكل فردي، حيث بدأ التطبيق بتاريخ 27\4\2025 وانتهى بتاريخ 27\6\2025، ضمن سياق تربوي منظم، يراعي الفروق الفردية وخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
8. تطبيق القياس البعدي للمهارات المعرفية لعينة الدراسة بعد مرور فاصل زمني مدته شهرين.
9. بناء الخطط الفردية للطلبة ملحق (رقم 4) (الخطط والجلسات).
10. تحليل البيانات الناتجة من التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من صحة الفروض.



الشكل (3.1): إجراءات الدراسة التطبيقية من تصميم الباحثة استناداً إلى (الروسان، 2000)

3.10 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل: استخدام القصص المصورة: ويتمثل في تطبيق أنشطة تعليمية مستندة إلى قصة مصورة تعليمية، تهدف إلى تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ثانيًا: المتغير التابع: المهارات المعرفية: وتشمل ثلاثة أبعاد رئيسية تم قياسها باستخدام "مقياس المهارات المعرفية"، وهي: تصنيف المفاهيم (مثل: تصنيف الأشكال، الألوان، والحيوانات). التمييز بين المفاهيم (مثل: التمييز بين الأحجام، المشاعر، والاتجاهات). العلاقات المنطقية (مثل: الربط بين الكل والجزء، أو الشيء ووظيفته).

3.11 المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS الإحصائي لتحليل البيانات التي جُمعت من خلال أدوات الدراسة، وقد شملت المعالجات الإحصائية ما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: وذلك لوصف أداء أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد المقياس الكلي للمهارات المعرفية.

- اختبار (t) لعينتين مرتبطتين :(Paired Samples T-Test) لقياس مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال في القياس القبلي والقياس البعدي، بهدف التعرف إلى أثر استخدام القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية.
- معامل الثبات (كرونباخ ألفا): للتحقق من اتساق فقرات المقياس وثبات الأداء عليه.

ويوضح الجدول (3.2): تصحيح المقياس وتصنيف المتوسطات الحسابية وفقاً لدرجات استجابات العينة.

جدول (3.2): جدول تصحيح المقياس

المتوسط الحسابي	التقييم
1.80-1.00	منخفضة جداً
2.60-1.81	منخفضة
3.40-2.61	متوسطة
4.20-3.41	مرتفعة
5.00-4.21	مرتفعة جداً

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

4.1 المقدمة

4.2 النتائج الكمية

4.2.1 نتائج فرضيات الدراسة

4.2.1.1 الفرضية الأولى

4.2.1.2 الفرضية الثانية

4.2.1.3 الخلاصة العامة للتحليل الكمي

4.2.2 النتائج النوعية

4.2.2.1 نتائج السؤال الثالث

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4.1 المقدمة

يتناول هذا الفصل عرضًا مفصلًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية القصص المصورة في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كما يهدف إلى الكشف عن الفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة، وذلك لتحديد مدى فعالية استخدام القصص المصورة في تحسين الأداء المعرفي لدى أفراد العينة.

4.2 النتائج الكمية

4.2.1 نتائج فرضيات الدراسة

4.2.1.1 الفرضية الأولى:

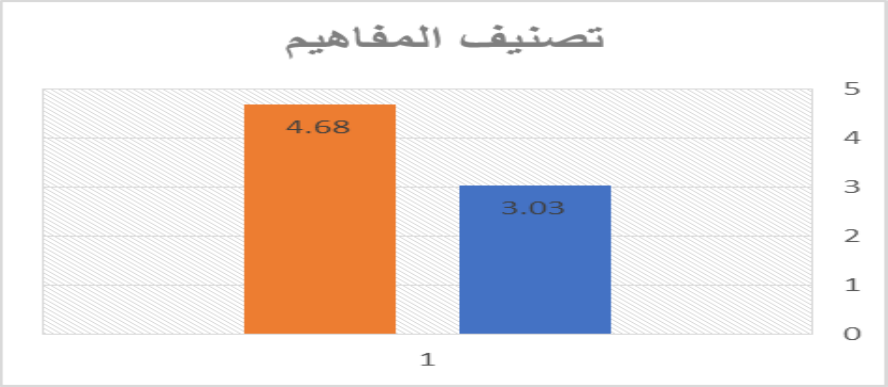
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

جدول (4.1): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

المجال	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تصنيف المفاهيم	قبلي	4	3.03	0.46	6	4.771-	0.003
	بعدي	4	4.68	0.52			
التمييز بين المفاهيم	قبلي	4	2.40	0.24	6	8.521-	0.000
	بعدي	4	4.60	0.45			
العلاقات المنطقية	قبلي	4	3.05	0.34	6	10.571-	0.000
	بعدي	4	4.93	0.10			
الدرجة الكلية	قبلي	4	2.83	0.14	6	11.250-	0.000
	بعدي	4	4.73	0.31			

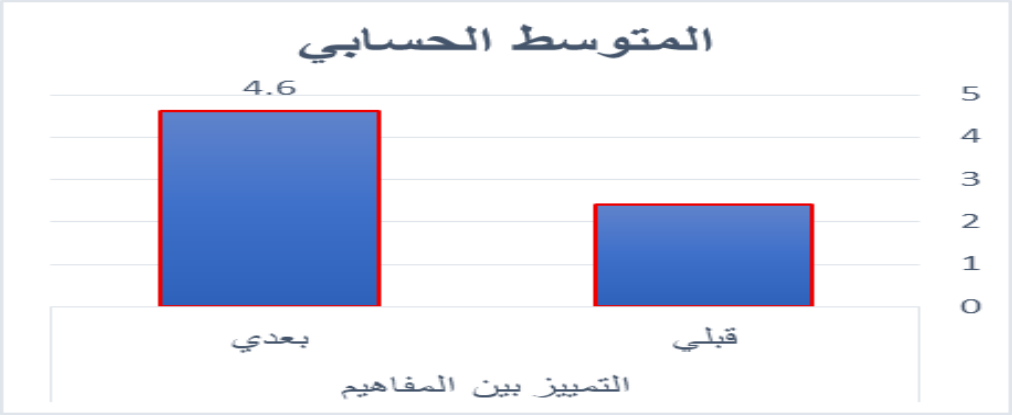
تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط القياس القبلي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من 0.05 وهي دالة إحصائيا.

ففي مجال تصنيف المفاهيم: أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط القبلي (3.03) والمتوسط البعدي (4.68) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-4.771) عند درجات حرية (6) وكانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.003)، ويشير ذلك إلى وجود تحسن معنوي في قدرة المشاركين على تصنيف المفاهيم بعد التطبيق، مما يعكس فاعلية البرنامج/التدخل المستخدم في تطوير هذه المهارة.



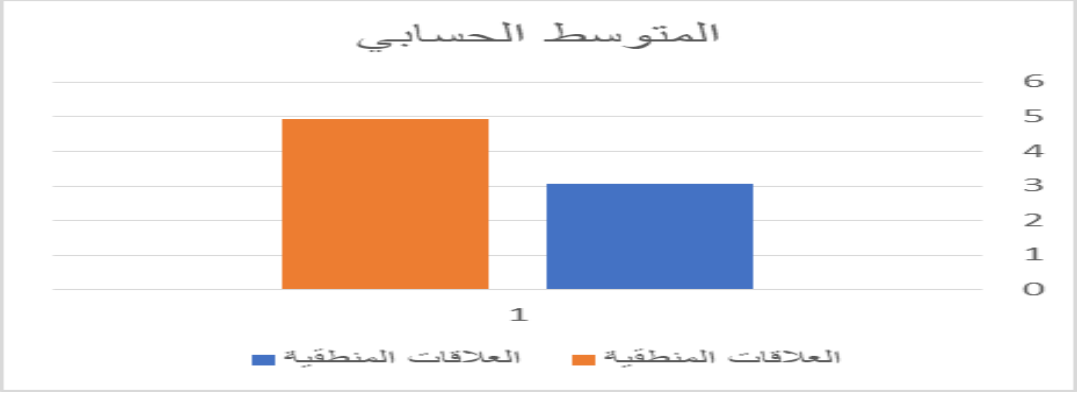
الشكل (4.1): نتائج تصنيف المفاهيم القبلي والبعدي لدى طلبة الاعاقة البسيطة

مجال التمييز بين المفاهيم: توضح النتائج أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين المتوسط القبلي (2.40)، والمتوسط البعدي (4.60)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (−8.521)، وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000). ويدل ذلك على وجود تحسن كبير في قدرة الأفراد على التمييز بين المفاهيم بعد التدخل، ويعكس التأثير القوي للإجراء المتبع على هذا المجال تحديدًا .



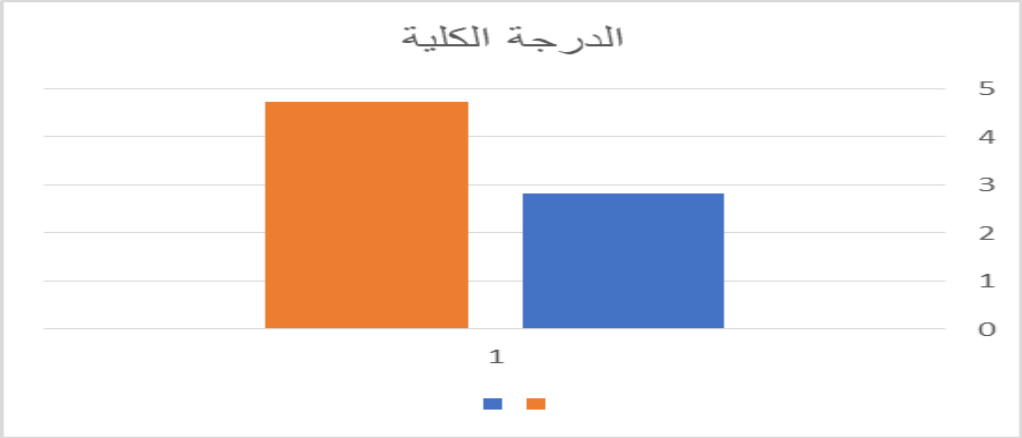
الشكل (4.2): نتائج التمييز بين المفاهيم القبلي والبعدي لدى الطلبة الاعاقة البسيطة

مجال العلاقات المنطقية: أظهرت البيانات أن المتوسط القبلي (3.05) قد ارتفع بعد التدخل إلى متوسط (4.93)، ما يعكس تباينًا أقل في الأداء بعد التدخل. كما كانت قيمة (ت) المحسوبة (−10.571)، وهي قيمة كبيرة من حيث التأثير، مع دلالة إحصائية (0.000). ويشير ذلك إلى وجود تحسن جوهري ودال إحصائيًا في قدرة المشاركين على إدراك العلاقات المنطقية .



الشكل (4.3): نتائج العلاقات المنطقية القبلي والبعدي لدى طلبة الاعاقة العقلية البسيطة

الدرجة الكلية: تُظهر النتائج فرقًا ملحوظًا بين المتوسط القبلي الكلي (2.83)، والمتوسط البعدي (4.73). وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (−11.250) مع قيمة دلالة إحصائية (0.000)، ما يدل على أن الفروق الكلية بين القياسين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية عالية. يؤكد ذلك فعالية البرنامج أو التدخل بشكل عام في تحسين المهارات المستهدفة لدى المشاركين في جميع المجالات.



الشكل (4.4): نتائج الدرجة الكلية للمقياس القبلي والبعدي لطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

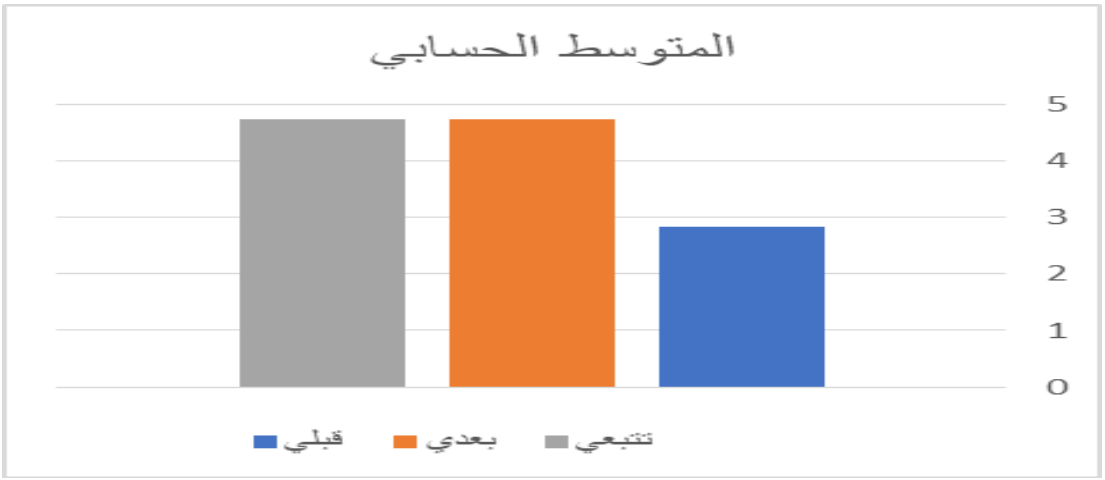
4.2.1.2 الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات القياسات القبلي والبعدي والتتبعي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

جدول (4.2): الإحصاءات الوصفية

الوقت	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	4	2.825	0.14498
بعدي	4	4.733	0.30671
تتبعي	4	4.742	0.31549

تشير القيم إلى وجود تحسن ملحوظ في المتوسط الحسابي من الفترة القبلية إلى بعد التدخل واستمر هذا التحسن في فترة المتابعة، مما يعكس فاعلية التدخل المستخدم.



الشكل (4.5): نتائج المقياس القبلي والبعدي والتتبعي لدى طلبة الإعاقة العقلية البسيطة

جدول (4.3): الاختبارات المتعددة(Multivariate Tests)

الاختبار	القيمة	قيمة ف المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
Pillai's Trace	0.999	1553.478	2و2	0.001	0.999
Wilks' Lambda	0.001	1553.478	2و2	0.001	0.999
Hotelling's Trace	1553.478	1553.478	2و2	0.001	0.999
Roy's Largest Root	1553.478	1553.478	2و2	0.001	0.999

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية جداً بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، مع حجم أثر كبير جداً، مما يدل على فاعلية التدخل.

جدول (4.4): اختبار الفروق داخل الأفراد

نوع التصحيح	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	η^2 الجزئي
مفترض التكرار	9.754	2	4.877	60.379	0.000	0.953
Greenhouse-Geisser	9.754	1.026	9.511	60.379	0.004	0.953
Huynh-Feldt	9.754	1.065	9.160	60.379	0.003	0.953
Lower-bound	9.754	1.000	9.754	60.379	0.004	0.953

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الفترات الزمنية، مع حجم أثر كبير جداً (0.953) ، مما يدل على أن التغيرات ناتجة عن التدخل.

جدول (4.5): التباينات الخطية والتربيعية(Within-Subjects Contrasts)

نوع التباين	F	الدلالة الإحصائية	η^2 الجزئي
خطي(Linear)	114.337	0.002	0.974
تربيعي(Quadratic)	24.739	0.016	0.892

تشير هذه النتائج إلى وجود تحسن مستمر خطي في الأداء، بينما يُظهر التباين التربيعي استقرار الأثر بعد التحسن .كلا النمطين دالان إحصائياً.

جدول (4.6): الفروق بين الأفراد(Between-Subjects Effects)

المصدر	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	η^2 الجزئي
Intercept	201.720	1	201.720	3799.842	0.000	0.999
الخطأ	0.159	3	0.053	-	-	-

المتوسط العام له دلالة إحصائية عالية وحجم أثر كبير جداً، مما يؤكد أن الفروق لم تكن عشوائية بل ناتجة عن تأثير حقيقي للتدخل.

4.2.1.3 الخلاصة العامة للتحليل الكمي:

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسات القبلي والبعدي والتتبعي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث وجد تحسن كبير ومهم إحصائيًا في النتائج من القياس القبلي إلى البعدي واستمر إلى القياس التتبعي.
- التحليل المتعدد وتحليل التباين داخل الأفراد أظهرا فروقاً دالة إحصائيًا وبأحجام أثر كبيرة جداً.
- حجم الأثر الجزئي (Partial Eta Squared) تجاوز 0.95 في جميع التحليلات، مما يدل على تأثير قوي للتدخل.
- هذه النتائج تدعم فاعلية البرنامج التدخلي المستخدم وتؤكد استمرارية أثره.

4.2.2 النتائج النوعية

4.2.2.1 نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث: **ما فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟**

من خلال الملاحظة المباشرة وتطبيق المقياس القبلي على الطلبة الأربعة، سجلت الباحثة الملاحظات الآتية الخاصة بكل طفل من الأطفال الأربعة كما يلي:

- **الطفل الأول (خ ص):**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

- أظهر الطفل صعوبة في تصنيف الصور ضمن مجموعات منطقية، خاصة في مفردات مثل تصنيف الحيوانات حسب مكان العيش ووسائل النقل.
- خلط بين الملابس الخاصة بالذكور والإناث، ولم ينجح في وضع أفراد الأسرة في مجموعات صحيحة.
- واجه ارتباكًا في التمييز بين الألوان الأساسية، واعتمد في التصنيف على الشكل أو الحجم بدل اللون أو الفئة.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

- لم يتمكن من تحديد المفاهيم المتعلقة بالحجم أو الوزن مثل (كبير/صغير، ثقيل/خفيف).
- أظهر ضعفًا في التعرف على الوجوه السعيدة والحزينة، وفي تمييز إشارات المرور.
- واجه صعوبة في المفاهيم المكانية، مثل (داخل/خارج) و(أمام/خلف).

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- لم يربط بين الأشياء المكملة لبعضها، مثل (الفرشاة والأسنان)، أو (الحذاء والرباط).
- أظهر قصورًا في إكمال الأجزاء الناقصة، كما فشل في توصيل الحيوان بمكان العيش أو نوع الغذاء.
- كانت استجاباته غالبًا غير منطقية وتعتمد على الحدس أو التخمين.

- **الطفل الثاني (م ع):**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

- خلط بين مفاهيم متقاربة مثل الفواكه والخضراوات، ولم يتمكن من تصنيف الأشكال الهندسية بدقة.
- لم ينجح في تحديد العنصر المختلف بين الصور (مثل: التفاحة، الموزة، الكأس).
- صنّف الألوان أحيانًا بشكل صحيح، لكنه تشتت عند زيادة عدد الصور.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

- لم يميز بين مفاهيم مثل (أعلى/أخفض)، (قريب/بعيد).
- لم يتعرف بدقة على اللون الأحمر كدلالة على "قف" في إشارة المرور.
- واجه ارتباكًا في تحديد الشكل الأكبر عددًا ضمن مجموعة، وأحيانًا اختار بشكل عشوائي.

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- لم ينجح في تحديد العلاقة بين الصور مثل (عصير وكأس)، (مفتاح وقفل).
- واجه صعوبة في توصيل الأدوات بالأجزاء المرتبطة بها (مثل: النظارة والعيون).
- أظهر قصورًا في معرفة الأداة المناسبة لفصل الشتاء أو في إكمال الصورة الناقصة.

- **الطفل الثالث (م د):**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

- أظهرت قدرة جزئية على تصنيف بعض المفاهيم المألوفة (مثل أفراد الأسرة)، لكنها خلطت بين الملابس والوسائل.
- فشلت في تمييز الصور المختلفة ضمن مجموعة متشابهة.
- أظهرت أداءً ضعيفًا في تصنيف وسائل النقل والألوان الأساسية.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

- لم تستوعب الفروق بين (ثقيل/خفيف) و(داخل/خارج)، وكانت إجابتها أحيانًا عشوائية.
- تعرفت بشكل جزئي على الوجوه الحزينة، لكنها أخطأت في تحديد الاتجاهات.
- لم تستطع اختيار الشكل الأكثر عددًا بدقة.

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- لم تستطع الربط بين الأشياء المكملة (مثل المبراة والقلم).
- لم تدرك العلاقة بين الحيوان ومكان عيشه أو طعامه.
- واجهت صعوبة في فهم المفاهيم الزمنية مثل ما يناسب فصل الشتاء.

- **الطفل الرابع (س ق):**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

- لم تتمكن من تصنيف الصور وفق مجموعات منطقية، وكانت تختار بشكل اندفاعي دون تركيز.
- أظهرت تداخلاً في تصنيف أفراد الأسرة، وارتباكًا في الألوان والأشكال.
- لم تستوعب الفرق بين وسائل النقل أو الملابس.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

- لم تستطع التمييز بين المفاهيم المكانية (أمام/خلف) أو (قريب/بعيد).
- واجهت صعوبة في تحديد اللون المناسب لإشارة "قف"، ولم تميز بين الأحجام أو الأوزان.
- لم تدرك الفروق بين الصور في التعبيرات الوجهية.

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- أظهرت عجزًا في الربط بين المفاهيم المرتبطة، مثل النظارة والعيون أو العصير والكأس.
- لم تنجح في مطابقة الأشياء الناقصة أو توصيل الحيوان بمكانه.
- اعتمدت على التخمين بشكل كبير ولم تُظهر إدراكًا للعلاقة بين العناصر.

أما من خلال الملاحظة المباشرة وتطبيق المقياس البعدي على الطلاب الأربعة، سجلت الباحثة الملاحظات الآتية الخاصة بكل طفل من الأطفال الأربعة:

- **الطفل الأول (خ ص)**

أولاً تصنيف المفاهيم:

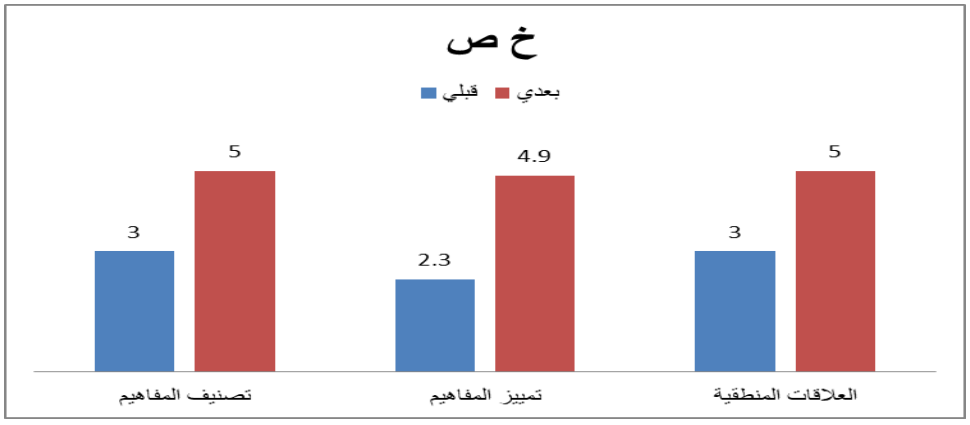
- تحسّنت قدرة الطفل على تصنيف الفواكه والخضراوات والأشكال الهندسية بعد عرضها في القصص المصورة بطريقة مشوقة.
- أصبح يميز بوضوح بين وسائل النقل والملابس، ويستخدم ألوان الخرز لتصنيف الألوان الشائعة بدقة.
- نجح في اختيار العنصر المختلف من بين المجموعات، مع توجيه بسيط.

ثانياً تمييز المفاهيم:

- ظهر تحسنًا واضحًا في فهم المفاهيم المكانية مثل (أمام/خلف) و(داخل/خارج).
- تمكن من اختيار الشكل الأكبر عددًا، والتمييز بين الوجوه السعيدة والحزينة بمساعدة القصص التفاعلية.
- استجاب بشكل صحيح للتمييز بين إشارات المرور ولون "قف."

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- أظهر تقدمًا ملحوظًا في ربط الصور ببعضها، مثل (المفتاح والقفل)، (النظارة والعيون).
- تمكن من تحديد الملابس المناسبة لفصل الشتاء، وأكمل الصور الناقصة بشكل أفضل.
- فهم العلاقات السببية من خلال أحداث القصص، مثل "العصير يُصب في الكأس."



الشكل (4.6): نتائج النوعية للمقياس (تصنيف المفاهيم، تمييز المفاهيم، والعلاقات المنطقية) للطالب(خ ص).

- **الطفل الثاني (م ع)**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

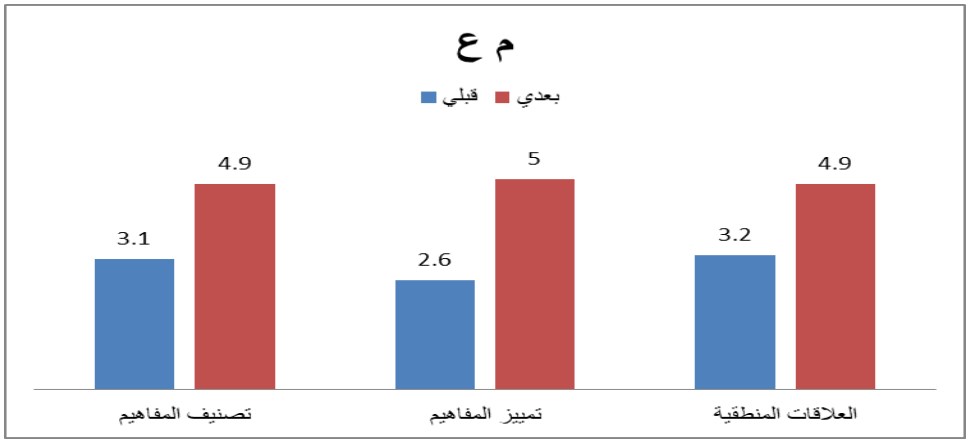
- تحسن في تصنيف الألوان والأشكال، وبات أكثر دقة في تنظيم الصور ضمن فئاتها الصحيحة.
- تميّز بقدرته على مطابقة الألوان باستخدام الخرز، وبدأ يستخدم التسميات المناسبة.
- اختار الصور المختلفة من بين المتشابهات بنسبة إتقان أعلى.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

- تمكن من تمييز الفروق بين (كبير/صغير) و(ثقيل/خفيف) من خلال أنشطة القصص المصورة.
- أظهر إدراكًا أفضل للمفاهيم الزمنية والمكانية.
- تفاعل جيدًا مع القصص التي تضم تعابير الوجه وتمييز المشاعر.

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- ربط بين الصور بشكل أكثر منطقية (مثل: الحذاء والرباط، المبراة والقلم).
- استطاع تحديد العلاقة بين الحيوان ومكان العيش أو نوع الطعام.
- أظهر فهماً أعلى للمواقف اليومية وعلاقاتها (مثل: لبس المعطف عند المطر).



الشكل(4.7): نتائج النوعية للمقياس (تصنيف المفاهيم، تمييز المفاهيم، والعلاقات المنطقية) للطالب (م ع)

- **الطفل الثالث (م د)**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

. استطاعت تصنيف مفردات الحياة اليومية مثل أفراد الأسرة، الألوان، ووسائل النقل.

. أصبحت أدق في وضع الصور معًا ضمن فئة واحدة باستخدام القصص المصورة كنموذج مرئي.

. نجحت في تحديد الصور المختلفة من بين المتشابهات في معظم المحاولات.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

. أظهرت تقدماً جيدًا في التمييز بين المفاهيم المكانية والكمية.

. باتت قادرة على اختيار الشكل الأكثر عددًا أو الأصغر حجمًا من بين مجموعة.

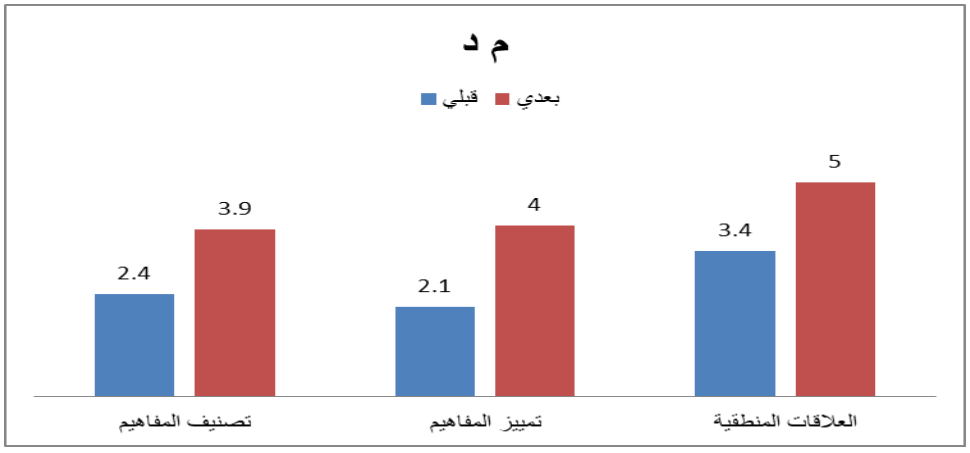
. استجابت بشكل صحيح للتمييز بين الوجوه والانفعالات.

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

. تمكنت من إكمال الصور الناقصة وربط الأشياء بأجزائها أو بوظيفتها.

. استوعبت علاقات مثل (الفرشاة والأسنان، العصير والكأس).

. استطاعت توصيل الحيوان بمكان العيش ومع الطعام المناسب.



الشكل(4.8): نتائج النوعية للمقياس (تصنيف المفاهيم، تمييز المفاهيم، والعلاقات المنطقية) للطالب (م د)

- **الطفل الرابع (س ق)**

أولاً في تصنيف المفاهيم:

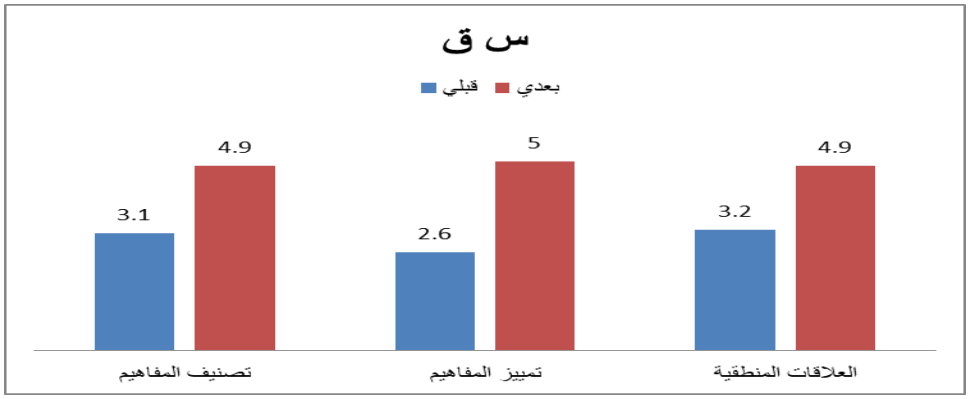
- أظهرت تحسنًا في تصنيف الملابس وأفراد الأسرة، خاصة بعد دعمها بصور واضحة ومتكررة في القصص.
- أصبحت تختار الألوان والأشكال بدقة أفضل، واستجاباتها أكثر هدوءًا وأقل اندفاعًا.
- بدأت تُظهر قدرة على التمييز بين المجموعات المختلفة.

ثانياً في تمييز المفاهيم:

- بدأت تستوعب مفاهيم مثل (داخل/خارج)، (أعلى/أسفل)، وكانت قادرة على التطبيق في مواقف مشابهة.
- أظهرت تمييزًا واضحًا بين ألوان إشارات المرور والاختيارات المتعلقة بالموقع أو الاتجاه.
- استجابت بدقة في اختيار الصور التي تعبّر عن المشاعر.

ثالثاً في العلاقات المنطقية:

- تحسّنت في ربط الصور، مثل: (الحيوان والمكان)، (القبعة والرأس).
- استطاعت إكمال صور الأشياء وتحديد العلاقة الوظيفية بينها.
- بدأت تستخدم العبارات المناسبة عند شرح العلاقة، بتشجيع من الصور التوضيحية.



الشكل (4.9): نتائج النوعية للمقياس (تصنيف المفاهيم، تمييز المفاهيم، والعلاقات المنطقية) للطالب (س ق)

أما بالنسبة لملاحظات الباحثة حول تطبيق المقياس التتبعي: فقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس التتبعي كأداة نوعية تكميلية لرصد التغيرات التدريجية في أداء الأطفال الأربعة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة خلال مراحل تطبيق البرنامج التدخلي القائم على القصص المصورة. وقد تم استخدام هذا المقياس لمتابعة مدى تقدم الأطفال في أبعاد المهارات المعرفية الثلاث (تصنيف المفاهيم، تمييز المفاهيم، والعلاقات المنطقية) عبر جلسات التدريب المتتالية.

وقد سُجلت ملاحظات الباحثة بشكل دوري بعد كل جلسة تعليمية، مما أتاح تتبع التحسن في الاستجابات، وتحديد الفقرات التي أظهرت نمواً متسارعاً أو بطئاً. وقد أظهر المقياس التتبعي فاعليته في توثيق مراحل التطور الفعلية، وتقديم تغذية راجعة دقيقة حول مستوى اكتساب المهارات، وساهم في تعديل وتكييف الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الأطفال.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 المقدمة

5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

5.3 التعليق على النتيجة النوعية

5.4 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 المقدمة

يتناول هذا الفصل من الدراسة مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها حول فاعلية القصص المصورة في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وتهدف هذه المناقشة إلى تفسير النتائج في ضوء الأدبيات التربوية والنظريات ذات الصلة، بالإضافة إلى مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج دراسات سابقة، وتحليل أوجه الاتفاق أو التباين معها. كما يستعرض الفصل أثر استخدام القصص المصورة كأداة تعليمية على تنمية مهارات مثل الانتباه، التذكر، والتمييز البصري، لدى هذه الفئة من الأطفال، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص النمائية والمعرفية المرتبطة بالإعاقة العقلية البسيطة. وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، يقدم الفصل مجموعة من التوصيات التربوية والبحثية التي من شأنها تعزيز استخدام الأساليب البصرية والقصصية في التعليم الخاص.

5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، مما يدل على أن الفروق التي لوحظت ليست عشوائية وإنما

تحمل دلالة معنوية. وعليه، تم دحض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتم قبول البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين المهارات المعرفية المستهدفة. وكان أثر البرنامج في ثلاثة مجالات معرفية رئيسية كما يلي:

أولاً، تصنيف المفاهيم: لوحظ تحسن ملموس في قدرة المشاركين على تصنيف المفاهيم، حيث ارتفع المتوسط من 3.03 في القياس القبلي إلى 4.68 في القياس البعدي، مع قيمة (ت) المحسوبة (−4.771) ودلالة إحصائية (0.003).

وتشير النتائج إلى نجاح البرنامج التدريبي في تنشيط مهارات التنظيم والتصنيف المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث ساعدت القصص المصورة على تقديم المفاهيم ضمن سياقات بصرية وحياتية واضحة تسهّل الربط بين الأفكار وتصنيفها. ولم يقتصر أثر البرنامج على التصنيف فقط، بل عزّز التفكير المنهجي والتنظيم المعرفي، إذ تم عرض المعلومات بطريقة مرتبة تسمح بملاحظة العلاقات بين العناصر وربطها ضمن تسلسل منطقي. كما ساهم هذا الأسلوب في تحسين التذكر والاستيعاب، وتطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي. ويمكن تفسير هذه النتائج وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (1977)، التي تؤكد دور الملاحظة والنمذجة في التعلم. ويُضاف إلى ذلك أثر الجانب البصري للقصص في زيادة الانتباه والتركيز وتثبيت المعلومات في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الملاحمة (2019) التي أكدت على دور البرامج التعليمية المحوسبة في تعزيز التنظيم المعرفي.

ثانياً، التمييز بين المفاهيم: حقق هذا المجال أعلى درجة من التحسن، حيث ارتفع المتوسط من 2.40 إلى 4.60، مع قيمة (ت) المحسوبة (−8.521) ودلالة إحصائية (0.000).

يعكس هذا التطور قدرة واضحة للمشاركين على التمييز بين المفاهيم المتشابهة أو المتباينة، مما يدل على تأثير قوي للأساليب البصرية كالقصص المصورة المستخدمة في البرنامج.

وتعزو الباحثة هذا التحسن إلى اعتماد القصص المصورة على إبراز التباينات بين المفاهيم من خلال الصور والمواقف التوضيحية، ما سهّل على الأطفال عملية التمييز وساعدهم على إدراك الفروق الدقيقة بين العناصر المتشابهة، بطريقة تتماشى مع أساليب التعلم المعتمدة على المدخل البصري. وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسات حربي والعبيكي (2024) وعبد المفصود وآخرون (2023) من فاعلية الوسائط البصرية في تحسين مهارات الإدراك التفريقي والتفكير التحليلي.

أما ثالثاً، العلاقات المنطقية: شهد هذا المجال تحسنًا كبيرًا أيضًا، إذ ارتفع المتوسط من 3.05 إلى 4.93، مع قيمة (ت) المحسوبة (−10.571) ودلالة إحصائية (0.000). يعكس هذا الارتفاع تحسنًا جوهريًا في قدرة الأطفال على إدراك واستخلاص العلاقات المنطقية والسببية بين المفاهيم، وهي مهارة من أعلى مستويات التفكير المعرفي.

وتعزو الباحثة هذا التحسن إلى تصميم البرنامج التدريبي القائم على القصص المصورة التي عرضت مواقف متسلسلة ومتداخلة منطقيًا، مما حفز الأطفال على الربط بين الأحداث وتحليل العلاقات السببية بطريقة تدريجية ومنظمة، الأمر الذي أسهم في تطوير قدرتهم على التفكير المنطقي والاستنتاجي.
وتتفق هذه النتائج مع نتائج بوحدي (2020) ونجم وآخرون (2019) التي أشارت إلى أثر البرامج البصرية في تنمية مهارات التفكير العليا.

أمتا فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات المعرفية: توضح النتائج وجود فرق جوهري بين المتوسط القبلي (2.83) والمتوسط البعدي (4.73)، بقيمة (ت) المحسوبة (−11.250) ودلالة إحصائية (0.000). تؤكد هذه الفروق العالية الأثر الإيجابي الشامل للبرنامج التدريبي في تطوير المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة،
وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى التكامل بين العناصر البصرية والقصصية في البرنامج التدريبي، حيث تم تقديم المحتوى المعرفي في سياقات مشوقة وتفاعلية تراعي مستوى الإدراك لدى الأطفال، مما ساهم في تحفيز الانتباه، وترسيخ الفهم، وتعزيز القدرة على الاستيعاب المتدرج للمفاهيم والعلاقات المعرفية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي تناولت أثر البرامج التعليمية القائمة على الوسائط البصرية والقصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية، ومنها دراسة الملاحمة (2019)، ودراسة حربي والعكيبي (2024)، ودراسة رجب (2017)، التي أكدت جميعها على الدور الفاعل لهذه الوسائل في

تحسين الأداء المعرفي لدى الفئات الخاصة. واختلفت مع دراسة Page (2016) التي أشارت إلى تفاوت في مدى فاعلية التدخل بناءً على طبيعة المهارة المستهدفة أو الفئة العمرية، مما يدعو إلى ضرورة تصميم برامج تربوية تراعي الفروق الفردية والخصائص الخاصة بكل مجموعة مستهدفة لضمان تحقيق أقصى قدر من الفاعلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسات القبلي والبعدي والتتبعي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية جداً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسات القبلي، البعدي، والتتبعي في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مما يعكس فاعلية التدخل المستخدم واستمرارية أثره عبر الزمن.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن الأثر المستمر نتيجة لاعتماد برنامج تدريبي قائم على أساليب تعليمية محفزة ومستندة إلى القصص المصورة، التي تم تقديمها بطريقة تكرارية ومنظمة، مما ساعد الأطفال على ترسيخ المهارات المعرفية واستدعائها حتى بعد انتهاء التطبيق المباشر. كما أن الطبيعة التفاعلية والبصرية للمحتوى أسهمت في تعزيز التعلم العميق وبناء الذاكرة المفاهيمية طويلة الأمد.

أظهرت نتائج الاختبارات المتعددة، مثل Pillai's Trace، وWilks' Lambda، وHotelling's Trace، وRoy's Largest Root، قيمًا دالة إحصائيًا ($p = 0.001$) وحجم أثر كبير جداً ($\eta^2 = 0.999$)، مما يؤكد أن هناك فروقًا معنوية بين القياسات عبر الفترات الزمنية الثلاث.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدخل كان ذا تأثير قوي وملموس على تنمية المهارات المعرفية. وهذا الأثر المرتفع يدل على تكامل عناصر البرنامج التدريبي من حيث التصميم والمحتوى والأسلوب، حيث تم توظيف القصص المصورة بأسلوب تدريجي وتفاعلي يعزز الفهم العميق ويخاطب أنماط التعلم المختلفة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. كما ساعد التكرار المنظم، والتعزيز المستمر، والربط بين الصور والمواقف الواقعية على تحقيق انتقال أثري فعال عبر الزمن، ما أدى إلى ترسيخ المهارات واستدامة أثرها.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن التغيرات الملحوظة في أداء المشاركين عبر القياسات ليست عشوائية، بل ناجمة عن التدخل الذي تم تطبيقه.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود نمطين من التغيرات في أداء الأطفال عبر الفترات الزمنية. أولاً، أظهر التباين الخطي (Linear Contrast) تحسنًا مستمرًا وثابتًا في المهارات المعرفية بعد التدخل، مع دلالة إحصائية ($p = 0.002$) وحجم أثر جزئي مرتفع($\eta^2 = 0.974$) ، مما يشير إلى تقدم ملموس ومستمر نتيجة البرنامج التدريبي. ثانيًا، أظهرت نتائج التباين التربيعي (Quadratic Contrast) استقرارًا في أثر التدخل بعد التحسن الأولي، مع دلالة إحصائية ($p = 0.016$) وحجم أثر كبير($\eta^2 = 0.892$) ، مما يعكس قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة بعد انتهاء التطبيق. تعزو الباحثة هذا الاستقرار إلى طبيعة القصص المصورة التي قدمت المفاهيم ضمن سياقات مألوفة وقريبة من الواقع، مما ساعد على تعميم المهارات والاحتفاظ بها على المدى الزمني.

تحليل الفروق بين الأفراد أظهر تأثيرًا كبيرًا للتدخل، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 3799.842 مع دلالة إحصائية عالية جدًا ($p = 0.000$) وحجم أثر جزئي($\eta^2 = 0.999$) ، مما يوضح أن الفروق الملحوظة بين الأطفال كانت نتيجة التدخل وليست بسبب عوامل صدفة أو اختلافات فردية عشوائية.

تتفق هذه النتائج مع دراسة بوحدي (2020) التي بينت فاعلية برنامج قائم على القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، كما تتقاطع مع نتائج مكي (2018) وسفين (2019) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت هذه الدراسات فروقًا دالة لصالح المجموعات التجريبية في القياس البعدي. بالإضافة إلى ذلك، تدعم دراسة الملاحمة (2019) استخدام البرامج المحوسبة القائمة على الوسائط البصرية في تنمية المهارات المعرفية للأطفال في مرحلة الروضة.

أما فيما يتعلق بثبات أثر البرنامج على المدى الزمني، فإن نتائج التباينات التربيعية ($\eta^2 = 0.892$) تتفق مع دراسة Anggito et al. (2023)، التي أشارت إلى استمرار التأثير التربوي للقصص الرقمية المصورة بعد انتهاء البرنامج. بالمقابل، تختلف هذه النتائج عن دراسة Page (2016) التي أظهرت فاعلية متفاوتة للمحادثات المصورة لدى بعض الأطفال المصابين بطيف التوحد، حيث لم تُظهر جميع الحالات استجابة متساوية، مما يشير إلى أهمية مراعاة الخصائص الفردية عند تطبيق البرامج التعليمية المعتمدة على الوسائط البصرية.

وبذلك، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أهمية القصص المصورة كوسيلة تعليمية فعالة في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ليس فقط على المدى القصير، وإنما أيضًا من حيث استمرارية التأثير، وهو ما يدعم الدعوة إلى إدراج مثل هذه البرامج في المناهج التربوية الخاصة وتدريب المعلمين على توظيفها بفاعلية.

5.3 التعليق على النتيجة النوعية

أظهرت النتائج النوعية للدراسة وجود تحسن واضح في جميع المهارات المعرفية المستهدفة (المفاهيم، التصنيف، والعلاقات المنطقية) لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على القصص المصورة.

أولًا: المفاهيم

أشارت الملاحظات إلى أن الأطفال أظهروا قدرة أكبر على فهم المفاهيم الجديدة واستخدامها في المواقف التعليمية. وتُعزو الباحثة هذا التحسن إلى عدة عوامل، من أهمها:

- تقديم المفاهيم في سياق قصصي متكامل، مما جعلها أكثر وضوحًا وقربًا من خبرات الأطفال.
- استخدام الصور الملونة والجذابة التي عملت على تثبيت الانتباه وتحفيز الإدراك البصري.
- تكرار عرض المفاهيم عبر مواقف متنوعة داخل القصة ساعد على ترسيخها في الذاكرة.

ثانيًا: التصنيف

أظهرت النتائج النوعية أن الأطفال أصبحوا أكثر قدرة على تصنيف الأشياء ضمن الفئات الصحيحة (مثل: الحيوانات، الأدوات، الأطعمة). وتفسر الباحثة ذلك بما يلي:

- الأنشطة المرافقة للقصص المصورة مثل الألعاب التعليمية وبطاقات الصور، والتي أتاحت فرصًا للتدريب العملي المباشر.
- اعتماد الأسلوب القصصي الذي يقدم الأشياء في علاقات طبيعية وواقعية (مثل: أدوات المطبخ، حيوانات المزرعة)، مما سهّل على الأطفال تكوين الفئات.
- إتاحة المجال للأطفال للتفاعل والإجابة بحرية، مما عزز الثقة بالنفس وساعد على تحسين دقة التصنيف.

ثالثًا: العلاقات المنطقية

كشفت النتائج النوعية عن تحسن في قدرة الأطفال على إدراك العلاقات المنطقية (كالسبب والنتيجة، والتسلسل الزمني للأحداث). وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- البنية السردية للقصص المصورة التي تعتمد على تسلسل منطقي للأحداث (بداية – وسط – نهاية)، مما ساعد الأطفال على فهم الترابط الزمني والسببي.
- الاعتماد على الصور كوسيلة توضيح بصري، حيث تمكن الأطفال من متابعة تسلسل الأحداث خطوة بخطوة.
- تعزيز المهارة عبر الأسئلة الموجهة أثناء الحصص، مثل: "لماذا حدث هذا؟" أو "ماذا سيحدث بعد ذلك؟"، وهو ما درب الأطفال على الاستنتاج والتفكير المنطقي.

وبصورة عامة، ترى الباحثة أن التحسن النوعي الملحوظ في جميع المهارات يعكس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على القصص المصورة، ويرجع إلى دمج أكثر من وسيلة تعليمية (النص، الصورة، النشاط، الحوار) في إطار قصصي ممتع، مما أسهم في:

- رفع مستوى الانتباه والدافعية للتعلم.
- زيادة القدرة على الفهم والتذكر عبر الدمج بين الحواس المختلفة.
- توفير بيئة تعليمية قريبة من خبرات الأطفال اليومية، مما جعل التعلم أكثر معنى وقابلية للتطبيق

تشير النتيجة النوعية إلى وجود تحسن ملحوظ في المهارات المعرفية المستهدفة (المفاهيم، التصنيف، والعلاقات المنطقية) لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على القصص المصورة. ويُعزى هذا التحسن إلى عدة عوامل، من أبرزها أن القصص المصورة تعتمد على دمج المحتوى البصري مع السرد القصصي، مما يعزز من عملية الانتباه والفهم، ويُسهم في ترسيخ المعلومات بطريقة أكثر جاذبية وملاءمة لقدرات هذه الفئة من الأطفال. كما أن التكرار والربط بين الشخصيات والأحداث والمفاهيم ساعد الأطفال على تصنيف المعلومات وإدراك العلاقات بينها بشكل تدريجي ومتسق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية استخدام القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرًا

لقدرتها على تبسيط المفاهيم المجردة وتقديمها في سياقات حياتية ملموسة. وبالتالي، فإن نتائج هذه الدراسة تعزز من أهمية تضمين القصص المصورة كأداة تعليمية فعّالة ضمن البرامج التربوية الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، لكونها تراعي أساليب التعلم المفضلة لديهم، وتستثمر قدراتهم البصرية والسردية بطريقة تفاعلية ومحفزة.

5.4 التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج إحصائية دالة، وحجم أثر كبير يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1- ضرورة تضمين القصص المصورة في البرامج التعليمية الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، لما لها من فاعلية مثبتة في تنمية المهارات المعرفية المختلفة مثل الانتباه، التذكر، التصنيف، الفهم، التفكير. وكذلك إنتاج قصص مصورة تعليمية تتناسب مع الخصائص النمائية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، تراعي عناصر الجذب البصري، البساطة، والوضوح، وتعزز المفاهيم المعرفية الأساسية لديهم، وكذلك في مجال التقييم.

2- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة باستخدام القصص المصورة مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل ذوي اضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم، مع التركيز على مهارات معرفية أو سلوكية متنوعة.

3- ضرورة تهيئة البيئة الصفية المادية بشكل يدعم توظيف القصص المصورة في العملية التعليمية، وذلك من خلال تنظيم المقاعد بما يسمح برؤية واضحة للوسائط البصرية، وتوفير الوسائل التكنولوجية المناسبة مثل الشاشات أو أجهزة العرض، إلى جانب تجهيز أدوات القص والتلوين والقصص المطبوعة، بما يعزز من تفاعل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع محتوى القصص ويسهم في تنمية مهاراتهم المعرفية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو حطب، فؤاد، و سعادة، حسن .(2018) .*سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة* .القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو ريا، سامر. (2019). التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس الفلسطينية .*مجلة جامعة الأقصى، 23*(2)، 144.167–
- بوحدي، هيندة. (2021). دور القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً . *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 9*(3)، 55.77–
- جابر، عفاف. (2020). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية .*مجلة دراسات تربوية، (15)*، 112.135–
- الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية *(AAMR)* .(2010) .*الدليل التعريفي بالإعاقة العقلية* (ترجمة مركز التربية الخاصة). الرياض.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني .(2020) .*إحصاءات الأشخاص ذوي الإعاقة في فلسطين* .رام الله: فلسطين.
- الحربي، وفاء، و العبيكي، وليد. (2024). فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي .*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8*(39)، 623.658–
- الخطيب، جمال .(2019) .*التربية الخاصة في الطفولة المبكرة* .عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال .(2021) .*مدخل إلى التربية الخاصة* .عمّان: دار الفكر.
- الخطيب، رائد. (2019). تصنيفات الإعاقة العقلية ودلالاتها التربوية .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8*(1)، 45.62–

- الخطيب، سعاد أحمد .(2019) .*أساسيات القراءة البصرية ومهارات ما قبل القراءة* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خميس، إيمان. (2020). استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية .*بحوث ودراسات الطفولة، 2*(3)، 695.574–
- الخوري، سمر .(2020) .*دليل المعلم في التعامل مع ذوي الإعاقة العقلية* .بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- الخويري، أحمد. (2021). الإعاقة العقلية: المفهوم، الأسباب، والتدخلات .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(2)، 132.113–
- رجب، يوسف. (2017). فاعلية برنامج باستخدام القصص المصورة في تنمية السلوكيات البيئية الإيجابية لأطفال الروضة .*المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد، 11*، 122– 151.
- الروسان، فاروق .(2018) .*مقدمة في الإعاقة العقلية* .عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق .(2018) .*سيكولوجية الأطفال غير العاديين* .عمان: دار الفكر.
- الزعبي، خليل .(2019) .*قضايا ومفاهيم في التربية الخاصة* .عمّان: دار المسيرة.
- الزعبي، رشا. (2021). أثر القصص المصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .*مجلة دراسات تربوية ونفسية، 15*(2)، 130.112–
- الزهراني، أحمد محمد .(2021) .*تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال باستخدام الوسائط البصرية* .الرياض: دار العلم.
- الزهراني، فاطمة. (2022). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تنمية مهارات التعبير الكتابي . *المجلة التربوية السعودية، (52)*، 98.77–
- الزهراني، فاطمة. (2022). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تنمية المهارات المعرفية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .*المجلة التربوية السعودية، 39*(2)، 178.155–

- سفين، حسن. (2019). فاعلية استخدام القصص المصورة في تدريس اللغة العربية على تنمية القدرة المعجمية والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مجلة كلية التربية، 16*(87، ج2)، 346–393.
- سليمان، هالة جمال .(2021) .*استراتيجيات تعليم القيم من خلال الأنشطة الصفية* .بيروت: دار الهدى.
- سويلم، عادل .(2020) .*المهارات المعرفية وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي* .القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشامي، نوال سعيد .(2022) .*التعلم النشط وتنمية مهارات التعاون والثقة بالنفس* .الإسكندرية: دار الوفاء.
- شحاته، حسين محمد حسن، خيرالله، محمد، سيد، محمود جاد الشعراوي، أبوالخير الشربيني، علاء، و هانم. (2017). المحددات المعرفية والوجدانية والمهارية لقبول الأطفال بمرحلة الروضة .*مجلة بحوث التربية النوعية، (45)*، 75.34–
- شحادة، محمد .(2016) .*أساليب تعليمية حديثة في أدب الأطفال* .عمان: دار الفكر.
- شريف، أحمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين التكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية والتربوية، 10*(1)، 145.123–
- الشريف، عبدالفتاح .(2021) .*التربية الخاصة وبرامجها العلاجية* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصوفي، محمد. (2020). دور الوسائط البصرية في تنمية المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .*مجلة دراسات نفسية وتربوية، 9*(1)، 38.23–
- عبد الحميد، الشيماء عبد الناصر معروف. (2024). فعالية برنامج تدريبي في تحسين بعض المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم .*مجلة كلية التربية بالمنصورة، 126*(2)، 215–244.
- عبد الحميد، محمد .(2018) .*استراتيجيات التدريس الحديثة: رؤية معاصرة* .القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرازق، محمود حسن .(2018) .*أساليب التقويم البديل للأطفال ذوي صعوبات التعلم* .دمشق: دار الفكر.

- عبد الفتاح، هدى. (2021). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .*مجلة التربية الخاصة، 15*(2)، 45.67–

- عبد القادر، أحمد .(2021) .*تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية* .القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الله، منى .(2018) .*مدخل إلى التربية الخاصة* .عمان: دار المسيرة.

- عبد المجيد، سعاد. (2019). الإعاقة العقلية: الأسباب وأساليب الوقاية .*مجلة الطفولة والتربية، 11*(2)، 45.67–

- عبد المجيد، سعاد. (2019). الإعاقة العقلية: الأسباب والتصنيفات .*مجلة التربية الخاصة، 6*(1)، 34.50–

- عبد المقصود، جهاد سيد حسن، شلبي، مصطفى رسلان رسلان، الهواري، أمير صلاح سيد، و محمود، سامية محمد. (2023). وحدة مقترحة في تدريس القراءة قائمة على القصص المصورة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17*(3)، 551–604.

- عبدالحافظ، مالك .(2022) .*القصص المصورة وفوائدها لذوي الاحتياجات الخاصة* .قطر: النورس للنشر.

- عواد، فاطمة. (2020). دور الأسرة والمجتمع في دمج ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .*المجلة التربوية الأردنية، 14*(2)، 88.105–

- عوض، نوال .(2019) .*علم النفس المعرفي وتطبيقاته التربوية* .عمان: دار المسيرة.

- عوض، نوال .(2020) .*المدخل إلى التربية الخاصة* .عمان: دار الشروق.

- عيسى، ريم فايز .(2020) .*التعبير الفني كمدخل للعلاج النفسي للأطفال* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الغامدي، أمجاد، و الجهني، وجدان. (2024). أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة .*المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (62)*، 22.28–

- القحطاني، نورة. (2020). أثر استخدام الأساليب التعليمية القائمة على التكرار في تحسين الأداء الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.
- القشاعلة، أحمد .(2023) .*الإعاقة العقلية وأساليب التدخل التربوي* .عمان: دار الفكر.
- متولي، فكري .(2015) .*الإعاقة العقلية* .الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- مكي، محمد مغربي. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في إكساب بعض القيم الإيجابية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .*مجلة كلية التربية (أسيوط)، 34*(12.2)، 427.482–
- الملاحمة، خالدة، و الفلفلي، هناء. (2022). أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة .*مجلة أبحاث الذكاء، 16*(33)، 82.106–
- موسى، عاطف .(2021) .*تنمية المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة* .قطر: وزارة التربية والتعليم.
- الميناوي، دينا .(2024) .*الإعاقة العقلية* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نجم، دينا، حسن، إسماعيل، و عبد الله، أحلام. (2019). فاعلية استخدام القصة الرقمية المصورة في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى أطفال الروضة .*مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 5*(2)، 3–32.

ثانياً: المراجع الاجنبية

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.
- Akhmetzyanova, A. (2014). The development of self-care skills of children with severe mental retardation in the context of lekoteka.
- Alharbi, M. (2019). Effectiveness of picture stories in developing cognitive skills among children with intellectual disabilities. *International Journal of Special Education, 34*(2), 112–123.

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42–59.
- Alshaibani, M. (2022). The impact of visual storytelling on the cognitive and language skills of children with mild intellectual disabilities. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 567–583.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.; DSM-5®). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text revision; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- Anggito, A., Purwanta, E., Saptono, B., & Senen, A. (2023). The effectiveness of digital comics-based multicultural to improve social care character of elementary school students. *The New Educational Review, 72*(2), 122–132.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barman, M., & Jena, A. K. (2024). Usefulness of interactive video-based instruction on learning performance in relation to cognitive development of children with moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 28*(4), 1053–1078.
- Batshaw, M. L., Roizen, N. J., & Lotrecchiano, G. R. (2019). *Children with disabilities* (8th ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Bouck, E. C. (2012). *Secondary curriculum for students with moderate and severe disabilities: Developing communicative competence and literacy*. Paul H. Brookes Publishing.

- Emerson, E., & Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry, 191*(6), 493–499. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.038729
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. SAGE Publications.
- Georgoulas, N. (2019). Importance of game in special education and its use in the treatment of children with autism.
- Golding, S., & Verrier, D. (2021). Teaching people to read comics: The impact of a visual literacy intervention on comprehension of educational comics. *Journal of Graphic Novels and Comics, 12*(5), 824–836.
- Goswami, A. (2024). The importance of games and sports in socialization and mental health of girls with intellectual disability.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2020). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson.
- Hammond, H. K. (2019). Personalized digital storytelling for special education: A case study. *Computers & Education, 140,* 103601. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103601
- Haywood, H. C., & Sternberg, R. J. (2005). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- Hockenberry, M. J., & Wilson, D. (2019). *Wong's essentials of pediatric nursing* (11th ed.). Elsevier.
- Ismail, H., & Hussein, R. (2023). Using comics to improve cognitive and linguistic outcomes in special education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(1), 101–118.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities*.

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., ... & Spitalnik, D. M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., et al. (2021). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.
- Maïano, C., Normand, C. L., Salvas, M. C., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities, 49–50,* 181–195. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- McCloud, S. (2020). *Understanding comics: The invisible art* (Rev. ed.). William Morrow Paperbacks.
- McGrail, E., & Rieger, A. (2013). Increasing disability awareness through comics literature. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3*(1), 5.
- Nelson, W. E. (2016). *Nelson textbook of pediatrics* (20th ed.). Elsevier.
- O'Reilly, B., Lewis, R., & Johnson, K. (2021). Visual supports in teaching classification concepts to children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34*(3), 732–745.
- Page, J. (2016). An evaluation of the effectiveness of 'comic strip conversations' for addressing the target social behaviours of primary-aged pupils on the autistic spectrum (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Pantaleo, S. (2020). The potential of digital graphic novels for children with learning difficulties. *Journal of Graphic Novels and Comics, 11*(2), 234–247. https://doi.org/10.1080/21504857.2019.1585094
- Pesau, H. (2022). Self-care skills of children with moderate intellectual disability.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

- Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E., & Thapar, A. (2003). *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed.). Blackwell Publishing.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2015). *Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry* (11th ed.). Wolters Kluwer.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., & Bradley, V. J. (2021). The concept of quality of life and its role in enhancing human functioning for people with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18*(1), 36–47.
- Sheerin, F., Keenan, P. M., & Dillenburger, K. (2015). Health and social care needs of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(1), 28–40. https://doi.org/10.1177/1744629514557091
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2020). *Introduction to special education: Making a difference* (9th ed.). Pearson.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2015). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th ed.). Pearson.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718
- Wehman, P. (2017). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.). Brookes Publishing.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Singh, N. N., & Shogren, K. A. (2017). *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities: Translating research into practice*. Springer.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson.
- Woolfolk, A. (2017). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson Education.
- World Health Organization. (2018). *World report on disability*. https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability

- Zaleski, A. (2020). *The psychology of exceptional children*. LibreTexts. https://socialsci.libretexts.org
- Zigler, E., & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding mental retardation*. Cambridge University Press.

الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة المحكمين من ذوي الاختصاص

الرقم	اسم الدكتور	التخصص	الجامعة
1	أ.د عفيف زيدان	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس
2	د. محسن أبو عدس	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس
3	د. سندس أبو سباع	تربية الخاصة	جامعة القدس
4	د. شيرين عريقات	تربية الخاصة	جامعة القدس
5	أ.خالد محبوب	لغة عربية	مدرسة زهور الأمل
6	أ.د جميل الصمادي	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
7	أ.د نبيل المغربي	علم النفس التربوي	القدس المفتوحة
8	أ. لانا الزعبي	تربية خاصة	جمعية يمية
9	أ.د تامر سهيل	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
10	د. محمد شاهين	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
11	د. فخري دويكات	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (2): مقياس المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة قبل التحكيم

حضرة الدكتور : ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،،

طلب تحكيم

تقوم الباحثة بإعداد مقياس المهارات المعرفية كأداة دراسة لرسالة الماجستير بعنوان: **(فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)**. ونظرا لما عرف عنكم من خبرة، وسعة إطلاع بهذا المجال لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم فقرات الاختبار وإبداء آرائكم وملحوظاتكم حوله في ضوء خبرتكم وذلك من حيث :

-قياس فقرات الاختبار لما أعدت لقياسه .

-مدى وضوح فقرات الاختبار . -سلامة صياغة فقرات الاختبار .

يتكون المقياس من قسمين القسم الأول: البيانات الأولية القسم الثاني: فقرات المقياس.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل	الايميل/ رقم الاتصال

الباحثة: إيثار الهور **إشراف الدكتور: سعيد عوض**

البيانات الأولية: الجنس : ذكر / أنثى.

مقياس المهارات المعرفية

تصنيف المفاهيم				
الرقم	الفقرات	درجة الأهمية		
		دائما	أحياناً	نادراً
1-	يصنف الفواكه خلال وضع الصور المعبرة عنها معاً .			
2-	يصنف الخضراوات خلال وضع الصور المعبرة عنها معاً .			
3-	يصنف مجموعة الأشكال الهندسية(مربع،دائرة،مستطيل،مثلث).			
4-	يصنف الألوان الاساسية الاكثر انتشارا عند الاطفال (أحمر،أخضر،أزرق،أصفر).			
5-	يختار الصور المختلفة من بين المجموعات المتشابهة (تفاحة ، موزة ، كاسة).			
6-	يصنف الحيوانات حسب مكان العيش(اليابسة ، الماء)			
7-	يصنف وسائل النقل إلى بري،بحري،جوي.			
8-	يميز بين ملابس الذكور وملابس الإناث .			
9-	يطابق الألوان الشائعة خلال وضع الخرز في صندوق من نفس لونه.			
10-	يصنف افراد الاسرة الى (الاب والام والولد والبنت وطفل صغير)			

التمييز بين المفاهيم				
الرقم	الفقرات	درجة الأهمية		
		دائما	أحياناً	نادراً
1-	يقارن بين الجهات (أمام ، خلف)			
2-	يختار الشكل الأكثر عدداً من بين مجموعة أشكال مختلفة.			
3-	يميز بين مفهوم (داخل، خارج).			
4-	يقارن بين مفاهيم الأحجام (كبير، صغير)			
5-	يفرق بين مفاهيم الأوزان (ثقيل، خفيف)			
6-	يختار لون إشارة المرور التي تعني قف.			
7-	يشير إلى الوجوه السعيدة والوجوه الحزينة.			
8-	يفرق بين الأبعاد(قريب ، بعيد) .			
9-	يشير إلى الطفل الصاعد والطفل النازل.			
10-	يفرق بين الجسم الأعلى والجسم الأهبط .			

العلاقات المنطقية				
الرقم	الفقرات	درجة الأهمية		
		دائما	أحياناً	نادراً
1-	يؤشر إلى الصورة التي تناسب فصل الشتاء.			
2-	يوصل مكان لبس القبعة والجرابات مع الرأس والقدمين .			
3-	يحدد العلاقة بين صورة علبة العصير وصورة الكأس			
4-	يربط بين صورة الحذاء وصورة الرباط.			
5-	يكمل الجزء الناقص للأشياء (مثل: عجلات السيارة للسيارة بدون عجلات).			
6-	يطابق الأداة مع الجزء الخاص به (مثل: النظارة مع العيون)(الفرشاة مع الأسنان).			
7-	يوصل بين صورة المبراة وصورة القلم.			
8-	يوصل بين صورة الحيوان والمكان الذي يعيش فيه.			
9-	يوصل بين صورة الحيوان ونوع الأكل الذي يفضله.			
10-	يربط بين المفتاح والقفل.			

ملحق رقم(3): مقياس المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد التحكيم

حضرة الدكتور : ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،،

طلب تحكيم

تقوم الباحثة بإعداد مقياس المهارات المعرفية كأداة دراسة لرسالة الماجستير بعنوان: **(فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)**. ونظرا لما عرف عنكم من خبرة، وسعة إطلاع بهذا المجال لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم فقرات الاختبار وإبداء آرائكم وملحوظاتكم حوله في ضوء خبرتكم وذلك من حيث :

-قياس فقرات الاختبار لما أعدت لقياسه .

-مدى وضوح فقرات الاختبار . -سلامة صياغة فقرات الاختبار .

يتكون المقياس من قسمين القسم الأول: البيانات الأولية القسم الثاني: فقرات المقياس.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة: إيثار الهور

إشراف الدكتور: سعيد عوض

أولاً: البيانات الأولية:

الجنس : ذكر / أنثى.

ثانياً: مقياس المهارات المعرفية

تصنيف المفاهيم						
الرقم	الفقرات	درجة الأتقان				
		دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	ابدا
1-	يصنف الفواكه من خلال وضع الصور المعبرة عنها معاً .					
2-	يصنف الخضراوات من خلال وضع الصور المعبرة عنها معاً .					
3-	يصنف مجموعة الأشكال الهندسية(مربع،دائرة،مستطيل،مثلث).					
4-	يصنف الألوان الاساسية الاكثر انتشارا عند الاطفال (أحمر،أخضر،أزرق،أصفر).					
5-	يختار الصور المختلفة من بين المجموعات المتشابهة (تفاحة ، موزة ، كاسة).					
6-	يصنف الحيوانات حسب مكان العيش(اليابسة ، الماء)					
7-	يصنف وسائل النقل إلى بري،بحري،جوي.					
8-	يميز بين ملابس الذكور وملابس الإناث .					
9-	يطابق الألوان الشائعة خلال وضع الخرز في صندوق من نفس لونه .					
10-	يصنف افراد الاسرة الى (الاب والام والولد والبنت وطفل صغير)					

التمييز بين المفاهيم						
الرقم	الفقرات	درجة الاتقان				
		دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	ابدا
1-	يقارن بين الجهات (أمام ، خلف)					
2-	يختار الشكل الأكثر عدداً من بين مجموعة أشكال مختلفة.					
3-	يميز بين مفهوم (داخل، خارج).					
4-	يقارن بين مفاهيم الأحجام (كبير، صغير)					
5-	يفرق بين مفاهيم الأوزان (ثقيل، خفيف)					
6-	يختار لون إشارة المرور التي تعني قف.					
7-	يشير إلى الوجوه السعيدة والوجوه الحزينة.					
8-	يفرق بين الأبعاد(قريب ، بعيد) .					
9-	يشير إلى الطفل الصاعد والطفل النازل.					
10-	يفرق بين الجسم الأعلى والجسم الأهبط .					
العلاقات المنطقية						
الرقم	الفقرات	درجة الاتقان				
		دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	ابدا
1-	يؤشر إلى الصورة التي تناسب فصل الشتاء.					
2-	يوصل مكان لبس القبعة والجرابات مع الرأس والقدمين .					
3-	يحدد العلاقة بين صورة علبة العصير وصورة الكأس					
4-	يربط بين صورة الحذاء وصورة الرباط.					
5-	يكمل الجزء الناقص للأشياء (مثل: عجلات السيارة للسيارة بدون عجلات).					
6-	يطابق الأداة مع الجزء الخاص بها (مثل: النظارة مع العيون)(الفرشاة مع الأسنان).					
7-	يوصل بين صورة المبراة وصورة القلم.					
8-	يوفق بين صورة الحيوان والمكان الذي يعيش فيه.					
9-	يوصل بين صورة الحيوان ونوع الأكل الذي يفضله.					
10-	يربط بين المفتاح والقفل.					

ملحق رقم (4): جزء من المجموعة القصصية والوسائل والأدوات التطبيقية

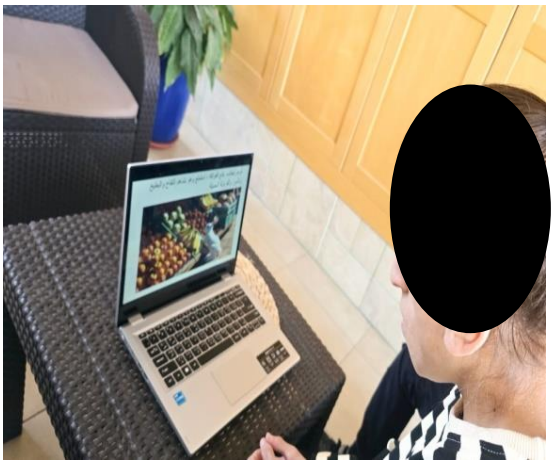
كان أبو سامي لديه محلاً للخضار والفواكه يعج بالألوان الزاهية والنكهات الشهية، حيث كان يبيع البندورة الحمراء التي تبدو وكأنها قد التقطت للتو من الحقل، والتفاح الأخضر الذي يغري العين بلونه الزاهي. لم يكن هذا كل شيء، فقد كان التوت البري الأزرق يضفي لمسة من السحر والجاذبية على المحل، بينما كان الموز الأصفر اللامع يضيف لمسة من البهجة والحيوية.

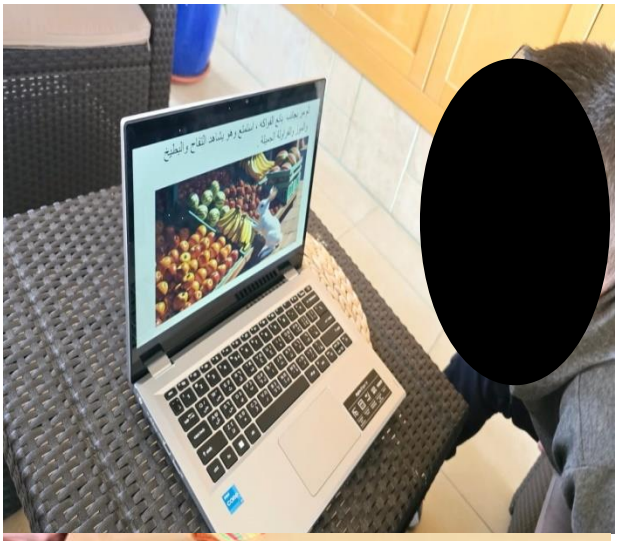
كان أحمد يعيش مع عائلته الصغيرة في بيت دافئ في مدينة بيت لحم، تتكون العائلة من الأب الذي يعمل مهندسًا، والأم التي تُحب الطهي وتُبدع فيه، والأخ الذي يحب كرة القدم، والأخت التي تحب الرسم، وهناك الطفل الصغير الذي يملأ البيت ضحكًا.

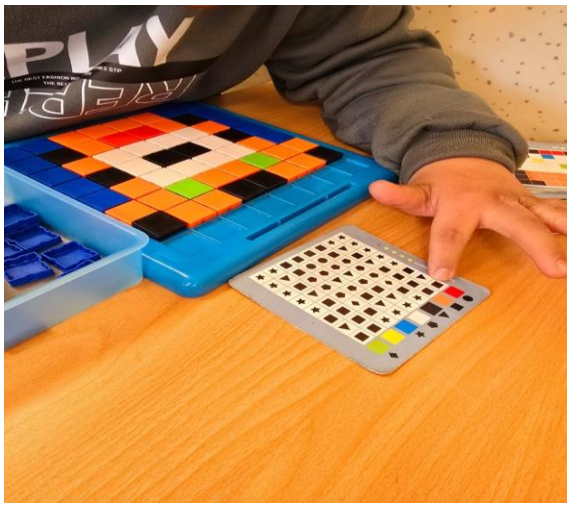
يحكى أن هناك أرنبًا يحب أكل الجزر اللذيذ، وفي نفس الحديقة، يعيش كلب يفضل اللحم الطري. بجانبهم، يوجد فأر صغير يعشق الجبن الشهي. وفي المزرعة، يفضل الخروف أكل العشب الأخضر الطازج. أما الدجاجة، فتستمتع بأكل حبات القمح الذهبية. كل حيوان لديه طعامه المفضل الذي يجعله سعيدًا وصحيًا.

محمد يحب الشتاء كثيرًا، حين تسقط الأمطار، يرتدي القبعة والجاكيت واللفحة ويأخذ المظلة،و يحب أن يتساقط الثلج ليصنع رجل الثلج.

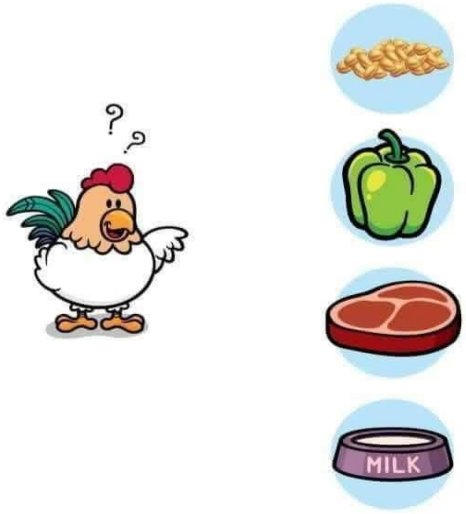
ملحق (5): نماذج صور للتطبيق



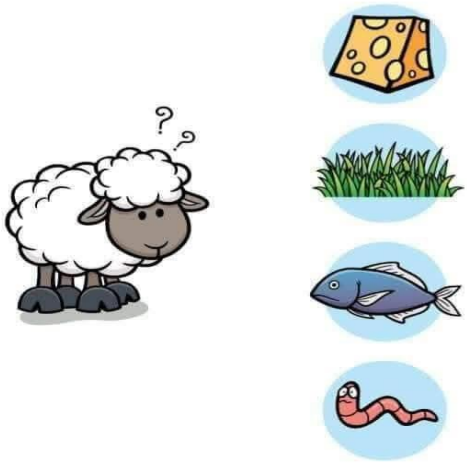




صل الدجاجة بغذائها المناسب :

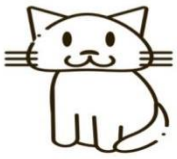


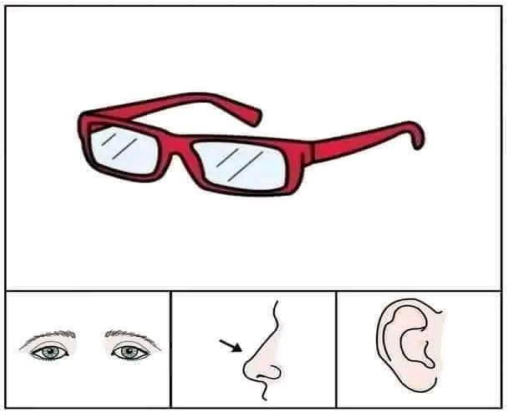
صل الخروف بغذائه المناسب :



داخل -خارج

نلون القطة التي داخل الصندوق،
نرسم طبق طعام للقط خارج الصندوق ونلون القط





الملحق رقم (6): الخطط التربوية الفردية

تم تصميم الخطة التربوية للطفل الأول (خ ص) بناء على ملاحظات الباحثة التالية:

نقاط الضعف	نقاط القوة
أظهر الطفل صعوبة تصنيف الحيوانات حسب مكان العيش ووسائل النقل.	القدرة على الانتباه لفترة زمنية قصيرة عند عرض مثيرات بصرية جذابة
خلط بين الملابس الخاصة بالذكور والإناث	التجاوب الإيجابي مع التعزيز اللفظي والمكافآت
واجه ارتباكًا في التمييز بين الألوان الأساسية	القدرة على التعرف على بعض الأشياء المألوفة في البيئة المحيطة
لم يتمكن من تحديد المفاهيم المتعلقة بالحجم أو الوزن مثل (كبير/صغير، ثقيل/خفيف).	القدرة على تكرار بعض الكلمات أو العبارات المسموعة
أظهر ضعفًا في التعرف على الوجوه السعيدة والحزينة، وفي تمييز إشارات المرور.	إظهار الاهتمام بمشاهدة القصص المصورة وسماع الحكايات البسيطة
واجه صعوبة في المفاهيم المكانية، مثل (داخل/خارج) و(أمام/خلف).	
لم يربط بين الأشياء المكملة لبعضها، مثل (الفرشاة والأسنان)، أو (الحذاء والرباط).	
فشل في توصيل الحيوان بمكان العيش أو نوع الغذاء.	
كانت استجاباته غالبًا غير منطقية وتعتمد على الحدس أو التخمين	

وعليه فإن الخطة التربوية الفردية (1) لعينة الدراسة (الأولى: خ ص):

عنوان البرنامج:

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

- الجلسة التدريبية رقم (1)
- المهارة المستهدفة :مهارة التصنيف (حسب الشكل واللون)
- الهدف العام للجلسة: تنمية مهارة التصنيف لدى الطفل من خلال استخدام القصص المصورة
- الأهداف الخاصة للجلسة:

أولاً: أن يصنف الطفل العناصر المتشابهة حسب اللون.

ثانياً: أن يصنف الطفل العناصر المتشابهة حسب الشكل.

ثالثاً: أن يشارك الطفل في مناقشة مصورة من خلال القصة.

رابعاً: أن يستخدم الطفل أدوات التصنيف بشكل سليم.

- مدة الجلسة: 40 دقيقة موزعة كالتالي: التمهيد والاستعداد: 5 دقائق، عرض القصة المصورة ومناقشتها: 15 دقيقة، نشاطات التصنيف الفردية والجماعية: 15 دقيقة، تقويم وتغذية راجعة: 5 دقائق.
- الوسائل والأدوات المستخدمة: قصة مصورة بعنوان:بائع الخضروات، بطاقات ملونة، صور لألعاب وأدوات منزلية، صناديق تصنيف بألوان مختلفة، مكعبات بألوان واشكال مختلفة، صور حيوانات ، صور فواكه، لوح أبيض للرسم والتعبير بأقلام ملونة.
- الأساليب التربوية: النمذجة، التعلم بالملاحظة، اللعب التعليمي، التعزيز الإيجابي (لفظي ومادي) او من خلال لوحة التعزيز.
- الإجراءات والتسلسل الزمني:

أولاً الابتداء بالتمهيد: الترحيب بالطفل، عرض صورة غلاف القصة وطرح سؤال بسيط: "من تتوقع أن يكون بائع الخضروات؟ ماذا سيفعل؟ إلى أين سيبيع؟ ماذا سيأكل؟"

ثانياً: عرض القصة المصورة: على الطفل باستخدام الصور التوضيحية مع التعرف على الخضروات، الوانها وأشكالها من خلال موجودات البقالة من فواكه وخضراوات.. الخ

ثالثاً: تُستخدم موسيقى تجذب انتباه الطلبة ونغمة صوت مناسبة، وإيقاف عرض القصة بين الحين والآخر بحيث ويُطلب من الطفل الإشارة إلى الصور المطابقة أثناء السرد من خلال البطاقات المتواجدة أمامهم ، او الاإشارة إلى اللون من خلال مجموعة الأقلام الملونه، او الأشكال من خلال المكعبات الماثلة أمامهم.

- المناقشة والأسئلة: بعد القصة، يُطرح على الطفل أسئلة مثل:

. ما لون الفاكهة التي باعها البائع ؟

. هل هي برتقالة أم موزة ؟

. ما الفرق بين المربع والدائرة؟

- نشاط تصنيفي تطبيقي: يُطلب من الطفل وضع بطاقات مصورة في صناديق حسب اللون أو الشكل. مثال: ضع كل ما هو "أصفر" في الصندوق الأصفر، وكل ما هو "دائري" في صندوق الدوائر.
- تعزيز الطفل: عند كل تصنيف صحيح، يُمنح الطفل ملصقًا أو كلمات تشجيعية مثل: "رائع – ممتاز – ذكي."

- التقويم: يُطلب من الطفل تصنيف 6 بطاقات (3 حسب اللون – 3 حسب الشكل) دون مساعدة مباشرة.
- معيار النجاح للمهارة: يُعد الطفل متقنًا للمهارة إذا صنّف 5 من أصل 6 عناصر بشكل صحيح دون تكرار التعليمات أو تدخل مباشر.

قام بتنفيذ الجلسة: إيثار الهور

بمشاركة الطفل: (خ ص)

تم تصميم الخطة التربوية للطفل الثاني (م ع) بناء على ملاحظات الباحثة التالية:

نقاط الضعف	نقاط القوة
خلط بين مفاهيم متقاربة مثل الفواكه والخضراوات	القدرة على التعرف على بعض الألوان
عدم القدرة على تصنيف الأشكال الهندسية بدقة	القدرة على التعرف على بعض الأشكال
الفشل في تحديد العنصر المختلف بين الصور	إظهار تفاعل واهتمام بالأنشطة البصرية
التشتت عند زيادة عدد الصور أثناء التصنيف	القدرة على الاستجابة للتعليمات البسيطة المباشرة خاصة إذا كانت مصحوبة بإشارات أو حركات توضيحية.
عدم تمييز مفاهيم مثل (أعلى/أخفض) و(قريب/بعيد).	
عدم التعرف على اللون الأحمر كدلالة على "قف" في إشارة المرور.	
الارتباك في تحديد الشكل الأكبر عددًا ضمن مجموعة	التعرف على عدد من المفردات الشائعة المرتبطة بحياته اليومية (مثل: طعام، لعبة، باب).
الفشل في تحديد العلاقة بين الأشياء (مثل: عصير وكأس)	
صعوبة توصيل الأدوات بالأجزاء المرتبطة بها (مثل: النظارة والعيون)	إظهار القدرة على التكرار اللفظي أو الحركي
قصور في معرفة الأداة المناسبة أو إكمال الصورة الناقصة	

وعليه كانت الخطة التربوية (2) لعينة الدراسة (للطفل الثاني: م ع)

عنوان البرنامج:

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الجلسة التدريبية رقم (2)

- المهارة المستهدفة: مهارة المفاهيم (مفهوم "الكبير والصغير")
- الهدف العام للجلسة: تنمية قدرة الطفل على تمييز مفهوم "الكبير والصغير" من خلال التفاعل مع قصة مصورة.
- الأهداف الخاصة للجلسة:

أولاً: أن يميز الطفل بين الأشياء الكبيرة والصغيرة.
ثانياً: أن يحدد الطفل العناصر ذات الحجم الكبير في القصة.
ثالثاً: أن يستخدم الطفل الكلمات "كبير" و"صغير" بشكل صحيح.
رابعاً: أن يطابق الطفل بين صور الأشياء الكبيرة والصغيرة في نشاط منفصل.

- مدة الجلسة: 40 دقيقة موزعة كالتالي: التمهيد والاستعداد: 5 دقائق، عرض القصة المصورة ومناقشتها: 15 دقيقة، أنشطة تمييز المفاهيم: 15 دقيقة، تقويم وتغذية راجعة: 5 دقائق
- الوسائل والأدوات المستخدمة: قصة مصورة بعنوان: كبير صغير، صور لكرات بأحجام مختلفة، دمى أو مجسمات (دب كبير ودب صغير – كوب كبير وكوب صغير)، بطاقات مطابقة (كبير / صغير)، ليجو الاشكال، مرآة – لوح أبيض – ملصقات تعزيز.
- الأساليب التربوية: النمذجة، الأسلوب القصصي، التكرار الإيجابي، التعزيز اللفظي والحسي
- الإجراءات والتسلسل الزمني: التمهيد: ويكون من خلال الترحيب بالطفل كمثال "عرض بالونين: أحدهما كبير والآخر صغير، وسؤاله: "ما الفرق بينهما؟"، ثم عرض القصة المصورة: التي تحاكي عن موضوع اللقاء : وهي الذهاب إلى السوق واختار الأشياء بأحجام مختلفة. التركيز على الصور التي تُظهر الاختلاف بين الأشياء الكبيرة والصغيرة (مثل البالونات – الألعاب – الأشخاص– الفواكه والخضراوات– السيارات – الملابس). تسأل الباحثة أثناء القراءة: "من أكبر؟ الأرنوب أم السيارة، أو الأرنوب أم الأسد، وهكذا..؟"
- المناقشة والأسئلة: ما هو الشيء الكبير في القصة؟ وأين الشيء الصغير؟هل هذه الفاكهة كبيرة أم صغيرة؟ ويتم تشجيع الطفل على الإجابة لفظيًا والإشارة أو التصنيف بصريًا.
- نشاط تطبيقي: يُقدّم للطفل صور أو مجسمات، ويُطلب منه تصنيفها في مجموعتين (كبير – صغير)، أو: يُطلب من الطفل لصق صور "كبيرة" على بطاقة واحدة، و"صغيرة" على بطاقة أخرى. أو رسم على اللوح الأبيض شيء صغير وشيء كبير.
- تعزيز الطفل: ويتم من خلال "كلمات تشجيعية – ملصقات – تلوين نجمة على كرت التقدم عند كل إجابة صحيحة" .
- التقويم: يُطلب من الطفل اختيار 4 عناصر من بطاقات مختلطة وتصنيفها حسب الحجم دون مساعدة.
- معيار النجاح للمهارة: يُعد الطفل متقنًا للمهارة إذا نجح في تصنيف 3 من 4 صور أو مجسمات حسب مفهوم "الكبير والصغير" دون تدخل مباشر.

قام بتنفيذ الجلسة: الباحثة إيثار الهور بمشاركة الطفل: (م ع)

تم تصميم الخطة التربوية للطفل الثالث (م د) بناء على ملاحظات الباحثة التالية:

نقاط الضعف	نقاط القوة
الخلط بين الملابس ووسائل النقل.	أظهرت قدرة جزئية على تصنيف بعض المفاهيم المألوفة مثل أفراد الأسرة.
الفشل في تمييز الصور المختلفة ضمن المجموعة المتشابهة	التعرف الجزئي على الوجوه الحزينة.
أداء ضعيف في تصنيف وسائل النقل	إظهار اهتمام نسبي بالأنشطة البصرية
أداء ضعيف في تصنيف الألوان الأساسية	القدرة على الاستجابة لبعض التعليمات البسيطة عند دعمها بإشارات أو حركات
عدم استيعاب الفروق بين (ثقيل/خفيف) و(داخل/خارج)، مع إجابات عشوائية أحيانًا.	يمتلك مستوى جيدًا من الحماس للتفاعل مع الأنشطة التعليمية خاصة إذا كانت بصرية وجذابة
عدم القدرة على اختيار الشكل الأكثر عددًا بدقة	
عدم الربط بين الأشياء المكملة (مثل المبراة والقلم)	
عدم إدراك العلاقة بين الحيوان ومكان عيشه أو طعامه	
صعوبة في فهم المفاهيم الزمنية مثل ما يناسب فصل الشتاء	

وعليه كانت الخطة التربوية (3) لعينة الدراسة (للطفل الثالث: م د)

عنوان البرنامج:

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الجلسة التدريبية رقم (3)

- المهارة المستهدفة: مهارة العلاقات المنطقية (العلاقة الأشياء ببعضها)
- الهدف العام للجلسة: تنمية قدرة الطفل على إدراك العلاقات المنطقية البسيطة (العلاقة بين الأشياء) من خلال التفاعل مع قصة مصورة.
- الأهداف الخاصة للجلسة:

أولاً: أن يميز الطفل العلاقة بين الأشياء في مواقف بسيطة.

ثانياً: أن يجيب الطفل عن أسئلة من نوع (ما هذا الشيء؟ ما علاقته بالشيء الآخر؟ لماذا؟ وماذا حدث بعد ذلك؟).

ثالثاً: أن يرتب الطفل مشاهد القصة بحسب تسلسلها المنطقي.

رابعاً: أن يشارك الطفل في أنشطة تعزز فهم العلاقة بين الأشياء.

- مدة الجلسة: 40 دقيقة موزعة كالتالي: التمهيد والتحفيز: 5 دقائق، عرض القصة المصورة: 15 دقيقة، نشاطات تطبيقية وتمارين منطقية: 15 دقيقة، التقويم والتغذية الراجعة: 5 دقائق.
- الوسائل والأدوات: قصة مصورة بعنوان: "ماذا تأكل الحيوانات"؟، بطاقات مصورة (موقف + نتيجة)، مشاهد مرسومة غير مرتبة، صور أدوات مدرسية، طعام، مظلة، حذاء مبلل... إلخ، بطاقات مكتوب عليها "سبب" و"نتيجة"، مكافآت – ملصقات – جدول تحفيز.
- الأساليب التعليمية: النمذجة، الحوار التفاعلي، لعب الأدوار، التمثيل، التعزيز الإيجابي، التكرار والتدرج.
- الإجراءات والخطوات: التمهيد: سؤال الطفل: "إذا أكلت كثيرًا من الحلوى، ماذا قد يحدث؟"، ثم ربط الحديث بموضوع الجلسة (الأسباب والنتائج). عرض القصة المصورة: تُعرض القصة التي تحكي عن "ماذا تأكل الحيوانات" وصور لربط العلاقات بين المفتاح والقفل تارة، وبين الحيوان وما يأكل من تارة أخرى ... وهكذا.
- نشاطات تطبيقية: مطابقة: يُطلب من الطفل مطابقة صورة "الولد يكسر الزجاج" مع "النتيجة: أمه غاضبة." ترتيب المشاهد: يعطى الطفل مشاهد غير مرتبة من القصة، ويطلب منه ترتيبها بحسب التسلسل الصحيح (1–2–3). بطاقات السبب والنتيجة: يُطلب من الطفل أن يضع البطاقة المناسبة تحت كل عنوان.
- تعزيز الطفل: يُكافأ الطفل بعد كل استجابة صحيحة بكلمة تشجيع أو ملصق. يُستخدم جدول ملون لتعقب التقدم.
- التقويم: يقدم للطفل 3 مواقف مصورة، ويُطلب منه تحديد السبب والنتيجة لكل واحدة.
- معيار النجاح للمهارة: يعتبر الطفل متقنًا للمهارة إذا تمكن من تحديد السبب والنتيجة بشكل صحيح في موقفين على الأقل من أصل ثلاثة دون مساعدة مباشرة.

قام بتنفيذ الجلسة: الباحثة إيثار الهور

بمشاركة الطفل: (م د)

تم تصميم الخطة التربوية للطفل الرابع (س ق) بناء على ملاحظات الباحثة التالية:

نقاط الضعف	نقاط القوة
عدم القدرة على تصنيف الصور ضمن مجموعات منطقية	تُظهر اهتمامًا بصور الأنشطة التعليمية، خاصة إذا كانت ملونة وجذابة.
لاختيار بشكل اندفاعي دون تركيز	تمتلك حماسًا للمحاولة والمشاركة رغم الصعوبة في التصنيف.
عدم استيعاب الفرق بين وسائل النقل أو الملابس	تُظهر رغبة في التفاعل مع أنشطة الربط والمطابقة حتى لو كانت الإجابات غير دقيقة
صعوبة في التمييز بين المفاهيم المكانية (أمام/خلف) و(قريب/بعيد).	تستفيد من التكرار والنمذجة في تحسين الاستجابة
عدم التمييز بين الأحجام أو الأوزان	تستطيع التعرف على بعض العناصر المألوفة في البيئة المحيطة عند عرضها.
عدم إدراك الفروق في التعبيرات الوجهية	
عجز في الربط بين المفاهيم المرتبطة (مثل النظارة والعيون أو العصير والكأس)	
عدم القدرة على توصيل الحيوان بمكانه	
الفشل في مطابقة الأشياء الناقصة.	

وعليه كانت الخطة التربوية (4) لعينة الدراسة (للطفل الرابع: س ق)

عنوان البرنامج:

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الجلسة التدريبية رقم (4)

المهارة المستهدفة: مهارة العلاقات المنطقية – (الربط بين الأشياء المرتبطة وظيفيًا أو مكانيًا).

الهدف العام للجلسة: تعزيز قدرة الطفل على إدراك العلاقة المنطقية بين الأشياء المرتبطة وظيفيًا أو مكانيًا، من خلال التفاعل مع قصة مصورة.

الأهداف الخاصة للجلسة:

1–أن يربط الطفل بين الأداة والشيء الذي تُستخدم معه (مثل النظارة – العيون).

2–أن يربط الطفل بين الأشياء التي تتكامل وظيفيًا (مثل الحذاء – الرباط، القفل – المفتاح).

3–أن يشارك الطفل في أنشطة توصيل أو إكمال أجزاء ناقصة.

4–أن يعبّر الطفل لفظيًا أو بصريًا عن العلاقة بين الأشياء في سياقات القصة.

مدة الجلسة: 40 دقيقة موزعة كالتالي:

•التمهيد: 5 دقائق

•عرض القصة المصورة ومناقشتها: 15 دقيقة

•أنشطة تطبيقية فردية/جماعية: 15 دقيقة

•تقويم وتغذية راجعة: 5 دقائق

الوسائل والأدوات:

•قصة مصورة بعنوان: "محمد يحب الشتاء"

•بطاقات مصورة (رباط – حذاء، مفتاح – قفل، فرشاة – أسنان، كوب – عصير، قبعة – رأس)

•مجسمات أدوات وأشياء حقيقية إن أمكن (فرشاة، نظارة، حذاء، رباط، علبة عصير)

•صور غير مكتملة لأشياء (سيارة بدون عجلات – كوب بدون عصير)

•لوح أبيض، أقلام ملونة، بطاقات تعزيز، جدول تحفيز.

الأساليب التربوية:

•التعلم القصصي

•اللعب الرمزي والتطبيقي

•النمذجة والتكرار

•التعزيز الإيجابي (ملصقات – كلمات تشجيع – تلوين رموز)

أنشطة تطبيقية:

مطابقة: يُطلب من الطفل توصيل صورة الشيء بالأداة المناسبة له (مثلاً: القفل – المفتاح).

إكمال الناقص: تُعرض صور ناقصة (مثل سيارة بدون عجلات) ويُطلب من الطفل اختيار الصورة المناسبة لإكمالها.

لعبة التوصيل بالحبل أو الخيط: أدوات توصيل بين صورتين على ورقة – يوصل الطفل بين الشيئين المرتبطين.

مجسمات حقيقية: يُطلب من الطفل أن يُطابق أداة بحجم حقيقي مع الشيء المناسب.

المناقشة والأسئلة:

•لماذا نحتاج فرشاة الأسنان؟

•أين نضع النظارة؟

•ما علاقة الرباط بالحذاء؟

•ما الشيء الذي يُفتح بالمفتاح؟

التعزيز:

•كلمات مثل: "أحسنت، رائع، أنت ذكي"!

•ملصق نجمة أو وجه مبتسم على بطاقة التقدّم

•لصق ملصق أو رمز على "لوحة النجاح الشخصية" للطفل

التقويم: يعرض على الطفل 4 صور لأزواج مرتبطة وظيفيًا (مع خلط) ويُطلب منه توصيل كل شيئين مرتبطين دون مساعدة مباشرة.

معيار النجاح للمهارة: يُعد الطفل متقنًا للمهارة إذا تمكن من توصيل 3 من أصل 4 أزواج بشكل صحيح دون تدخل مباشر.

قام بتنفيذ الجلسة: الباحثة إيثار الهور

بمشاركة الطفل: (س ق)

الملحق رقم (7): نماذج الخطط التعليميةالفردية

الهدف التعليمي: أن يصنف الطالب الألوان الأساسية عندما يطلب منه ذلك بطريقة صحيحة **المجال:** تصنيف المفاهيم

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب : أن يشير الطالب إلى الألوان الاساسية الاكثر انتشارا عند الاطفال (أحمر،أخضر،أزرق،أصفر) بعد عرض القصة المصورة بطريقة صحيحة .	تهيئة: إلقاء التحية على الطالب . تمهيد: تعريف عن نفسي وخلق جو من الألفة مع الطالب . العرض : أقوم بتهيئة المكان لعرض القصة . أحضر قصة الفواكه والخضار وأعرضه على جهاز اللابتوب. أسرد قصة الألوان بطريقة مشوقة وبنبرات صوت متفاوتة وإيماءات الوجه حسب الموقف وجذبه للطلاب وشعورهم بالفرح. أحضر المواد المتعلقة بموضوع الألوان ونبدأ بكل لون على حده. أشغل أغنية الألوان للطالب للتأكيد على الألوان الأساسية. أسأل الطالب بأن يشير إلى كل لون من الألوان .	حلوى بطاقات،مجسمات صور لابتوب فواكه،خضراوت أنشودة الألوان	كل جلسة من 30-40 دقيقة . 5 دقائق لكل خطوة.	ملاحظة أداء الطالب في معرفة الألوان من خلال عرض صور وكرات تحمل نفس الألوان .	إعادة وتكرار المعلومات عند الشعور بعدم استجابة الطفل أو تركيزه بالشكل الصحيح.

الهدف التعليمي:أن يقارن بين مفاهيم الأحجام (كبير، صغير)عندما يطلب منه ذلك بطريقة صحيحة **المجال**: التمييز بين المفاهيم					
النتاجات التعليمية	**إجراءات التنفيذ**	**الوسائل التعليمية**	**الزمن**	**التقويم**	**التغذية الراجعة**
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب : أن يقارن بين مفاهيم الأحجام (كبير، صغير) بعد عرض القصة المصورة بطريقة صحيحة .	تهيئة:الدخول بحلوى صغيرة وأخرى كبيرة و إلقاء التحية على الطالب. تمهيد: أطلب منه الجلوس وأعطيه من الحلوى التي معي. العرض : أقوم بتهيئة المكان لعرض القصة. أقوم بفتح القصة على اللابتوب. أقول للطالب بأني سأسرد له قصة جميلة وأطلب منه أن ينصت جيداً . أبدأ بسرد القصة بطريقة مشوقة بنبرات صوت مناسبة حسب الموقف وإيماءات الوجه الجذابة التي تجذب انتباه الطالب وتركيزه وسماعه بفرح. أسأل الطالب حول القصة. أضع الحلوى أمام الطالب وأجعله يشير إلى الكبير منها ثم الصغيرثم باستخدام طابتات إحداهما صغيرة وأخرى كبيرة.	حلوى بطاقات،مجسمات صور لابتوب طابتان	كل جلسة من 30-40 دقيقة . 5 دقائق لكل خطوة.	ملاحظة أداء الطالب من خلال إجابته عما يلي : ما اسم هذا الشيء: الحلوى أعطني الصغيرة ثم أعطني الكبيرة. ما هذه ؟ أين الطابة الصغيرة؟ أين الطابة الكبيرة ؟	إعادة القصة للطالب لشعوري بعد تركيزه جيداً في القصة والأسئلة .

الهدف التعليمي:أن يؤشر إلى الصورة التي تناسب فصل الشتاء عندما يطلب منه ذلك بطريقة صحيحة **المجال:** العلاقات المنطقية.

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب : يؤشر إلى الصورة التي تناسب فصل الشتاء بعد عرض القصة المصورة بطريقة صحيحة .	• تهيئة:الدخول وبيدي طاقية ولفحة و إلقاء التحية على الطالب . • تمهيد: أطلب منه الجلوس وأقدم له حلوى . • العرض : أقوم بتهيئة المكان لعرض القصة . • أسأل الطالب بعض الأسئلة حول ملابسه، ما هذه(الجاكيت)؟ لماذا ترتديها؟ • أقوم بفتح القصة على اللابتوب . • أقول للطالب بأني سأسرد له قصة جميلة وأطلب منه أن ينصت جيداً . • أبدأ بسرد القصة بطريقة مشوقة بنبرات صوت مناسبة حسب الموقف وإيماءات الوجه الجذابة التي تجذب انتباه الطالب وتركيزه وسماعه بفرح. • أسأل الطالب حول القصة. • ماذا يمسك الرجل بيده؟ متى نستخدمها؟(المظلة) • ما الذي ينزل من السماء؟ في أي فصل ينزل المطر؟ وهكذا... • عرض أنشودة فصل الشتاء . • أعرض صورة الفصول أمامه وأطلب منه أن يشير بيده على الصورة التي تعبر عن فصل الشتاء .	• حلوى • بطاقات • صور • لابتوب • طاقية ولفحة • أنشودة	كل جلسة من 30-40 دقيقة . 5 دقائق لكل خطوة.	ملاحظة أداء الطالب من خلال إجابته عما يلي : ما هذه؟ وهذه؟ (عن الطاقية واللفحة) متى نرتديها ؟ متى ينزل المطر ؟ في أي فصل نستخدم المظلة؟	إعادة القصة للطالب الذي أشعر أنه لم يقدم كل ما لديه من تركيز وانتباه.

الهدف التعليمي: أن يوصل بين صورة الحيوان ونوع الأكل الذي يفضله عندما يطلب منه ذلك بطريقة صحيحة **المجال:** العلاقات المنطقية					
النتاجات التعليمية	**إجراءات التنفيذ**	**الوسائل التعليمية**	**الزمن**	**التقويم**	**التغذية الراجعة**
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب : أن يوصل بين صورة الحيوان ونوع الأكل الذي يفضله بعد عرض القصة المصورة بطريقة صحيحة .	تهيئة:الدخول بلعبة على شكل خاروف و إلقاء التحية على الطالب . تمهيد: أطلب منه الجلوس وأقدم له حلوى . العرض : أقوم بتهيئة المكان لعرض القصة . أسأل الطالب بعض الأسئلة عن الحيوانات،ما الحيوان الذي تحبه؟ هل تعرف ماذا يحب أن يأكل ؟ أقوم بفتح القصة على اللابتوب . أقول للطالب بأني سأسرد له قصة جميلة وأطلب منه أن ينصت جيداً . أبدأ بسرد القصة بطريقة مشوقة بنبرات صوت مناسبة حسب الموقف وإيماءات الوجه الجذابة التي تجذب انتباه الطالب وتركيزه وسماعه بفرح. أسأل الطالب حول القصة. ما هذا الحيوان؟ ما طعامه المفضل ؟ وهكذا... أضع الصورة أمام الطالب وأطلب منه أن يشير بيده إلى إلى الطعام المفضل حسب كل حيوان.	حلوى مجسم حيوان صور لابتوب	كل جلسة من 30-40 دقيقة . 5 دقائق لكل خطوة.	ملاحظة أداء الطالب من خلال إجابته عما يلي : ما اسم هذا الحيوان؟ ما طعامه المفضل؟ ماذا يأكل الخروف؟	

الهدف التعليمي:أن يشير إلى الوجوه السعيدة والوجوه الحزينة عندما يطلب منه ذلك بطريقة صحيحة **المجال:** العلاقات المنطقية.

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب :أن يشير إلى الوجوه السعيدة والوجوه الحزينة.بعد عرض القصة المصورة بطريقة صحيحة .	تهيئة:الدخول وبيدي بطاقتان لوجه سعيد وأخر حزين و إلقاء التحية على الطالب. تمهيد: أطلب منه الجلوس وأقدم له حلوى . العرض : أقوم بتهيئة المكان لعرض القصة . أسأل الطالب بعض الأسئلة حول حاله،هل أنت سعيد؟ أضع بطاقة الوجه السعيد وأسأله هل هذا سعيد أم حزين؟ وكذلك الوجه السعيد. أقوم بفتح القصة على اللابتوب . أقول للطالب بأني سأسرد له قصة جميلة وأطلب منه أن ينصت جيداً . أبدأ بسرد القصة بطريقة مشوقة بنبرات صوت مناسبة حسب الموقف وإيماءات الوجه الجذابة التي تجذب انتباه الطالب وتركيزه وسماعه بفرح. أسأل الطالب حول القصة. كيف حال الأرنب؟ هل هو حزين؟ هل يمكن أن تقلده؟ كيف حاله في هذه الصورة؟ هيا قلده وهو سعيد. أعرض أمامه صور وأطلب منه أن يشير إلى الوجوه الحزينة، ثم الوجوه السعيدة .	حلوى بطاقات صور لابتوب	كل جلسة من 30-40 دقيقة . 5 دقائق لكل خطوة.	ملاحظة أداء الطالب من خلال إجابته عما يلي : كيف كان الأرنب في هذه الصورة؟ وهذه؟ أشر إلى الوجه الحزين. أشر إلى الوجه السعيد .	إعادة القصة للطالب الذي أشعر أنه لم يقدم كل ما لديه من تركيز وانتباه

الهدف التعليمي:أن يصنف افراد الاسرة الى (الاب والام والولد والبنت وطفل صغير)عندما يطلب منه ذلك بطريقة صحيحة **المجال:** تصنيف المفاهيم					
النتاجات التعليمية	**إجراءات التنفيذ**	**الوسائل التعليمية**	**الزمن**	**التقويم**	**التغذية الراجعة**
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب : أن يصنف افراد الاسرة الى (الاب والام والولد والبنت وطفل صغير) بعد عرض القصة المصورة بطريقة صحيحة .	تهيئة:الدخول بصورة لعائلة و إلقاء التحية على الطالب . تمهيد: أطلب منه الجلوس وأقدم له حلوى . العرض : أقوم بتهيئة المكان لعرض القصة . أسأل الطالب بعض الأسئلة عن أسرته، كم أخ وأخت لديك ؟ ما أسماءهم؟ أقوم بفتح القصة على اللابتوب . أقول للطالب بأني سأسرد له قصة جميلة وأطلب منه أن ينصت جيداً . أبدأ بسرد القصة بطريقة مشوقة بنبرات صوت مناسبة حسب الموقف وإيماءات الوجه الجذابة التي تجذب انتباه الطالب وتركيزه وسماعه بفرح. أسأل الطالب حول القصة. أين الأب؟ من هذه؟ وهكذا... أضع الصورة أمام الطالب وأطلب منه أن يشير بيده إلى الأب ثم الأم وإلخ...	حلوى بطاقات صور لابتوب	كل جلسة من 30–40 دقيقة . 5 دقائق لكل خطوة.	ملاحظة أداء الطالب من خلال إجابته عما يلي : كم أخ لديك؟ ما أسماءهم وإلخ.. أين الأب؟ أين الطفل الصغير؟ وإلخ...	

ملحق رقم (8) : كتاب تسهيل مهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 2025/7/15

حضرة السادة /مؤسسة لايف جيت المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **ايثار محمد مصباح الهور ورقمها الجامعي (22220145)** من تخصص ماجستير التربية الخاصة بإعداد دراسة بعنوان :

فاعلية القصص المصورة في تنمية المهارات المعرفية لذوي الاعاقة العقلية البسيطة "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة العام الأكاديمي الحالي .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة المحكمين من ذوي الاختصاص 87
ملحق رقم (2): مقياس المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة قبل التحكيم 88
ملحق رقم(3): مقياس المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد التحكيم 91
ملحق رقم (4): جزء من المجموعة القصصية والوسائل والأدوات التطبيقية 94
ملحق (5): نماذج صور للتطبيق 95
الملحق رقم (6): الخطط التربوية الفردية..... 98
الملحق رقم (7): نماذج الخطط التعليميةالفردية 107
ملحق رقم (8) : كتاب تسهيل مهمة.....113

قائمة الأشكال

الشكل (3.1): إجراءات الدراسة التطبيقية..... 50
الشكل (4.1): نتائج تصنيف المفاهيم القبلي والبعدي لدى طلبة الاعاقة البسيطة 54
الشكل (4.2): نتائج التمييز بين المفاهيم القبلي والبعدي لدى الطلبة الاعاقة البسيطة..... 55
الشكل (4.3): نتائج العلاقات المنطقية القبلي والبعدي لدى طلبة الاعاقة العقلية البسيطة..... 55
الشكل (4.4): نتائج الدرجة الكلية للمقياس القبلي والبعدي لطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة..... 56
الشكل (4.5): نتائج المقياس القبلي والبعدي والتتبعي لدى طلبة الإعاقة العقلية البسيطة 57
الشكل (4.6): نتائج النوعية للمقياس (خ ص). 62
الشكل(4.7): نتائج النوعية للمقياس للطالب (م ع) 63
الشكل(4.8): نتائج النوعية للمقياس للطالب (م د)..... 64
الشكل (4.9): نتائج النوعية للمقياس للطالب (س ق) 65

قائمة الجداول

جدول (3.1): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة..... 48
جدول (3.2): جدول تصحيح المقياس 51
جدول (4.1): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في تنمية بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة. 54
جدول (4.2): الإحصاءات الوصفية 56
جدول (4.3): الاختبارات المتعددة(Multivariate Tests) 57
جدول (4.4): اختبار الفروق داخل الأفراد..... 57
جدول (4.5): التباينات الخطية والتربيعية(Within-Subjects Contrasts) 58
جدول (4.6): الفروق بين الأفراد(Between-Subjects Effects) 58

فهرس الموضوعات

الإهداء ..... أ
إقرار ..... أ
الشكر والتقدير ..... ب
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ت
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... ث
الفصل الأول (خلفية الدراسة وأهميتها): 1
1.1 المقدمة 2
1.2 مشكلة الدراسة 4
1.3 أسئلة الدراسة 5
1.4 أهداف الدراسة 5
1.5 فرضيات الدراسة 6
1.6 أهمية الدراسة 6
1.6.2 الأهمية التطبيقية 7
1.7 حدود الدراســة 7
1.8 مصطلحات الدراسة 8
الفصل الثاني (الإطار النظري والدراسات السابقة): **10**
2.1 المقدمة 11
2.2 الإطار النظري 11
2.2.1 المحور الأول: المهارات المعرفية 11
2.2.1.1 تعريف المهارات المعرفية 11
2.2.1.2 تصنيف المهارات المعرفية 12
2.2.1.3 الخصائص العامة للمهارات المعرفية 13
2.2.1.4 المهارات المعرفية وعلاقتها بالتعلم 13

2.2.1.5 أهمية المهارات المعرفية في التعلُّم 14
2.2.1.6 المهارات المعرفية لدى ذوي الاعاقة العقلية البسيطة 15
2.2.1.7 استراتيجيات تنمية المهارات المعرفية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة 15
2.2.2 المحور الثاني: القصص المصورة 17
2.2.2.1 تعريف القصص المصورة 17
2.2.2.2 الخصائص التربوية للقصص المصورة 17
2.2.2.3 التطبيقات التربوية للقصص المصورة في التعليم الخاص 18
2.2.2.4 الاتجاهات الحديثة في إنتاج واستخدام القصص المصورة 18
2.2.2.5 تنمية الخيال الإبداعي والتفكير البصري 19
2.2.2.6 أهمية القصص المصورة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة 20
2.2.4 المحور الثالث: الإعاقة العقلية 21
2.2.4.1 مفهوم الإعاقة العقلية 21
2.2.4.2 الخصائص العامة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية 22
2.2.4.3 الأسباب والعوامل المؤدية للإعاقة العقلية 22
2.2.4.4 التصنيفات ودرجات الإعاقة العقلية 23
2.2.4.5 الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للإعاقة العقلية 28
2.2.4.6 الإعاقة العقلية البسيطة 28
2.2.4.7 الخصائص العامة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة 28
2.2.4.8 قدرة ذوو الإعاقة العقلية البسيطة على التعلم والتكيف 29
2.2.4.8.1 النظرية المفسرة لقدرة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على التعلم والتكيف 30
2.2.4.9 التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة العقلية البسيطة 31
2.2.4.10 البرامج التربوية اللازمة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة 31
2.2.4.11 الدور المجتمعي والأسري لدعم ذوي الاعاقة العقلية البسيطة 32
2.2.4.12 ذوو الإعاقة العقلية البسيطة في فلسطين 34

2.2 الدراسات السابقة 35
2.2.1 الدراسات التي تحدثت عن المهارات المعرفية 35
2.2.2 الدراسات التي تحدثت عن القصص المصورة لدى الإعاقة العقلية 36
2.2.3 الدراسات التي تحدثت عن الإعاقة العقلية 39
2.2.4 التعقيب على الدراسات السابقة 41
الفصل الثالث (الطريقة والإجراءات):..... 43
3.1 منهج الدراسة 44
3.2 مجتمع الدراسة 44
3.3 عينة الدراسة..... 45
3.4 أدوات الدراسة..... 45
3.5 وصف أدوات الدراسة 45
3.6 إجراءات تطبيق المقياس..... 46
3.7 صدق أدوات الدراسة 47
3.8 ثبات أدوات الدراسة..... 48
3.9 إجراءات الدراسة 48
3.10 متغيرات الدراسة 50
3.11 المعالجة الإحصائية..... 50
الفصل الرابع (نتائج الدراسة): 52
4.1 المقدمة 53
4.2 النتائج الكمية 53
4.2.1 نتائج فرضيات الدراسة 53
4.2.1.2 الفرضية الثانية: 56
4.2.1.3 الخلاصة العامة للتحليل الكمي:..... 58
4.2.2 النتائج النوعية..... 59
4.2.2.1 نتائج السؤال الثالث 59

الفصل الخامس (مناقشة النتائج والتوصيات): 67
5.1 المقدمة 68
5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات 68
5.3 التعليق على النتيجة النوعية..... 73
5.4 التوصيات..... 75
المصادر والمراجع 76
فهرس الملاحق 114
قائمة الأشكال..... 115