فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعليم في تنمية مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

إعداد

د/ غادة محروس عبد الحفيظ عبد الناصر
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الأزهر

د/ولاء محمد عبد العزيز محمد الكدش
أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال
كلية الدراسات الإنسانية-جامعة الأزهر

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعليم في تنمية مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفل معاق عقلياَ(٩) إناث، و(٧) ذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٠)، بمتوسط حسابي قدره(٩.١٨) وانحراف معياري (٦٢ .٠)، ونسبة ذكاء(٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة(تطبيق قبلي وبعدي)، والأدوات المستخدمة عبارة عن: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة، مقياس التخيل للأطفال المعاقين عقلياً، برنامج الدراسة، وكلاهما من إعداد الباحثتين، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارة التخيل في جميع أبعاد مقياس التخيل(الحواس– الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد ، بالإضافة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي وما بعد المتابعة لصالح القياس بعد المتابعة في جميع أبعاد مقياس التخيل والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: الأطفال المعاقين عقلياً – مهارة التخيل – استراتيجيات التعليم.

The effectiveness of a training program based on some educational strategies in developing the imagination skill of Children with mental disabilities who are able to learn

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on some educational strategies in the development of imagination skills in children with mental disabilities, and the sample of the study consisted of (16) mentally disabled children (9) females, and (7) males, ranging in age from (7-10), with a mathematical average of (18.9), a standard deviation (62.0), and a 50-degree IQ on the Stanford Binet scale, and the study used a experimental method single-group approach (tribal and after application), and the tools used are: a scaler: Stanford Binet Intelligence - Picture5, Imagination Scale for Mentally Disabled Children, Study Program, Both by The Researchers, And After Statistical Treatment, the results reached the effectiveness of the study program in the development of the skill of imagination in all dimensions of the imaginary scale (senses - family and society - natural environment), as the results reached There are no statistically significant differences between the average male and female grades in all dimensions, in addition to statistically significant differences between the average levels of dimensional and post-follow-up degrees in favor of post-follow-up measurement in all dimensions of the imagination scale and the overall score.

Keywords: Children with mental disabilities , imagination skill , education strategies.

أولاً مقدمة البحث:

يحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تنمية مهاراتهم وجوانبهم الذاتية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم، تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع الواحد، وحرصاً على دمجهم وتفاعلهم وتمكينهم بحيث يصبحوا قوة تعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع.

ويُعد المعاقون عقلياً احدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من قصور في العديد من العمليات العقلية مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية، ومن خصائصهم تأخر ملحوظ في النمو اللغوي مع الضعف في العمليات العقلية ومنها ضعف القدرة على التخيل والتي ترتبط بالقدرة العقلية. المرشدي (٢٠١٤)، فحالات الإعاقة العقلية البسيطة تتصف بضعف قدرتها في اكتساب المفاهيم وتكوين الصور الذهنية والحركية. أمين (١٩٩٩) والتخيل يتطلب درجة عالية من القدرة على استدعاء الصورة الذهنية وترتيبها في سياق منطقي ذي معنى (منصور والتويجري والفقي، ٢٠١٤، ص٣١٢)، ويلاحظ أن تخيل الطفل المعاق عقلياً في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة (٦-١٢) يتجه نحو الخيال القائم على الصور الحية، وتغلب الصور البصرية، على الصور السمعية واللمسية، أي أن عملية التخيل تأخذ صوراً أكثر عملية.(أحمد وجلال، دت، ص١٥٤)، وتنمية خيال الطفل المعاق عقلياً يسهم في توظيف الجانب الحسي والإدراكي لديه، فمن الممكن مساعدته في التدرب على دور مسرحيّ، ليمثله أمام أفراد عائلته، أو في الصف الذي يدرس فيه، ويساعد ذلك في زيادة ثقته بنفسه، وجعله يشعر أنه فرد مهم في البيئة التي يوجد فيها. خضر(٢٠١٠). ويقرر الماضي (٢٠٠٧) أن الأنشطة الخيالية هي امتزاج للخبرات والتوقعات، والصور الثلاثية الزمن(الأمس- اليوم – الغد) ومحصلتها تقديم انتاج متفرد خيالي ابداعي إذ يقود الخيال إلى إيجاد علاقات بين أشياء لا تحتمل وجود علاقة بينها في الواقع الإدراكي فيرقى بفكر المبدع ويثريه بالجديد من المنظومات الذهنية الإبداعية، ويرى حنورة (١٩٧٩) أنه يمكن تربية الخبرة الخيالية لدى الطفل العادي أو الطفل الذي يتصف بفقد الخيال أو الخيال المحدود، من خلال انتقاء الأساليب الفضلى للإفادة من التخيل وأفضل هذه الأساليب ما انطلق من

إثارة اهتمام الطفل بالموضوع ودفعه إلى التعلق به، وكأنه مشكلة تحتاج إلى حل ومن ثم تشجيعه على تخيل الحلول الملائمة لها، ولا شك أن ذلك يساعد الطفل على تخيل حل ينم عن رؤيا إبداعية تجاوز الواقع وما اختزنته الذاكرة إلى عالم جديد.

وتُعد مهارة التخيل أمراً مهماً وضرورياً بالنسبة للأطفال العاديين، والأطفال المعاقين عقلياً على حد سواء، حيث أنهم يعتمدون على الحواس في تعلمهم ويفتقدون القدرة على اطلاق خيالهم في ادراك ما حولهم، مما يتطلب استخدام الأنشطة واستراتيجيات التعليم، التي تمكنهم من استخدام مخيلتهم لرؤية الظواهر والأحداث والحياة، لذا يري رون (Ron,2001) أن المؤسسات التربوية خلال القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة إلى مناهج دراسية تأخذ بالاعتبار متطلبات تعليم أشكال التخيل، لذا يحاول التربويون والباحثون تقصي الوسائل التي قد تسهم في تكوين القدرة على التخيل عند الطلبة، وهناك ما يشير الى أن استخدام استراتيجيات سرد القصة، ولعب الأدوار والتعلم التعاوني، والتعلم التشاركي يعد من الوسائل المؤثرة في تشكيل هذه القدرة الذهنية عالية المستوى.

وقد لوحظ أن ما يقدم للطفل السوي يمكن أن يستفيد منه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تبسيطه بحيث يناسب قدراتهم وإمكانياتهم ومهاراتهم ومستوى نموهم.

وترجع الأصول الفلسفية والنفسية للعب الدور إلى مبدأ إشباع دوافع الطفل للتقليد والمحاكاة التي أكد عليها باندورا Bandora في نظريته حيث أكد أن معظم أنماط التعلم الإنساني تحدث خلال ملاحظة الآخرين و محاكاتهم.(أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ص٥٩٢)، وينسب لعب الأدوار الى العالم النمساوي مورينو Morino إذ طبقها أول مرة في مدارس النمسا(١٩١١) ثم انتشرت بأسماء متعددة هي لعب الأدوار، تمثيل الأدوار(المحاكاة)، ويمكن استعمال لعب الأدوار في التدريس لكونها تقنية تحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً إلى المتعلمين فيصمم المعلم موقفاً يتشابه في أمور مهمة مع الظاهرة موضوع الدراسة، ويعين المعلم أدوار المتعلمين والقواعد التي تسمح لهم بأن يجدوا أنفسهم مرتبطة بالموقف وأن يكتسبوا التبصر بالموضوع.(الحصري والعنيزي ٢٠٠٠، ص١٤٤)، ويعد لعب الأدوار أحد المعاني الجيدة لتنمية الإبداع والتخيل لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية وانعكاسه على تنمية الذائقة الفنية لديهم.(البغدادي، ٢٠٠٠، ص١٧٢)، ومما يشجع استعمال لعب الدور التمثيلي أن الإنسان يميل إلى التقليد فكثيراً ما نرى الأبناء يلعبون فيقلدون الطبيب والشرطي والعامل والقطار والطائرة من حيث الحركات وطريقة التحدث واللهجات ويستطيع المعلم أن يستغل هذا الميل لدى التلاميذ لتعليمهم الكثير مما يصعب دراسته في صورة طبيعية. (عبد السميع، ٢٠٠١، ص١٠٤)، واستخدم سترين Strain(1975) في دراسته تمثيل الأدوار مع المعاقين عقلياً لتنمية سلوك اللعب الجماعي لدى أطفال الروضة، كما وظفت دراسة الدهيسات(٢٠١٣) الدراما والمسرح لتنمية التخيل لدى الطلاب، واستخدمت دراسة محمود(٢٠١٦) لعب الدور التخيلي (الواقع الافتراضي) في تنمية خيال الأطفال.

وتُعد القصة إحدى الاستراتيجيات التعليمية ذات الأهمية الكبيرة في مخاطبة وجدان الطفل وعقله معاً، فالقصة لها دور في توجيه السلوك وغرس المبادئ الجيدة في الطالب، والتي يمكن تعميمها في مواقف مختلفة من حياته.(العتيبي، والشمري، ٢٠١٣)، وأي قصة لابد أن يكون الخيال مكوناً من مكوناتها الرئيسة بيد أن قوة الخيال قد تكون درجة ضعيفة، أو درجة يحلق الخيال بواسطتها خارج حدود الممكن والمعقول ويدعى حينئذ الخيال الخرافي.(الفيصل، ١٩٩٨، ص٥٢)، وقد أوضحت دراسة كل من الصلال(٢٠١٦)، ودراسة عبد الصمد ونور الدين(٢٠١٦)، ودراسة الشهري(٢٠١٨)، ودراسة المعموري (٢٠١٩) فاعلية استخدام سرد وقراءة القصص في تنمية الخيال، كما استخدم العديد من الباحثين القصة لتحقيق أهداف متنوعة لدى الأطفال المعاقين عقلياً منها دراسة البشبيشي (٢٠٠٨)، ودراسة بدوي(٢٠١١)، ودراسة شكر(٢٠١٥)، ودراسة العقيلي(٢٠١٦) ، ودراسة أحمد (٢٠١٧)، ودراسة رشوان (٢٠١٧).

ويلاقي مسرح العرائس اهتماماً وحباً من ناحية الطفل خلال جميع مراحل نموه وتطوره، فبمجرد مشاهدة الطفل للعرض العرائسي تقوى ذاكرته وتصوره للخبرات السابقة، تمهيداً لاسترجاعها في وقت ما.(Batchelder,1998)، ويسهم مسرح العرائس في تنمية الادراك الحسي والادراك البصري عند الأطفال عن طريق الإحساس بحركة العروسة وايماءاتها التعبيرية، كما ينمو الإدراك السمعي عن طريق الموسيقى التصويرية

وكلمات الأغاني المناسبة لكل مشهد، وتتحقق للطفل من خلال مشاهدته لمسرح العرائس إمكانية الخروج من عالم بيئته المحدودة، إلى عالم الخيال الذي يحلق به إلى آفاق واسعه، وعلينا تنمية ذلك الخيال، ويفضل عدم مطابقته تمامًا بالواقع البصري، فليس من الضروري أن تكون ألوان الأشجار خضراء والسماء الزرقاء لأن ذلك قد يحد من خيال الطفل.(عبد الرحيم، ٢٠١١، ص٢١٩)، وقد حاولت دراسة فيوري (Fourie,2009) تعزيز الخيال والإبداع لدى الأطفال من خلال الدمى، واستخدمت دراسة الدهان(٢٠٠٢) العرائس مع المعاقين عقلياً لتنمية بعض القيم السلوكية، كما هدفت دراسة كوالي (Kooalee et al., 2018) تنمية السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً باستخدام الدمى.

ويمكن توظيف اللعب في تنمية التخيل و التفكير من خلال إعطاء الطفل فرصاً لاكتشاف بيئته من حوله فالطفل يتعلم من خلال فاعليته النشطة مع الخبرات المادية كالأشياء والصور والمثيرات المتنوعة التي تتيح له استخدام حواسه الخمس للمسها وتفحصها ورؤيتها وتذوقها وتصنيفها، ويمكن تقديم الألعاب المتنوعة والأنشطة المحببة للأطفال والمثيرة لاهتمامهم بطريقة فردية أو رمزية، مثلاً إعطاء الأطفال ألعاب على شكل مجسمات لحيوانات متنوعة، ويكلفوا بتقسيمها إلى حيوانات أليفة، وغير أليفة مما ينمي الفكر التخيلي لدى الطفل.(عويس، ٢٠٠٨)، ولم تجد دراسة جي هوكمان(JHoekman,1992) فرق بين المعاقين عقلياً والعاديين في اللعب الإيهامي، كما استخدمت دراسة ميخائيل وأمين وصالح(٢٠٠٨) اللعب التمثيلي مع عينة من المعاقين عقلياً.

و تعمل النمذجة على تسهيل تعلم أشكال السلوك الجديدة لدى الطفل المعاق عقليا، فينبغي على المدرسين أن يلفتوا الانتباه للطلاب الذين يظهرون سلوكيات مرغوبة وأن يتخذوا منهم نماذج لباقي الطلاب في حجرة الدراسة، ويتم استرجاع هذه المواقف وتخيلها في حالة عدم وجود النموذج.(الشناوى، ١٩٩٧)، ومن الدراسات التي وظفت النمذجة مع المعاقين عقلياً دراسة عبد الحفيظ(٢٠٠٧)، ودراسة (Avcloglu,2013) حيث استخدمت كل منهما النمذجة بالفيديو مع الأطفال المعاقين عقلياً.

ثانياً مشكلة البحث:

الأطفال المعاقون عقلياً يعانون من قصور في قدراتهم العقلية حيث تتركز إعاقتهم في المقام الأول على الجانب العقليالمعرفي، كما تنخفض نسبة ذكائهم مقارنة بأقرانهم العاديين مما ينعكس أثره بالسلب على توافقهم واندماجهم في المجتمع، كما لاحظت الباحثة الأولى من خلال خبرتها الميدانية في مجال الاعاقة العقلية والتي اكتسبتها من الزيارات المتكررة لمدارس التربية الفكرية، حيث طبقت رسالة الماجستير والدكتوراه على عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، أن هؤلاء الأطفال لديهم نقص في مهارات التخيل نظراً لفقر المثيرات المقدمة إليهم مما يؤدي إلى محدودية مهاراتهم التخيلية مقارنة بنظرائهم من نفس المرحلة العمرية، ونظراً لأن تنمية خيال الطفل من الأمور الضرورية لتنمية التفكير والابداع لديه ترى الباحثتان أنه إذا ما توافرت لهؤلاء الأطفال البرامج التدريبية المناسبة والبيئة الملائمة، والأنشطة المتنوعة، يمكنهم اكتساب العديد من المهارات السلوكية وتتحسن لديهم المهارات العقلية والمعرفية، ومن الدراسات التي هدفت لتنمية مهارة التخيل لدى الأفراد المعاقين عقلياً أو توظيفه لتنمية مهارات أخرى دراسة بي آرسيربرج (P R Surburg,1995) ، ودراسة دي لا اجلاسيا de (lalglesia et al.,2005) ، ودراسة ولدسن (Ewoldsen, et al., 2006) ، ودراسة (Movahedi Hemayattalab,2009) ، ودراسة (ابراهيم،٢٠١٩)، ونظراً لأن استراتيجيات (لعب الدور، والقصة، ومسرح العرائس، واللعب، والنمذجة) لها من المميزات والامكانات التي يمكن أن تقابل خصائص المعاقين عقلياً والتي يمكن عن طريقها تقديم التدريبات المتعلقة بالتخيل في شكل جذاب ومثير لاهتمامات الأطفال المعاقين عقلياً، بالإضافة الى أنها توفر فرصة للتفاعل بين الأطفال، لذا يمكن تدريب هذه الفئة على العديد من المهارات التي تعتمد على الواقع مع دمجه بالخيال من خلال توظيف هذه الاستراتيجيات، وتعد القصة ومسرح العرائس واللعب ولعب الدور والنمذجة من الاستراتيجيات التي لها أثر كبير في تنمية واستثارة خيال الطفل حيث تساعده على التوسيع من افقه وتمده بالكثير من المعلومات دون جهد بالإضافة إلى دورها في تطوير خبراته ومعارفه، وهي أيضاً وسيلة ترفيه وتسلية، فيرى عبد الحميد(٢٠٠٦) أن القصة

تشبع حاجة الطفل النفسية إلى الخيال الذي يجب أن يعيش في أجوائه، إذ يكتشف الأطفال عالماً جديداً، ويتقمصون شخصيات القصة ويذهبون في رحلات وهمية خيالية، والقصة أيضاً تعتبر نشاط ترويحي يشترك فيه الجماعة بالمتعة والفرح، ومن خلال مسرح العرائس تنمو لدى الطفل قدرته الخيالية في بناء الأفكار واندماج الطفل في العرض المسرحي العرائسي يوفر له نوعين من التوازن بين اتجاهاته العقلية الانفعالية والفكرية الحسية، وبين الوعي واللاوعي، ويمكن أن تتحول بعض الدوافع الهادمة لدى الأطفال إلى دوافع بناءه.(السقا وشكري، ١٩٩٢، ص٣٤، ١٦٤)، كما أن قيام هؤلاء الأطفال بلعب الدور يكسبهم الكثير من الخبرات، ويشعرهم بالحماسة والمتعة، وهم يقبلون على تقليد شخصية النموذج وما يقوم به من أدوار واسترجاعها في مواقف لاحقة، كل ما سبق يشير إلى إمكانية توظيف هذه الاستراتيجيات لتنمية التخيل لدي الأطفال المعاقين عقلياً، وقد وظفت دراسة كل من (الصلال،٢٠١٦)، ودراسة (عبد الصمد ونور الدين،٢٠١٦)، ودراسة (الشهري،٢٠١٨)، ودراسة (المعموري،٢٠١٩) سرد وقراءة القصص في تنمية الخيال، وتناولت دراسة (ميخائيل وأمين وصالح،٢٠٠٨) اللعب التمثيلي مع عينة من المعاقين عقلياً، واستخدمت دراسة (الدهان،٢٠٠٢)، و دراسة كوالي (Kooalee,etal,2018) العرائس والدمى لتنمية بعض المهارات لدى المعاقين عقلياً.

بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية والأجنبية على حد علم الباحثتين التي هدفت إلى تنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

لذا يسعى البحث الحالي الى اعداد أنشطة يتم تقديمها من خلال بعض استراتيجيات التعليم المناسبة لقدراتهم العقلية المحدودة وقياس فاعليتها في تنمية التخيل لديهم.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعليم في تنمية مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقون عقلياً؟

ثالثاً/ تساؤلات البحث:

١- ما الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس التخيل؟

٢- ما الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس التخيل؟

٣- ما الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التخيل في التطبيق البعدي والتتبعي؟

رابعاً/أهداف البحث:

١- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى مهارة التخيل بعد تطبيق البرنامج.

٣- التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج بعد مرور فترة من تطبيقه على عينة الدراسة.

خامساً/ أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية:

- التفاعل مع الأنشطة التي يقدمها البرنامج يساعد الأطفال المعاقين عقلياً في التعبير عن أنفسهم بصورة جديدة ومختلفة عن تلك الأنشطة التقليدية التي تعودوا عليها.
- تنمية مهارة التخيل لدي الأطفال المعاقين عقلياً ذات أهمية لتنمية التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة.
- تنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً لا يقل أهمية عن تنمية مهارات الحياة اليومية أو مهارات التكيف لديهم من حيث أنه يثري خبراتهم ويكسبهم عدة مهارات منها التعاون والتفاعل الاجتماعي.
- ممارسة الأطفال المعاقين عقلياً لأنشطة البرنامج تدخل إلى أنفسهم البهجه والسرور نظراً لكونها أنشطة محببة تناسب طبيعتهم البسيطة وقدراتهم المحدودة.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تُفيد الدراسة الحالية في إمداد برامج التربية الخاصة، والعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية بمجموعة من استراتيجيات التعليم التي تنمي مهارة التخيل لديهم.
- تُعتبر الدراسة الحالية هي الأولى كدراسة عربية التي قدمت مقياساً يتضمن مجموعة من الأنشطة والمواقف التي تهدف إلى تنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً تم إعداده خصيصاً لهم ليتناسب مع قدرتهم العقلية المحدودة.
- تَفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين في ميدان الإعاقة العقلية لاستخدام استراتيجيات مختلفة عن تلك التي تناولتها الدراسة الحالية لتنمية مهارة التخيل لدي المعاقين عقلياً.
- تُقدم الدراسة الحالية دليلاً لمعلمي المعاقين عقلياً لاستخدام بعض استراتيجيات التعليم لتنمية مهارة التخيل.

سادساً/ محددات البحث:

أ- **الحدود البشرية:** عينة من الأطفال المعاقين عقلياً، عددهم (١٦)، (٩) إناث، و(٧) ذكور تراوحت أعمارهم ما بين(٧-١٠)، ونسبة ذكائهم (٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه- الصورة الخامسة.

ب- **الحدود المكانية:** مركز عبور لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، في محافظة بيشة، بالمملكة العربية السعودية.

ج- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول وبداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي(١٤٤٠/١٤٤١هـ- ٢٠١٩/٢٠٢٠م).

د- **الحدود الموضوعية:**

١-مقياس التخيل للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحثتين)

٢- مجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمركز عبور محافظة بيشة في مرحلة عمرية من(٧-١٠)، ونسبة ذكاء (٥٠ درجة) على مقياس ستانفورد بينيه -الصورة الخامسة.

سابعاً/ مصطلحات البحث:

١-**التخيل** / Imagination يعرفه (صبري،٢٠٠٥، ص١٣) بأنه أحد أنماط التفكير التي تتعلق بالتمثيل العقلي لشيء أو حدث غير موجود متضمناً الصور البصرية بالإضافة إلى الصور المتكونة عن إحساسات أخرى مثل(السمع، والتذوق، واللمس، والشم، والحركة)، ويتضمن أيضاً عمليات الدمج والتركيب، واعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية وتنظمها في صور وأشكال غير واقعية لا خبرة للفرد بها من قبل، "وهو عملية ذهنية تؤدي إلى ظهور أبنية وتراكيب ذهنية جديدة عند مواجهة موقف ما اعتماداً على البناء المعرفي الذي يمتلكه الطفل" (بشارة وأبو درويش، ٢٠٠٨)، ويعرف اجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعاقون عقلياً على أبعاد مقياس التخيل.

٢-**استراتيجيات التعليم** Education Strategies يعرف قنديل(١٩٩٨) استراتيجية التدريس بأنها سياق من طرائق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجود مستوى ممكن. وتعرف استراتيجيات التعليم في الدراسة الحالية بأنها توظيف مجموعة من الطرق تشمل (لعب الدور– القصة – مسرح العرائس– اللعب–النمذجة) بهدف تنمية مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٣-**المعاقون عقلياً**:Mental Disabilities ينص التعريف الجديد للإعاقة العقلية والذي صدر من الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي على أن "الإعاقة العقلية تمثل عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر قبل سن(١٨) وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء (70±5) يصاحبها قصور واضح في اثنين أو اكثر من مظاهر السلوك التكيفي، مثل: مهارات الحياة اليومية، المهارات الاجتماعية، المهارات اللغوية، المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، مهارات التعامل بالنقود، مهارات السلامة".(الروسان، ٢٠١٣، ص٨٦).

وتعرف الإعاقة العقلية اجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطفل المعاق عقلياً على مقياس ستانفورد بينية للذكاء – الصورة الخامسة.

والأطفال المعاقون عقلياً في الدراسة الحالية هم الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٧–١٠)، ونسبة ذكائهم على مقياس ستانفورد بينيه (٥٠) درجة بمركز عبور محافظة بيشة.

٤-**البرنامج التدريبي:** Training Program يعرف في الدراسة الحالية بأنه سلسلة من الخبرات يتم اكسابها للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال مجموعة من الأنشطة والمهام التي تم اعدادها خصيصاً لهم، يمارسها الأطفال بفاعلية من خلال لعب الدور– القصة – مسرح العرائس– اللعب–النمذجة، بهدف تنمية مهارة التخيل لديهم.

ثامناً/ الاطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً : المعاقين عقلياً : Mental Disabilities

(أ) مفهوم الإعاقة العقلية :

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية(A.A,M.R) الإعاقة العقلية بأنها "تمثل مستوى من الأداء الوظيفي العقلي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة(70±0) والتي تؤدي إلى تدني في مظاهر السلوك التكيفي، وتظهر في مراحل العمر النمائية".(الروسان،٢٠١٣، ص٨٨)، ويُعد تعريف الجمعية الأمريكية ضمن تعريفات الإعاقة العقلية التي ركزت على القدرة العقلية والسلوك التكيفي معاً لتحديد الإعاقة العقلية.

(ب) تصنيف الإعاقة العقلية :

يُميز دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية في طبعته الرابعة DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي(APA,1994) بين أربع مستويات للتخلف العقلي وذلك بحسب نسب ذكاء الأطفال هي:

١- التخلف العقلي البسيط (Mild) وتراوح نسبة الذكاء فيه بين (٥٠-٥٥ الى ٧٠)

٢- التخلف العقلي المتوسط (Moderate) وتتراوح نسب الذكاء بين (٣٥-٤٠ الى ٥٠-٥٥)

٣- التخلف العقلي الشديد (Severe) وفيه تتراوح نسبة الذكاء بين (٢٠-٢٥ الى ٣٥-٤٠)

٤- التخلف العقلي الشديد جداً (Profound) وفيه تقل نسبة الذكاء عن(٢٠-٢٥) (محمد، ٢٠٠٤، ص٣٥).

(ج) الخصائص العقلية والمعرفية للمعاقين عقلياً :

الفرد المعاق عقلياً يعاني من انخفاض القدرة العقلية العامة نتيجة انخفاض القدرات الطائفية المكونة للقدرة العامة، ويتضح هذا الانخفاض منذ بداية مرحلة الميلاد خاصة للأطفال شديدي و متوسطي الإعاقة، **ومن الخصائص العقلية والمعرفية للمعاقين عقلياً:**

١-**البطئ في النمو العقلي:**حيث يقل معدل النضج والتقدم العقلي بالنسبة للطفل المعاق عقلياً مقارنة بمن هم في مثل سنة ففي حين يجب أن يزداد الفرد السوي عاماً عقلياً بزيادة العمر الزمني سنة واحدة فان هذا لا يتم بالنسبة للأفراد المعاقين عقلياً. حيث تقل الزيادة في العمر العقلي بالنسبة لهم عن عام عقلي بزيادة العمر الزمني عام واحد فيزداد العمر العقلي لهم مثلاً (٨) شهور عقلية ادراكية، أو (٥ أو ٦) أو يقل. (متولي، ٢٠١٥، ص٢٣)، فهضبة النمو العقلي عند العاديين تظهر في مستوى سن (١٦-١٨) بينما هضبة النمو لدى حالات التخلف العقلي البسيط تظهر في مستوى سن (١٠-١١) سنة، والمتوسط تظهر في مستوى سن(٦-٧) سنوات.(الفرماوي، النساج، ٢٠١٠، ص٨٣)

٢-**ضعف الانتباه:** يعاني المعاق عقلياً من ضعف الانتباه وقابلية عالية للتشتت وتزداد درجة ضعف الانتباه كلما زادت درجة شدة الاعاقة العقلية، ويترتب على ذلك ضعف المثابرة في جميع المواقف وصعوبة تحليلهم للمثيرات المعروضة عليهم.

٣-**ضعف التذكر:** ترتبط درجة التذكر بدرجة الاعاقة العقلية، ويظهر لدى المعاق عقلياً مشكلة في استقبال المعلومات يرجع الى ضعف الانتباه لديه، كما يظهر قصورا في الذاكرة قصيرة المدى التي تتعلق بالقدرة على استرجاع الأحداث والمثيرات والصور والأشكال ويرجع ذلك أيضاً الى ضعف الانتباه وعوامل التشتت وعدم القدرة على التركيز.(عبد العاطي ومحمد،٢٠١٤، ص٤٠)

٤-**بقاء أثر التعلم:** يعاني الأطفال المعاقون عقلياً من نقص واضح في نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر ويعتمد الأمر على درجة الاعاقة العقلية، ويبدو السبب في فشل المعوق ذهنياً في التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والموقف الجديد.(الروسان، ٢٠١٣، ص١٢٤)

٥-**قصور التفكير:** ينمو تفكير الطفل المعاق عقلياً سنة بعد أخرى ، لكن بمعدلات قليلة بسبب قصور ذاكرته، ويتوقف تفكير الفرد المعاق عقلياً عند مستوى المحسوسات، فيكون تفكيرهم في الرشد والمراهقة مثل تفكير الأطفال العياني البسيط. (الفرماوي، النساج، ٢٠١٠، ص٨٨)

٦-**القصور في الادراك:** يعاني المعاق عقلياً من قصور في عمليات الادراك العقلية، خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر. (الفرماوي والنساج ، مرجع سابق، ص٨٧)

٧-**ضعف التخيل:** يتصف المعاقين عقلياً بشكل عام بضعف القدرة على التخيل ويتسم التفكير لديهم بالسذاجة نظراً لقلة معلوماتهم ونقص خبراتهم.(أبو النصر، ٢٠٠٥)

مراحل النمو العقلي عند بياجيه :

يقسم بياجيه مراحل النمو العقلي إلى أربع مراحل **المرحلة الحسية الحركية:** تمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى السنة الثانية من العمر، **مرحلة ما قبل العمليات** وتمتد ما بين السنة الثانية وحتى السنة السابعة من العمر، وفي هذه المرحلة يستخدم الطفل اللغة استخداماً جيداً، ويتعامل بالرموز، واللعب الايهامي، فالطفل هنا يستخدم الدمية كرمز لأخيه المولود حديثاً، كما يستخدم العصا كسيارة، **مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة:** تمتد هذه المرحلة بين عمر السابعة والثانية عشرة، ومن خصائصها أن الطفل يستطيع القيام بالعمليات العقلية تدريجياً ما دامت مرتبطة بالأشياء الحسية، **مرحلة العمليات المجردة أو العمليات الشكلية:** وتمتده هذه المرحلة بين عمر(١٢-١٥) سنة، ويعدها بياجيه نهاية المطاف في النمو العقلي.(الزعبي، ٢٠٠٦، ص٥٤-٥٧)

تطبيقات نظرية بياجية في النمو المعرفي في ميدان الاعاقة العقلية :

حاول بعض الباحثين ربط نظرية بياجيه بميدان الإعاقة العقلية ومنهم "إنهيلدر" (Inhelder, 1968) و "ودوارد" (Woodward,1963) وقد لاحظ هذان الباحثان أن مراحل النمو التي إقترحها "بياجيه" تنطبق على الأشخاص المعاقين عقلياً، حيث يمرون بنفس المراحل ولكن بمعدلات أبطأ، وبذلك فإن معايير أعمار كل مرحلة تحتاج إلى تعديل تبعا لدرجة الإعاقة (بمعنى أنه كلما زادت درجة الإعاقة ازداد المعدل بطئًا)، ويجب أن لا نقلل من أهمية إعداد بيئة تسمح للطفل المعاق بتفاعلات اجتماعية والتفاعل مع الأشياء المناسبة للمرحلة التي يمر بها، وطبقاً " لإنهيلدر" (١٩٦٨) فإن حالات بسيطي الإعاقة يثبتون عند مرحلة العمليات العيانية. (الشناوى، ١٩٩٧)

من خلال تناولنا للنظرية المعرفية لبياجيه نستخلص أن مراحل النمو التي اقترحها "بياجيه" تنطبق على الأشخاص المعاقين عقلياً الذين يمرون بنفس المراحل ولكن بمعدلات أبطأ، حيث كل مرحلة نمو تقابلها معايير عمرية خاصة بالأطفال المعاقين عقليا، وأصحاب هذه النظرية يهتمون كذلك بإعداد بيئة تسمح للطفل بالتفاعل الاجتماعي وكذلك التفاعل مع المواقف التي يتعرض لها .وتتناول الدراسة الحالية فئة الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة عمرية من(٧-١٠) ، ونسبة ذكاء (٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه، وهم يقعون في مرحلة ما قبل العمليات طبقا لنظرية بياجيه، ويطلق على هذه الفئة من المعاقين عقلياً فئة (البليد أو المأفون أو المورون) (أحمد، ١٩٩٨) ، وأحيانا يطلق عليهم فئة القابلين للتعلم (UNESCO, 1973) وتشمل هذه الفئة المجموعة الكبرى من المعاقين عقلياً حوالي 85 %(شاش، ٢٠٠٢ ،ص٤٤)، وتتراوح نسبة ذكاء الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بين (٥٠- ٥٥) إلى (٧٠-٧٥)، ويتوقف النمو العقلي في سن الرشد عند مستوى طفل عادي في سن (٧) سنوات إلى أقل من(١٢) سنة تقريبًا (أحمد، ١٩٩٩، ص٢١). ويرجع السبب في تناول الدراسة الحالية لهذه الفئة من الاعاقة العقلية البسيطة(القابلين للتعلم) لأن التدريب على التخيل يصعب كلما كانت القدرات العقلية محدودة، لذلك كانت هذه الفئة من المعاقين عقلياً من حيث القدرات العقلية هي الأكثر استجابة للبرامج التدريبية خاصة تلك التي تهدف إلى التدريب على مهارات عقلية ومعرفية مثل التخيل. فالأطفال المصابين بالإعاقة العقلية الخفيفة قابلين للتعلم ويمكن أن يستفيدوا من البرامج التعليمية العادية أو برامج التربية الخاصة (UNESCO, 1973).

ثانياً: التخيل: Imagination

الخيال في الحقيقة ليس ترفاً أو تزايداً أو حاجة ضعيفة الأهمية بالنسبة إلى الأطفال وقد فطنت الأمم المختلفة إلى أهمية هذا الجانب النفسي عند الانسان، خاصة أنه لا ابداع بدون خيال، والمدخل الفعال لتنمية الإبداع هو تنمية الخيال.(حنورة، ٢٠٠٠، ص١٩)، وتبدو أهمية التخيل بالنسبة للطفل في مساعدته على حل المشكلات لذلك فهو مرتبط بالتفكير الابداعي. ويعرف حنورة (١٩٨٥) التخيل بأنه "نشاط نفسي تحدث خلاله

عمليات التركيب ودمج بين مكونات الذاكرة والادراك وبين الصور العقلية التي تشكلت من خلال الخبرات الماضية وتكون نواتج ذلك تكوينات وأشكال عقلية جديدة، ويقاس بالحصول على استجابات لفظية، أو استجابات غير لفظية يعبر عنها بالرسم"، وعرفه حسن(٢٠٠٨) "أنه عبارة عن تدفق موجات من الأفكار التي يمكن رؤيتها أو سماعها أو استشعارها، أو تذوقها، فنحن نتفاعل مع كل شيء عبر الصور، والمقصود هنا ليست الأفكار فقط، فقد تكون رائحة أو ملمساً أو مذاقاً، فالإنسان كائن حي خيالي، وحياته العقلية سواء كان طفلاً أو راشداً ترتبط بمجموعة من العمليات المعرفية فهو يحس ويدرك وينتبه، ويتذكر، ويتصور، ويتخيل، ويفكر، وهذه العمليات مهدت له التعلم، لذلك فعمليات التخيل أو التفكير من العمليات الراقية التي مهدت للإنسان الوصول إلى حقائق لم يكن من الممكن ادراكها عن طريق الحواس".

وتعرف الباحثتان التخيل بأنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي تقوم على أنشطة ومواقف يتم إعدادها وصياغتها خصيصاً، لتكوين صور ذهنية حية في ذهن الطفل المعاق عقلياً يستخدم فيها حواسه، ويوظف فيها عناصر البيئة الطبيعة، ويتقمص من خلالها بعض أدوار أفراد اسرته وأفراد المجتمع.

ويرى ماثيوسن(Mathewson, 1999) أن التخيل مهمل بصورة ملفته للنظر ولا يعيره العديد من التربويين اهتماماً كبيراً على الرغم من أنه يقود إلى الإبداع الفني والعلمي، ومعظم عناصر التخيل لدى الأطفال هي من الموضوعات المنزلية أو من نشاطاتهم ومشاهداتهم اليومية والتي تتصل برغباتهم وحاجاتهم المكبوتة، حيث يحاولون تحقيقها في لعبهم المختلفة، ونظراً لما للتخيل من أهمية في توسيع خبرة الإنسان، فإن التربية تهدف إلى تنمية خيال الأطفال وذلك عن طريق القصص ولعب الأطفال.

وترى الباحثتان أن عملية التخيل عند الطفل مشحونة بالانفعالات كما أنها في نفس الوقت تخدم دوافعه ورغباته وتلبية حاجاته وتحقق له الاستمتاع والشعور باللذة لذلك فإن تخيل الطفل في هذه المرحلة يخلق لنفسه عالماً وهمياً تتحقق فيه جميع رغباته التي لا سبيل الى تحقيقها في عالم الواقع، فالطفل يتخيل بأنه يمتطي جواداً أو يركب طائرة يقودها ويحلق بها لزيارة الأماكن التي يتمنى زيارتها، وكل عناصر هذا العالم الوهمي مستمدة من مدركاته الحسية.

أنواع التخيل:

ترى العمدة (٢٠١٤، ص٣٦) أن الخيال ينقسم إلى خيال إبداعي وفيه يستحضر الطفل صوراً خيالية لم يسبق تكوينها من قبل، وخيال تقليدي حيث يستحضر الطفل التخيلات التي ينشئها الآخرون، فالطفل الذي يقرأ قصة يمارس عملية تخيل تقليدي، فيقلد البطل وتصرفاته، لأنه يترجم تخيلات البطل التي تحملها القصة عبر مخيلته، والخيال التقليدي قد يناسب الطفل المعاق عقلياً أكثر نظراً لمحدودية القدرات العقلية لديه، وترى آلين (Allen,1996) أن الصور الذهنية تنقسم الى: تخيل صوري (Visual) أي تخيل صور الأشياء واضحة كما هي في الواقع، وتخيل صوتي (Auditory) أي تخيل أصوات الأشياء كما هي، وتخيل حركي (Kinesthetic) أي تخيل بحركتك او بحركة الأشياء كالمشي، والركض، والطيران، وتخيل اللمس (Tactile) أي تخيل الملمس للشيء، وتخيل ذوقي (Gustatory) أي تذوق الأشياء بمخيلتك كما هي بلسانك، وآخراً التخيل من خلال الشم (Olfactory) أي التدرب على شم الروائح الحلوة الزكية بذهنك.

وتُصنف مراحل الخيال مستندة إلى مراحل الطفولة إلى عدة مراحل هي:

أ-مرحلة التخيل الإيهامي والخيال المحدود بالبيئة من(٣-٥) سنوات: ويتسم الطفل في هذه المرحلة بالخيال الحاد ولكنه محدود بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها وتشمل أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومعارفه والباعة الجائلين في الشارع وألعابه التي يلهو بها وملابسه والحيوانات الأليفة التي يشاهدها ويحبها، فضلاً عن الظواهر الطبيعية المختلفة فالبحر والبر والشمس والقمر والظلام والضوء والأمطار والسحب، كما يتخيل ويتصور الدمي كائنات حية يكلمها ويجاذبها أطراف الحديث أو يغضب منها ويضربها، أو يكون إيهامياً، فالطفل يتصور العصا حصاناً ويخيل نفسه فارساً ويطلق العلماء على هذه الألعاب (اللعب الإيهامي)، وله وظيفة مهمه في نمو الطفل وطريقة إلى تنشيط عملياته العقلية، كما يميل إلى التقليد والمحاكاة، فهو يقلد الأشخاص الذين يختلط بهم ويحبهم لذلك يجب توجيههم في هذه المرحلة إلى التمثيل والألعاب الحركية، لذلك يميلون الى القصص التي تنطوي على شخصيات مألوفة(الحيوانات والنباتات والشخصيات البشرية المألوفة

والقريبة منهم)، كما يُقبل بشغف على سماع القصص والامعان في مشاهدة صورها وحضور التمثيليات.

أ-مرحلة الخيال الحر المنطلق(٦-٨) سنوات: يبدأ الطفل إلى التحول من التخيل المحدود بالبيئة التي عاش فيها وألفها متجاوزاً النوع الإيهامي إلى النوع الابداعي أو التركيبي الموجه إلى هدف عملي، ويزداد ولعه بالقصص الخيالية والقصص الخرافية، والأساطير، والأعاجيب.

ب-مرحلة المغامرة و البطولة(٩-١٢) سنة: ينتقل الطفل من مرحلة الخيال إلى مرحلة أقرب إلى الواقع، إذ يبتعد عن الخيال الجامح ويشتد ولعه بالألعاب التي تتطلب مهارة ومنافسه وقوة ويميل إلى قصص الشجاعة والمخاطر والمخترعين والقصص الهزلية والعلمية المبسطة.

ج-مرحلة الخيال المرتبط باليقظة الجنسية:(١٣-١٧) سنة: هي مرحلة ترتبط إلى الاستقرار النفسي العاطفي عبر محاولة تحقيق الاستقرار الجنسي، لذا يتوجه التخيل إلى بناء صور تلبي هذه الحاجة، وقد يجدها الطفل في بعض القصص العاطفية، وهي تقابل مرحلة المراهقة الأولى.

د-مرحلة المثالية(تبدأ من ١٨ سنة فما فوق): وهي مرحلة تتميز بعدم الاستقرار النفسي للمراهق، وفي هذه المرحلة يميل إلى القصص التي تتميز فيها المغامرة بالعاطفة، وتقل فيها الواقعية، وتزداد المثالية.(حنورة، ٢٠٠٠ والعمدة، ٢٠١٤، ص ٣٧-٣٩،)

ويقع خيال الطفل المعاق عقلياً في الدراسة الحالية في المرحلة الأولى وهي مرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة للمرحلة العمرية (٣-٥)، بالنسبة للأطفال العاديين بينما العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية يتراوح من(٧-١٠) بينما قدراتهم العقلية أقل.

وتري العمدة (مرجع سابق، ص٣٦-٣٧) أن من العوامل التي تساعد على نمو القدرة على التخيل لدى الأطفال:

١- المشاركة الاجتماعية داخل وخارج المدرسة.

٢- أن يشعر الطفل بالقبول في الأسرة والمدرسة.

٣- أن يشارك الطفل في أنشطة اجتماعية مختلفة داخل وخارج المدرسة.

٤- شعوره بالنجاح في أي شيء يفعله.

٥- تشجيع الطفل وعدم عقابه بدون سبب.

٦- اعطاء الطفل الفرصة للعبير عن عواطفه ومشاعره وعدم تكذيبه.

٧- فهم شخصية الطفل من قبل الكبار داخل الأسرة وخارجها.

٨- ارشاد الطفل وتوجيهه دون اعطاء الأوامر والنواهي.

٩- تقبل وتصديق خيالات الطفل من قبل الكبار.

وتشير الأبحاث إلى أن استخدام الصور الذهنية هو مصدر غني لتحسين التعلم لذوي الإعاقة الذهنية، والتصور العقلي mental imagery هو مجموعة الصور التي تظهر أمام المتعلم عندما يكون أمام مشكلة، ويوضع خلالها في الموقف التعليمي ويحاول استدعائها من ذاكرتة، والتي تضم خزين متراكم من الخبرات التي تعرض أثناء مروره بعملية التعلم، وهذه الصور لها علاقة بنشاط التمثيلات الادراكية لعملية التخيل التي تساعد على تكوين الصور الذهنية غير الموجودة في واقع المتعلم وكذلك يساعد تكوين المفاهيم المجردة.(الكناتي و ديوان، ٢٠١٢، ص٥٣٨)، وقد فحصت دراسة بي آرسيربرج (P R Surburg,1995) تأثير ممارسة التصور العقلي بالتزامن مع الممارسة البدنية على أداء بعض المهام الحركية للمراهقين ذوي التخلف العقلي المعتدل، تم اختيار(٣٢) مراهقًا عشوائيًا، تم تقسيمهم الى مجموعة ممارسة بدنية، بالإضافة إلى مجموعة ممارسة بدنية وتصور، طُلب من الأشخاص في مجموعة ممارسة البدنية مع التصور تصور المهمة قبل تنفيذها جسديًا، في حين أن الأشخاص في مجموعة الممارسة البدنية فقط لم يتصوروا المهمة قبل تنفيذها. أجريت(٢٠) تجربة في اليوم لمدة خمس أيام متتالية، مجموعة الممارسة البدنية بالإضافة إلى ممارسة التصور نفذوا المهمه بدقة أكبر بكثير وتقلب أقل في الأداء من الأشخاص في مجموعة الممارسة البدنية فقط، والمشاركين كانوا قادرين على تقليل الخطأ والتحسن خلال الدراسة. أشارت الدراسة أن استخدام العنصر الرمزي المعرفي في المهمة يقدم أدلة تدعم فكرة أن التصور يسهل الأداء الحركي.

كما صممت تجربتين لتقييم فعالية استخدام الصور في التعلم النثري للمشاركين بمتلازمة داون (DS). تضمنت العينات (٢٢) طفلًا يعانون من (DS) تتراوح أعمارهم بين (٧ – ١٢) و (٣٠) بالغًا مع (DS) تتراوح أعمارهم بين(١٨– ٥٧)عامًا، تم تعلم ثلاثة نصوص نثرية باستخدام الرسومات الملونة والصور العقلية والتعلم السمعي، كما تمت مقارنة نتائج الاستدعاء باستخدام أول استراتيجيتين مع خاصية التعلم السمعي، أظهرت النتائج أن الاستدعاء الفوري والمتأخر للكلمات والأفكار التي تم الحصول عليها عن طريق التعلم بالرسومات أعلى من تلك التي تم الحصول عليها باستخدام الصور العقلية أو التعلم السمعي، كما أن التعلم باستخدام الصور العقلية أكثر فعالية من التعلم السمعي، وأوصت الدراسة أن التدريب على استخدام الصور الذهنية هو استراتيجية فعالة لتحسين الاستدعاء لدى المشاركين من المعاقين عقلياً .(de la Iglesia, et al., 2005) ، وتعلم (١٥) شابًا من ذوي الإعاقة الذهنية و(١٧) طالبًا جامعيًا مواقع(٥) معالم على خريطة جزيرة، تم مسحها ضوئيًا من معلم إلى آخر، في حالة الإدراك كانت المعالم مرئية على عكس حالة التصور، بينما كان معدل المسح عبر المسافة مماثلاً في حالة الإدراك والتصور، ولكن أوقات المسح الإجمالية كانت أبطأ في حالة التصور، كان المشاركون من ذوي الإعاقة الذهنية بحاجة إلى المزيد من التجارب لتعلم المواقع التاريخية وكان لديهم أوقات مسح أبطأ بشكل عام، كانت المجموعتان متطابقتان في معدل المسح في حالتي الإدراك والتصور، وتشير النتائج إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية ليس لديهم عجز معين في التصور، وربما لديهم قدرات تصور جيدة نسبيا (Ewoldsen et al., 2006)، وللتحقيق في تأثير خمسة أشكال مختلفة من الصور والممارسة البدنية على تعلم رميات كرة السلة الحرة لدى المراهقين ذوي التخلف العقلي، تم اختيار أربعين معاق عقلياً عشوائياً تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات وأجروا تنوعًا في الممارسة: الممارسة البدنية ، الممارسة العقلية ، الممارسة البدنية متبوعة بالممارسة العقلية ، الممارسة العقلية متبوعة بالممارسة البدنية ، ولا ممارسة، تشير النتائج إلى أن الممارسة العقلية المرتبطة بالممارسة البدنية تؤدي إلى تحسن الأداء لدى المعاقين عقليا. (Hemayattalab and Movahedi, 2009) ، كما استخدم ابراهيم(٢٠١٩) تقنية التفاعل

المرئي الذكي لتنمية مهارات تكوين الصور الذهنية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم المأفنون وبقاء اثر التعلم، طبق البحث على المعاقين عقلياً في المرحلة العمرية(٨-١٦) عاماً والتي تقع نسبة ذكائهم ما بين(٥١-٧٠) على اختبار ستانفورد بينيه، واستهدف البحث تنمية بعض مهارات تكوين الصور الذهنية(الانتباه – الإدراك الحسي – العمليات الارتباطية – مستوى العلاقات – التفكير – والتخيل)، وقد أوضحت النتائج فاعلية التقنية المستخدمة في تحقيق هدف البحث من حيث تنمية مهارات تكوين الصور الذهنية لدى المعاقين عقلياً.

وتشير الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات العربية خاصة والأجنبية والتي هدفت لتنمية التخيل لدى المعاقين عقلياً، والدراسات التي تم الحصول عليها تناولت التصور العقلي mental imagery لدى المعاقين عقلياً، وتوظيفه كاستراتيجية لتحقيق أهداف تعليميه لديهم مثل تنمية بعض المهارات الحركية أو مهارات الاستدعاء، بينما تناولت دراسة إبراهيم (٢٠١٩) تنمية (الانتباه – الإدراك الحسي – العمليات الارتباطية – مستوى العلاقات – التفكير – والتخيل) من خلال تقنية التفاعل المرئي وتعد هذا هي الدراسة العربية الوحيدة على حد علم الباحثتين التي هدفت تنمية التخيل ضمن مهارات أخرى لدى المعاقين عقلياً، كما يتضح من الدراسات السابقة أن المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مرحلتي الطفولة والمراهقة، لديهم القدرة على إنتاج صور ذهنية وتوظيف الحواس في تحقيق ذلك من خلال البرامج التدريبية المعدة خصيصاً لهذا الغرض، ولم تذكر أي دراسة عدم إمكانية ذلك أو استحالته، على العكس أكدت نتائج هذه الدراسات استجابتهم لذلك وتحقيقهم أهداف هذه الدراسات، واستفادت الباحثتين من هذه الدراسات في التأكد من إمكانية تنمية التخيل لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، كما أفادت هذه الدراسات الباحثتين في تحديد عمر العينة لبرنامج الدراسة الحالي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية التخيل وفي الهدف وهو تنمية مهارة التخيل بينما هدفت الدراسات السابقة لتوظيف التخيل والصور الذهنية في تنمية مهارات أخرى.

ثالثاً: استراتيجيات التعليم: Educational Strategies

ويقصد باستراتجيات التعليم جملة الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها المعلم لمساعدته للوصول الى مهمته الممثلة في مخرجات تعليمية منسجمة مع الإمكانيات المتاحة.(موسى، ٢٠٢٠)، وتتعدد الاستراتيجيات التي تستخدم في تنمية المهارات العقلية والمعرفية لدى المعاقين عقلياً وقد استعانت الباحثتان في الدراسة الحالية بالاستراتيجيات التالية:

(أ) استراتيجية لعب الأدوار:

يعرف فرماوي(٢٠٠١، ص١٢) لعب الأدوار بأنه تمثيل الأدوار تمثيلاً تلقائياً في حجرة الدراسة دون اعداد مسبق، يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب من خلال تمثيل شخصية أو شخصيات من الواقع بالملابس المختلفة، ويستخدم الأطفال الحركات التي تبرز طبيعة الشخصيات التي يقومون بتمثيلها، ويستخدمون في أثناء ذلك بعض الخامات والأدوات، وأكدت ريلي (Riley ,1994, p.4,5) على أهمية تمثيل الأطفال لأدوار الشخصيات التي تتضمنها القصص التي قروءها أو استمعوا إليها في تنمية التخيل لديهم، لاكتساب العديد من المهارات والمعلومات، وأشار بياجية إلى التسلسل المرحلي للنمو المعرفي للأطفال، وما يتصل به من الاعتماد على التخيلات الدرامية والأنشطة الداخلية كأساس للتعلم، كما أكد على بداية هذا التسلسل من سن الثانية إلى سن الحادية عشر من خلال الخبرات المحسوسة، لما لها من أثر كبير على كفاءة التعلم من خلال ايصال الطفل المباشر بالشيء.(سيكس، ٢٠٠٣)، وقد تناولت نظرية بياجية الأفعال الرمزية والأفعال الإيهامية التي تسمح بتمثيل التصورات والرموز وممارستها، وتساعد في تطوير الطفل بدنياً واجتماعياً وعاطفياً واخلاقياً وادراكياً، وتعمل الممارسات التقليدية كالإعداد للعب الأدوار وإعادة تمثيل الأحداث المألوفة التي تعبر عن جهد الطفل في تذكر الماضي، وتحظى نظرية بياجيه بوظيفة بيولوجية واضحة باعتباره تكراراً وتجربة نشطة تهتم عقلياً بالمواقف والخبرات الجديدة. (الهنداوي، ٢٠٠٣)

أهمية لعب الدور للمعاقين عقلياً :

تعددت الدراسات التي استخدمت لعب الدور مع فئة المعاقين عقلياً لتنمية بعض المهارات ومنها دراسة عبد الحفيظ (٢٠٠٧) التي استخدمت أسلوبي السيكودراما والنمذجة في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث تعلم الطفل المهارات التي تضمنها البرنامج من خلال خبرة الدور وتقليد النموذج، وأكدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم والقائم على السيكودراما والنمذجة، ومن التجارب التي أجريت في مجال تمثيل الأدوار مع المعاقين عقلياً تلك التي قام بها سترين (Strain, 1975) الذي تمكن من زيادة سلوك اللعب الجماعي لدى الأطفال شديدي الإعاقة العقلية في مرحلة الروضة، وقد اشتمل أسلوب تمثيل الأدوار على قيام الأطفال بأدوار الشخصيات الموجودة في بعض القصص، حيث كان يقوم المدرس بقراءة القصة (مثلا المعزة وأبنائها والذئب)، وأثناء قراءته يقوم طفل بتمثيل الدور الذي يحدده المدرس، ويشتمل ذلك على إصدار الأصوات والقيام بحركات مناسبة، وبعد الانتهاء من القصة كان المدرس يعطي للطفل الفرصة للاشتراك في لعب جماعي، وقد أوضحت الملاحظات أن تمثيل الأدوار أثناء قراءة القصة أدى إلى زيادة أنشطة اللعب الجماعي بين كل الأطفال المشاركين وعددهم ثمانية أطفال، وثبتت جدوى أسلوب تمثيل الأدوار مع الأطفال المعاقين عقلياً.(سعدي، ٢٠٠٥)، ويتضح من ذلك جدوى استراتيجية لعب الأدوار مع فئة المعاقين عقلياً في تحقيق العديد من الأهداف، وتنمية المهارات المختلفة.

أهمية لعب الدور في تنمية التخيل :

أوضحت نتائج دراسة الدهيسات(٢٠١٣) فعالية الدراما والمسرح في تنمية قدرة التخيل لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث الرياضيات، واستخدمت دراسة محمود (٢٠١٦) برنامج تدريبي قائم على نادي الفضاء لتنمية التخيل لدى الأطفال وتضمن البرنامج بعض الاستراتيجيات والأنشطة لتحقيق هدف الدراسة من ضمنها لعب الدور التخيلي(الواقع الافتراضي)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية برنامج الدراسة في تنمية أبعاد الخيال(الوعي–التصور–احلام اليقظة–الانسحاب من الواقع–المرونة–الاحتفاظ بالاتجاه).

(ب) استراتيجية القصة:

القصة من ألوان الأدب التي يقبل عليها الأطفال بشغف وإعجاب، ويعتبر بعض علماء النفس سبب اعجاب الأطفال بالقصص والحكايات إلى أنها لون من ألوان اللعب الإيهامي الذي يحتاج إليه الأطفال احتياجاً شديداً، نظراً لتشبع الأطفال بعنصر الخيال وقدرتهم على التجسيد، فهي تتيح للأطفال أن يطوفوا على أجنحة الخيال في شتى العوالم بتخطيها أبعاد الزمان والمكان.(الحمراوي ويوسف، ٢٠١٧، ص٣٧-٣٨)، وتعرف (العرينان، ٢٠١٥، ص١٤) القصة بأنها "طريقة تدريس يشترك فيها المعلم والمتعلم، فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر ومشوق وجذاب ومؤثر"، ويذكر (البطل، ٢٠١١، ص٢٦٦) أن القصص المسموعة لها إمكانيات كبيرة في تنشيط ذاكرة الأطفال من خلال استخدام الموسيقى والمؤثرات الصوتية والتي تعمل على إيضاح الحوار بين الشخصيات لدفع أحداث القصة ومن ثم تحريك خيال الطفل.

أهمية القصة للطفل المعاق عقلياً:

تُعد القصة من أهم الأساليب التي يمكن استخدامها في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم حيث يمكن للطفل المعاق أن يتعاطف ويتوحد مع شخصيات وأبطال القصة مثله في ذلك مثل الطفل العادي.(بدوي، ٢٠١١، ص ٦٥)، كما يمكن للطفل المعاق عقلياً أن يستمتع بالقصة مثله مثل أي طفل آخر، ويعتبر وقت رواية القصة من الأوقات المحببة له، ويحتاج إلى رواية القصة التي تروى لزميله غير المعاق ولكن بأسلوب يوضح معانيها، ومن الوسائل التعليمية التي يتم استخدامها لرواية القصة بطريقة شيقة وبسيطة: مسرح العرائس والأناشيد والصور والكمبيوتر، مما ينشط لديه القدرة على التخيل، وتعزيز السلوك المرغوب، وتشجيعه على المشاركة الايجابية وإشباع رغباته.(شكر، ٢٠١٥،ص ٢٣٤)، وقد استخدم العديد من الباحثين القصة لتحقيق أهداف متنوعة لدى الأطفال المعاقين عقلياً فقد تناولت دراسة البشبيشي(٢٠٠٨) تأثير القصة في إثراء برنامج ترويحي للدراما الحركية لتنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري للمعاق ذهنياً، ودراسة بدوي(٢٠١١) التي هدفت إلى استخدام القصة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقلياً، ودراسة شكر(٢٠١٥) التي توصلت نتائجها إلى تأثير القصص

الرقمية في تنمية الهوية الثقافية لدى المعاقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وأكدت نتائج دراسة العقيلي(٢٠١٦) على أهمية القصص المصورة في مجال تنمية المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التهيئة ورياض الأطفال والصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية (الأول، الثاني، الثالث) من وجهة نظر المعلمات، ودراسة أحمد (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها تأثير القصة الرقمية "اللوحات القصصية- مقطوعات الفيديو" على تنمية الإدراك الاجتماعي الإيجابي لدى تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بفصول الدمج، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية القصص الرقمية في تحقيق هدف الدراسة، كما وظفت رشوان (٢٠١٧) القصة المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

أهمية القصة في تنمية التخيل:

أظهرت بعض الدراسات أهمية القصة في إكساب الأطفال مهارة التخيل، فأكدت دراسة أمين(٢٠٠١) على إمكانية تنمية خيال الطفل من خلال أساليب عرض القصة باستخدام كل من الرواية الشفهية ومسرح العرائس والقصة الحركية، والتعرف على تأثير البرنامج القصصي المقترح على خيال طفل الروضة، كذلك التعرف على أكثر أساليب عرض القصة فاعلية في تنمية خيال طفل الروضة، وكان من نتائجها فعالية كل من "الرواية الشفهية"، و"القصة الحركية"، و"مسرح العرائس"، في تنمية خيال الأطفال، كما كشفت دراسة الصلال(٢٠١٦) عن فعالية سرد وقراءة القصص في تنمية خيال طالبات الصفين الثالث والخامس الابتدائي في دولة الكويت، وطبقت الدراسة مقياس الصور الخيالية من إعداد(مصري حنورة)، وهدفت دراسة عبد الصمد ونور الدين(٢٠١٦) إلى قياس تأثير أساليب حكي القصص الرقمية (حكي غير مباشر بصوت الرواي- حكي مباشر بصوت الشخصيات -حكي غير مباشر حر بصوت الرواي والشخصيات) عبر تقنية البودكاستينج في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وأثبتت نتائج الدراسة فعالية أسلوب حكي القصص في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى أفراد العينة من المعاقين بصرياً، كما استقصت دراسة الشهري (٢٠١٨) أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تنمية مهارة التخيل لدى

طلاب الصف السادس الابتدائي وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية مهارات التخيل لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وأوضحت نتائج دراسة المعموري(٢٠١٩) أثر القصص الشعبية على تنمية الخيال لدى أطفال المرحلة الابتدائية بالتعبير الفني.

ويتضح من الدراسات السابقة فعالية استراتيجية القصص في تنمية التخيل لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة على السواء، فالقصة بعناصرها ومكوناتها الفنية تُكسبها القدرة على إثارة وتنمية خيال المتعلم بحيث يجد في شخصياتها نفسه، ويتخيل أنه يعمل ما تعمل أو يشاركها العمل، كما يساعده وصف أحداثها في تكوين صورة بصرية لتلك الشخصيات في مخيلته وكأنه يراها أمامه، وهذا يجعل المتعلم أكثر انتباهاً وانصاتاً ومتابعة للأحداث والتأثر بها والتوحد معها.

(ج) استراتيجية مسرح العرائس:

الطفل يمكن أن يتعلم من الدمية ما لا يمكن أن يتعلمه من الآباء والمعلمين لأن سلوك الطفل يتصف بالعناد وعدم الطاعة وقد يتعلم من العرض المسرحي للعرائس ما لا يتعلمه من خلال أسلوب الأمر والتوجيه الشفوي، ومسرح العرائس هو أحد أنواع التمثيل تستخدم فيه العرائس(الدمي)، تتحرك بواسطة لاعب العرائس في مكان معد خصيصاً للعرض العرائسي وتتنوع شخصياتها بين دمي حيوانية أو نباتية أو جماد وتتناول الموضوعات التي تهم الأطفال وتسهم في جوانب نموهم المتعددة.(خضر، ٢٠١٠، ص٩)

أهمية مسرح العرائس للطفل المعاق عقلياً:

مسرح العرائس يجعل الأطفال يشعرون بالمتعة والسعادة، ويكسبهم بعض السلوكيات الإيجابية، ويُقوم السلوكيات السلبية، كما يكسبهم الصفات الاجتماعية كالتعاون والثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية ، ويفجر لدى الطفل الطاقة الإبداعية الخلاقة، فالطفل يعبر عن ذاته بتلقائية، مما يساعد على تكوين الشخصية المبدعة للطفل.(عبد العزيز، ٢٠٠٤)، وقد استخدمت الدهان(٢٠٠٢) في دراستها مجموعة من الأنشطة (القصة – الدراما والأداء التمثيلي باستخدام العرائس – نشاط الغناء – التشكيل الفني للعرائس) لتنمية القيم السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وأثبتت نتائج الدراسة فعالية هذه

الأنشطة في تحقيق هدف الدراسة ومناسبتها للأطفال المعاقين عقلياً. كما أن نتائج دراسة عبد الرحيم (٢٠١١) أكدت فعالية مسرحة المناهج الدراسية باستخدام مسرح العرائس كوسيلة تربوية وتثقيفية فعالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتوصلت نتائج دراسة مغربي (٢٠١٨) الى فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بمنطقة القصيم، تضمنت العينة (١٤) تلميذ قابل للتعلم، تراوحت أعمارهم بين(٩-١٢) سنة تم تقسيمهم الى مجموعة ضابطة واخرى تجريبية قوام كل منهما(٧) تلاميذ، هدفت دراسة كوالي وآخرون kooalee, et al.,2018) إلى التحقق من تأثير العلاج بالعرائس على السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، طبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي التصميم ذات التطبيق القبلي والبعدي، أجريت الدراسة على(٣٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية (٩-١١ سنة)، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعات الضبط والتدخل، تلقت مجموعة التدخل العلاج باستحدام لعب الدمى لمدة ثمانية جلسات، استخدمت الدراسة جداول فينلاند للنضج الاجتماعي، أشارت النتائج إلى أن العلاج بالعرائس له تأثير إيجابي على سلوكيات المواجهة الاجتماعية لدى الأطفال ممن لديهم عجز فكري، كما أوصت الدراسة بضرورة أن يستفيد المستشارين والأخصائيين النفسيين للأطفال المعاقين فكرياً من العلاج باستخدام العرائس لتقليل العجز في المهارات الاجتماعية وتعزيز السلوك الاجتماعي، والتكيف والحد من السلوك الانسحابي والعدواني في الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس الفكرية، ومراكز إعادة التأهيل، ويوضح بشير(٢٠٠٩) أن لمسرح العرائس تأثير مباشر على الطفل حيث أنه من الوسائط المحببة للطفل، وقد يتقبل الطفل القيم والسلوكيات والمفاهيم من الدمى أكثر من تقبله من الأشخاص، كما أن مسرح العرائس لغة منطوقة يفهمها الطفل حيث أنه لا يقرأ ولا يكتب، فهو ينقل الطفل إلى عالم اللعب الإيهامي وهو ذلك العالم الذي يفضله في هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن مسرحيات العرائس المقدمة تتفق مع خصائص الطفل العمرية، وتتناسب مع التفكير المحسوس للأطفال حيث تنقلهم إلى عالم الخيال، والمتعة، والإثارة.

وتمثل شخصية العروسة للطفل عالم خاص جداً، وهي وسيلة راقية ومؤثرة في الطفل، كما أن الطفل يتميز بطلاقة الخيال وبالقابلية للتشكيل وبالاستعداد للاندماج وبالقدرة على المحاكاة وبالإحساس الجمالي وبالاستجابة النفسية والإبداعية لما يشاهده، ومن خلال العرض المسرحي تنمو القدرات الإبداعية مما ينمي خيال الطفل.(الحمراوي،٢٠١٧، ص١٦٤)

وترى الباحثتان أن تقمص الأطفال المعاقين عقلياً لشخصيات مسرح العرائس يساعدهم على التنفيس عن قلقهم وتوترهم، ويجعلهم يعجبون بشخصياته وهي تتحرك ويتعلقون بها، بالإضافة الى ما يتضمنه مسرح العرائس من ديكورات وشخصيات ومؤثرات يتفق مع خصائص الأطفال المعاقين عقلياً في التفكير الحسي، مما يعطي الفرصة لهذه الفئة من التفاعل مع العروض التي تُقدم من خلال مسرح العرائس وينمي مخيلتهم من خلال الشخصيات التي تجسدها الدمى.

وأضافت دراسة عبد الرحيم (٢٠٠١) أن من أهم أهداف استخدام مسرح العرائس لذوي الاحتياجات الخاصة:

١- إضفاء جو من المتعة في نفوس الأطفال وتجديد نشاطهم.
٢- تقديم المعلومات بأسلوب مختلف.
٣- تبسيط وتسهيل استيعاب المواد والمناهج الدراسية وترسيخها في اذهان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤- تعويد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الثقة بالنفس ومواجهة الناس وكسر حاجز الخوف والخجل.
٥- علاج بعض جوانب القصور في النطق لدى الأطفال.

أهمية استخدام العرائس في تنمية خيال الطفل.

أشار تايلور(Taylor ,1964, pp91-92) إلى أن العرائس المستخدمة في التعليم تقدم تحفيزًا لخيال الطفل، كما أن استخدامها في تقديم القيم التعليمية وتوصيل الدروس يمنحهم قوة سحرية، مما يجعل هذا الشكل الفني أداة تعليمية ناجحة، وقد يستكشف الأطفال ويمثلون الأدوار الخيالية والمواقف اليومية ويتعرفون حقائق العالم الأوسع من خلال العرائس، فالدمى تلعب دورًا هامًا في تحفيز خيال الطفل (Currell,1976,

(p55، وفي دراسة قامت بها فيوري (Fourie,2009) أشارت إلى أن الدمى تعزز الخيال والتركيز، والإبداع لدى الأطفال، وأكدت في دراستها إلى أن إجمالي نسبة المعلمين الذين اتفقوا على ذلك، بلغت ٩٠.٧٪ أو ٢٩ معلمًا بشكل جماعي، يمثلون(١٩) معلمًا (٥٩.٤٪) وافقوا بشدة و (١٠) معلمين (٣١.٣٪) ممن يميلون إلى الموافقة على هذه النتيجة.

وترى الباحثتان أن استخدام العرائس يعمل على تحفيز وتعزيز تعلم وخيال الطفل، حيث ينخرط في عالم من التجارب الملموسة والمتخيلة، وتبدو فعالية الدمي في أنها وسيلة مزدوجة تتحدث إلى عقل وقلب الأطفال معاً مما يثير اهتمامهم ويجذب انتباههم، ويدفعهم للتفاعل معها والاصغاء لها وتقليدها والتعلم من خلالها.

(د) استراتيجية اللعب:

يُعد اللعب من أهم الأنشطة التي يمارسها الطفل فتستهويه ومن ثم تثير تفكيره وتوسع خياله، ويسهم بدور حيوي في تكوين شخصية الطفل بأبعادها وسماتها المختلفة. وقد صنف بياجية اللعب من الناحية المعرفية ومنه اللعب الرمزي وأشار إلى أنه عبارة عن تظاهر الطفل بشيء اخر أو بأنه يتعامل مع شيء خيالي غير موجود كأن يتظاهر الطفل بأنه يركب الطفل عصا متخيلاً أنه يركب نوع من أنواع الحيوانات، أو أنه يتظاهر بأنه شخص آخر الأب أو الأم مثلاً، أو أنه يتظاهر بأن المكعبات الموجودة بيده تمثل عربة. (متولي، ٢٠١٥، ص٥٩).

أهمية اللعب للطفل المعاق عقلياً:

للعب فوائد جمه للطفل منها:

١- يُمكن الأطفال من اكتشاف عالمهم.
٢- يعلم الطفل أشياء جديده عن نفسه وعن العالم المحيط.
٣- وسيلة لتسلية الطفل.
٤- يعطي الأطفال فرصة لاستخدام حواسهم وعقولهم وزيادة قدرتهم على الفهم.
٥- تقليد وتخيل أدوار الكبار.
٦- يقود إلى التفكير والاستكشاف.
٧- يعطي الأطفال الفرصة لإقامة علاقات اجتماعية.(العمدة، ٢٠١٤، ص٤١)

وتتجلى أهمية اللعب للطفل في عاملين، هما العوامل النفسية والتربوية، فالأهمية النفسية تنبع من تفريغ الانفعالات لدى الطفل في حين تنبع الأهمية التربوية من تزايد مستوى معارفه وخبراته، وتتشكل شخصية الطفل في التفاعل النشط من خلال ما يقوم به من ألوان النشاط المختلفة في نطاق التفاعل مع البيئة المحيطة، حيث يكشف عن أهدافه ودوافعه، وتتكون لدى الطفل ميول وقدرات وخصال جديدة تعزز وتدعم معارفه وخبراته السابقة من خلال أدائه وأفعاله (Tatsis ; Kafoussi & Skoumpourdi, 2008).

أهمية اللعب في تنمية التخيل:

إن اللعب الحر يُحرر الطفل من القيود ويتفتح به ذهنه وتنطلق خيالاته، كما أن استغراق الطفل في اللعب ينمي لديه العمل والإجادة والتجريب وفيه تنمية لإدراكات الطفل وتطوير ملكاته وحواسه(السيد، ٢٠٠٣)، كما يُسهم اللعب في تنمية القدرات العضلية والاجتماعية لدى الطفل؛ حيث يلعب بعالم الكبار ويستعيض عن الواقع بموقف خيالي يشبع فيه رغباته الشخصية وأمنياته (Takhvar& Smith, 1990)، ولم تجد دراسة جي هوكمان(1992) J.Hoekman فروق بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً في اللعب الإيهامي، حيث طبقت الدراسة على (١٨) طفلاً في رياض الأطفال بدون إعاقة عقلية، و(٥٥) طفلاً بمستويات مختلفة من الإعاقة العقلية، جميعهم تتراوح أعمارهم بين (٤- ٥) سنوات، ووجدت اختلافات قليلة بين المجموعات فيما يتعلق بالنشاط وأنواع ونوعية اللعب، وطبيعة المحتوى، كما اقترحت دراسة استراموفيش وآخرون (Astramovich et al., 2015) العلاج باللعب كمدخل لمساعدة الأطفال المعاقين عقلياً لتعزيز السلوكيات التكيفية وتطوير علاقات اجتماعية أقوى، واقترحت الدراسة استخدام العلاج باللعب المنظم وغير المنظم، والعلاج باللعب التخيلي. وهو ما توصلت إليه دراسة ميخائيل و أمين و صالح (٢٠٠٨) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام اللعب التمثيلي في تنميه مهارات الأمان للأطفال المتخلفين عقلياً.

(هـ) استراتيجية النمذجة:

تمثل الإطار النظري لهذه النظرية في حدوث التعلم كتغير في الأداء نتيجة لملاحظـــة سلوك الآخرين وتقليدهم، ولذا ظهرت مصطلحات تعبر عن هذا النوع من

التعلم مثـــل الـــتعلم بالتقليد، والتعلم بالنمذجة، والتعلم بالملاحظة، ومما يدل على ذلك تعلم الأطفال والكبار لكثيـــر من أنواع السلوك بهذه الطريقة (الروسان، ٢٠٠٠)، ويعود التعلم بالملاحظة باستخدام النموذج إلى باندورا Bandora الذي يؤكد على أننا نتعلم الكثير بملاحظة من حولنا وتساعدنا النماذج السلوكية على تعلم الأنماط السلوكية التي سبق أن تعلمناها، والتعلم بالنمذجة يحدث عن فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى النموذج، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما تعرض له من الثواب والعقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك.

وهي عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة تيسر شرح وتفسير هذه الأشياء والظواهر والأحداث والتنبؤ بها. (Holliday, 2001,p57) كما تعرف بأنها" اتاحة نموذج سلوكي مباشر شخصي أو ضمني تخيلي للمتدرب إذ يكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه"(الشناوي، ١٩٩٧، ص٣٦٨).

اجراءات استراتيجية النمذجة:

يتم اكتساب السلوك من خلال الإجراءات و العمليات التالية:

١-**عمليات الانتباه:** يعد تعرض الشخص للنموذج شرطًا ضروريًا ولكنه ليس كافيًا لعملية النمذجة. من الضروري أن يحضر المراقب ويدرك الجوانب ذات الصلة لسلوك النموذج، وتتأثر عملية الانتباه للنموذج بعوامل كثيرة منها خصائص النموذج والشخص القائم بالملاحظة ومستوى الدافعية لدى الأخير والجاذبية المتبادلة من النموذج والشخص وادراك كفاءة النموذج وتقبله ومكانته وقوته الاجتماعية فضلاً عن التشابه في العمر والجنس والسلالة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي بينها.

٢-**عمليات الاحتفاظ:** بمجرد ملاحظة السلوك المنمذج ، يجب أن يكون الشخص المراقب قادرًا على إعادة إنتاجه دون وجود النموذج، ويحدث الاستبقاء من خلال تمثيل الصور، أكثر من التمثيل اللفظي.

ويري باندورا أن الخبرات يتم تخزينها إما خيالياً أو لفظياً بمعنى أننا إما نحفظ فى عقولنا الصورة المعرفية الفعلية للتجربة أو كلمات تصف هذه التجربة، وهذه الصور تعمل

كنمذجة متأخرة تشير إلى واقع أن المعلومات قد تم اكتسابها بالتعلم بالملاحظة والذى تم ترجمته إلى سلوك بعد مرور (Bandura, 1981, P244) فترة على تعلمه.

٣-الأداء: يقوم المتعلم بتكرار سلوك النموذج وتعمل الصور الذهنية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة بوصفها منبهات داخلية شبيهه بالمنبهات الخارجية التي يقدمها النموذج.

٤- **الدافعية:** لابد من توافر الدافع لأداء الاستجابة المكتسبة. (محمد، ٢٠٠٧، ص ص٢٣٥-٢٣٦)

ويشير سميث وروبنسون (١٩٨٥) أنه قبل بدء إجراءات النمذجة من الضروري مراعاة العديد من الاعتبارات منها:

- وضع أهداف تعليميه وعلاجية على المدى القصير والطويل والمتوسط.
- في حالة نمذجة العديد من السلوكيات يجب ترتيبها للتدريب عليها حسب الصعوبة.
- التحقق من قدرة الشخص على تخيل السلوكيات وتقليدها.-
- إعداد نظام التعزيزات المباشرة وغير المباشرة.-
- التغذية الراجعة وتعد من الأمور المهمة للغاية في إجراء النمذجة فيجب على المعالج تقديم ملاحظات للموضوع بعد كل تقليد للسلوك.(يوسف، ٢٠٠٠، ص٣٩).

أهمية التعلم بالنمذجة للطفل المعاق عقلياً:

- يسهم التعلم بالنمذجة في زيادة خبرات الطفل المباشرة وغير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.
- تدريب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم عن طريق نماذج حية واستخدام التعزيز لكي يعطى فرصة للأطفال للثقة بأنفسهم.
- تتضمن عمليات التعلم بالنمذجة التخيل الذي يمارسه المتعلم باستخدام العمليات الذهنية الوسطية للحصول على المكافأة والتعزيز المترتب على الأداء.
- التعلم بالنمذجة مصدراً رئيسياً لتعلم السلوك المرغوب سواء في المدرسة أو المنزل(Anne, 2003).

وقد استخدمت دراسة عبد الحفيظ (٢٠٠٧) النمذجة بالفيديو لتنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، كما هدفت دراسة Avcloglu(2013) إلى تعليم الطلاب الذين يعانون من إعاقات ذهنية كيفية تحية الناس عندما يلتقون بهم، من خلال النمذجة بالفيديو، شارك في هذا البحث أربعة طلاب تتراوح أعمارهم بين (١٠-١١)، يعانون من إعاقات ذهنية، تكونت مجموعة التطبيق من(٣) اناث و(٢) ذكور، أظهرت نتائج البحث أن استخدام نمذجة الفيديو في تدريس الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية تساعدهم على اكتساب مهارة تحية الناس وبعد اكتسابهم، تلك المهارات استمروا في استخدامها في مختلف المناسبات.

وتستخدم الدراسة الحالية النمذجة من خلال شخصيات القصص ومن خلال شخصيات مسرح العرائس، ومن الأدوار في الحياة الواقعية للأم والأب وغيرهم من الشخصيات في بيئة الطفل.

أهمية النمذجة في تنمية التخيل:

استناداً إلى نظرية باندورا فإن الطفل يتعلم الكثير من سلوكياته من خلال نماذج الكبار المحيطين به ويمثلون للطفل أهمية مثل الأب والأم والمعلمين والإخوة والأقران، فالطفل يقوم بتقليد السلوكيات التي تصدر منهم والتي احتفظ بها في مخيلته، فنجد البنت تمثل دور والدتها وهي تطبخ أو وهي تشتري أغراض المنزل، أو وهي تضع المكياج وتقوم بتمثل ذلك أثناء اللعب بالدمى، وكذلك يقلد الطفل والده المدخن بوضع قلم في فمه كأنه يدخن وهكذا نجد الطفل يتخيل نفسه في دور أحد هؤلاء الكبار لذلك ينبغي أن نعطي له القدوة الحسنة والنموذج السوي لتقليده وليس العكس، والنمذجة المتخيلة أو الضمنية من أنواع النمذجة حيث يصعب في بعض الأحيان توفير نموذج حى أو رمزى لعرضه على المتعلم الذى يعانى من مشكلة ما وفى هذه الحالة يمكن اللجوء إلى استخدام النمذجة المتخيلة.(البلاوى وعبد الحميد، ٢٠٠٥،ص١٦٤)، ويعتمد هذا الأسلوب على أن يتخيل المسترشد نماذج تقوم بالسلوكيات التى يرغب المرشد أن يقوم المسترشد بها ولان النمذجة تركز أساسا على عرض معلومات تود أن توصلها للمسترشد لذلك فان دفع المسترشد إلى تصور تتابع أو سلسلة من الإحداث يمكن أن يؤدى نفس الآثار التى تؤديها النمذجة الصريحة. (الشناوى، ١٩٩٦،ص٣٧٢).

من خلال تعرضنا لاستراتيجية النمذجة يتبين لنا أن هذا الأسلوب يعد من بين الأساليب التي يسهل تطبيقها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها، وخاصة عندما تضبط شروط هذا الأسلوب والمتمثلة في تحديد السلوك النموذج وتعلمه بالتقليد من طرف المتعلم ومكافأته على ذلك.

وقد استفادت الباحثتين من العرض السابق للدراسات التي تناولت استراتيجيات تنمية التخيل ما يلي:

١- استخدام استراتيجيات وفنيات متنوعة وطرق مناسبة تعتمد أسسها وطبيعتها واجراءتها على الأدبيات والدراسات في مجال تنمية التخيل مثل لعب الأدوار والقصص ومسرح العرائس والألعاب والنمذجة.

٢- بناء برنامج الدراسة الحالي مع مراعاة خصائص العينة والأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لها.

٣- تصميم مقياس الدراسة الحالي.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على أبعاد اختبار التخيل (الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية – الحواس) وعلى الاختبار ككل في اتجاه التطبيق البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث في عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد اختبار التخيل (الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية – الحواس) وعلى الاختبار ككل.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار التخيل (الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية – الحواس) وعلى الاختبار ككل.

أدوات البحث والإجراءات:

أ / منهج البحث :

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، حيث أن البرنامج التدريبي وما يشمله من أنشطة واستراتيجيات يمثل المتغير المستقل بينما تمثل مهارة التخيل المتغير التابع، اعتمد البرنامج على التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة (قياس قبلي وبعدي)، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في استقراء البحوث والدراسات السابقة، وفي بناء أدوات البحث.

ب / مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من (٤١) طفل وطفلة من الأطفال المعاقين عقليا بمركز عبور محافظة بيشة.

ج /عينة الدراسة :

اشتملت العينة على (١٦) طفل من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (٩) إناث، و(٧) ذكور من مركز عبور، محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٠)، بمتوسط حسابي قدره(٩.١٨) وانحراف معياري (٦٢ .٠)، ونسبة ذكائهم (٥٠) درجة، كلهم مجموعة تجريبية، باستخدام التطبيق القبلي والبعدي على نفس المجموعة، ولا يوجد لديهم أي إعاقات أخرى غير الإعاقة العقلية. وقد تم التحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي وذلك في متغيرات التخيل وأبعاده الفرعية، والعمر الزمني، ونسبة الذكاء. وفيما يلي نتائج هذا التكافؤ:

- **التحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في التخيل وأبعاده الفرعية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي:**

للتحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في التخيل وأبعاده الفرعية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للمقارنة بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في القياس القبلي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في التخيل وأبعاده الفرعية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي

الأبعاد	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسرة والمجتمع	ذكور	٧	٧.٨٦	٥٥	٢٧	٠.٤٨	٠.٦٨ (غير دالة)
	إناث	٩	٩	٨١			
البيئة الطبيعية	ذكور	٧	٩.٤٣	٦٦	٢٥	٠.٧٠	٠.٥٤ (غير دالة)
	إناث	٩	٧.٧٨	٧٠			
الحواس	ذكور	٧	٩.٠٧	٦٣.٥٠	٢٧.٥٠	٠.٤٣	٠.٦٨ (غير دالة)
	إناث	٩	٨.٠٦	٧٢.٥٠			
الدرجة الكلية للاختبار	ذكور	٧	٩	٦٣	٢٨	٠.٣٧	٠.٧٦ (غير دالة)
	إناث	٩	٨.١١	٧٣			

يتضح من الجدول (١) وجود تكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في التخيل وأبعاده الفرعية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي، ففي البعد الأول (الأسرة والمجتمع) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٤٨)، وفي البعد الثاني (البيئة الطبيعية) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٧٠)، وفي البعد الثالث (الحواس) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٤٣)، وفي الدرجة الكلية للاختبار بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٣٧)، وجيمعها قيم غير دالة إحصائياً.

- **التحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في العمر الزمني قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي:**

للتحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في العمر الزمني قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للمقارنة بين متوسطات رتب العمر الزمني للذكور والإناث، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في العمر الزمني وأبعاده الفرعية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي

النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
ذكور	٧	٩.١٤	٦٤	٢٧	٠.٤٨	٠.٦٣ (غير دالة)
إناث	٩	٨	٧٢			

يتضح من الجدول (٢) ما يلي: بلغت قيمة متوسط الرتب للذكور من عينة الدراسة (٩.١٤) وللإناث (٨)، كما بلغت قيمة مجموع الرتب للذكور من عينة الدراسة (٦٤) وللإناث (٧٢)، وبلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٤٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني وجود تكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في العمر الزمني.

- **التحقق من التكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في نسبة الذكاء قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي:**

نظراً لأنه من شروط قبول الأطفال بمركز عبور أن تكون نسبة ذكائهم (٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه–الصورة الخامسة، والأطفال أقل من ذلك لا يقبلهم المركز، واكثر من ذلك يتم تحويلهم للتعليم العام بنظام الدمج، فإن جميع الأطفال من الذكور والإناث في عينة الدراسة نشبة ذكائهم (٥٠)، مما يؤكد وجود تكافؤ بين الذكور والإناث في عينة الدراسة في الذكاء قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي.

ولم تطبق الباحثتان الدراسة على الأطفال المعاقين عقلياً بمدراس التعليم العام بنظام الدمج لان عددهم غير كافي، ولا يناسب الدراسة الحالية حيث أن مدارس التعليم العام غير معدة لاستقبالهم ولا يوجد بها كوادر تغطي عدد الأطفال المعاقين عقلياً لذلك عدد المقبولين بها قليل جداً، ومركز عبور لا يقبل التحاقهم التزاماً بلائحة القبول لديه لذلك لا يستفيدون من خدمات التعليم العام ولا من الخدمات المقدمة في مراكز الرعاية الخاصة مثل عبور، كما أن مركز عبور لا يقبل الأطفال الذكور داخل المركز بعد سن

العاشرة لتقاليد البيئة داخل المملكة، في حين يقبل الإناث الى عمر (١٤) سنة، وحرصاً على التكافؤ بين أفراد العينة تم اختيارهم جميعا في نفس المرحلة العمرية (١٠) سنوات، وكان عددهم (١٦) طفل وطفلة، ولم يتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية حرصاً على استفادة جميع الأطفال المعاقين عقلياً بمركز عبور ممن توافر فيهم شروط العينة من البرنامج المقدم، وعينة الدراسة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم ومن مميزات اختيار هذه الفئة من المعاقين عقلياً ما يلي:

١- أن هذه الفئة تشكل عدد كبير من المعاقين عقلياً.

٢- أن هذه الفئة هي أكثر فئات الإعاقة العقلية استجابة للتدخل العلاجي والتدريب.

٣- أن تنمية التخيل ترتبط بدرجة الإعاقة، فكلما زادت الإعاقة أصبح تنمية التخيل مهمة صعبة، والعكس صحيح، لذا فالأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم أكثر استعداداً لتنمية التخيل من الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة متوسطة أو شديدة.

أدوات البحث:

- مقياس ستانفورد بينية للذكاء(الصورة الخامسة)
- مقياس التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحثتين)
- البرنامج التدريبي (اعداد الباحثتين)

وفيما يلى وصف لكل أداة :

أ-مقياس ستانفورد بينيه للذكاء(الصورة الخامسة)

تم اختيار مقياس ستانفورد بينييه للذكاء (الصورة الخامسة) حيث يعد من أفضل المقاييس المستخدمة في تحديد نسبة الذكاء في جميع المستويات العمرية وهو معتمد في جميع العيادات والمراكز النفسية المتخصصة وأداة رئيسية في الممارسة الاكلينيكية حيث أنه محك صدق للمقاييس الخاصة بالقدرة المعرفية العامة، وتم تطبيق المقياس على الأطفال المعاقين عقليا في عينة الدراسة الحالية بمعرفة مركز عبور في بداية تقدمهم للالتحاق بالمركز، حيث أنه غير مسموح للباحثين تطبيق مقاييس الذكاء على أطفال المركز.

- **صدق وثبات المقياس :**

تؤكد نتائج دراسة الشامي وهريدي(٢٠١٣) والتي طُبقت على البيئة السعودية أن مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وأنه صالح للتطبيق على البيئة السعودية.

ب-بناء مقياس التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحثتين) ملحق(١)

١. **مبررات إعداد المقياس:** بالرجوع الى الدراسات والمقاييس التي تم تصميمها لقياس التخيل لم يتم الحصول على مقاييس للتخيل تخص الأطفال المعاقين عقليا (عينه البحث)، وكان ذلك داعياً لتصميم مقياس خاص بموضوع البحث الحالي وعينته من الأطفال المعاقين عقلياً.

٢. **الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تم الاعتماد عليها لبناء المقياس:** قامت الباحثتان بإعداد هذا المقياس بعد الاطلاع علي بعض المقاييس التي تم إعدادها للعاديين لعدم وجود مقاييس تخص الأطفال المعاقين عقلياً منها (بناء الصور الخيالية (حنورة وسالم١٩٩٠)، اختبار الأشكال المتضمنة (الصور الجمعية)، اعداد اولتمان وراسكن (Raskin & Oltman, 1971) تعريب الشرقاوي، والشيخ (٢٠٠٢)، ومقياس الخيال (ابو سيف، ٢٠٠٦).

٣. **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٠) سنة، ونسبة ذكاء (٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه - الصورة الخامسة.

٤. **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٣٨) مفردة، تتضمن كل منها نشاطاً لقياس التخيل، وهذه المفردات موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي:

- **الأسرة والمجتمع:** ويتضمن هذا البعد (١١) مفردة، وهي المفردات من رقم (١) إلى رقم (١١) في الاختبار.

- **البيئة الطبيعية:** ويتضمن هذا البعد (١١) مفردة، وهي المفردات من رقم (١٢) إلى رقم (٢٢) في الاختبار.
- **الحواس:** ويتضمن هذا البعد (١٦) مفردة، وهي المفردات من رقم (٢٣) إلى رقم (٣٨) في الاختبار.

٥. بدائل الاستجابة وطريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس بشكل ثلاثى (٣-٢-١) وذلك في ضوء ما يلي:

- في حالة الاستجابة المناسبة تماماً تشير الى رقم (٣)
- في حالة الاستجابة المناسبة إلى حد ما تشير الي رقم (٢)
- في حالة عدم الاستجابة للموقف تشير الي رقم (١)

ج-الخصائص السيكومترية للمقياس:

وتتضمن التحقق من الاتساق الداخلي والصدق والثبات كالتالي:

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) طفلاً وطفلة، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين كل من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وبين كل من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٥٧ **	٠.٥٢ **	٢٠	٠.٦٦ **	٠.٥٧ **
٢	٠.٨٧ **	٠.٥٤ **	٢١	٠.٦٠ **	٠.٥٨ **
٣	٠.٥٢ **	٠.٤٨ **	٢٢	٠.٥٩ **	٠.٤٩ **
٤	٠.٧٣ **	٠.٦٤ **	٢٣	٠.٨٠ **	٠.٦٤ **
٥	٠.٩٠ **	٠.٧٢ **	٢٤	٠.٦٢ **	٠.٥٤ **
٦	٠.٥٩ **	٠.٥٦ **	٢٥	٠.٦٥ **	٠.٦٠ **
٧	٠.٧٦ **	٠.٦٥ **	٢٦	٠.٧٣ **	٠.٦٩ **
٨	٠.٧٢ **	٠.٦٧ **	٢٧	٠.٧٦ **	٠.٦٧ **
٩	٠.٦٥ **	٠.٦١ **	٢٨	٠.٥٨ **	٠.٥٢ **
١٠	٠.٦٧ **	٠.٥٤ **	٢٩	٠.٥٩ **	٠.٥٤ **
١١	٠.٦٢ **	٠.٥٠ **	٣٠	٠.٧١ **	٠.٦٨ **
١٢	٠.٧٤ **	٠.٦٨ **	٣١	٠.٧٠ **	٠.٦٥ **
١٣	٠.٦٠ **	٠.٥٧ **	٣٢	٠.٥٩ **	٠.٥٣ **
١٤	٠.٧٨ **	٠.٤٦ **	٣٣	٠.٦٧ **	٠.٦١ **
١٥	٠.٥٧ **	٠.٤٧ **	٣٤	٠.٧٦ **	٠.٦٩ **
١٦	٠.٨١ **	٠.٦٩ **	٣٥	٠.٦٢ **	٠.٦٠ **
١٧	٠.٦٤ **	٠.٦١ **	٣٦	٠.٨٣ **	٠.٧٣ **
١٨	٠.٧٢ **	٠.٦٩ **	٣٧	٠.٥٥ **	٠.٥١ **
١٩	٠.٦١ **	٠.٥٥ **	٣٨	٠.٥٣ **	٠.٤٩ **

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل مفردة تراوحت بين (٠.٥٢) إلى (٠.٩٠)، وأن قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وبين الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٤٦) إلى (٠.٧٣)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	اسم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الأسرة والمجتمع	٠.٦٩ **
٢	البيئة الطبيعية	٠.٧٥ **
٣	الحواس	٠.٦٢ **

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بين البعد الأول (البيئة الطبيعية) وبين الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠.٦٩)، وأن قيمة معامل الارتباط بين البعد الثاني (البيئة الطبيعية) وبين الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠.٧٥)، وأن قيمة معامل الارتباط بين البعد الثالث (الحواس) وبين الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠.٦٢)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١). ويتضح مما سبق اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، مما يعد مؤشراً على الترابط بين مكونات المقياس، وأن مفردات المقياس متجانسة، وتهدف إلى قياس نفس الظاهرة، كما تشير إلى أن كل مفردة من مفردات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

(أ) صدق المحكمين:

قامتا الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وطلب منهم تحكيم هذا المقياس من خلال إبداء آرائهم فيما يتعلق بكل من: مدى وضوح وسلامة مفردات المقياس، ومناسبة أنشطة المقياس لأفراد عينة البحث، ومدى انتماء كل منها للبعد الخاص بها، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح، وتم الإبقاء على المفردات التي وافق عليها (٨٠%) فأكثر من السادة المحكمين، وأشارت ملاحظات المحكمين إلى إعادة صياغة بعض العبارات، وتعديلها لتتناسب مع هدف الدراسة من تنمية مهارة التخيل لديهم، وتتناسب مع عينة الدراسة من المعاقين عقلياً، ولم يحذف من المقياس أي عبارات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء هذه الملاحظات، واصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٨) عبارة كلها في الاتجاه الايجابي موزعين على الأبعاد الثلاثة للمقياس.

(ب) صدق مفردات المقياس:

صدق المفردات يعد مؤشراً على أن مفردات المقياس تنتمي إلى نفس السمة المقاسة، وقد تم التحقق من صدق مفردات المقياس من خلال تطبيقه على أطفال العينة الاستطلاعية وعددهم (٢٥) طفلاً وطفلة، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وذلك باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكاً لهذه المفردة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

م	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف درجة المفردة	م	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف درجة المفردة	م	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف درجة المفردة
١	٠.٤٥ **	١٤	٠.٧٢ **	٢٧	٠.٧٢ **
٢	٠.٨٣ **	١٥	٠.٤٨ **	٢٨	٠.٤٩ **
٣	٠.٤٨ **	١٦	٠.٧٤ **	٢٩	٠.٥٣ **
٤	٠.٦٥ **	١٧	٠.٥٥ **	٣٠	٠.٦٦ **
٥	٠.٨٧ **	١٨	٠.٦٤ **	٣١	٠.٦٣ **
٦	٠.٥١ **	١٩	٠.٥٣ **	٣٢	٠.٤٩ **
٧	٠.٧٠ **	٢٠	٠.٥٧ **	٣٣	٠.٦٢ **
٨	٠.٦٦ **	٢١	٠.٥٠ **	٣٤	٠.٧٣ **
٩	٠.٦٠ **	٢٢	٠.٥٢ **	٣٥	٠.٥٧ **
١٠	٠.٥٩ **	٢٣	٠.٧٦ **	٣٦	٠.٨٠ **
١١	٠.٥٣ **	٢٤	٠.٥٧ **	٣٧	٠.٤٩ **
١٢	٠.٦٤ **	٢٥	٠.٦٠ **	٣٨	٠.٤٨ **
١٣	٠.٥١ **	٢٦	٠.٦٧ **		

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (٠.٤٥) إلى (٠.٨٣)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام الطريقتين التاليتين:

(أ) طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، من خلال تطبيقه على أطفال العينة الاستطلاعية وعددهم (٢٥) طفلاً وطفلة، وحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاختبار وللاختبار ككل، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاختبار وللاختبار ككل

م	اسم البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
١	الأسرة والمجتمع	٠.٨٩
٢	البيئة الطبيعية	٠.٨٨
٣	الحواس	٠.٩١
المقياس ككل		٠.٩٢

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الأول (البيئة الطبيعية) بلغت (٠.٨٩)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثاني (البيئة الطبيعية) بلغت (٠.٨٨)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثالث (الحواس) بلغت (٠.٩١)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاختبار ككل بلغت(٠.٩٢)، وجميعها معاملات ثبات عالية، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

(ب) طريقة إعادة التطبيق:

للتحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق تم تطبيقه على أطفال العينة الاستطلاعية وعددهم (٢٥) طفلاً وطفلة، ثم تم إعادة التطبيق عليهم مرة أخرى بعد (١٥) يوماً، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم في مرتي التطبيق، وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد الاختبار وللاختبار ككل، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لكل بعد من أبعاد الاختبار وللاختبار ككل

م	اسم البعد	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	الأسرة والمجتمع	٠.٩١
٢	البيئة الطبيعية	٠.٨٨
٣	الحواس	٠.٨٥
المقياس ككل		٠.٨٩

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للبعد الأول (البيئة الطبيعية) بلغت (٠.٩١)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للبعد الثاني (البيئة الطبيعية) بلغت (٠.٨٨)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للبعد الثالث (الحواس) بلغت (٠.٨٥)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاختبار ككل بلغت (٠.٨٩)، وجميعها معاملات ثبات عالية، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

البرنامج التدريبي: اعداد الباحثتين ملحق(٢)

خطوات بناء البرنامج :

١- **مصادر البرنامج:** اعتمدت الباحثتان في بناء محتوى البرنامج علي مصادر عديدة منها: **أولاً/**الاطلاع على الأطر النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وكذلك الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة ،والبرامج الإرشادية، والتدريبية المتاحة ذات الصلة بالتخيل، وباستراتيجيات التعليم المستخدمة في البرنامج، مثل دراسة كل من فيوري (Fourie,2009) ودراسة الصلال(٢٠١٦)، ودراسة عبد الصمد ونور الدين(٢٠١٦)، ودراسة المعموري(٢٠١٩) فاعلية استخدام سرد وقراءة القصص في تنمية الخيال، كما استخدم العديد من الباحثين القصة لتحقيق أهداف متنوعة لدى الأطفال المعاقين عقلياً منها دراسة البشبيشي(٢٠٠٨) ، ودراسة بدوي(٢٠١١)، ودراسة الدهيسات(٢٠١٣)، ودراسة شكر(٢٠١٥)، ودراسة العقيلي(٢٠١٦) ، ودراسة أحمد (٢٠١٧)، ودراسة رشوان (٢٠١٧)، ودراسة كوالي (Kooalee,et al,2018).

ثانياً/تم إعداد جلسات البرنامج وعرضها على مجموعة من المحكمين في ميدان التربية الخاصة وعددهم(٥) محكمين، بهدف التحقق من سلامة تصميم البرنامج ومناسبة محتواه وأنشطته ووسائل التقويم المستخدمة وأهدافه ومحتواه لعينة الأطفال المعاقين عقلياً، والحكم على مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق هدف البرنامج العام وهو تنمية مهارات التخيل لدى العينة، وبهذا أصبح البرنامج صالح للتطبيق.

ثالثاً: تم تجريب البرنامج على العينة الاستطلاعية للتأكد من مدى وضوح أنشطة البرنامج لمستواهم العقلي، ومدى فهمهم لها ومدى مناسبة إجراءات تنفيذ البرنامج لقدراتهم العقلية، وللتأكد مما اذا كان الزمن كافيا لتنفيذ اللقاءات التدريبية والكشف عن اية مستجدات قد تظهر أثناء تطبيق البرنامج.

رابعاً: تم التطبيق القبلي لمقياس التخيل على مجموعة البحث.

خامسًا: تطبيق البرنامج في (٢٥) جلسة بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع إضافة الى جلسة التعارف وجلسة الخاتمة وجلسة المتابعة.

سادسا: في نهاية التدريب تم تطبيق اختبار التخيل على أفراد عينة البحث.

٢- **مصطلحات البرنامج:** يقصد بالبرنامج التدريبي " مجموعة من الأنشطة المتكاملة بهدف إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معرفهم ومهاراتهم، واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين وحاجاتهم لتنمية مهارة ما" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٧٧).

٣- **الفئه التى صمم لها البرنامج:** الأطفال المعاقين القابلين للتعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين(٧-١٠)، ونسبة ذكائهم(٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه.

٤- **أهداف البرنامج:**

الهدف الرئيسى: يهدف البرنامج الى تنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم باستخدام بعض استراتيجيات التعلم، يتحقق الهدف العام من خلال الأهداف الخاصة التالية:

الأهداف السلوكية:

١. تتعرف الباحثتان على أسماء الأطفال وتقدمن لهم الهدايا.
٢. تشارك الباحثتان الأطفال في نشاط ترفيهي تمهيداً للزيارات القادمة.
٣. تتفق الباحثتان مع المشرفات على مواعيد الزيارة.
٤. تطبق الباحثتان الاختبار القبلي.
٥. يقلد بعض الحركات باستخدام أعضاء جسمه مثل نط الحبل وتخطى حفرة والقفز من فوق حاجز تخيلي.
٦. يستخدم مخيلته في تحديد أجزاء الجسم دون استخدام حاسة البصر.
٧. يتعرف الطفل على حواسه الخمسة من خلال دميه.
٨. يشير الطفل الى كل حاسة من الحواس الخمس وهو ينظر لنفسه في المرآه.
٩. يحدد مكان كل حاسة من خلال مطابقة مكان الحاسة داخل عروسة بازل.
١٠. يشارك الأراجوز في حل الغاز عن الحواس.
١١. يصف رائحة الزهور من مخيلته من خلال عرض زهور ورقيه أو بلاستيكية
١٢. يمثل أدوار القصة من خلال لعب الدور.

١٣. يتخيل نفسه يأكل الفاكهة أو الخضار الذي يحبه ويصف شعوره.

١٤. يتخيل نفسه فاكهه أو خضار ويصف ما يتخيله.

١٥. يتخيل الطفل الأشجار وما بها من ثمار دون ان يذهب اليها .

١٦. يتخيل طعم الفواكه والخضروات دون ان يأكلها.

١٧. يرسم حديقة ويتخيل اشجارها تتكلم.

١٨. يتخيل نفسه شجرة تهزها الرياح.

١٩. يلعب دور شخصيات القصة من خياله.

٢٠. يتخيل موقف يرتدى فيه الملابس الشتوية بالصيف والعكس.

٢١. يتقمص دور الليل وما يحدث فيه نوم ام استيقاظ بمشاركة زملائه او بمشاركة الباحثتان.

٢٢. يعلق بجمل واضحة على صور تم اختيارها من الصندوق السحري.

٢٣. يصف المطر من خياله.

٢٤. يرسم ويلون صورة من ذاكرته تعبر عن سقوط المطر.

٢٥. يقلد صوت الرعد بعد سماعه من خلال الكمبيوتر.

٢٦. يميز بعض الحيوانات عن المخلوقات الأخرى.

٢٧. يقلد بمشاركة زملائه سرب من الطيور يحلق في السماء.

٢٨. يبنى بأعواد العصير وأخشاب المثلجات الملونة أقفاص تستخدم كبيوت للحيوانات.

٢٩. يعطي أمثله تخيليه لأشياء في أماكن خاطئة مثل غواصة في الجو أو المشي على الماء.

٣٠. يلعب الطفل دور الأم ويقوم بإعداد كعكه أو وجبة.

٣١. يلعب دور الجدة وهى تروى قصة .

٣٢. يرسم صورة للام والجدة وهى تروى قصة

٣٣. يشكل عرائس في أصابع اليد بالعجائن او الصلصال.

٣٤. يستخدم عرائس الأصبع لأداء دور الأم والجدة .

٣٥. يروي القصة كاملة باستخدام الدمى بعد ترتيبها.

٣٦. يضع من خياله عنوان للقصة بعد ترتيب أحداثها.

٣٧. يتعرف على الأدوات مثل (المطارق- المسامير-المناشر) البلاستيكية.

٣٨. يلعب دور صاحب المهنة ويستخدم أدواته.

٣٩. يستخدم الطفل فرشاة الألوان كما لو كان نقاشاً.

٤٠. ينخرط في اللعب الرمزي والدرامي عن طريق الرسم والتلوين.

٤١. يلون الأشياء باستخدام ألوان غير مألوفة.

٤٢. يلعب دور البقال أو البائع وباقي الأطفال دور المشترى.

٤٣. يستخدم عربة التسوق لشراء احتياجات المنزل في موقف تخيلي.

٤٤. يتخيل الأوراق كأنها عملات ويستخدمها في عملية البيع والشراء.

٤٥. يتخيل وجود دائرة على الأرض ويلف حولها بسيارته المتخيلة

٤٦. يتخيل نفسه يحلق بطائرة في الجو.

٤٧. يتخيل الطفل انه قطار لنقل الهدايا.

٤٨. يقترح الطفل حلول مبتكرة لمشكلة معينة.

٤٩. -يمثل الطفل دور عامل في مطعم.

٥٠. التطبيق البعدي لأدوات البحث.

٥١. توزيع بعض الهدايا على الأطفال.

٥٢. شكر الأطفال ومشرفات المركز وتوديعهم

٥- **حدود البرنامج :** اشتملت عينة البحث علي (١٦) طفل من المعاقين عقليا القابلين للتعلم (٩) إناث، (٧) ذكور من مركز عبور بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

٦- اسس البرنامج:

الأسس العامة لبناء برنامج للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

- هناك بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد وتنفيذ برامج الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم و يمكن ان تنقسم الى:

أولاً: تحديد المشكلة وتحديد الصعوبات التي يمكن أن يعانى منها الأطفال من خلال الملاحظة وسؤال القائمين على رعايتهم ويلي ذلك تحديد الأدوات (Laing ; Davies & Chazan,1991,p109-112)

ثانياً: اتجاهات القائم على البرنامج نحو خصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. وتتمثل في قبول القصور الذي يعانى منه هؤلاء الأطفال أكثر من الاتجاه نحو التغلب على هذا القصور. (كلارك ،١٩٨٣، ص٧٢).

ثالثاً: اتجاه معلمي المعاقين عقليا القابلين للتعلم نحو خصائص تلاميذهم. ويعتبر المعلم هو جوهر العملية التعليمية ومحورها حيث أصبح المحك الاساسي في إعداده يستند الى قدرته على القيام بمسئولياته . (قشقوش،١٩٩١، ص٢١)

الأسس الفلسفيه للبرنامج:

الخصائص التي يجب ان تتوافر في أدوات التدريب :

يجب ان تكون الادوات المستخدمة في البرنامج ذات معنى للطفل، وسهلة التناول بالنسبة له (Mccormic et al.1990,p359-366)، ولابد ان تكون العناصر التي تتكون منها المهام المستخدمة في البرنامج عناصر عيانيه، أي تكون مستمدة من بيئته قدر الامكان.(السيد، ١٩٩٨، ص٤٤).

الإجراءات التي يجب مراعاتها أثناء التدريب:

من العوامل الأساسية لنجاح أي برنامج هو النظر الي بيئة التدريب فمن الضروري توافر جو من الود والمحبة والاطمئنان، فالطفل يتعلم من شخص يحبه بصورة أسرع وأفضل وخاصة الأطفال المعاقين عقلياً. (مايلز، ١٩٩٤، ص٢٧)، كما يشير كلارك (١٩٨٣، ص ص٩٤- ٩٦) إلى أن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم يتأثر بشكل كبير بوجود حافز لكى يقبل على اللعب في البرنامج ، ومن الحوافز الهامة ان يذكر للطفل ما حققه من نجاحات في جلسات سابقة ، ويجب توزيع جلسات البرنامج على جلسات قصيرة نسبيا.

أ/الأسس النفسية والتربوية والنظرية :

١- مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين عقلياً.

٢- مراعاة خصائص المعاقين عقلياً وحاجاتهم النفسية.

٣- مناسبة محتوى البرنامج لقدرات المعوقين عقلياً القابلين للتعلم.

٤- تنويع محتوى البرنامج لتفادي شعورهم بالملل من تكرار الأنشطة .

٥- استخدام أنشطة واستراتيجيات ووسائل تعليمية جاذبة لانتباههم.

٦- اشراك المعلمين والاخصائيين والمشرفيين في مراكز رعاية المعاقين عقلياً والذين يحظون بالقبول لديهم ويجيدون التعامل معهم عند تنفيذ البرامج المختلفة.

الأساس النظري لهذه الدراسة مستمد من نظرية بياجية للنمو العقلي المعرفي والتي أوضحت اربع مراحل للنمو العقلي المعرفي يمر بها العاديين، وأكدت أن المعاقين عقلياً يمرون بنفس المراحل العقلية للعاديين لكن بشكل ابطء، وباختلاف العمر الزمني، كما أن هضبة النمو لدى المعاقين عقلياً تتوقف عند المرحلة الثالثة وهي المرحلة العيانية، ولا يصلون للمرحلة الرابعة وهي مرحلة العمليات المجردة. لذلك وطبقاً لنظرية بياجية كل المهارات العقلية المعرفية يمكن تدريب المعاقين عقلياً عليها لكنها تستغرق وقت وجهد ومنها التخيل، وهو ما أكدت عليه الدراسات التي تناولت التصور العقلي لدى المعاقين عقلياً مثل دراسة بي آرسيربرج (P R Surburg,1995)، ودراسة دي لا اجلاسيا (de laIglesia, et al., 2005)، ودراسة ولدسن (Ewoldsen, et al., 2006)، ودراسة (Hemayattalab , Movahedi, 2009)، ودراسة ابراهيم(٢٠١٩)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات أن المعاقين عقلياً ليس لديهم عجز في القدرة على التصور العقلي ولديهم قدرات جيدة نسبياً، وأن التصور قد يسهل تعلم مهارات اخرى مثل المهارات الحركية ومهارات الاستدعاء.

(ب) الأسس الاجتماعية:

١-مراعاة القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع.

٢-الاعتماد على الخامات والأدوات المتوفرة في البيئة الاجتماعية.

٣-تنمية دافع المعوقين عقلياً للمشاركة داخل المجتمع.

٧- المهارات التي يتضمنها البرنامج .

مهارة التخيل وذلك من خلال ممارسة أنشطة تخيلية عن الأسرة والمجتمع، البيئة الطبيعية، والحواس، وقد أوضحت عبيد(٢٠٠٠) أنه يمكن تنمية العمليات والمهارات العقلية لدى الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم ويشمل ذلك تدريب الطفل على عمليات التمييز والتذكر والتخيل والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير وتنمية المفاهيم وطرق حل المشكلات.

٨- الأنشطة التي يتضمنها البرنامج:

الغناء – الأناشيد – الأنشطة الرياضية والحركية – الرسم – التلوين– القص واللزق– الصلصال.

٩- الاستراتيجيات والفنيات والوسائل التي يتضمنها البرنامج:

استراتيجية المحاكاة أو النموذج: استندت هذه الاستراتيجية إلى أعمال عالم النفس البرت باندورا، والتي أهتمت بتقديم نماذج مرئية ومسموعة ومقروءة، من ضمن السياق الاجتماعي للأطفال، علي أمل أن يقوموا بتقليدها من خلال عملية مراقبة النموذج الذي يعرض عليهم.

لعب الدور: ويقوم الطفل في هذه الطريقة بممارسة الدور الذي يتفق ورغباته ودوافعه، وحاجاته، وميوله، مما يوسع من آفاق شخصيته، اذ نوجهه ليصول ويجول في الخيال متجاوزا لحدود الواقع المحيط به.(الشربيني و صادق، ٢٠١٠،ص١٧٧– ١٨٩) ويشمل لعب الدور ممارسة الواقع ، وتمثيل الواقع ، ولعب الدور يساعد علي التفاعل الإنساني، حيث يتضمن سلوكا واقعيا في مواقف متخيله، وهو فنيه تلقائية إذ يلعب الطفل دوره دون إعداد مسبق كما لو كان يسلكه في الواقع.

القصة: أسلوب تعليمي وإبداعي, تقوم على القدرة على صياغة الأحداث بأسلوب إبداعي مترابط، ويمكن توظيف القصة لتحقيق عدد من الأهداف التربوية, فهي تنمي القدرة على ترابط الأحداث، واستنتاج الهدف.http://www.hasibna.com

مسرح العرائس: هي استراتيجية يقصد بها استخدام الدمى والعرائس في عرض مجموعة هادفة من الأفكار والقيم الإيجابية للطلاب بشكل ترفيهي وتعليمي في نفس

الوقت وبطريقة سلسة لا تشعره بأنه ذا السلوك هو الذي ينبغي أن يتبعه في مختلف جوانب حياته.http://www.hasibna.com

١٠- أسلوب سير الجلسات:

برنامج البحث تتضمن في مراحلة المختلفة إجراءات تمكنت من خلالها الباحثتان من اثارة الخيال لدى الأطفال حيث استخدمتا العديد من الاستراتيجيات لإثارة الخيال وهى (لعب الدور-القصة-مسرح العرائس-اللعب- المحاكاة أو النمذجة)، يتكون البرنامج التدريبي من (٢٥) جلسة ومن ضمنها الجلستين التعريفيتين والجلسة الختامية. يستغرق كل نشاط من (١٥-٢٠) دقيقة لكل نشاط، بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً.

- التحضير المسبق للأنشطة المراد تنفيذها في كل جلسة .
- تقديم تمهيد في بداية كل جلسة لتذكير الأطفال بأهداف الجلسة.
- تشجيع الاطفال على التخيل وتعزيز الحوار.
- اعطاء الوقت الكافي للأطفال لكى يعبروا عن آرائهم وخيالاتهم بالصورة التي يرغبونها بها.
- التعرف بشكل مستمر ومباشر على مدى فاعلية المهارة المتعلمة وهذا يعنى ضرورة التقييم المستمر للمعاق عقليا.
- عند تقديم الأنشطة يجب ان تكون التعليمات والتوجيهات مباشرة لان المعاق عقليا بحاجة الى عمليات التكرار مع توجيه الحديث اليه مباشرة.
- تنفيذ الأنشطة بشكل متدرج من السهولة الى الصعوبة.
- إعداد الوسائل بطريقة تولد لدى المعاق عقليا الدافعية من أجل المشاركة في الأنشطة التعليمية .

١١- تحكيم البرنامج:

جدول(٨)

النسبة المئوية لآراء المحكمين بالنسبة للأهداف الاجرائية التي يحتويها البرنامج

النوع	عدد المحكمين	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية
الهدف العام	٥	٤	١	٨٠%
الأهداف السلوكية	٥	٤	١	٨٠%
الاستراتيجيات	٥	٥	٠	١٠٠%
الأنشطة	٥	٥	٠	١٠٠%
أساليب التقييم	٥	٥	٠	١٠٠%

يوضح جدول(٨) أن نسبه اتفاق المحكمين بالنسبة للهدف العام والأهداف السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج والأنشطة ثم أساليب التقييم و قد بلغت من ٨٠% إلي ١٠٠% مما يؤكد ثبات الأهداف والأنشطة والاستراتيجيات ومناسبتها لموضوع البحث وأساليب التقييم وذلك لتطبيقه على أطفال العينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم مرحلة عمرية من(٧- ١٠) سنوات ونسبة ذكاء(٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه.

١٠- التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

تم تجريب البرنامج على العينة الاستطلاعية للتأكد من مدى وضوح أنشطة البرنامج لمستواهم العقلي، ومدى فهمهم لها ومدى مناسبة إجراءات تنفيذ البرنامج لقدراتهم العقلية، وللتأكد مما اذا كان الزمن كافيا لتنفيذ اللقاءات التدريبية والكشف عن اية مستجدات قد تظهر أثناء تطبيق البرنامج، وقد نتج عنها وضوح الأنشطة ومناسبة الزمن لتنفيذ البرنامج.

١١- **المسؤولين عن تنفيذ البرنامج:** الباحثتان مع وجود المسؤولة عن رعاية الأطفال.

١٢- **مكان تنفيذ البرنامج :** فى قاعات مركز عبور لرعاية الأطفال عينة البحث – بمحافظة بيشة- بالمملكة العربية السعودية.

١٣- **تنفيذ البرنامج:** نفذ البرنامج فى عام ٢٠٢٠م- ١٤٤١ه.

١٤- **التقويم:** تم تقويم اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً عينة البرنامج لمهارات التخيل خلال الجلسات التدريبية وفي نهاية البرنامج التدريبي من خلال أنشطة متنوعة لقياس المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية أثناء التدريب وفى نهايته.

١٥- التخطيط العام لجلسات البرنامج:

جدول(٩)

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	الانشطة
١	تعارف الاطفال بالباحثتين وبناء علاقة ودية معهم	- التعارف والتطبيق القبلي لمقياس التخيل (تطبيق قبلي).	اللعب - الموسيقي	لعبه الكراسي الموسيقيه
٢	اعضاء الجسم	- التعرف على اعضاء الجسم	القصة-لعب الدور-اللعب-النمذجة-الاغانى والاناشيد	لعبة اتعرف على جسمي (لعبه الكروت)
٣	الحواس الخمسة	- يتعرف على الحواس الخمسة	اللعب - الخبرة المباشرة	لعبة حواسي الخمسة
٤	تابع الحواس الخمسة	- يستخدم خياله في وصف وظائف الحواس الخمس.	مسرح العرائس-القصة	لعبة حل الألغاز
٥	الفواكه والخضروات	- التعرف على الغذاء الصحي.	القصة-اللعب - لعب الدور-	لعبة بطاقات الفواكه والخضروات
٦	التخيل	- يتخيل اجابة لبعض الأسئلة	اللعب الحر	نشاط حر (لعبة ماذا لو)
٧	الشتاء والصيف	- يتعرف على فصول السنة	القصة- لعب الدور - اللعب	لعبة الصندوق الخفي
٨	الصباح والمساء	- التعرف على الصباح والمساء	القصة - لعب الدور	الرسم والتلوين والتشكيل

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	الانشطة
٩	نشاط حر	- –يعلق بجمل واضحة على صور تم اختيارها من الصندوق السحري.	اللعب الحر– بطاقات عليها الليل والنهار	(لعبة الصندوق السحري)
١٠	الظواهر الطبيعية	- يتعرف على المطروالرعد	القصة – الكمبيوتر	الاستماع للقصة
١١	الحيوانات	- يتعرف على الحيوانات	النمذجة– اللعب – الأغاني والاناشيد	الخبرة المباشرة– الغناء
١٢	نشاط حر	- يصف ماذا يفعل في المكان الخاطيء	اللعب الحر	(لعبة المكان الخاطئ)
١٣	الاسرة	- يتخيل الطفل نفسه يقوم بمهام الآخرين.	لعب الدور– مسرح العرائس.	لعبة (الام – الجدة).
١٤	التخيل	- يلعب لعبه تخيليه	اللعب التخيلي	لعبة الجزء الخطأ
١٥	نشاط حر	- يلعب لعب حر	القصة – مسرح العرائس– بطاقات لعرض القصة	(لعبة احكي قصة)
١٦	التقليد (النجار)	- يتعرف على مهنه النجار وادواته	لعب الدور–النمذجة– ادوات النجار	اللعب بادوات النجار
١٧	التقليد (النقاش – الدهان)	- يتعرف على مهنه النقاش – الدهان	لعب الدور–اللعب – النمذجة– التلوين	اللعب بالفرش المختلفة
١٨	التقليد (البقال– السوبر ماركت)	- يتعرف على مهنة البقال – السوبر ماركت	لعب الدور–اللعب	لعبه السوبر ماركت
١٩	التقليد (السائق والطيار)	- يتخيل الطفل نفسه في دور السائق أو عامل نقل الأمتعة بالتبادل.	لعب الدور – اللعب– النمذجة	لعبه الطيار

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	الانشطة
٢٠	نشاط حر	١-يرتب الطفل بعض الخامات ليشكل منها لوحة أو صورة ذات معنى. ٢-يتخيل الطفل انه قطار لنقل الهدايا. ٣-يتعرف الطفل معنى النظام من خلال الوقوف في طابور عربات القطار.	لعب الدور -اللعب التخيلي	لعب الأشطة التركيبية
٢١	مشكلات وحلول	- يحل المشكلة	اللعب	لعبه (حل المشكلة)
٢٢	الأجزاء الناقصة	- يكمل الشكل الناقص	اللعب	لعبه كمل الناقص
٢٣	شم وتذوق	- يتعرف على حستى الشم والتذوق	لعب الدور	لعبه شم وتذوق
٢٤	الجلسة الختامية	١-التطبيق البعدي لأدوات البحث. ٢-توزيع بعض الهدايا على الاطفال. ٣-شكر الاطفال ومشرفات المركز وتوديعهم	اللعب – توزيع الهدايا	توديع الاطفال
٢٥	جلسة المتابعه	التحقق من وجود اثر البرنامج بعد مرور شهر من التطبيق الأول.	اللعب الحر	توزيع بعض الهدايا .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

١- تم معالجة البيانات في البحث الحالي باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

٢- معامل الارتباط الخطي لبيرسون، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لاختبار مهارة التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وللتحقق من صدق مفردات المقياس، وأيضاً للتحقق من ثباته بطريقة إعادة التطبيق.

٣- معامل ألفا كرونباخ، وذلك للتحقق من ثبات المقياس.

٤- اختبار ويلكوكسون للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية، وكذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التخيل وأبعاده الفرعية.

٥- اختبار مان ويتني للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في كل من القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التخيل وأبعاده الفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي يتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال عرض فروض الدراسة وكيفية التحقق منها:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على أبعاد اختبار التخيل (الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية – الحواس) وعلى الاختبار ككل في اتجاه التطبيق البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسونWilcoxon اللابارامتري للمقارنة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	نوع القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى لدلالة
الأسرة والمجتمع	قبلي – بعدي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٥٥	٠.٠١ (دالة)
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦		
		المتعادلة	صفر				
البيئة الطبيعية	قبلي – بعدي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٥٣	٠.٠١ (دالة)
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦		
		المتعادلة	صفر				
الحواس	قبلي – بعدي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٥٤	٠.٠١ (دالة)
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦		
		المتعادلة	صفر				
الدرجة الكلية لاختبار التخيل	قبلي – بعدي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٥٢	٠.٠١ (دالة)
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦		
		المتعادلة	صفر				

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي: بالنسبة للبعد الأول (الأسرة والمجتمع) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على هذا البعد (٣.٥٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). وبالنسبة للبعد الثاني (البيئة الطبيعية) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على هذا البعد (٣.٥٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). وبالنسبة للبعد الثالث (الحواس) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على هذا البعد (٣.٥٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). وبالنسبة للدرجة الكلية للاختبار بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على

الاختبار ككل (٣.٥٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل بعد وللاختبار ككل لصالح القياس البعدي.

ولعل ذلك يرجع إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً يفتقرون إلى الأنشطة التي تنمي لديهم الخيال، فهم لا يتعرضون إلى برامج تدريبية موجهه لاستثارة الجوانب المختلفة الخاصة بتنمية الخيال، حيث أن تنمية الخيال تحتاج إلى بيئة تسمح بتنميته، من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية القائمة على التجديد وهو ما وفره لهم البرنامج من خلال الاستراتيجيات والأنشطة المطبقة، فتوفير فرص التعبير عن مخيلاتهم باللعب واداء الأدوار والتقليد والرسم والتشكيل وحكي القصص حفز لديهم القدرة على التخيل، فسرد القصص يدفع الدماغ إلى مزيد من توليد الصور الذهنية، والقصص والحكايات تنمي قدرة الأطفال على رسم الصور الذهنية للأحداث والأشياء، بالإضافة إلى المتعة التي يشعر بها الطفل عند سماع القصص وتقليد شخصياتها ومشاركته في سرد أحداثها أو الاستماع إليها من خلال مسرح العرائس، ويتفق ذلك مع ما ذكره نصر(٢٠٠٩) في دراسته من أن الأنشطة سواء كانت فنية أو معرفية أو حركية تحسن القدرة على التخيل وتسهم في تعميق الوعي وتعاون الحواس لتكوين صورة متخيلة عن عناصر البيئة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة بي آرسيربرج (P R Surburg,1995)، ودراسة دي لا اجلاسيا (de laIglesia, et al., 2005)، ودراسة ولدسن(Ewoldsen, et al., 2006) ، ودراسة (Hemayattalab, 2009 Movahedi,)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات أن المعاقين عقلياً ليس لديهم عجز في القدرة على التصور العقلي ولديهم قدرات جيدة نسبياً، وأن التصور قد يسهل تعلم مهارات اخرى مثل المهارات الحركية ومهارات الاستدعاء، كما تتفق مع نتائج دراسة ابراهيم(٢٠١٩) التي استخدمت تقنية التفاعل المرئي الذكي لتنمية مهارات تكوين الصور الذهنية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم المأفنون وبقاء اثر التعلم، واستهدف البحث تنمية بعض مهارات تكوين الصور الذهنية(الانتباه – الادراك الحسي – العمليات الارتباطية – مستوى العلاقات – التفكير – والتخيل)، وقد أوضحت النتائج فاعلية التقنية المستخدمة في تنمية مهارات تكوين الصور الذهنية لدى المعاقين عقلياً.

وقد يرجع إلى تنوع استراتيجيات التعليم في برنامج الدراسة ساهم في تنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً، فنجد ارتجال الأدوار في مسرح العرائس، ولعب الدور أتاح لكل طفل فرصة للتعبير عن ذاته، وخصوصاً إذا كانت هناك موسيقى هادئة مصاحبة للعرض، النمذجة والتقليد لبعض الشخصيات والطيور والحيوانات وغيرها من المخلوقات التي تحيط بالطفل والظواهر الطبيعية في بيئته، تنمي لديه الكثير من المهارات، وتتيح له التعرف على بيئته وما تحويه من شخصيات ومهن وطيور وحيوانات وظواهر طبيعية، اللعب الحر مع الأطفال أتاح لهم فرصة التنفيس عن طاقتهم السلبية المكبوته، وحقق لهم البهجة والسرور من خلال القفز والجري والحركة، إلى جانب الإشباع النفسي والعاطفي الذي يحققه الطفل من خلال الحركة واللعب.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من الصلال(٢٠١٦)، ودراسة عبد الصمد ونور الدين(٢٠١٦) ، ودراسة الشهري (٢٠١٨)، ودراسة المعموري (٢٠١٩) حيث أكدت جميعها فاعلية استخدام سرد وقراءة القصص في تنمية الخيال للعاديين، ودراسة فيوري Fourie(2009) التي حاوت تعزيز الخيال والإبداع لدى الأطفال المعاقين عقلياً من خلال الدمى، ولم تجد دراسة جي هوكمان J Hoekman(1992) فرق بين المعاقين عقلياً والعاديين في اللعب الإيهامي، كما استخدمت دراسة ميخائيل وأمين وصالح(٢٠٠٨) اللعب التمثيلي مع عينة من المعاقين عقلياً، ومن الدراسات التي وظفت النمذجة مع المعاقين عقلياً وأثبتت فاعليتها في تحقيق أهداف الدراسة دراسة عبد الحفيظ(٢٠٠٧)، ودراسة Avcloglu (2013)، كما قد تعود فعالية البرنامج إلى التعزيز المادي والمعنوي الذي حصل عليه الطفل عند مشاركته في أنشطة البرنامج، مما زاد من اقباله على المشاركة دون ملل.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث في عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد اختبار التخيل (الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية – الحواس) وعلى الاختبار ككل". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري

للمقارنة بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في القياس القبلي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية، وكذلك تم استخدام هذا الاختبار للمقارنة بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في القياس البعدي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في القياس البعدي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسرة والمجتمع	ذكور	٧	٨.٨٦	٦٢	٢٩	٠.٢٧	٠.٨٤ (غير دالة)
	إناث	٩	٨.٢٢	٧٤			
البيئة الطبيعية	ذكور	٧	٨.٢٩	٥٨	٣٠	٠.١٧	٠.٩١ (غير دالة)
	إناث	٩	٨.٦٧	٧٨			
الحواس	ذكور	٧	٨.٩٣	٦٢.٥٠	٢٨.٥٠	٠.٣٢	٠.٧٦ (غير دالة)
	إناث	٩	٨.١٧	٧٣.٥٠			
الدرجة الكلية للاختبار	ذكور	٧	٨.٧٩	٦١.٥٠	٢٩.٥٠	٠.٢١	٠.٨٣ (غير دالة)
	إناث	٩	٨.٢٨	٧٤.٥٠			

يتضح من الجدول (١١) ما يلي: بالنسبة للبعد الأول (الأسرة والمجتمع) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٢٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبالنسبة للبعد الثاني (البيئة الطبيعية) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. والنسبة للبعد الثالث (الحواس) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٣٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبالنسبة للدرجة الكلية لاختبار التخيل بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث (٠.٢١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين

متوسطي رتب درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في القياس البعدي لكل بعد من أبعاد الاختبار وللدرجة الكلية للاختبار.

وقد يعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج ومبدأ تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في ممارسة أنشطة البرنامج دون تمييز بين الإناث والذكور سواء في لعب أدوار بعض الشخصيات من أفراد الأسرة كالأب والأم، أو الأصدقاء، أو أصحاب المهن مثل الطبيب والمعلم، أو في الاستماع إلى القصص أو مشاهدتها، وقص أحداثها أو بعضها من خيالهم، واستخدام أدوات من البيئة مثل الطائرات والسيارات والقبعات والخضراوات والفاكهة المجسمة، واستخدام الألوان لرسم شخصيات من خيالهم كشخصيات الكرتون، أو شخصية من شخصيات القصص التي شاهدوها واستمعوا إليها، كما أنهم ذكور وإناث لعبوا بالدمي وشاركوا بمسرح العرائس ومثلوا شخصيات مختلفة للأب او الأم أو المعلم، وتقمصوا أدوار لأصحاب المهن المختلفة كالطبيب والمعلم، كما تخيلوا ذهابهم لأماكن مختلفة مثل التسوق، أو الحديقة، أو البحر، أو السيرك، أو حديقة الحيوان، كل ذلك أدى إلى ارتفاع مستوى أداء أفراد العينة من الجنسين على اختبار التخيل بشكل متقارب.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة محمود(٢٠١٦) التي أوضحت عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الخيال(الوعي–التصور–أحلام اليقظة–الانسحاب من الواقع–المرونة–الاحتفاظ بالاتجاه).

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار التخيل (الأسرة والمجتمع – البيئة الطبيعية – الحواس) وعلى الاختبار ككل". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للمقارنة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التخيل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	نوع القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الأسرة والمجتمع	بعدي – تتبعي	السالبة	٦	٨.٧٥	٥٢.٥٠	٠.٤٧	٠.٦٤ (غير دالة)
		الموجبة	٩	٧.٥٠	٦٧.٥٠		
		المتعادلة	١				
البيئة الطبيعية	بعدي – تتبعي	السالبة	٧	٦.٩٣	٤٨.٥٠	٠.٢٧	٠.٧٩ (غير دالة)
		الموجبة	٧	٨.٠٧	٥٦.٥٠		
		المتعادلة	٢				
الحواس	بعدي – تتبعي	السالبة	٨	٧.٢٥	٥٨	٠.٣٦	٠.٧٢ (غير دالة)
		الموجبة	٦	٧.٨٣	٤٧		
		المتعادلة	٢				
الدرجة الكلية لاختبار التخيل	بعدي – تتبعي	السالبة	٦	٧.٠٨	٤٨.٥٠	٠.٢٥	٠.٨٠ (غير دالة)
		الموجبة	٨	٧.٠٦	٥٦.٥٠		
		المتعادلة	٢				

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي: بالنسبة للبعد الأول (الأسرة والمجتمع) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على هذا البعد (٠.٤٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبالنسبة للبعد الثاني (البيئة الطبيعية) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على هذا البعد (٠.٢٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبالنسبة للبعد الثالث (الحواس) بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على هذا البعد (٠.٣٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبالنسبة للدرجة الكلية للاختبار بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على هذا البعد (٠.٢٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتشير هذه

النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لكل بعد من أبعاد الاختبار وللدرجة الكلية للاختبار.

ولعل ذلك يرجع إلى أن البرنامج الحالي قدم أنشطة اعتمدت على كل حواس الطفل المعاق عقلياً (الحركية، والبصرية، والسمعية، والتذوق، والشم، واللمس)، مما جعل أثرها أكثر استمراراً، وأدى إلى ثبات الأثر الايجابي خلال فترة المتابعة، كما أن تنوع انشطة البرنامج من خلال الاستراتيجيات المتنوعة التي تضمنها وما شعر به الأطفال من المتعة والسرور والتفاعل فيما بينهم، أتاح لهم الفرصة للتنفيس عن طاقاتهم المكبوتة، ودعم ثقتهم في أنفسهم، مما شجعهم جميعاً على المشاركة، الأنشطة التي تم تقديمها من خلال لعب الدور والقصص والنمذجة والمسرح كلها من البيئة الواقعية التي يعيش فيها الأطفال سواء البيئة الأسرية أو الطبيعية مما يعطي لهم الفرصة لمشاهدتها و تقليدها وممارستها في حياتهم ولعبهم خاصة بعد تدريبهم عليها في اثناء البرنامج، إلى جانب تعاون المشرفات بمركز عبور في تدريب الأطفال على أنشطة البرنامج أثناء تقديمه وبعد انتهاء فترة التدريب مما ساهم في استمرار الأثر الايجابي للبرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ابراهيم(٢٠١٩) التي أكدت امكانية تعلم المعاقين عقلياً مهارات تكوين الصور الذهنية والاحتفاظ بها واستمرارها خلال المواقف وانتقالها من موقف الى آخر بعد التدريب، وأن التدريب له تأثير ايجابي على تفاعلات التلاميذ المعاقين عقلياً مع أقرانهم داخل حجرة الدراسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثتين يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- تدريب القائمين على رعاية وتعليم الأطفال المعاقين عقلياً من معلمين ومشرفين وأولياء أمور على استخدام استراتيجيات في تعليمهم تعتمد على الحواس والأنشطة لتنمية التخيل وفي نفس الوقت تمنحهم الفرصة للترفيه والاستمتاع.

٢- توعية القائمين على إعداد الأطفال المعاقين عقليا بأهمية تنمية التخيل لديهم حيث أنه ينمي لديهم القدرة على التفكير والبحث والاكتشاف والإبداع.

٣- تحويل المهام التعليمية إلى أنشطة ويشارك الطفل المعاق عقلياً فيها ويتعلم من خلالها تحقيقاً للفائدة القصوى دون ملل، كما أنها تتناسب مع طبيعته أكثر من التعليم اللفظي حيث أنه غير مجدي مع هذه الفئة فهم يتعلمون أكثر من خلال التركيز على حواسهم.

٤- توعية القائمين على تعليم المعاقين عقلياً بضرورة التنويع في الأنشطة المقدمة بحيث يتحقق الغرض منها في تنمية أو تعديل سلوكيات معينه لدى الطفل لأن الطفل المعاق عقلياً يحتاج في تعليمه إلى التكرار لتحقيق الإتقان والاستفادة المرجوة.

٥- المناهج المقدمة للأطفال المعاقين عقلياَ لا تركز على تنمية التخيل بشكل كافي، وإنما تركز أكثر على تنمية المهارات الحياتية ومهارات السلوك التكيفي، أو تعديل السلوك، لذا توصي الدراسة الحالية بضرورة تضمين المناهج والبرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقلياً أنشطة واستراتيجيات تعمل على تنمية التخيل.

الأبحاث المقترحة:

١- برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعليم لتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- فعالية استخدام الرحلات الافتراضية في تنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياَ القابلين للتعلم.

٣- فعالية استخدام الواقع المعزز لتنمية التخيل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين عقلياً.

المراجع:

إبراهيم، محمود علي عبد الحميد(٢٠١٩): **استخدام تقنية التفاعل المرئي الذكي لتنمية مهارات تكوين الصور الذهنية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم المأفونون وبقاء أثر التعلم**. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ٢١٥-٢٥٢.

أبو النصر، مدحت محمد(٢٠٠٥). **الاعاقة العقلية (المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية). سلسلة رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أبو سعيد، عبد الله خميس والبلوشي، سليمان بن محمد(٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم(مفاهيم وتطبيقات عملية)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سيف، حسام (٢٠٠٦). **الخيال أبعاده الاساسية ووظيفته المعرفية لدي عينات من مراحل عمريه مختلفة**. مجلة دراسات نفسية ، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية(رانم) ، ١٦ (٢) ، ٢٢٣- ٢٥٨.

أ.د.ب، كلارك (١٩٨٣). **الاتجاهات الحديثة في دراسة الضعف العقلي**.(ت) السيد ،عبد الحليم محمود. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أحمد ، أمل شعبان(٢٠١٧). **أثر اختلاف نمط القصة الرقمية(اللوحات القصصية – مقطوعات الفيديو) على تنمية الإدراك الاجتماعي الايجابي لدى تلاميذ ذوي الاعاقة العقلية البسيطة بفصول الدمج**. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية،(٣١)، ١-٣٤.

أحمد، أحمد جابر وجلال، بهاء الدين(دت). **دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيًا**. القاهرة: دار العلوم للنشر.

أحمد، سهير كامل (١٩٩٨). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**.الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، سهير كامل (١٩٩٩). **الصحة النفسية والتوافق**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتـــاب.

أمين سهى أحمد (١٩٩٩). **المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال (التشخيص، العلاج)**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

أمين، عبير صدق(٢٠٠١). **برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة (رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

البلاوى، إيهاب وعبد الحميد، أشرف محمد (٢٠٠٥). **الإرشاد النفسي المدرسي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

بدوي، زياد أحمد(٢٠١١). **فاعلية برنامج ارشادي قائم على القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاين عقلياً القابلين للتعلم (رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية. الجامعة الاسلامية، غزة.

بشارة، موفق، وابو درويش، منى(٢٠٠٨). **القدرة التخيلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة**. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٥٩-٦٠)، ٢٨٧-٣٢٠.

البشبيشي، دعاء يوسف فتحي(٢٠٠٨). **فعالية القصة في اثراء برنامج ترويحي للدراما الحركية لتنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري للمعاقين ذهنياً** . (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الاسكندرية.

بشير، هدى ابراهيم(٢٠٠٩). **دور الدراما في تربية الطفل**. الأسكندرية: جامعة الأسكندرية.

البطل، هاني إبراهيم(٢٠١١). **الانتاج الإذاعي والتليفزيون**. القاهرة: عالم الكتب.

البغدادي، محمد رضا(٢٠٠٠). **الأنشطة الابداعية**. جامعة القاهرة. كلية التربية، الفيوم: القاهرة.

حسن، ثناء(٢٠٠٨). **أثر استراتيجية مقترحة في التفكير البصري على تنمية الخيال الأدبي والتعبير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢(١٣٢)،١٣١-١٩٢

الحصري، علي منير والعنيزي، يوسف(٢٠٠٠) **طرق التدريس العامة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

الحمراوي، سولاف أبو الفتح ويوسف، حنان عبده(٢٠١٧). **أدب الأطفال**. الرياض: مكتبة المتنبي.

الحمراوي، سولاف أبوالفتوح(٢٠١٧). **أدب الأطفال**. الرياض: مكتبة المتنبي.

حنورة، مصري عبد الحميد(١٩٧٩). **الأسس النفسية للابداع الفني في الرواية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حنورة، مصري و سالم، نادية (١٩٩٠). **نحو الابداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال**. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

حنورة، مصري عبد الحميد(٢٠٠٠). **أهمية تنمية الخيال عند الأطفال**. المجلس العربي للطفولة والتنمية، (٩). ١٨-٢٠

حنورة، مصري(١٩٨٥). **سيكولوجية التذوق الفني**. القاهرة: دار المعارف.

خضر، حسن أحمد(٢٠١٠). **فعالية عروض مسرحية عرائسية في الحساب لأطفال الروضة**. القاهرة: جامعة القاهرة.

الدهان، منى حسين محمد(٢٠٠٢). **فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، ١٠(١٥)، ٢٠٥-٢٥٨.

الدهيسات، حمزة منصور(٢٠١٣). **أثر استخدام الدراما والمسرح في تنمية قدرة طلبة الف الرابع الأساسي على التخيل في مادة الرياضيات في محافظة الكرك (رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة مؤته، الأردن.

رشوان، إيمان محمد أحمد(٢٠١٧). **فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار لدى التلاميذ**

المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. المجلة التربوية. جامعة سوهاج – كلية التربية. (٥٠)، ١١٧-١٥٠.

الروسان، فاروق(٢٠٠٠). **تعديل وبناء السلوك الإنساني**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنـــشر والتوزيـــع.

الروسان، فاروق(٢٠١٣). **سيكولوجية الأطفال غير العادين(مقدمة في التربية الخاصة)**.(ط)١٠، عمان: دار الفكر.

الزعبي، أحمد محمد(٢٠٠٦). **علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية – المشكلات وسبل حلها**. مكتبة الرشد: الرياض

سعدي، فتيحة(٢٠٠٥). **فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)** (**رسالة ماجستير غير منشورة**). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

السقا، صلاح وشكري، فؤاد رضا(١٩٩٢). **عرئسنا العزيزة تحياتي. وزارة الثقافة. المركز الفني للمسرح والموسيقى والفنون الشعبية**. ادارة النشر والترجمة. ٣٤-١٦٤.

السيد، محمد محمد (١٩٩٨): **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم العدد لدي الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) (رسالة دكتوراه غير منشورة)**. كلية التربية ،جامعة عين شمس.

سيكس، جيرالدين براين(٢٠٠٣). **الدراما والطفل**(ت. ميخائيل، املي صادق). القاهرة: عالم الكتب.

شاش، سهير محمد سلامة(٢٠٠٢).**التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العــزل والـــدمج**. القاهرة: مكتبـــة زهراء الشرق.

الشامي، حمدان ممدوح وهريدي، عزة ضاحي(٢٠١٣). **الخصائص السيكومترية لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة لدى عينة من المجتمع السعودي**. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، (١٥٣-٢)، ٣٢٩-٣٦٦.

شحاته، حسن و النجار زينب(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية(٢٠١٠).**أطفال عند القمة(الموهبة والتفوق العقلي والإبداع)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، أنور محمد والشيخ، سليمان الخضرى (٢٠٠٢). **اختبار الأشكال المتضمنة** (الصور الجمعيه). كراسة التعليمات.(ط٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شكر، ايمان جمعة فهمي(٢٠١٥). **استخدام رواية القصة الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم**. مجلة كلية ببنها، ٢(١٠٤)، ٢٣٠-٢٨٠.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). **العملية الإرشادية والعلاجية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس(١٩٩٧). **التخلف العقلي(الأسباب-التشخيص-البرنامج)**:القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر.

الشهري، ظافر سليمان ناصر(٢٠١٨). **أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تنمية مهارة التخيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، (١٧)٢، ٨١-٩٥.

صبري، نصر محمود(٢٠٠٥). **البناء العاملي للتخيل العقلي في علاقته الابتكارية وحل المشكلات (رسالة دكتوراه غير منشورة)** كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الصلال، هيفاء سعد العودة(٢٠١٦). **أثر سرد وقراءة القصص في تنمية خيال طالبات الصفين الثالث والخامس الابتدائي في دولة الكويت. المؤتمر الدولي الثالث للموهوبين والمتفوقين المنعقد في دولة الإمارات العربية المتحدة**، دبي. الفترة من ٢٤ الى ٢٦ اكتوبر.

عبد الحفيظ، غادة محروس (٢٠٠٧). **فاعلية السيكودراما والنمذجة في تحسين بعض المهارات الحياتية لدي عينة من الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) (رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد الحميد، شاكر خليفة(٢٠٠٦). **دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال**. مجلة علم النفس، (٥٢)، ٩-١٢٧.

عبد الرحيم، آيات عصمت عبد الله(٢٠١١). **مسرح العرائس كوسيلة فعالة تربوياً وتثقيفياً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. بحوث في التربية النوعية. جامعة القاهرة، (١٧)، ١٥٦-١٧١.

عبد السميع، مصطفى وآخرون(٢٠٠١). **الاتصال والوسائل التعليمية. قراءات أساسية**. مركز الكتاب للنشر.

عبد الصمد، أسماء السيد محمد، ونور الدين، شيماء أسامة محمد(٢٠١٦).**تأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصرياً**. مجلة التربية. جامعة الأزهر، ١٧(٤)، ١٢٨-٢٣١.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد و محمد، اسراء رأفت(٢٠١٤). **تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقليا(النظرية والتطبيق)**.الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد العزيز، عزيزة، وآخرون(٢٠٠٤). **جهود مسرح الطفل** – دراسة ميدانية. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية. قسم بحوث الاتصال الجماهيري.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مدخل إلى التربية الخاصـــة)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتيبي، فرات كاظم والشمري، تماضر ناجي(٢٠١٣). **استخدام الأسلوب القصصي في التدريس والتدريب**. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

العرينان، هديل محمد عبد الله (٢٠١٥). **فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة أم القرى.

العقيلي، وفاء بنت عبد الله(٢٠١٦). **أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات**. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٥)، ١٤٨-١٧٩.

العمدة، أم هاشم محمد(٢٠١٤). **ثقافة الطفل والتذوق الفني**. الرياض: دار الزهراء.

عويس، رزان (٢٠٠٨). **فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير دراسة تجريبية في مدينة دمشق على أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات. بحث مقدم للمؤتمر العلمي التربوي نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر**، كلية التربية، جامعة دمشق.

الفرماوي، حمدي علي والنساج، وليد رضوان(٢٠١٠) **الإعاقة العقلية(الاضطرابات المعرفية والانفعالية)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فرماوي، محمد فرماوي(٢٠٠١). **أثر استخدام وحدة تعليمية على استراتيجيتي القصة ولعب الأدوار في تنمية التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة**. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٤)، ١٢٢-١٤٧.

الفيصل، سمر روحي(١٩٩٨). **أدب الأطفال وثقافتهم (قراءة نقدية)**. دراسة من منشورات اتحاد الكتاب العرب.

قشقوش، ابراهيم(١٩٩١).**أثر التدريب أثناء الخدمة علي اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر "نحو المتخلفين عقليا**. الهيئة المصرية العامة للكتاب. مجلة علم النفس، (٧)، ٢٠- ٣٢.

قنديل، ياسين(١٩٩٨). **التدريس وإعداد المعلم**.(ط٢)، الرياض: دار النشر الدولي.

الكناتي، ماجد نافع وديوان، نضال ناصر(٢٠١٢). **وظيفة التربية الفنية ،في تنمية التخيل وبناء لصور الذهنية لدى المتعلم واسهامها في تمثيل التفكير البصري**. مجلة الأستاذ، (٢٠١)، ٥٧٩-٦٠٧.

الماضي، رشدي(٢٠٠٧). **مشروع الابداع كنموذج قائم للتربية ازاء التربية البديلة في جهاز التعليم العربي**. مجلة جوينت. معهد بروكديل. القدس

مايلز، كريستين (١٩٩٤).**التربية المختصة- دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا**(ت. الرزاز، عفيف وآخرون). ورشة الموارد العربية الصحية وتنمية المجتمع.

متولي، فكري لطيف(٢٠١٥). **أساليب التدريس للمعاقين عقلياً**. القاهرة: دار الشروق للنشر.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). **الاعاقات العقلية**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، محمد جاسم (٢٠٠٧).**نظريات التعلم**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع

محمود، صلاح محمد(٢٠١٦). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نادي الفضاء في تنمية الخيال لدى الأطفال**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧١)، ٤٢-٤٧٦.

المرشدي، عماد حسين عبيد(٢٠١٤). **خصائص المعاقين عقلياً وطرائق تشخيصهم**، كلية التربية الأساسية. جامعة بابل. قسم التربية الخاصة. http://www.uobabylon.edu.iq/٢٠١٤/٢/٢٢

المعموري، حوراء حكيم نجم(٢٠١٩). **القصص الشعبية وأثرها في تنمية الخيال لدى أطفال المرحلة الابتدائية بالتعبير الفني**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية. جامعة بابل،(٤٣)، ١٨٨٤-١٩٠٣.

مغربي، مكي محمد(٢٠١٨). **فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية(القابلين للتعلم)** بمنطقة القصيم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،٦(٢٢)، ٦٣-١٠٩.

منصور، عبد المجيد سيد أحمد ؛ التويجري، محمد سيد عبد المحسن والفقي، إسماعيل محمد(٢٠١٤). **علم النفس التربوي (ط٩)**. الرياض: مكتبة العبيكان.

ميخائيل، إملي صادق و أمين، سهى أحمد و صالح، رحاب (٢٠٠٨) . **فعالية استخدام اللعب التمثيلى فى تنميه مهارات الأمان للأطفال المتخلفين عقلياً** . المؤتمر العلمى الأول. كلية رياض الأطفال ، جامعة الاسكندرية ، نحو صناعات آمنه ، (٢) ، ١-٤٤.

موسى، راضية مؤمن(٢٨ فبراير، ٢٠٢٠). **أهم استراتيجيات التعليم الحديثة.** https://www.rqiim.com/radhiamoumen2/10

نصر، حمدان(٢٠٠٩). **أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك، ٥(٤)، ٣٨٥-٣٩٧.

الهنداوي، علي فالح(٢٠٠٣). **سيكولوجيا اللعب.** عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

يوسف، خالد عبد القادر(٢٠٠٠). **مدى فاعلية أسلوبي التعزيز والنمذجة لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (رسالة ماجستير غير منشورة).** كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

Allen, Anne Elizabeth. (1996). ***Kindergarten and Primary Games***. Elementary School Teacher,. 7 (1): 13.

Astramovich,R. ; Lyons, C. and Hamilton, N.(2015). ***Play Therapy for Children With Intellectual Disabilities. Journal of Child and Adolescent Counseling,*** (1) 1, 27-36.

Avcloglu, H.(2013). ***Effectiveness of Video Modelling in Training Students with Intellectual Disabilities to Greet People When The Meet .*** Educational Sciences: Theory & Practice , 13(1), 466-477.

Anne, M. (2003). ***The effectiveness of systematic desensitization in vivo desensitization and modeling in reducing dental***

anxiety in patients with mental retardation, Dissertation Abstracts Internationa, section B , the science and Engineering, 64,(5-B),2376

Bandura , A.(1981***). Social learning theory of personality*** , In : Hjelle, L.A &Zieglek , D.J. : personality theories McGraw Hill, International Book Company .

Batchelder. M. (1998). ***Papet Theater. Hand book***. New York: Harper & Bros. Ch.11, 23-79.

Ewoldsen , B. ; Conners, F. ; Atwell, J. &Prestopnik, J.(2006). ***Visual Imagery Scanning in Young Adults With Intellectual Disability***. 111(1). 10.1352/0895-8017(2006)111[35:VISIYA]2.0.CO;2

Blakemore, Judith, B. & Centers, Renee E. (2005). ***Characteristics of Boys' and Girls' Toys, Gender Roles***,(53) 9/10, 619.

Chazan,M.,Laing,A.&Davies,D.(1991). ***Helping Five-to-Eight-year-olds with special Educational needs oxford***: Basil Blackwell

Currell, D. (1976). ***The complete book of puppet theatre London***: A & C Black Publishers, Ltd.

de la Iglesia, J. C. F., Buceta, M. J., & Campos, A. (2005). ***Prose learning in children and adults with Down syndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall. Journal of Intellectual and Developmental Disability***, 30(4), 199–206 https://doi.org/10.1080/13668250500349391

Fourie, A.(2009). ***Puppetry as an Educational tool: an explorratorystudy on the Perceptions of foundation phase educators and learners. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of magister Technologiae***. Faculty of the Arts. Tshw and University of Technology. .

Hemayattalab , R, & Movahedi, A.(2009). ***Effects of Different Variations of Mental and Physical Practice on Sport Skill Learning in Adolescents With Mental Retardation***, 31(1), 81-6., doi: 10.1016/j.ridd.2009.07.022. Epub 2009 Oct 28.

Holliday, W.(2001). ***Modling in Science***. Science Scope, 25(2).

J Hoekman,J. H. (1992). ***Imaginative Play in Children With Mental Retardation. National Center for Biotechnology Information***, 30(5), 255-63.

Kooalee, A. &Falsafinejad, M. &Rezaei, S.(2018). ***Effectiveness puppet play therapy on adaptive behavior and social skills in boy children with intellectual disability.*** Caspian Journal of Pediatrics, 4(1) , 271-7

Mathewson, J, H.(1999).***Visual-Spatial Thinking: An aspect of science overlooked by educators***. Science Education, 83(1), 33-54.

McCorick,P.K ;Cmpbell,J.W; Pasnak,B&Perry,P.(1990). ***instruction Piagetian concepts for children with mental retardation***, Mental Retardation, 6 (28), 359- 366.

P R Surburg . p.(1995). ***Imagery and Physical Practice in the Acquisition of Gross Motor Timing of Coincidence by Adolescents With Mild Mental Retardation***, 80(3 Pt 2),1171-83. doi: 10.2466/pms .1995.80.3c.1171.

Riley, R.(1994). ***Summer Home Learning Recipes for Parents and children Grades.***wwwEric. Database EJ.528387.

Ron, L.(2001). ***Imagination the missing link in curriculm and Teaching education*** . er Publishing Company.

Takhvar, M. and Smith, P(1990) . ***A Review and Critique of Smilansky's Classification Scheme and the Nested Hierarchy of Play Categories***. Journal of Research in Childhood Education, 4(2), 112-1

Tatsis, K. ; Kafoussi ; and Skoumpourdi, C. (2008). ***Kindergarten Children Discussing the Fairness of Probabilistic Games: The Creation of a Primary Discursive Community***. Early Childhood Education Journal, Dec2008, 36 (3), 221.

Taylor, B. (1964). ***Researches into the early history of mankind and the development of civilization. Chicago***: The University of Chicago Press.

UNESCO (1971). ***Situation actuelle et rendance de la recherchedans le domaine de l'éducationspéciale***, UNESCO, Paris, 1973. 94. Zazzo. R : Les débilitésmentales, Ed Armand Colin, Paris.

http://www.hasibna.com

http://www.hasibna.com

https://www.new-educ.com