Dirasat: *Educational Sciences*, Volume **53**, No. 1, 2026, 11903

Deanship of Scientific Research

The Functional Relationship Between the Use of Puppet Theater and Reading Comprehension Skill for Students With Autism Spectrum Disorder

Talal Eqab Alhuzimi*

Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Received: 23/5/2025
Revised: 15/7/2025
Accepted: 15/9/2025
Published: 15/3/2026

* *Corresponding author:*
Talhuzimi@ksu.edu.sa

Citation: Alhuzimi, T. E. (2026). The Functional Relationship Between the Use of Puppet Theater and Reading Comprehension Skill for Students With Autism Spectrum Disorder. *Dirasat: Educational Sciences*, *53*(1), 11903. https://doi.org/10.35516/Edu.2025.11903

© 2025 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to reveal the functional relationship between the use of puppet theater as an independent variable and reading comprehension skill as a dependent variable for students with autism spectrum disorder.

Methods: A continuous assessment design was employed, along with measurement forms prepared by the researcher. The sample consisted of four middle school students with autism spectrum disorder enrolled in a special education program within public schools in Riyadh.

Results: A functional relationship was found between the use of puppet theater and the acquisition of reading comprehension skills. All participants achieved the mastery criterion for the skill, with an average of 98% after the intervention phase. The maintenance phase results further demonstrated continuity, as all participants maintained the specified mastery level across sessions, averaging 97%.

Conclusions: The study recommends the use of puppet theater in teaching reading comprehension skills to students with autism spectrum disorder. It also emphasizes updating individual educational plans to include puppet theater as a key intervention strategy.

Keywords: functional relationship, puppet theater, reading comprehension, autism spectrum disorder

العلاقة الوظيفية بين استخدام مسرح الدمى ومهارة الفهم القرائي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

طلال بن عقاب الحزيمي*

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الوظيفية بين استخدام مسرح الدمى كمتغير مستقل، ومهارة الفهم القرائي كمتغير تابع للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام تصميم القياس المستمر مع بعض استمارات القياس المعدة من قبل الباحث. وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من ذوي اضطراب التوحد في المرحلة المتوسطة، الملتحقين بأحد برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

النتائج: كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وظيفية بين استخدام مسرح الدمى، واكتساب الطلاب المشاركين لمهارة الفهم القرائي، حيث حقق جميع المشاركين معيار الإتقان للمهارة بنسبة 98% بعد مرحلة التدخل. كما أظهرت نتائج مرحلة المحافظة استمرارية ملحوظة لمهارة الفهم القرائي المكتسبة، حيث حافظ جميع المشاركين على مستوى الإتقان المحدد طوال فترة الجلسات بمتوسط بلغ 97%.

الخلاصة: أوصت الدراسة باستخدام مسرح الدمى مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في تعليم مهارة الفهم القرائي. كما أكدت على ضرورة تحديث الخطط التربوية الفردية بتضمين مسرح الدمى كأحد أهم استراتيجيات التدخل.

الكلمات الدالة: العلاقة الوظيفية، مسرح الدمى، مهارة الفهم القرائي، اضطراب طيف التوحد.

المقدمة

إن اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين بهدف تشخيصه وتمييزه عن الاضطرابات النمائية الأخرى، وتحديد المظاهر السلوكية المرتبطة به وتفسيرها، وذلك للتسهيل على المختصين وأولياء الأمور في التعامل مع هذا النوع من الاضطراب. وتُعرّف جمعية التوحد الأمريكية (2009) (The Autism Society of America) هذا الاضطراب على أنه "اضطراب معقد يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتسم بصعوبات في الاتصال اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى القصور في التفاعل الاجتماعي والحسي، ونقص في التلقائية واللعب التخيلي" (نقلاً عن الرويلي والتل، 2019: 526). كما وصف التصنيف الدولي للأمراض-المراجعة الحادية عشرة- (2020) (ICD-11) هذا الاضطراب على أنه أحد الاضطرابات النمائية العصبية الذي يتسم بوجود قصور مستمر في القدرة على بدء واستمرار التفاعل الاجتماعي المتبادل والتواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى مجموعة متنوعة من الأنشطة والسلوكيات المحدودة والمتكررة، ذات النمط غير المرن، والتي لا تتناسب مع عمر الشخص أو السياق الاجتماعي والثقافي المحيط به (منظمة الصحة العالمية، 2022).

ويتميز الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد بالفرادة نوعاً ما، مع الاشتراك ببعض الخصائص العامة، حيث يعانون بشكلٍ عام من ضعف في التواصل الاجتماعي، يظهر في السنوات الأولى من حياتهم، وتجنب كل من التواصل البصري والصعوبة في بدء الاهتمام والتفاعل المشترك أو الاستجابة له، مما يؤثر سلباً على قدرتهم في فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم (الشرقاوي، 2016). بالإضافة إلى ذلك، يواجهون صعوبات في التعامل مع اللغة الاستقبالية (فهم اللغة) واللغة التعبيرية (التعبير عن الأفكار)؛ فبعضهم يستخدم التواصل غير اللفظي، بينما يعبر بعضهم الآخر شفهياً بطرق نمطية أو متكررة (Sipson, 2011). كما قد تظهر عليهم بعض الصعوبات في تطوير المفردات وفهم التعليمات والمفاهيم المجردة والسخرية، مما يؤثر على تفاعلهم الاجتماعي وفهمهم للعادات والتقاليد (الرويلي والتل، 2019).

وعلى الرغم من عدم تشابه الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أنهم يظهرون خصائص تعلم مشتركة، تحتاج من القائمين على تعليمهم فهم هذه الخصائص وتأثيراتها على تعلمهم. فقد يتمتع العديد منهم بمهارات استثنائية في الذاكرة كالحفظ التام، ولكن قد تكون قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل مؤقت أثناء أداء المهام العقلية محدودة، مما قد يحد من قدرتهم على معالجة معلومات متعددة في وقت واحد (Hendricks, 2010). ومن جهةٍ أخرى، يمكن لهؤلاء الأشخاص معالجة المعلومات بشكل أفضل عند تقديمها بصريًا، حيث يستفيدون من الصور، وإعادة تشكيل (نمذجة) السلوك، والأنشطة العملية، والأمثلة الملموسة في تعلمهم (Jacob et al., 2015).

وبالرغم من الجهود المبذولة على المستويين العالمي والمحلي لتحسين نوعية الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصةً في مجال القراءة، فإن التحديات التي تواجه هذه الجهود تظل متباينة. ويكمن السبب الرئيسي وراء هذه التحديات إلى الخصائص الفريدة لهؤلاء الأشخاص. فعلى الرغم من تنوع السلوكيات والخصائص لديهم، فإنهم عادةً يعانون من صعوبات في التواصل الاجتماعي وفهم اللغة، بالإضافة إلى تحديات في الانتباه والتركيز، ومعالجة المعلومات وفهم المواقف الاجتماعية، مما يؤثر سلبًا على مهارات القراءة والفهم لديهم (الفرخ، 2023). ويتطلب هذا القصور في خصائصهم جهودًا مستمرة؛ لتزويدهم بالمهارات الضرورية لنجاحهم في البيئات التعليمية.

وتعتبر القراءة واحدة من أهم المهارات الأساسية التي يمكن اكتسابها من قبل الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تلعب دورًا حيويًا في تعزيز نجاحهم الأكاديمي ودعم استقلاليتهم المستقبلية (خليفة وعيسى، 2020). ويُعد فهم التحديات المتعلقة بالقراءة التي يواجهها هؤلاء الطلاب أمرًا حيويًا لتلبية احتياجاتهم التعليمية بفعالية. ومن أبرز جوانب اضطراب طيف التوحد هو تنوع القدرات المعرفية، مما يعني أن تحديات القراءة قد تختلف بشكل كبير بين الأفراد. حيث يواجه العديد من طلاب اضطراب طيف التوحد صعوبات في فك رموز الكلمات، وفهم النصوص، واستنتاج المعاني، بسبب التحديات في معالجة اللغة والمحتوى المجرد الذيلا يرتبط بأشياء مادية أو ملموسة. وتشير الأبحاث الصادرة عن معهد أبحاث التوحد أن حوالي 40% من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يُظهرون تحديات ملحوظة في مهارات القراءة الأساسية، مما قد يؤدي إلى الإحباط وانخفاض الدافعية لديهم للمشاركة في تمارين القراءة (Peristeri & Tsimpli, 2020).

ومن جهةٍ أخرى، يُعتبر الفهم القرائي مكونًا أساسيًا يتم على أساسه قياس جودة وكفاءة عملية القراءة؛ فهو يتجاوز مجرد القدرة على القراءة بصوت عالٍ أو بسرعة، إلى القدرة على تفسير النصوص المكتوبة (القدرة على فهم المعاني والرسائل الضمنية في النصوص)، واستنتاج المعاني (استخدام السياق والمعلومات المتاحة لاستنتاج معاني جديدة أو استنتاجات من النص)، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة (القدرة على توصيل المعلومات الجديدة مع ما تم تعلمه سابقًا، مما يعزز الفهم الأعمق للنص) (Alussaif, 2020). كما يشير Macklin (2016) إلى أن الفهم القرائي يتطلب مهارات متعددة، بما في ذلك تحليل المعلومات وتقييمها بشكل منطقي وعقلاني، مما يجعل من الضروري تطوير هذه المهارات لدى القراء لتحقيق تجربة قراءة فعالة ومثمرة.

وعُرّفت مهارة الفهم القرائي من قبل القحطاني (2018) على أنها عملية تفاعلية مع النص المكتوب تقوم على مبدأ الاستفادة من المعلومات السابقة للقارئ، متضمنة التعرف إلى بنية النص، وتراكيبه اللغوية، وأساليبه البنائية، مما يعزز قدرة القارئ على تحليل النص واستخراج القيم

والأحكام الموجودة فيه. كما يعرّف Wolf et al. (2019) الفهم القرائي بأنه القدرة على معالجة النص وفهم معناه، ودمجه مع ما يعرفه القارئ فعليًا، متضمنًا طلاقة القراءة (القدرة على قراءة النص بشكل سليم وسلس)، وفهم المفردات (إدراك معاني الكلمات واستخدامها في السياقات المناسبة)، والعمليات المعرفية العليا (مثل بناء الاستدلالات والتحقق من الفهم).

وتُعتبر مهارة الفهم القرائي تحديًا كبيرًا للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك في ضوء عدة عوامل تؤثر سلبًا على مهارة الفهم القرائي لديهم، ومن أبرز هذه العوامل (Brown et al., 2013): (1) تتضمن النصوص القرائية مشاعر معقدة وإشارات غير لفظية يصعب عليهم استيعابها، (2) يميل بعض الطلاب إلى الانشغال بالتفاصيل الدقيقة أو العناصر الصغيرة في النص أو المهمة، مما يعوق قدرتهم على الفهم الشامل للفكرة، (3) يتطلب الفهم القرائي القدرة على استنتاج معلومات أو أفكار غير واضحة أو غير مذكورة بشكل مباشر في النص، (4) يفسر بعض الطلاب الكلمات والعبارات بمعانيها الحرفية فقط، دون إدراك المعاني المجازية أو الرمزية التي قد تحملها، (5) إن قراءة نص طويل تحتاج إلى مهارات مثل تنظيم الأفكار وتحديد التسلسل الزمني للأحداث أو المعلومات، وهو ما قد يتعثر به بعض الطلاب، (6) يواجه بعض الطلاب صعوبة في ربط المعلومات الجديدة بخبراتهم السابقة، مما يعيق فهمهم العميق للموضوع.

ويواجه الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من المشكلات المتعلقة بالقراءة والفهم القرائي. ومن أبرز هذه المشكلات صعوبة في الفهم السياقي، حيث يجدون صعوبة في فهم المعاني الخفية أو الرمزية، مما يؤثر على قدرتهم على استيعاب النصوص الأدبية (Elbeltagi et al., 2023). كما أن بعض هؤلاء الأشخاص قد يواجهون صعوبة في معالجة المعلومات بشكل سريع، مما يؤدي إلى بطء في القراءة وفهم المحتوى (المغربي، 2018). وعادةً ما تكون لدى بعض هؤلاء الأشخاص مفردات محدودة أو صعوبة في استخدام الكلمات بشكل صحيح في السياقات المختلفة، مع مشكلات الانتباه التي قد تؤثر على قدرتهم على التركيز لفترات طويلة، مما يعيق عملية القراءة (Luen, 2024). كما قد يفضل بعض هؤلاء الأشخاص استخدام أساليب حسية بدلاً من القراءة النصية، مع صعوبة في تحليل النصوص أو استخلاص الاستنتاجات، مما يؤثر على فهمهم العام (McIntyre et al., 2020).

ومن جهةٍ أخرى، تعتبر مهارة الفهم القرائي ضرورية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أنها تعزز من قدرتهم على التعلم والتفاعل مع الآخرين من حولهم (Hendricks, 2010). كما أنها تساعدهم على فهم التعليمات والإرشادات والقصص، مما يسهم في تحسين تعبيرهم عن أفكارهم ومشاعرهم (Bolman, 2018)؛ فالفهم القرائي يسهم في تمكين الطلاب من فهم المواقف الاجتماعية والتفاعل بفعالية أكبر، مما يعزز قدرتهم على الاستقلالية في أداء المهام اليومية (Pekolj, 2017). كما تعتبر مهارة الفهم القرائي أساس النجاح الأكاديمي، حيث أنها تؤثر على قدرة هؤلاء الطلاب في جميع المقررات الدراسية، من حيث أنها تتيح لهم الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات واتخاذ القرارات؛ فمن خلال الفهم القرائي، يمكن لهؤلاء الطلاب استكشاف مواضيع جديدة وتوسيع معرفتهم، مما يدعم تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية، ويحسن من جودة حياتهم (Macart et al., 2021).

وفي سياقٍ آخر، لا يمكن المبالغة في أهمية الوسائل البصرية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في تعليمهم القراءة، حيث تسهم هذه الوسائل في تبسيط تراكيب اللغة المعقدة من خلال تجزئتها وتسهيل فهمها والاحتفاظ بها بشكل أفضل. فالأساليب البصرية القائمة على قراءة الصور وخرائط القصص يمكن أن تساعد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على تصور الهياكل السردية (الطريقة التي تُنظم بها القصة أو النص الأدبي) وفهم كيفية ترتيب الأحداث في النصوص. كما يعتبر الاستخدام الاستراتيجي للدمى أيضًا وسيلة بصرية مبتكرة التي لا تقتصر أهميتها على جذب انتباه الطلاب فحسب، بل تُسهّل فهم النصوص المجردة من خلال عرضها من خلال تمثيلات بصرية ملموسة (McIntyre et al., 2020). كما تُساعد الوسائل البصرية في تجاوز بعض صعوبات المعالجة الحسية (تلقي المعلومات الحسية من البيئة، مثل السمع والرؤية واللمس والذوق والشم، ثم تحليلها وتفسيرها في الدماغ) التي يواجهها العديد من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فمن خلال عرض المعلومات عبر قنوات حسية متعددة، يُمكن للمعلمين تلبية الاحتياجات الفريدة لكل طالب، حيث أن الدمى تُضفي الحيوية على النص من خلال الحركة والصوت، مما يُعزز العناصر السردية فيه، كما أنه من خلال تمثيل الشخصيات أو المواقف باستخدام الدمى، يُمكن للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد تحقيق مستوى أعلى من الفهم والتفاعل مع المحتوى بطريقة طبيعية وبديهية (Elbeltagi et al., 2023).

ويُعرّف مغربي (2018) مسرح الدمى على أنه أحد الأشكال البارزة لمسرح الطفل، وكفنّ من الفنون التي تحظى بشعبية كبيرة بين الأطفال بفضل تأثيره الإيجابي على نفوسهم وسلوكياتهم. حيث يستخدم هذا النوع من المسرح عناصر جذب وإثارة متعددة تستهدف حواس الطفل المختلفة، مما يثير فضوله وتحقيق عنصر الدهشة لديه، بالإضافة إلى تقديم محتوى تربوي هادف يعزز القيم والمفاهيم الإيجابية لدى المشاهدين. ويضيف عبد الباسط (2015) أن مسرح الدمى هو وسيلة تعليمية تهدف إلى توجيه الأطفال وتعليمهم مجموعة متنوعة من الخبرات والمعارف والمهارات الثقافية والأدبية والفنية والعلمية، مع تعزيز الحس الجمالي والأخلاقي والفني لديهم، مع تمكينهم من بناء شخصيات متكاملة ومتوازنة. كما يؤكد Gocmen (2019) على الدور التربوي لمسرح الدمى لدى الطفل، بحيث يمكنه أن يتعلم من الدمى ما لا يتعلمه من البالغين المحيطين به. فعندما يشاهد الطفل

عرضًا مسرحيًا، ينغمر في التجربة ويتعلم سلوكيات إيجابية ومعارف جديدة لا يمكن اكتسابها من خلال أساليب التعليم التقليدي أو التوجيه اللفظي المباشر.

وفي الأدب التربوي، تبرز أربعة أنواع شهيرة من مسرح الدمى المستخدمة في التعليم، وهي: الدمى القفازية، وعرائس العصي، والدمى المتحركة، وعرائس خيال الظل. وتتميز الدمى القفازية ببساطتها، حيث يتم تحريكها باستخدام اليدين داخل هيكلها، مما يسمح بالتحكم المباشر في تعبيرات وحركات الدمى وتعزيز التفاعل مع الجمهور، وأما عرائس العصي فتُحرك باستخدام عصي أو قضبان، مما يوفر تحكمًا أكبر في الحركة، وتتيح تقديم تفاصيل دقيقة وتجسيد حركات معقدة منتجة مشاهد أكثر ديناميكية. في حين يتم صنع الدمى المتحركة (الماريونيت) من مواد صلبة ومتصلة بخيوط، تُحرك بواسطة ميزان، وتعتمد على آليات ميكانيكية لتحريك أجزاء معينة، مما يوفر إمكانيات واسعة للتعبير والحركة. أما عرائس خيال الظل، فتعتمد على تسليط الضوء على أشكال منقوشة لتكوين ظلال متحركة على خلفية مضيئة، مما يجمع بين الضوء والظلام، ويستخدم لتقديم عروض سحرية مع تأثيرات بصرية مدهشة (Kröger & Nupponen, 2019).

وتجدر الإشارة إلى أن الإلمام بأنواع مسرح الدمى وحده لا يكفي لفهمه بشكلٍ كامل؛ إذ يتطلب الأمر أيضًا فهمًا شاملًا لمواصفاته الفريدة. ونظرًا للدور الذي يؤديه مسرح الدمى في تعزيز المهارات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، ينبغي التنويه إلى الخصائص والمواصفات التي يجب مراعاتها عند تصميمه، والتي تتفق بشكلٍ كبير مع خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة ومنهم ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي هذا السياق، أشار Luen (2024) إلى أنه عند تصميم مسرح الدمى للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، يجب الأخذ بعين الاعتبار عدة نقاط من أبرزها: (1) ينبغي أن يكون تصميم المسرح بسيطًا وواضحًا، مع تقليل العناصر المشتتة للانتباه، بحيث تكون الدمى سهلة الفهم والتعرف عليها، (2) استخدام ألوان هادئة ومتناغمة يساهم في خلق بيئة مريحة، بينما يُفضل استخدام ألوان زاهية للعرائس لجذب انتباه الأطفال وتحفيز تفاعلهم، (3) من المهم أن تكون مدة العرض محددة بين 10 إلى 15 دقيقة، لتجنب فقدان تركيز الأطفال أو شعورهم بالملل، (4) كما ينبغي إدخال مؤثرات حسية مثل الصوت والموسيقى اللطيفة، والأضواء المتحركة لتعزيز التجربة المسرحية، (5) يجب أن يحمل النص المسرحي محتوى تربوي هادف يركز على القيم والمفاهيم الإيجابية، (6) إن تشجيع التفاعل المباشر بين الدمى والجمهور، مثل طرح الأسئلة أو إشراك الأطفال في الأنشطة، يعزز مشاركتهم وانخراطهم في العرض، (7) يجب أن تكون العروض مرنة وقابلة للتعديل لتناسب احتياجات الأطفال المختلفة، بالإضافة إلى توضيح ما سيتضمنه العرض للأطفال قبل بدء الأداء لتسهيل فهمهم وتقليل القلق لديهم. وعليه، فإن تصميم مسرح الدمى للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتطلب تخطيطًا دقيقًا ومراعاة لاحتياجاتهم الخاصة؛ فمن خلال التركيز على البساطة، والبيئة المريحة، والمحتوى التربوي، يمكن خلق تجربة مسرحية ثرية وملهمة تعزز من تطورهم الاجتماعي والعاطفي.

ومن جهةٍ أخرى، يقدم مسرح الدمى فوائد فريدة للفهم، مما يجعله استراتيجية دعم فعّالة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مساعيهم القرائية. فغالبًا ما تنبع صعوبة الفهم لدى هؤلاء الطلاب من عدم القدرة على ربط الأفكار داخل النص أو فهم السياق. وفي هذا الإطار، توفر الدمى، من خلال تصور القصص وتمثيلها جسديًا، فهمًا ملموسًا للتسلسلات السردية ودوافع الشخصيات، والتي قد يصعب استيعابها من خلال أساليب القراءة التقليدية (المغربي، 2018). ووفقًا لبحث من مجلة التوحد واضطرابات النمو، أسهمت البرامج التعليمية التي تتضمن مسرح الدمى في تحقيق تحسّن بنسبة 25% في درجات فهم القراءة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يظهر فعالية مسرح الدمى في سد الفجوة بين النص المجرد والفهم الملموس (Macari et al., 2021). فقد أظهرت دراسة Macari et al. (2021) التي هدفت إلى استكشاف تأثير استخدام الدمى -كشركاء اجتماعيين- على انتباه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بالأطفال ذوي التطور الطبيعي أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أظهروا انتباهاً أقل لوجه المتحدث البشري مقارنة بالأطفال ذوي التطور الطبيعي، لكنهم أبدوا انتباهًا جيدًا لوجه الدمى، مما يشير إلى أن الدمى يمكن أن تكون فعالة في جذب انتباه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما يُعتبر مسرح الدمى أداة فعّالة بشكل خاص لدعم المتعلمين البصريين، الذين يمثلون الأكثرية في مجتمع اضطراب طيف التوحد. حيث يمكن استخدام الدمى لتوضيح تداخل الأحداث، وتصوير التعبيرات العاطفية، وإضفاء الحيوية على المفاهيم المجردة - وهي عناصر تبقى ثابتة في وسائل الإعلام المطبوعة التقليدية-. وفي هذا الإطار، تشير تقارير الجمعية الوطنية للتوحد إلى أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أظهروا تحسنًا ملحوظًا في استخدام المفردات وإنتاج السرد (القدرة على إنشاء وتكوين قصة أو سرد أحداث بشكل منطقي ومترابط) بعد التعرض المنتظم لجلسات قراءة الدمى، مما يُبرز قدرة الدمى على أن تكون أداة تعليمية فعّالة تتكيف مع احتياجات هؤلاء الطلاب، مما يسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية (Luen, 2024). كما كشفت دراسة عافية (2016) التي هدفت إلى إكساب الطلاب من ذوي الإعاقة مهارة الفهم القرائي عبر استخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام الدمى والعرائس عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في إكسابهم هذه المهارة. كما يُشرك مسرح الدمى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بفعالية في الجوانب الاجتماعية للتعلم، مُعززًا بذلك مهارات التواصل والتعلم التعاوني لديهم. حيث تُهيئ الدمى مساحة تفاعلية مرحة وآمنة، مُشجعةً الطلاب على تعلم كيفية فهم الإشارات العاطفية والاستجابة لمختلف السياقات الاجتماعية - وهي مهارات قد يصعب عليهم اكتسابها

في أدوات تعليمية أخرى- فهذه البيئة لا تُثري تجربة التعلم لديهم فحسب؛ بل تُعزز أيضًا ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم في بيئات جماعية متنوعة (Elbeltagi et al., 2023). وقد أظهرت دراسة Pekolj (2017) أن استخدام الدمى ساهم بشكل كبير في زيادة تفاعل الطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم، مما أدى إلى تحسين مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية، كما ساعد في تقليل التوتر وزيادة مشاركتهم. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية دمج الدمى في استراتيجيات التعلم الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة، حيث تعزز من تجربة التعلم لديهم وتساعدهم على تطوير مهاراتهم الأكاديمية بشكلٍ فعال. كما أظهرت نتائج دراسة Moosapoor (2023) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية حققوا درجات أعلى في مهارات التواصل مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث أسهم العلاج بالدمى في تحسين التعاون، والحزم، والتحكم الذاتي لدى هؤلاءالأطفال.

وفي سياقٍ آخر، يمثل مسرح الدمى أداة فعالة لتنمية المفاهيم الدينية وتبسيط القصص القرائية لدى الطلاب. حيث يسهم هذا النوع من التعليم التفاعلي في تعزيز استيعاب الطلاب، وخاصة الأطفال، للمفاهيم الأخلاقية والدينية من خلال تقديم القصص القرآنية بطريقة ممتعة ومرئية (Moosapoor, 2023). فعلى سبيل المثال، استخدمت دراسة موسى وأحمد (2019) مسرح عرائس خيال الظل كأداة تفاعلية لتبسيط القصص القرآنية المتعلقة بالطير والحيوان، مما جعلها مناسبة لقدرات الطلاب في مرحلة رياض الأطفال. وأكدت نتائج دراستهما وجود تحسن كبير في فهم هؤلاء الطلاب لهذه القصص، مع تطور ملحوظ في استيعاب المفاهيم الدينية المرتبطة بها، كالصدق، والأمانة، والتعاون. كما أظهرت المجموعة التجريبية في هذه الدراسة مستوى أعلى من التفاعل والاهتمام بالمحتوى الديني مقارنةً بأقرانهم في المجموعة الضابطة. وهذا يشير إلى أن استخدام مسرح الدمى يمكن أن يعزز من تجربة التعلم ويدعم الفهم العميق للمفاهيم الدينية لدى الأطفال.

وعليه، يتزايد الاعتراف بمسرح الدمى كأداة تعليمية فعّالة وجذابة في البيئات التعليمية، فهو على عكس أساليب التعليم التقليدية التي غالبًا ما تُعاني من صعوبة في الحفاظ على تفاعل الطلاب، يتسم بالقدرة على جذب الانتباه من خلال عناصره البصرية والأدائية. فمن خلال الدمى، يتمكن المعلم من إحياء القصص، وذلك بجعل المفاهيم المجردة سهلة المنال ومفهومة لدى طلابه. ويُعد هذا التفاعل القائم على جذب الانتباه بالغ الأهمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين قد يواجهون صعوبات في التركيز على المهام التي تفتقر إلى التفاعل المباشر (Elbeltagi et al., 2023). فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أجرتها جامعة ويسكونسن University of Wisconsin أن وحدات التعلم القائمة على الدمى قد زادت من تفاعل الطلاب في المهام بنسبة 30% مقارنةً بالمحاضرات التقليدية، ويُعزى هذا التحسن في التفاعل إلى التجربة التفاعلية ومتعددة الحواس التي توفرها الدمى (نقلاً عن (Moosapoor, 2023)).

كما يُتيح سرد القصص التفاعلي كسمة مميزة لمسرح الدمى (حميدة، 2021) للطلاب من أن يصبحوا مشاركين فاعلين في العملية السردية بدلًا من أن يكونوا متلقين غير نشطين للمعلومات (McIntyre et al., 2020). ويمكن أن يكون هذا النهج التشاركي مفيدًا بشكلٍ خاص للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يتعلمون عادةً بشكلٍ أفضل من خلال التفاعل بدلًا من الإرشاد المباشر. وفي هذا الإطار، تُسهّل الدمى رواية القصص بطرقٍ تُشجّع الطلاب ليس فقط على الاستماع، بل أيضًا على المشاركة وطرح الأسئلة، بل وحتى التنبؤ بالنتائج؛ فالتفاعل يُعزّز بطبيعته فهم المحتوى المُقدّم واستيعابه.

بالإضافة إلى ذلك، يُقدّم مسرح الدمى فوائدَ عديدة للمعلمين والطلاب على حدٍّ سواء. فمن خلال توظيفه، يُمكن للمعلمين خلق بيئة أكثر شمولية يشعر فيها الطلاب بالأمان والتحفيز للتعبير عن أنفسهم. كما أن استخدام الدمى يمكن أن يساعد في تقليل الشعور بالخوف أو القلق الذي قد ينجم عن التفاعل المباشر مع الآخرين. فبدلاً من مواجهة شخص بشكل مباشر، يمكن للطلاب التعامل مع الدمى، مما يجعل التجربة أقل ضغطًا وأكثر راحة. حيث أن هذا الأسلوب يمكن أن يعزز الثقة ويشجع على المشاركة، خاصة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات اجتماعية أو تفاعلات شخصية. وأما بالنسبة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، يُوفّر مسرح الدمى بيئة تعليمية مستقرة ومتوقعة لهم. فالشعور بالاتساق يعني أن الطلاب يمكنهم توقع ما سيحدث، مما يقلل من القلق والتوتر. كما أن القدرة على التنبؤ تعني أنهم يعرفون ما ينتظرهم، مما يساعدهم على الشعور بالراحة والاستعداد. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن لمسرح الدمى تعزيز العمل الجماعي والمهارات الاجتماعية، مما يسمح لطلاب اضطراب طيف التوحد بممارسة التواصل في بيئةٍ مُتحكّمةٍ وقابلةٍ للإدارة (Luen, 2024) . فقد أظهرت دراسة Luen (2024) بأن للدمى تأثيرًا إيجابيًا على مهارات التعلم والسلوك لدى الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، حيث استفاد الأطفال ذوو الإعاقات في الكلام واللغة من تعزيز المفردات ومهارات الاستماع، ووجدوا المتعة والاسترخاء من خلال عنصر التأمل مع الدمى. وأوصت الدراسة بدمج أنشطة الدمى في البيئات التعليمية الخاصة لتعزيز المعرفة والمهارات، وتحفيز التغيرات الإيجابية في السلوك والمواقف لدى هؤلاء الأطفال.

وعليه، تتزايد الحاجة الملحة إلى تطوير برامج تربوية متخصصة تستهدف الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، نظرًا للتحديات الفريدة التي يواجهونها في بيئات التعلم. حيث يتطلب ذلك تقديم تعليم فعال قائم على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة لتحسين مهاراتهم الأكاديمية، وتعزيز تفاعلهم الاجتماعي، وتسهيل عملية الفهم القرائي لديهم، مما يمهد الطريق لنجاحهم في

المستقبل. ومن خلال تبني أساليب مبتكرة، يمكننا خلق بيئات تعليمية مشجعة تساهم في تحقيق إمكانياتهم الكاملة وتعزز من استقلاليتهم. ولطالما اعتُبر مسرح الدمى أكثر من مجرد وسيلة ترفيهية في إطار دوره متعدد الجوانب في التعليم، وخاصةً مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وفي ظل سعي المعلمين الدائم إلى أساليب مبتكرة لإشراك الطلاب وتلبية احتياجاتهم التعليمية المتنوعة، يبرز مسرح الدمى كأداة واعدة، لا سيما في تعزيز مهارات القراءة ومنها الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وعليه، تأتي الدراسة الحالية للتحقق من طبيعة العلاقة الوظيفية بين استخدام مسرح الدمى ومهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة الدراسة واسئلتها

تتناول الدراسة الحالية العلاقة الوظيفية بين استخدام مسرح الدمى ومهارة الفهم القرائي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي ضوء ما تم مراجعته من دراسات سابقة، يتضح ندرة وحداثة موضوع استخدام مسرح الدمى في إكساب أو تحسين بعض المهارات المتنوعة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. حيث تباينت تلك الدراسات في مجالات تاثير هذا المسرح، فقد تناولت دراسة Pekolj (2017) تأثيره على تفاعل الطلاب وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية، وتناولت دراسة Luen (2024) الدور المهم الذي تلعبه الدمى في تعزيز الرفاهية والتطور لدى الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة. في حين تناولت دراسة Moosapoor (2023) تأثيره على زيادة مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأما دراسة Macari et al. (2021)، فقد تناولت تأثيره على انتباه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن العديد منهم يواجهون تحديات كبيرة في استيعاب النصوص المكتوبة، وفهم المحتوى التعليمي (سليمان، 2020). حيث تشير الأدلة إلى أن استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مثل مسرح الدمى، قد يسهم في تحسين التفاعل والانتباه لدى الطلاب، مما قد يعزز من قدرتهم على الفهم القرائي (Pekolj, 2017; Macari et al., 2021; Moosapoor, 2023; Luen, 2024). وقدمت مراجعة منهجية أجراها كروجر ونوبونين (Kröger & Nupponen, 2019) تحليلًا شاملًا لـ 15 دراسة علمية نُشرت بين عامي 2000 و2017، والتي تناولت استخدام الدمى كأداة تربوية في الفصول الدراسية. حيث أظهرت نتائج هذه المراجعة أنه على الرغم من استخدام الدمى في التعليم، فإن الدراسات المنهجية التي تقيّم تأثيرها على المهارات الأكاديمية لا تزال في مراحلها الأولى وخاصةً مع ذوي الإعاقة. وعليه، تتجلى مشكلة الدراسة في الحاجة إلى استكشاف كيفية تأثير مسرح الدمى كأداة تعليمية على تطوير مهارات الفهم القرائي في ضوء ندرة الدراسات حول ذلك، وبالتالي التعرف على العوامل التي قد تسهم في تحسين نتائج القراءة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. فمن خلال تحليل هذه العلاقة، يمكن تقديم توصيات مبنية على الأدلة لتحسين الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في البيئات التعليمية، مما يسهم في تحقيق نجاح أكاديمي أكبر لهذه الفئة.

وعلى ضوء ما سبق، ستجيب الدراسة عن التساؤل الرئيس التالي: "ما مدى فاعلية استخدام مسرح الدمى في إكساب مهارة الفهم القرائي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة المتوسطة، والاحتفاظ بها بعد اكتسابها؟".

أهداف الدراسة

1. تقييم مدى تأثير استخدام مسرح الدمى في تعزيز مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
2. فحص قدرة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على الاحتفاظ بمهارة الفهم القرائي بعد اكتسابها من خلال مسرح الدمى.

أهمية الدراسة

1. تعتبر من أولى الدراسات-في حدود علم الباحث- التي تناولت دور مسرح الدمى في تعزيز مهارة الفهم القرائي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
2. تساعد الممارسين في تطوير استراتيجيات تدريس فعالة ومبنية على البحث العلمي لإكساب مهارة الفهم القرائي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة

1. **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على أربعة طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة المتوسطة (الصف أول متوسط).
2. **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في أحد برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.
3. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446هـ
4. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على العلاقة الوظيفية بين مسرح الدمى ومهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

مصطلحات الدراسة

- **اضطراب طيف التوحد:** تُعرّف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA) اضطراب طيف التوحد بأنّه "اضطراب نمائي يظهر قبل سن ثلاث سنوات، يؤدي إلى عجز في التواصل والمهارات اللغوية، والمهارات الاجتماعية، والنشاطات والاهتمامات مع وجود سلوك نمطي متكرر" (APA, 2013). وإجرائياً، يتبنى الباحث تعريف هذا الاضطراب الوارد في الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (2015-2016)، والذي ينص على "العجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، وذلك من خلال ما يلي: العجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي، والعجز في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التواصل الاجتماعي، والعجز في تطوير وصيانة علاقات التفاهم" (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 2016، ص 10).
- **مسرح الدمى:** عرّفه يونس والطائي (2022) على أنه أحد الفنون المسرحية التي تعتمد على استخدام الدمى كوسيلة للتعبير الفني عن قصة أو حدث أو فكرة لمخاطبة العقل والمشاعر بطريقة غير مباشرة، ويهدف إلى جذب انتباه الأطفال وتعليمهم وتنمية مداركهم الفكرية. ويعرّف إجرائياً بأنه عرض محتوى قصة مستمدة من نص مدخلي من كتاب مادة "لغتي" المتعلق بالقيم الإسلامية، من خلال استخدام الدمى في مسرح صغير مغطى بستائر مثبتة على الجانبين. بحيث تمثل كل دمية تظهر على المسرح شخصية من النص المدخلي الخاص بالدرس.
- **مهارة الفهم القرائي:** عرّفها اليوسف (Alussaif, 2020) على أنها مجموعة من القدرات التي تعتمد على تحليل وتنظيم الأفكار المستخلصة من النصوص، واختيار المعنى المناسب، واستنتاج الهدف الذي يسعى الكاتب توصيله للقارئ. ويهدف مفهوم القراءة إلى تطوير هذه المهارات من خلال التدرج بين مستويات مختلفة، بدءًا من المهارات الأساسية وصولاً إلى المهارات المتقدمة. وتعرّف إجرائيًا بدرجة إتقان المشاركين الإجابة عن خمسة أسئلة تستهدف مستوى الفهم الحرفي المباشر للنص، الذي يتضمن فهم سلوكيات الشخصيات في ضوء القيم الإسلامية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة وتصميمه

استخدمت الدراسة منهجية تصاميم الحالة الواحدة Single Subject Research (SSR) كنوع من المنهج التجريبي، والتي تهدف إلى توثيق العلاقات الوظيفية أو السببية بين التدخلات (المتغير المستقل: استخدام مسرح الدمى) والتغيرات التي تطرأ على السلوك المستهدف (المتغير التابع: مهارة الفهم القرائي). واستخدمت الدراسة الحالية تصميم الفئات المتعددة (Multiple Probe Design) كأحد تصاميم منهجية الحالة الواحدة بهدف إثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع عن طريق إعادة تكرار الإجراءات عبر حالات مختلفة، سواء كانت أفرادًا أو سلوكيات أو بيئات (Kratochwill et al., 2022). وتتمثل خطوات هذا التصميم في (Gast & Ledford, 2014):

- **جمع البيانات الأساسية:** يتم قياس السلوك الأساسي لجميع المشاركين في الوقت نفسه بشكل فردي.
- **تطبيق التدخل:** يبدأ التدخل مع المشارك الأول مع الاستمرار في جمع البيانات الأساسية للمشاركين الآخرين.
- **التقدم التدريجي:** عند استقرار بيانات المشارك الأول، يُقدم التدخل للمشارك الثاني، وهكذا.

ويسمح هذا التصميم بتقييم تأثير التدخل بشكل متقطع، كما يضمن استقرار البيانات قبل الانتقال إلى المشارك التالي، كما يساعد هذا التصميم في تقديم رؤى دقيقة حول فعالية التدخلات في سياقات متعددة.

المشاركون

تم اختيار أربعة طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد من الصف الأول متوسط الملتحقين في أحد برامج التربية الخاصة الملحقة بمدرسة متوسطة حكومية في مدينة الرياض وفقاً للمعايير التالية: الحاجة إلى مستوى عالي من الدعم المطلوب (الدرجة الثالثة)، وملتحق بفصل خاص، وتتراوح درجة ذكائه من (50-70) على مقياس ستانفورد-بينه وبعمر زمني لا يتجاوز (15) سنة بناءً على تقييم وتشخيص المدرسة الملتحقين بها، ويظهر التزام بالتعليمات الموجهة له، ولم يتلق أي تدريب مسبق على مهارة الفهم القرائي. ويبين الجدول (1) بيانات عينة الدراسة.

جدول (1): بيانات عينة الدراسة

رمز المشارك	العمر الزمني	العمر العقلي	درجة الذكاء
م1	13	9	58
م2	13	8	60
م3	14	9	61
م4	14	10	59

إجراءات الدراسة

1. تم إجراء تقييم قبلي فردي لكل مشارك خلال جلسة واحدة. حيث شمل هذا التقييم قياس مهارة الفهم القرائي من خلال تقديم نصوص قرائية من كتاب مادة لغتي، مع طرح خمسة أسئلة لقياس الفهم. وفي حالة إجابة المشارك بشكل صحيح عن أي من الأسئلة، يتم استبعاد النص واستبداله بنص جديد لضمان تقديم نص غير مألوف. حيث استمرت هذه العملية حتى الوصول إلى نص لم يتمكن المشارك من الإجابة عنه بشكل صحيح.
2. تم تصميم مسرح عرائس بأبعاد 80 سم × 80 سم، مغطى بستائر مثبتة على كلا الجانبين، مع استخدام عرائس عصي متنوعة تمثل شخصيات النصوص القرائية. كما تم طباعة صور الشخصيات على ورق A4، ثم قصها بدقة وإلصاقها على فلين مقوى، مع تثبيت كل شخصية بواسطة عصي خشبية عالية الجودة لتحريكها بسهولة أثناء العرض. كما تم مراعاة أن يكون ارتفاع الدمى 30 سم كحد أقصى وعرضها 20 سم. كما تم توفير مجسمات لخلق بيئة متكاملة تدعم العرض المسرحي وتعزز فهم الطلاب للنص.
3. تم إعداد استمارات لجمع البيانات في مراحل الدراسة المختلفة، شملت استمارة لفهم النص القرائي، واستمارات لتسجيل بيانات المشاركين، والسلامة الإجرائية، وقياس الصدق الاجتماعي، ودليل تدريبي للملاحظين، لضمان دقة جمع البيانات.
4. تم جمع بيانات الخط القاعدي من خمس جلسات لكل مشارك، حيث وُضعت المادة (النص المدخلي من كتاب "لغتي") أمام المشارك، وقرأ الباحث النص بصوت واضح، وبعد القراءة، طُرحت خمسة أسئلة تتعلق بفهم النص، وتم تسجيل الإجابات بدقة دون تقديم تغذية راجعة.
5. بعد استقرار بيانات الخط القاعدي، تم تقديم التدخل، حيث استخدم الباحث مسرح الدمى؛ لتمثيل أحداث القصة.
6. طُلب من المشاركين الإجابة عن نفس الأسئلة الخمسة بعد العرض، وتم تسجيل الإجابات مع تقديم التعزيزات الإيجابية بعد الإجابات الصحيحة.
7. أُجريت جلسات المحافظة للتحقق من الحفاظ على المهارات المكتسبة بعد إيقاف التدخل.
8. استخدمت إجراءات مشابهة لتلك في مرحلة الخط القاعدي، حيث قُدّم النص القرائي وطرحت الأسئلة نفسها.
9. تم تسجيل الإجابات بدقة دون تقديم تغذية راجعة.

وعليه، تتضمن الدراسة ثلاث مراحل رئيسة تم تنفيذها داخل المدرسة وهي: جمع بيانات الخط القاعدي، وتقديم التدخل باستخدام مسرح الدمى، وأخيرًا إجراء جلسات المحافظة لقياس استدامة المهارات المكتسبة. وخلال هذه المراحل، قام الباحث بتهيئة المكان وتجهيز جميع الأدوات اللازمة لتطبيق التدخل. كما نادى الطالب بإسمه لجذب انتباهه، ثم عرض القصة باستخدام مسرح العرائس بأسلوب إلقاء معبر وتمثيل واضح ومتسلسل كما في الكتاب المدرسي. كما راعى الباحث ذكر إجابات الأسئلة الخمس بوضوح أثناء تحريك العرائس، وطرح أسئلة الفهم القرائي بالتسلسل نفسه الذي تم في مرحلة الخط القاعدي. كما أبقى الباحث المسرح الخشبي بمكوناته معروضًا أمام المشارك، وطلب منه ذكر أبرز الشخصيات في النص وتحديد المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة. كما طلب منه إعطاء مرادف لكلمة محددة مسبقًا وإعطاء كلمة مضادة لكلمة محددة مسبقاً، ووضع عنوان مناسب للنص. وبعد كل إجابة صحيحة، قدم الباحث المعزز المفضل للمشارك.

وللتحقق من موثوقية البيانات، قام الباحث بحساب نسبة اتفاق الملاحظين (Interobserver Agreement) ، حيث تم الاستعانة بثلاثة معلمين من الصف الأول متوسط لتوثيق دقة تنفيذ التدخل وتسجيل بيانات المشاركين في مراحل الخط القاعدي والتدخل والمحافظة، حيث تم تدريب المعلمين على خطوات التنفيذ. كما تم استخدام طريقة توافق الأحداث (نقطة بنقطة) لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، حيث شملت البيانات جمع 25% من الجلسات بشكل عشوائي عبر جميع مراحل الدراسة، وبلغ عدد الجلسات 36 جلسة. ومن ثم تم حساب نسبة الاتفاق كالتالي: عدد التوافقات مقسومًا على (العدد الكلي للتوافقات + مرات الاختلاف) مضروبًا في 100. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المعلمين الملاحظين 94% في 25% من الجلسات، متجاوزة الحد الأدنى المطلوب (80%)، مما يدل على دقة وموضوعية جمع البيانات. وللتحقق من السلامة الإجرائية تم توثيق دقة التدخل من خلال تقديم تعريف إجرائي شامل للمتغير المستقل، وتصميم استمارة السلامة الإجرائية، حيث تحتوي الاستمارة على بيانات أولية مثل اسم المشارك، واسم الملاحظ، والتاريخ، ورقم الجلسة وتتضمن قائمة مفصلة بـ 8 خطوات رئيسة لضمان تنفيذ الاستراتيجية بشكل صحيح. ولحساب النسبة المئوية لدقة تنفيذ التدخل، تم قسمة عدد الخطوات الصحيحة على العدد الكلي للخطوات، ثم ضرب الناتج في 100 حيث تم جمع البيانات من 35% من جلسات التدخل. وأظهرت الدراسة أن نسبة الالتزام بإجراءات استخدام مسرح الدمى بلغت 96% في جميع جلسات التدخل، مما يعكس التزامًا عاليًا بالسلامة الإجرائية (أونيل وآخرون، 2022).

كما قام الباحث بتصميم استبانة لقياس الصدق الاجتماعي للدراسة باستخدام أسلوب التقييم الذاتي. فبعد انتهاء الدراسة، وُزعت الاستبانة على المعلمين الملاحظين بالدراسة. واستندت الاستبانة إلى مقياس ليكرت المكون من أربع درجات: (موافق بشدة، موافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وتضمنت الاستبانة ست فقرات تركز على فاعلية مسرح الدمى في تعزيز مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن بين العبارات: (1) أدى استخدام مسرح الدمى إلى إكساب المشاركين مهارة الفهم القرائي؛ (6) لدي اتجاه إيجابي باستخدام مسرح الدمى في تدريس مهارة

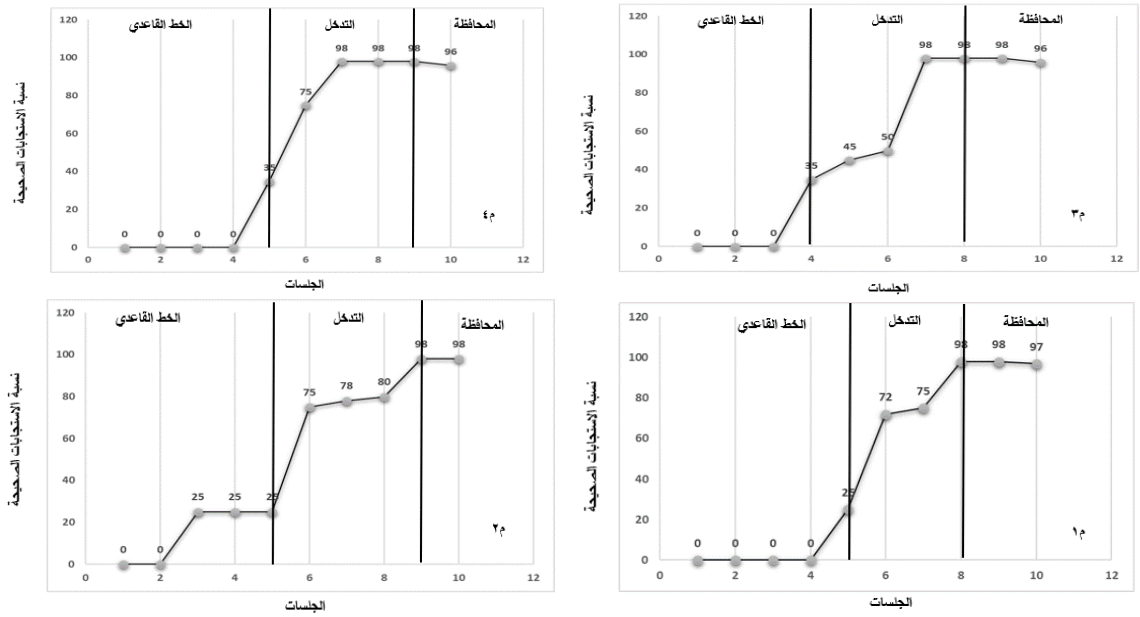
الفهم القرائي. ومن تحليل نتائج هذه الاستبانة، تبين وجود درجة موافقة عالية جداً (3,9 من أصل 4) لدى المعلمين المبحوثين للدور المحوري لمسرح الدمى في تعزيز مهارة الفهم القرائي لهذه الفئة من الطلاب.

الأساليب الإحصائية

تستخدم دراسات تصاميم الحالة الواحدة التحليلات البصرية للرسوم البيانية لمقارنة أداء المشاركين عبر المراحل المختلفة والحصول على نتائج فورية لتحديد سرعة التأثير بعد تطبيق التدخل، مما يعزز الاستدلال بأن التغيير ناتج عن المتغير المستقل. كما يقيس هذا التحليل مدى تداخل البيانات بين المراحل، حيث أن التداخل العالي يشير إلى ضعف فاعلية التدخل، وأخيراً، يقيّم هذا التحليل مدى التغيرات في المتغير التابع نتيجة التدخل. كما يتضمن هذا التحليل داخل المرحلة حساب مستوى البيانات واستقرارها، ومستوى البيانات الذي يُحدد عبر حساب المدى (الفرق بين أعلى وأقل قيمة) والمتوسط، وأما استقرار البيانات، فيُتحقق منه من خلال القياسات المتكررة، مع هدف تحقيق 80% من البيانات ضمن 25% من المجال حول الوسيط.. في حين يتضمن التحليل بين المراحل احتساب نسبة التغيير الفوري من خلال مقارنة آخر نقطة في الخط القاعدي بأول نقطة في التدخل. كما يتم حساب نسبة التغيير النسبي بحساب الوسيط للنصف الأخير من الخط القاعدي والنصف الأول من مرحلة التدخل. وتحدد النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة عبر حساب عدد النقاط في مرحلة التدخل التي تقع خارج نطاق الخط القاعدي. وتشير الأدبيات إلى أن نسبة عدم التداخل 90% أو أكثر تدل على فاعلية عالية للتدخل، بينما النسبة الأقل من 50% تشير إلى عدم فعالية (أونيل وآخرون، 2022).

نتائج الدراسة ومناقشتها

"ما مدى فاعلية استخدام مسرح الدمى في إكساب مهارة الفهم القرائي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة المتوسطة، والاحتفاظ بها بعد اكتسابها؟".



الشكل (1): نسبة الاستجابات الصحيحة للمشاركين في جميع المراحل

تشير النتائج الواردة في الشكل (1) أن جميع المشاركين الأربعة قد حققوا معيار الإتقان بنسبة 98% في نهاية مرحلة التدخل، فعند مقارنة بيانات مرحلة الخط القاعدي ببيانات مرحلة التدخل، يتبين تطور أداء جميع المشاركين. حيث يشمل هذا التطور التغيرات داخل كل مرحلة من حيث مدى البيانات، ومتوسطاتها، واستقرارها، واتجاهها، إضافة إلى تغيّرات بين المراحل مثل التغيير الفوري، والتغيير النسبي، والنسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة. وبناءً عليه، يمكن اعتبار هذه التغيرات دليلًا على وجود تغيير إيجابي في السلوك المستهدف؛ مما يعكس فاعلية التدخل. ففي بداية جلسات الخط القاعدي، لم يتمكن المشاركون من الإجابة بشكل صحيح على أسئلة الفهم القرائي الخمسة. حيث تراوح عدد الجلسات في مرحلة الخط القاعدي للمشاركين بين (4-5) جلسات، في حين تضمنت مرحلة التدخل ومرحلة المحافظة من ثلاث إلى أربع جلسات. وقد استغرق المشاركين من ثلاث إلى أربع جلسات في مرحلة التدخل للوصول إلى المعيار المحدد. ومن الجدير بالذكر أن جميع المشاركين في الدراسة وصلوا إلى المعيار بعد أربع

جلسات من التدخل، إلا أن هذا التوافق في عدد الجلسات حدث بالصدفة ولم يكن نتيجة تخطيطٍ مسبق. وبعد تقديم التدخل لعدد من الجلسات، تمكن جميع المشاركين من الإجابة على جميع الأسئلة، محققين معيار الإتقان 98% في جلستين متتاليتين تقريباً. كما استطاع جميع المشاركين الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة بعد توقف التدخل. وتظهر الرسوم البيانية في الشكل (1) نسبة الاستجابات الصحيحة في جميع المراحل للطلاب المشاركين، مما يعكس التقدم الكبير الذي حققته الطالب في مهارة الفهم القرائي. وتشير هذه النتائج إلى وجود علاقة وظيفية بين استخدام مسرح الدمى واكتساب الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارة الفهم القرائي.

ولقد أظهرت نتائج مرحلة الخط القاعدي تدني مستوى الفهم القرائي لدى المشاركين الأربعة. فبالنسبة للمدى، فقد بلغ 25% في مرحلة الخط القاعدي، حيث تراوحت القيم بين 0% كحد أدنى و25% و35% كحد أقصى، مما يعكس تباينًا محدودًا في الأداء داخل هذه المرحلة. أما في مرحلة التدخل، فقد ارتفعت القيم إلى 98%، مما يشير إلى تحسن ملحوظ في الأداء خلال هذه المرحلة. وأما بالنسبة للمتوسطات، فقد كان متوسط القيم في مرحلة الخط القاعدي 10%؛ مما يعكس أداءً منخفضًا في هذه المرحلة، في حين ارتفع هذا المتوسط بشكل ملحوظ إلى 98% في مرحلة التدخل؛ مما يدل على تحسن كبير وسريع في الأداء نتيجةً لاستخدام مسرح الدمى. وبالنظر إلى استقرار البيانات في مرحلة الخط القاعدي، تشير النتائج إلى وجود تباين في الأداء، حيث لم تتجاوز نسبة القيم التي تقع ضمن هامش 25% من الوسيط سوى 60% من إجمالي الجلسات، وهي نسبة تقل عن المعيار المقبول للاستقرار وهو 80%. وعلى النقيض من ذلك، بلغ الاستقرار في مرحلة التدخل 100%، حيث وقعت جميع القيم ضمن النطاق المقبول (100% ± 25%)؛ مما يعكس أداءً ثابتًا ومستقرًا.

كما أظهرت نتائج تحليل اتجاه البيانات (الميل) أن مرحلة الخط القاعدي تميزت باتجاه تصاعدي طفيف، حيث ارتفعت القيم تدريجيًا من 0% إلى 25% أو 35% بميل بلغ 6,25 أو 6,5 وهو يشير إلى تغير محدود لم يتسم بالثبات، لا سيما وأن الأداء بقي صفرًا خلال أول جلسة قبل أن يرتفع بشكل مفاجئ في الجلستين الأخيرتين أو الجلسة الثلاثة -حسب المشارك-. في المقابل، سجّلت مرحلة التدخل اتجاهًا تصاعديًا بميل مقداره 9,5 كمتوسط لجميع المشاركين، مما يدل على تحسن أكثر انتظامًا، اتّضح من خلال ارتفاع الأداء من 75% إلى 98%، تبعه استقرار عند 98% على مدى ثلاث أو أربع جلسات متتالية -حسب المشارك-.

وبتسليط الضوء على عملية تحليل البيانات بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل، فقد أظهرت النتائج نسبة تغيير فوري بمتوسط بلغ 36,75%، حيث ارتفع الأداء من 25% في آخر جلسة في الخط القاعدي إلى 75% في أول جلسة لمرحلة التدخل ولغالبية المشاركين؛ مما يشير إلى استجابة مباشرة وسريعة للتدخل. كما بلغت نسبة التغيير النسبي 55,5%، حيث ارتفع الوسيط من 25% في النصف الأخير من الخط القاعدي إلى 92% في النصف الأول من التدخل؛ مما يعكس تحسنًا تدريجيًا ومستدامًا بين المرحلتين. إضافةً إلى ذلك، كانت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة 100%، حيث كانت جميع القيم في مرحلة التدخل (75% و98%) خارج نطاق القيم في الخط القاعدي (0% إلى 25%)؛ مما يدل على فاعلية عالية لمسرح الدمى في تحسين الأداء مقارنةً بمرحلة الخط القاعدي.

ويمكن تفسير تدني مستوى الفهم القرائي لدى المشاركين الأربعة في مرحلة الخط القاعدي استنادًا إلى الخصائص المعرفية والإدراكية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تشير الدراسات إلى أن الذاكرة والقدرة على تخزين واسترجاع المعلومات لديهم أقل بكثير مقارنة بأقرانهم، مما قد يؤثر ذلك سلبًا على أدائهم الأكاديمي، خاصة في فهم النصوص القرائية (Luen, 2024). بالإضافة إلى ذلك، يُعتبر ضعف الانتباه وقصر مدته، إلى جانب القصور في الانتباه الانتقائي (تركيز الانتباه على شيء معين أو مجموعة معينة من المعلومات، بينما يتم تجاهل أو تقليل الانتباه إلى معلومات أخرى)، من العوامل التي ساهمت في استمرار تدني الاستجابات الصحيحة عبر الجلسات المتكررة في هذه المرحلة. حيث إن هذه العوامل جعلت المشاركين أكثر عرضة للتشتت وصعوبة التركيز على المهمة القرائية، مما حدّ من تحسين أدائهم في مرحلة الخط القاعدي.

كما أظهرت نتائج المشاركين في مرحلة التدخل تحسنًا فوريًا وإيجابيًا في مهارة الفهم القرائي بعد استخدام مسرح الدمى، حيث حقق جميع المشاركين معيار الإتقان المحدد. وقد يعزى هذا التحسن إلى أن مسرح الدمى يعد أداة تعليمية فعالة تتسم بجذب الانتباه وربط المحتوى القرائي بعرض بصري وحركي ممتع، مما قلل من تشتت الانتباه لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. كما يتيح مسرح الدمى سياقًا تعليميًا محسوسًا وتفاعليًا، مما يقرب المفاهيم المجردة إلى مستوى ملموس ويساعد على تثبيت المعلومات في الذاكرة. وهذا السياق يسهل أيضًا نقل أثر التعلم إلى مواقف مشابهة، مما يسهم في التغلب على جوانب القصور في الذاكرة والانتباه، ويعزز قدرات المشاركين في مهارة الفهم القرائي.

وتتوافق نتائج مرحلة التدخل مع الأدبيات والدراسات السابقة التي تؤكد على أهمية مسرح الدمى في تنمية المهارات المتنوعة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد كدراسة Pekolj (2017)، ودراسة Macari et al. (2021)، ودراسة Moosapoor (2023)، ودراسة Luen (2024)، ودراسة عافية (2016). حيث بينت نتائج هذه الدراسات الدور المحوري لمسرح الدمى كأداة تعليمية فعالة في تطوير مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي والأكاديمي التي قد تسهم في تعزيز مهارة الفهم القرائي، حيث يلعب مسرح الدمى في تحفيز الدافعية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وتيسير استيعاب المحتوى القرائي من خلال آليات تعليمية جذابة ومبتكرة. كما يسهم المسرح في تجاوز التحديات التعليمية التقليدية، مما يوفر بيئات

تعليمية محفزة تعزز المشاركة وتدعم تنمية المهارات القرائية. وتتوافق نتائج الدراسة مع التوجهات الحديثة في البحوث التربوية التي تركز على جدوى الأساليب التفاعلية واستراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء الأكاديمي والمهاري لدى هذه الفئة. فالعديد من الدراسات توصي باستخدامه في هذا السياق، حيث أظهرت أن أسلوب المحاكاة والحوار التفاعلي في بيئة درامية يعزز من تطوير استراتيجيات التعلم والتكيف لدى الطلاب، وخاصة ذوي اضطراب طيف التوحد. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما أشار إليه Luen (2024) بأن مسرح الدمى يوفر فرصًا للتعبير عن المشاعر والمواقف دون قيود، مما يعزز الثقة بالنفس والتواصل الفعال. ووفقًا لهذه الرؤية، يرى الباحث أن المشاركين استفدوا من الجانب التفاعلي لمسرح الدمى في اكتساب مهارة الفهم القرائي، مما ساعدهم على الاهتمام بالنص وفهم دلالاته، وبالتالي تحسين استجاباتهم القرائية.

وتشير الأبحاث إلى أن البرامج التعليمية التي تتضمن مسرح الدمى يمكن أن تحسن الفهم القرائي بنسبة 25%، مما يساهم في تعزيز القدرة على استيعاب التسلسلات السردية ودوافع الشخصيات (Macari et al., 2021). وتتوافق هذه النتائج مع المنظور التربوي المدعوم من الأدبيات والدراسات السابقة، التي تؤكد أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يعتمدون في التعلم على الوسائل الحسية والملموسة. ولتحقيق مستويات متقدمة في مهارات القراءة مثل الفهم والاستنتاج، يجب الانطلاق من مواقف ومواد تعليمية واقعية قبل الانتقال إلى المستويات المجردة. ولقد أظهرت التقارير أن الطلاب الذين يتعرضون لجلسات قراءة بالدمى يحققون تحسنًا ملحوظًا في فهم المفردات وإنتاج السرد (Luen, 2024).

ويمكن القول إن النمو الواضح في قدرات الفهم القرائي لدى المشاركين خلال مرحلة التدخل يدعم التصور القائم على أن دمج العناصر البصرية والحركية يسهل الارتقاء بمستويات القراءة، بدءًا من الوعي الصوتي والتمييز بين المفردات وصولًا إلى الطلاقة والفهم القرائي. وتتسق هذه النتيجة مع دراسات تناولت دور مسرح الدمى في تفسير المفاهيم العلمية والدينية واللغوية، مثل دراسة موسى وأحمد (2019) التي أظهرت فاعلية المسرح في تبسيط القصص القرآنية، ودراسة فراج (2021) التي أشارت إلى دور المسرح في تنمية المفاهيم الجيولوجية. ويرى الباحث أن تطبيق نتائج هذه الدراسات على الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يمكن أن يفسر الارتفاع الملحوظ في أداء المشاركين أثناء جلسات التدخل، حيث تم ربط النص القرائي بمشاهد درامية قصيرة ومركزة تناسب قدراتهم المحدودة على الانتباه، مما عزز استيعابهم وتذكرهم للمحتوى. كما يتوافق التحسن الملحوظ في الفهم القرائي خلال مرحلة التدخل مع نتائج دراسة ياغي (2020)، التي أشارت إلى أن استخدام مسرح الدمى ساعد الطلاب (غير ذوي الإعاقة) في تطوير مهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع. وتدعم هذه النتائج أيضًا ما توصلت إليه دراسة Rounds (2016) بشأن فاعلية المسرح في تعزيز تعلم القراءة وتحسين القدرات اللغوية لدى الطلاب من غير ذوي الإعاقة. كما أوضح الرجوب (2016) أن الطلاب من غير ذوي الإعاقة الذين تعلموا بواسطة مسرح الدمى شهدوا تحسنًا واضحًا في القراءة الجهرية والنطق، بالإضافة إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وتفاعلهم مع النصوص. ويفسر الباحث هذا التوافق بأنه يبرز قوة مسرح الدمى في توفير بيئة تفاعلية محفزة، مما يسهم في رفع كفاءة العمليات القرائية لدى الطلاب عمومًا ويعزز قدرة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على فهم النصوص واستيعابها بشكل أفضل.

ومن جهةٍ أخرى، فقد أظهرت نتائج مرحلة المحافظة استمرار جميع المشاركين عند مستوى الإتقان 97% في مهارة الفهم القرائي، مما يشير إلى بقاء الأثر الإيجابي لتدخل مسرح الدمى حتى بعد انتهاء البرنامج. ويفسر الباحث هذا التحسن في إطار الألفة الناتجة عن تكرار الجلسات، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس والاستجابات الصحيحة خلال مرحلة التدخل، مما ساهم في الحفاظ على المهارة لفترة أطول. كما يشير الباحث إلى أن دمج العروض البصرية والحوار الحركي باستخدام الدمى سهل عملية معالجة المعلومات، وزاد من مستوى الانتباه، وعزز الذاكرة لدى المشاركين، مما دعم لديهم الاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة حتى بعد توقف التدخل.

توصيات الدراسة

1. دمج استخدام مسرح الدمى كأداة تعليمية ضمن المناهج الدراسية الخاصة بالطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لتعزيز مهارات الفهم القرائي.
2. تطوير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع الخصائص المعرفية والإدراكية للطلاب ذوي الإعاقة، مع التركيز على أنماط التعلم التفاعلية.
3. توفير برامج تدريبية للمعلمين تتعلق باستخدام أساليب التعليم التفاعلي مثل مسرح الدمى، لتمكينهم من تحسين أساليب التدريس وتلبية احتياجات الطلاب.
4. تحسين البيئة التعليمية لتكون أكثر تفاعلية وجاذبية، مما يسهل على الطلاب التركيز ويعزز من قدرتهم على معالجة المعلومات.
5. إجراء تقييمات دورية لمهارات الفهم القرائي لدى الطلاب لتحديد مدى فعالية استراتيجيات التعليم المتبعة، وتعديلها حسب الحاجة.
6. إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول استخدام مسرح الدمى في التعليم، لتوفير بيانات إضافية تدعم تطوير البرامج التعليمية الخاصة بالطلاب ذوي اضطرابات طيف التوحد.
7. يُفضل إشراك أسر الطلاب في العملية التعليمية، من خلال تنظيم ورش عمل أو جلسات توعوية حول أهمية الأساليب التفاعلية مثل مسرح الدمى في تعزيز مهارات الفهم القرائي.

المصادر والمراجع

أونيل، ر. ومكدونيل، ج. وجنسن، و. (2022). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية* (بندر العتيبي، مترجم). الرياض: دار الناشر الدولي.

حميدة، س. (2021). مسرح الدمى ودوره التربوي للطفل. *مجلة النص*، 2(8)، 49-59.

خليفة، و. وعيسى، م. (2020). *كيف يتعلم المخ التوحدي*. (ط2). مصر: دار الوفاء.

الرجوب، ع. (2016). *أثر استخدام مسرح الدمى في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

الرويلي، م. والتل، س. (2019). مستوى مشكلات التكامل الحسي لذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، وطرق علاجها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(1)، 525-553.

سليمان، ع. (2020). *اضطراب التوحد بين المعاناة والمعافاة "دليل الوالدين والمتخصصين"* . مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، م. (٢٠١٦). *الإعاقة العقلية والتوحد*. (ط1). مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عافية، ع. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 169(2)، 13-52.

عبد الباسط، ر. (2015). الدور الفعال الذي يقدمه مسرح الدمى للطفل. *مجلة دراسات الطفولة*، 18(66)، 51-55.

فراج، ع. (2021). فاعلية برنامج قائم على مسرح العرائس لتنمية بعض المفاهيم الجيولوجية ومهارات التفكير التأملي لدى أطفال الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، 19(6)، 105-210.

الفرخ، أ. (2023). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لتنمية التواصل اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة الطفولة*، 43(1)، 710-743.

القحطانى، س. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائى لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس فى جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية فى جامعة الأزهر*، 1(177)، 79-125.

مغربي، م. (2018). فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح الدمى التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) بمنطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(22)، ج1، 63-109.

منظمة الصحة العالمية، التصنيف الدولي للأمراض المراجعة الحادية عشرة: المعيار العالمي للمعلومات الصحية التشخيصية. من موقع https://icd.who.int/ar

موسى، م. واحمد، ز. (2019). فاعلية استخدام مسرح عرائس خيال الظل فى تبسيط وعرض قصص الطير والحيوان فى القرآن وأثره فى تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى طفل الروضة. *دراسات فى الطفولة والتربية*، 10(10)، 83-172.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. من موقع https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2016). *الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (2015-2016)*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. الرياض.

ياغي، أ. (2020). فاعلية مسرح الدمى "العرائس" في تنمية قدرات طلبة الصف الثالث الابتدائي الأساسي لغويا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 43(4)، 118-139.

يونس، أ؛ والطائي، م. (2022). توظيف الدمية في عروض المسرح التربوي. *مجلة نابو للبحوث والدراسات*، 30 (37)، 29-48.

REFERENCES

Alussaif, E. (2020). *Improving reading comprehension for students with intellectual disability: The effectiveness of the main idea and self-monitoring strategy* [Doctoral dissertation, University of California Riverside]. https://escholarship.org/uc/item/8kp865rc

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Bolman, W. M. (2018). Brief report: 25-year follow-up of a high-functioning autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 181–183.

Brown, H. M., Oakhill, J. V., & Snowling, M. J. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 49*(4), 663–672.

Elbeltagi, R., Al-Beltagi, M., Saeed, N. K., & Alhawamdeh, R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World Journal of Clinical Pediatrics, 12*(1), 1–22.

Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences.* Routledge.

Gocmen, F. (2019). *Moral education with drama in preschool children: Cooperation* [Unpublished doctoral dissertation]. Necmettin Erbakan University.

Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation, 32*(2), 125–134.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., & McGee, G. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Council for Exceptional Children, 71*(2), 165–179.

Jacob, A., Scott, M., Falkmer, M., & Falkmer, T. (2015). The costs and benefits of employing an adult with autism spectrum disorder: A systematic review. *PLoS ONE, 10*(10), e0139896.

Jacob, U. S., & Pillay, J. (2022). Instructional strategies that foster reading skills of learners with intellectual disability: A scoping review. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 17*(7), 2222–2234.

Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (Eds.). (2014). *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances.* Routledge.

Kröger, T., & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(4), 393–401. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/688

Luen, L. C. (2024). The valuable of puppetry for children with special needs. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(1), 2289–2308.

Macari, S., Chen, X., Brunissen, L., Yhang, E., Brennan-Wydra, E., Vernetti, A., & Chawarska, K. (2021). Puppets facilitate attention to social cues in children with ASD. *Autism Research, 14*(9), 1975–1985.

McIntyre, N., Jarrold, C., Messer, D., & Booth, R. (2020). Inferential processing in autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(11), 4015–4034.

Moosapoor, M. (2023). The effectiveness of puppet play therapy on increasing communication skills through social stories for children with autism in Rasht. *International Journal of Innovation in Management, Economics and Social Sciences, 3*(1), 30–39.

Pekolj, D. (2017). Using puppets in working with pupils with special educational needs. *European Journal of Special Education Research, 2*(4), 64–75.

Peristeri, E., & Tsimpli, I. M. (2020). Narrative abilities in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(12), 4309–4330.

Rounds, M. (2016). *Pulling strings: The effects of puppetry on the language and literacy development of a preschool classroom* [Unpublished doctoral dissertation, University of Maine]. https://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/426

Simpson, R. L. (2011). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2), 68–71.

Tzuriel, D., & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning and Instruction, 58*, 295–304.

Wolf, M. C., Muijselaar, M. M., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: Shared and modality-specific components. *Reading and Writing, 32*, 1747–1767.