التفاعل بين نمط عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في بيئة تعلم إلكترونية وأثره في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم

إعداد

أ.م.د/ نهلة المتولي إبراهيم سالم

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم

بكلية التربية النوعية جامعة بورسعيد

د/ أحمد محسن أنور الرازقي

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية

التربية النوعية جامعة بورسعيد

التفاعل بين نمط عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في بيئة تعلم إلكترونية وأثره في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم

أ.م.د/ نهلة المتولي إبراهيم سالم و د/ أحمد محسن أنور الرازقي *

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى دراسة تأثير التفاعل بين نمطي السرد القصصي الرقمي (المتسلسل والمتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) في بيئة تعلم إلكترونية على تحسين السلوك وتنمية الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا. يركز البحث على كيفية استخدام السرد القصصي الرقمي كأداة تعليمية مبتكرة تساعد في خفض المشكلات السلوكية (مثل العدوانية والانسحاب) وتعزز التفاعل الاجتماعي، مع مراعاة الفروق الفردية في مستويات الانتباه. وتم اختيار عينة البحث من طلاب مدرسة التربية الفكرية بمحافظة بورسعيد قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة، وتم توزيعهم على أربع مجموعات تجريبية وفقًا لنمط السرد الرقمي ومستوى الانتباه، مجموعة تجريبية (١) نمط السرد الرقمي المتسلسل+ مستوى الانتباه المرتفع. ومجموعة تجريبية (٢) نمط السرد الرقمي المتسلسل+ مستوى الانتباه المنخفض، ومجموعة تجريبية (٣) نمط السرد الرقمي المتقطع+ مستوى الانتباه المرتفع، ومجموعة تجريبية (٤) نمط السرد الرقمي المتقطع+ مستوى الانتباه المنخفض. وأظهرت النتائج أن استخدام السرد الرقمي بنمطيه (المتسلسل والمتقطع) أدى إلى خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. وأوضحت ان تأثير نمط السرد الرقمي المتسلسل كان أكثر وضوحًا لدى الأطفال ذوي مستوى الانتباه المرتفع، بينما نمط السرد الرقمي المتقطع أظهر فعالية أعلى مع الأطفال ذوي مستوى الانتباه المنخفض، وان التفاعل بين نمط السرد ومستوى الانتباه ساهم في تنمية الحضور الاجتماعي للأطفال بشكل ملحوظ، مما عزز قدرتهم على التفاعل والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم إلكترونية– نمط عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل– المتقطع)– مستوى الانتباه– الأطفال المعاقين ذهنياً– المشكلات السلوكية– الحضور الاجتماعي.

* **أ.م.د/ نهلة المتولي إبراهيم سالم:** أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بورسعيد.

د/ أحمد محسن أنور الرازقي: مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بورسعيد.

The interaction between the digital storytelling display style and the level of attention in an electronic learning environment and its effect on reducing behavioral problems among mentally disabled children and developing their social presence

Research abstract:

The research aims to study the effect of the interaction between the digital storytelling styles (serial and intermittent) and the level of attention (high - low) in an electronic learning environment on improving behavior and developing social presence among mentally disabled children. The research focuses on how to use digital storytelling as an innovative educational tool that helps reduce behavioral problems (such as aggression and withdrawal) and enhance social interaction, taking into account individual differences in attention levels. The research sample was selected from students of the Intellectual Education School in Port Said Governorate, consisting of (40) children, and they were distributed into four experimental groups according to the digital storytelling style and attention level, experimental group (1) sequential digital storytelling style + high attention level. Experimental group (2) serial digital narrative style + low attention level, experimental group (3) intermittent digital narrative style + high attention level, and experimental group (4) intermittent digital narrative style + low attention level. The results showed that the use of digital narrative in its two styles (serial and intermittent) led to a reduction in behavioral problems in mentally disabled children. It was explained that the effect of the serial digital narrative style was more evident in children with high attention level, while the intermittent digital narrative style showed higher effectiveness with children with low attention level, and that the interaction between the narrative style and attention level contributed to the development of children's social presence significantly, which enhanced their ability to interact and participate in social activities.

Keywords: E-learning environment - Digital storytelling display style (serial - intermittent) - Attention level - Mentally disabled children - Behavioral problems - Social presence.

مقدمة:

يُعَدّ السرد القصصي الرقمي تطورًا طبيعيًا للسرد التقليدي الذي طالما اعتمد على الكتابة الشفوية أو المطبوعة، ولكنه الآن يستفيد من الإمكانيات الهائلة التي توفرها التكنولوجيا الرقمية. من خلال هذا النمط، يمكن تقديم قصص تُحاكي خيال الجمهور، أو تجعله جزءًا من الأحداث عبر اختيارات تفاعلية أو عبر بيئات التعلم الإلكترونية.

وفي عصر التكنولوجيا الحديثة والتحول الرقمي، أصبح السرد القصصي الرقمي أحد أبرز أشكال التعبير الإبداعي الذي يمزج بين الفن والتكنولوجيا. ويعتبر السرد القصصي الرقمي طريقة مبتكرة لرواية القصص تعتمد على الوسائط الرقمية لتقديم محتوى غني بالتفاعل والاندماج. يجمع هذا النمط بين النصوص المكتوبة والصور والصوتيات والفيديوهات وأحيانًا المؤثرات التفاعلية، مما يجعل القصة تجربة متعددة الحواس تُثري تفاعل الجمهور وتزيد من تأثيرها. ويمتد تأثير السرد القصصي الرقمي إلى مجالات متعددة، منها التعليم، حيث يُستخدم لتبسيط المفاهيم وتعزيز الفهم، والتسويق، حيث تُستخدم القصص الرقمية للترويج للعلامات التجارية بشكل مبتكر. كما أنه يُعد أداة فعالة في تعزيز التوعية الاجتماعية والتأثير الثقافي.

وعرفت ايمان جمعه (٢٠١٥، ٢٣٨)* السرد القصصي الرقمي بأنه عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة مثل الصور، والفيديو والموسيقي والسرد وغالبا ما يكون التعليق المصاحب للسرد بصوت الراوي او المنتج لعملية السرد.

ويشير محمد خميس (٢٠٢٢، ص ١٤٣) إلى أن السرد القصصي هو سرد أحداث معينة، وهو مفهوم شائع وقديم، ويستخدم على نطاق واسع في التعليم. فالسرد القصصي هو أحد أقدم أشكال التواصل التي ظهرت قبل ظهور الكتابة لنقل الخبرات من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل، باستخدام مصادر متعددة ومتنوعة مسموعة ومكتوبة ومصورة ومرسومة ومتحركة، مع اختلاف استراتيجيات وآليات السرد القصصي باختلاف الوسيلة وتختلف باختلاف نوع القصة.

وتنوعت الفوائد المذكورة عن السرد القصصي الرقمي، فكثيرا من الدراسات تناولت أهميتها، فقد أكدت دراسة ولاء دغش (٢٠٢٢) أن تأثير السرد القصصي يظهر في تنميتها لمهارات الاستماع والتحدث لدي المتعلمين، كما تساعد في إثارة ذهن وتفكير المتعلمين وبالتالي تسهيل الاستيعاب والفهم، فالسرد القصصي يكون ممتع وجميل علي شكل حوار من النثر الرفيع يزود المتعلم بالمعلومات والخبرات وتنمي حصيلتهم ، وتزيد من قدراتهم في السيطرة علي اللغة وتنمي معرفتهم بالماضي والحاضر، كما تعالج الضعف اللغوي، بالإضافة

* اتبع الباحثان في التوثيق وكتابة المراجع قواعد جمعية علم النفس الأمريكية APA style (الإصدار السابع)

أنها تزيد من تحصيل المتعلمين نتيجة الارتباط بخبراتهم السابقة بالأفكار الجديدة التي تزودهم القصة بها.

وتري رشا المهيرات (٢٠١٩) أن أهمية السرد القصصي تظهر في تنمية مهارات المتعلمين المعرفية والنفسية والوجدانية والحركية والاجتماعية عند المتعلم، من خلال تطبيق أساليب وأدوات تشوق المتعلم وتحفز دافعيته نحو التعلم، وذلك بسبب احتوائها على شخصيات وحبكة ونهاية تجعل المتعلم مركز انتباهه في لتعرف نهاية القصة.

بينما أشار نواف العقيل (٢٠١٩) أن توظيف استراتيجية السرد القصصي تزيد من المتعلم حصيلة المفردات والألفاظ المتقابلة والمترادفة، وإثراء قاموسه اللغوي من خلال اكتساب ألفاظ ومفردات جديدة، بالإضافة إلي تمكنه من التعبير الكتابي والشفوي ويطور من قراءته الجهرية، فتقوم وتعالج القصة من نطق المتعلم وتمييزه للمخارج المتشابهة.

ويُقسم السرد القصصي حسب نمط العرض إلى ثلاثة أنواع (أشرف سرور (٢٠١٨)؛ براعم دحلان، (٢٠١٦)؛ إيمان شاكر (٢٠١٥)):

- **السرد المتسلسل:** وفيه يكون السرد للأحداث قائمًا على خط زمني ثابت متتابع من نقطة البداية حتى نقطة النهاية في القصة.
- **السرد المتقطع:** لا يراعي هذا النوع منطقية الزمن، إذ يقدم الأحداث النهائية أول السرد، ثم ينتقل لأحداث البداية بشكل يُظهر الفارق بين زمن الحكاية وزمن السرد.
- **السرد التناوبي:** يعتمد هذا النوع على تناوب الأحداث، إذ يطرح السارد عددًا من القصص ويتناوب فيما بينها، وعادةً ما يُستخدم في القصص التلفزيونية.

بينما قسم محمد عطية خميس (٢٠٢٢) مسارات تدفق السرد القصصي إلى:

- **المسار الخطى:** وهو مسار خطى يحدد المؤلف ويلتزم به المتعلمون، كما هو الحال في مشاهد الفيديو.
- **المسار الموجه بالمستخدم:** وفيه يسمح للمتعلم باختيار المسار المناسب له من بين عدم مسارات بديلة، او ينشئ هو مسارا خاصا به.
- **المسار الموازى:** وفيه يسمح للمتعلم باستخدام أكثر من مسار في نفس الوقت للتنقل بين عناصر القصة.
- **المسار العشوائى:** وفيه لا يوجد مسار محدد، ويمكن للمتعلم التنقل بين عناصر القصة بطريقة عشوائية.

وقد استخدم السرد القصصى في تنمية بعض المفاهيم والمهارات لفئات عمرية مختلفة من المتعلمين بصفة عامة فقد تم استخدامه في تنمية بعض المفاهيم لدى الأطفال في مراحل التعليم المبكرة مثل دراسة مى السيد وآخرون (٢٠١٩) التي استخدمته تنمية المسئولية

الاجتماعية لدى أطفال المستوى الثانى برياض الأطفال، واستخدمته مثل دراسة أماني سمير (٢٠٢٣) في تنمية الوعى التكنولوجى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدامه في تنمية بعض المهارات للطلاب في مرحلة المراهقة مثل دراسة منى محمود، وليد يوسف وحنان عبد الرؤوف (٢٠٢١) التي استخدمت السرد القصصى الرقمى في تنمية مهارات التعبير الشفهى لطلاب الصف الأول الثانوى، وتم استخدامه مع الطلاب في المراحل الجامعية مثل دراسة هبة عبد الشافى وآخرون (٢٠٢١) التي استخدمته فى تنمية الكفاءة الذاتية الاكاديمية المرتبطة بمعتقدات طلاب شعبة اللغة الإنجليزية عن قدرتهم على أداء مهام الكتابة المتعلقة بالمقال الإبداعي في اللغة الإنجليزية. وتم استخدامه مع ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة فقد استخدمه ريهام حسن طلبة (٢٠١٧) مع التلاميذ المعاقين سمعيا لتنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والتفكير البصرى.

ومن خلال العرض السابق يرى الباحثان ان استخدام السرد القصصي ليس فقط أداة تعليمية فعالة، ولكنه أيضًا وسيلة لبناء بيئة تعليمية تفاعلية تساعد المتعلمين على التعلم بطريقة ممتعة ومؤثرة. واستخدامه في التعليم هو أحد الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن تطبيقها مع فئات مختلفة من المتعلمين. تعتمد هذه الطريقة على توظيف القصص لتوصيل المعرفة، وتعزيز الفهم، وتحفيز التفاعل بين المعلم والمتعلمين.

ويتطلب تحقيق التنمية الشاملة الاعتماد على الموارد المادية والبشرية التي يمكن استثمارها، حيث أصبحت قضايا الطفولة تحتل مرتبة متميزة في سلم الأولويات سواء علي المستوي الدولي أو المستوي المحلي، فالاهتمام بقضايا الطفولة لا يقتصر علي الأطفال العاديين دون غيرهم, بل يتطلب أيضاً اعطاء مزيدا من الاهتمام والرعاية بفئات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة التي لم تكن تحظي بأي نوع من الاهتمام والرعاية في الفترات الماضية، إيماناً بأن تقدم المجتمعات يقاس بما تولية من أوجه الرعاية الاجتماعية، والثقافية والصحية، لجميع الفئات التي تقع في نطاقها سواء كانت هذه الرعاية متجهة نحو الاهتمام بالفئات العادية أو ممتدة إلى الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وذوي الإعاقة الذهنية هم تلاميذ يتعلمون مهارات الكتابة والقراءة والحساب وفق أساليب تعلمية وبرامج تربوية تناسب خصائصهم وسرعة تعلمهم، وتمنعهم إعاقتهم الذهنية من التعلم مع أقرانهم الطبيعيين، وتقع درجة ذكائهم بين (٥٥ – ٧٠) درجة (عبد الحميد أبو زيد، ٢٠١٤؛ العباسي بخضر، ٢٠٢١).

وعرفهم عيسى البجحان (٢٠١٣) هم تلاميذ تقع درجات ذكائهم ما بين (٥٢ – ٧٣) على اختبار ستانفورد بينية، ولديهم قصور في قدراتهم العقلية بانحرافين معياريين أقل من

المتوسط، وكذلك قصور في المهارات الاجتماعية والعناية بالذات والتوجيه الذاتي والمهارات الأكاديمية والعمل، ويتعلمون في مدارس التربية الفكرية.

واتفق كل من (شيرين خليفة، ٢٠١٤؛ سربناس وهدان، ٢٠١٦) على وضع تعريفا للطفل المعاق ذهنيا من الناحية التربوية بأنه شخص يعاني منذ الطفولة من صعوبة غير عادية فى التعلم أو التحصيل الدراسى كما ينخفض أداؤه السلوكي بشكل واضح فى العمليات العقلية نتيجة للانخفاض نسبة الذكاء وهو غير فعال فى مواجهة مشكلات الحياة لأنه يحتاج إلى تدريب وتوجيه ليستفيد من طاقاته وإمكاناته المتاحة مهما كانت، ويمكن تعريف التلميذ ذوي الإعاقة العقلية بأنه تلميذ يقع معامل الذكاء لديه بين (٥٥-٧٠) درجة ويتعلم بعض المهارات الأساسية، وقد يعتمد على نفسه ويكون مستقل بذاته.

كما حدد كل من (Hamburger,Y,2018؛ Griffiths,M. D,2017؛ Gerhart, N,2017؛ Ramayah, T,2017) & ثلاثة أبعاد للحضور الاجتماعي هي الحضور المشترك، المشاركة النفسية، الالتزام السلوكي حيث كل بعد يشتمل على عدد من العوامل مثل الحضور الاجتماعي يشمل عوامل العزلة / الوحدة، الوعي المتبادل، الاهتمام المتبادل والمشاركة النفسية تشتمل علي عوامل التعاطف والفهم المتبادل والالتزام السلوكي يشتمل علي عوامل التبعية / الترابط السلوكي، المساعدة المتبادلة، الأفعال التابعة.

وتعتبر المشكلات السلوكية إحدى ميادين التربية الخاصة الجديدة نسبيا قبل البدء بتعريف المشكلات السلوكية لابد من الإشارة إلى أنه ليس من السهل تعريف المشكلات السلوكية تعريفا جامعا مانعا يتصف بالدقة والشمولية ويلاقي قبول مختلف الفئات العلمية والمهنية ذات التخصصات المختلفة لنتيجة للاختلاف في طبيعة المشكلات السلوكية وأسبابها وعلاجها وكذلك لأن الفرق بين سلوك ومشاعر الأطفال العاديين وسلوك ومشاعر الأطفال غير العاديين فرق في درجة هذا السلوك وهذه المشاعر وليس في نوعية السلوك والمشاعر. (Mihajlov, M., & Vejmelka, L, 2017)

حيث ذكر عبد الفتاح شريف (٢٠١١) أن القانون الأمريكي رقم ٩٤ /١٢٤ (الصادر عن وكالة الصحة النفسية للأطفال) ينص على أن الطفل المشكل هو ذلك الطفل الذي يبدئ مشاعر وسلوكيات غير مرغوبة تمنعه من إقامة علاقات اجتماعية سليمة ويشعر بالإحباط والخوف، وتظهر لديه صعوبات في التعلم ترجع إلى عوامل عقلية أو حسية بالإضافة إلى بعض المشكلات الصحية.

ويشير حافظ بطرس (٢٠١٤) الى أن الأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على التعلم والتي لا يمكن تفسيرها في ضوء الخصائص العقلية أو الحسية أو الصحية، وعدم القدرة على بناء علاقات مرضية مع الزملاء والمعلمين، بالإضافة الى شعورهم بالاكتئاب وعدم السعادة

تظهر عليهم انماط سلوكية وعواطف غير مناسبة في ظروف عادية، ونزعة نحو معاناة أعراض جسمية وآلام ومخاوف فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والمدرسية.

يؤكد عديد من الباحثين فى مجال الاعاقة الذهنية على أن مشكلات الاطفال المعاقين ذهنيا لا تقتصر على المشكلات المتعلقة بنقص الكفاءة الذهنية، ولكنهم يعانون أيضا من مشكلات سلوكية نتيجة لما يتعرضون له من ظروف اجتماعية ونفسية غير ملائمة خلال مراحل حياتهم وتنشئتهم. (فوزية جمعة، ٢٠٠٩: ٥)

وقد اثبتت كثير من الدراسات ان المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا تعد من المشكلات التي تؤثر سلباً على تطورهم الشخصي والاجتماعي، مثل دراسة سهام إسماعيل (٢٠٢٠)، ودراسة ضويحى بن محمد بن عبد الله (٢٠١٦) وذلك لأنها تعيق قدرتهم على التفاعل مع الآخرين وتكوين العلاقات الاجتماعية، وتحد من فرصهم في التعلم والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والمدرسية، وتؤدي إلى صعوبات في التكيف مع البيئة المحيطة تجعلهم عرضة للعزلة الاجتماعية والتهميش، تزيد من الضغوط على الأسر والمعلمين الذين يسعون لدعمهم، وتعيق تنمية مهاراتهم التواصلية والوظيفية، وتشكل تحدياً للأسر والمؤسسات التربوية: التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة يتطلب استراتيجيات تربوية وعلاجية متخصصة، تزيد من الأعباء النفسية والمادية على أسر الأطفال ومقدمي الرعاية، وتؤثر على جودة حياتهم وحياة من حولهم حيث ان تحسين السلوكيات يسهم في تعزيز استقلاليتهم وتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم، يساعد في تحسين جودة الحياة بشكل عام لهم ولأسرهم.

ويرى الباحثان ان السرد القصصي الرقمي قد يكون جسرًا قويًا يربط بين ذوي الإعاقة الذهنية والعالم من حولهم، مما يعزز من قدرتهم على التعلم والتفاعل بشكل فعال وممتع.

الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يُعتبر من المواضيع المهمة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس. فهم طبيعة الانتباه لديهم وتطويره يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين قدراتهم التعليمية والاجتماعية.

ويعد مستوى الانتباه من العوامل المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر في ظهور أو تفاقم المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا. فعندما يكون لدى الطفل صعوبات في الانتباه أو تركيز محدود، يمكن أن يؤدي ذلك إلى سلوكيات غير ملائمة نتيجة لمحاولات تعويض هذه الصعوبات أو للتعبير عن الإحباط.

ويعد الانتباه أساسيًا في التناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته وبالتالي فهو عنصراً في غاية الأهمية في العملية التعليمية إذ أنه من العوامل العقلية المهمة ذات التأثيرات الجوهرية على كل من التعلم، والاحتفاظ والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات والنشاط العقلي بوجه عام، ومن ثم تكوين المفاهيم ثم التعلم وإتقان المهارات، ولذلك فلا بد من الاهتمام به والتعرف عليه

والعوامل المؤثرة فيه ومن ثم معالجة مشكلة تشتت وقصور الانتباه التي تنتشر في التعليم بشكل عام وفي التعليم الإلكتروني بشكل خاص.

كما إن كانت اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد تمثل مشكلة بالنسبة للأطفال العاديين وللمحيطين بهم، فلنا حينئذ أن نتصور حجم معاناة الأطفال المعاقين ذهنياً ومن يقوم برعايتهم، لذ تعد اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد بمثابة تحد كبير للآباء، حيث يقوم هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنياً بسلوكيات لا تتلاءم مع البيئة التي يعيشون فيها، فيلجأ الوالدان إلي أساليب تربوية خاطئة للحد من هذه السلوكيات غير المرغوب فيها، ومن هنا تتبلور الحاجة إلي الإرشاد الأسري لزيادة التواصل والتفاعل الأسري ومواجهة الضغوط الناتجة عن كونهما أبوين لمثل هذا الطفل بالإضافة إلى تدريبهم على تنمية بعض مهارات الطفل الاجتماعية (صافيناز أحمد ، ٢٠١٨).

والحضور الاجتماعي عند الأطفال المعاقين ذهنيًا يشير إلى قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وإقامة علاقات مع الآخرين في محيطهم. هذا الجانب يلعب دورًا كبيرًا في تعزيز تطورهم النفسي والعاطفي. وتُعد المهارات الاجتماعية عنصرًا أساسيًا في تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيًا، حيث تسهم في تحسين تفاعلهم مع البيئة المحيطة وزيادة فرص اندماجهم في المجتمع. واهتمت عديد من الدراسات بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا حيث هدفت دراسة الهنوف بنت محمد العبيد (٢٠٢٢) إلى إبراز الأساليب والطرق التي يمكن للمعلمين والآباء استخدامها لتدريب الأطفال المعاقين فكريًا على المهارات الاجتماعية، وأشارت نتائجها إلى أهمية تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا، مما يسهم في تحسين حضورهم الاجتماعي وزيادة فرص اندماجهم في المجتمع. بينما تناولت دراسة هبة شعبان (٢٠١٧) تصميم برنامج يهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا، بما في ذلك المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل اليومي، وأظهرت الدراسة فعالية البرنامج في تحسين مستوى المهارات الحياتية والاجتماعية لدى الأطفال المشاركين، مما يعزز من حضورهم الاجتماعي. وركزت دراسة:(1999) Guralnick على أهمية التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، مشيرة إلى أن البرامج التي تُعنى بتطوير المهارات الاجتماعية تُسهم في تعزيز الحضور الاجتماعي وزيادة فرص تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم. أكدت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا تدريباً على المهارات الاجتماعية كانوا أكثر قدرة على الاندماج في الأنشطة الجماعية مقارنة بغيرهم. كما بحثت دراسة Brown et al. (2011) تأثير برامج الدمج على المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً. وُجد أن الأطفال الذين يشاركون في برامج دمج مع أقرانهم الأسوياء يطورون مهارات تواصل فعّالة ويعززون من حضورهم

الاجتماعي من خلال التفاعل المستمر في بيئات تعليمية مشتركة. كما تناولت دراسة Carter et al. (2005) تأثير التدخلات المستندة إلى الأقران في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. أكدت النتائج أن التدريبات على المهارات الاجتماعية ضمن مجموعات من الأقران تعزز الحضور الاجتماعي بشكل كبير من خلال بناء علاقات اجتماعية إيجابية ومستدامة. كما استخدمت دراسة Koegel et al. (2012) تقنيات لتعزيز المهارات الاجتماعية، مثل التعليم المستند إلى اللعب، على تحسين الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً. أظهرت الدراسة أن الأنشطة التفاعلية تُحسن مهارات التواصل وتزيد من المشاركة الاجتماعية للأطفال. كما ركزت دراسة Matheson et al. (2007) على استراتيجيات تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المدارس، حيث أظهرت النتائج أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تقلل من العزلة الاجتماعية وتعزز القدرة على بناء العلاقات مع الآخرين.

تُظهر هذه الدراسات أن تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً عبر برامج تدريبية ودمج اجتماعي تسهم بشكل فعّال في تحسين حضورهم الاجتماعي وتعزيز اندماجهم المجتمعي. هذه النتائج تدعم أهمية تطوير مثل هذه البرامج لتحسين جودة حياة الأطفال وتهيئتهم للتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة.

ويرى الباحثان من خلال العرض السابق ان التفاعل بين نمط عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه يمثل فرصة واعدة لتحسين جودة التعليم والتأهيل للأطفال المعاقين ذهنياً. اختيار النمط المناسب بناءً على مستوى الانتباه يساعد في خفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي، مما يسهم في دمجهم بشكل أفضل في المجتمع.

وعلى ذلك، فإن البحث الحالي يهدف الى قياس أثر التفاعل بين نمط عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) ببيئة تعلم إلكترونية وأثره فى خفض المشكلات السلوكية لدى لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم.

مشكلة البحث:

تمكن الباحثان من التوصل الى مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها، من خلال المحاور والابعاد الآتية:

أولاً– الحاجة الى التغلب على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم:

- اهتمت كثير من الدراسات بخفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا فقد أكدت دراسة نجلاء إبراهيم عبد الجواد (٢٠١٥) أن الأطفال المعاقين ذهنياً لديهم

بعض المشكلات السلوكية، وتمثلت في العدوان – والتخريب – وإيذاء النفس، وأكدت نتائج دراسة بكر بن حسان يماني (٢٠٢٠) أن أهم أدوار أخصائي الجماعة في عملية الدمج الاجتماعي للمعاقين ذهنيا تحقيق المساواة مع غيرهم من الأطفال الاسوياء من خلال زيادة المشاركة في الانشطة الجماعية. كما هدفت دراسة فادى جريح وغسان ابو فخر (٢٠١٣) الى تحديد المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس، العمر، ودرجة الإعاقة، كما أكدت دراسة Amilia (٢٠١٣) أن هناك ضعف في المهارات التكيفية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، مما يؤثر على التكيف الاجتماعي مع المحيطين بهم داخل الأسرة وخارجها، كما أكدت دراسة Kimberly (٢٠٢٢) أن هناك العديد من المشكلات السلوكية لدي الأطفال المعاقين ذهنيا، والتي تؤثر علي مستوي الكفاءة الذاتية والاجتماعية لديهم.

- **الدراسة الاستكشافية:** من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة، وتأكيداً على أهمية مشكلة البحث المتمثلة في خفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، قام الباحثان بإجراء دراسة استكشافية عن طريق مقابلات غير مقننة مع أخصائي التربية الخاصة ببعض المدارس بمحافظة بورسعيد (مدرسة الفكرية، ومدرسة الرسالة الحديثة)، وهدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرف المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً، وذلك بهدف:

- استكشاف طبيعة السلوكيات غير المرغوبة التي تظهر بين الأطفال المعاقين ذهنياً.
- تحليل الأسباب المحتملة لهذه السلوكيات من وجهة نظر الأخصائيين.
- تحليل مدى تأثير هذه السلوكيات على حياتهم اليومية وتفاعلهم الاجتماعي.

٢. تحديد مستوى الحضور الاجتماعي الحالي وفهم الصعوبات المرتبطة بتنمية الحضور الاجتماعي، وذلك بهدف:

- تقييم قدرة الأطفال على المشاركة في الأنشطة الجماعية والتفاعل مع أقرانهم.
- قياس مدى تقبل البيئة المحيطة لهم ودورها في تعزيز حضورهم الاجتماعي.
- تحديد العوائق التي تواجه الأطفال في التفاعل مع أقرانهم والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.
- تعرف استراتيجيات الأخصائيين الحالية لتحسين الحضور الاجتماعي.

٣. تقييم مدى فاعلية البرامج والأساليب المستخدمة حالياً، وذلك بهدف:

- مناقشة الأدوات والأساليب التي تُستخدم لتعديل السلوكيات غير المرغوبة وتعزيز الحضور الاجتماعي.
- استنتاج مدى فعالية هذه البرامج وتأثيرها على تحسين جودة حياة الأطفال.

وأسفرت نتائج الدراسة الاستكشافية التي اعتمدت على مقابلات غير مقننة مع أخصائي التربية الخاصة بمدرسة الفكرية ومدرسة الرسالة الحديثة في محافظة بورسعيد، عن النتائج التالية:

- **المشكلات السلوكية الشائعة:** أوضح الأخصائيون أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بين الأطفال المعاقين ذهنياً تشمل السلوكيات العدوانية مثل الضرب والصراخ، السلوكيات الانسحابية مثل العزلة والخجل المفرط.
- وتمثلت الأسباب في عدة عوامل من أهمها نقص القدرة على التعبير عن الاحتياجات والرغبات، والتحديات في التكيف مع البيئة المحيطة. وضعف التواصل الاجتماعي وعدم تلقي الدعم الكافي.
- كما أشار الأخصائيون إلى أن الأطفال يعانون من صعوبة في المشاركة في الأنشطة الجماعية، وضعف تقبل الأقران والمجتمع لهم، ونقص الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية.
- وأكد الأخصائيون الحاجة إلى تصميم برامج تدريبية أكثر شمولية وفعالية، توفير دعم نفسي واجتماعي للأطفال وأسرهم، تعزيز دمج الأطفال في الأنشطة المدرسية والمجتمعي.
- وأظهرت الدراسة الاستكشافية وجود حاجة ملحة إلى تدخلات تربوية وعلاجية موجهة تستهدف خفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً، مع التركيز على تدريب الأخصائيين وأولياء الأمور وتوفير بيئات داعمة لهم.

ثانيًا– الحاجة الى تحديد نمط السرد القصصي الرقمى (المتسلسل/ المتقطع) ببيئة التعلم الإلكترونية الأنسب مع مستوى الانتباه (مرتفع / منخفض) للأطفال المعاقين ذهنيا لخفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم:

١. **الحاجة الى استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في خفض بعض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا:** اثبتت الدراسات العربية والأجنبية ان بيئات التعلم الإلكترونية اصبحت أداة فعّالة للتعامل مع المشكلات السلوكية التي تواجه الطلاب، خاصةً أولئك الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة. حيث توفر هذه البيئات فرصاً لتحسين التفاعل الاجتماعي وتقليل السلوكيات السلبية من خلال أساليب تعليمية مخصصة وجذابة. وذلك لان هذه البيئات توفير بيئة تعليمية مرنة ومناسبة لاحتياجات الطلاب وذلك لما تتميز به بيئات التعلم الإلكترونية من مرونة في تصميمها، مما يسمح بتخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات كل طالب. وهذا ما أوضحه دراسة الشريف (2020) أن استخدام منصات التعلم الإلكتروني مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ساعد في تحسين استجابتهم وتقليل

السلوكيات غير المرغوبة مثل العدوانية والانطوائية. كما انها تقلل من السلوكيات العدوانية وذلك من خلال التحفيز الإيجابي حيث تقدم بعض هذه البيئات ألعاباً تعليمية تفاعلية وبرامج محفزة تسهم في تشجيع الأطفال على السلوك الإيجابي. وهذا ما أكدت عليه دراسة Huang et al. (2010) في ان الألعاب التعليمية الرقمية أسهمت في تقليل السلوك العدواني لدى الأطفال وتحفيزهم على التفاعل مع محيطهم. واثبتت بعض الدراسات ان أدوات التعلم الإلكتروني تساعد في تعزيز تركيز الأطفال وتقليل تشتت الانتباه من خلال تقديم محتوى مشوق ومتعدد الوسائط، وهذا ما أشارت اليه دراسة Smith et al. (2014) في أن استخدام الوسائط المتعددة في التعليم ساعد على زيادة انتباه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخفض السلوكيات المرتبطة بالتشتت. وتخلق بيئة تعليمية خالية من الضغوط، بينما وجدت دراسة Wang et al. (2009) أن الأطفال يظهرون مستويات أقل من القلق في بيئات التعلم الإلكتروني، مما يُسهم في تحسين سلوكهم. كما تعزيز المهارات الاجتماعية وتقليل السلوكيات الانعزالية، وفي دراسة الهنوف بنت محمد العبيد (2022)التي اثبتت أن تصميم برامج تعليمية إلكترونية موجهة للأطفال ذوي الإعاقة ساهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي وخفض السلوكيات الانعزالية.

وتُظهر هذه الدراسات العربية والأجنبية أن بيئات التعلم الإلكترونية تُعد وسيلة فعالة لتحسين السلوكيات لدى الطلاب، خاصةً ذوي الإعاقة الذهنية. من خلال توفير محتوى تعليمي مخصص، وتعزيز التفاعل الإيجابي، وتقديم بيئات خالية من التوتر، يمكن لهذه الأدوات أن تسهم بشكل كبير في خفض المشكلات السلوكية وتعزيز تجربة التعلم بشكل شامل.

٢. **الحاجة الى دراسة أفضلية نمط عن الاخر:** تُشير الدراسات السابقة إلى فاعلية السرد القصصي الرقمي في تنمية المهارات اللغوية والتواصلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية .على سبيل المثال دراسة مى العيسى وزملائها (2023) استهدفت هذه المراجعة المنهجية فحص أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. أشارت النتائج إلى فاعلية القصة الرقمية في تحسين هذه المهارات، مع توصية بتوظيفها في العملية التعليمية، ودراسة سحر عبد الرحيم وآخرين (2022) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين إجابات التلاميذ قبل وبعد مشاهدة القصة الرقمية، مما يدل على تحسن في المهارات اللغوية بعد التعرض للقصص الرقمية.

٣. **اعتمد البحث على متغير تصنيفي يتمثل في تحديد مستوى الانتباه لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا:** وقد أُجريت دراسات متعددة تناولت هذا الموضوع، منها دراسة غزال ليلية (٢٠١٨) التي أكدت على أهمية تقييم وتشخيص الانتباه لدى هذه الفئة، مشيرةً إلى أن اضطرابات الانتباه تُعد من أكثر الاضطرابات شيوعًا بينهم، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية لتحسين مستوى الانتباه لديهم. كما تناولت دراسة مروة ممدوح (٢٠٢٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال المعاقين عقليًا، مما يعزز أهمية الاهتمام بمستوى الانتباه كعامل مؤثر على القدرات التعليمية والاجتماعية لهذه الفئة. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة عبد العظيم عبد العظيم وأسامة حامد (٢٠١٥). حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليًا إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف في القدرة على الانتباه للصفات والخصائص الفيزيائية التي تميز أحد المثيرات البصرية عن غيرها، مما يؤكد ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية مناسبة لتحسين مستوى الانتباه لديهم. كما استخدمت دراسة شيماء عبد الرازق (٢٠١١) بيئة تعلم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقلياً. بناءًا على ما سبق، يتضح أن هناك حاجة ملحة لتطوير برامج تدريبية وتعليمية تهدف إلى تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا، نظرًا لتأثيره المباشر على قدراتهم التعليمية والاجتماعية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن السرد القصصي الرقمي قد حظي باهتمام كبير كأداة فعّالة في تحسين العديد من الجوانب التعليمية والسلوكية. فقد تناولت دراسات عديدة السرد الرقمي بوجه عام، مشيرة إلى تأثيره الإيجابي في تعزيز التفاعل، وتحسين المهارات اللغوية، وتنمية القدرات الإدراكية لدى الأطفال، وخاصة ذوي الإعاقة الذهنية. ومع ذلك، يتضح أن معظم هذه الدراسات تناولت السرد الرقمي بشكل عام دون التمييز بين أنماطه المختلفة، وخاصة النمط المتسلسل الذي يعتمد على تقديم القصة بأسلوب تصاعدي مترابط من البداية إلى النهاية. فلم يجد الباحثان أي دراسة تناولت بشكل منهجي تأثير نمط السرد القصصي الرقمي المتسلسل مقارنة بالنمط المتقطع على خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. هذا النقص في الأدبيات العلمية يمثل فجوة بحثية تحتاج إلى استكشاف. ومن هنا تنبع أهمية البحث الحالي، الذي يسعى إلى دراسة تأثير نمط السرد القصصي الرقمي المتسلسل، ليس فقط من حيث فعاليته العامة، ولكن أيضًا من حيث مقارنة تأثيره بالنمط المتقطع، لتحديد أيهما أكثر فاعلية في خفض المشكلات السلوكية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال المعاقين ذهنياً".

صياغة مشكلة البحث:

مما سبق عرضه أمكن تحديد مشكلة البحث وصياغتها فى العبارة التقريرية التالية:

"الحاجة الى دراسة التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ببيئة تعلم إلكترونية ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) وأثره فى خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم"

أسئلة البحث:

وعليه سعى هذا البحث الى معالجة تلك المشكلة من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"كيف يمكن تطوير بيئة تعلم الكرتونية قائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) وأثره فى خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم؟"

ويتفرع من هذا السؤال الاسئلة الفرعية الآتية:

١. ما هى المشكلات السلوكية التى يمكن حلها لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟
٢. ما معايير تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم؟
٣. ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم؟
٤. ما أثر نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ببيئة تعلم إلكترونية في خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟
٥. ما أثر مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية في خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟
٦. ما أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية فى خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟
٧. ما أثر نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ببيئة تعلم إلكترونية في تنمية الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟

٨. ما أثر اختلاف مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية في تنمية الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟
٩. ما أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية فى تنمية الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل–المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع–منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم، ويتفرع من الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية كما يلي:

١. الكشف عن أهم المشكلات السلوكية لدي الاطفال المعاقين ذهنيا.
٢. الكشف عن أثر نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) على خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم
٣. الكشف عن أثر مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) على خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم
٤. الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) على خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا
٥. الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) على تنمية الحضور الاجتماعي لديهم الاطفال المعاقين ذهنيا

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث في:

١. تطوير أدوات وأساليب تعليمية تعتمد على السرد القصصي الرقمي، مما يعزز التفاعل الإيجابي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً.
٢. يساعد في توفير نماذج تعليمية مبتكرة تتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي القدرات المختلفة.
٣. التركيز على فهم كيفية توظيف التكنولوجيا لتقليل السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال، مثل العدوانية، الانسحاب، أو السلوكيات النمطية.

٤. يسهم في تحسين جودة الحياة للأطفال وأسرهم من خلال توفير استراتيجيات فعالة لتعديل السلوك.
٥. يساعد في تصميم بيئات تعليمية تدعم تطوير المهارات الاجتماعية وتعزز قدرة الأطفال على التفاعل مع محيطهم.
٦. يسهم في تعزيز الدمج الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً، مما يقلل من الشعور بالعزلة والتهميش.
٧. تقديم رؤية حول كيفية الاستفادة من السرد القصصي الرقمي في بيئات التعلم الإلكترونية، مما يدعم التحول نحو التعليم الرقمي الموجه.

فروض البحث:

قام الباحثان بصياغة الفروض التالية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة لاختلاف بنمطى عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) بصرف النظر عن مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة لاختلاف مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) بصرف النظر عن نمطي عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة تعلم إلكترونية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اطفال المجموعات التجريبية في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.
٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة لاختلاف بنمطى عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) بصرف النظر عن مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.
٥. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة لاختلاف مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) بصرف النظر عن نمطي عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة تعلم إلكترونية.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اطفال المجموعات التجريبية في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.

محددات البحث:

١. **الحدود البشرية:** طبق البحث الحالي على عينة من اطفال مدرسة الفكرية بمحافظة بورسعيد.
٢. **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي فى مدرسة الفكرية ومدرسة الرسالة الحديثة بمحافظة بورسعيد.
٣. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية والتوصل الى نتائجها فى الفترة الزمنية الواقعة بين ٢٠٢٤/٣/١–٢٠٢٤/٥/١

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من صحة فروضه، تم اعداد الأدوات التالية:

١. **أدوات جمع البيانات وتمثلت في:**
أ. قائمة معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية بنمطى عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل)
ب. قائمة ببعض المشكلات السلوكية التي يجب خفضها لدى الاطفال المعاقين ذهنيا.
٢. **أدوات المعالجة التجريبية وتمثلت في:**
أ. بيئة تعلم الكترونية بنمط السرد القصصى الرقمى (المتسلسل) ومستوى الانتباه (المرتفع).
ب. بيئة تعلم الكترونية بنمط السرد القصصى الرقمى (المتسلسل) ومستوى الانتباه (المنخفض).
ج. بيئة تعلم الكترونية بنمط السرد القصصى الرقمى (المتقطع) ومستوى الانتباه (المرتفع).
د. بيئة تعلم الكترونية بنمط السرد القصصى الرقمى (المتقطع) ومستوى الانتباه (المرتفع).
٣. **أدوات القياس وتمثلت في:**
أ. مقياس تقدير تشتت الانتباه وفرط الحركة. (من اعداد فوقية راضي، ٢٠١٢)
ب. مقياس المشكلات السلوكية.
ج. مقياس الحضور الاجتماعي.

متغيرات البحث:

تضمن البحث الحالي المتغيرات التالية:

١. **المتغيرات المستقلة: يشمل البحث الحالي على متغير مستقل واحد هو نمط عرض السرد القصصي الرقمي، والذي ينقسم الى:**
   - نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل.
   - نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتقطع.
٢. **المتغير التصنيفي: مستوى الانتباه لدى الاطفال المعاقين ذهنيا، والذي ينقسم الى:**
   - مستوى الانتباه المرتفع.
   - مستوى الانتباه المنخفض.
٣. **المتغيرات التابعة: يشمل البحث الحالي على متغيرين تابعين وهما:**
   - خفض المشكلات السلوكية.
   - تنمية الحضور الاجتماعي.

التصميم التجريبي للبحث:

على ضوء المتغيرات المستقلة، تم استخدام البحث المنهج التجريبي المناسب هو التصميم العاملى (٢×٢)، ويوضح جدول (١) التصميم لهذا البحث.

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية لمجموعات البحث			التطبيق البعدي
	نمط عرض السرد القصصي الرقمى	مستوى الانتباه		
		مرتفع	منخفض	
مقياس المشكلات السلوكية	المتسلسل	مج (1)	مج (2)	مقياس المشكلات السلوكية
مقياس الحضور الاجتماعي	المتقطع	مج (3)	مج (4)	مقياس الحضور الاجتماعي

مجتمع وعينة البحث:

تكونت عينة البحث من اطفال مدرسة الفكرية بمحافظة بورسعيد (2023-2024) ثم قام الباحثان بتقسيم العينة الى مجموعتين تجريبيتين عشوائيا قوام كل مجموعة (40) طفل وطفلة تم تقسيمهم الى أربع مجموعات تجريبية كما هو موضح بالتصميم شبة التجريبي للبحث.

منهج البحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يعد من فئة البحوث التطويرية Developmental research في تكنولوجيا التعليم، لذلك استخدم الباحثان المناهج الثلاثة الآتية بشكل متتابع، كما حددها نموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥):

١. **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك لوصف وتحليل ادبيات المجال لإعداد الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الخاص بمشكلة البحث الذي تضمن ما يتعلق بتصميم بيئة التعلم الإلكترونية وأنماط عرض السرد القصصي ومستوى الانتباه وخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم.
٢. **منهج تطوير المنظومات:** واستخدمه الباحثان لتصميم وتطوير بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم الكترونية وأثره على خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم.
٣. **المنهج شبه التجريبي:** والذي استخدم للتحقق من صحة الفروض والتحقق من فاعلية المتغير المستقل المتمثل في نمطا عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم الكترونية وأثرهما على المتغيرين التابعين المتمثلين فى خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم.

خطوات البحث:

لحل مشكلة البحث وتحقيق أهدافه والتحقق من صحة فروضه اتبع الباحثان الخطوات التالية:

١. إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
٢. تحديد وتحليل المشكلات السلوكية التي يجب خفضها لدى الاطفال المعاقين ذهنيًا.
٣. تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية بنمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وإجراء التعديلات المطلوبة ومن ثم إعداد قائمة بمعايير التصميم بطاقة الملاحظة، وتحكيمه ووضعها في صورتها النهائية.
٤. تصميم السيناريوهات بيئة التعلم الإلكترونية بنمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) موضع دراسة البحث الحالي وفقا للتصميم التجريبي للبحث، وتحكيمهما، ووضعهما في صورتهما النهائية.
٥. إنتاج مواد المعالجة التجريبية – بيئة التعلم الإلكترونية بنمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) في ضوء نموذج التصميم التعليمي وعرضها على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم؛ لإجازتهما، ثم إعداد

الكتب في صورتهما النهائية، بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة الخبراء المحكمين.

٦. بناء أدوات البحث وتتمثل في الآتي:
   - مقياس المشكلات السلوكية.
   - مقياس الحضور الاجتماعي.
٧. اختيار العينة الاستطلاعية من الأطفال المعاقين ذهنيا بالمدرسة الفكرية من غير عينة البحث الأساسية، وإجراء التجربة الاستطلاعية لتقنين الأدوات، ولقياس ثبات أدوات البحث والتعرف على المشكلات التي ستواجه الباحثان أثناء التطبيق كذلك الزمن اللازم للمعالجة.
٨. اختيار عينة البحث الأساسية وتوزيعها على المجموعات التجريبية وفقا لمستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) بعد تعرضهم لمقياس تقدير تشتت الانتباه وفرط الحركة (نسخة المعلم).
٩. إجراء التجربة الأساسية للبحث كما يلي:
   - تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة البحث (مقياس المشكلات السلوكية – مقياس الحضور الاجتماعي).
   - تقديم المعالجة التجريبية من خلال النظام المتبع للأطفال بكل مجموعة.
   - تطبيق أدوات البحث بعدياً على عينة البحث (مقياس المشكلات السلوكية – مقياس الحضور الاجتماعي).
١٠. معالجة البيانات الناتجة من التطبيقين القبلي والبعدي بالطرق الإحصائية المناسبة للتوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث المرتبطة وفروض الدراسة.
١١. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

- **السرد القصصي الرقمي:** وعرفه الباحثان اجرائيا بأنه عبارة عن سرد رقمي في صورة قصص رقمية متحركة للعديد من المشكلات السلوكية لدي الاطفال المعاقين ذهنيا.

أنماط عرض السرد القصصي الرقمي المستخدمة في البحث:

- **السرد المتسلسل:** عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: يكون السرد للأحداث قائمًا على خط زمني ثابت متتابع من نقطة البداية حتى نقطة النهاية في القصة.

- **السرد المتقطع:** عرفه الباحثان اجرائيا بأنه: لا يراعي منطقية الزمن، إذ يقدم الأحداث النهائية أول السرد، ثم ينتقل لأحداث البداية بشكل يُظهر الفارق بين زمن الحكاية وزمن السرد.

- **المشكلات السلوكية:** عرفها الباحثان اجرائيا بأنها: مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الاطفال المعاقين ذهنيا الذين يعانون من عدم القدرة على التعلم او عدم القدرة على بناء علاقات مرضية مع الزملاء والمعلمين او شعور عام بالاكتئاب وعدم السعادة.
- **الحضور الاجتماعي:** وعرفه الباحثان اجرائيا بأنه: قدرة المشاركين في الجماعة على إبراز أنفسهم اجتماعيا وعاطفيا كأشخاص حقيقين أي إبراز شخصيتهم الكاملة من خلال وسيلة الاتصال المستخدمة.
- **الأطفال المعاقين ذهنيا:** وعرفهم الباحثان إجرائيا بأن هو حالة تشير إلى قصور فى الأداء العقلى للطفل دون المتوسط يصاحبه قصور فى مهارات حل المشكلات ويمكن إحداث تحسن فى تلك الجوانب من خلال التركيز على عرض السرد القصصى الرقمى عبر بيئات التعلم الإلكترونية.

الإطار النظري للبحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف الى دراسة التفاعل بين نمط عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل– المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم الكترونية وأثره فى خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم، لذلك فقد تناول الإطار النظرى للبحث المحاور الآتية:

المحور الأول– السرد القصصي الرقمي:

يعد السرد القصصي الرقمي أحد التطبيقات التي تعتمد على نظرية الترميز الثنائي، حيث يتم استخدام الصور والرسومات مع التعليق اللفظي المكتوب والمنطوق لتسهيل المعالجة الذهنية بين النظامين التصويري واللفظي، مما يسهل عملية استدعاء المعلومات بين النظامين، كل منهما يستدعي الآخر، وتطوير عمليات الذاكرة والاستدعاء والمعالجة الذهنية (محمد عطية خميس، ٢٠١٣: ٢٣٨–٢٤٠).

السرد القصصي الرقمي هو أسلوب يتم بموجبه تقديم سلسلة من الأحداث المتسلسلة، سواء كانت خيالية أو حقيقية، ينقلها (راوي القصة – الحوار بين الشخصيات في القصة) مباشرةً من خلال مزيج من الصور والموسيقى والحركة والصوت وتجسيد الشخصيات، مما يسمح للجمهور تصورها كما لو أنهم يرونها مجسدة (حسين عبد الباسط، ٢٠١٥، ص ٢٠٢). كما يُعرّف أيضًا على أنه سلسلة من الإجراءات أو الخطوات التربوية المنظمة لجذب انتباه الأطفال وتحفيزهم من خلال القصص الشفهية المصحوبة بحركات وأنشطة جسدية تعبيرية.

(فاطمة قطب، ٢٠٢٢، ص ٦٣-١٦٠) العالم الرقمي للمنصات الرقمية مثل وسائل التواصل الاجتماعي (فيسبوك وتويتر ويوتيوب) والمواقع الإلكترونية وجميع أشكال القصص الرقمية وألعاب الهاتف المحمول تُعرّف القصة بأنها القصة التي يتم إنشاؤها خصيصاً لنشرها.

ويعدد نواف العقيل (٢٠١٩) أهداف وغايات توظيف استراتيجيات السرد القصصي في عملية التدريس، والتي تشمل تحديد هويات المتعلمين، وتنمية شخصيات المتعلمين، وبناء روابط وعلاقات اجتماعية وواقعية، وإضفاء المرح والإثارة على الفصل الدراسي إضفاء المتعة والإثارة على الفصل الدراسي، وإيجاد روابط بين الخبرات السابقة والجديدة، وجعل المتعلمين يتبعون قواعد الاستماع.

واتفقت كل من دراسة العنود عبد الله وعلي سويد (٢٠٢٢، ص ١٩٢)، ودراسة (Rizvic et al, 2019, p.145) على ان للسرد القصصي فوائد باعتبارها هجين من أشكال تصميم الألعاب والسرد القصصي السينمائي، وفهم تطبيقه على التعلم والترفيه، والإبداع، وإتاحة الفرص للطلاب للتأثير في القصة توفير تمثيلات سردية تمنح الطلاب فرصة التأثير في القصة، وإبراز المستويات والطرق المختلفة التي يمكنهم من خلالها التفاعل مع القصة ومحتواها والتأثير فيها.

كما يوفر السرد القصصي التفاعلي وفقًا للنظرية البنائية بيئة تعليمية مرنة يعمل فيها الطلاب بشكل تعاوني وفرص تعلم نشطة تتيح للطلاب تحسين مهارات التفكير لديهم وتعزيز تفاعلهم مع النص أو الأحداث أو الشخصيات، وتتيح لهم التعرف على الموضوعات التي تهمهم تعليم قيمة الخطاب الانفعالي الذي يمكّن الطلاب من اكتشاف طرق جديدة للتعلم (Dooley,2017,p.26)

وترى هند عبد الله (٢٠٢٤، ص ١٥٦-١٨١) أن القصص الرقمية ركيزة مهمة في عملية التعلم التي تساعد على التفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلم، وأن المعنى من خلال نبرة الصوت ولغة الجسد ومحاكاة المواقف من خلال الأداء الدرامي ويؤكد على أن المواد التكميلية ضرورية لتجسيد شخصيات القصة، ولفت انتباه المتعلم إلى الموقف التعليمي وفهم القصة واستكشاف عمقها.

هناك عدة مهارات يجب مراعاتها عند توظيف السرد القصصي تتمثل فيما يلي كما ذكر وفاء أبو المعاطي (٢٠٢٠):

١. يتوجب علي المعلم انتقاء قصة مشوقة وتحفيزية مناسبة للقيم والعادات الدينية والاجتماعية.
٢. توظف السرد القصصي القصص بشكل يومي.
٣. يثري المعلم المتعلم بأنشطة متنوعة عقب قراءة القصة.

٤. تنوع موضوع القصة فلا تقتصر أن تكون البيئة نفسها كل مرة أو الشخصيات دائما هم الحيوانات.
٥. اختيار قصة قريبة من الواقع ومنطقية.
٦. يهيئ المعلم البيئة الصفية للاندماج مع القصة.
٧. يناقش المتعلمين عقب السرد حول أحداث القصة والقيم المستفادة منها.
٨. يحرص على سرد القصص ذات النهاية المفتوحة أكثر من المغلقة.

انماط السرد القصصي الرقمي:

تنوعت أنماط عرض السرد القصصي الرقمي وفقًا للتقنيات المستخدمة وكيفية تفاعل الجمهور مع القصة، هذه الأنماط يمكن تصنيفها إلى عدة فئات، كل منها يعتمد على وسائل التكنولوجيا وطرق التفاعل المختلفة. وفيما يلى بعض الأنماط الرئيسية لعرض السرد القصصي الرقمي كما وردت في بعض الدراسات السابقة (عبد الرحمن سعيد وآخرون ،٢٠٢٢؛ مي محمد وآخرون، ٢٠١٩؛ فاطمة فايز، ٢٠٢٢؛ مرازقة خلود واخرون، ٢٠٢٢؛ Barbosa,b ,2022؛ Kim,G,2021؛ Peho,2020؛ Lindsey,T,2017):

١. **السرد الخطى:** في هذا النمط، يتم عرض القصة بطريقة تقليدية، حيث يسير السرد من البداية إلى النهاية. لكن ما يميز هذا النمط في السياق الرقمي هو استخدام الوسائط المتعددة مثل الفيديو والصوت والصور لتقديم القصة. قد يظهر هذا النوع في الفيديوهات الترويجية أو الأفلام القصيرة أو الوثائقيات الرقمية. وأشارت دراسة Jones et al.,(2020) إلى أن السرد الخطي المدعوم بوسائط متعددة يزيد من تفاعل الجمهور مع القصة، خاصة عندما يتم استخدام العناصر البصرية بطريقة تتماشى مع السرد الزمني.
٢. **السرد غير الخطي:** يعتمد هذا النمط على تفاعل الجمهور مع القصة، حيث لا يسير السرد بشكل تسلسلي. بدلاً من ذلك، يمكن للمشاهد أو القارئ اختيار مسار القصة الذي يرغب في اتباعه. من الأمثلة الشائعة على هذا النمط هي القصص التفاعلية مثل الألعاب الإلكترونية أو القصص المصورة على الإنترنت.
٣. **السرد التفاعلي:** يتيح هذا النمط للجمهور التأثير في مسار القصة من خلال اتخاذ قرارات تؤثر على تطور الأحداث. يمكن أن يتضمن ذلك الألعاب الرقمية أو القصص التفاعلية عبر الإنترنت أو تطبيقات الهواتف الذكية. يتفاعل الجمهور مع الأحداث، ويغير اختياراتهم مآلات القصة.
٤. **السرد باستخدام الوسائط المتعددة:** في هذا النمط، يتم دمج مجموعة من الوسائط المختلفة مثل النصوص والصور والفيديو والصوت في تقديم القصة. هذه الطريقة تسمح بنقل تجربة غنية وتفاعلية تجعل القصة أكثر جذبًا. تُستخدم هذه الأنماط في الوثائقيات

الرقمية والمحتوى التعليمي، وكذلك في العديد من المواقع الإلكترونية التي تعرض القصص بطريقة جذابة.

٥. **السرد الصوتي:** يعتمد هذا النمط على الصوت فقط لنقل القصة، مثل البودكاست أو الكتب الصوتية. قد يتضمن السرد الصوتي أيضًا التفاعل من خلال اختيارات صوتية، حيث يتم تغيير مسار القصة استنادًا إلى إجابات المستمعين.

٦. **السرد في الواقع الافتراضي:** يستخدم هذا النمط تقنية الواقع الافتراضي (VR) لتقديم تجربة سردية غامرة حيث يمكن للجمهور "الدخول" إلى القصة نفسها. من خلال استخدام نظاراتVR ، يمكن للمشاهد أن يكون جزءًا من القصة ويتفاعل مع الشخصيات والمواقف في بيئة ثلاثية الأبعاد.

٧. **السرد في الواقع المعزز:** يعتمد السرد في الواقع المعزز على دمج العناصر الرقمية مع البيئة الحقيقية. يتم عرض الشخصيات أو الأشياء أو الأحداث بشكل مدمج في العالم الواقعي باستخدام الأجهزة المحمولة أو نظارات الواقع المعزز. يمكن للمستخدمين التفاعل مع هذه العناصر بطريقة جديدة ومبتكرة.

٨. **السرد عبر وسائل التواصل الاجتماعي:** يتضمن هذا النمط عرض القصة عبر منصات التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك، تويتر، إنستغرام، أو تيك توك. يعتمد هذا النمط على تحديثات مستمرة أو نشر أجزاء من القصة على فترات، مع التفاعل المباشر مع الجمهور من خلال التعليقات والمشاركات. يتم عرض القصة في شكل منشورات أو فيديوهات قصيرة أو صور مصاحبة للنص.

٩. **السرد عبر النصوص المترابطة:** في هذا النمط، يتم استخدام الروابط الإلكترونية (الهايبرتكست) لإنشاء شبكة من النصوص المترابطة التي يمكن للمستخدم الانتقال بينها بحرية. يتيح هذا النوع من السرد الحرية للقراء في استكشاف أجزاء مختلفة من القصة حسب اهتماماتهم.

١٠. **السرد عبر البث المباشر:** يعرض هذا النمط القصة في الوقت الفعلي عبر منصات البث المباشر مثل يوتيوب أو تيك توك. يتم التفاعل مع الجمهور في الوقت نفسه من خلال التعليقات أو ردود الفعل المباشرة. يتضمن السرد الحي غالبًا عناصر من الدردشة المباشرة، مما يجعل القصة أكثر تفاعلًا وحيوية.

كل نمط من هذه الأنماط يعتمد على تكنولوجيا حديثة وأساليب مبتكرة لتحسين تجربة الجمهور وتحقيق التفاعل والاندماج، مما يساهم في إثراء العملية السردية.

أنماط السرد القصصي الرقمي المستخدمة في هذا البحث) المتسلسل والمتقطع):

اختار الباحثان نمطي السرد القصصي الرقمي (المتسلسل والمتقطع) نظراً لمزاياهما التربوية والابتكارية، حيث يتميز النمط المتسلسل بتقديم الأحداث بشكل منطقي ومتتابع، مما يساعد على تعزيز التشويق والتفاعل الإيجابي لدى الأطفال، بينما يتيح النمط المتقطع تنوعًا ومرونة، حيث يمكن تقديم قصص مستقلة تناسب اهتمامات مختلفة وتلبي احتياجات متعددة.

- **نمط السرد القصصي الرقمي المتسلسل:**

هو أسلوب من أساليب السرد القصصي يعتمد على تقديم الأحداث والمواقف بشكل مترابط ومتتابع، بحيث تتطور القصة تدريجيًا من بداية واضحة نحو ذروة تتوج بسياق ختامي. يتميز هذا النمط بترتيب زمني أو منطقي للأحداث، مما يسمح للجمهور بمتابعة تطور الشخصيات والحبكة عبر مراحل متتالية.

في السياق الرقمي، يتم توظيف الوسائط المتعددة مثل النصوص والصور والصوتيات والفيديوهات لتقديم القصة، مع التركيز على عنصر التشويق الذي يدفع المتلقي للانتقال من جزء إلى آخر لاستكمال فهم القصة أو معرفة نهايتها.

خصائصه:

١. **التدفق المنطقي للأحداث** :يساعد في تقديم الأحداث بشكل متسلسل ومترابط، مما يسهل على الجمهور متابعة القصة واستيعابها.
٢. **التشويق والجذب** :يشجع المشاهدين أو القراء على المتابعة لاستكشاف ما سيحدث لاحقًا.
٣. **التركيز على تطور الحبكة** :يُظهر كيف تتقدم القصة وتؤثر الأحداث اللاحقة على السابقة.
٤. **إبراز نمو الشخصيات** :يسمح بتقديم الشخصيات بطريقة متطورة ومتتابعة.

- **نمط السرد القصصي الرقمي المتقطع:**

هو أسلوب من أساليب السرد القصصي يعتمد على تقديم القصة على هيئة أجزاء مستقلة أو غير مترابطة زمنيًا أو سببيًا، بحيث يمكن لكل جزء أن يُفهم بشكل منفصل دون الحاجة إلى متابعة الأجزاء الأخرى. يتميز هذا النمط بالمرونة والتنوع، مما يسمح بتناول مواضيع مختلفة أو تقديم أحداث من وجهات نظر متعددة ضمن القصة نفسها.

ويُستخدم نمط السرد المتقطع لتقديم المحتوى عبر وسائط متعددة مثل النصوص، الصور، الصوتيات، الفيديوهات، أو التطبيقات التفاعلية، حيث لا تتطلب متابعة كل الأجزاء لفهم الفكرة أو الرسالة الأساسية.

خصائصه:

١. **التنوع والتشويق** :يناسب عرض القصص ذات الحلقات المستقلة التي تركز على أحداث أو شخصيات مختلفة.
٢. **المرونة في السرد** :يمكن أن يساعد على تقديم القصة من وجهات نظر متعددة أو عبر أزمنة مختلفة.
٣. **الملاءمة لوسائل الإعلام الرقمية** :يتماشى مع الطبيعة المتقطعة للمحتوى الرقمي، مما يناسب جمهورًا يفضل القصص القصيرة أو الحلقات المستقلة.
٤. **القدرة على استكشاف مواضيع مختلفة** :يمكن أن يوفر منصة لاستعراض مواضيع متنوعة دون التقيد بتتابع زمني.

جاء هذا الاختيار أيضًا بسبب قلة الدراسات العربية –في حدود علم الباحثان– التي تناولت هذين النمطين في سياق السرد الرقمي، مما يتيح للباحثين فرصة لسد فجوة معرفية قائمة وإثراء الأدبيات العلمية بمجال جديد. بالإضافة إلى ذلك، اما بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد تناولت دراسة Robin (2008) استخدام السرد القصصي الرقمي كأداة تعليمية. وأشارت إلى أن السرد المتسلسل يعزز التفاعل مع المحتوى ويُحسن الفهم لدى الطلاب، خاصة في المواضيع التي تحتاج إلى تسلسل منطقي. بينما بحثت دراسة Lambert (2013) تأثير السرد الرقمي المتقطع في تحسين الإبداع لدى الطلاب. أظهرت أن هذا النمط يُحفز التفكير الحر ويساعد على استكشاف المفاهيم بطرق مختلفة، مما يتيح للطلاب استيعاب المعلومات بأسلوب شخصي. واستكشفت دراسة Sadik (2008) تأثير السرد الرقمي على دافعية الطلاب وتعمهم. وُجد أن كلا النمطين (المتسلسل والمتقطع) كان لهما تأثير إيجابي، حيث يفضل الطلاب السرد المتسلسل لفهم الموضوعات الخطية، بينما يفضلون المتقطع لاستكشاف المعلومات بتفاعلية. وركزت دراسة Hung et al. (2012) على استخدام السرد الرقمي المتسلسل والمتقطع في التعليم العالي. وأشارت النتائج إلى أن السرد المتسلسل يعزز الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل، بينما السرد المتقطع يُحسن من المهارات التحليلية والتفكير النقدي. وتناولت دراسة Ohler (2013) السرد الرقمي من حيث الأنماط المختلفة. أكدت على أهمية المزج بين النمطين المتسلسل والمتقطع لتحقيق توازن بين وضوح السياق وإثارة التفاعل الشخصي.

يأمل الباحثان أن يسهم استخدام هذين النمطين في تحقيق تأثير إيجابي على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من خلال خفض المشكلات السلوكية لديهم وتنمية حضورهم الاجتماعي.

إذ يمكن أن يساعد السرد الرقمي في تعزيز التفاعل الإيجابي للأطفال عبر تقديم محتوى ممتع ومنظم يدعم التركيز والانضباط، كما يسهم في تحسين تفاعلهم الاجتماعي من خلال

مواقف وقصص تعزز مهارات التواصل والانتماء. ويعكس هذا التوجه رؤية الباحثين نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية كأداة تعليمية وتأهيلية تواكب احتياجات الفئات الخاصة.

العناصر والمقومات الفنية للسرد القصصي الرقمي:

بحسب ما ذكره **ولاء دغش** (2022) و**نواف العقيل** (2019) ، فإن السرد القصصي الرقمي يتضمن عناصر ومقومات فنية أساسية تجمع بين الإبداع الأدبي والتقنيات الرقمية الحديثة، وتشمل:

- **النص السردي:** يمثل النص الأساس الذي تُبنى عليه القصة، سواء كان مكتوبًا أو منطوقًا. ويجب أن يكون النص مشوقًا ومناسبًا للفئة المستهدفة، مع الحفاظ على لغة بسيطة ومفهومة.
- **الوسائط المتعددة:** استخدام **الصور**، **الفيديوهات**، و**الصوتيات** لإضافة طبقات من التأثير البصري والسمعي. وتعمل الوسائط المتعددة على جذب انتباه المتلقي وإثراء تجربته السردية.
- **التفاعل:** يعتمد السرد الرقمي على إشراك المتلقي من خلال **عناصر تفاعلية**، مثل الروابط، الأسئلة، الخيارات، والألعاب. يعزز التفاعل من انخراط الجمهور ويجعله مشاركًا نشطًا في تطوير القصة أو استكشافها.
- **الحبكة:** تمثل تسلسل الأحداث في القصة، سواء كانت خطية (في النمط المتسلسل) أو غير خطية (في النمط المتقطع). يجب أن تكون الحبكة متماسكة وجذابة مع الحفاظ على عنصر التشويق.
- **الشخصيات:** وجود شخصيات واضحة ومؤثرة ترتبط بالقصة وتجذب اهتمام الجمهور. وتُعرض الشخصيات بطرق مبتكرة عبر الوسائط المتعددة، مع إظهار تطورها في سياق السرد.
- **التقنية الرقمية:** الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية مثل البرمجيات، التطبيقات، والمنصات لتقديم القصة. من أبرز الأدوات المستخدمة: البرمجة التفاعلية، الخرائط الذهنية، وتقنيات الواقع الافتراضي أو المعزز.
- **الصوتيات والمؤثرات الموسيقية:** استخدام المؤثرات الصوتية والموسيقى التصويرية لخلق أجواء القصة وتعزيز تأثيرها العاطفي. يُراعى اختيار الصوتيات المناسبة لطبيعة الأحداث والشخصيات.
- **السرد التفاعلي:** يُتيح للمتلقي حرية استكشاف القصة من خلال مسارات أو نهايات متعددة، ما يجعل التجربة أكثر تخصيصًا.

- **الإيقاع الزمني:** مراعاة توقيت عرض الأحداث والانتقالات، بحيث يكون السرد متوازنًا بين السرعة والبطيء، وفقًا لاحتياجات القصة والجمهور.
- **الأهداف التربوية:** ربط محتوى القصة بأهداف تعليمية أو تربوية تخدم تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية للمستفيدين.

المحور الثانى– الاطفال المعاقين ذهنيا:

يعد الاطفال المعاقين ذهنيا من الفئات الخاصة التي تم الاعتناء بها بشكل كبير، لأن التلاميذ من هذه الفئة يعانون من اضطرابات النمو العامة وتؤثر على أعراض متعددة لنمو التلميذ وعيوب في جوانب السلوك التكيفي التي تتطلب التدخل لتحسين درجة التكيف في جميع الجوانب، مما يؤثر على ظهور الاضطرابات السلوكية والعاطفية لدى العديد من هؤلاء التلاميذ تنمو الحياة الطبيعية في المجال المعرفي العقلي. يتعلم الكثير من التجارب بمفرده، لكن التلميذ ذو الإعاقة الفكرية يتطلب قدرا كبيرا من الجهد وقدرا كبيرا من الجهد لتعليمه وتدريبه.

وتعددت المصطلحات الحديثة التى تعبر عن مفهوم التأخر العقلي ومنها مصطلح النقص العقلي ومصطلح التخلف العقلي ومصطلح الضعف العقلي، واختلف العلماء فى تعريف التأخر العقلي فكان بعضهم يركز على مستوى الذكاء فيعرفه وفقا لنسبة ذكائه والبعض الآخر يركز على السلوك الاجتماعي من خلال مستوى النضج الاجتماعي والبعض الاخر يركز على الناحية الطبية فقط والبعض الاخر يركز علي الجوانب القانونية والبعض الآخر يركز على التحصيل الدراسى ولكن يجب عند تعريف التأخر العقلي مراعاة نسبة ذكائه ومستواه العقلى وسلوكه الاجتماعي وتحصيله أى مراعاة جوانب المتأخر عقليا كاملة وعدم التركيز على جانب دون الآخر .

ركز تعريف الجمعية الامريكية للتخلف العقلي على التفاعل بين الفرد وبيئته وعلى شدة اشكال الدعم التي يحتاج إليها الشخص .تعريف التخلف العقلي: تدني الاداء العقلي عن المتوسط بشكل ملحوظ يرافقه اشكال مختلفة من العجز في واحده او أكثر من المهارات التكيفية.

وأضاف كل من (شيرين خليفة، ٢٠١٤؛ سربناس وهدان، ٢٠١٦) تعريفا للتأخر العقلى من الناحية التربوية بأنه شخص يعانى منذ الطفولة من صعوبة غير عادية فى التعلم أو التحصيل الدراسى كما ينخفض أداؤه السلوكى بشكل واضح فى العمليات العقلية نتيجة للانخفاض نسبة الذكاء ويصاحبه قصور فى سلوكه التكيفى وهو غير فعال فى مواجهة مشكلات الحياة لأنه يحتاج إلى تدريب وتوجيه ليستفيد من طاقاته وإمكاناته المتاحة مهما كانت.

كما عرفته الشيماء عبد الحليم (٢٠١٣) بأنه حالة ضعف تحدث فى سن مبكرة فى النمو العقلى وتتميز تلك الفئة بأنها غير قادرة على الاعتماد على نفسها او تصريف شئونها ويتضح من التعريف يعني بتحديد مسئولية المجتمع نحوه وهي المسئوليات المدنية والجنائية.

بينما اوضح احمد عبد المطلب (٢٠١٥ ، ص ٢٣) تعريف التأخر العقلى بأنه حالة نقص فى معدل الذكاء او قصور ملموس فى الوظائف العقلية او عدم اكتمال فى النمو وانخفاض ملحوظ فى مستوى الأداء العقلى والسلوك التكيفى وتحمل المسئولية والعناية بالذات وقصور فى مهارات العمليات المعرفية او حماية ذاته من الاخطار العادية وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العادية ناتجة عن عوامل داخلية او خارجية تؤدى إلى تدهور الجهاز العصبى ونقص الذكاء و ضعف مستوى أداء الفرد فى المجالات التى ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني مما يؤدى إلى نقص فى المستوى العام للنمو والتكامل الإدراكي والفهم والتعلم والتذكر والإبداع والمقارنة مما يؤثر بشكل مباشر مع السلوك التكيفي مع البيئة

ويستخلص الباحثان مما سبق من عرض تعريفات للتأخر العقلى ان هناك محكين أساسين فى تعريف التأخر العقلى هما: القدرات العقلية ويتم قياسها باختبارات الذكاء، السلوك التكيفي (المهارات التكيفية) ويتم قياسها بمقياس النضج الاجتماعي ومقياس السلوك التكيفي ويرتبط كلا المحكان بالمستوى الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، كما لخص الباحثان أهداف الاهتمام بدراسة التأخر العقلى فى النقاط التالية:

١- التأكيد على درجة الذكاء والقدرة العقلية كأساس للتقييم.
٢- التأكيد على أهمية السلوك التكيفي لبيان مدى توافق الفرد مع نفسه ومع المحيطين به.
٣- تحديد المرحلة العمرية حتى سن ١٨ سنة وهي بالفعل المرحلة النمائية فى حياة الفرد سواء نمو جسدي او انفعالي وعقلي.
٤- تحديد مدى توافق الفرد مع نفسه ومع مجتمعه فى جميع الجوانب مثل التواصل اللفظي مع الأخرين والمهارات الأكاديمية والوظيفية وهي ما تتضمنه البحث الحالي.
٥- عدم التوقف عند مرحلة التشخيص فقط، بل تعدى تلك المرحلة الأولية إلى مرحلة أخرى بعدها وهي مرحلة التقويم وذلك للوقوف على جوانب القوة لتدعيمها وجوانب النقص أو الضعف والعمل بعد ذلك على تلافيها او على الاقل التخفيف منها.

المحور الثالث– المشكلات السلوكية:

تعتبر المشكلات السلوكية إحدى ميادين التربية الخاصة وقبل البدء بتعريف المشكلات السلوكية لابد من الإشارة إلى أنه ليس من السهل تعريف المشكلات السلوكية تعريفا جامعا مانعا يتصف بالدقة والشمولية ويلاقي قبول مختلف الفئات العلمية والمهنية ذات التخصصات

المختلفة لنتيجة للاختلاف في طبيعة المشكلات السلوكية وأسبابها وعلاجها وكذلك لأن الفرق بين سلوك ومشاعر الأطفال العاديين وسلوك ومشاعر الأطفال غير العاديين فرق في درجة هذا السلوك وهذه المشاعر وليس في نوعية السلوك والمشاعر.

فمعظم الأطفال العاديين يفعلون ما يفعله الأطفال غير العاديين أحيانا في بعض المواقف بينما يظهر الأطفال غير العاديين هذه السلوكيات والمشاعر في مواقف كثيرة وبدرجة عالية.

ولا يتفق العديد على الدرجة التي تفصل بين السلوك والمشاعر المشكلة وغير المشكلة لعدة أسباب من اهمها ما أشار إليه (مصطفي نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة، ٢٠١٤) كما يلي:

أ. اختلاف مفهوم المشكل وغير المشكل من مجتمع لآخر.

ب. اختلاف مفهوم المشكل بحسب مراحل النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي.

ج. اختلاف فهم الناس في المجتمع الواحد للسلوك غير المشكل.

ولذا تنوعت الرؤي والمفاهيم بتعدد وتنوع الكتاب والدارسين الذين اهتموا بها لتوضيحها وتحديد أهم ملامحها وخصائصها، فكل منهم عرفها بحسب الجانب الذي اهتم به.

تعريف المشكلات السلوكية:

ذكر عبد الفتاح عبد المجيد شريف (٢٠١١) أن القانون الأمريكي رقم ٩٤ /١٢٤ (الصادر عن وكالة الصفحة النفسية للأطفال) ينص على أن الطفل المشكل هو ذلك الطفل الذي يبدئ مشاعر وسلوكيات غير مرغوبة تمنعه من إقامة علاقات اجتماعية سليمة، ويشعر بالإحباط والخوف، وتظهر لديه صعوبات في التعلم ترجع إلي عوامل عقلية أو حسية بالإضافة إلي بعض المشكلات الصحية.

ووضح نوال العصلاني (٢٠١٩) المشكلات السلوكية بأنها سلوك يختلف عن سلوك الجماعة في موقف معين وينطوي على اضطراب ويعتبر سلوك غير مرغوب فيه ويصعب التحكم به ومنه السلوك العدواني ويعرف ايضا بانها الحالة الانفعالية المؤلمة التي تنشأ عن الإحباط الموصل لدافع أو أكثر من الدوافع القوية لدي الفرد وهي المسائل والمواقف المحرجة التي تواجه الفرد وتتطلب منه حلا وتقلل من حيويته ودرجة تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه.

وعرفتها خوله يحيي (٢٠٠٣) بأنها شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي.

وأكد هاجر عبد الرحمن (٢٠٢٢) على تعريف المشكلات السلوكية علي أنها: سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا قد تصدر من الفرد ذوي الإعاقة وتأثر سلبيا علي الفرد نفسه

والمحيطين به وتتراوح المشاكل السلوكية في مستوي الشدة تبعا للموقف والظروف المصاحبة إلا أنه في الغالب يصعب ملاحظة والتعرف علي مسببات المشكلة السلوكية للوهلة الأولي مما يشكل بدوره صعوبة علي المعلمين في معالجة هذه السلوكيات بشكل فعال. وأشار أيضا بطرس حافظ (٢٠١٤) أن الأطفال المشكلين هم الذين يعانون أو يظهرون الخصائص التالية بدرجة ملحوظة ولفترة محدودة وهي:

١. عدم القدرة على التعلم والتي لا يمكن تفسيرها في ضوء الخصائص العقلية أو الحسية أو الصحية.
٢. عدم القدرة على بناء علاقات مرضية مع الزملاء والمعلمين.
٣. شعور عام بالاكتئاب وعدم السعادة.
٤. ظهور أنماط سلوكية وعواطف غير مناسبة في ظل ظروف عادية.
٥. نزعة نحو معاناة اعراض جسمية وآلام ومخاوف فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والمدرسية.

الخصائص السلوكية للأطفال ذوي المشكلات السلوكية:

تُعرف المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بأنها أنماط متكررة أو شديدة من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً أو التي تعيق التفاعل الإيجابي مع الآخرين والبيئة المحيطة، مما يؤدي إلى آثار سلبية على نموهم النفسي والاجتماعي، وعلى العلاقات مع الأسرة والمدرسة والمجتمع. ومن الصعب تحديد نموذج شامل لمشكلات سلوكية يتصف بها الأطفال المضطربين سلوكيا نظرا لاختلاف مشاكلهم وصفاتهم لذا قام المختصون في دراسة المشكلات السلوكية بإعداد قوائم تشتمل علي أكثر من خاصية شائعة لدي الأطفال المضطربين سلوكيا ومعظم هؤلاء الأطفال لديهم واحدة من الخصائص التالية التي أشار إليها كل من مصطفي نوري الشمق وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٦)؛ وقحطان احمد الظاهر (٢٠٠٨)؛ عبد الفتاح عبد المجيد شريف (٢٠١١)؛ ومصطفي نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١٤)؛ وأسامة فاروق مصطفي (٢٠١٦)، وتتمثل فيما يلي:

١. العدوان الجسدي واللفظي: أي العنف الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين ويوجد شعورا بالخوف مثل الضرب والركل، بينما يتمثل اللفظي في الكلام المرافق للغضب والعنف.
٢. عدم الاستقرار: أي سرعة التهيج ويعود إلي التقلبات المزاجية السريعة حيث الانتقال من حالة الفرح إلي الحزن ومن الهدوء إلي الحركة بدون سبب محدد ولا يمكن التنبؤ به.
٣. الأطفال المشكلين يتمتعون بمظهر وهيئة عامة كأقرانهم غير المشكلين.
٤. غالبا ما يعانون من انخفاض في مستوي فهمهم لذواتهم وتقديرهم لها.

٥. لديهم نقص في الاهتمام بالعمل المدرسي ويفضلون الدروس العملية على النظرية ويعتمدون علي حواسهم في اكتساب المعرفة ويميلون للتفاعل بشكل أفضل مع طرق التعليم المستندة للنشاط أكثر من التلقين ولديهم ذاكرة ضعيفة.

٦. المعاناة من ضعف مستوي التحصيل والقدرة على الإنصات الجيد ومحدودية المهارات اللفظية والكتابية.

٧. يرغبون في التمتع بمزيد من الاهتمام من قبل المعلمين داخل حجرة الدراسة أو خارجها

٨. عدم رغبتهم في مشاركة الآخرين ولديهم نقص في الاهتمام بالحياة.

٩. لديهم قلق غير مبرر ومندفعين ومتسرعين.

ويتضح مما سبق ان المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً هي تحدٍ بارز يتطلب فهم الأسباب المحيطة بها وتطوير استراتيجيات تدخل مناسبة لتحسين السلوك وتعزيز التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وقد اهتم عديد من الدراسات بدراسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا والوقوف على أسبابها واقتراح طرق لعلاجها وتأثيرهم على تفاعلهم داخل المجتمع، فقد تناولت دراسة جلول قوادري ويوسفي حدة (٢٠٢١) الى بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وذلك من وجهة نظر أوليائهم والأخصائيين النفسانيين. كما سلطت دراسة بلادي هايف ظاهر الظفيري وجمال محمد سعيد الخطيب (٢٠١٨) الضوء على أهم المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، كما حددت دراسة هيفاء علي سيف أحمد ونبيل علي سليمان (٢٠٠٨) المشكلات لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا بدرجة بسيطة بدولة الكويت وأوضحت العلاقة بينها وبين سمات الشخصية لديهم، كما أوضحت دراسة أروى عبد الله بوعلى وآخرون (٢٠١٠) علاقة هذه المشكلات بالمهارات الاجتماعية لديهم.

كما اتفقت الدراسات على أهمية التدخلات التربوية والعلاجية الموجهة لتحسين السلوكيات وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم. وتبرز الحاجة إلى برامج متنوعة مثل النمذجة، اللعب التربوي، والألعاب الحركية لتحقيق هذه الأهداف بشكل فعال. فقد أكدت دراسة مروة مراد حسني (٢٠١٤) إلى فاعلية التعلم بالنمذجة في إكساب الأطفال ذوي المشكلات السلوكية للكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية، الفعالية السلوكية، إدارة الذات، حل المشكلات الاجتماعية في مواقف العلاقات الاجتماعية) وخفض المشكلات السلوكية (العدوان، العناد) من خلال إكسابهم بعض السلوكيات المرغوبة اجتماعيا. وأظهرت دراسة سميرة أبو الحسن النجار وآخرون (٢٠١٦) نجاح البرامج التدريبية في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، دراسة الزهراء رشاد محمد (٢٠١٤) أثبتت

تأثير برنامج للألعاب الصغيرة في تحسين التفاعلات الاجتماعية وتقليل العدوانية لدى المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم. وبينت دراسة داليا محمد معروف الحضري (٢٠١٨) أثر برنامج باستخدام جمباز الموانع على السلوك العدواني ومستوى أداء بعض مهارات جهاز الحركات الأرضية لدى المعاقين ذهنياً. كما اثبتت دراسة محمد عبد العظيم محمد (٢٠٢١) فاعلية استراتيجية اللعب التربوي في علاج اضطرابات السلوك العدواني والاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، كما أشارت بينت دراسة (عائشة ديحان، ٢٠١٠) إلي فعالية التعزيز واسلوب حل المشكلة في التغلب علي بعض المشكلات السلوكية (العزلة الاجتماعية، القلق، العدوانية، اضطراب الانتباه مفرط النشاط) لدي الأطفال المشكلين ذوي الإعاقة الذهنية.

ويتضح من استعراض الباحثان للدراسات المذكورة أعلاه أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم تحظى باهتمام واسع من الباحثين. وقد تناولت الدراسات هذه المشكلات من زوايا مختلفة، بدءاً من تحديد طبيعتها وأسبابها، وصولاً إلى تطوير استراتيجيات علاجية وتربوية لتحسين التفاعل الاجتماعي وخفض السلوكيات غير المرغوبة. وأبرزت الدراسات مشكلات مثل العدوان، العناد، اضطرابات السلوك الاجتماعي، ونقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. كما ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين هذه المشكلات وسمات الشخصية أو المهارات الاجتماعية.

المحور الرابع– مستوى الانتباه:

تعريف الانتباه:

الانتباه بأنه تهيؤ ذهني أو توجيه الحس السمعي والبصري إلى المثيرات الصادرة عن بيئة التعلم الإلكترونية بحيث يصبح الطفل لديه القدرة على تعلم مهارات الانتباه انتقاء الألغاز، وتتبعها وزيادة انتباهه للمثيرات، وتحديد التباين حسب الشكل واللون، ودقة الاستجابة، وسرعة الاستجابة وذلك بغرض تحسين انتباهه (محمد خميس، ٢٠١٣).

في حين يشير كلا من نبيل عزمي (٢٠٢١)؛ سليمان إبراهيم (٢٠١٠) إلى أن الانتباه عملية عقلية معرفية تمثل نشاطا تلقائيا أي التركيز في شيء محدد تهدف إلي حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة علي التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيه وجهة محددة مع الفرد من تأثير المنبهات المحيطة ومن ثم يؤثر علي الفرد، ويختلف الأفراد فيما بينهم في عملية الانتباه، ولذلك يختلفون في قدرتهم علي الاستمرار في المتابعة والتركيز والانتباه قبل شرود ذهنهم وانصراف الانتباه.

كما قدم كلا من فتحي الزيات، (٢٠٠٦)؛ عادل محمد (٢٠٠٦) تعريف الانتباه بأنه تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية

وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والاحساسات المتنوعة التي يتعرض لها الفرد كالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية وغيرها من المثيرات والاستجابة لها.

كما وضحته مني الجزار (٢٠١٨) بأنه مستوي وضوح المحتوي العقلي المؤدي إلى الانتباه لدي التلميذ، ومدي تركيزه علي نشاط معين يقوم به ونجاح المثيرات الخارجية في جذب انتباهه بعيدا عن هذا النشاط ويقدر كميا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بتطبيق مقياس الانتباه.

وبناء على ما سبق نستخلص من التعريفات أن الانتباه بوصفه عملية تنطوي على خصائص معينة تميزه أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه.

خصائص ومبادئ الانتباه:

لقد أشار كل من إسراء الفرجاني (٢٠٢٣)؛ رباب الحسيني (٢٠١٨)؛ محمد خميس (٢٠١١) أن هناك بعض لخصائص ومبادئ الانتباه توضحها فيما يأتي:

- الانتباه عملية حسية ويمثل نشاط تلقائي تتم من خلال استثارة الحواس باستخدام مؤثرات سمعية وبصرية تجذب انتباه المتعلم ووضع الشيء المنتبه له في بؤرة الشعور وتوجيه النشاط العقلي نحوه
- يحدث التعلم من خلال تركيز الانتباه على عناصر المحتوي والملاحظة والتعرف والإدراك لتلك العناصر ويختلف الافراد فيما بينهم في عملية الانتباه قبل شرود ذهنهم
- أن الانتباه عملية تهيئة للإدراك مثل البدء في الانصات أو التحديق في شئ معين وعملية تكيفية مع البيئة المحيطة التي تصدر عنها المثيرات.
- استثارة الانتباه في مواقف التعلم يساعد الذاكرة علي معالجة المعلومات وبقاء أثر التعلم ويقود عمليات التعلم والتذكر والاندماج الانفعالي مع مواقف التعلم يوقظ الانتباه.

وظائف الانتباه:

أشار عدنان العتوم (٢٠١٢) أن للانتباه مجموعة من الوظائف تتخلص فيما يأتي:

- توجيه عمليات التعلم والتذكر من خلال التركيز على المثيرات المقدمة عبر التفاعل المرئي الالكتروني داخل بيئة التعلم الإلكترونية، والتي تسهم في زيادة فعالية التعلم والإدراك مما ينعكس علي زيادة فعالية الذاكرة.
- يعمل على عزل المثيرات المشتتة للانتباه والتي تعيق عمليات التعلم والتذكر والإدراك.
- يوجه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن عملية الانتباه مستمرة من خلال عدم التركيز عليها لاستمرار فاعلية ونجاح عملية الإدراك.

تصنيفات الانتباه:

يوجد تصنيفات عديدة للانتباه من حيث طبيعة المواقف والمستوي والشدة والاستمرارية ولقد تناولتها عديد من الأدبيات والدراسات منها دراسة عدنان العتوم (٢٠١٢) ودراسة شذي محمد ومصطفي عيسى (٢٠١١)؛ ودراسة سليمان إبراهيم (٢٠١٠)؛ ودراسة فتحي الزيات (٢٠٠٦)؛ ودراسة عماد عبد الرحيم واخرون (٢٠٠٤)؛ ودراسة رافع الزغلول وعماد الزغلول (٢٠٠٣) والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١. **تصنيف الانتباه حسب طبيعة الموقف:**

أ. **الانتباه الإرادي:** هو الانتباه الذي يقتضي من المنتبه بذل جهد كبير، كانتباهه إلي محاضرة أو حديث يدعو إلي الضجر في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حث نفسه علي الانتباه، يحدث عندما يوجه الشخص إحساسه تجاه مثير معين، وهذا الانتباه يتطلب جهدا مبذولا من الفرد وتكون بإرادته، وتكون المثيرات هامة بالنسبة له ويشتق من الانتباه الإرادي ما يسمي الانتباه الانتقائي

ب. **الانتباه اللاإرادي:** يحدث عندما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا، ويتسم هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا من الفرد وينشأ الانتباه اللاإرادي عن طريق مثيرات خاطفة ففيه يتجه الفرد إلي المثير رغم إرادته أو يمكن تعريفه بأنه يتم تلقائيا من دون إرادة الفرد حيث يركز الفرد انتباهه علي مثير فرض نفسه عليه بطريقة قسرية.

ج. **الانتباه الاعتيادي أو التلقائي:** وهو يشتق من الانتباه الإرادي وفيه يتجه الفرد إلي الموضوعات التي تتفق واهتماماته دون بذل أي جهد لذلك، ويقصد به قدرة الفرد علي الاحتفاظ بالتأهب المعرفي والسلوكي عند مواجهته المثيرات المشتتة أو المتنافسة ومن ثم يتم اختيار المثير المستهدف من بينهما)

٢. **تصنيف الانتباه حسب شدته:**

أ. انتباه عميق فيها يستجيب المتعلم للمثيرات بشدة وعمق، ويتفاعل معها بتركيز.

ب. انتباه سطحي عندما تمر المثيرات دون أن يركز عليها تركيزا كبيرا أو يتفاعل معها.

٣. **تصنيف الانتباه من حيث الاستمرارية:**

أ. **انتباه مستمر:** أي يركز المتعلم على المثيرات لفترة طويلة نسبيا.

ب. **انتباه متقطع غير متصل:** أي يركز المتعلم على المثيرات لفترات قصيرة نسبيا بينها فواصل زمنية.

ج. **انتباه متناوب:** اي يركز المتعلم على مجموعة من المثيرات المحددة لفترة ما ثم ينتقل لمثيرات آخري.

٤. **تصنيف الانتباه من حيث نوع المثير:**

أ. **انتباه داخلي:** الانتباه للمثيرات الشخصية الداخلية اي يركز المتعلم على مثيرات شخصية أو داخلية.

ب. **انتباه خارجي:** الانتباه للمثيرات الخارجية التي يشترك فيها أكثر من متعلم.

٥. **تصنيف الانتباه من حيث المستوي:** ينقسم إلى مستوي مرتفع أو مستوي متوسط أو مستوي منخفض.

مراحل الانتباه:

الانتباه كعملية معرفية تمر خلال عدة مراحل لخصها كلا من (عدنان العتوم، ٢٠١٢؛ فخري عبد الهادي، ٢٠٠٩) وهي:

١. **المرحلة الأولي (الكشف أو الإحساس):** وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود أي مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة، وهذه المرحلة لا تنطوي على أيه عمليات معرفية سوي الوعي بوجود المثيرات.

٢. **المرحلة الثانية (التعرف):** يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها أو عددها وأهميتها، والتعرف هنا هو نشاط معرفي أولي يتطلب تفحص ومعالجة بدائية للمثيرات ومدي الحاجة إليها أو الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

٣. **المرحلة الثالثة (إعادة التناول واختيار الاستجابة):** وتتمثل باختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية، وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي تحدث غالبا في الذاكرة ضمن عملية الإدراك، ومن بعدها يتم تحديد اسلوب الاستجابة المناسبة في ضوء فهم المثيرات الحسية

خصائص الطلاب ذوي الانتباه المرتفع أو المنخفض:

لقد أشارت مني الجزار (٢٠١٨) وخالد الطيب وعبد الرزاق البوني (٢٠١٨) إلى مجموعة من خصائص الطلاب ذوي الانتباه المرتفع والطلاب ذوي الانتباه المنخفض ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١. **خصائص الطلاب ذات المستوي المرتفع:**

- سرعة إنجاز الواجبات بدقة والقدرة العالية على التفكير المجرد واستكشاف العلاقات بين المعلومات والاستنباط والاستنتاج.
- القدرة على تركيز طاقاتهم على المهمات التي تتطلب خطوات منظمة ودقة ملاحظة ما يدور حولهم مما يجعلهم لديهم القدرة على إدراك العلاقات بين العناصر والتعامل مع الدلالات والمعلومات التي تحتاج معالجة عميقة لفهمها.

٢. خصائص الطلاب ذات المستوي المنخفض:

- كثرة النسيان وانخفاض مستوي دافعيتهم للدراسة وعدم قدرتهم على الاستدعاء السريع للمعلومات وصعوبة الاحتفاظ بها وسهولة تشتت الانتباه.
- ضعف القدرة على الإدراك والتذكر والتواصل وصعوبة في الانتباه المستمر في المهام أو أنشطة اللعب.
- تأخر الاستجابة فالعمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات بطيئة والاندفاع في الإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها دون تفكير.

العوامل المؤثرة في مستويات الانتباه:

أشار كل من دراسة حوراء السلطاني (٢٠١٦)؛ ودراسة وائل مسعود (٢٠١٢)؛ ودراسة عمر عبد العزيز (٢٠٠٨)؛ ودراسة خضير محمود (٢٠٠٢) الى ان هناك مجموعة من العوامل التي تأثر بشكل كبير على مستويات الانتباه، ويمكن تخليصها كما يلي:

أولاً– العوامل الداخلية: وهي ظروف دافعة تؤثر في اتجاه الانتباه وتخضع للضبط الإرادي وهي العوامل المتعلقة بطبيعة الفرد الذي يقوم بالانتباه ومن هذه العوامل ما هو مؤقت مثل:

أ. **الحاجات البيولوجية:** فالجائع تسترعي انتباهه رائحة الطعام.

ب. **التهيؤ الذهني:** كانتظار شخص يهمك أمره، حيث يهيئ الذهن لاستقبال منبهات معينة بالذات

ج. **الاهتمامات والميول:** من أهم العوامل التي تساعد على حصر الانتباه إلى موضوع معين هو ميل الشخص إليه واهتمامه، فالاهتمام عملية انتقائية، ونحن لا نختار من مثيرات البيئة إلا ما يتفق مع اهتماماتنا حيث هي التي تحدد نوع المثيرات التي تثير انتباهه.

د. **الإيحاءات من الآخرين:** القابلية للإيحاء قد تؤثر في توجيه الانتباه لموضوعات معينة، وهناك عوامل دائمة تساعد على جذب الانتباه أو حصره مثل:

هـ. الصفات الدائمة للفرد كعاداته في الإصغاء وحب الاستطلاع.

و. الانتباه المستمر لمصادر الخطر التي تهدد بقاء الفرد أو التي قد تلحق به أذى.

ز. **الحرمان النفسي والجسدي:** حيث إن الفرد المرهق جسديا من الصعب عليه تركيز انتباهه لموضوع معين لفترة كافية، وكذلك الحال بالنسبة للفرد في حالة التوتر، حيث توفر مستويات معتدلة من الدافعية الداخلية تؤدي إلي مستوي أفضل من الانتباه.

ح. **السمات الشخصية:** حيث ترتبط قدرة الانتباه لدي الأفراد بسماتهم الشخصية، فالأفراد الانبساطيون لديهم الدرجة أعلي من العتبة الحسية من الأفراد الانطوائيين، وذلك لديهم قدرة أفض على الانتباه.

ثانيًا– العوامل الخارجية: هي العوامل المتعلقة بطبيعة المثير المقصود الانتباه إليه ومنها:

أ. **الحركة والتغير:** فالأشياء المتحركة تجذب الانتباه إليها عن الأشياء المحيطة التي تكون ثابتة لا تتحرك والتغير في الشكل أو اللون أو درجة الصوت يجذب الانتباه كذلك.

ب. **شدة المثير:** من أهم العوامل التي تثير الانتباه الشدة في اللون والصوت، فالصوت المرتفع يثير الانتباه أكثر من الصوت المنخفض، والأضواء اللامعة لها تأثير على جذب الانتباه أكثر من الأضواء الخافتة ويدخل في الشدة الحجم، فالأشياء ذات الأحجام الكبيرة لها نفس ميزة الشدة، إن الأشياء الضخمة تجذب الانتباه أكثر من التفاصيل الدقيقة، فالشيء الكبير الحجم كبناء ضخم يكون أكثر ملاحظة من بركة صغيرة.

ج. **الاعتياد والألفة** كلما كانت المثيرات مألوفة لدي الفرد وذلك مقارنة بما حوله فإنه يميل إلى الأشياء المألوفة.

د. **الانفراد:** الشيء المنفرد على الأرضية يجذب الانتباه إليه أكثر مما لو كان محاطا بأشياء آخري، ويجب أن يستغل هذا في الإعلان بأن ينشر في صفحة المجلة أو الجريدة التي توجد بها إعلانات آخري كلما أمكن ذلك، أو على الأقل في الصفحة التي تقل فيها الإعلانات.

هـ. **التكرار:** إن تكرار المثير مرات عديدة يؤدي إلى جذب الانتباه إليه إلا أن التكرار إذا زاد عليه ذهب أثره في جذب الانتباه.

و. **التمييز والوضوح والتحديد:** هي من مميزات الشيء الذي يثير الانتباه والاهتمام ولا شك أن تركيز الانتباه يتوقف على ما يثيره المنبه من اهتمام، فعندما يكون الشيء غير محدد أو غير واضح مثلا أفقد اهتمامي بهذا الشيء، واحول انتباهي عنه، إن الشيء المحدد الواضح جذاب بطبيعته أما الغامض فقلما يجذب الانتباه

ز. **حداثة المثير:** إن المثيرات الجديدة غير مألوفة تجذب الانتباه والتركيز عند الافراد بصورة أفضل من تلك المثيرات المألوفة.

ح. **التباين** كلما كان المثير متميزا ومتباينا عن حوله من باقي المثيرات أمكن الانتباه إليه بشكل أكبر.

ط. **مواقع المنبه** مكان وموقع المنبه يؤثر في جذب الانتباه إليه وقد تبين أن أحسن موقع الإثارة للانتباه هو أن يكون المنبه أمام العين مباشرة.

ي. **طبيعة المنبه** يختلف المنبه من حيث النوع وقد تبين أن الصور أكثر إثارة للانتباه من الكلمات.

كما اضاف كل من نبيل جاد عزمي (٢٠٢١) ورافع الزغلول وعماد الزغلول (٢٠٠٨) أن هناك عوامل أخرى تؤثر في الانتباه هي:

أولاً– العوامل المرتبطة بالفرد:

أ. الحالة الانفعالية والمزاجية التي يمر بها الفرد.

ب. الدوافع الشخصية لدي الافراد يثير الانتباه

ج. التوقع حيث يوجه المتعلم في الغالب انتباهه إلي المثيرات المرتبطة بالتوقع.

د. العوامل العقلية والمعرفية تؤثر في انتباه الفرد

هـ. الاختلافات البينية والتي ترتبط بالجنس والميول والاهتمامات والثقافة السائدة

ثانيًا– العوامل المرتبطة بالمثير:

أ. الخصائص الفيزيائية كاللون والشكل والحجم والشدة والموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير.

ب. التباين أو التغاير فالمثيرات التي تمتاز بشدة معينة ومتجانسة لا تجذب الانتباه إليها.

ج. الحداثة والجدة والغرابة حيث إن المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه إليها بسبب أن المتعلم أصبح معتادا عليها في حين أن المثيرات الجديدة أو غير المألوفة سرعان ما تشد الانتباه.

د. الممارسة والتدريب حيث إن عملية التدريب علي توزيع الانتباه إلي أكثر من مثير من شأنه أن يؤدي إلي تنفيذها معا حيث أن أحدهما ربما يتم تنفيذه علي نحو اتوماتيكي وبأقل قدر من الانتباه.

الأسس النظرية الداعمة لمستويات الانتباه:

وضح كل من منال دامس (٢٠٢٢)؛ ورافع الزغلول وعماد الزغلول (٢٠٠٣) الانتباه يعتمد على عدد من النظريات يمكن تلخيصها كالتالي:

١. **نظرية الانتباه متعدد المصادر:** أن الانتباه يمكن أن يمر عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها عبر مراحل المعالجة دون حصول أي تداخل فيما بينها، وتنظر هذه النظرية إلي الانتباه يجب أن يكون من مصادر متعددة القنوات لكل منه سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات، وحسب هذه النظرية فإن الانتباه يمكن توجيهه إلي أكثر

من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها أو تأثر مستوي الانتباه الموجه إليها.

٢. **نظرية العبء للانتباه والتحكم المعرفي وتتمثل في:**

- مواقف العبء الإدراكي المرتفع وهي المواقف التي تتضمن تقديم كم كبير من المعلومات والتي تحتاج مجهودا لمعالجتها كأن تكون متشابهة ماديا أو ذات خصائص مركبة.
- مواقف العبء الإدراكي المنخفض وهي المواقف التي تتضمن تقديم كمية صغيرة من المعلومات والتي لا تحتاج مجهودا لمعالجتها كأن تكون متباينة ماديا أو ذات خصائص فارقة.

٣. **نظرية اختيار الفعل:** أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه، فهو يفترض أن المتعلم يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين يقرأ أو ينظر إلي شيء أو يستمع إلي صوت.

٤. **نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:** سعة الانتباه يمكن أن تتغير علي نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي تحن بصدد الانتباه إليها، ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلي مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبهما، فقد يزداد الانتباه إلي أحدهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلي الآخرين مع عدم تجاهلها كليا، ويؤكد كاهنمان أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولي والآخرين فهو يستمر علي نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة، ويري أيضا أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه فإن التداخل يحدث يكف الانتباه عن الآخرين

تأثير مستوى الانتباه على سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية:

مستوى الانتباه له تأثير كبير على سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، حيث يلعب دورًا رئيسيًا في قدرتهم على التعلم، والتفاعل مع البيئة المحيطة، وتنظيم سلوكهم. وفيما يلي تأثيرات الانتباه على سلوك هؤلاء الأطفال، مدعومة بمراجع علمية:

١. **التعلم واكتساب المهارات:** الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية الذين يعانون من ضعف الانتباه يواجهون صعوبة في التركيز على الأنشطة التعليمية، مما يؤثر سلبًا على اكتسابهم للمهارات الأساسية. كما يشير عبد العزيز الشخص (٢٠١٠) في كتابه *"الإعاقة الذهنية: التشخيص والعلاج "* إلى أن الانتباه يلعب دورًا محوريًا في تحسين التعلم لدى هؤلاء الأطفال.

٢. **تنظيم السلوك:** ضعف الانتباه يؤدي إلى صعوبة في السيطرة على السلوكيات، مما يجعل الأطفال أكثر عرضة للتشتت والاندفاعية. هذا ما أكده Barkley (1997) في كتابه "ADHD and the Nature of Self-Control"، حيث أوضح أن الانتباه يرتبط بالتنظيم الذاتي للسلوك.

٣. **التفاعل الاجتماعي:** يشير Fidler & Nadel (2007) في دراستهم إلى أن ضعف الانتباه يؤثر على قدرة الأطفال على فهم الإشارات الاجتماعية، مما يقلل من قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية فعالة.

٤. **الإحباط والانفعالات:** عندما يجد الطفل صعوبة في التركيز أو إنهاء المهام، فإنه قد يعاني من إحباط أو توتر يؤدي إلى نوبات غضب. يوضح عبد الرحمن عدس (٢٠٠٥) في كتابه *"علم النفس التربوي"* أن تحسين مستوى الانتباه يمكن أن يقلل من هذه الانفعالات السلبية.

٥. **التحفيز والتشجيع:** يُظهر الأطفال ذوو الانتباه الضعيف ميلًا لفقدان الحافز بسرعة عند مواجهة تحديات، وهذا ما يتطلب استراتيجيات تعليمية مبتكرة لتحفيزهم. وفقًا لهيوارد (٢٠١٣) في كتابه *"Exceptional Children: An Introduction to Special Education"*، فإن استخدام التعزيز الإيجابي يمكن أن يحسن تركيز الأطفال ويعزز أدائهم.

استراتيجيات لتحسين الانتباه:

- **تقسيم المهام إلى خطوات صغيرة** :يساعد على تقليل التشتت وزيادة التركيز (الشخص، ٢٠١٠).
- **استخدام الوسائل البصرية:** مثل الصور والألوان لجذب انتباه الأطفال (عدس، ٢٠٠٥).
- **توفير بيئة منظمة:** تقليل المشتتات مثل الضوضاء والألوان المزعجة (Fidler & Nadel, 2007).
- **التعزيز الإيجابي:**مكافأة الطفل عند تحقيق أهداف صغيرة لتحفيزه.(Heward, 2013)

المحور الخامس– الحضور الاجتماعي:

على الرغم من أن المصطلحات "الحضور الاجتماعي"، "المشاركة المجتمعية"، "التواصل الاجتماعي"، و"تنمية المهارات الاجتماعية" قد تبدو مشابهة، إلا أنها تشير إلى جوانب مختلفة من التفاعل الاجتماعي. الحضور الاجتماعي يتناول مجرد التواجد في الأنشطة الاجتماعية، بينما المشاركة المجتمعية تشير إلى الانخراط الفعلي في الأنشطة المجتمعية الكبرى .التواصل

الاجتماعي يتعلق بقدرة الطفل على التعبير وفهم الآخرين، وتنمية المهارات الاجتماعية تركز على تحسين قدرة الطفل على التفاعل بنجاح مع محيطه الاجتماعي.

تعريف الحضور الاجتماعي:

الحضور الاجتماعي يُشير إلى قدرة الفرد على التفاعل والتواصل مع الآخرين في بيئته الاجتماعية بطريقة إيجابية ومؤثرة. بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنيا، يشمل الحضور الاجتماعي المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والقدرة على تكوين علاقات مع الأقران، وفهم القواعد الاجتماعية، والتفاعل مع البيئة المحيطة بطرق تسهم في تعزيز شعورهم بالانتماء والمشاركة. يُعتبر الحضور الاجتماعي مكونًا حيويًا في عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المجتمع، حيث يعزز من قدراتهم على التفاعل مع الآخرين في سياقات مختلفة، سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع.

أهمية الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيًا:

١. **تحسين التواصل والمهارات الاجتماعية** :من خلال الأنشطة الاجتماعية، يتعلم الأطفال المعاقون ذهنياً كيفية التفاعل مع أقرانهم ومع البالغين. هذه المهارات أساسية لبناء الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي الفعّال.(Lambert, 2013)

٢. **تعزيز الاستقلالية** :تحسين الحضور الاجتماعي يساهم في زيادة استقلالية الأطفال المعاقين ذهنيًا. عندما يتمكن الطفل من التفاعل مع الآخرين بشكل جيد، يصبح أكثر قدرة على الاعتماد على نفسه في المواقف الاجتماعية اليومية.(Ohler, 2013)

٣. **خفض السلوكيات السلبية** :عندما يُتاح للأطفال المعاقين ذهنيًا فرص للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، يتحسن سلوكهم العام، حيث يقل احتمال ظهور السلوكيات السلبية مثل العزلة أو العدوانية، وتزداد احتمالية تبنيهم لسلوكيات إيجابية كالاحترام والتعاون (McLellan & MacNeil, 2014).

٤. **دعم الدمج الاجتماعي** :يُعتبر الحضور الاجتماعي مكونًا أساسيًا في عملية دمج الأطفال المعاقين ذهنيا في المجتمع. من خلال التفاعل مع الأطفال الآخرين في المدارس أو المجتمعات المحلية، يتعلم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية كيفية التفاعل بشكل متساوٍ مع الآخرين مما يساعد في تحطيم الحواجز المجتمعية والفكرية تجاههم (Robin, 2008).

استراتيجيات لتعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيًا:

١. **استخدام القصص الرقمية** :يمكن أن تلعب القصص الرقمية دورًا محوريًا في تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا. من خلال سرد القصص التي تبرز

تفاعلات اجتماعية إيجابية، يُمكن أن تساعد هذه القصص الأطفال على فهم مواقف اجتماعية معقدة وتعلم كيفية التفاعل بشكل مناسب.(Smith & Tandy, 2012)

٢. **الأنشطة الجماعية واللعب التعاوني** :تشجيع الأطفال المعاقين ذهنياً على المشاركة في الأنشطة الجماعية مثل الألعاب التعاونية أو المشاريع الجماعية يعزز من مهاراتهم الاجتماعية. من خلال هذه الأنشطة، يتعلم الأطفال كيفية التعاون والعمل ضمن الفريق، مما يسهم في تعزيز الحضور الاجتماعي.(McLellan & MacNeil, 2014)

٣. **التدريب على المهارات الاجتماعية** :برامج التدريب التي تركز على تعليم مهارات التواصل الاجتماعي، مثل كيفية بدء محادثة أو كيفية التعامل مع النزاعات، يمكن أن تساهم في تحسين الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً. يمكن استخدام تقنيات مثل تمثيل الأدوار لتعليم الأطفال كيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة (Ohler, 2013).

٤. **دعم الأسرة والمجتمع** :الأسرة والمجتمع يلعبان دورًا أساسيًا في تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيًا. من خلال توفير بيئات اجتماعية داعمة تشجع على التفاعل، يمكن للأفراد في محيط الطفل أن يسهموا في تحسين علاقاته الاجتماعية وقدرته على التواصل بشكل إيجابي مع الآخرين.(Robin, 2008)

العوامل التى تؤثر على الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا:

إن تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا يتأثر بعدد من العوامل المتنوعة التي تشمل البيئة الاجتماعية، والتوجيه الأسري، والدعم المدرسي، وكذلك الخصائص الفردية للطفل نفسه. هذه العوامل تساهم في تحديد مدى قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي، مما يؤثر في تطوير مهاراته الاجتماعية وزيادة اندماجه في المجتمع.

١. **الدعم الأسري:** العائلة تُعد من أهم العوامل المؤثرة في الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيًا. يوفر الدعم الأسري بيئة آمنة ومحفزة تتيح للأطفال فرصة للتفاعل الاجتماعي بشكل مستمر. عندما يكون الوالدان أو الأوصياء على دراية بكيفية دعم الطفل في المواقف الاجتماعية، فإن ذلك يعزز من مهارات التواصل لديه. أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين ينشأون في بيئات أسرية داعمة يكونون أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.(Smith & Tandy, 2012)

٢. **بيئة المدرسة:** تلعب المدرسة دورًا كبيرًا في تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا. من خلال توفير بيئة تعليمية شاملة تركز على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة الجماعية، يمكن أن يتعلم الطفل كيفية التفاعل مع أقرانه. الأنشطة الجماعية مثل الألعاب التعاونية، والفعاليات المدرسية، ومشاريع الفرق، توفر للأطفال فرصًا

لتطوير مهارات التواصل الاجتماعي .(McLellan & MacNeil, 2014) كما أن وجود معلمين مدربين على أساليب التعليم الخاصة بالأطفال المعاقين ذهنيًا يمكن أن يحسن بشكل كبير من قدرتهم على التواصل الاجتماعي.

٣. **التفاعل مع الأقران:** تؤثر العلاقات مع الأقران بشكل مباشر على الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا. عندما يتفاعل الأطفال مع أقرانهم بشكل مستمر في بيئة مدرسية أو اجتماعية، فإنهم يكتسبون مهارات مثل التعاون، الاحترام، وتبادل الآراء. وجود أصدقاء يمكن للطفل الاعتماد عليهم يعزز من ثقته بنفسه ويزيد من مشاركته في الأنشطة الجماعية .(Robin, 2008) من جهة أخرى، قد تؤدي قلة التفاعل مع الأقران إلى عزل الطفل اجتماعيًا وتراجع مهاراته الاجتماعية.

٤. **التدريب على المهارات الاجتماعية:** تعتبر البرامج التي تركز على تعليم مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً من العوامل المحورية في تعزيز الحضور الاجتماعي. يشمل التدريب مهارات مثل كيفية بدء محادثة، وكيفية التفاعل في مواقف اجتماعية، وأسلوب التعامل مع النزاعات أو اختلافات الرأي. التدريب المنتظم على هذه المهارات يُسهم بشكل كبير في تمكين الطفل من التفاعل بشكل أفضل مع الآخرين. (Ohler, 2013)

٥. **الدعم الاجتماعي المجتمعي:** البيئة المجتمعية التي يعيش فيها الطفل تساهم في بناء أو تقليص فرص التفاعل الاجتماعي. عندما يكون المجتمع منفتحًا ويدعم الأطفال ذوي الإعاقة في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، يزداد الحضور الاجتماعي للأطفال. يشمل ذلك البرامج المجتمعية التي توفر فرصًا للأطفال المعاقين ذهنيا للانخراط في الأنشطة الجماعية مع أقرانهم من غير المعاقين .(Lambert, 2013) على سبيل المثال، الاندماج في الأنشطة الرياضية أو الثقافية في المجتمع يمكن أن يحسن من تفاعل الطفل مع الآخرين.

٦. **الخصائص الفردية للطفل:** الخصائص الفردية للطفل المعاق ذهنيا مثل مستوى الإعاقة، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، وخصائصه الشخصية مثل الانفتاح أو الانعزال، تلعب دورًا في تحديد مدى نجاحه في بناء علاقات اجتماعية. الأطفال الذين يتمتعون بمهارات تواصل أقوى قد يكونون أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين، بينما قد يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبة في التواصل تحديات أكبر في تطوير علاقات اجتماعية. (McLellan & MacNeil, 2014)

ويستخلص الباحثان مما سبق ان تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا يعتمد على تضافر عوامل متعددة بما في ذلك الدعم الأسري، البيئة المدرسية، التفاعل مع

الأقران، وبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية. من خلال تعزيز هذه العوامل، يمكن للأطفال المعاقين ذهنيًا أن يطوروا مهارات التواصل الاجتماعي ويحققوا درجة أكبر من الاندماج في المجتمع.

النظريات التربوية التي تدعم تنمية الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا:

تعد النظريات التربوية حجر الزاوية لفهم كيفية تطوير الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، حيث توفر هذه النظريات إطارًا لفهم التفاعلات الاجتماعية وطرق تنميتها. توجد عدة نظريات تربوية تدعم تعزيز الحضور الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. من أهم هذه النظريات:

- **نظرية التعلم الاجتماعي:** تُعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الأساسية التي تركز على كيفية تعلم الأفراد من خلال التفاعل مع الآخرين ومراقبة سلوكياتهم. وفقًا لهذه النظرية، يتعلم الأطفال المعاقون ذهنياً المهارات الاجتماعية من خلال ملاحظة ومحاكاة سلوكيات الآخرين (باندورا، ١٩٦٣). عندما يتعرض الأطفال لبيئات اجتماعية إيجابية حيث يشهدون سلوكيات تفاعلية بناءة، فإنهم يميلون إلى تقليد هذه السلوكيات. ويمكن من خلال تطبيق هذه النظرية تعزيز الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً عبر توفير فرص لمراقبة سلوكيات تفاعلية إيجابية، سواء داخل الأسرة أو في بيئات مدرسية داعمة. كما يُمكن استخدام النمذجة الاجتماعية، مثل تمثيل الأدوار، لتعليم الأطفال كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.(Lambert, 2013)
- **نظرية التطور الاجتماعي:** تُركز نظرية فيغوتسكي على دور التفاعل الاجتماعي في تطوير المهارات العقلية والمعرفية، بما في ذلك الحضور الاجتماعي. يُؤكد فيغوتسكي على أن الأطفال يتعلمون من خلال التفاعل مع الكبار والأقران في بيئة اجتماعية غنية. تُعتبر عملية التعلم الجماعي والتفاعل داخل "منطقة التطور القريب (ZPD) "هي المفتاح لفهم كيف يمكن للأطفال المعاقين ذهنياً تطوير مهاراتهم الاجتماعية (فيغوتسكي، ١٩٧٨) . وتنصح نظرية فيغوتسكي بأن الدعم الاجتماعي من المعلمين أو الأقران الأقوى يمكن أن يعزز من تفاعل الأطفال المعاقين ذهنياً مع الآخرين. من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية التعاونية، يمكن للأطفال أن يطوروا مهارات اجتماعية تساهم في تعزيز حضورهم الاجتماعي.(McLellan & MacNeil, 2014)
- **نظرية السلوك المعرفي:** تركز نظرية السلوك المعرفي على العلاقة بين الأفكار والسلوكيات، حيث يُعتقد أن تعديل الأنماط المعرفية الخاطئة يمكن أن يحسن السلوكيات الاجتماعية. بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنياً، يمكن استخدام هذه النظرية لمعالجة الأفكار السلبية التي قد تؤثر في تعاملهم مع الآخرين. على سبيل المثال، يمكن تعليم الأطفال أن

لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية من خلال تقنيات مثل التدريب على السلوك الإيجابي والتعرف على العواقب الاجتماعية لأفعالهم (بيك، ١٩٦٧). وعند تطبيق هذه النظرية، يمكن مساعدة الأطفال على تعديل أفكارهم السلبية حول التفاعل الاجتماعي، مثل الخوف من الرفض الاجتماعي أو الفشل في التفاعل. من خلال استراتيجيات تعديل السلوك، مثل المكافآت على السلوكيات الاجتماعية الجيدة، يمكن تعزيز حضورهم الاجتماعي ومهاراتهم التفاعلية.(Ohler, 2013)

- **نظرية النظم البيئية:** تُعتبر نظرية النظم البيئية من أهم النظريات التي تشرح كيف تؤثر البيئات الاجتماعية المختلفة على الطفل. وفقًا لهذه النظرية، يتم فهم الطفل من خلال تفاعلاته مع بيئات متعددة، مثل الأسرة، المدرسة، والمجتمع المحلي. بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنياً، تعتبر هذه البيئة المتنوعة عاملاً مؤثرًا في تطور حضورهم الاجتماعي. يُمكن أن تسهم البيئات الاجتماعية الإيجابية في تطوير مهارات التواصل الاجتماعي وتساعد الأطفال على التكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية (Bronfenbrenner, 1979)، ولتعزيز الحضور الاجتماعي، يجب أن يتم توفير بيئات غنية وداعمة للأطفال المعاقين ذهنياً، بدءًا من الأسرة وحتى المؤسسات التعليمية والمجتمعية. دعم هذه البيئات يمكن أن يساعد الأطفال على تطوير قدراتهم الاجتماعية بشكل أفضل، حيث تساهم كل بيئة في تعزيز سلوكياتهم التفاعلية مع الآخرين.(Robin, 2008)
- **نظرية التعليم الشامل:** تشجع هذه النظرية على دمج الأطفال ذوي الإعاقة ضمن الفصول الدراسية والأنشطة المجتمعية مع الأطفال العاديين. وفقًا لهذه النظرية، يساهم الدمج الاجتماعي في تطوير الحضور الاجتماعي من خلال التفاعل المستمر مع الأقران. يُعتقد أن هذا الدمج يساعد الأطفال المعاقين على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي ويزيد من فرصهم للمشاركة في الأنشطة الجماعية، مما يعزز مهاراتهم التفاعلية والاجتماعية بشكل عام (Smith & Tandy, 2012) ، ويمكن تطبيق النظرية في تنمية الحضور الاجتماعي من خلال تحفيز الأطفال المعاقين على التفاعل مع أقرانهم في بيئة غير منفصلة، مما يساعدهم على تعلم كيفية التفاعل في بيئة اجتماعية طبيعية. ويعزز هذا الدمج فرص تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والتعاون بين الأطفال في سياقات تعليمية واجتماعية متنوعة.(Ohler, 2013)

ويستخلص الباحثان مما سبق ان تدعم عدة نظريات تربوية تنمية الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا من خلال توفير بيئات تعليمية واجتماعية تفاعلية تشجع على التفاعل الإيجابي. نظريات مثل التعلم الاجتماعي، التطور الاجتماعي، والسلوك المعرفي تُظهر كيف

يمكن للأطفال أن يطوروا مهارات تواصلية وحضور اجتماعي قوي عبر بيئات تعليمية داعمة وتجارب اجتماعية متكاملة.

المحور السادس– أنماط السرد القصصي الرقمي (المتسلسل والمتقطع) وتأثيرها على خفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لدى المعاقين ذهنيًا:

يتسم السرد المتسلسل بعدد من الخصائص التي تجعله فعالًا في التعلم، خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة. أولاً، يعتمد على ترتيب الأحداث من البداية إلى النهاية، مما يجعل القصة سهلة الفهم (أبو العلا، ٢٠١٧). كما أن تقديم الأحداث في تسلسل زمني أو منطقي يساعد على بناء علاقة واضحة بين الأحداث (عبد الرحمن، ٢٠٢١). إضافة إلى ذلك، يسهم السرد المتسلسل في تعزيز الانتباه والتركيز لدى المتلقين، حيث يساعدهم على متابعة القصة خطوة بخطوة (حسن، ٢٠١٩).

أهمية السرد القصصى الرقمى المتسلسل في خفض المشكلات السلوكية:

السرد القصصي المتسلسل له دور كبير في تقليل المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية. فعند تقديم القصص التي تتضمن مواقف يتعلم فيها الأفراد كيفية التعامل مع المواقف السلوكية بشكل إيجابي، يصبحون قادرين على محاكاة هذه السلوكيات في حياتهم اليومية. على سبيل المثال، يمكن تقديم قصة تروي عن شخصيات تُظهر كيف يمكنهم التعامل مع الغضب أو التوتر من خلال خطوات تدريجية مثل التنفس العميق أو طلب المساعدة.(Robin, 2008)

علاوة على ذلك، يعزز السرد المتسلسل قدرة الأفراد على فهم العواقب المترتبة على سلوكيات معينة. إذا كانت القصة تعرض عواقب سلبية لسلوك غير مناسب وعواقب إيجابية لسلوك مناسب، يساعد ذلك في تعزيز السلوك الإيجابي لدى الأفراد (Smith & Tandy, 2012).

السرد المتسلسل وتنمية الحضور الاجتماعي:

السرد القصصي المتسلسل له تأثير إيجابي في تنمية الحضور الاجتماعي لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية. من خلال تقديم مواقف اجتماعية واضحة في القصة، مثل كيفية التفاعل مع الآخرين بطريقة محترمة أو كيفية حل النزاعات مع الأصدقاء، يتمكن الأفراد من تعلم سلوكيات اجتماعية إيجابية. على سبيل المثال، قد تُظهر القصة كيفية التعاون مع الأصدقاء في الألعاب الجماعية أو كيفية المشاركة في الأنشطة المدرسية.(Lambert, 2013)

أيضًا، يعزز السرد المتسلسل المهارات الاجتماعية من خلال جعل الأفراد يربطون بين الأفعال والعواقب في سياقات اجتماعية متنوعة. القصة المتسلسلة التي تعرض قصة شخص

يتعاون مع زملائه ويتعامل مع الصعوبات الاجتماعية بطريقة ناجحة قد تشجع الأفراد على ممارسة هذه الأنماط السلوكية في حياتهم اليومية.(McLellan & MacNeil, 2014)

ويتضح مما سبق يمكن توضيح الدور الكبير الذي يلعبه السرد القصصي المتسلسل في تعزيز السلوكيات الإيجابية وتنمية التفاعل الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية.

استخدام السرد المتقطع لخفض المشكلات السلوكية:

السرد المتقطع يُعد من الأساليب الفعالة في معالجة المشكلات السلوكية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية. من خلال تقديم مواقف غير متسلسلة، يمكن تشجيع الأفراد على التفكير في الخيارات المختلفة التي يمكن أن يتخذوها في مواقف سلوكية معينة. على سبيل المثال، يمكن للقصص الرقمية المتقطعة عرض مواقف مختلفة لشخصيات تواجه مشكلات سلوكية، حيث يختار المشاركون ما ينبغي أن يحدث بعد ذلك، وبالتالي يكتسبون مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.

علاوة على ذلك، يُساعد هذا النمط من السرد في تعليم الأفراد عواقب سلوكياتهم المختلفة. إذا تم تقديم القصة بطريقة متقطعة، قد يحتاج الأفراد إلى تفسير الأحداث التي قد تؤدي إلى نتائج سلبية أو إيجابية، مما يساعد في تعزيز الوعي بالسلوكيات المناسبة (Ohler, 2013).

استخدام السرد المتقطع في تنمية الحضور الاجتماعي:

السرد المتقطع يعزز الحضور الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية من خلال إتاحة فرص لهم للتفاعل مع القصة بشكل جماعي. من خلال إعادة ترتيب الأحداث أو اتخاذ قرارات جماعية حول سير القصة، يتم تشجيع الأفراد على التواصل والعمل معًا في مجموعات. هذا النوع من التفاعل يُعزز المهارات الاجتماعية مثل التعاون والمشاركة.

كما أن السرد المتقطع يشجع على الابتكار والإبداع في التفكير. الأفراد ذوو الإعاقة الذهنية، عندما يُتاح لهم حرية التفاعل مع القصة، يمكنهم تطوير أفكار جديدة حول كيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية. على سبيل المثال، يمكن لقصة متقطعة أن تعرض شخصيات في مواقف اجتماعية معقدة، مما يتيح للمتلقين استكشاف كيفية التفاعل الاجتماعي في هذه المواقف بشكل مرن وحر.(Robin, 2008)

من خلال ما سبق، يمكن ملاحظة كيف يسهم السرد القصصي المتقطع في دعم عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، من خلال تقديم تجارب تفاعلية تُشجع على التفكير النقدي واتخاذ القرارات.

الإجراءات المنهجية للبحث:

نظرا لأن البحث الحالي يهدف الى تطوير بيئة تعلم الكترونية قائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) وأثره على خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا، وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم. لذلك فقد قام الباحثان بالإجراءات التالية: .

أولاً–تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التفاعل بين نمط عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل– المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم:

من خلال مراجعة الادبيات الواردة في الإطار النظرى توصل الباحثان الى مجموعة من المعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل– المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم، ويندرج من كل معيار مجموعة من المؤشرات التي تدل على مدى تحققه، وقد مر اعداد قائمة المعايير بالخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من قائمة المعايير:** هدفت قائمة المعايير إلى تحديد المعايير الرئيسة والمؤشرات الفرعية الواجب توافرها عند تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتسلسل – المتقطع) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم.

ب. **تحديد مصادر اشتياق قائمة المعايير:** تم الرجوع إلى عديد من الدراسات والبحوث والمراجع السابقة ذات الصلة بمعايير التصميم والتي اهتمت بتصميم بيئات التعلم الإلكترونية بصفة عامة، وبيئات التعلم الإلكترونية القائمة على نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتسلسل – المتقطع) بالإضافة لنظريات التعليم والتعلم، والتي تم عرضها، بالإضافة إلى آراء السادة المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وفي ضوء ذلك تكونت قائمة المعايير في صورتها الأولية من (١١) معايير رئيسة، و(٥٥) مؤشرًا فرعيًّا، وذلك في ضوء مقياس متدرج المستويات للتأكد من دقة الصياغة اللغوية، وارتباط المؤشرات بالمعايير، ومدى أهمية المعايير.

ج. **التأكد من صدق قائمة المعايير:** تم عرض النسخة الأولية من قائمة المعايير على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإبداء آرائهم والتحقق من مدى أهمية المعايير، ومدى ارتباط المؤشرات بالمعايير، ودقة الصياغة اللغوية للمعايير والمؤشرات، ومدى صلاحية قائمة المعايير للتطبيق، والتعديل أو الحذف

والإضافة للمعايير، وتم إجراء التعديلات التى اقترحها السادة المحكمون وتمثلت غالبيتها في تعديل الصياغة اللغوية لبعض الكلمات والعبارات.

د. **الصورة النهائية لقائمة المعايير:** بعد إجراء التعديلات اللازمة والمطلوبة وفقًا لآراء السادة المحكمين، تكونت قائمة المعايير في صورتها النهائية من (١١) معايير رئيسة، و(٥٠) مؤشرًا فرعيًا، كالتالي:

جدول (٢)

معايير بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمطي عرض السرد القصصي الرقمى ومستوى الانتباه

المعيار	المؤشر
المعيار الأول: الأهداف التعليمية	٤
المعيار الثانى: المقدمة	٥
المعيار الثالث: المحتوى العلمى	٧
المعيار الرابع: المعايير الفنية للتعليق الصوتى (صوت الراوى)	٣
المعيار الخامس: المعايير الفنية للمؤثرات الصوتية	٣
المعيار السادس: المعايير الفنية للموسيقى	٣
المعيار السابع: المعايير الفنية للصورة الثابتة	٦
المعيار الثامن: المعايير الفنية للصور والرسومات المتحركة	٤
المعيار التاسع: المعايير الفنية للقطات الفيديو	٤
المعيار العاشر: المعايير الفنية للألوان	٤
المعيار الحادي عشر: المعايير الفنية للنصوص في السرد القصصي الرقمى	٧

ثانيًا- تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل - المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع - منخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم، باستخدام نموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥)

يعرض الباحثان فيما يأتي للمراحل والإجراءات التي اتبعت في التصميم التعليمى لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل - المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع - منخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم، وذلك وفقا لنموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥) وتم إجراء تعديلات بسيطة بالنموذج ليتلاءم مع طبيعة هذا البحث، وقد اعتمدت الكثير من البحوث في تكنولوجيا التعليم عليه في تصميم وتطوير بيئات التعلم الإلكترونية.

وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية لتصميم وتطوير المحتوى الخاص بخفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، وفيما يلى عرض تفصيلي لهذه المراحل:

المرحلة الأولى– مرحلة التحليل: وتتضمن العمليات التالية:

١– تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين وسلوكهم المدخلي:

يهدف تحليل خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا إلى تعرف اهم الخصائص المتوفرة لدى الفئة المستهدفة العقلية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية، فالطفل المعاق ذهنيا هو المستفيد الأول والمباشر من بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على أنماط عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه، وبالتالي يجب مراعاة حاجاته وميوله وقدراته واهتماماته، والفروق الفردية بينه وبين زملائه، ويفيد تحليل خصائص الأطفال المستهدفين بالبحث الحالي في:

أ. تحديد حجم المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المعاقين ذهنيا والوقوف على اهم هذه المشكلات.

ب. معالجة محتوى القصة الرقمية، وتتابعه، وصياغته، وتنظيمه بما يناسبهم.

ج. اختيار الاستراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لهم.

وتم تحديد هذه الخصائص بناءًا على ملاحظات المشرفين والأخصائيين على هؤلاء الأطفال في مدرسة الفكرية بمحافظة بورسعيد.

٢– تحديد الحاجات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنيا (عينة البحث):

تطلب البحث اعداد قائمة ببعض المشكلات السلوكية التي يجب خفضها لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وفيما يلي الاجراءات التي اتبعها الباحثان لإعداد القائمة:

٢–١– تحديد الهدف من القائمة: هدفت هذه القائمة تحديد مجموعة من المشكلات السلوكية التي يجب خفضها لدى الاطفال المعاقين ذهنيا

٢–٢– تحديد محتوى القائمة: لتحديد المشكلات السلوكية الرئيسية والفرعية التى تم تضمينها فى القائمة، قام الباحثان بالاستعانة بآراء بعض الخبراء والمتخصصين وأولياء الأمور الذين يتعاملون مع الأطفال المعاقين ذهنيا (عينة البحث) بطريقة مباشرة، وبعد الحصول على القائمة تم تقسيمها إلى مشكلات اساسية ويتبع كل مشكلة أساسية مجموعة من المشكلات الفرعية.

٢–٣– التحقق من صدق القائمة: للتحقق من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الاستاذة والخبراء فى مجال التربية الخاصة، وذلك لإيضاح مدى انتماء كل مهارة للمحور المنتمية اليه، ومدى اهمية كل مهارة، واعادة الصياغة لأية عبارة تستدعى ذلك، وحذف واضافة بعض المهارات، ترحيل أية مهارة من محور إلى آخر، وبعد اجراء التعديلات تم

التوصل الى قائمة المشكلات السلوكية فى صورتها النهائية والتي تكونت من (٤) مشكلات سلوكية رئيسة، يندرج تحتها (٢٠) مشكلة سلوكية فرعية، ويوضح الجدول (٣) التالي الصورة النهاية لقائمة المشكلات السلوكية التي يجب خفضها لدى الاطفال المعاقين ذهنيًا.

جدول (3)

قائمة بالصورة النهاية لأهم المشكلات السلوكية التي يجب خفضها لدى الاطفال المعاقين ذهنيا

المشكلات
أولا: المشكلات السلوكية التى تصدر من الأطفال المعاقين ذهنيا ضد للمجتمع
• العبث بممتلكات المدرسة بغرض اتلافها. • تخريب أدوات وممتلكات الغير • يقذف نوافذ المدرسة بالحجارة. • يحطم الأشياء عند الغضب. • يمزق اللوحات المعلقة على الجدران.
ثانيا: المشكلات السلوكية التى تصدر من الأطفال المعاقين ذهنيا داخل المدرسة
• يخاطب المدرسين بأسلوب غير لائق – يعطل المدرس أثناء الشرح. • يترك الفصل ويخرج أثناء شرح المدرس. يهرب ويغيب من المدرسة. • يفعل عكس ما يطلب منه فعله. • يرفض فعل أي شيء يطلب منه. • لا يقوم بأداء الواجبات المدرسية. • يقاطع زملاءه أثناء الحوار والمناقشة. يرفض التأسف عندما يخطئ.
ثالثا: المشكلات السلوكية التى تصدر من الأطفال المعاقين ذهنيا ضد أنفسهم
• يبدوا عليه الحزن والاكتئاب معظم الوقت • يتسم بالعصبية الذائدة في كثير من المواقف. • يشعر بالدونية وتحقير الذات. • يضرب رأسه فى الحائط عندما يغضب. • يمزق ملابسه عندما يغضب من زملائه.
رابعا: المشكلات السلوكية التى تتمثل فى انسحاب الأطفال المعاقين ذهنيا من الحياة الاجتماعية
• مرتبك فى كثير من المواقف عند التعامل مع الآخرين. • يرفض اللعب مع زملاءه. ليس لدية أصدقاء من الأطفال العاديين. يشتكي من عدم تقبل الآخرين له. • ينسحب من المواقف الاجتماعية الهامة. يتسم باللامبالاة تجاه الآخرين. • يشتكى من سخرية زملاءه منه. • لا يشارك زملاءه فى الأنشطة المدرسية. يخاف المنافسة مع زملاءه فى الأنشطة المدرسية.

٣- تحليل مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة، والمحددات والمعوقات:

تم في هذه الخطوة رصد الإمكانات والموارد المتاحة والتسهيلات اللازمة لعرض المحتوى من خلال أنماط عرض السرد القصصي ببيئة التعلم الإلكترونية.

٣-١- **الموارد المتاحة:** وتمثلت في توفر إمكانية الاتصال ببيئة الإنترنت لعرض القصص الرقمية ببيئة التعلم الإلكترونية.

٣–٢– **المحددات:** يتم عرض المحتوى على الاطفال المعاقين ذهنيا في عينة البحث الحالي خلال الفصل في الفترة من ٢٠٢٤/٣/١–٢٠٢٤/٥/١.

٣–٣– **المعوقات:** انسحاب بعض الاطفال عينة البحث، عدم توفر الانترنت لدى بعض الاطفال، كثرة الإضرابات السلوكية التي تصدر من الأطفال مما يعوق عملية تعديل السلوكيات، ويتم التغلب بإتاحة الوقت لهم ومساعدة الاخصائيات الموجودين في المركز.

المرحلة الثانية– مرحلة التصميم: وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

بناء على ما تم التوصل اليه في مرحلة الدراسة والتحليل من مخرجات تعليمية، تم البدء في المرحلة الثانية من النموذج وهي مرحلة التصميم، والتي اشتملت على الخطوات التالية:

١– **تحديد الأهداف الإجرائية:** في ضوء الأهداف العامة وعناصر المحتوى تمت صياغة الأهداف التعليمية بعبارات سلوكية محددة تصف الأداء المتوقع من الطفل المعاق ذهنيًا بعد عرض السرد القصصي عليه وهي ان:

- تحديد المشكلات في مصطلحات سلوكية.
- يتعرف الطفل المعاق ذهنيا على السلوكيات الصحيحة والخاطئة، أن يكتسب الطفل السلوكيات الصحيحة.
- مساعدة المحيطين بالأطفال المعاقين ذهنيا على إدراك الاحداث وتأثيرها على السلوك.
- العمل على تقييم التغييرات السلوكية.

٢– تحديد محتوى التعلم وتنظيمه واجازته وأنشطته التعليمية:

بالاعتماد على اراء أخصائيين التربية الخاصة واولاء الأمور، تم كتابة عدد (٤٠) نص لإنتاج (٤٠) قصة تدور حول اهم المشكلات السلوكية التي مع اختيار عنوان لكل قصة، ومراعاة ان تكتب كل قصة بنمطين عرض (المتسلسل –المتقطع) حيث يكون عرض السرد القصصي المتسلسل للأحداث قائما على خط زمنى ثابت متتابع من نقطة البداية حتى نقطة النهاية في القصة، ويكون عرض السرد القصصي المتقطع للأحداث حيث لا يراعى هذا النمط منطقية الزمن، اذ يقدم الاحداث النهائية او السرد، ثم ينتقل لأحداث البداية بشكل يظهر الفارق بين زمن الحكاية وزمن السرد، ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض)، وبعد الانتهاء من كتابة جميع النصوص المطلوبة، تم عرضها على متخصصة في كتابة القصص التعليمية للأطفال، من اجل سلامة التأكد من مدى سلامة النص ومناسبته للفئة المستهدفة، وقد تم مراعاة أن تضمن المشكلات السلوكية

٣– جمع الموارد الرقمية اللازمة للسرد القصصي الرقمي:

في هذه الخطوة تم اتخاذ قرار بإنتاج الصور اللازمة للقصة، فقد تم كتابة القصص بطريقة تتحدث عن شخصية واحدة، فأرادا الباحثان توحيد الصور حتى تصبح القصص كمسلسل متصل ببعضه وذلك من أجل زيادة ربط الأطفال بشخصية السرد القصصي الرقمي.

٤- تصميم السيناريو أو Storyboard:

تم تصميم Storyboard لكل قصة بـ(٢) أنماط على النحو التالي:

أ. نمط السرد القصصي الرقمي المتسلسل للأحداث حيث لا يراعى هذا النمط منطقية الزمن، اذ يقدم الاحداث النهائية او السرد، ثم ينتقل لأحداث البداية بشكل يظهر الفارق بين زمن الحكاية وزمن السرد وتقديم التعزيز من خلال الاحداث.

ب. نمط السرد القصصي الرقمي المتقطع للأحداث القائم على خط زمني ثابت متتابع من نقطة البداية حتى نقطة النهاية في القصة وتقديم التعزيز من خلال الاحداث.

والذي تم من خلاهم توضيح عناصر السرد القصص الرقمي لكل مشهد في القصة مثل: العنصر المرئي والتعليق الصوتي المصاحب، والنص المكتوب، والمؤثرات الصوتية وغيرها، من اجل وضع تصور كامل لمحتوى القصة والاستعانة به في وقت الإنتاج.

٥- تصميم استراتيجية عرض السرد القصصى الرقمى المستخدمة في البحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف الى تصميم بيئة التعلم الإلكترونية قائمة على نمط السرد القصصى (المتسلسل – المتقطع) بالتفاعل مع مستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم، لذا قام الباحثين بعد مراجعة الدراسات والادبيات بوضع خطة عامة منظمة عند تصميم استراتيجيات التعلم وهي:

- **استثارة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا للتعلم:** تم جذب انتباه الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم من خلال بيئة التعلم الإلكترونية من خلال عرض عناصر المحتوى الرقمي المتمثل في القصص الرقمية، وتم عرض الأهداف التعليمية الخاصة بكل قصة من القصص الرقمية.
- **توجيه الأطفال المعاقين ذهنيا داخل بيئة التعلم الإلكترونية:** عن طريق الإشراف ومتابعة أداء الاطفال أثناء عملية التعلم، وكيفية الإبحار داخل بيئة التعلم الإلكترونية والتعامل مع القصص الرقمية، وحل المشكلات التي قد تواجه بعض الاطفال، أو نتيجة الاستخدام الخاطئ لبيئة التعلم الإلكترونية.
- **تقديم التغذية الراجعة المناسبة للأطفال المعاقين ذهنيا:** اثناء وعقب مشاهدة نمط السرد القصصى الرقمي، من خلال توضيح السلوكيات الصحيحة والسلوكيات السلبية خلال عرض القصص الرقمية.

المرحلة الثالثة– مرحلة التطوير:

وفي هذه المرحلة يتم تحويل مخرجات مرحلة التصميم المتمثلة في المخططات الورقية والسيناريو إلى منتج نهائي، وإنتاج كافة مواد التعلم اللازمة لتنفيذ تجربة البحث:

١– **اعداد سيناريو لوحة الأحداث: لإعداد** لوحة أحداث للسرد القصصي بيئة التعلم الإلكترونية والتي تحتوي على صورة للتفاصيل التي سيراها الطفل على شاشة الجهاز اللوحي أو الهاتف المحمول، قام الباحثان بإتباع الإجراءات التالية:

١. **استخدام قالب سيناريو متعدد الأعمدة لكتابة وصف شامل لكل مشهد:** يحدد بكل مشهد رقم المشهد الذي يتم عرضه، التأثيرات الانتقالية، وتشتمل على الزمن الوقت المستغرق لعرض المشهد، والصوت وينقسم إلى السرد الصوتي والمؤثرات الصوتية، وتحديد الجزء الخاص بوصف المشهد، وفيما يلي شكل (1) الخاص بتصميم السيناريو:

شكل (1 –أ)

يوضح تصميم سيناريو القصة

اسم القصة: العبث بممتلكات المدرسة	
نمط السرد القصصي: (المتسلسل)	صورة المشهد
التأثيرات الانتقالية: بدون القطاع	
زمن العرض المرئي: 0:01:06	
وصف المشهد:	عنوان القصة ويظهر في المشهد الطفل أثناء سيره الى المدرسة

شكل (1-ب)

يوضح تصميم سيناريو القصة

٢. مراعاة التزامن بين العناصر اللفظية والمكتوبة والعناصر ثلاثية الأبعاد المتحركة.

٣. تقويم السيناريوهات وتعديلها وذلك في ضوء آراء الخبراء، حيث تم عرض الصورة الأولية لسيناريو السرد القصصي ببيئة التعلم الإلكترونية على السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حول مدى صلاحيته بتحديد أي مقترحات بالإضافة أو الحذف أو التعديل بما يرونه مناسباً، وتم تجميع الآراء ودراستها، ومن ثم تعديل السيناريوهات طبقاً لآراء السادة الخبراء، وتم إجراء التعديلات اللازمة وفق ما اتفق علية المحكمون، وتمت صياغة السيناريو في صورته النهائية.

٢- **التخطيط للإنتاج: بعد الانتهاء من تصميم لوحة الأحداث للمواد والمصادر التعليمية،** قام الباحثان بعمليات التخطيط لإنتاج المصادر التعليمية الآتية: مشاهد القصة، إدخال النصوص المكتوبة بالقصة، إدخال مقاطع الصوت، والأنشطة، الرسوم الثابتة والصور والشخصيات وتنظيم مشاهد الصور المتحركة وترتيبها، بتحديد متطلبات الانتاج المادية والبشرية، وتمثلت في:

- جهاز لوحي محمول أو هاتف ذكي بمواصفات تتناسب مع عمليات إنتاج وتصميم ببيئة التعلم الإلكترونية.
- مجموعة البرامج اللازمة لمعالجة الصور الثابتة والشخصيات وبرامج لضبط النص النصوص، وبرامج تحرير الصور المتحركة ثلاثية الأبعاد، وبرنامج لتسجيل الصوت،

وبرنامج لدمج الفيديو في تطبيق لإنتاج ببيئة الواقع المعزز ثم تجميع وإنتاج القصص القائمة على الواقع المعزز والتي تم ذكرها سابقاً.

- الميزانية اللازمة لعمليتي التصميم والإنتاج الفعلي.

٣- **التطوير (الإنتاج الفعلي):** تم إنتاج السرد القصصي ببيئة التعلم الإلكترونية بنمطي السرد (المتسلسل والمتقطع)، وذلك في ضوء ما تم ذكره سابقاً في مرحلة إعداد السيناريو وإنتاج المواد والمصادر التعليمية، حيث يتم كتابة النصوص، إنتاج الرسوم الثابتة والشخصيات والصور الثابتة، ومونتاج الفيديو، تحرير ومعالجة الصوت، وإنتاج الصور والمتحركة والثلاثية الأبعاد، وفيما يلي سرد لعمليات إنتاج السرد القصصي بيئة التعلم الإلكترونية:

١. **النصوص:** تم استخدام برنامج Microsoft word ٣٦٥ في كتابة النصوص، مع مراعاة توافق حجم الخط والمساحة المخصصة لعرض النص بالقصة.
٢. **الصور المتحركة والثلاثية الأبعاد:** تم تعديل بعض الصور ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج Autodesk 3ds Max وتقطيع وتحريك الشخصيات باستخدام برنامج Adobe animate
٣. **الفيديو:** تم إنتاج مقاطع الفيديو باستخدام برنامج Adobe After Effects CC)
٤. **الصوت:** استخدمت الباحثة برنامج Adobe Audition لتسجيل المقاطع الصوتية للحصول على صوت بجودة عالية لنمطي السرد الموجز والمفصل مع مراعاة توقيت عرض السرد الصوتي القصصي قبل أو أثناء عرض النص.
٥. **الصور والرسوم الثابتة:** استخدمت الباحثان برنامج Adobe photoshop cs6 لرسم الشخصيات ثم استخدام برنامج تحرير الصور والرسوم المتحركة الخاصة بالشخصيات ومشاهد القصص الأربعة.

المرحلة الرابعة– التقويم النهائي:

١- **التقويم البنائى للنسخة الأولية:** بعد الانتهاء من إنتاج النسخة الأولية لتمطى السرد القصصي ببيئة التعلم الإلكترونية، قام الباحثان بإجراء عمليات التقويم البنائي للبيئة وذلك للتأكد من صلاحيتها للتجريب النهائي من خلال بطاقة التقويم والتي تحتوي على المعايير التصميمية والتربوية للسرد القصصى ببيئة التعلم الإلكترونية والتي اشتملت على عرض النسخة الأولية على الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، للتحقق من مناسبتهم للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث. قام الباحثان بتجربة السرد القصصي ببيئة التعلم الإلكترونية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طفل وطفلة وتم استبعادهم بعد ذلك من عينة البحث الأساسية.

٢- **التشطيب والإخراج النهائي:** بعد اجراء التعديلات المقترحة، تم اعداد الصورة النهائية لبيئة التعلم الإلكترونية بنمطى السرد القصصى الرقمى (المتسلسل – المتقطع)،

المرحلة الخامسة- النشر والاستخدام والمتابعة:

١- **النشر:** حيث قام الباحثان بالتواصل مع أخصائي التربية الخاصة المسئولين عن الأطفال في المدرسة، كما قامت بتعريفهم على كيفية التعامل مع بيئة التعلم الإلكترونية، وعرض القصص والاستماع لها بطريقة مشوقة وجذابة.

٢- **التبني:** وذلك من خلال تجريب الباحثان القصص الرقمية واستدعاء مشاهد القصة الخاصة بكل مشهد من مشاهد ببيئة التعلم الإلكترونية بسهولة مما جعلهم راضيين ومؤيدين لفكرة تعميم التجربة على باقي القصص.

٣- **التنفيذ:** متابعة الباحثان سير الاطفال بتجربة البحث واستخدامهم للقصص ببيئة التعلم الإلكترونية أثناء عملية التطبيق للبحث بمساعدة أخصائي التربية الخاصة بالمدرسة.

٤- **التثبيت والدمج:** محاولة الباحثان لتثبيت استخدام السرد القصصي ببيئة التعلم الإلكترونية لكل قصة من القصص المقررة لخفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم بداخل المجتمع، لتقديم المفاهيم والقيم والأخلاقيات بما يتناسب وخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

٥- **المتابعة والاستمرار والتجديد الذاتي:** تجري بعد ذلك عمليات متابعة السرد القصصي الرقمى ببيئة التعلم الإلكترونية المستخدمة من الأطفال المعاقين ذهنيا ومحاولة تطويرها في ضوء نتائج البحث الحالي.

ثالثًا- إعداد أدوات البحث:

تم تصميم أدوات البحث بهدف قياس أثر نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتسلسل – المتقطع) ببيئة التعلم الإلكترونية على خفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وفقا لمستوى الانتباه (مرتفع- منخفض) لديهم، حيث تضمن البحث الحالي استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس المشكلات السلوكية:

وقد تم اعداد المقياس وفقًا للخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من المقياس:** وهو قياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (عينة البحث)، وكذلك التحقق من أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه ببيئة التعلم الإلكترونية.

ب. **بناء المقياس وصياغة عباراته:** تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات تقريرية حول المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المعاقين ذهنيا، وذلك لإعداد الصورة المبدئية للمقياس، حيث كان ميزان التقدير لعبارات المقياس من النوع الثلاثي: (نعم – إلى حد ما – لا). وتم توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير التالي: الاستجابة نعم: (٣) درجات إذا قام الطفل بحل المشكلة السلوكية بدقة عالية بدون أخطاء، يتم وضع علامة صح في الاستجابة نعم، الاستجابة إلى حد ما: (٢) درجتان إذا قام الطفل بحل المشكلة السلوكية مع حدوث خطا وقام بتصحيحه، يتم وضع علامة صح في الاستجابة إلى حد ما، الاستجابة لا: (١) درجة. في حالة عدم قدرة الطفل علي حل المشكلة السلوكية، يتم وضع علامة صح في الاستجابة لا واعادة حل المشكلة السلوكية مرة اخري. ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس كانت (٦٠درجة)، وأقل درجة (٢٠درجة).

جدول (4)

توزيع درجات التقييم لمستويات الإجابة في مقياس المشكلات السلوكية

العبارات	الاستجابة		
	نعم	الى حد ما	لا
	3	2	1

ويوضح جدول (5) مواصفات المقياس.

جدول (5)

مواصفات مقياس المشكلات السلوكية

م	الابعاد	عدد البنود الفرعية	أرقام البنود	النسبة المئوية
1	السلوكيات المضادة للمجتمع	5	5-1	%25
2	سلوك التمرد الذي يصدر من جماعات الأطفال المعاقين ذهنيا	5	10-6	%25
3	سلوك إيذاء النفس الذي يصدر من جماعات الأطفال المعاقين ذهنيا	5	15-11	%25
4	سلوك الانسحاب من الحياة الاجتماعية	5	20-15	%25
	الإجمالي	20		%100

يتضح من جدول (٥) ان المقياس يتكون من أربعة أبعاد، وأن عدد البنود الفرعية في كل بعد رئيسي هي (٥-٥-٥-٥) على الترتيب، أي أن عدد البنود التي يتضمنها المقياس (٢٠) بند.

ج. **صياغة تعليمات المقياس:** تمت صياغة تعليمات مقياس المشكلات السلوكية بحيث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولي للمقياس وقد تضمنت التعليمات: الهدف من المقياس، زمن الإجابة على المقياس، درجة كل عبارة على ميزان التقدير، حيث كانت الدرجة الكلية للمقياس تساوى (٦٠)، واقل درجة للمقياس (٢٠) درجة.

د. **الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا:** قام الباحثان بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس (الصدق – الثبات) وذلك كالآتي:

أولاً- صدق المقياس:

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

١. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):**

قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي ومجال الصحة النفسية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من المقياس وذلك وفقا لبديلين (مرتبطة / غير مرتبطة)، ومدى مناسبة المفردات لمستوى الاطفال المعاقين ذهنيا وفقا لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة)، ومدى دقة صياغة المفردات علميًا ولغويًا (دقيقة/ غير دقيقة)، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناء على أراءهم قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقت الباحثة على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (٨٠.٠٠%) فأكثر، وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس مستوى المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا ، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (٩٣.١٨%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (٢٠) مفردة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المشكلات السلوكية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من الاطفال المعاقين ذهنيا، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح بالجدول (٦):

جدول (6)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس المشكلات السلوكية ودرجات المقياس ككل

المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس
1	*0.736	5	*0.743	9	*0.870	13	*0.657	17	*0.830
2	*0.687	6	*0.500	10	*0.865	14	*0.569	18	*0.845
3	*0.811	7	*0.742	11	*0.875	15	*0.877	19	*0.826
4	*0.501	8	*0.805	12	*0.831	16	*0.745	20	*0.758

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٥٠٠)، و (٠.٨٧٧) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً– ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

١. **معامل الفا كرونباخ** Cronbach's Alpha (α) : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفل من الاطفال المعاقين ذهنيا ، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨١٥)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

٢. **التجزئة النصفية** Split Half: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في المقياس ككل

إلى نصفين، وتم بعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان– براون)، كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (7)

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المشكلات السلوكية

المقياس	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
مقياس المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا	20	0.713	0.848

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مستوى المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق. **وبذلك أصبح المقياس جاهزا للتطبيق.**

٢– مقياس الحضور الاجتماعي:

أ. **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس قياس الحضور الاجتماعي لدي الاطفال المعاقين ذهنيا بعد دراسة القصص الرقمية وذلك لقيس أثر التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) ببيئة تعلم الكترونية وأثره على خفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم

ب. **عبارات مقياس الحضور الاجتماعي التي تتضمنها المقياس:** يشتمل المقياس على العديد من العبارات التي تخص الحضور الاجتماعي لدي الاطفال المعاقين ذهنيا، يتكون المقياس من (٤) ابعاد وكل بعد يتكون من (١٠) عبارات، اعلى درجة (٢٠٠)، اقل درجة (١) كما روعي عند صياغة عبارات مقياس الحضور الاجتماعي مع مراعاة وصف المقياس في عبارات قصيرة، وأن تكون العبارات دقيقة وواضحة وموجزة.

ج. **وضع نظام لتقدير مقياس الحضور الاجتماعي:** تم استخدام التقدير الكمي لمقياس الحضور الاجتماعي كالتالي:

جدول (8)

توزيع درجات التقييم لمستويات الإجابة في مقياس الحضور الاجتماعي

م	العبارة	تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق قليلا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
		5	4	3	2	1

د. **تعليمات مقياس الحضور الاجتماعي:** تم مراعاة توفير تعليمات مقياس الحضور الاجتماعي بحيث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولي لمقياس الحضور الاجتماعي وقد اشتملت التعليمات على مستويات الاستجابة وشرح مبسط لمحتوي المقياس.

هـ. **انتاج مقياس الحضور الاجتماعي:** بعد صياغة عبارات مقياس الحضور الاجتماعي تم انتاج مقياس الحضور الاجتماعي.

و. **الخصائص السيكومترية لمقياس الحضور الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا:** قام الباحثان بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس (الصدق – الثبات) وذلك كالآتي:

أولاً– صدق المقياس:

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

١. <u>صدق المحكمين (الصدق الظاهري):</u>

قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي ومجال الصحة النفسية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من المقياس وذلك وفقا لبديلين (مرتبطة / غير مرتبطة)، مدى ملائمة المفردات للبعد التابع لها وذلك وفقا لبديلين (ملائمة / غير ملائمة)، ومدى مناسبة المفردات لمستوى الاطفال المعاقين ذهنيا وفقا لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة)، ومدى دقة صياغة المفردات علميًا ولغويًا (دقيقة/ غير دقيقة)، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناء على أرائهم قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقت الباحثة على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (٨٠.٠٠%) فأكثر، وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس مستوى الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا ، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (٩٠.٩١%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (٤٠) مفردة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الحضور الاجتماعي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من الاطفال المعاقين ذهنيا، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح بالجدول (9):

جدول (9)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الحضور الاجتماعي ودرجات المقياس ككل

المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس
1	*0.802	9	*0.825	17	*0.800	25	*0.774	33	*0.831
2	*0.713	10	*0.742	18	*0.790	26	*0.832	34	*0.742
3	*0.775	11	*0.806	19	*0.825	27	*0.457	35	*0.809
4	*0.805	12	*0.811	20	*0.714	28	*0.460	36	*0.778
5	*0.659	13	*0.800	21	*0.809	29	*0.825	37	*0.602
6	*0.715	14	*0.651	22	*0.811	30	*0.758	38	*0.638
7	*0.800	15	*0.493	23	*0.574	31	*0.809	39	*0.814
8	*0.716	16	*0.812	24	*0.801	32	*0.830	40	*0.829

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (9) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٤٥٧)، و (٠.٨٣٢) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانيًا– ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

١. **معامل الفا كرونباخ** Cronbach's Alpha (α) : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفل من الاطفال المعاقين ذهنيا ، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٣١)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

٢. **التجزئة النصفية** Split Half: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان– براون)، كما هو موضح في الجدول (10):

جدول (10)

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الحضور الاجتماعي

المقياس	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
مقياس الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا	40	0.752	0.870

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مستوى الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق. **وبذلك أصبح المقياس جاهزا للتطبيق.**

رابعًا– التجربة الأساسية للبحث:

قام الباحثان بإجراء التجربة الأساسية من الفترة الزمنية من يوم الأربعاء الموافق (٢٠٢٤/٣/1) إلى يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٤/5/1) ولإجراء التجربة الاساسية للبحث قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

أ. **الاعداد للتجربة الأساسية:** قام الباحثان بالإعداد للتجربة الأساسية قبل اجرائها للبحث كالتالي:

- الحصول على موافقة التطبيق على اجراء تجربة البحث خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠٢٤).
- تجهيز مادة المعالجة التجريبية وهي بيئتي التعلم الإلكترونية القائمة على نمطي عرض السرد القصصي (المتسلسل/المتقطع) بالتفاعل مع مستوى الانتباه (المرتفع/المنخفض) للأطفال المعاقين ذهنيا لخفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم.
- تجهيز مكان اجراء التجربة الأساسية وهو الدراسة في معامل الكمبيوتر بمدرسة الفكرية محافظة بورسعيد.

- وقد وضح الباحثان للأخصائيين التربية الخاصة أنه يتم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية ومقياس الحضور الاجتماعي قبليا وبعديا. واتفق الباحثان مع الأخصائيين على خطة زمنية للتجربة.

ب. **اختيار عينة البحث:** قام الباحثان باختيار عينة البحث من خلال إتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الفئة المستهدفة من تطبيق البحث وهم أطفال ذوي الإعاقة الذهنية، تم اختيار عينة البحث وقوامها (٤٠) طفل وطفلة ممن لديهم المواصفات اللازمة في تنفيذ تجربة البحث.

ج. **تطبيق مقياس مستوى الانتباه على مجتمع عينة البحث:** قام الباحثان بتطبيق مقياس مستوى الانتباه بغرض تقسيم أفراد عينة البحث إلى أربع مجموعات تجريبية كالتالي:

المجموعة التجريبية (١): (سرد متسلسل + مستوى الانتباه مرتفع).
المجموعة التجريبية (٢): (سرد متسلسل + مستوى الانتباه منخفض).
المجموعة التجريبية (٣): (سرد متقطع + مستوى الانتباه مرتفع).
المجموعة التجريبية (٤): (سرد متقطع + مستوى الانتباه منخفض).

د. تطبيق الاختبار القبلي على عينة البحث:

لتأكد الباحثان من تكافؤ وتجانس طلاب عينة البحث قام الباحثان بتطبيق أدوات البحث قبليًا، ثم حساب التكافؤ بين المجموعات التجريبية، وذلك على النحو التالي:

- **: تكافؤ المجموعات التجريبية في مقياس المشكلات السلوكية:**

تم تحليل نتائج المقياس في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي للمقياس، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، وهو ما يتضح مما يلي:

جدول (11)

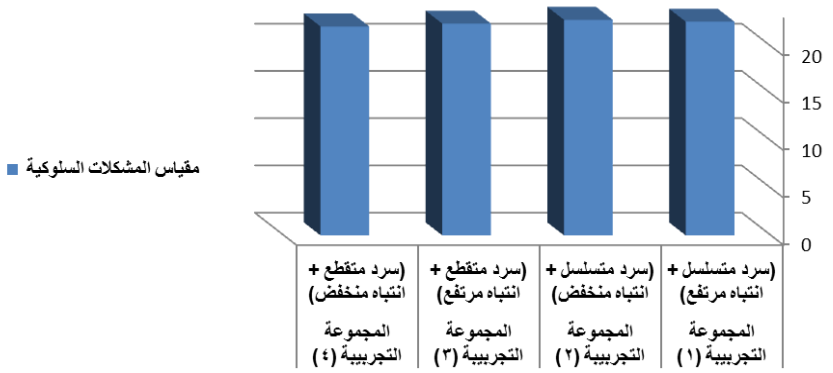
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المشكلات السلوكية

المجموعات	مقياس المشكلات السلوكية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (1) (سرد متسلسل + انتباه مرتفع)	10	22.60	2.119
المجموعة التجريبية (2) (سرد متسلسل + انتباه منخفض)	10	22.80	1.549
المجموعة التجريبية (3) (سرد متقطع + انتباه مرتفع)	10	22.40	0.966
المجموعة التجريبية (4) (سرد متقطع + انتباه منخفض)	10	22.10	1.197

يتضح من الجدول (11) أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي للمقياس جاءت متقاربة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة، وهو ما يتضح من خلال الشكل البياني (٢):

شكل (٢)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس المشكلات السلوكية



ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات الأربعة في مقياس المشكلات السلوكية، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لمقياس المشكلات السلوكية " one way ANOVA"

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	2.675	3	0.892	0.385	(0.764) غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	83.300	36	2.314		
	الكلي	85.975	39			

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات المقياس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة في المقياس (٠.٣٨٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس المشكلات السلوكية قبل البدء في إجراء التجربة، وإن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغير المستقل للبحث، وليس إلي اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

- **تكافؤ المجموعات التجريبية في مقياس الحضور الاجتماعي:**

تم تحليل نتائج المقياس في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي للمقياس، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، وهو ما يتضح مما يلي:

جدول (١٣)

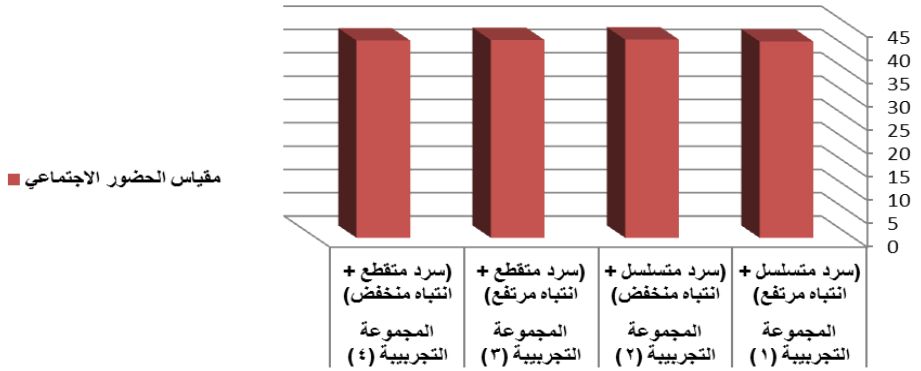
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الحضور الاجتماعي

المجموعات	مقياس الحضور الاجتماعي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (1) (سرد متسلسل + انتباه مرتفع)	10	42.10	1.663
المجموعة التجريبية (2) (سرد متسلسل + انتباه منخفض)	10	42.50	0.850
المجموعة التجريبية (3) (سرد متقطع + انتباه مرتفع)	10	42.40	0.699
المجموعة التجريبية (4) (سرد متقطع + انتباه منخفض)	10	42.30	0.483

يتضح من الجدول (١٣) أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي للمقياس جاءت متقاربة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة، وهو ما يتضح من خلال الشكل البياني (٣):

شكل (3)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس الحضور الاجتماعي



ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات الأربعة في مقياس الحضور الاجتماعي، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لمقياس الحضور الاجتماعي" one way ANOVA"

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الحضور الاجتماعي	بين المجموعات	0.875	3	0.292	0.277	(0.842) غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	37.900	36	1.053		
	الكلي	38.775	39			

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات المقياس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة في المقياس (٠.٢٧٧)، وهي غير دالة

إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الحضور الاجتماعي قبل البدء في إجراء التجربة، وإن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغير المستقل للبحث، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.27 في إجراء التحليلات الإحصائية، والأساليب المستخدمة في هذا البحث هي:

- معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين.
- أسلوب الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الأدوات.
- معامل ارتباط سبيرمان spearman لتقدير الاتساق الداخلي للأدوات.
- معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- معاملات التمييز لمفردات الاختبار.
- أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في الاختبار، والمقياسان.
- أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA للتحقق من صحة فروض البحث من خلال إيجاد النتائج الاستدلالية بالنسبة للاختبار، والمقياسان.
- اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية في كل من: الاختبار، والمقياسان.
- مقياس حجم التأثير " η^2 " لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية على المتغيرات التابعة.

نتائج البحث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة، فضلا عن تقديم بعض التوصيات، وفيما يلي عرضا للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي وفقًا لأسئلة البحث وفروضه:

<u>الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:</u> " ما هي المشكلات السلوكية التى يمكن حلها لدى الأطفال المعاقين ذهنيا؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قيام الباحثان بالتوصل الى قائمة بأهم المشكلات السلوكية التى يمكن حلها لدى الاطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر خبراء ومتخصصي في التربية الخاصة، وأيضا من خلال دراسة الأطر النظري والادبيات والدراسات السابقة التي تناولت المشكلات السلوكية التي يفتعلها الاطفال المعاقين ذهنيا، وقد تم توضيح كل ذلك في الجزء الخاص بالإجراءات، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

<u>الإجابة عن السؤال الثانى الذي ينص على:</u> "ما معايير تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قيام الباحثان بإعداد وبناء قائمة معايير تصميم عرض السرد القصصي الرقمى (المتسلسل– المتقطع) ببيئة تعلم الكترونية وأثرهما على خفض المشكلات السلوكية وتنمية الحضور الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا، وتكونت قائمة المعايير في صورتها النهائية من (١١) معيار يندرج تحتها (٥٠) مؤشرًا. وقد تم توضيح كل ذلك في الجزء الخاص بالإجراءات، ملحق رقم ()، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث.

<u>الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على:</u> "ما التصميم التعليمي المناسب بيئة تعلم الكترونية قائمة على التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (المرتفع – المنخفض) لخفض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا وتنمية الحضور الاجتماعي لديهم؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال قيام الباحثان بالاطلاع على عديد من نماذج التصميم التعليمي التي تناولتها الأدبيات والبحوث السابقة ومراجعتها، حتي يمكن اتباعها في إجراءات التصميم التعليمي لتحقيق أهداف البحث الحالي، والتي منها على سبيل المثال: نموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥، ص١٤٥)، ونموذج عبد اللطيف بن صفي الجزار (٢٠١٤) والنموذج العام للتصميم ADDIE Grafinger (1988, p 35) ، وفي ضوء تحليل النماذج السابقة قام الباحثان بتبني نموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥) والتي تحتوي في أغلبها على العناصر الرئيسة للتصميم التعليمي، وكل مرحلة تتضمن عددًا من الخطوات الفرعية **وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.**

<u>الإجابة عن السؤال الرابع والخامس والسادس:</u>

للإجابة عن السؤال من الرابع الى السادس تم اختبار الفروض البحثية الثلاثة (الأول والثاني والثالث) المرتبطة باختبار المشكلات السلوكية المصور، واختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) المرتبطة بمقياس المشكلات السلوكية، وجاءت النتائج كما يلي:

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بمقياس المشكلات السلوكية تم استخدم أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (version 27)، وقد تم ذلك كالآتي:

١. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة بمقياس المشكلات السلوكية:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس المشكلات السلوكية، والجدول (١٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس:

جدول (١٥)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس المشكلات السلوكية

المتغيرات		السرد القصصي الرقمي		المجموع
		متسلسل	متقطع	
مستوى الانتباه	مرتفع	م = 55.30	م = 52.70	م = 54.00
		ع = 1.252	ع = 1.947	ع = 2.077
		ن = 10	ن = 10	ن = 20
	منخفض	م = 50.10	م = 44.40	م = 47.25
		ع = 1.267	ع = 0.516	ع = 3.076
		ن = 10	ن = 10	ن = 20
المجموع		م = 52.70	م = 48.55	م = 50.63
		ع = 2.940	ع = 4.478	ع = 4.267
		ن = 20	ن = 20	ن = 40

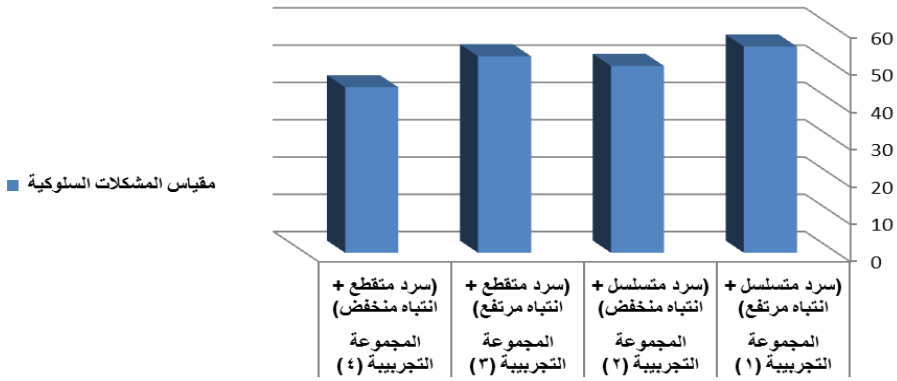
يوضح الجدول (15) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس المشكلات السلوكية، ويلاحظ أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث الحالي، وهو نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل/ المتقطع)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل (٥٢.٧٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتقطع (٤٨.٥٥)، كما أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع البحث الحالي، وهو مستوى انتباه الأطفال (مرتفع / منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة مستوى الانتباه المرتفع (٥٤.٠٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة مستوى الانتباه المنخفض (٤٧.٢٥).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (١٥) أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهى كما يلي: بلغ متوسط درجات مجموعة نمط

السرد المتسلسل والانتباه المرتفع (٥٥.٣٠)، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتسلسل والانتباه المنخفض (٥٠.١٠)، في حين أن متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتقطع والانتباه المرتفع بلغ (٥٢.٧٠)، بينما جاء متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتقطع والانتباه المنخفض (٤٤.٤٠). وهو ما يتضح من خلال الشكل (٤):

شكل (٤)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية



٢. عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس المشكلات السلوكية:

ولتعرف ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي (16) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أطفال عينة البحث في مقياس المشكلات السلوكية:

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لدرجات أطفال العينة على مقياس المشكلات السلوكية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع آيتا	حجم الأثر
نمطي السرد القصصي الرقمي	172.225	1	172.225	94.658	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.724	كبير
مستوى الانتباه	455.625	1	455.625	250.420	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.874	كبير
التفاعل بينهما	24.025	1	24.025	13.205	(0.001) دالة عند مستوى 0.05	0.268	كبير
الخطأ	65.500	36	1.819				
الكلي	103233.000	40					

وباستقراء النتائج وبالتحديد المرتبطة بنمطي عرض السرد القصصي الرقمي يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٩٤.٦٥٨)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعتي الدراسة في متوسط درجات مقياس المشكلات السلوكية نتيجة اختلاف نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل / المتقطع) ببيئة التعلم الإلكترونية.

كما أشارت نتائج جدول (١٦) إلى أن حجم تأثير نمط عرض السرد القصصي الرقمي جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٧٢٤) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف نمط عرض السرد القصصي الرقمي في خفض مستوى المشكلات السلوكية لدى أطفال عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة لاختلاف نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) بصرف النظر عن مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات أطفال نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل (٥٢.٧٠)، بينما بلغ متوسط درجات أطفال نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتقطع (٤٨.٥٥)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في مقياس المشكلات السلوكية لصالح الأطفال الذي يدرسون من خلال نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل.

وباستقراء النتائج وبالتحديد المرتبطة بمستوى الانتباه يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٢٥٠.٤٢٠)؛ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين في متوسط درجات مقياس المشكلات السلوكية نتيجة اختلاف مستوى الانتباه (المرتفع / المنخفض).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة اختلاف مستوى الانتباه (المرتفع / المنخفض) بصرف النظر عن نمط عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة التعلم الإلكترونية.

كما أشارت نتائج جدول (١٦) إلى أن حجم تأثير مستوى الانتباه جاء كبيرا حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٨٧٤) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف مستوى الانتباه في خفض مستوى المشكلات السلوكية لدى أطفال عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الصفري الثاني، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة لاختلاف مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) بصرف النظر عن نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة تعلم إلكترونية.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات أطفال مجموعة الانتباه المرتفع (٥٤.٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات أطفال مجموعة الانتباه المنخفض (٤٧.٢٥)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في مقياس المشكلات السلوكية لصالح أطفال مجموعة الانتباه المرتفع بصرف النظر عن نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة التعلم الإلكترونية.

وباستقراء النتائج في جدول (١٦) وبالتحديد المرتبطة بالتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (١٣.٢٠٥)؛ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه؛ وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة للتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه ببيئة التعلم الإلكترونية.

كما أشارت نتائج جدول (١٦) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٢٦٨) وهو

ما يدل على التأثير الكبير للتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في خفض مستوى المشكلات السلوكية لدى أطفال عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الصفري الثالث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعات التجريبية في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل – المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في مقياس المشكلات السلوكية نتيجة للتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في خفض مستوى المشكلات السلوكية، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول (١٧):

جدول (17)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار توكي Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في مقياس المشكلات السلوكية

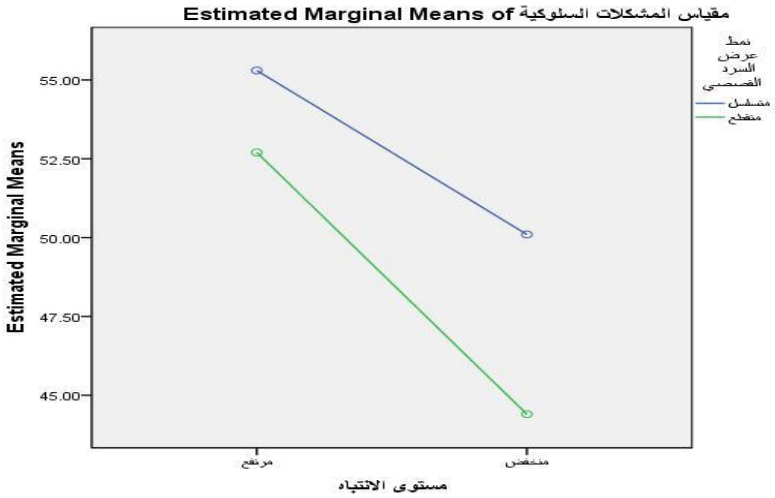
المجموعات	المجموعة التجريبية (1) (متسلسل + مرتفع) م = 55.30	المجموعة التجريبية (2) (متسلسل + منخفض) م = 50.10	المجموعة التجريبية (3) (متقطع + مرتفع) م = 52.70	المجموعة التجريبية (4) (متقطع + منخفض) م = 44.40
المجموعة التجريبية (1) (متسلسل + مرتفع) م = 55.30	—			
المجموعة التجريبية (2) (متسلسل + منخفض) م = 50.10	*5.20	—	*2.60	
المجموعة التجريبية (3) (متقطع + مرتفع) م = 52.70	*2.60		—	
المجموعة التجريبية (4) (متقطع + منخفض) م = 44.40	*10.90	*5.70	*8.30	—

(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

والشكل (٥) يوضح التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية:

شكل (٥)

التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية



تفسير النتائج المتعلقة بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (عينة البحث) ومناقشتها:

باستقراء الجدول (١٧) يتضح ما يلي :

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (متسلسل+ مرتفع) والمجموعة الثانية (متسلسل+ منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٥.٢٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع) والمجموعة الثالثة (متقطع+ مرتفع) في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٢.٦٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (متسلسل+ مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع) والمجموعة الرابعة (متقطع+ منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، حيث إن قيمة (ق) بلغت (١٠.٩٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثانية (متسلسل + منخفض) والمجموعة الرابعة (متقطع + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٥.٧٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثانية (متسلسل + منخفض).

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع) والمجموعة الثانية (متسلسل + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٢.٦٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع) والمجموعة الرابعة (متقطع + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٨.٣٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع).

ويرجع الباحثان هذه النتائج الى الأسباب التالية:

- اسهم نمط السرد القصصي الرقمي المتسلسل في التغلب على المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. وذلك لأنه يعتمد على عرض القصة بخط زمني واضح ومتتابع، مما يساعد الأطفال على تركيز انتباههم على تسلسل الأحداث دون الشعور بالارتباك.
- ووفر نمط السرد المتسلسل إطارًا منظمًا يمكن للأطفال التفاعل معه بسهولة، حيث يدعم القصة بشخصيات وأحداث مترابطة. مما ساعد على تقليل السلوكيات العدوانية أو الانسحابية عن طريق تشجيع الأطفال على المشاركة والانخراط مع الأحداث بشكل إيجابي.
- تسلسل الأحداث يجعل من السهل على الأطفال توقع ما سيحدث لاحقًا، مما عزز لديهم الشعور بالأمان والثقة مما ينعكس إيجابيًا على سلوكياتهم.
- من خلال تقديم مواقف حياتية قابلة للتطبيق الواقعي، يساعد السرد المتسلسل الأطفال على فهم العواقب الطبيعية للأفعال والتفكير في طرق للتعامل مع المشكلات مما يقلل من السلوكيات غير المرغوبة مثل العدوانية أو التخريبية، ويعزز التفكير الإيجابي.
- من خلال عرض شخصيات تواجه تحديات وتتعامل مع الآخرين، يمكن للأطفال التعلم من هذه الشخصيات ومحاكاتها. مما ساعد في تقليل السلوكيات الانعزالية وتعزيز التفاعل الاجتماعي مع الزملاء والمعلمين.
- تقديم القصة بشكل متسلسل خلق روتينا يمكن للأطفال اتباعه، مما يساعد على تنظيم أنماط السلوكيات لديهم. ويقلل من السلوكيات النمطية مثل التكرار أو الانسحاب.

- السرد الرقمي المتسلسل يجمع بين النصوص والصور والصوتيات التي تعمل على تحفيز الحواس المختلفة. مما شجع الأطفال على الانخراط مع القصة بدلًا من الانغماس في السلوكيات غير المرغوبة.
- من خلال متابعة الشخصيات التي تتعامل مع المواقف بطريقة إيجابية، يتعلم الأطفال ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم مما قلل من السلوكيات العاطفية المفاجئة مثل نوبات الغضب أو البكاء المفرط.

- **في ضوء الدراسات السابقة:**

من خلال نتائج الفروض الخاصة بالمشكلات السلوكية في ضوء الدراسات السابقة الخاصة بالسرد القصصي حيث اتفقت دراسة ولاء دغش (٢٠٢٢) من حيث تناولها لإحدى فئات المعاقين التي هدفت إلي قياس فعالية استراتيجية السرد القصصي في تنمية الثروة اللغوية والفهم الاستماعى لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (المعاقين بصريا) حيث تشابهت في تناولها للإعاقة ولكن اختلفت في نوع الإعاقة بينما تناولت العديد من الدراسات عملية السرد القصصي لدي لمرحلة التعليم الأساسي بالأخص المرحلة الابتدائية مثل دراسة هند عبد الله (٢٠٢٤) التي تناولت السرد القصصي في تدريس اللغة العربية علي تحسين مهارات فهم المقروء لدي تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض، ودراسة ديما حسن (٢٠٢٣) هدفت إلي قياس أثر السرد القصصي الرقمي كأسلوب تعليمي في تحسين مهارات القراءة الاستيعابية باللغة الانجليزية لدي تلاميذ الصف الخامس الاساسي ودراسة اماني سمير (٢٠٢٣) هدفت إلي توظيف السرد القصصي الرقمي التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية الوعي التكنولوجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ودراسة لينا خليل (٢٠٢٠) هدفت إلي قياس فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي علي تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

من خلال نتائج الفروض الخاصة بالمشكلات السلوكية في ضوء الدراسات السابقة الخاصة بالانتباه حيث اتفقت نتائج الفروض الخاصة بالمشكلات السلوكية مع دراسة صالح السواح (٢٠١٣) من حيث استخدام القصة الحركية في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدي المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وكذلك دراسة فيصل صالح (٢٠٠٥) من حيث استخدام فعالية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه لدي الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة وكذلك دراسة سامية عبد الرحيم (٢٠١١) من حيث استخدام فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم ودراسة السيد علي (١٩٩٨) التي استخدم برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدي الأطفال المتخلفين عقليا واختلفت مع دراسة مني

حسين واخرون (٢٠١١) حيث استخدمت برنامج للتعبير الابتكاري لتحسين اضطراب الانتباه والأمن النفسي لدي الطفل ذي التخلف العقلي المساء إليه انفعاليا والمهمل .

الإجابة عن الأسئلة من السابع والثامن والتاسع:

للإجابة عن السؤال من السابع الى التاسع تم اختبار الفروض البحثية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) المرتبطة بمقياس الحضور الاجتماعي وجاءت النتائج كما يلى:

النتائج المرتبطة بمقياس الحضور الاجتماعي:

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بمقياس الحضور الاجتماعي تم استخدم أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (version 27)، وقد تم ذلك كالآتي:

١. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة بمقياس الحضور الاجتماعي:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس الحضور الاجتماعي، والجدول (١٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس:

جدول (١٨)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الحضور الاجتماعي

المتغيرات		السرد القصصي الرقمي		المجموع
		متسلسل	متقطع	
مستوى الانتباه	مرتفع	م = 182.40	م = 178.10	م = 180.25
		ع = 4.088	ع = 2.132	ع = 3.864
		ن = 10	ن = 10	ن = 20
	منخفض	م = 176.00	م = 165.00	م = 170.50
		ع = 2.789	ع = 4.714	ع = 6.786
		ن = 10	ن = 10	ن = 20
المجموع		م = 179.20	م = 171.55	م = 175.38
		ع = 4.731	ع = 7.605	ع = 7.354
		ن = 20	ن = 20	ن = 40

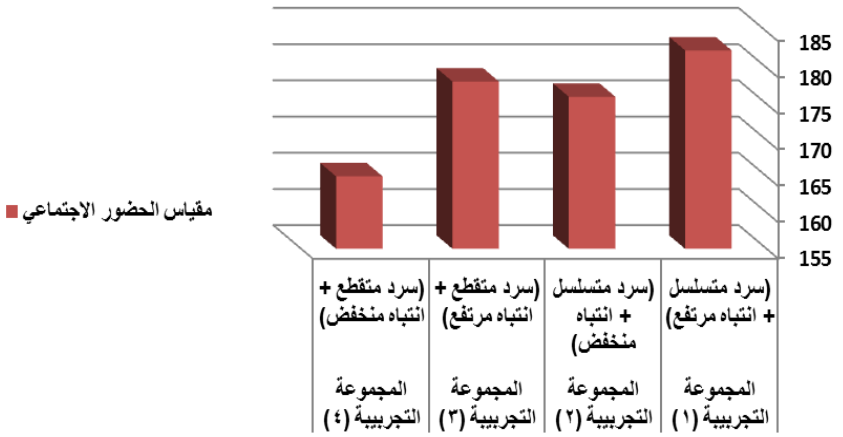
يوضح الجدول (١٨) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الحضور الاجتماعي، ويلاحظ أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث الحالي، وهو نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل / المتقطع)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل (١٧٩.٢٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتقطع (١٧١.٥٥)، كما أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي

درجات الكسب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع البحث الحالي، وهو مستوى انتباه الأطفال (مرتفع / منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة مستوى الانتباه المرتفع (١٨٠.٢٥)، وبلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة مستوى الانتباه المنخفض (١٧٠.٥٠).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (١٨) أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهى كما يلي: بلغ متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتسلسل والانتباه المرتفع (١٨٢.٤٠)، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتسلسل والانتباه المنخفض (١٧٦.٠٠)، في حين أن متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتقطع والانتباه المرتفع بلغ (١٧٨.١٠)، بينما جاء متوسط درجات مجموعة نمط السرد المتقطع والانتباه المنخفض (١٦٥.٠٠). وهو ما يتضح من خلال الشكل (٦):

شكل (٦)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي



٢.عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس الحضور الاجتماعي:

ولتعرف ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي (١٩) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أطفال عينة البحث في مقياس الحضور الاجتماعي:

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لدرجات أطفال العينة على مقياس الحضور الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع آيتا	حجم الأثر
نمطي السرد القصصي الرقمي	585.225	1	585.225	45.671	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.559	كبير
مستوى الانتباه	950.625	1	950.625	74.187	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.673	كبير
التفاعل بينهما	112.225	1	112.225	8.758	(0.005) دالة عند مستوى 0.05	0.196	كبير
الخطأ	461.300	36	12.814				
الكلي	1232365.000	40					

وباستقراء النتائج وبالتحديد المرتبطة بنمطي عرض السرد القصصي الرقمي يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٤٥.٦٧١)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعتي الدراسة في متوسط درجات مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة اختلاف نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل / المتقطع) ببيئة التعلم الإلكترونية.

كما أشارت نتائج جدول (١٩) إلى أن حجم تأثير نمط عرض السرد القصصي الرقمي جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٥٥٩) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف نمط عرض السرد القصصي الرقمي في تنمية الحضور الاجتماعي لدى أطفال عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الصفري الرابع، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة لاختلاف نمطي عرض السرد القصصي الرقمى (المتقطع – المتسلسل) بصرف النظر عن مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات أطفال نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل (١٧٩.٢٠)، بينما بلغ متوسط درجات أطفال نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتقطع (١٧١.٥٥)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في مقياس الحضور الاجتماعي لصالح الأطفال الذي يدرسون من خلال نمط عرض السرد القصصي الرقمي المتسلسل.

وباستقراء النتائج وبالتحديد المرتبطة بمستوى الانتباه يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٧٤.١٨٧)؛ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين في متوسط درجات مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة اختلاف مستوى الانتباه (المرتفع / المنخفض).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة اختلاف مستوى الانتباه (المرتفع / المنخفض) بصرف النظر عن نمط عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة التعلم الإلكترونية.

كما أشارت نتائج جدول (١٩) إلى أن حجم تأثير مستوى الانتباه جاء كبيرا حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٦٧٣) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف مستوى الانتباه في تنمية مستوى الحضور الاجتماعي لدى أطفال عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الصفري الخامس، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة لاختلاف مستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) بصرف النظر عن نمطي عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة تعلم إلكترونية.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات أطفال مجموعة الانتباه المرتفع (١٨٠.٢٥)، بينما بلغ متوسط درجات أطفال مجموعة الانتباه المنخفض (١٧٠.٥٠)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في مقياس الحضور الاجتماعي لصالح أطفال مجموعة الانتباه المرتفع بصرف النظر عن نمطي عرض السرد القصصى الرقمى (المتقطع – المتسلسل) ببيئة التعلم الإلكترونية.

وباستقراء النتائج في جدول (١٩) وبالتحديد المرتبطة بالتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٨.٧٥٨)؛ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه؛ وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة للتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه ببيئة التعلم الإلكترونية.

كما أشارت نتائج جدول (١٩) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.١٩٦) وهو

ما يدل على التأثير الكبير للتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في تنمية مستوى الحضور الاجتماعي لدى أطفال عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الصفري السادس، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعات التجريبية في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي (المتسلسل– المتقطع) ومستوى الانتباه (مرتفع – منخفض) ببيئة تعلم إلكترونية.

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في مقياس الحضور الاجتماعي نتيجة للتفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في تنمية مستوى الحضور الاجتماعي، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٠):

جدول (٢٠)

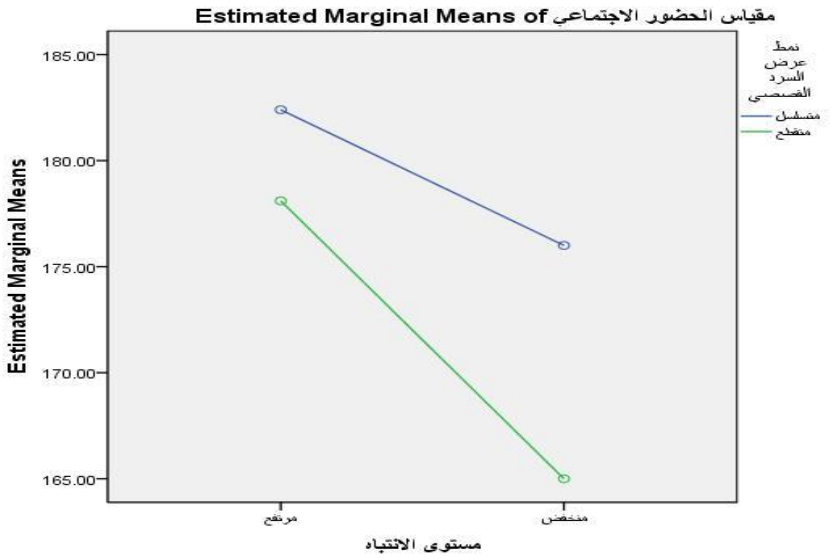
نتائج المقارنات البعدية لاختبار توكي Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في مقياس الحضور الاجتماعي

المجموعات	مج (1) (متسلسل + مرتفع) م = 182.40	مج (2) (متسلسل + منخفض) م = 176.00	مج (3) (متقطع + مرتفع) م = 178.10	مج (4) (متقطع + منخفض) م = 165.00
مج (1) (متسلسل + مرتفع) م = 182.40	—			
مج (2) (متسلسل + منخفض) م = 176.00	*6.40	—	2.10	
مج (3) (متقطع + مرتفع) م = 178.10	4.30		—	
مج (4)(متقطع + منخفض) م = 165.00	*17.40	*11.00	*13.10	—

والشكل (٧) يوضح التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي:

شكل (٧)

التفاعل بين نمطي عرض السرد القصصي الرقمي ومستوى الانتباه في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي



تفسير النتائج المتعلقة بتنمية الحضور الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (عينة البحث) ومناقشتها:

باستقراء الجدول (٢٠) يتضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع) والمجموعة الثانية (متسلسل + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٦.٤٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع).
- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع) والمجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع) في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٤.٣٠)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين.
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع) والمجموعة الرابعة (متقطع + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي، حيث إن قيمة (ق) بلغت (١٧.٤٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (متسلسل + مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثانية (متسلسل + منخفض) والمجموعة الرابعة (متقطع + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي،

حيث إن قيمة (ق) بلغت (١١.٠٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثانية (متسلسل + منخفض).

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع) والمجموعة الثانية (متسلسل + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي، حيث إن قيمة (ق) بلغت (٢.١٠)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين.
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع) والمجموعة الرابعة (متقطع + منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس الحضور الاجتماعي، حيث إن قيمة (ق) بلغت (١٣.١٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (متقطع + مرتفع).

ويرجع الباحثان هذه النتائج الى الأسباب التالية:

- وضح السرد المتسلسل العلاقات بين الشخصيات وأدوارهم في سياق زمني منظم مما ساعد الأطفال على فهم المواقف الاجتماعية وكيفية تفاعل الأشخاص مع بعضهم، وبالتالي عزز قدرتهم على المشاركة الاجتماعية.
- قدم السرد المتسلسل شخصيات تتواصل بشكل واضح ومنظم مع بعضها، مما وفر نموذجًا سهلًا للأطفال لمحاكاة أساليب الحوار والتفاعل. وساعد الأطفال على تحسين مهاراتهم في التحدث، الاستماع، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- وفر السرد قصصًا تتحدث عن مواقف مألوفة وقريبة من واقع الأطفال، مما جعلهم يشعرون بالاندماج مع الشخصيات وبالتالي قلل من مشاعر الانعزال والخجل، ويحفز الأطفال على التفاعل مع محيطهم الاجتماعي.
- من خلال تتبع الشخصيات وتفاعلها في القصة، تعلم الأطفال كيفية فهم مشاعر الآخرين والتعاطف مع ظروفهم مما زاد من قدرتهم على إدراك العواطف والتفاعل مع مشاعر الآخرين بشكل إيجابي.
- وفر السرد قصصًا تُظهر نجاح الشخصيات في التغلب على التحديات من خلال التفاعل مع الآخرين مما ألهم الأطفال لتطبيق هذه المهارات الاجتماعية في حياتهم الواقعية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم.
- عرض السرد مواقف تعاونية بين الشخصيات، مثل العمل معًا لتحقيق هدف مشترك. مما شجع الأطفال على الانخراط في الأنشطة الجماعية، مما يعزز الحضور الاجتماعي لديهم.

- النمط المتسلسل يكرر الأنشطة الاجتماعية داخل القصة بشكل متوقع ومنظم. مما ساعد الأطفال على تعلم الأنماط السلوكية الاجتماعية (مثل التحية، التفاعل مع الآخرين، طلب المساعدة) بطريقة ثابتة ومريحة.
- قدم السرد المتسلسل أنشطة أو مواقف يمكن للأطفال أن يتخيلوا أنفسهم يشاركون فيها. مما زاد من حماس الأطفال للانخراط في الأنشطة المدرسية والاجتماعية.
- السرد المتسلسل عكس مواقف إيجابية واجتماعية تعزز التعاون والتفاعل. مما خلق شعورًا بالأمان والانتماء، مما يشجع الأطفال على الانخراط بشكل أكبر مع مجتمعهم.
- يوفر السرد المتسلسل نموذجًا واضحًا لسلوكيات مرغوبة اجتماعيًا. مما يساعد الأطفال على تطبيق هذه السلوكيات في مواقف الحياة الواقعية، مما يؤدي إلى تحسين حضورهم الاجتماعي.

ويمكن تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة: حيث اتفقت نتائج الفروض مع دراسة الهنوف محمد (٢٠٢٢) حيث اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال المعاقين فكريا ودراسة رانيا العربي واخرون (٢٠٢٠) التي اهتمت بالتعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بروضات الدمج ودراسة هالة فاروق (٢٠١٠) التي اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدي الأطفال المعاقين عقليا ودراسة نور الرمادي (٢٠٠٧) التي اهتمت بقياس فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس لدي الأطفال المعاقين عقليا ودراسة محمد ساري (٢٠٢١) التي اهتم بالمهارات الاجتماعية (مهارات التعاون) عند الاطفال الذين يعانون من متلازمة دوان القابلين للتعلم والتدريب ودراسة خولة القرعاوي (٢٠١٨) التي اهتمت بدور الانشطة غير الصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدي التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم ودراسة هبه شعبان (٢٠١٧) التي اهتمت بإعداد برنامج قائم علي الوعي بالجسم لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقليا ودراسة فاطمة الليثي (٢٠١٢) التي اهتمت بإعداد برنامج لتنمية الوعي بالجسم لدي الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ودراسة عبد الله المريخي (٢٠١١) التي اهتم باعداد برنامج لتنمية بعض اشكال السلوك الاجتماعي الايجابي للطفل المعاق عقليا القابل للتعليم بالمملكة العربية السعودية ودراسة هالة شرارة (٢٠٢٣) التي اهتمت بقياس فعالية القصص متعددة الحواس لتنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ودراسة اسماء عبد الحميد (٢٠١٦) التي هدفت الي قياس فعالية برنامج تدريبي باستخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية والسلوكيات الصحية لدي الأطفال ذوي متلازمة داون ودراسة رشا السيد (٢٠١٩) التي اهتمت بمعرفة تاثير استخدام القصص الحركية علي تنمية

المهارات الحركية والقيم الاخلاقية لدي أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم ودراسة رويدا صلاح (٢٠٢٢) التي اهتمت بمعرفة تأثير برنامج نفس حركي باستخدام القصص الحركية علي تنمية بعض التفاعلات الاجتماعية ومفهوم الذات لدي الأطفال المعاقين عقليا المدمجين ودراسة مكي مغربي (٢٠١٨) التي اهتم بقياس فعالية برنامج تدريبي قائم علي القصص الاجتماعية في اكساب بعض القيم الايجابية للتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية القابلون للتعليم ودراسة مني وحيد واخرون (٢٠١٨) التي اهتمت باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعليم ودراسة هاني العمري (٢٠٢١) الذي اهتم بفاعلية برنامج تدريبي قائم علي القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية واثره في خفض حدة الاضطرابات الانفعالية لدي المعاقين عقليا واختلفت عن دراسة سالي غيث (٢٠١٦) والتي اهتمت بإكساب بعض المفاهيم الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا عن طريق برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني والألعاب التعليمية.

تفسير النتائج في ضوء النظريات التربوية التي يعتمد عليها السرد القصصي المتسلسل ومستوى الانتباه المرتفع:

نتائج الدراسة التي أظهرت فعالية نمط السرد القصصي المتسلسل في تحسين الحضور الاجتماعي وخفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً ذوي مستوى الانتباه المرتفع يمكن تفسيرها بناءً على مجموعة من النظريات التربوية، كما يلي:

- **نظرية الترميز الثنائي:** عندما يكون مستوى الانتباه مرتفعًا، فإن الأطفال يستفيدون بشكل أكبر من الجمع بين الوسائط البصرية والسمعية المستخدمة في السرد المتسلسل. وذلك لان السرد المتسلسل يدعم التكامل بين الصور والنصوص، مما يسهل المعالجة الذهنية الفعالة للأطفال. مما ساعد الأطفال على استيعاب الروابط بين الأحداث والشخصيات، مما يعزز التفاعل الاجتماعي وتكوين مفاهيم واضحة للسلوكيات المقبولة.
- **نظرية معالجة المعلومات:** التي نؤكد أن الأطفال ذوو الانتباه المرتفع قادرون على استيعاب المعلومات المتسلسلة بشكل أكثر كفاءة، مما يمكنهم من متابعة الأحداث بتركيز ودقة. مما قلل السرد المتسلسل من العبء المعرفي لديهم لأنه عرض المعلومات بطريقة مرتبة ومنظمة. مما عزز القدرة على استدعاء المعلومات وتطبيقها في المواقف الاجتماعية الواقعية، مما ينعكس إيجابًا على الحضور الاجتماعي.
- **النظرية البنائية:** مستوى الانتباه المرتفع يمكن الأطفال من الانخراط بفعالية أكبر في بناء المعرفة من خلال متابعة أحداث القصة وتفاعلهم معها. والسرد المتسلسل يوفر سياقًا تعليميًا يعزز التفكير المنظم. مما ساعد الأطفال على تطوير فهم أعمق للسلوكيات الاجتماعية المناسبة وكيفية تنظيم أفكارهم وسلوكياتهم.

- **نظرية الجشطلت:** الأطفال ذوو الانتباه المرتفع يتمكنون من إدراك "الصورة الكلية" للقصة بسهولة، مما يجعلهم يفهمون الروابط بين الأحداث والشخصيات. والتسلسل الزمني المنظم يعزز من فهمهم لكيفية تطور العلاقات الاجتماعية. مما ساهم في تحسين إدراك الأطفال للعلاقات الاجتماعية وأهمية الدور الذي يلعبه كل فرد، مما يعزز حضورهم الاجتماعي.
- **النظرية الاجتماعية الثقافية:** يعزز السرد المتسلسل التفاعل بين الشخصيات في القصة، مما يسمح للأطفال بمستوى انتباه مرتفع بمحاكاة تلك التفاعلات بشكل أكثر دقة. والأطفال يتعلمون السلوكيات الاجتماعية من خلال النماذج المقدمة في القصة. مما ساعدهم على تطبيق تلك السلوكيات في بيئاتهم الاجتماعية، مما يقلل من السلوكيات السلبية ويعزز التفاعل الإيجابي.
- **نظرية التعلم بالملاحظة** :الأطفال ذوو مستوى الانتباه المرتفع أكثر قدرة على مراقبة الشخصيات في القصة وتحليل سلوكياتهم. والسرد المتسلسل يتيح فرصة لملاحظة عواقب السلوكيات المختلفة. مما دعم التعلم الاجتماعي من خلال محاكاة السلوكيات الإيجابية وتجنب السلوكيات السلبية، مما يؤدي إلى تحسين الحضور الاجتماعي وتقليل المشكلات السلوكية.
- **نظرية العبء المعرفي:** الأطفال ذوو مستوى الانتباه المرتفع يستفيدون من تقديم الأحداث بطريقة منظمة ومترابطة، مما يقلل من العبء المعرفي غير الضروري وسهل السرد المتسلسل عليهم التركيز على التفاصيل المهمة في القصة. وساعدهم على تحسين تركيزهم أثناء التعلم، مما يؤدي إلى تعزيز قدراتهم على المشاركة الاجتماعية بفعالية.
- **نظرية التحفيز الذاتي:** مستوى الانتباه المرتفع يجعل الأطفال أكثر تفاعلًا واستجابةً للمحفزات المقدمة في القصة. والتسلسل الزمني قدم إحساسًا بالإنجاز عند متابعة القصة من بدايتها لنهايتها. مما عزز الدافعية الذاتية لدى الأطفال للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والمواقف التفاعلية.

الخلاصة:

- يعتمد تأثير السرد القصصي المتسلسل ومستوى الانتباه المرتفع على التنظيم المحكم، والتكامل بين الوسائط، والنماذج السلوكية المقدمة.
- يساهم هذا التفاعل بين النمط ومستوى الانتباه في خفض المشكلات السلوكية من خلال تنظيم السلوكيات وتعزيز الفهم، وتنمية الحضور الاجتماعي عبر تحسين التفاعل الإيجابي وتطوير العلاقات الاجتماعية.

التوصيات:

١. تطبيق استراتيجيات السرد القصصي الرقمي (المتسلسل والمتقطع) في المدارس الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لتحسين حضورهم الاجتماعي وخفض المشكلات السلوكية.
٢. تدريب المعلمين على تصميم واستخدام القصص الرقمية بشكل فعال بما يحقق أهداف تربوية واجتماعية.
٣. تحسين أدوات تقييم الحضور الاجتماعي والمشكلات السلوكية للتلاميذ المتأخرين عقليًا لتكون أكثر دقة وشمولية.
٤. تعزيز استخدام بيئات التواصل الاجتماعي التفاعلية لتكون أداة تعليمية دائمة في المدارس.
٥. التركيز على الأنشطة التي تعزز التفاعل الاجتماعي مثل المسرحيات، القصص التفاعلية، واللعب الجماعي.
٦. توجيه الأسرة لاستخدام استراتيجيات مشابهة لدعم الحضور الاجتماعي في المنزل.
٧. متابعة تطور الحضور الاجتماعي لدى الأطفال لضمان استمرارية التحسن.
٨. استخدام أنشطة تحفز الأطفال على المشاركة والتفاعل بشكل طبيعي.

البحوث المقترحة:

١. دراسة تأثير أنماط أخرى للسرد القصصي الرقمي مثل السرد التناوبي أو السرد التفاعلي على سلوكيات الاطفال المعاقين ذهنيا مقارنة بالسرد المتسلسل والمتقطع.
٢. مقارنة تأثير السرد القصصي الرقمي باستراتيجيات تعليمية أخرى مثل التعلم بالمحاكاة أو الألعاب التعليمية.
٣. دراسة أثر دمج الواقع الافتراضي مع السرد القصصي الرقمي في تعزيز الانتباه والتفاعل الاجتماعي.
٤. تقييم استدامة تأثير السرد القصصي الرقمي على المشكلات السلوكية والحضور الاجتماعي على مدى فترات زمنية طويلة.
٥. مقارنة تأثير السرد القصصي الرقمي بين التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية وفئات أخرى مثل ذوي صعوبات التعلم أو الإعاقة السمعية.

المراجع

إبراهيم، سليمان (٢٠١٠). سيكولوجية صعوبات التعلم، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو العلا، حنان فوزي (٢٠١٧). فعالية الارشاد الانتقائي في خفض مستوي التنمر الالكتروني لدي عينة من المراهقين "دراسة وصفية – ارشادية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، مج ٣٣، ع ٦، ص ٥٢٨–٥٦٣.

أبو المعاطي، وفاء (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية السرد القصصي القائم على الشخصية التراثية لتنمية بعض المفاهيم التاريخية لدي طفل الروضة، مجلة التربية وثقافة الطفل، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، مج ١٦، ع ٣.

أبو زيد، عبد الحميد (٢٠١٤). المتخلفون عقليا القابلون للتدريب، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

أحمد، صافيناز (٢٠١٨). فعالية الارشاد الاسري في خفض اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدي الاطفال المعاقين ذهنيا، الاكاديمية العربية للعلوم الانسانية والتطبيقية، ع ٥، ص ص ١١–٥١.

أحمد، هيفاء علي سيف واخرون (٢٠٠٨). المشكلات السلوكية وعلاقتها بسمات الشخصية لدي التلاميذ المعاقين ذهنيا بدرجة بسيطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة.

إسماعيل، سهام فاروق (٢٠٢٠). فاعلية استخدام برنامج الألعاب الصغيرة على مستوى السلوك الصحي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ج٣، ٦١ – ٧٩

البجحان، عيسى. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تطوير المهارات الحسابية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .المجلة التربوية الدولية المتخصصة المجلة التربوية الدولية المتخصصة مج. ٢، ع ٤

بخضر، رغدة & العباسي، دانية (٢٠٢١). تصميم مقترح لبرمجية تعليمية لتنمية المهارات الحسابية لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالاستناد لنموذج آشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٢، العدد ٤، جامعة البحرين.

بطرس، حافظ (٢٠١٤). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

بوعلي، اروي عبد الله محمد (٢٠١٠). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدي المراهقين ذو الاعاقة الذهنية البسيطة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة .

البوني، خالد العيش الطيب عبد الرازق (٢٠١٨). الانتباه الصفي لدي طلاب كلية التربية بوادي الدوسر وعلاقته ببعض المتغيرات، كلية التربية بجامعة السودان، مجلة العلوم التربوية، ١٩(١)، ص ص ٣٣-٤٤.

جريح، فادى؛ أبو فخر، غسان (٢٠١٣). المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس، العمر، ودرجة الإعاقة، مجلة جامعة دمشق، مج ٢٩، ع ١، ص ص١٤٣-١٩٢.

الجزار، مني محمد (٢٠١٨). مستوي التلميحات البصرية أحادي – ثنائي – ثلاثي بالفيديو الرقمي في بيئة الفصل المقلوب وعلاقتها بمستوي الانتباه (مرتفع – منخفض) وأثر تفاعلهما على تنمية التحصيل وخفض الحمل المعرفي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، تكنولوجيا التعليم، مج ٢٨، ع ١، ص ص ٣-٨٣.

جمعه، فوزية (٢٠٠٩). " فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض المهارات الحياتية فى خفض النشاط الزائد لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف

حده، يوسفي (٢٠٢١). المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر أوليائهم والأخصائيين النفسانيين، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، مج ٨، ع ٣

حسني، مروة مراد (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم بالنمذجة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدي بعض أطفال الروضة ذوي المشكلات السلوكية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

الحسيني، رباب السيد (٢٠١٨). ألعاب الهاتف الذكي وتنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والانتباه البصري لدي أطفال الروضة، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب (٩).

الحضري، داليا محمد (٢٠١٨). تأثير برنامج باستخدام جمباز الموانع علي السلوك العدواني ومستوي اداء بعض مهارات جهاز الحركات الارضية لدي المعاقين ذهنيا، مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع ٤٧، ج ٣ ، ص ٤٦٦-٤٩٤.

الخطيب، محمد سعيد (٢٠١٨): المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.

خلود، مرازقة واخرون (٢٠٢٢). تأثير السرد الرقمي على اتجاهات المستهلك، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر

خليفة، شيرين (٢٠١٤): فعالية برنامج لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة فى تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعلم)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العربية.

خليفة، شيرين سيد (٢٠١٤): فعالية برنامج لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة فى تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعلم)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العربية.

خميس، محمد (٢٠٢٢). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار السحاب.

خميس، محمد عطية (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، القاهرة، دار السحاب

خميس، محمد عطية (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

دحلان، براعم (٢٠١٦). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدي تلامذة الصف الثالث الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

دغش، ولاء (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية السرد القصصي في تنمية الثروة اللغوية والفهم الاستماعي لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

دماس، منال (٢٠٢٢). نظريات الانتباه والنماذج المفسرة، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ٢(١٠)، جامعة الجزائر

ديحان، عائشة (٢٠١٠). فعالية برنامج قائم على التعزيز واسلوب حل المشكلة في التغلب علي بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

زغلول، رافع؛ زغلول، عماد (٢٠٠٨). علم النفس المعرفي، عمان، الشروق

الزيات، فتحي (٢٠٠٦). الأسس المعرفية لتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (ط٢)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

سرور، أشرف (٢٠١٨). أثر استخدام القصة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.

سعيد، عبد الرحمن واخرون (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجية السرد القصصي لتنمية الحصيلة اللغوية ومهارات التواصل اللفظي لدي عينة من اطفال الروضة، مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق ، مج ١١ ، ع ٣٩ ، ص ص ٣١١-٣٦٥.

السلطاني، حوراء (٢٠١٦). مفهوم الانتباه وأنواعه، كلية التربية الأساسية، شبكة جامعة بابل، العراق

سمير، اماني (٢٠٢٣). توظيف السرد القصصي الرقمي التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية الوعي التكنولوجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العربية لتكنولوجيات التربية، العدد الرابع

السيد، مي وآخرون (٢٠١٩). أثر اختلاف أسلوب السرد القصصي الرقمي من خلال الرسوم المتحركة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدي أطفال المستوي الثاني برياض الأطفال، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، الجزء الثالث، العدد ١٣

شاكر، إيمان (٢٠١٥). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأثرها على تطور هويتهم الثقافية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١-٣٧.

الشخص، عبد العزيز (2010)، "الإعاقة الذهنية: التشخيص والعلاج"، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشريف، أحمد. (٢٠٢٠). دور التعليم الإلكتروني في تحسين السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة التربية الخاصة، العدد ١٢، ١٤٥-١٦٠.

شريف، عبد الفتاح (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

شعبان، هبه (٢٠١٧). برنامج قائم علي الوعي بالجسم لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقليا، مجلة الطفولة، العدد ٢٧، ص ٩٣٥.

طلبه، رهام حسن محمد (٢٠١٧) فاعلية استخدام القصص التعليمية الرقمية بتقنية وايت بورد انيميشن Animation Board White" لتنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والتفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعيا. المؤتمر الدولي الثالث مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي مج ٣، الجيزة جامعة ٦ أكتوبر – كلية التربية ورابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين ٥٨٣ – ٦٠٩

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٨). تعديل السلوك، ط ٢، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الباسط، حسين (٢٠١٥). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد ١٣، ص ١٤ عبر الرابط

عبد الجواد، نجلاء (٢٠١٥). أثر برنامج مقترح في اشغال النسيج قائم على انشطة الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات العملية والاجتماعية لدي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة كفر الشيخ.

عبد الحليم، الشيماء فتحي (٢٠١٣): برنامج متعدد الوسائط لتنمية الذاكرة لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم، رسالة ماجستير، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.

عبد الرازق، شيماء (٢٠١١). تصميم بيئة تعلم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقلياً. دار الفكر للنشر والتوزيع

عبد الرحمن، مني محمود (٢٠٢١). فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية مهارة التعبير الشفهي لطلاب الصف الاول الثانوي، مجلة دراسات تربوية اجتماعية، ٢٧ (٢)، ٢٠٩–٢٤٠.

عبد الرحمن، هاجر (٢٠٢٢). المشكلات السلوكية لدي الأطفال المعاقين سمعيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، المجلد ٤٤، العدد ١، ص ص ١٧٩٠–١٨٢٤.

عبد الرحيم، سحر وآخرين .(2022) فاعلية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم "دراسة تطبيقية علي تلاميذ مدرسة الجزيرة لذوي الاعاقة الذهنية بالسودان " ، المجلة الافريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية ، مج ١ ، ع ٣ .ص ص ١٤٦–١٥٨.

عبد الرحيم، عماد وآخرون (٢٠٠٤). مدخل علم النفس (مراجعة: ماهر أبو هلال وفدوى المغربي)، ط٢، العين، دار الكتاب الجامعي

عبد الشافي، هبه (٢٠٢١). التفاعل بين نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي والاسلوب المعرفي واثره في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الانجليزية، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية بكلية التربية، جامعة حلوان ، مج ٢٣ ، ج ٢

عبد العزيز، عمر (٢٠٠٨). فاعلية برنامج سلوكي باستخدام التعزيز الرمزي في تعديل السلوك النمطي وضعف الانتباه لدي الاطفال المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان

عبد العظيم، عبد العظيم وحامد، أسامة (٢٠١٥). اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج. المجموعة العربية للتدريب والنشر

عبد الله، هند (٢٠٢٤). فاعلية استخدام استراتيجية السرد القصصي في تدريس اللغة العربية علي تحسين مهارات فهم المقروء لدي تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، جامعة الملك خالد، المجلد ١١، العدد ١، ص ص ١٥٦-١٨١.

عبد المطلب، احمد (٢٠١٥): فاعلية برنامج قائم على الانشطة غير الصفية فى تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الهادي، فخري (٢٠٠٩). علم النفس المعرفي، عمان، دار أسامة

العبيد، الهنوف (٢٠٢٢). تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال المعاقين فكريا، مجلة إدارة البحوث والنشر العلمي، جامعة القصيم، المجلد ٣٨، العدد ٥، ص ص ١١٢-١٣٣

العتوم، عدنان (٢٠١٢). علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، عمان، دار المسيرة.

عدس، عبد الرحمن (2005)، "علم النفس التربوي"، عمان: دار الفكر.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٢١). منظومة الثقافة البصرية، القاهرة فنون للطباعة والنشر، ط١

العصلاني، نوال (٢٠١٩). ظاهرة غياب طلاب المدارس الحكومية بالمملكة وأثرها على التحصيل لديهم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الشرقية، ع١٠٦، ص٣٣٧-٣٥١.

العقيل، نواف (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهارة التحدث لدي طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة دراسات، ٤٦(١)، ص ص ١٥٧-١٧١.

العنود، عبد الله عياد وآخرون (٢٠٢٢). واقع استخدام القصص الرقمية التفاعلية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم الآداب، المجلد ٢٢، ص ص ١٧٩-٢٢٤.

العيسي، مي (٢٠٢٣). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل لدي الافراد ذوي الاعاقة الفكرية " مراجعة منهجية "، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١٦، ع ٥٧-٢، ص ص ٤٣-٧٢.

فايز، فاطمة (٢٠٢٢). الاتجاهات الحديثة في سرد القصة الرقمية وعلاقتها بتفصيلات الجمهور المصري، المجلة المصرية لبحوث الاتصال الجماهيري كلية الاعلام جامعة بني سويف.

الفرجاني، اسراء عبد العظيم (٢٠٢٣). أثر التفاعل المرئي الإلكتروني ونمط التحكم فيه لتنمية الانتباه والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، كلية التربية ، جامعة حلوان.

قطب، فاطمة (٢٠٢٢). الاتجاهات الحديثة في سرد القصة الرقمية وعلاقتها بتفضيلات الجمهور المصري، المجلة المصرية لبحوث الاتصال الجماهيري، كلية الاعلام، جامعة بني سويف، ص ص ٦٤–١٦٠.

القمش، مصطفي & المعايطة، خليل (٢٠٠٦). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط ٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفي & المعايطة، خليل (٢٠١٤). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، ط ٦، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ليلية، غزال (٢٠١٨). تقييم وتشخيص الانتباه البصري لدى الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية الدماغية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٣٥، الجزائر، ص ص١١٤٧–١١٥٨.

محمد، الزهراء رشاد (٢٠١٤). تأثير برنامج للألعاب الصغيرة على بعض التفاعلات الاجتماعية والسلوك العدواني لدي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع ٣٨، ج٣، ص ١٨٢–٢١٢.

محمد، شذي وعيسى، مصطفي (٢٠١١). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

محمد، ضويحى (٢٠١٦). السلوك الفوضوي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، مج ٥ . ع ١٥، ص ص ٧٦–١٣٧.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة، القاهرة، دار الرشاد

محمد، محمد عبد العظيم (٢٠٢١). تأثير برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية اللعب التربوي علي اضطراب السلوك العدواني – الاجتماعي لدي الاطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الدولي الرابع " الابتكار الاستراتيجي وصناعة الرياضة، مج ١، العاصمة الادارية الجديدة، جامعة طنطا، كلية التربية الرياضية، ص ص ٥٠٤–٥٣٠.

محمود، خضير كاظم (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمود، منى؛ يوسف، وليد؛ عبد الرؤوف، حنان (٢٠٢١). فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمى في تنمية مهارات التعبير الشفهي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، (٢)، ص ص ٢١٠-٢٤٠.

مسعود، وائل محمد (٢٠١٢). الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، كلية التربية، جامعة الجوف، مج ١، ع ٩، ص ص ٦٠٧-٦٢٨.

مصطفي، أسامة فاروق (٢٠١٦). مدخل الي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط ٥، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ممدوح، مروة (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم علي الانشطة الفنية في خفض اعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدي الاطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مج ١١٨، ع ٣، ص ص ١٢٧٧-١٣٠٧.

المهيرات، رشا (٢٠١٩). أثر القصة الرقمية في تحصيل التاريخ لدي طلبة الصف السادس في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

النجار، سميرة ابو الحسن واخرون (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدي عينة الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، العلوم التربوية، مج ٢٤، ع ٤، ص ص ٩١-١٢٩.

وهدان، سربناس ربيع (٢٠١٦): أثر برنامج إرشادي وبرنامج للوعي الفونولوجى باستخدام الحاسوب فى اضطرابات النطق والمهارات قبل القرائية لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

يحيي، خولة (٢٠٠٣). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، الأردن، ط ٢

يماني، بكر بن حسان (٢٠٢٠). معوقات دور الاخصائي الاجتماعي في تحقيق الدمج الاجتماعي لجماعات المعاقين ذهنيا ومقترحات للتغلب عليها، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، ع ٤٩، مج ١، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

Amilia, Kathie, Coutts Pamela. (2013). Teachers who support Reggio - Exploring their under standings of philosophy. Australian Journal of Early Childhood. 29. P.P. 17-23.

Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. Addictive Behaviors, 64, 287-293. Retrieved from

https://www.sciencedirect.com/science / article/abs/pii/ S0306460316301095

Bandora, A. (1963). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barbosa, B., Simões, D., and Leal, F. (2022) 'Young Adults' Views on Digital Storytelling Campaigns. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales', 32)83([Online] Available at: doi:10.15446/innovar.v32n83.99450 [Accessed: 9th May 2023

Barkley, R. A. (1997), "ADHD and the Nature of Self-Control", The Guilford Press.

Beek, A. (1967). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bronfenbrenner, U. (1978). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

Brown, R. I., MacAdam-Crisp, J., Wang, M., & Iarocci, G. (2011). Family quality of life when there is a child with a developmental disability. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3(4), 238-245).

Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(4), 179-193).

Dooley ،K. (2017). Storytelling with virtual reality in 360-degrees: a new screen grammar. Studies in Australasian Cinema ،11(3) ، 161-171

Fidler, D. J., & Nadel, L. (2007), "Education and Children with Down syndrome: Neuroscience, Development, and Intervention", Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews.

Gerhart, J. M. (2017). Internet addiction guide. Psych central, Last updated: Dec 28. Retrieved from https://psychcentral. Com/net addiction

Guralnick MJ. Family and child influences the peer-related social efficient of young children with developmental delays. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews.

1999; 5:21–29. Doi: 10.1002/ (SICI) 1098-2779(1999)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO; 2-O

Heward, W. L. (2013), "Exceptional Children: An Introduction to Special Education", Pearson Education.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. Educational Technology & Society, 15(4), 368-379.)

Jones, D. (2020). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. Personality and Individual Differences, 52(2), 150–155.

Kanat-Maymon, Y., Almog, L., Cohen, R., & Amichai- Hamburger, Y. (2018). Contingent self-worth and Facebook addiction. Computers in Human Behavior, 88, 227-235. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S07475 63218303339

Kim, G. (2021) Brand Storytelling for Small Fashion Business: What to Tell to Build Brand Identity', Doctor of Philosophy, North Carolina State University. [Online] Available at: httpshttps://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle /1840.20/38882/etd.pdf? Sequence=1. [Accessed: 21st April 2022]

Kimberly T. Arnold & Keshia M. Pollack Porter & Shannon Frattaroli & Rachel E. Durham & Kristin Mmari& Mark D. Weist · Sharon Hoover· Nancy Lever · Eric A. Youngstrom · Melissa George Heather McDaniel · Johnathan Fowler· Abby Bode · W. Joshua Bradley Leslie K. Taylor · Lori Chappelle ·Kimberly Hoagwood.(2022) Testing a Package of Evidence Based Practices in School Mental Health. Article in School Mental Health, (U.S.)

Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. Journal of Positive Behavior Interventions, 14(4), 220-227).

Lambert, J. (2013). Digital storytelling: capturing lives, creating community. New York: Routleddge.

Lambert, J. (2013). Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge.

Lindsey, T. (2017) 'Empowered Storytelling? An Examination of Narrative Transportation and Empowerment in Storytelling and its Impact on Millennial Consumers', Doctor in Marketing, the State University of New Jersey. [Online] Available from: https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers- lib/55830/PDF/1/play/ [Accessed: 18th May 2022]

Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. S. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 112(5), 338-348).

McLellan, H., & MacNeil, S. (2014). "Interactiv Robin e storytelling as a method for behavior improvement in children with disabilities." Educational Technology Research and Development, 62(6), 763-778.

Mihajlov, M., & Vejmelka, L. (2017). Internet addiction: A review of the first twenty years. Psychiatria Danubina, 29 (3), 260-272. http://dx.doi.org/10.24869/psyd.2017. 260.

Ohler, J. (2013). Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity. Corwin Press.

Peho, C., (2020) Storytelling As a Means of Brand Building - Building Authenticity and Emotions through Brand Stories', Degree Master of Science in Economics and Business Administration, Aalto University school of Business. [Online] Available at: https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789 /43338/master_Peho_Carla_2020.pdf?isAllowed=y &sequence=1 [Accessed: 14th November 2022].

Ramayah, T., Ahmad, N. H., Yeap, J. A., & Halim, H. A. (2017). The Role of Narcissism Facets as Predictors of Facebook Addiction among Millennials. Indian Journal of Commerce and Management Studies, 8(2), 1-6. Retrieved from https://search.proquest.com/openview /2616dcc26c83f8e096e69f7f3d14fd0c/1?pqorigsite=gscholar&cbl =2032143

Rizvic, S., Boskovic, D., Okanovic, V., Sljivo, S., & Zukic, M (2019) Interactive digital storytelling: bringing cultural heritage in a classroom. Journal of Computers in Education, 6(1), 143-166

Robin, B. R. (2008). "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom." Theory into Practice, 47(3), 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research and Development, 56(4), 487-506.

Smith, R., & Tandy, C. (2012). "Using digital storytelling to enhance social skills for individuals with intellectual disabilities." Journal of Special Education Technology, 27(4), 1-12.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2009). Scaffolding preservice teachers' Web 2.0 learning. Interactive Learning Environments, 17(1), 29-42.)

Wen-Hao Huang (2010). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment, Computers in Human Behavior 27(2):694-704, DOI: 10.1016/j.chb.2010.07.021