أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

د/ سلوى حسن محمد بصل([1]) **د/عصام محمد عبده خطاب([2])**

[1] - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية- جامعة الزقازيق.
[2] - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

ملخص البحث باللغة العربية:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال استخدام القصص الرقمية؛ ولتحقيق هدف البحث اتخذ الباحثان الإجراءات الآتية:تحديد كل من:(مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، والمواقف الحياتية المناسبة، ومهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف من المواقف الحياتية، والمعايير اللازمة لاختيار محتوى القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها)، ثم تصميم القصص الرقمية بصورة تناسب التلاميذ، وإعداد اختبار المواقف الحياتية وبطاقة تقدير الأداء التحليلية، وإعداد دليل المعلم وكتيب التلميذ؛ وتم استخدام المنهج التجريبي(التصميم شبه التجريبي) ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة، واختيار مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الخاصة بالمجموعتين، وإجراء التجربة الميدانية خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، ثم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة، ووجود تأثير إيجابي لاستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج يُوصي الباحثان بضرورة توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية، وفي تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات لغوية أخرى.

الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية ـ مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية- تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

Abstract of the research

The Effect of Using Digital Stories on Developing the Oral Functional Expression skills During Life Situations of Disorder Primary Stage Pupils

By

Dr. Salwa Hassan Mohamed Basal **Dr. Essam Mohamed AbdoKhattab**

The present research aimed at developing the oral functional expression skills during life situations of the sixth grade primary disorder pupils through using digital stories. To achieve the previously mentioned aim; the researchers followed the following procedures: they determined the general oral functional expression skills needed for the sixth grade primary disorder pupils, the life situations suitable for those pupils to practice the oral functional expression skills and the criteria of selecting the content of the digital stories and their usage. The quasi-experimental design was used. Instruction was conducted during the first term of the academic year 2020/2021. The sample was divided into two groups; experimental group and a control group. The digital stories were designed in the way that suits the pupils. For data collection, the following instruments were designed; life situations test and an analytical checklist to measure the oral functional expression skills during the life situations. Teacher's guide and pupils' work sheets were also designed. The instruments were pre administered to the two groups, then the instruction was applied after that the same instruments were post administered. Results indicated that there was statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group and those of the control group in the post administration of the oral functional expression skills test during life situations as a whole and for each sub-skill. Results also revealed statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group in the pre and post administration of the oral functional expression skills test during life situations as a whole and for each sub-skill, the thing that assured a positive effect of using digital stories on developing the oral functional expression skills during life situations of the experimental group pupils. So, the researchers recommended using digital stories on developing oral functional expression skills during life situations.

Key Words: Digital Stories, Oral Functional Expression Skills, Life Situations, Disorder Primary Stage Pupils.

مقدمة

ميَّز الله – سبحانه وتعالى– الإنسان بقدرات كثيرة؛ منها القدرة على التعبير؛ ليتواصل مع أفراد مجتمعه بهدف التعبير عن ذاته، وحاجاته، وتبادل الأفكار والمعارف والخبرات، والفهم والإفهام، والتواصل اللغوي الذي يُعد غاية اللغة ووظيفتها.

وإذا كانت اللغة تعين الإنسان على التعبير عن أغراضه وأهدافه؛ فإن التعبير الشفهي هو أهم ألوان النشاط اللغوي، وأكثرها استخدامًا وممارسة في الحياة اليومية؛ للتعبير عن الأغراض والتواصل اللغوي مع الآخرين.

ويأتي التعبير الشفهي كفن من فنون اللغة العربية في المنزلة الثانية بعد فن الاستماع؛ فالطفل يستمع إلى أصوات المحيطين به؛ فيكتسبُ اللغةَ وتنمو حصيلته وخبراته اللغوية شيئًا فشيئًا من خلال الاستماع إليهم، ومحاكاة أنماط الأداء اللغوي الشفهي، إلى أن يصل إلى التمكن من التعبير شفهيًا عما يريد، فيعبر عن حاجاته، ومشاعره، وانفعالاته، ويتواصل مع الآخرين ممن حوله.

وقد أشار فضل الله(٢٠١٤، ٩١)([٣]) إلى أن التعبير الشفهي مهارة لغوية مُكتسبة تمثل الوجه الآخر للاستماع، وتحتاج هذه المهارة من الطفل إلى ممارسة حتى يصل إلى جودة الأداء، والتمكن من نقل أفكاره ومعتقداته وآرائه إلى الآخرين بصورة شفهية. وأكد أحمد(٢٠١٢، ٣٥٠) أن التعبير الشفهي أكثر فنون اللغة ممارسة في الحياة اليومية، فهو المحصلة النهائية لدراسة اللغة، وهو الشكل الرئيس للتواصل، فإتقان التلميذ لمهارات التعبير الشفهي يساعده في تعلم مهارات اللغة الأخرى، ويجعله أكثر قدرة على التفكير السليم، والمشاركة في الأحاديث المختلفة.

والتعبير الشفهي ضرورة اجتماعية للفرد والمجتمع، فهو أحد عناصر النجاح في شتى ميادين الحياة ودروبها، وفي ميدان التعليم تزداد أهميته لأنه يساعد المتعلم في مواجهة المواقف الكلامية الطارئة، وتُكسبه الممارسة خبرات ومعارف وثروة لغوية من خلال تعرضه للمواقف التعبيرية المتنوعة، كما تُعزز ثقته بنفسه، وتكسر حاجز الخوف والخجل لديه. (الحوامدة والسعدي،٢٠١٥، ٤٧)، و(عبدالهادي،٢٠١٦، ٣)

[٣]– يتبع الباحثان في توثيق المراجع كتابة: (اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، الصفحة) نظام :(APA, Version , 6).

وأكد الحوامدة وصوالحة(٢٠١٨، ١١١) أن إتقان المتعلم لمهارة التعبير الشفوي يتوقف عليه تقدمه في تعلمه وكسب المعارف؛ لأن التعبير الشفوي يتضمن القدرة على التفكير واستخدام أصوات اللغة في سياقات التواصل المختلفة، وأن النجاح الشخصي والأكاديمي والمهني يرتبط بقدرة المتعلم على التعبير.

وللتعبير الشفهي أهمية كبيرة لكل المتعلمين بكل المراحل التعليمية؛ لحاجة المتعلم إليه في الممارسات الشفهية في شتى مواقف التعلم التي تتطلب إجراء حوار ومناقشة، أو توجيه سؤال وتلقي إجابته، أو إبداء رأي، أو عرض فكرة، أو شرح موضوع ... .

وللتعبير الشفهي أهمية كبيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية عامة؛ فهو وسيلتهم الأساسية للتعلم في سنوات تعليمهم الأولى، كما تزداد أهمية التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية خاصة؛ لحاجتهم الشديدة إلى التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وحاجاتهم ومتطلباتهم في ظل مواجهتهم صعوبات اجتماعية ونفسية كثيرة، حيث يمثل التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية فئة من فئات المجتمع، تؤثر فيه وتتأثر به، وهي فئة لا يُستهان بها؛ نظرًا لما تتطلبه هذه الفئة من رعاية خاصة، ففئة ذوي الإعاقة الفكرية بمختلف تصنيفاتها يعانون قصورًا في النمو، وانخفاض مستوى قدراتهم العقلية مقارنة بأقرانهم العاديين في السن؛ مما ينعكس بدوره على قدراتهم اللغوية في التعبير عن أنفسهم، وتأخر النطق، ووجود مشكلات في الكلام، والتواصل مع أفراد مجتمعهم؛ لذا يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى رعاية خاصة وبرامج تربوية وتعليمية منظمة ومقصودة تساعدهم على التعبير عما يريدون، لمواصلة حياتهم داخل المجتمع.

ويُعد التعبير الشفهي مُتنفسًا لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية؛ فعن طريقه يستطيع التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية التعبير عن احتياجاتهم، والتواصل مع الآخرين والتكيف معهم، حيث يوفر التعبير الشفهي لهم فرصًا حقيقية لتوظيف اللغة في شكلها المنطوق بكافة المواقف الحياتية، ليعبروا عن مشاعرهم، ويحققوا إنسانيتهم؛ مما يُؤثر تأثيرًا إيجابيًا في نفوسهم. (عبدالباري،٢٠١٣، ١٤٩)

وللتعبير الشفهي أهمية كبيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، فهو أداتهم لنقل أفكارهم ومطالبهم إلى من حولهم، وهو وسيلتهم لمواجهة المواقف الحياتية، والتكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث أشار كل من: صادق (٢٠١٠، ١١٧)، و(Lyons (2010,

76، وجاب الله (٢٠١٣، ٢٢١) إلى أن التمكن من التعبير الشفوي يعين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على الفهم والتواصل، ومواجهة المواقف التي يتعرضون لها في الحياة اليومية، وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، فهو وسيلتهم الحيوية للتواصل لتحقيق أهدافهم، والتعبير عن مشاعرهم، واحتياجاتهم، ومتطلباتهم.

لذا استهدفت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧، ٨٤-٨٧) تنمية مهارات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وتنمية قدراتهم على استخدام اللغة بشكل وظيفي يعينهم على التواصل والتكيف، وتنمية مهاراتهم وخبراتهم اللغوية للنجاح في الحياة العملية، ومساعدتهم على التعبير اللفظي عن المواقف والأحداث.

ونظرًا لأهمية تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية فقد تناولتها العديد من البحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة كل من: جاب الله وسنجي(٢٠٠٧) التي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برنامج قائم على الأنشطة اللغوية، وتوصلت إلى إثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الشفهي لذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة جاب الله(٢٠١٣) التي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية من خلال برنامج قائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار، وأسفرت عن فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، ودراسة السيد(٢٠١٨) التي استهدفت التعرف على مهارات التعبير الوظيفي التي يستخدمها الأطفال المتأخرون لُغويًا ذوو الدرجة البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من: ضعف مهارات التعبير الشفهي الوظيفي، والتأخر اللُغوي، وتوظيف اللغة فيما يمرون به من مواقف حياتية؛ مما يجعل التلميذ يواجه مشكلات في التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف اللغة في المواقف الحيوية الحياتية كمواقف البيع والشراء، والمناقشة، والمجاملة....

وقد أكد السيد(٢٠١٥، ٤٨١) أهمية استخدام المواقف الحياتية اليومية لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي؛ لأنها تجعل المتعلمين يقبلون على تعلم اللغة، كما أكد العرينان (٢٠١٥، ٦٨) ضرورة تنمية مهارات التعبير الشفهي من خلال مواقف الحياة العملية والاجتماعية، وأشار جاب

الله (٢٠١٣، ٢٧٣) إلى أهمية المدخل الوظيفي لتعليم التعبير الشفوي في التغلب على مشكلات الحياة الاجتماعية للمتأخرين عقليًا القابلين للتعلم.

لذا حاول الباحثان تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي من خلال مواقف حياتية للتأكيد على وظيفية اللغة، ونظرًا لتأثير التطورات العلمية والتكنولوجية في كافة مناحي الحياة، فقد أثرت مستحدثات التكنولوجيا وتقنياتها في منظومة التعليم بكل عناصره؛ لذا حرص الباحثان على الإفادة من التكنولوجيا وتوظيف تقنياتها في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية؛ ممثلة في القصص الرقمية التي تخاطب حواس التلاميذ وتثير انتباههم بما تضيفه من مؤثرات صوتية وحركية.

فالقصة لون من ألوان الأدب الراقي الذي يمثل عاملًا تربويًا مهمًا في تعليم اللغة العربية؛ بما تحوي من: ألفاظ وأفكار وتعبيرات وأساليب، وفكر، وخبرات حياتية تهذب السلوكيات، وأحاسيس ومشاعر ترقي بالوجدان.

وتجمع القصة الرقمية بين عناصر البناء الفني للقصة التقليدية والمؤثرات السمعية والبصرية، واستخدام التكنولوجيا، حيث بيَّن المهيرات(٢٠١٩، ٣) أن القصة الرقمية تطور للقصة التقليدية شكلًا ومضمونًا لمواكبة التطورات التكنولوجية الرقمية، وتكمن أهميتها في سهولة استخدامها، وتطبيقها، وقدرتها على جذب انتباه المتعلمين بما فيها من صور وصوت وحركة، كما تُعد أداة لتعزيز الدافعية نحو التعلم، ومحو الأمية التكنولوجية.

كما تُعد القصة الرقمية من النماذج الجديدة للتعلم الإلكتروني، والتي توفر بيئة واقعية خصبة تزيد من دافعية المتعلمين، وتنمي مدركاتهم الحسية، وتفاعلهم مع المادة التعليمية. (الصقرية، ٢٠١٨، ٣١٣)

وتسهم القصص الرقمية في توفير بيئة تعلم ممتعة تساعد في كسر خوف التلميذ من الفشل، وتساعده على التعبير عن وجهة نظره، والتواصل مع الآخرين. (Emmanuelm,2016,192)

وأشار ستوم (٢٠١٩، ٥١) إلى أن القصة الرقمية تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبقاء أثر التعلم لدى التلاميذ، كما تساعدهم على التعبير بحرية عن آرائهم، والتفاعل الإيجابي، والمشاركة الإيجابية في التعلم.

ونظرًا لأهمية القصص الرقمية فقد تناولتها العديد من البحوث والدراسات السابقة وأثبتت أهميتها في التدريس ومنها دراسة كل من: أبي عفيفة(٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بالأردن، والتتري(٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في فلسطين، وعطية (٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومحمد(٢٠١٧) التي استهدفت تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى أطفال مرحلة الروضة بمصر، وتيغيرا(٢٠١٨) التي هدفت إلى علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية، وبدوي(٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام القصة الرقمية التفاعلية، والمسعود وآخرين(٢٠١٨) التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي ودافعية التلاميذ نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، وعلان(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والدافعية نحو اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وعريف ونجاحي(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات النبر والتنغيم لدى تلاميذ المستويات التعليمية الأولى، وستوم(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة من خلال برنامج قائم على القصص الرقمية، وعبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

الإحساس بالمشكلة: نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال رصد الواقع على النحو التالي:

- إجراء الباحثين لزيارات ميدانية لمدرستي: (التربية الفكرية بهيا، والتربية الفكرية بالزقازيق) بمحافظة الشرقية، وحضور بعض حصص اللغة العربية بالصف السادس الابتدائي، حيث لاحظ الباحثان ضعف مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى التلاميذ، وعند توجيه أسئلة لهم لم يستطع معظمهم التعبير باللغة العربية، وعبر القليلون منهم بجمل غير واضحة وغير مكتملة المعنى، مع قصور واضح في النطق وإخراج الحروف من مخارجها، حيث دعا

الباحثان كل تلميذ إلى التعبير باللغة العربية عن موقف يواجهه في الحياة بما يناسب الموقف كشراء شيء، أو تهنئة صديق، أو طلب مساعدة من شخص آخر...، فكانت النتيجة وجود قصور واضح في تعبير التلاميذ عن أفكارهم، وقلة الحصيلة اللغوية التي يستخدمونها للتعبير عن أنفسهم، واستخدام جمل غير مكتملة (مبتورة) لا تعبر عن المعنى، وشيوع مشكلات النطق كالتأتأة والثأثأة، وإبداء التلميذ استجابة لا صلة لها بالموقف، مع ارتباك التلميذ وخوفه واضطرابه الواضح في أثناء حديثه، وظهور تعبيرات على وجه التلميذ غير مناسبة للموقف.

- وعند سؤال بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية عن خطة كل منهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ، تبين من إجاباتهم أنهم يلتزمون بالمقرر الدراسي وما ورد به، ولا توجد أدوات لقياس درجة تمكن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من مهارات التعبير الشفهي الوظيفي.

نتائج البحوث والدراسات السابقة:

يعاني التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف تمكنهم من التعبير شفهيًا عن حاجاتهم ومتطلباتهم في المواقف الحياتية، وقصور مهارات التعبير الشفهي التي تمكنهم من ذلك، ومما يدعم ما سبق نتائج البحوث والدراسات السابقة وتوصياتها، فقد أوصت دراسة ستوم (٢٠١٩، ٨٥) بتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ، ووضحت أن عجز التلميذ عن التعبير شفهيًا عما يريد له أثر كبير في إخفاق التلميذ، وتكرار الإخفاق يترتب عليه الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس، وتأخر نموه الاجتماعي والفكري، وفوات الفرص في ميادين الحياة.

وأثبتت نتائج دراسة علي(٢٠٠٦) ضعف مهارات التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وأوصت دراسة جاب الله وسنجي(٢٠٠٧) بتوظيف اللغة في المواقف الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أثبتت دراسة الحفناوي (٢٠١٠) معاناة التلاميذ المعاقين عقليًا بالمرحلة الابتدائية من اضطرابات في: (نطق الحروف الهجائية من مخارجها الصحيحة، ونطق الأصوات بطريقة صحيحة في مواضع مختلفة من الكلمة، ونطق الصوت من خلال جملة مركبة)، والإبدال والحذف، وأكدت نتائج دراسة جاب الله(٢٠١٣، ٢٥٣) ضعف تمكن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية من مهارات التعبير الشفوي، وعدم مناسبة تعبيراتهم للمناسبة الاجتماعية، وعدم مناسبة تعبيرات وجوههم للموقف، وأظهرت نتائج

دراسة السيد(٢٠١٨، ٤٢٥) أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلة التأخر اللُغوي، وتوظيف اللغة فيما يمرون به من مواقف حياتية؛ مما يجعل الطفل يواجه مشكلات في التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وأوصت الباحثة بضرورة تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى هؤلاء الأطفال.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، مما استلزم تنميتهما لدى التلاميذ، وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- ما المواقف الحياتية المناسبة لممارسة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات التعبير الشفهي الوظيفي؟

٣- ما مهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف من المواقف الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟

٤- ما المعايير اللازمة لاختيار محتوى القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟

٥- كيف يمكن تصميم القصص الرقمية بصورة تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟

٦- ما فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟

هدف البحث: هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال استخدام القصص الرقمية، وقياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى هؤلاء التلاميذ.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ والتي يسفر عنها التحكيم؛ وذلك من خلال استخدام القصص الرقمية.
- **الحد البشري:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوو الإعاقة الفكرية؛ لحاجتهم إلى إتقان مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية للتعبير عن حاجاتهم ومتطلباتهم، والتكيف مع مجتمعهم، ومساعدتهم على الرد وإبداء الاستجابة المناسبة في مواقف الحياة.
- **الحد المكاني:** إحدى مدارس المرحلة الابتدائية الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية (مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق) بمحافظة الشرقية؛ حيث يعمل الباحثان.
- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م.

أهمية البحث :

١- **الأهمية النظرية:** يُسلط البحث الحالي الضوء على أهمية التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية تنمية مهاراته باستخدام القصص الرقمية.

٢- **الأهمية التطبيقية:** يُتوقع أن يسهم البحث في إفادة الفئات التالية:

- **تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية:** وذلك من خلال تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لديهم، وتدريبهم على كيفية مواجهة المواقف الحياتية والتعبير الصحيح في الموقف، وتوظيف اللغة في المواقف الأخرى المشابهة، وإكسابهم خبرات وسلوكيات من خلال القصص الرقمية المقدمة لهم.
- **معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية:** وذلك من خلال إمدادهم بقائمة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، وكيفية قياس تلك المهارات لدى تلاميذهم، ودليل المعلم لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى هؤلاء التلاميذ.
- **مخططي ومطوري مناهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية:** يقدم البحث القصص الرقمية كنموذج عملي لتوظيف مستحدات التكنولوجيا في تنمية مهارات

التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، وأداة لقياس تلك المهارات، والتي يمكن الإفادة منها في تنمية مهارات لغوية أخرى، وتطوير منهج اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء مستحدثات التكنولوجيا بما يحقق أهداف التعلم.

- **الباحثين:** يفتح البحث المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات تعني بتنمية مهارات لغوية أخرى لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات لغوية بمراحل أخرى.
- **أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:** يقدم البحث مجموعة من القصص الرقمية التي يمكن أن يستخدمها أولياء الأمور لمحاولة تنمية قدرات أبنائهم على التعبير شفهيًا، والتعديل من سلوكياتهم، وتدريبهم على التصرف في المواقف الحياتية التي يواجهونها يوميًا، وإكسابهم خبرات حياتية.

إجراءات البحث: للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق هدفه تم اتخاذ الإجراءات التالية:

أولًا- تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك من خلال دراسة:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت التعبير الشفهي الوظيفي ومهاراته.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وما أقرته وزارة التربية والتعليم.
- الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.
- جمع المهارات في استبانة وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء آرائهم، وحساب الوزن النسبي لكل مهارة للوصول إلى القائمة النهائية.

ثانيًا- تحديد المواقف الحياتية المناسبة لممارسة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات التعبير الشفهي الوظيفي؛ وذلك من خلال دراسة:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت المواقف الحياتية المناسبة لممارسة التعبير الشفهي.
- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت المواقف الحياتية التي يواجهها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية.

- تحليل أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لذوي الإعاقة الفكرية.

▪ وضع المواقف الحياتية في استبانة، وعرضها على المحكمين لتحديد أكثر المواقف مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يواجهها التلاميذ بشكل يومي.

ثالثًا- تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف من المواقف الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك من خلال دراسة:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت مهارات التعبير الشفهي ومجالاته.
- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت المواقف الحياتية والاجتماعية واليومية المناسبة لممارسة التعبير الشفهي.

▪ جمع المهارات في استبانة وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء آرائهم، وحساب الوزن النسبي لكل مهارة للوصول إلى القائمة النهائية.

رابعًا- تحديد المعايير اللازمة لاختيار محتوى القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت القصص الرقمية ووضعت معايير لاختيار القصص في ضوئها، وإنتاجها واستخدامها.
- تحديد المعايير ومؤشراتها ثم وضعها في استبانة، وعرضها على المحكمين، وضبطها في ضوء آرائهم للوصول إلى قائمة المعايير النهائية لاختيار القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها.

خامسًا- تصميم القصص الرقمية بصورة تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية: لتصميم القصص الرقمية بصورة تناسب التلاميذ تم الإفادة من كل من:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت القصص الرقمية، وكيفية تصميمها من خلال برامج تصميم القصص الرقمية وإجراءات إنتاجها.
- ما تم التوصل إليه من تحديد قائمة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، والمواقف الحياتية التي يواجهها التلاميذ، ومهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف، وقائمة معايير اختيار القصص

الرقمية وتصميمها وإنتاجها واستخدامها للتلاميذ. حيث تم تصميم القصص الرقمية من خلال ما يلي:

١- اختيار محتوي القصص الرقمية: تم اختيار المحتوى من خلال شبكة الإنترنت، وذلك من عدة تطبيقات، وإعادة صياغة المحتوى، وكتابة الحوار بصورة تناسب التلاميذ، ثم العرض على بعض المحكمين.

٢- تصميم القصص الرقمية: بعد تعديل محتوى القصص في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، تم تحويلها إلى قصص رقمية في ضوء قائمة معايير تصميم القصص الرقمية؛ وذلك من خلال عدة برامج إلكترونية خاصة بتصميم القصص الرقمية، ووضع إجراءات لاستخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ثم عرضها على بعض المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.

سادسًا- قياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال ما يلي:

- إعداد اختبار المواقف الحياتية وبطاقة تقدير الأداء التحليلية لقياس مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مراجعة الإجراء الأول، وعرض الاختبار والقائمة على المحكمين، وتعديلهما في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ثم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار وبطاقة التقدير لتقنينهما وضبطهما، ووضعهما في الصورة النهائية.
- مراجعة محتوى القصص الرقمية في ضوء قائمة معايير القصص الرقمية وتصميمها وإنتاجها، والالتزام بإجراءات استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- إعداد دليل المعلم لاستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية.
- إعداد كُتيب التلميذ؛ ثم التحقق من صلاحية دليل المعلم وكُتيب التلميذ للتطبيق.
- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وضبط المتغيرات الخاصة بهما.

- تطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية والبطاقة تطبيقًا قبليًا على المجموعتين.
- التدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام القصص الرقمية لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لديهم، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية والبطاقة تطبيقًا بعديًا على المجموعتين.

- **معالجة البيانات إحصائيًا ورصد النتائج؛ وتفسيرها، ثم تقديم توصيات البحث ومقترحاته.**

تحديد مصطلحات البحث: التزم البحث بالتحديد الإجرائي للمصطلحات على النحو التالي:

- **التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية إجرائيًا** بأنه: "قدرة تلميذ الصف السادس الابتدائي ذي الإعاقة الفكرية على التعبير شفهيًا عن ذاته وآرائه وأفكاره للآخرين، والتواصل معهم لقضاء حاجاته ومتطلباته في المواقف الحياتية التي يواجهها بلغة سليمة، ونطق واضح، وأداء جسدي معبر، والتواصل مع الآخرين في المواقف الحياتية المختلفة.
- **مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية** هي: الأداءات اللغوية الشفهية التي يُمارسها تلميذ الصف السادس الابتدائي ذو الإعاقة الفكرية في مواقف الحياة التي يواجهها وتتطلب منه استخدام اللغة العربية الميسرة استخدامًا صحيحًا في التعبير عن ذاته وحاجاته، وإبداء رأيه، والتواصل مع الآخرين، وإفهامهم ما يريد التعبير عنه بفكر منظم، ونطق واضح، وأداء جسدي معبر يُناسب الموقف؛ وتُقاس هذه الأداءات من خلال اختبار المواقف الحياتية وبطاقة تقدير الأداء التحليلية المُعدين لهذا الغرض.
- **القصص الرقمية** هي: فن أدبي يجمع بين عناصر البناء الفني للقصة (اللغة، والفكرة، والشخصيات، والأحداث، والحبكة، في بيئة مكانية وزمنية) وعناصر الوسائط المتعددة (الصور والرسومات، والنص، والصوت، والموسيقى، والحركة)، حيث يتم اختيار محتوى القصص الرقمية وتصميمها وإنتاجها وفق معايير محددة، وتقديمها بصورة مشوقة في مقاطع فيديو من خلال وسيط إلكتروني لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية وفق إجراءات تدريسية بهدف تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لديهم.

- **تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوو الإعاقة الفكرية** هم: التلاميذ الذين ينتظمون في الدراسة بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية؛ والذين يعانون من قصور الأداء الفكري الوظيفي، والقابلون للتعلم ممن يتراوح معدل ذكائهم بين(٥٠-٧٥) درجة، ولا يعانون من إعاقات أخرى، ومستوى أدائهم أقل ممن يماثلونهم في العمر نفسه، مما يستوجب تقديم برامج خاصة لهم، توفرها لهم مدارس التربية الفكرية.

أدبيات البحث: المحور الأول- التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية:

مفهوم التعبير الشفهي الوظيفي: التعبير لغة من "عَبَرَ الرؤيا يَعْبُرُها": أي فسَّرها وأخبر بما يؤول إليها أمرها، وعبَّر عما في نفسه: أعرب وبيَّن بالكلام. (ابن منظور، ٢٠٠٣، ١٤)

وعرف يونس وآخران(٢٠٠٥، ٩١) التعبير الشفهي بأنه: نشاط إنساني يتيح للإنسان التعامل مع الحياة، وهو وسيلة رئيسة في كل المراحل التعليمية للإقناع والإفهام بين المتحدث والآخرين، ويعني نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والأفكار والمعاني من المتحدث إلى المخاطب. وعرفه مدكور(٢٠٠٨، ١٥) بأنه: القدرة على الإفصاح عن المشاعر الإنسانية والمواقف المختلفة بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء.

وعرفه فضل الله (٢٠١٤، ٩١) بأنه: مهارة لغوية مُكتسبة تُؤدى شفهيًا، وهو فن نقل أفكار الفرد ومعتقداته وآرائه إلى الآخرين بصوت، ويحتاج الفرد إلى ممارسة حتى يصل إلى جودة الأداء والتمكن. كما عرفه لافي(٢٠١٥، ٢٥٢) بأنه: فن من فنون التواصل اللغوي والتفاهم بين الأفراد، وهو مهارة لغوية تبين شخصية المتعلم، وتعني الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر.

وأضاف الحارثي(٢٠٢٠، ١١٧٢) أن التعبير ينقسم إلى قسمين هما: التعبير الوظيفي وهو الذي يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة المتعلمين لقضاء حاجاتهم ومتطلباتهم في البيئة المحيطة، والتعبير الإبداعي للإفصاح عن المشاعر والعواطف بألفاظ جيدة السبك شائقة، تؤدى بشكل أدبي.

وحيث إن التعبير الشفهي ينقسم إلى: تعبير شفهي وظيفي، وتعبير شفهي إبداعي فقد عرف جاب الله وسنجي(٢٠٠٧، ١٢٣٢) التعبير الشفهي الوظيفي بأنه: أداء لغوي يتسم بالوضوح،

ويعتمد على التواصل بين طرفين هما: المتحدث الذي يعبر عما يريده موجهًا حديثه إلى الطرف الثاني الذي يشارك في الموقف الاجتماعي بفهم رسالة المتحدث. أما السيد(٢٠١٨، ٤٥٣) فقد عرف التعبير الشفهي الوظيفي بأنه: الحديث الذي يبرز ذاتية المتحدث، وقدرته على الحوار وإبداء الرأي، كما يبرز الجانب الاجتماعي والوجداني من خلال تعبيره عن أفكاره ومشاعره، واحتياجاته، ونشاطاته في المواقف التي يمر بها.

وعرفه جاب الله(٢٠١٣، ٢٥٦) بأنه: أداء لغوي محدد الأغراض، يتميز بالوضوح والبيان؛ يعتمد على التواصل الشفهي بين طرفين، حيث يتجه فيه المتحدث إلى التعبير عما يريد في المواقف، مُشاركًا الطرف الثاني في الرسالة المعبرة عن الموقف.

من التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- ركزت معظم تعريفات التعبير الشفهي على كونه إفصاح عن الآراء والأفكار والمشاعر والأحاسيس، مع سلامة استخدام اللغة، وجودة المضمون، ووضوح الصوت، ووجود التعبيرات الملمحية؛ بما يحقق للمتحدث قوة تأثير في المستمعين فيتفاعلون معه.
- انفرد تعريف كل من: يونس وآخرين(٢٠٠٥، ٩١)، ومدكور(٢٠٠٨، ١٥) بأن التعبير الشفهي نشاط إنساني يتيح للإنسان التعامل مع الحياة، والإفصاح عن المشاعر الإنسانية في المواقف المختلفة، حيث تضمن تعريف يونس وآخرين (٢٠٠٥) أن التعبير الشفهي وسيلة للإقناع والتواصل في كل المراحل التعليمية، كما اشتمل تعريف مدكور(٢٠٠٨) على: نوعي التعبير(وظيفي، وإبداعي)، وشرطي الأداء.
- اتفق تعريف كل من: فضل الله(٢٠١٤، ٩١)، ولافي(٢٠١٥، ٢٥٢) على أن التعبير فن من فنون التواصل اللغوي، ومهارة لغوية يُفصح من خلالها المتحدث عن أفكاره ومشاعره، حيث بيَّن تعريف فضل الله(٢٠١٤) أنه مهارة مُكتسبة تؤدى شفهيًا، وتحتاج إلى ممارسة للوصول إلى جودة الأداء.
- اتفق تعريف السيد(٢٠١٨) مع تعريف لافي(٢٠١٥) في أن التعبير يبين ذاتية (شخصية) المتعلم.
- اتفق تعريف كل من: جاب الله(٢٠١٣)، والسيد(٢٠١٨، ٤٥٣) مع تعريف جاب الله؛ وسنجي(٢٠٠٧، ١٢٣٢) في أن التعبير الوظيفي أداء لغوي محدد الأغراض، يتسم بالوضوح،

يتواصل من خلاله المتحدث(الطرف الأول) مع المستقبِل(الطرف الثاني) لقضاء حاجاته ومتطلباته في المواقف المختلفة.

من خلال ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

- التعبير الشفهي يعني الإعراب والإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر، وهو نشاط إنساني يتيح للإنسان التعامل مع الحياة، ووسيلة للإقناع والإفهام، ونقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات من المتحدث إلى الآخرين في المواقف المختلفة.
- من شروط الأداء الشفهي الجيد: قدرة المتعلم على نقل آرائه إلى المستمع بأسلوب مؤثر، وتنظيم أفكاره تنظيمًا منطقيًا مع: وضوح الصوت، وسلامة اللغة، والتعبيرات الملمحية التي تؤثر في المستمع لإحداث التفاعل.
- التعبير الشفهي مهارة مكتسبة تتطلب: سلامة السمع وأعضاء النطق حتى يُحاكي المتعلم ما يستمع إليه، وينطق نطقًا صحيحًا، وكثرة الممارسة تجعله يصل إلى جودة الأداء.
- ينقسم التعبير الشفهي إلى نوعين هما: التعبير الشفهي الوظيفي وهو أداء لغوي محدد يهدف إلى تواصل المتعلم مع غيره لتنظيم شئون حياته وقضاء حاجاته في المواقف الحياتية، والتعبير الإبداعي وهو يهدف إلى تعبير المتعلم عن مشاعره وعواطفه بأسلوب أدبي.

- **في ضوء ما سبق يمكن تعريف التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية إجرائيًا بأنه:** "قدرة تلميذ الصف السادس الابتدائي ذي الإعاقة الفكرية على التعبير شفهيًا عن ذاته وآرائه وأفكاره للآخرين، والتواصل معهم لقضاء حاجاته ومتطلباته في المواقف الحياتية التي يواجهها بلغة سليمة، ونطق واضح، وأداء جسدي معبر، والتواصل مع الآخرين في المواقف الحياتية المختلفة".
- **ويُقصد بمهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية إجرائيًا أنها:** "الأداءات اللغوية الشفهية التي يُمارسها تلميذ الصف السادس الابتدائي ذو الإعاقة الفكرية في مواقف الحياة التي يواجهها وتتطلب منه استخدام اللغة العربية الميسرة استخدامًا صحيحًا في التعبير عن ذاته وحاجاته، وإبداء رأيه، والتواصل مع الآخرين، وإفهامهم ما يريد التعبير عنه بفكر منظم، ونطق واضح، وأداء جسدي معبر يُناسب الموقف؛ وتُقاس هذه الأداءات من خلال اختبار المواقف الحياتية وبطاقة تقدير الأداء التحليلية المُعدين لهذا الغرض".

أهمية التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية:

للتعبير الشفهي أهمية كبيرة لكونه ضرورة في مجالات الحياة وميادينها؛ فهو أداة التلميذ لقضاء حاجاته، ووسيلته للتواصل مع المحيطين به، وتقوية الروابط بينه وبين مجتمعه، ووسيلته للفهم والإفهام، والتنفيس عن انفعالاته، كما أن عجز التلميذ عن التعبير يُشعره بالاضطراب النفسي، ويُفقده الثقة بالنفس، مما يسبب له مشكلات نفسية، كما يساعد التعبير الشفهي المعلم على اكتشاف: عيوب النطق والتعبير، والاضطرابات النفسية لدى تلاميذه.

وقد أشارت دراسة كل من: أحمد (٢٠١٢، ٣٥١)، و Yaman & Kavasolu (2013,405)، والسيد (٢٠١٨، ٤٥٥) إلى أن التعبير الشفهي هو المحصلة النهائية لتعلم اللغة، وأداة اتصال التلميذ مع غيره، والكشف عن تفكيره، ووسيلة التلميذ في الحوار والمناقشة، والتعبير عما يريد، كما يتيح للتلميذ فرصة استئصال الخوف والخجل من نفسه، وتنمية ذوقه، وإدراك الجمال في اللغة. وأكدت دراسة جاب الله؛ وسنجي(٢٠٠٧، ١٢١١) أن التلميذ ذا الإعاقة الفكرية بحاجة إلى التعبير عن ذاته، والتواصل مع أسرته، ومجتمعه، ووسيلته في ذلك التعبير الشفهي الذي يُعد الغاية الرئيسة من تعلم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وتكمن أهمية تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية في أنه:

- وسيلة التلميذ للتعبير عن مشاعره وانفعالاته، وأفكاره ومتطلباته وحاجاته، وتواصله مع أسرته ورفاقه، وأفراد المجتمع المحيط به.
- يسهم في توظيف اللغة في أنشطة الحياة، وتنمية قدرات التلميذ العقلية، وتنمية ثروة التلميذ من الخبرات والأفكار والمعلومات، وتنمية المهارات التعبيرية، والتنفيس عما يعاني التلميذ، وتحقيق التكيف الاجتماعي، واكتساب سلوكيات محببة مثل: احترام الآخرين، والتحدث بود معهم. (الحارثي،٢٠٢٠، ١١٧٣)
- يُسهم في شعور التلميذ بكيانه الاجتماعي كفرد من أفراد المجتمع؛ له أهمية وتأثير وسط رفاقه وأسرته، وذلك من خلال المشاركة في المناسبات واللقاءات والتجمعات الأسرية.
- يُشعر التلميذ بالثقة في النفس عندما يستطيع التحدث والتعبير في المواقف الحياتية كالمشاركة في مناقشة، وتقديم التهنئة، والشراء والبيع... وغيرها من المواقف اليومية.

- يسهم في مساعدة التلميذ على التكيف مع المجتمع، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية؛ فتنمو خبراته الشخصية من خلال الاحتكاك الاجتماعي، ويشعر بالجرأة، والقدرة على مواجهة الآخرين، كما أنه أداة للكشف عن عيوب التعبير والتفكير، مما يتيح الفرصة لتشخيصها وعلاجها. (جاب الله؛ وسنجي،٢٠٠٧، ١٢١١)

أهداف التعبير الشفهي الوظيفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية:

من أهداف تعليم التعبير الشفهي الواردة في وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر(٢٠٠٩) أن: يطبق التلميذ مفاهيم ومهارات التواصل الشفهي في مواقف حياتية متنوعة، ويمارس مهارات اجتماعية سليمة مع الآخرين، ويحرص على المجاملات في المناسبات الاجتماعية المتنوعة، ويحترم الاختلاف في الآراء، ويعبر التلميذ عن رأيه في عبارات موجزة، ويتقبل التلميذ الآخرين ويحسن التعامل معهم.

بالإضافة إلى ما سبق من أهداف؛ يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، نظرًا لأهميتها في مساعدة التلاميذ على التواصل مع الآخرين، والتكيف مع أفراد المجتمع، **ومن الأهداف التي ينشدها البحث الحالي** لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية ما يلي:

- تدريب التلميذ على استخدام اللغة العربية الفصحى الميسرة في التعبير عما يريد بما يتطلبه ذلك من نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا خاليًا من الأخطاء اللغوية.
- تدريب التلميذ على اختيار العبارة المعبرة عن المعنى الذي يريده، والتي تناسب الموقف.
- تدريب التلميذ على التفكير قبل التعبير عما يريد، وتنظيم أفكاره قبل التحدث.
- التغلب على بعض العيوب النفسية وأمراض النطق التي قد تصيب التلميذ كاللجلجة والخجل والانطواء، والفأفأة والهمهمة، وتنمية قدرة التلميذ على: مجالسة الناس ومجاملتهم، والتعبير عن نفسه في مختلف الأحوال، والتعامل مع الآخرين. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، ٢٠٠٩)
- تنمية قدرة التلميذ على التعبير اللغوي السليم عن ذاته وأفكاره وحاجاته، ونقلها إلى الآخرين بلغة سليمة في المواقف الحياتية المختلفة.

- تنمية قدرة التلميذ على القيام بألوان النشاط اللغوي والاجتماعي التي يحتاج إليها في حياته الاجتماعية مثل: التحدث إلى الآخرين، ومقابلة الضيوف، وتقديم التوجيهات، وإحاطته بالأحداث الجارية. (لافي،٢٠١٥، ٢٥٤)
- إكساب التلميذ القدرة على التعبير الصحيح عن نفسه، وعما في نفسه، والتعبير عن رأيه بحرية وبأسلوب مناسب، واحترام آراء الآخرين، والإنصات إليهم باهتمام، والتفاعل معهم.
- تنمية ثقة التلميذ بنفسه ليقهر خوفه وقلقه وتوقع فشله في الحديث والتعبير عما يريد.
- تنمية قدرة التلميذ على ممارسة ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها فهم المجتمع، وتنمية قدرته على: التفكير المنطقي، وتنسيق أفكاره عند التحدث، ومواجهة المواقف الطارئة، والتعبير الصحيح بأسلوب مؤثر بما يضفي قوة تأثير على المستمع. (الحارثي،٢٠٢٠، ١١٧٢)
- مساعدة التلميذ على التكيف الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين في ثقة بالنفس، والتفاعل معهم في شتى المواقف، والحوار والمناقشة.
- تنمية قدرة التلميذ على التواصل الاجتماعي، ومواجهة الآخرين؛ لتصبح المواجهة أمرًا مألوفًا، ويصبح ما يقوله جديرًا بالتقدير.(جاب الله،٢٠١٣، ٢٢٧)
- إكساب التلميذ ثروة لغوية ومعرفية، وتنمية خبراته لمواجهة المواقف الحياتية داخل المدرسة وخارجها.

طبيعة التعبير الشفهي وعناصره:

التعبير عملية مركبة وقد أشار كل من: الناقة؛ وحافظ (٢٠٠٢، ٣٤)، ومدكور(٢٠٠٨، ١٠٩) إلى أن التحدث عملية لا تحدث فجأة؛ فعلى الرغم من المظهر الفجائي البسيط لهذه العملية إلا أنها عملية معقدة، تمر بعدة مراحل هي: الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق. وأوضح شحاتة(٢٠١٥، ١٣٥) أن التحدث عملية تتضمن أربعة عناصر هي: الصوت الذي بدونه تتحول العملية إلى إشارات للإفهام، واللغة بما تمثله من كلمات وجمل، والتفكير الذي يُعطي معنى ومضمونًا وهدفًا لعملية التحدث، والأداء الذي يعكس المعنى بما يتضمنه من تعبيرات الوجه وحركات الرأس واليدين، وتنغيم الصوت والتحكم في النفس.

وأشار لافي(٢٠١٥، ٢٥٦) إلى أن عناصر التحدث أربعة هي: الصوت: وهو الذي يحمل الفكرة التي تساعد على التواصل ونقل المعنى، واللغة: التي تتكون من رموز تمثلها الكلمات

والجمل التي تحمل دلالات تُنقل إلى المستقبِل عبر الصوت، والتفكير: الذي يمثل جوهر عملية التحدث؛ لأن التحدث ترجمة لما يدور في الذهن من أفكار، وبدونه يصبح التحدث أصواتًا بلا معنى، والأداء: الذي يمثل العنصر الذي يحمل المعنى بهدف التأثير والتواصل مع المستقبِل، وذلك من خلال تعبيرات الوجه، وحركة اليدين والجسد، وتنوع نبرات الصوت.

وتمثلت عناصر التعبير الشفهي عند السيد(٢٠١٥، ٤٩٧-٤٩٨) في: الحاجة: وتمثل الدافع الرئيس للتعبير الشفهي، كالحاجة إلى التعلم، أو السؤال، والموضوع: فلكل حديث موضوع وفكرة يقوم عليها، ونوعية المتلقي ذات تأثير في صياغة الموضوع، والأسلوب: حيث يتوقف البناء الأسلوبي للحديث على الموضوع، لذا يجب أن تتوافق الألفاظ والمعاني مع فكرة الموضوع، وطبقات الصوت: حيث تتنوع طبقات الصوت لتعبر عن الموقف في الغضب، والرضا وغيرهما.

وقد أفاد الباحثان مما سبق في أن التعبير الشفهي عملية لا تتم بطريقة فجائية رغم بساطتها، وإنما تمر بمراحل مترابطة، لذا حرص الباحثان على وجود استثارة أو دافع للتلميذ حتى يتحدث، ولابد من تدريب التلميذ على التفكير جيدًا في مضمون الاستجابة أو الفكرة التي يعبر عنها من منطلق أن التفكير جوهر التعبير، ولأن التعبير ترجمة لما يدور في الذهن من أفكار يتحول التفكير إلى لغة منطوقة ذات دلالات مُعبرة تُنقل إلى المستمع عبر الصوت، والأداء المعبر الذي يتواصل به التلميذ مع الآخرين بتنغيم الصوت وتنويع نبراته تبعًا للموقف، وتوظيف تعبيرات الوجه وإشارات الجسد؛ كالرأس واليدين وحركة القدمين.

المواقف الحياتية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

عرف السيد(٢٠١٥، ٤٨٧) المواقف الحياتية بأنها: مواقف يمر بها المتعلم في حياته اليومية، ويريد التعبير شفويًا ليوظف ما تعلمه فيها، والمواقف متنوعة منها: الأحداث الجارية، والمناسبات: الدينية، والشخصية، والوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية.

ومن المواقف اليومية لممارسة مهارات التعبير الشفهي التي ذكرها كل من: جاب الله؛ وسنجي(٢٠٠٧، ١٢٠٩)، وفضل الله(٢٠١٤، ٩٤)، ولافي(٢٠١٥، ٢٥٤): مواقف تتطلب تعريف المتعلم بنفسه، وتعبيره عن انطباعاته الشخصية، والتحدث إلى الآخرين، وإلقاء التحية، ومواقف المجاملات مثل: استقبال الضيوف والترحيب بهم، والتعريف بالآخرين، وتقديم الشكر للآخرين، والثناء عليهم، ومجاملة الآخرين وتهنئتهم، وإخبار الآخرين بخبر ما، وزيارة المرضى

والمحتاجين والدعاء لهم، والتعزية والمواساة، ومواقف الوداع، وتكوين علاقات اجتماعية، وشرح طريقة عمل شيء لشخص آخر، وإلقاء كلمة معبرة عن الموقف، والاعتذار في حال الخطأ، وحكاية قصة، وإلقاء بعض التعليمات، وتقديم التوجيهات، والسؤال عن شيء، وطلب شيء، وإجراء مكالمة هاتفية.

وقد ذكر جاب الله(٢٠١٣، ٢٣١) بعض مجالات التعبير الشفهي الوظيفي التي تمثل مواقف يتعرض لها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، ويمكن من خلالها تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الشفهي؛ منها: تعريف التلميذ بنفسه للآخرين، وتعبيره عن انطباعاته، واستخدام عبارات المجاملة الاجتماعية في مواقف: التحية، والتهنئة، والشكر، واستقبال الضيوف، وزيارة المرضى، والعزاء، وطلب النجدة والاستغاثة.

واقترح القحطاني(٢٠١٤، ٧٠) إيجاد مواقف؛ بأن يختار التلاميذ موضوعات يميلون إلى التحدث فيها، ومواقف تتطلب منهم: التعبير عن طريق الرسم ووصف التلميذ لما رسمه، وإعادة حكي قصة بعد سماعها، أو الإجابة عن الأسئلة بعد سماع القصة، أو إكمال قصة ناقصة، والتعبير شفهيًا بعد درس القراءة وفهم المقروء وتلخيصه، وإبداء رأي التلميذ في بعض الموضوعات التي يطرحها المعلم.

أما السيد(٢٠١٥، ٤٨٧) فقد أشار إلى أن مواقف التعبير الشفهي كثيرة منها: مواقف الحياة بمختلف مجالاتها كالتواصل مع الآخرين، وقضاء المتعلم لحاجاته، والحوار، والمناقشة، والمحادثة، وقص القصص والنوادر، والمناظرات، والمقابلات الشخصية، ومواقف المجاملة، والتعارف والترحيب، وإدارة الاجتماعات، والوصف، والمواقف التي يميل إليها التلاميذ. وحدد الحارثي(٢٠٢٠، ١١٧٧) مجالات التعبير الشفهي في المواقف اليومية وهي: المناقشة والحوار، والتفاوض، والتعبير عن الصور ووصف المشاهد، والمجاملات، والخطابة، وإعطاء التعليمات، وإلقاء الكلمات في المناسبات، وسرد القصص والحكايات، والتعبير الشفهي الحر.

وقد أفاد الباحثان من مجالات التعبير الشفهي والمواقف الحياتية السابقة في إعداد قائمة بالمواقف الحياتية المناسبة لممارسة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تمهيدًا لتضمينها في القصص الرقمية بشكل وظيفي، وما يصحبها من أنشطة تعليمية.

مشكلات التعبير الشفهي:

من مشكلات التعبير الشفهي التي ذكرها السيد(٢٠١٥، ٥٠٥): إسقاط بعض الأصوات أو استبدالها بأخرى، والتأتأة، والتردد، والسرعة الزائدة، والبطء والرتابة، والحديث المتقطع، والصوت الأجش، والمرتفع دون داع، والثرثرة والاستطراد في غير موضعه، والإغراب والتكلف، والتسرع والعجلة دون تروٍ وتفكير، والغرور بالرأي، وقلة المحصول اللغوي ومزاحمة العامية. كما أشار الحفناوي(٢٠٠٨، ١٥٥) إلى بعض المشكلات وهي: اضطراب التلاميذ في نطق بعض الحروف الهجائية من مخارجها الصحيحة، واضطراب في نطق الأصوات نطقًا صحيحًا في مواضع مختلفة من الكلمات، واضطراب في نطق الجمل المركبة، ووجود إبدال في بعض حروف الكلمة، وحذف بعضها عند النطق.

ومن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية والتي رصدها الباحثان من خلال تتبع أداء التلاميذ: البطء في الكلام أو السرعة الزائدة، والتردد، وإسقاط بعض الحروف، وإبدال حروف بأخرى، والثرثرة في بعض الحالات والإطالة المخلة، والتسرع في الرد دون تفكير، وقلة الحصيلة اللغوية.

وتؤدي المشكلات السابقة إلى عجز التلاميذ عن التعبير شفهيًا عن أنفسهم، وإخفاقهم في مواجهة المواقف الحياتية؛ مما يؤدي بهم إلى عدم تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس، والتأخر في النمو اللغوي والاجتماعي. (البشير والوائلي،٢٠٠٨، ٢٤٠)، و(الحوامدة والسعدي،٢٠١٥، ٤٨)

مهارات التعبير الشفهي:

قسَّم كل من: عبدالهادي (٢٠١٦)، و الحوامدة وصوالحة(٢٠١٨) مهارات التعبير الشفهي إلى جوانب رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية هي: الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي.

أما بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فقد حددت وزارة التربية والتعليم مهارات التحدث لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية(٢٠٠٧، ٦٢) وتتضمن تنمية قدرة التلميذ على: التعبير عما يريد، والتعبير عن أحداث من الذاكرة، والتعبير عن محتوى الفصل والمدرسة والبيت ومسميات الأشياء، والتعبير عن مشاعره تجاه ما يراه وعما يراه، واستخدام عبارات المجاملات، وإجراء حوار مع الآخرين.

وقسم جاب الله (٢٠١٣، ٢٦٥) مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية إلى مهارات: الجانب الفكري وتتضمن: إفهام التلميذ غيره ما يريد، والتخلص من التكرار المخل عند التعبير، والجانب اللغوي وتتضمن: اختيار الكلمات التي تُؤدي المعنى المراد، واستخدام الجمل المعبرة عن الموقف، والجانب الصوتي وتتضمن: التعبير عن الموقف ومواجهة الآخرين دون تردد، ومناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية السائدة في الموقف، والجانب الملمحي وتتضمن: مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه، واستخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعاني المتضمنة بالموقف الاجتماعي.

ومن مهارات التعبير الشفهي التي حددها القحطاني(٢٠١٤، ٧٣) لذوي الإعاقة الفكرية: نطق الكلمات والجمل والعبارات نطقًا صحيحًا، واستخدامها بشكل مناسب، والتعبير عن الأفكار بشكل صحيح، والتنغيم الصوتي المناسب للموقف، والصحة اللغوية للحديث، والاستعانة بالإشارات الجسمية لإفهام الآخرين، وإعادة سرد نص سمعه بالترتيب، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمفاهيم، والإجابة عن أسئلة الاستيعاب، والتعبير عن مشهد مصور، وترتيب أحداث قصة قصيرة مصورة من أربعة مشاهد.

ومن مهارات التعبير الشفهي الوظيفي التي ذكرها السيد(٢٠١٨، ٤٥٨): تعبير التلميذ عن ذاته بجمل صحيحة ومناسبة، وتعبيره عن المواقف بجمل صحيحة ومناسبة، وتعبيره عن المطلوب من خلال الصور بجمل صحيحة، وتوضيح معاني المفاهيم الجديدة، والنطق الصحيح لحروف الكلمات بلا إبدال، والاعتذار في مواقف الاعتذار، والتعبير عن المقارنات، وحكاية قصة مصورة، وسرد أحداث اليوم التي واجهها التلميذ.

وقد أفاد الباحثان مما سبق في وضع استبانة مبدئية بمهارات التعبير الشفهي الوظيفي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية تمهيدًا لتحكيمها للوصول إلى القائمة النهائية.

أسس تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

من الأسس التي راعاها الباحثان عند تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية باستخدام القصص الرقمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وما تتطلبه هذه الخصائص مما يلي:

- توفير بيئة تعليمية آمنة نفسيًا للتغلب على قلق التلاميذ وخوفهم وإحساسهم بالفشل.
- تشجيع التلاميذ للتعبير عن أنفسهم والتحدث بحرية في مواقف وظيفية حياتية وحيوية تلبي حاجات التلاميذ وتراعي خصائصهم دون قهر أو سخرية أو تهديد، واستخدام تعزيزات إيجابية.
- اختيار موضوعات تنبع من اهتمامات التلاميذ وتنطلق من بيئتهم وواقعهم.
- الإكثار من الأنشطة والممارسات الشفهية المستمدة من حياة التلاميذ وواقعهم لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والبعد عن كل ما يثني التلميذ عن التعبير.
- حرص المعلم على أن يكون نموذجًا جيدًا في تعبيره والتزامه باللغة العربية، وترك التلميذ ليعبر عن أفكاره هو، ولا يفرض المعلم عليه خطًا فكريًا معينًا، وتوجيهه للتعبير في المواقف الحياتية الطبيعية وأنشطة الحياة اللغوية. (السيد،٢٠١٥، ٥٠١)
- تدريب التلاميذ على النطق الصحيح للكلمات والجمل من خلال تكرار عرض نماذج من القصص الرقمية، وإتاحة الفرص لهم للممارسة والمحاكاة والتقليد.
- إيجاد فرص ومواقف يعبر من خلالها كل تلميذ عن نفسه، وعما يحبه تعبيرًا شفهيًا كالتعبير عن نفسه وحياته، وقص القصص والحكايات، وهواياته، وما يستهويه من أنشطة ممتعة يحبها.
- توزيع فترات العمل والراحة بشكل منظم لمواجهة سرعة تعب التلاميذ وقصور الانتباه، ومراعاة قصر زمن فترات العمل، وتوزيعها، وتبسيط المعلومات.
- تناول الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة، وتجاوز حجرة الدراسة لإشراك التلاميذ في المناسبات والأحداث؛ والتي يمكن للتلاميذ إدراكها من خلال حواسهم. (الناقة؛ وحافظ،٢٠٠٢، ١٨٠)
- تشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الكلامية كالمشاركة في المناقشات، والحوار، وترديد الأناشيد، وتمثيل المواقف الاجتماعية.
- تعريف التلاميذ بالمواقف التي يُمتنع فيها عن الكلام مثل: وقت الصلاة، وعند زيارة مريض في المستشفى، وفي المكتبة، ...
- تقديم كل مهارة بشكل مبسط وجزئي وتتابعي مع التكرار والإعادة بتسلسل منطقي.

- تنويع المثيرات السمعية والبصرية منعًا لتسرب الملل إلى نفوس التلاميذ، وضعف الانتباه، مع الحرص على بساطة العرض ويسره.
- التعزيز الإيجابي المستمر الذي يبث الثقة في نفوس التلاميذ ويحفزهم على التغلب على الخوف والقلق وبذل مزيد من الجهد.
- التأكيد على وظيفية كل مهارة في حياة التلاميذ اليومية، وحثهم على توظيف المعرفة والخبرات الجديدة في المواقف المختلفة، وممارسة المهارة في مواقف لغوية أخرى، وتطبيقها في مواقف حياتية مشابهة.

التطبيقات التربوية للمحور الأول في البحث الحالي:

- رفع مستوى ثقة التلميذ بنفسه من خلال التشجيع والتعزيز الإيجابي، والنقد البناء، وتكرار المواقف مع اختلاف مضمونها تؤثر تأثيرًا كبيرًا في تمكنه من التعبير عما يريد بسهولة ويسر دون اضطراب أو ارتباك؛ حيث إن وضع التلميذ في هذه المواقف يساعده على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم دون خوف أو اضطراب.
- اختيار مواقف حياتية ذات مضمون جيد يعين التلميذ في بناء خبراته، ويقع في دائرة اهتماماته وحاجاته، حيث تُختار المواقف مما يواجهه التلميذ داخل وخارج أسوار المدرسة، وتكرار كل موقف بصور متنوعة.
- كثرة تدريب التلاميذ على الممارسة الفعلية لمهارات التعبير الشفهي، والتعزيز الإيجابي للأداء الجيد.
- مساعدة التلميذ على الشعور بحرية التعبير عن فكره ورأيه مهما كان بسيطًا، والإحساس بقدرته على إثبات شخصيته، واستقلاليته.
- استثمار وجود التلميذ مع رفاقه في الفصل لتنمية التواصل الاجتماعي معهم، وإشعاره بأهميته ودوره وكيانه الاجتماعي بين رفاقه في مجتمعه الصغير(الفصل والمدرسة) لينتقل أثر التعلم إلى مجتمعه الكبير خارج أسوار المدرسة.
- معالجة بعض عيوب النطق والأمراض النفسية من خلال مواقف التحدث كالتأتأة، والثأثاة، واللجلجة، والتكرار، والخجل والانطواء؛ وذلك بالبعد عن القهر والسخرية والإحراج، والتدريب وكثرة الممارسة مع التكرار، والتزام اللين في التوجيه والإرشاد. (السيد،٢٠١٥، ٤٩٢)

البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعبير الشفهي:

مما سبق عرضه في المحور الأول يمكن استنتاج ما يلي:

- أكدت البحوث والدراسات السابقة الواردة في المحور الأول أهمية التعبير الشفهي، وأثبتت نتائجها تدني مستويات المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة في مهاراته، وأوصت بضرورة تنمية مهاراته لديهم.
- تنوعت الأساليب والاتجاهات المستخدمة في تنمية مهارات التعبير الشفهي بالمراحل التعليمية المختلفة؛ فقد استخدم Oradee(2012) الأنشطة التواصلية(المناقشة، وحل المشكلات، ولعب الأدوار) لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة الثانوية بتايلاند، كما استخدم إسماعيل(٢٠١٣) الأنشطة اللاصفية (الإذاعة المدرسية، والمسرح) لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدم السيد(٢٠١٥) المواقف الحياتية لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت دراسة الحوامدة والسعدي(٢٠١٥) أناشيد الأطفال وأغانيهم لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، واستخدم عبدالهادي (٢٠١٦) القصة المصورة لتنمية مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، واستخدم الحوامدة وصوالحة(٢٠١٨) المنحى التواصلي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف العاشر الثانوي بالأردن، واستخدم Abu Sheikh(2019) مقاطع الرسوم المتحركة لتنمية مهارة التعبير الشفهي باللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الخاصة بعمان.
- تعددت مداخل تناول الدراسات السابقة للتعبير الشفهي في مراحل تعليمية مختلفة؛ فقد هدفت معظم الدراسات إلى تنمية مهاراته، كما هدفت دراسة الخرماني(٢٠١١) إلى تحديد مستويات معايير التعبير الشفهي المتعلقة: بالفكرة، والأسلوب، وحسن الأداء المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بجدة، ، وهدفت دراسة الجبوري(٢٠١٢) إلى تشخيص صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المعلمين، وهدفت دراسة الخمايسة(٢٠١٢) إلى تعرف درجة امتلاك طلبة كلية التربية بجامعة حائل لمهارات التعبير الشفهي، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرات، وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٢) إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية من خلال المدخل

الكلي، كما هدفت دراسة الحارثي(٢٠٢٠) إلى تعرف مستوى الأداء الشفهي في ضوء مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالطائف، وتحديد درجة الوعي باستراتيجيات التحدث وتعرف العلاقة بين مستوى الأداء الشفهي لدى الطالبات والوعي باستراتيجياته.

- استهدفت بعض الدراسات السابقة تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومنها: دراسة علي(٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وتوصلت إلى إثبات فاعلية استراتيجيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وهدفت دراسة جاب الله وسنجي(٢٠٠٧) إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برنامج قائم على الأنشطة اللغوية، وتوصلت إلى إثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الشفهي لذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة الحفناوي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى علاج اضطرابات النطق لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج علاجي قائم على النمذجة الحية، وتوصلت إلى علاج بعض اضطرابات النطق لدى هؤلاء التلاميذ ومنها: نطق الحروف الهجائية من مخارجها الصحيحة، ونطق الأصوات بطريقة صحيحة في مواضع مختلفة من الكلمة، ونطق الصوت من خلال جملة مركبة، والإبدال والحذف، واستهدفت دراسة جاب الله(٢٠١٣) تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية من خلال برنامج قائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار، وأسفرت عن فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، واستهدفت دراسة السيد(٢٠١٨) التعرف على مهارات التعبير الشفوي الوظيفي التي يستخدمها الأطفال المتأخرين لغويا ذوي الدرجة البسيطة ممن تتراوح أعمارهم بين(٤- ٧) سنوات، حيث أُجريت التجربة على عينة من الأطفال بوحدة التخاطب بالمستشفى التخصصي في بنها- مصر، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين البنين والبنات من الأطفال المتأخرين في مقياس التعبير الشفهي الوظيفي.

- **اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة الواردة في المحور الأول** التي استهدفت تنمية مهارات التعبير الشفهي في محاولته تنمية مهارات التعبير الشفهي، **واختلف عنهم** في المرحلة التعليمية، واختيار فئة ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدامه للقصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية.
- واتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي من خلال المواقف الحياتية ومنها: دراسة السيد(٢٠١٥) في المرحلة الثانوية، كما اتفق مع دراسة كل من: جاب الله؛ وسنجي(٢٠٠٧)، جاب الله(٢٠١٣)، والسيد(٢٠١٨) في تناول التعبير الشفهي الوظيفي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واختلف عنهم في استخدامه للقصص الرقمية مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي الإعاقة الفكرية.
- واتفق البحث الحالي مع دراسة كل من: علي(٢٠٠٦)، والحفناوي(٢٠٠٨)، في اختيار التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واختلف عنهم في الهدف وهو محاولته لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية.

أفاد الباحثان من البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية الواردة بمحور التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية فيما يلي:

- التأصيل النظري لمحور التعبير الشفهي الوظيفي.
- تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي ووضعها في استبانة تمهيدًا لتحكيمها.
- تحديد مجالات التعبير الشفهي الوظيفي، والمواقف الحياتية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومهارات التعبير الشفهي الوظيفي المناسبة لكل موقف، ووضعها في استبانة لتحكيمها.
- الاطلاع على أدوات قياس مهارات التعبير الشفهي والإفادة منها في إعداد الاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية لمهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مقارنة نتائج البحوث والدراسات السابقة بما توصل إليه البحث الحالي من نتائج.

المحور الثاني- القصص الرقمية Digital Story :

القصة فن من فنون الأدب ذات الأهمية عبر العصور المختلفة، ولها دورها في جذب انتباه المستمع أو القارئ، وإكسابه خبرات ومعارف متعددة، وفي ظل التطور العلمي والتكنولوجي تطورت وسائل تقديم القصة وروايتها في مجال التعليم باستخدام تقنيات تكنولوجيا التعليم.

ويعد Ken Burns صاحب فكرة رواية القصة الرقمية حين استخدم الصور والموسيقى لسرد قصص الحروب الأهلية المأساوية في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية عام١٨٦١م، ثم تطورت القصص الرقمية في بداية الثمانينات من القرن العشرين على يد Dana Atchley التي قامت بإعداد مشاريع للقصص الرقمية، إلى أن أسس Joe Lambert رابطة القصة الرقمية لهواة رواية القصة الرقمية عام ١٩٩٤م. وتطورت القصة الرقمية على يد كل من: Abbe Don ، وDina، وBrenda. (عبدالباسط،٢٠١٤، ٢٢)، و(Manuelito,2015,48)، و(علان،٢٠١٩، ١٦)

مفهوم القصة الرقمية Digital Sory:

القصة لغة من الفعل قصَّ وهي: الجملة من الكلام ونحوه، كقوله – سبحانه تعالى- " نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ"(٣) سورة يوسف؛ أي نُبين لك أحسن البيان، وقوله –تعالى- "وَقَالَتْ لأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَنْ جُنُبٍ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ"(١١) سورة القصص؛ أي اتبعي أثره. (ابن منظور،٢٠٠٣، ٣٨٨)

وعرف طعيمة(٢٠٠١، ٥٣) القصة بأنها: فن نثري يروي أحداثًا وقعت لشخصيات واقعية أو خيالية، وتدور الأحداث حول مشكلة تتعقد ثم تصل في النهاية إلى حل ما، وعناصرها: الحبكة والشخصيات والموضوع والبيئة؛ وهدفها الإمتاع، أو التسلية، أو التثقيف. وعرفها القرشي (٢٠١٣، ٣٩٥) بأنها: عمل أدبي يعمل على إثارة خيال المتعلم، ومنحه الشعور بالمتعة، وتتنوع أغراضه لتشمل الغرض(الأخلاقي، والعلمي، والترويحي، واللغوي).

والقصة الرقمية فن يجمع بين القصة التقليدية بعناصرها وبنائها الفني وتقنيات التكنولوجية الحديثة، وقد عرفها(Frazel(2011,9 بأنها: تعبير حديث عن فن القصة القديم، وذلك بعملية دمج بين: محتوى القصة المكتوب والوسائط المتعددة من صور، وصوت، وموسيقى؛ وذلك لرواية القصة من خلال عرض تقديمي.

وعرفتها رابطة القصة الرقمية(٢٠١٢) Digital Storytelling Association بأنها: تعبير حديث عن الفن القديم لرواية القصة، وهي مقطع فيديو رقمي يقوم الشخص بسرده بصوته، مع الاستعانة بصور ثابتة، ونغمة تمثل مسار موسيقي اختياري، حيث تستمد القصة الرقمية قوتها من تآلف الصور مع الموسيقى والصوت والسرد معًا؛ مما يضفي بُعدًا عميقًا لما تتضمنه القصة من شخصيات ومواقف وخبرات، وتستغرق دقيقتين إلى أربع دقائق. (http//www.storycenter.org)

كما عرفها كل من: Condy et.al.(2012,279)، و Wake(2012,25) بأنها: استخدام عناصر الوسائط المتعددة (صور، وموسيقى تصويرية، وصوت الراوي) في عرض عناصر القصة كفيلم تعليمي قصير للمتعلمين.

وعرفها عبدالباسط(٢٠١٤، ٢١) بأنها: فن يجمع بين السرد القصصي والوسائط الرقمية المتعددة كالصور والرسومات، وما يصاحبها من نصوص، وصوت، وموسيقى؛ لتقديم موضوع محدد. وعرفها Robin(2016,18) بأنها: فن سرد القصة التقليدية باستخدام برامج الكمبيوتر داخل الفصول الدراسية بهدف تحقيق أهداف تعليمية.

وعرفها المهيرات(٢٠١٩، ١٠) بأنها: القصة التي يتم تصميمها إلكترونيًا باستخدام الوسائط المتعددة من خلال برامج خاصة بذلك مثل برنامج فوتوستوري، وبرنامج بوربوينت. وعرفها عبدالمنعم وآخرون(٢٠٢٠، ٥١٦) بأنها: جمع منظم بين عناصر البناء الفني للقصة (الفكرة، والشخصيات، والأحداث، والعقدة، والنهاية)، وعناصر الوسائط المتعددة (الرسومات والصور، والنص، والصوت، والحركة، والخلفية الموسيقية)، يتم تصميمها في شكل فيديو قصير مدته لا تتجاوز خمس دقائق، وذلك من خلال برامج القصص الرقمية، ويُعرض عبر وسيط إلكتروني.

من التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- اتفق تعريف كل من: القرشي (٢٠١٣، ٣٩٥) مع مضمون تعريف طعيمة(٢٠٠١، ٥٣) بأن القصة فن أدبي هدفه الإمتاع أو التثقيف، تتوافر به عناصر البناء الفني(أحداث، وشخصيات، وعقدة أو مشكلة، وزمان، ومكان)، وأضاف القرشي(٢٠١٣) أغراض القصة التي تتنوع ما بين غرض:(أخلاقي، وعلمي، وترويحي، ولغوي).

- كما اتفق تعريف كل من:(Condy et.al.(2012,279، و(Wake(2012,25 ، وعبدالباسط(٢٠١٤، ٢١)، و(Robin(2016,18 مع تعريف كل من:(Frazel(2011,9 ، ورابطة القصة الرقمية(٢٠١٢) بأن: القصة الرقمية تحديث للقصة التقليدية من خلال تقنيات التكنولوجيا الحديثة، حيث اتفقت التعريفات الثلاث على أنها رواية وسرد قصصي من خلال الوسائط الرقمية، وكان تعريف رابطة القصة الرقمية (٢٠١٢) أكثر تفصيلا في شرح عناصر بناء القصة الرقمية وتحديد زمنها، يليه في ذلك تعريف عبدالباسط(٢٠١٤)، يليه تعريف عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠).
- وضح تعريف كل من: (Frazel(2011,9، و(Condy et.al.(2012,279، و(Wake(2012,25، وعبدالباسط(٢٠١٤، ٢١)، والمهيرات(٢٠١٩)، وعبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) عناصر الوسائط المتعددة الواجب توافرها في القصة الرقمية.

من خلال ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

- القصة فن أدبي واقعي أو خيالي، ذو بناء فني يتناول موضوعًا بشكل شيِّق وممتع على ألسنة شخصيات القصة التي تمر بأحداث تتنامى إلى أن تصل إلى العقدة ثم إلى حلها في ظل بيئة مكانية وحقبة زمنية محددة، وهي من الأساليب التربوية التي تهدف إلى إمتاع المتعلم وتثقيفه، وإمداده بالخبرات والمعلومات.
- القصة الرقمية فن منظم يجمع بين القصة التقليدية بعناصرها وبنائها الفني، والقص الرقمي بعناصره من الوسائط المتعددة (الصور، والرسومات، والصوت، والنصوص، والحركة، والموسيقى التصويرية)، والتي تُعرض على الكمبيوتر في جو من المتعة والإثارة والتشويق.
- تستغرق القصة الرقمية وقتًا قليلا (دقائق معدودة) وفقا للهدف من إنتاجها.

- **في ضوء ما سبق يمكن تعريف القصة الرقمية إجرائيًا بأنها:** فن أدبي يجمع بين عناصر البناء الفني للقصة (الفكرة، والشخصيات، والأحداث، والحبكة، في بيئة مكانية وزمنية) وعناصر الوسائط المتعددة (الصور والرسومات، والنص، والصوت، والموسيقى، والحركة)، يتم اختيار محتوى القصص الرقمية وتصميمها وإنتاجها وفق معايير محددة، وتقديمها بصورة مشوقة في مقاطع فيديو من خلال وسيط إلكتروني لتلاميذ الصف السادس

الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية وفق إجراءات تدريسية بهدف تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية.

أهمية القصة الرقمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية:

للقصص دور لا يمكن إغفاله في جميع المراحل التعليمية، خاصة المراحل الأولى في السُلّم التعليمي، لكونها من الأساليب التربوية التي تسهم في إشباع الحاجات النفسية للمتعلمين، وإكسابهم مهارات وقيم واتجاهات وسلوكيات، وتستمد القصة الرقمية أهميتها من أهمية القصة، وتزيد عنها أنها تستثير أكثر من حاسة من حواس المتعلم لما تقدمه من مثيرات ومؤثرات سمعية وبصرية، وتزداد أهميتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لاعتمادها على الوسائط الرقمية التي تخاطب حواسهم وتثير انتباههم، وتتمثل أهمية القصة الرقمية فيما يلي:

- مساعدة التلميذ على النمو الشامل المتكامل، وإشباع حاجاته النفسية، وإثارة انفعالاته وعواطفه، وغرس القيم والمثل العليا في نفسه، والتي تُعد إطارا مرجعيًا ليميز بين الصواب والخطأ، والمرغوب وغير مرغوب من أنماط السلوك والاتجاهات.(أحمد، ٢٠٠٤، ٩٣)
- إمداد التلميذ بخبرات إنسانية ومعارف وأفكار ومعلومات تتضمنها القصة الرقمية تُساق على ألسنة شخصياتها تسهم في بناء شخصيته وتثقيفه.
- إشباع الحاجات النفسية للتلاميذ، كالحاجة إلى تحقيق الذات، والمعرفة والفهم، والأمن المادي ، والأمن النفسي، والترابط. (طعيمة،٢٠٠١، ٣٨)
- جعل المفاهيم المجردة أكثر يُسرًا على التلميذ، وتزويده بثروة لغوية من خلال الألفاظ والأساليب والتراكيب المتضمنة في النص القصصي مما يؤثر بشكل إيجابي في نموه العقلي واللغوي والمعرفي.
- تثقيف التلاميذ وتسهيل تعلم اللغة العربية، وتحسين مهاراتهم اللغوية وقدراتهم الاستيعابية، ونقل المعلومات بشكل ميسر، والاحتفاظ بها لوقت أطول، من خلال توظيف جميع الحواس. (الحربي،٢٠٢٠، ٢٠٤)
- تحسين عملية التعليم والتعلم، وتنمية لغة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتقديم المعلومات لهم بصورة مبسطة، وتحقيق استمتاعهم بمشاهدة القصة التي تخاطب حواسهم، والانخراط في

أنشطتها، وتقليد شخصياتها، وتنمية مهارات الاستماع لديهم. (عبدالمنعم وآخرين،٢٠٢٠، ٥٠٦)

- تطوير مهارات التلاميذ، وتدريبهم على البحث عن المعلومات المرتبطة بالقصة. (المهيرات،٢٠١٩، ٦)
- مساعدة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على استخدام اللغة البسيطة المتضمنة في القصة، وفهم بعض الحقائق والمعلومات والمفاهيم المجردة بما يتناسب وقدراتهم العقلية.
- ربط التلميذ بالواقع والبيئة المحيطة وأحداث المجتمع وقضاياه والمشاركة في أنشطته. (Ropin,2016,18-19)
- توفير بيئة تعليمية ينعم فيها التلميذ ذو الإعاقة الفكرية بجو من المتعة والإثارة والتشويق نظرًا لما يتمتع به القص الرقمي من استثارة للحواس من خلال الوسائط الرقمية والمؤثرات السمعية والبصرية التي تخاطب الحواس، وتجعله يندمج في الموقف التعليمي.
- إكساب التلاميذ سلوكيات واتجاهات إيجابية من خلال مضمون القصة، وتطبيعهم اجتماعيًا بتقمصهم لأدوار شخصيات القصة.
- تنمية القيم داخل نفوس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تفاعلهم مع شخصيات القصة وأحداثها كالصدق، والأمانة، والتعاون، والإيثار، والتنفيس عن مشاعرهم المكبوتة التي يتعرضون لها ممن حولهم، وذلك عندما يعيشون إحساس أبطال القصة، ومواقف الصراع التي يواجهونها.(القرشي،٢٠١٣، ٣٩٧-٣٩٨)
- مراقبة النمو اللغوي للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية، كقدرته على الفهم، والاستماع الجيد، والتحدث والتعبير في جمل ذات معنى، والانفعال مع أحداث القصة. (Frazel,2011,10-13)
- تدريب التلاميذ على التواصل، والتفكير المنطقي والتخيل، وتنمية القدرات الإبداعية، ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ، وتنمية الثروة اللغوية.(العرينان،٢٠١٥، ١٨)

أنواع القصص الرقمية: للقصص الرقمية أنواع متعددة تنبثق من كونها فن أدبي يجمع بين عناصر البناء الفني للقصة، وعناصر الوسائط الرقمية المتعددة، وقد صنفها عبدالباسط (٢٠١٤، ٢٣) إلى: قصص رقمية شخصية: وتتناول حياة شخص ومسيرته الشخصية، وقصص رقمية موجهة: وتهدف إلى إكساب المُشاهد قيمة أو اتجاه أو ممارسات سلوكية، وقصص رقمية

تاريخية: وتتناول بعض الأحداث التاريخية، وقصص رقمية وصفية: وتتضمن وصفًا لمشكلة، أو قضية، أو مكان، أو حدث. كما صنفها الحربي(٢٠١٦، ٢٨٢) وفق ثلاثة اتجاهات هي: ١- الفكرة والمضمون: ويتضمن القصص (الشخصية، والتعليمية)، ٢- الأهداف: يتضمن القصص(الوصفي، والهزلي، والاجتماعي، والرمزي)، ٣- نوع الوسيط الرقمي لتقديم المحتوى: يتضمن القصص (المصورة، والعروض التقديمية، والفيديو، والمقالات المصورة، والمحافظ الإلكترونية).

وقد حرص الباحثان على تنوع القصص الرقمية المقدمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي تبعًا للهدف من عرضها مع صياغتها في صورة موجهة.

عناصر بناء القصة الرقمية:

عناصر بناء القصة الجيدة في الأدب العربي متعددة منها: البداية المشوقة التي تجذب انتباه المتلقي، والفكرة، والمضمون الذي يتسم بالجدة والوضوح، ويتضمن هدف القاص، ويبين أسلوبه وأدواته الفنية وقدرته على توظيف اللغة، والحبكة أو العقدة والتي تمثل المشكلة أو القضية التي يستهدف القاص تسليط الضوء عليها، وتسير هذه الحبكة جنبًا إلى جنب مع الأحداث التي تنشأ في بيئة زمانية ومكانية يرسمها القاص بقلمه، والتي تتنامى على أيادي وألسنة شخصيات القصة لتصل إلى ذُروتها بتعقد المشكلة، ثم تنحل خيوطها ليصل القاص بالمتلقي إلى نهاية القصة التي قد تكون نهاية مغلقة أو مفتوحة لخيال المتلقي.

يُضاف إلى ما سبق- لتكون القصة قصة رقمية- إعادة برمجة القصة من خلال البرامج المُعدة لهذا الهدف، وإضافة ما يلي:

- **المؤثرات السمعية:** وتتضمن صوت الراوي الذي يُجسد الشخصيات ويسوق على ألسنتها الحوار والمضمون، ويعبر عن الأحداث، والموسيقى المصاحبة للأحداث والتي تنسجم مع عناصر القصة وأحداثها.
- **المؤثرات البصرية:** وتتضمن الصور والرسومات الثابتة أو المتحركة، ومحتوى النص القصصي.

وأضاف كل من: Lambert (2010,10-22) ، وعلان(٢٠١٩، ٢٢-٢٤) أنه لكي تكون القصة الرقمية مشوقة وفعَّالة لابد أن يتوافر فيها: وضوح وجهة نظر القاص، والتي تمثل هدفه

من تأليف القصة، ووجود سؤال مثير لانتباه المتلقي تكون نهاية القصة إجابة عنه، وتوافر المحتوى العاطفي الذي يجذب المتلقي، مصحوبًا بالموسيقى وصوت الراوي، والموسيقى التصويرية التي تدعم القصة التي تعبر عن صدق المشاعر، والاقتصاد في: استخدام الوسائط وعرض المشاهد والأفكار بشكل تفصيلي، ومراعاة معدل السرعة والسير وفق معدل واضح، وجودة الصوت لما له من تأثير إيجابي على المتلقي.

وقد راعى الباحثان ما سبق في اختيار القصص الرقمية؛ وذلك وفق معايير، بحيث يتوافر فيها العناصر الفنية للقصة، وأن تجذب القصة بمحتواها ومضمونها واللمحة العاطفية الإنسانية بها التلاميذ، ليتفاعلوا معها، وأن تعرض مشاهدها كمًا مناسبًا من المعلومات، وأن يضيف صوت الراوي طابعًا شخصيًا في تجسيد شخصياتها، والتحدث على ألسنتهم، وتنسجم الموسيقى مع هذا كله، وذلك وفق سرعة مناسبة تُبقي التلاميذ في حالة انتباه ويقظة واهتمام بالقصة.

معايير اختيار القصص الرقمية: أشارت البحوث والدراسات السابقة إلى معايير لاختيار القصص الرقمية وتصميمها منها: جمع القصة بين العناصر الأساسية لكتابة القصة والوسائط المتعددة، وعرض عدد مناسب من الوسائط المتعددة المتمثلة في: (الصور والرسومات، والأصوات، والخلفيات الموسيقية، والنصوص، والحركات)، دون الإفراط في ذلك، مع التناغم والانسجام بين هذه العناصر.

ومن المعايير التي ذكرها العرينان(٢٠١٥، ٣٠-٣٢): أن يكون عنوان القصة دالا على مضمونها، ولغتها العربية الفصحى واضحة ومبسطة، يمتزج فيها الخيال بالواقع، ومناسبة الفكرة والمضمون والأحداث للمتعلم، ووضوح المغزى، وأن تكون القصة جديدة الفكرة، ومنطقية الأحداث، وشخصياتها محدودة مستمدة من عالم التلاميذ، ومناسبة لقيم المجتمع، وتصرفات شخصياتها مقنعة، وقصيرة لا يستغرق عرض القصة (١٥) دقيقة، وتُراعي خلفيات التلاميذ الثقافية، ويغلب عليها التشويق وطابع المرح والتفاؤل والخير، وليست بعيدة عن اهتمامات التلاميذ وبيئتهم وحاضرهم، وتؤدي إلى نتيجة تربوية. ومن المعايير الخاصة باختيار مضمون القصة ما ذكره عطية(٢٠١٦، ٣٣) وهو: أن تحمل القصة أهدافًا واقعية، ويتوافر فيها جميع عناصر القصة، وأن تكون متسلسلة الأحداث، ومشوقة وممتعة.

أما معايير تصميم القصة الرقمية وإنتاجها فقد أشار إليها التتري(٢٠١٦، ١٤٩) وهي: وجوب توافر الصحة اللغوية للنص القصصي، وظهور النصوص بشكل واضح، ووضوح الألوان وواقعيتها، وجودة الصور المستخدمة، وتزامن الصور مع التأثيرات الصوتية، ونقاء الصوت وتناسبه مع تأثيرات الحركة والعرض، واستخدام مؤثرات موسيقية مألوفة للمتعلمين. ومن المعايير التي ذكرها علان(٢٠١٩، ٣٠): أن تشتمل القصة الرقمية على عدد مناسب من الوسائط المتعددة، ويتوافر فيها التوافق بين عناصرها، والتناغم بين التعليق الصوتي والصور والخلفيات الموسيقية، وأن تبتعد عن كل ما يشتت انتباه التلميذ كالعرض الخاطف والنغمات العالية.

وقسم ستوم(٢٠١٩، ١٦٩-١٧٠) معايير القصة الرقمية إلى : معايير خاصة بمحتوى القصة، ومعايير فنية خاصة بكل من: الصور، والصوت، والنصوص؛ يندرج تحتها: وضوح الألفاظ المستخدمة، وارتباط الصور بأحداث القصة، والتنوع في نبرات الصوت بما يناسب الموقف، وظهور واختفاء النصوص في الوقت المناسب، وعدم ازدحام القصة بالعناصر التي تشتت انتباه المتعلم. وصنف عبدالمنعم وآخرون(٢٠٢٠، ٥٠٩) معايير القصة الرقمية إلى: معايير اختيار القصة الرقمية، ومعايير تصميمها، ومعايير استخدامها، يندرج تحتها: أن تكون القصة المقدمة للتلاميذ: مناسبة لميول التلاميذ، وتراعي الفروق الفردية، وقائمة على معايير تربوية سليمة، وأن تكون قصيرة تركز على فكرة واحدة، ويتم عرضها على شاشة كبيرة، وتستهدف تنمية مهارات محددة يتم تكرار التدريب عليها.

وقد أفاد الباحثان مما سبق في وضع معايير لاختيار محتوى القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها في البحث الحالي، وتم تقسيمها إلى:

١- معايير اختيار محتوى القصص الرقمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- معايير تصميم القصص الرقمية وإنتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- معايير استخدام القصص الرقمية مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

تصميم القصة الرقمية وإنتاجها:

أشار كل من: عبدالباسط(٢٠١٤، ٢٥)، و(Yearta,et al.(2018,16-22، والمهيرات(٢٠١٩، ٢٢-٢٣)، وعبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠، ٥١٦) إلى برامج تصميم القصة الرقمية، ومنها:

١- **برنامج Photo Story 3:** وهو برنامج مُتاح على شبكة الإنترنت لتصميم القصة الرقمية، يتميز بإمكانية وضع الصور والرسوم والمؤثرات من البرنامج أو من خارجه، والتحكم فيها، مع التعليق الصوتي عليها، والتحكم بالصوت رفعًا وخفضًا.

٢- **برنامج Movie Maker:** وهو برنامج يتميز بإمكانية تصميم القصة الرقمية من خلال إدخال الصور الثابتة واللقطات المتحركة، غير أن إمكانية الحركة في برنامج Photo Story 3 أعلى منها في هذا البرنامج، كما لا يُتاح فيه التعليق الصوتي لراوي القصة أو وضع خلفية موسيقية في أثناء العرض.

٣- برنامج Apple I Movie TM:وهو برنامج لتصميم القصص الرقمية، يُستخدم تحت بيئة تشغيل"Mac" فقط.

٤- **برنامج Power Point:** وهو برنامج يمكن من خلاله تصميم القصص الرقمية من خلال الصور الثابتة أو المتحركة، ويُستخدم في بيئة ويندوز، و"Mac"، إلا أنه لا يتيح نشر هذه القصص في ملفات فيديو بصيغة "wmv"، ويبقيها في صورة عروض تقديمية.

٥- **برنامج Adobe Premiere:** وهو برنامج يُستخدم في بيئة ويندوز، و"Mac" لتصميم القصص الرقمية، إلا أن استخدامه يتطلب مهارات عالية تتطلب متخصص.

وقد استخدم ستوم(٢٠١٩، ٩٧) برنامج (Vyond): لرسم شخصيات القصة، وإضافة المؤثرات الأخرى، وبرنامج (Audio Recorder) لتسجيل الأصوات، وتطبيق (Picture Art Effects) لمعالجة الصور وتحويلها إلى صور كرتونية، وبرنامج (Cut Paste Photo) لقص وتركيب الصور، وبرنامج (Camtasia) لإضافة النصوص والتحكم في حركتها وفقًا لمستوى الصوت.

ومن البرامج التي استعان بها العمري(٢٠١٧، ٨٩): برنامج (Animaker) لإنشاء مقاطع الفيديو، وبرنامج (Audacity) لتسجيل الصوت، وبرنامج (Corel Video Studi) لتجميع الصور والفيديوهات لتكوين القصة.

مراحل إنتاج القصة الرقمية: حدد Ropin(2016,23) مراحل إنتاج القصة الرقمية على النحو التالي:

١- اختيار موضوع القصة وعنوانها وتحديد الهدف منها.

٢- وضع العناصر الرئيسة للقصة، مع الاطلاع على الجديد من خلال شبكة الإنترنت.

٣- كتابة مسودة للقصة.

٤- عرض المسودة والسيناريو على بعض ذوي الخبرة في كتابة القصة.

٥- تمثيل القصة بشكل مبدئي من خلال التعليق الصوتي وعمل (بروفة) للقصة.

٦- إضافة صور إلى القصة الرقمية، ويمكن الاستعانة بالكاميرا لجمع الصور، مع احترام حقوق الملكية الفكرية للآخرين.

٧- تنظيم عناصر القصة قبل الشروع في تنفيذها.

٨- تسجيل الصوت والتعليق الصوتي، وحفظه، مع مراعاة الوضوح والجودة وسلامة النطق.

٩- إضافة الموسيقى في الخلفية، لأنها من عناصر جذب الانتباه.

١٠- الاستعانة ببرامج إنتاج القصة الرقمية في إنتاج القصة الرقمية.

١١- نشر القصة الرقمية على شبكة الإنترنت من خلال المواقع المتاحة لذلك.

وقد وضع عبدالباسط (٢٠١٤، ٢٦) نموذج (Story board) لتصميم القصص الرقمية وخطواته هي: تحديد عنوان القصة وهدفها ومحتواها، وكتابة السيناريو، ثم إعادة الاطلاع على مشاهد السيناريو، ثم إنتاج القصة بتحويلها من ستوري إلى ستوري بورد بتحديد كل مشهد بشكل مستقل وما يصاحبه من مؤثرات صوتية، والمدة الزمنية لكل مشهد. وقد اتبع ستوم(٢٠١٩، ١٢٦) نموذج عبدالباسط(٢٠١٤) في تصميم القصة الرقمية مع نموذج (ADDIL) الذي يتضمن خمس مراحل هي: مرحلة التحليل، ومرحلة التصميم، ومرحلة التطوير، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم.

كما تناولت دراسة كل من: Brener(2014,22)، و(Manuelito,2015,48)، وعبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠، ٥١٧-٥١٩)، والشريف(٢٠٢٠، ٥١٠) مراحل إنتاج القصة الرقمية وهي على النحو التالي:

<u>أولا- مرحلة ما قبل الإنتاج</u> : وتتضمن المراحل الفرعية التالية :

١- التخطيط لإنتاج القصة الرقمية: وتشمل تحديد الفئة المستهدفة، ومصدر القصة، وفكرتها (جديدة أم سبق تأليفها أم مشتقة من قصة)، والصور والموسيقى المصاحبة.

٢- مرحلة الإعداد: ويتم فيها تحديد الهدف من عرض القصة، وفكرتها، ومضمونها الذي يحقق الأهداف المرجوة، والمهارات المستهدف تنميتها من خلال القصة، والوسائط الرقمية المناسبة.

٣- مرحلة التأليف: وهي مرحلة كتابة القصة بحيث تستوفي عناصر البناء الفني من: شخصيات، وأحداث، ومشكلة(عقدة)، وزمان، ومكان بشكل ورقي، وتقسيم القصة إلى بداية ووسط ونهاية، ومراعاة ما يتم إضافته من مؤثرات سمعية وبصرية.

وقد راعى الباحثان في مرحلة ما قبل الإنتاج ما يلي:

- اشتقاق فكرة القصة وموضوعها من المواقف الحياتية التي يمر بها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، بحيث يسهم مضمون القصة في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى التلاميذ.
- تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي المراد تنميتها وتضمينها بكل قصة على حدة.
- الاقتصاد في زمن القصة، والبساطة في بناء عناصرها.
- توافر عناصر الجذب والتشويق والإثارة لتفاعل التلاميذ مع القصة الرقمية، ومعالجة قصور الانتباه لديهم، والتدرج في عرض القصة من السهل إلى الصعب؛ ومراعاة لخصائص التلاميذ.
- استخدام اللغة العربية الفصحى الميسرة في تأليف القصة وكتابة الحوار، من خلال استخدام ألفاظ وتراكيب قريبة من حياة التلاميذ وواقعهم.

<u>ثانيًا- مرحلة الإنتاج الفعلي</u>: وتتضمن ما يلي:

١-مرحلة التجميع والتنظيم والإعداد: وتتضمن إنشاء ملف على الحاسوب لتجميع الصور والرسومات المعبرة عن القصة، وتحديد الصوت والموسيقى وحفظ ذلك في الملف.

٢-مرحلة التصميم: ويتم فيها اختيار البرنامج المناسب لتصميم القصة الرقمية من البرامج المُعدة لهذا الهدف، وتحديد المؤثرات الأخرى، ثم حفظ القصة بعد إنتاجها.

وقد راعى الباحثان في مرحلة الإنتاج الفعلي ما يلي:

- جمع الصور والرسومات وتنظيمها بشكل متسلسل، مع المحافظة على حقوق الملكية الفكرية للآخرين.
- تحديد البرامج المناسبة لإنتاج القصص الرقمية، حيث تم استخدام برامج هي: (Photo Story3، Movie Maker، Power Point، Audio Recorder ، Cut Paste Photo، Picture Art Effects).
- تحديد الوسائط الرقمية والحرص على تناغمها مع مضمون القصة.

- مراعاة خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عند كتابة سيناريو القصة.
- حفظ القصة بعد إنتاجها بصورة تسمح بتشغيلها بيسر وسهولة فيما بعد.

ثالثًا- مرحلة ما بعد الإنتاج: وتتضمن ما يلي:

١- **مرحلة النشر**: يتم فيها نشر القصة على شبكة الإنترنت، أو حفظها على أحد وسائط الحفظ الرقمي (CD)، أو(USB)، وتقديمها للتلاميذ في الفصل، وفي المنزل لمشاهدتها.

٢- **مرحلة عرض القصة الرقمية**: وذلك وفق الإجراءات التالية:

- إعداد المكان، واختيار الوقت المناسب لعرض القصة.
- اختيار الوسائل والأجهزة المناسبة للعرض، وتجريب عرض القصة أكثر من مرة، والتحكم بالصوت.
- إثارة التلاميذ وتهيئتهم بشكل مناسب.
- تقديم القصة من خلال إجراءات لعرضها منها: التهيئة، والعرض، ثم اختيار بعض التلاميذ لإعادة عرض القصة، وقصها، وتمثيل أدوار شخصياتها، وتكليفهم بأنشطة لتنمية المهارات المستهدفة.

ومن إجراءات عرض القصة الرقمية التي حددها عبدالمنعم وآخرون(٢٠٢٠، ٥٢٤-٥٢٦) ما يلي: التهيئة لعرض القصة وذلك بتحديد المكان والتوقيت المناسبين للعرض، وترتيب جلوس التلاميذ، وأجهزة العرض، وتهيئة التلاميذ لعرض القصة الرقمية نفسيًا ووجدانيًا، ثم عرض القصة الرقمية على التلاميذ، ومتابعة استماعهم وانتباههم لمتابعة الأحداث، حيث يتوقف المعلم للحظات في أثناء العرض لاستثارة التلاميذ، وتشويقهم للمتابعة، ثم تدريب التلاميذ على المهارات المستهدف تنميتها لديهم من خلال عرض المعلم للقصة مطبوعة على التلاميذ، وممارسة التلاميذ لأنشطة فردية وجماعية، ثم تقديم المعلم لخطط تربوية بشكل فردي لكل تلميذ في وقتها المناسب، بحيث تُراعى خصائص التلاميذ والفروق الفردية بينهم، التقويم الذي يأخذ شكلا استمراريًا لتقويم جوانب الضعف لدى التلاميذ لتصحيحها، ثم تقديم أنشطة إثرائية استمرارًا لوظيفية اللغة بمشاركة الأسرة، وتداول القصة الرقمية مع أولياء الأمور لتكرار عرضها على التلاميذ.

- **إجراءات عرض القصة الرقمية واستخدامها في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي:**

أفاد الباحثان مما سبق من إجراءات وخطوات لعرض القصة الرقمية في تحديد إجراءات عرض القصة الرقمية لتلاميذ الصف السادس ذوي الإعاقة الفكرية على النحو التالي:

١- تهيئة التلاميذ لعرض القصة: من خلال طرح سؤال يثير انتباههم، أو معلومة، أو صور من القصة للتعليق عليها، أو ملخص للقصة؛ وذلك لتعرف خبرات التلاميذ السابقة والبدء من حيث انتهت، وتعرف التلاميذ على الشخصيات والأحداث الواردة بها، وكما يتم تهيئة التلاميذ نفسيًا لابد من تهيئة البيئة الصفية.

٢- عرض القصة الرقمية على التلاميذ في المرة الأولى دون توقف، ومتابعتهم في أثناء العرض، والحرص على بقائهم في حالة يقظة وانتباه، وفي حالة شعور المعلم بتشتت انتباههم يُوقف العرض للحظات، لاستثارة التلاميذ، ثم يُكمل.

٣- عرض القصة الرقمية للمرة الثانية على التلاميذ مع التوقف بعد كل مشهد، لمناقشته مع التلاميذ، حتى يتحقق المعلم من فهم التلاميذ، فيوجه لهم أسئلة تتطلب منهم التعبير شفهيًا عما فهموه، ويتيح لكل تلميذ التعبير بحرية دون خوف، لبث الثقة في نفسه والقضاء على مظاهر القلق لديه.

٤- إعادة عرض القصة وتكرارها إن لزم الأمر، ويتخلل العرض طرح أسئلة على التلاميذ ومناقشتهم للتحقق من فهمهم لما شاهدوه، وقدرتهم على التعبير شفهيًا، وتقليد أصوات شخصيات القصة، والتعبير شفهيًا على ألسنتهم؛ لتقوية ذاكرة التلاميذ وتنمية قدرتهم على استرجاع ما ورد في القصة.

٥- تقديم أنشطة متنوعة مرتبطة بالقصة يمارسها التلاميذ موزعة على فترات زمنية قصيرة، وتشجيع التلاميذ على ممارسة اللغة، وتدريبهم على التعبير الشفهي من خلال ممارسة الأنشطة المقدمة لهم، مثل: إعادة رواية التلاميذ للقصة مع الاستعانة ببعض صورها، أو تقليد بعض شخصياتها، أو ترتيب أحداثها، أو التعليق على إيجابيات وسلبيات بها، وملاحظة مظاهر

الضعف الفردية والجماعية؛ لتوجيه كل تلميذ بشكل فردي؛ والجماعية لتقديم خطة علاج جماعية للتلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة، والدعم، وتعديل مسار التعلم.

٦- التقويم: حرص الباحثان على استمرارية التقويم خلال كل جلسة متمثلا في التقويم المبدئي للبدء من حيث انتهت خبرات التلاميذ، وتحديد مظاهر الضعف، وربط الخبرات السابقة باللاحقة، والتقويم التكويني في أثناء عرض القصة الرقمية لتقديم التغذية الراجعة، والتقويم النهائي للتأكد من تحقق أهداف القصة.

٧- تكليف التلاميذ بمهام وأنشطة تؤكد على وظيفية اللغة وانتقال أثر ما تعلموا إلى مواقف حياتية أخرى، ودعوة أولياء الأمور إلى متابعة أبنائهم في المنزل.

القصة التقليدية والقصص الرقمية والقصص الإلكترونية:

تتشابه القصص الرقمية Digital Stories مع القصص الإلكترونية Electronic Stories في أن كلتاهما تتوافر فيها عناصر البناء الفني للقصة التقليدية كفن أدبي، حيث تطورت طرق تقديم القصة بتطور التكنولوجيا الحديثة لتصبح كل منهما لونا من ألوان القص الرقمي، وزادت أهميتهما في عملية التعلم لكونهما تخاطبان أكثر من حاسة للتشويق وإثارة انتباه المتعلم وتنمية مهاراته وغرس القيم والاتجاهات؛ فالقصة الرقمية غير جاهزة (مُعدة مسبقًا)، ويتم إعدادها وتصميمها باستخدام برامج مُعدة لذلك مُتاحة على شبكة الإنترنت، حيث يختار مُعد القصة عنوان القصة ومحتواها ثم يعيد تصميمها مضيفًا إليها المؤثرات السمعية والبصرية كالصور، والنص، والصوت، والموسيقى، والإخراج الفني...؛ وغيرها من المؤثرات من خلال البرامج، مع وجود فرصة لمُعد القصة لتعديلها بالإضافة أو الحذف لتتناسب مع مستوى التلاميذ المقدمة إليهم من خلال الحاسوب أو الهاتف الذكي.

وقد أشار المهيرات(٢٠١٩، ١٦) إلى أنه يمكن تصميم القصة الرقمية من خلال التقاط مشاهد واقعية لمواقف وظيفية باستخدام كاميرا رقمية، وهذا لا يتطلب مبرمجًا متخصصًا، فقد يشارك المتعلمون في إعدادها، ولا يتكلف إعدادها تكلفة مادية عالية، حيث إن البرامج مجانية ومتاحة على شبكة الإنترنت مثل: برنامج Power Point ، وبرنامج Photo Story 3، وموقع: Pow Toon.

أما القصص الإلكترونية فهي قصص مُعدة مُسبقًا، وتتطلب خبرة كبيرة وتكلفة مرتفعة لإعدادها وفق معايير من قِبل أفراد أو مؤسسات أو شركات مُعتمدة للتأليف والنشر الإلكتروني، ويتم تحميلها من خلال مواقع إلكترونية أشهرها موقع You tube، وتُقدم للمتعلمين كمنتج نهائي كما هي دون إضافة أو تعديل، مثل: قصص الأنبياء، وقصص المغامرات. (محمود موسى، ووفاء سلامة،٢٠٠٤، ٤٨٤)

مما سبق عرضه في المحور الثاني يمكن استنتاج ما يلي:

- أكدت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت القصص الرقمية أهميتها، وأوصت بضرورة استخدامها في التدريس.
- تنوعت أهداف الدراسات السابقة في استخدام القصص الرقمية في مواد تعليمية متنوعة، فقد استخدمتها: دراسة أبي مغنم(٢٠١٣) لتنمية التحصيل والقيم الأخلاقية في الدراسات الاجتماعية، ودراسة المطيري(٢٠١٤) لتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة التربية الأسرية، ودراسة دحلان (٢٠١٦) لتنمية مهارات حل المسائل الرياضية، ودراسة الحربي(٢٠١٦) لتنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة الإنجليزية، ودراسة Aristizabal et al.(2017) لتنمية مهارات القراءة والكتابة باللغة الإسبانية كلغة ثانية لدى الطلاب الصم، ودراسة العمري (٢٠١٧) في تدريس التوحيد لإكساب مفاهيم الأمن الفكري، ودراسة الصقرية (٢٠١٨) لزيادة تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الأخلاقي لديهن، ودراسة الشريف(٢٠٢٠) في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تنوعت المراحل التعليمية التي استخدمت فيها الدراساتُ السابقة القصصَ الرقمية؛ فأُجريت في مرحلة رياض الأطفال دراسة محمد(٢٠١٧)؛ وفي المرحلة الابتدائية أُجريت دراسة كل من: أبي عفيفة(٢٠١٦)، والتتري(٢٠١٦)، ودحلان(٢٠١٦)، والمسعود(٢٠١٨)، وعلان(٢٠١٩)، وعريف ونجاحي(٢٠١٩)، وستوم(٢٠١٩)، والشريف(٢٠٢٠)؛ وفي المرحلة المتوسطة أُجريت دراسة كل من: أبي مغنم(٢٠١٣)، والمطيري(٢٠١٤)، والعمري(٢٠١٧)، وبدوي(٢٠١٨)؛ وفي المرحلة الثانوية أُجريت دراسة كل من: الحربي(٢٠١٦)، والصقرية(٢٠١٨).

- وقد تنوعت الفئات التي درست بالقصص الرقمية، فاستخدمتها: دراسة عطية(٢٠١٦)، ودراسة تيغيرا (٢٠١٨)، والحربي(٢٠٢٠) مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدمتها دراسة Aristizabal et al.(2017) مع الطلاب الصم، واستخدمتها دراسة الشريف(٢٠٢٠) مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمتها دراسة عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.
- ومن الدراسات السابقة التي تناولت القصص الرقمية في تدريس اللغة العربية وتنمية بعض المهارات اللغوية، وأوصت باستخدامها في تدريسها دراسة كل من: أبي عفيفة(٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بالأردن، والتتري(٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في فلسطين، وعطية (٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومحمد(٢٠١٧) التي استهدفت تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى أطفال مرحلة الروضة بمصر، وتيغيرا(٢٠١٨) التي هدفت إلى علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية، وبدوي(٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام القصة الرقمية التفاعلية، والمسعود(٢٠١٨) التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي ودافعية التلاميذ نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، وعلان(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والدافعية نحو اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وستوم(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، وعريف ونجاحي(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات النبر والتنغيم لدى تلاميذ المستويات التعليمية الأولى، والحربي(٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

- **اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة** السابق ذكرها في: استخدام القصص الرقمية، كما اتفق مع دراسة عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) في اختيار فئة ذوي الإعاقة الفكرية، **واختلف** في محاولته تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية بينما استهدفت دراسة عبدالمنعم وآخرين (٢٠٢٠) تنمية مهارات الاستماع.

أفاد الباحثان من البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية الواردة بمحور القصص الرقمية فيما يلي:

- التأصيل النظري لمحور القصص الرقمية.
- تعرف أنواع القصص الرقمية وأهميتها، ومعايير اختيارها، ومراحل إنتاجها.
- تحديد البرامج المناسبة لإنتاج القصص الرقمية.
- وضع معايير لاختيار محتوى القصة الرقمية، وإنتاجها، وعرضها على التلاميذ.
- تحديد مراحل إنتاج القصة الرقمية الخاصة بالبحث الحالي وإجراءات استخدامها لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.
- تضمين مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية في القصص الرقمية المقدمة للتلاميذ، وأنشطة، ووسائط رقمية متنوعة تستثير التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مقارنة نتائج البحوث والدراسات السابقة بما توصل إليه البحث الحالي من نتائج.

المحور الثالث – تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوو الإعاقة الفكرية

تنوعت المصطلحات التي تعبر عن الإعاقة الفكرية ومنها: نقص العقل Mental Deficieny، والإعاقة العقلية Mental Retardation، والتخلف العقلي Mental Retardation ، وبعد تعديل اسم "الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Association On Mental Retardation" إلى: "الجمعية الأمريكية للإعاقات التطورية والفكرية والاضطرابات النمائية (American Association On Intellectual Disability And Developmental Disabilities) " تم تغيير مصطلحات (التخلف العقلي، والإعاقة العقلية، ونقص العقل) وتعديلها لتصبح الإعاقة الفكرية؛ وتطبيق المصطلح من يناير ٢٠٠٧م. (محمد،٢٠١٠، ٥٨)

مفهوم الإعاقة الفكرية:

عرفتها الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية (AAIDD,2010) بأنها: قصور في السلوك التكيفي، والأداء الفكري الوظيفي للفرد؛ ويظهر لدى الفرد قبل بلوغه سن الثامنة عشرة من عمره في المهارات: التكيفية، والمفاهيمية، والاجتماعية اليومية. مُتاح على: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition.

وعرفت وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤، ٧) التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم: الأطفال القابلين للتعلم الذين لا يستطيعون متابعة دراستهم في المدارس العادية مع أقرانهم في العمر الزمني، ممن يتراوح معدل ذكائهم بين(٥٠-٧٠) درجة، ولا يعانون من إعاقات أخرى تعوق إفادتهم من البرامج التعليمية المقدمة لهم. ويُقبل هؤلاء التلاميذ بمدارس التربية الفكرية التي أنشأتها لهم الوزارة من سن(٦) سنوات إلى (١٨) سنة، حيث إن مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية(٨) سنوات موزعة على حلقتين؛ يعقبها مرحلة الإعداد المهني؛ وذلك لإكسابهم مهارات اللغة والتوافق الاجتماعي والتكيف مع الآخرين، ومساعدتهم على تدبير شؤون حياتهم.

وقد أشار Brue& Wilmshurst (2016,12- 13) إلى أن مستوى أداء الطفل ذي الإعاقة الفكرية أقل من أقرانه في العمر نفسه والبيئة الاجتماعية، ووجود الفردية وحدودية الأداء لدى الطفل بشكل واضح، وحاجة الطفل ذي الإعاقة الفكرية إلى دعم مستمر ممن حوله، وتلبية حاجاته، وضرورة تنوع طرق التواصل الحسي والحركي مع الطفل، ويتطلب ذلك إعداد ملف للطفل يبين حالته، وحاجاته، وكيفية دعمه.

كما عرف الطقاطقة والقرني(٢٠٢٠، ٨٨) ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم ما بين(٥٠ إلى٧٠) درجة، ويمتلكون مهارات عقلية ولغوية أقل من أبناء جيلهم.

من التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- وضح تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية (AAIDD,2010) مفهوم الإعاقة الفكرية من خلال وجود قصور لدى الفرد في السلوك التكيفي، والأداء الفكري الوظيفي؛ وذلك في المهارات: (التكيفية، والمفاهيمية، والاجتماعية اليومية)، وبيَّن التعريف وقت ظهور هذه الأعراض في الفترة من مولد الطفل حتى قبل بلوغه سن الثامنة عشرة من عمره.

- وضح تعريف وزارة التربية والتعليم بمصر(٢٠١٤، ٧) سمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومعدل ذكائهم، ومدة الدراسة، والمهارات المراد إكسابها لهم، وأكد على أنهم من فئة القابلين للتعلم .
- ظهرت بعض خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما أشار إليه كل من: (&Brue Wilmshurst (2016,12- 13 ، والطقاطقة والقرني(٢٠٢٠، ٨٨) ومن هذه الخصائص: ضعف قدرات الطفل ذي الإعاقة الفكرية العقلية واللغوية، ومستوى الطفل أقل من أقرانه في العمر نفسه والبيئة، مما يحد من أدائه، ويستوجب دعمه باستمرار.

مما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

- يتسم ذو الإعاقة الفكرية بوجود قصور في السلوك التكيفي، والأداء الفكري الوظيفي؛ ويظهر ذلك قبل بلوغه سن الثامنة عشرة من عمره في المهارات: التكيفية، والمفاهيمية، والاجتماعية اليومية.
- يلتحق التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية القابلون للتعلم، والذين لا يستطيعون متابعة دراستهم في المدارس العادية مع أقرانهم في العمر الزمني والبيئة الاجتماعية بمدارس التربية الفكرية، وتتراوح نسب ذكائهم بين(٥٠-٧٠) درجة، ولا يعانون من إعاقات أخرى، وذلك من سن (٦) سنوات.
- مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية(٨) سنوات موزعة على حلقتين، وهدفها إكساب التلاميذ مهارات اللغة ومساعدتهم في التكيف وتدبير شؤون حياتهم.
- يحتاج التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية إلى دعم مستمر ممن حولهم.

- **ويمكن تعريف تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي بأنهم:** التلاميذ الذين ينتظمون في الدراسة بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية؛ والذين يعانون من قصور الأداء الفكري الوظيفي، والقابلون للتعلم ممن يتراوح معدل ذكائهم بين(٥٠-٧٥) درجة، ولا يعانون من إعاقات أخرى، ومستوى أدائهم أقل ممن يماثلونهم في العمر نفسه، مما يستوجب تقديم برامج خاصة لهم، توفرها لهم مدارس التربية الفكرية.

تشخيص الإعاقة الفكرية وتصنيف ذوي الإعاقة الفكرية:

أشار محمد(٢٠١٠، ٦٠-٦١) إلى أن الإعاقة الفكرية تُحدد في المجال السيكومتري باستخدام اختبارات الذكاء، حيث تقل نسبة ذكاء الطفل ذي الإعاقة الفكرية عن(٧٠%) أي أقل من المتوسط بانحرافين معياريين على الأقل، وفي المجال التربوي يُصنف الطفل بأنه معاق فكريًا إذا عانى من إعاقة فكرية نتيجة انخفاض نسبة ذكائه، يصحبها قصور في سلوكه التكيفي؛ مما يجعله غير قادر على التحصيل في التعليم.

ووضح Chafetz (2015,12) إلى أن الإعاقة الفكرية تظهر في سن مبكرة من عمر الطفل، ويمكن تشخيصها من خلال وجود قصور لدى الطفل يتجاوز القدرة العقلية العامة إلى قصور في: الأداء الفكري، والسلوك التكيفي. كما وضح يونس(٢٠٢٠، ١٧) أنه يمكن تشخيص ذوي الإعاقة من خلال: التشخيص الطبي، والتشخيص السيكومتري. بالإضافة إلى ما سبق يمكن تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية على النحو التالي:

١- **التصنيف السيكولوجي للإعاقة الفكرية:** يعتمد التصنيف السيكولوجي للإعاقة الفكرية على اختبارات الذكاء في تحديد القدرات العقلية العامة للفرد؛ وبناء عليه أشار عامر ومحمد(٢٠٠٨، ١٢٠) إلى أن حالات الإعاقة الفكرية تُصنف حسب نسبة الذكاء إلى ثلاث فئات هي: الفئة الأولى تتراوح نسب ذكاء أفرادها بين(٥٠-٧٠) درجة، والفئة الثانية تتراوح نسب ذكاء أفرادها بين(٢٥-٤٩) درجة، والفئة الثالثة تقل نسب ذكاء أفرادها عن(٢٥) درجة.

٢- **التصنيف الاجتماعي للإعاقة الفكرية:** ينطلق هذا التصنيف من قدرة الفرد على تكيفه مع المجتمع المحيط به، وتواصله مع الآخرين، وقد وضح الهجرسي(٢٠٠٢، ١٧٨) أن التصنيف الاجتماعي يعتمد على قدرة الفرد على تصريف شؤونه، والاعتماد على نفسه، والوفاء بواجباته الاجتماعية، ويُقاس ذلك من خلال مقياس السلوك التكيفي أو مقياس النضج الاجتماعي؛ حيث تُصنف الإعاقة وفق التصنيف الاجتماعي إلى أربع فئات هي:

- فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة Mild: وتشمل الأفراد الذين يمكنهم تصريف شئون حياتهم الاجتماعية، والاعتماد على أنفسهم بدرجة مقبولة، ولكن لديهم انحرافًا سلبيًا بسيطًا عن بعض المعايير الاجتماعية المقبولة.

- فئة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة Moderate: تشمل الأفراد الذين يمكن تدريبهم على الاهتمام والعناية بأنفسهم، والقيام ببعض الأعمال البسيطة، ولديهم انحراف سلبي واضح عن المعايير الاجتماعية المقبولة.
- فئة ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة Severe: تشمل الأفراد الذين لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في تصريف شؤون حياتهم، ويعتمدون على الآخرين في كل شؤونهم، ويعانون من انحراف سلبي شديد عن المعايير الاجتماعية المقبولة.
- فئة ذوي الإعاقة الفكرية الحادة جدًا Profound: وتشمل الأفراد الذين يعتمدون على الآخرين في تصريف شؤون حياتهم بشكل كلي، حيث لا يزيد عمرهم العقلي عن ثلاث سنوات، ويعانون من انحراف سلبي حاد جدًا عن المعايير الاجتماعية المقبولة.

٣- **التصنيف التربوي للإعاقة الفكرية:** أشار كل من: عامر ومحمد(٢٠٠٨، ١٢٢)، ومحمد(٢٠١٠، ٨٣)، و(2016,51) Brue& Wilmshurst إلى اعتماد التصنيف التربوي للإعاقة الفكرية على الاحتياجات التعليمية؛ وذلك بهدف تحديد ذوي الإعاقة القابلين للتعلم والتدريب، ووضع البرامج التعليمية المناسبة لهم، حيث يتضمن التصنيف التربوي للإعاقة الفكرية ثلاث فئات هي:

- فئة القابلين للتعلم Educable: وهم ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة الذين تتراوح نسب ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة، وعمرهم العقلي عند النضج يماثل طفلا في سن الحادية عشرة من عمره، ويمثلون (٢.١٤%) من إجمالي عدد السكان، ونسبة(٨٥%) من إجمالي ذوي الإعاقة الفكرية. ويمكن لأفراد هذه الفئة الاعتماد على أنفسهم في القيام ببعض حاجاتهم، كما يمكن تنمية القدرات الأكاديمية لأفراد هذه الفئة ولكن ببطء، إذا توافرت لهم البرامج والخدمات التربوية المناسبة؛ لذا يحتاج أفراد هذه الفئة إلى رعاية خاصة من خلال فصول خاصة بهم، كي يتغلبوا على الصعوبات التي تواجههم في التحصيل الدراسي، وتعلم المهارات الأساسية التي تعينهم على التعبير عن حاجاتهم.
- فئة القابلين للتدريب Trainable: وهم فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ويمثلون نسبة(.١٣%) من إجمالي عدد السكان، ونسبة (٥-٧%) من ذوي الإعاقة الفكرية، وتعاني هذه الفئة من صعوبات شديدة في التعلم واكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، ولكن لديهم قابلية

للتدريب للعناية بأنفسهم، والقيام ببعض المهام البسيطة، والأعمال اليدوية التي لا تحتاج إلى مهارات فنية عالية تحت إشراف وتوجيه، كما يمكنهم تعلم بعض الحِرف التي تساعدهم على التكسب في الحياة.

- فئة المعتمدينCustodial: وهم فئة ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة، ويمثلون (١٣.%) من إجمالي عدد السكان، و(٥%) من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يعتمد أفراد هذه الفئة على الآخرين اعتمادا كليًا لرعايتهم ودفع الأخطار عنهم، فيحتاجون إلى دور رعاية في مؤسسات خاصة ومراكز علاجية.

ويقتصر البحث الحالي على فئة ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم الملتحقين بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

فئة ذوي الإعاقة الفكرية فئة غير متجانسة تختلف فيما بينها في: درجة الإعاقة، ونوع الرعاية المقدمة، إلا أن هذه الفئة تشترك في بعض الخصائص التي تميزها عن الفئات الأخرى من أقرانهم، والتي تناولها كل من: عامر، و محمد(٢٠٠٨، ١٤٣)، ومحمد(٢٠١٠، ٦٧)، والإمام، والجوالدة (٢٠١٠، ١٤٥)، والقرشي (٢٠١٣، ١٦٦)، وعبدالعاطي، وشهاب (٢٠١٤، ٤٠)، والجلامدة (٢٠١٦، ٣٦)، وعبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠، ٥١٢-٥١٤)، ويونس(٢٠٢٠، ١٢- ١٣) ويمكن إيجازها فيما يلي:

- **الخصائص الجسمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:** أشار كل من:الجلامدة(٢٠١٦، ٤١) وعبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠، ٥١٢) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتسمون بخصائص جسمية تميزهم؛ تتمثل في المظهر الخارجي للرأس، والوجه، والأطراف، وكثير منهم يعانون من تأخر النمو الجسمي والحركي مُمثلًا في تأخر نمو الطول والحجم والعضلات، وبُطء الحركة، واضطرابات في المشي مقارنة بأقرانهم العاديين في السن نفسه، مما يترتب عليه سرعة شعور الطفل ذي الإعاقة الفكرية بالتعب والإجهاد عندما يبذل جهدًا، وضعف قدرته على: الجلوس لفترات طويلة، أو القيام ببعض المهام التي تتطلب قدرة حركية دقيقة.

كما أشار كل من: محمد(٢٠١٠، ١٤٦)، ويونس(٢٠٢٠، ١٢) إلى أن هؤلاء التلاميذ أقل لياقة بدنية من أقرانهم العاديين، ولديهم ضعف في: (التوافق الحركي، والتحكم في الجهاز العضلي خاصة العضلات الصغيرة)، وقصور في التآزر البصري الحركي.

- **الخصائص العقلية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:** نسبة ذكاء التلميذ ذي الإعاقة الفكرية تقل عن (٧٠) درجة، وهذه النسبة تُشير إلى تأخر النمو العقلي لدى الطفل مقارنة بمن يماثله في العمر؛ ونتيجة لتأخر النمو العقلي لدى الطفل وتدني نسبة ذكائه تنخفض القدرات العقلية لديه مثل: ضعف القدرة على التركيز والانتباه لفترة طويلة، وقصور في عمليات الإدراك، وقصور في الذاكرة ينتج عنه ضعف في تكوين صور ذهنية للمعلومات أو الاحتفاظ بها، وقصور التذكر، وضعف استدعاء ما في الذاكرة من معلومات في المواقف التي يواجهها التلميذ، وضآلة المحصول اللغوي، وصعوبة التمييز بين خصائص المثيرات؛ كما يعتمد التلميذ على الحواس في تكوين خبراته، حيث إن معاناة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية من قصور التفكير يجعله لا يتجاوز المرحلة المادية المحسوسة.

وقد أشار السيد(٢٠٢٠، ٢٣٢) إلى أن اضطراب قصور الانتباه يؤثر على الناحية الأكاديمية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية، وعلى تفاعلاته الاجتماعية نظرًا لإصداره سلوكيات قد تزعج الآخرين.

- **الخصائص اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية:** يرتبط النمو اللغوي لدى ذوي الإعاقة الفكرية بالنمو العقلي، ويظهر ذلك في الخصائص اللغوية المميزة لفئة القابلين للتعلم ومنها: بطء معدل تطور النمو اللغوي وتأخر اكتساب قواعد اللغة، وقلة الحصيلة اللغوية، وبساطة المفردات والتراكيب التي يستخدمونها في لغتهم للتعبير عن أنفسهم وحاجاتهم، وتأخر النطق، ووجود اضطرابات ومشكلات في الكلام والمهارات اللغوية؛ مما يؤثر على استخدامهم للغة بشكل عام، والتواصل اللفظي مع الآخرين رغم بساطة اللغة التي يستخدمها ذوو الإعاقة الفكرية.
- **الخصائص الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية:** يتسم التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية بالاضطراب الانفعالي، حيث يشعرون بعدم الاستقرار، والتردد، وسرعة الانفعال، وعدم التحكم في الانفعالات، وسوء التوافق، والدونية والعجز، وانخفاض مستوى الدافعية، وعدم تقدير الذات وتقبل

الآخرين لهم، وضعف (أو انعدام) الثقة في النفس، وتوقع الفشل، مع وقوعه وتكراره عند محاولة القيام بمهمة أو عمل، وتتقلب أحوالهم ما بين: النشاط الزائد، والجمود، والانسحاب.

ويميل بعض ذوي الإعاقة الفكرية إلى الهدوء والانطواء والبعد عن الآخرين، كما يظهر على بعضهم ميول عدوانية لمضايقة بعض المحيطين بهم، فلا يتحكمون في انفعالاتهم، ويصدر البعض استجابات لا تتناسب والموقف الذي يواجههم.

وقد أشار كل من:(2012)Christoph& Wolfgang ، و(2016).Jones et al ، والسيد(٢٠٢٠ ،٢٣٣) إلى حجم العبء والضغوط التي تقع على عاتق أسرة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية نتيجة قصور الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والتصرفات غير المقبولة تجاه الآخرين، والتي تصل إلى حد إيذاء الذات.

- **الخصائص الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية:** يواجه الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية صعوبات اجتماعية كثيرة؛ وذلك لضعف قدراتهم على التكيف مع أفراد المجتمع نظرًا لانخفاض مستوى قدراتهم العقلية مقارنة بأقرانهم العاديين؛ مما يجعلهم يميلون إلى الهدوء والانطواء والبعد عن الآخرين، والتردد في إقامة علاقات معهم، والانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تتطلب تفاعلا، وذلك لعجزهم عن: أداء عمل أو مهمة، أو إقامة علاقات سوية مع الآخرين، فلا يكترثون بشيء يحدث حولهم، ويميل ذوو الميول العدوانية إلى مضايقة بعض المحيطين بهم.

التطبيقات التربوية لخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي:

انطلاقًا من هدف البحث الحالي وهو تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية لمساعدتهم على التعبير عن متطلباتهم وحاجاتهم، تم مراعاة خصائص التلاميذ في اختيار القصص الرقمية، وما يتطلبه ذلك مما يلي:

- تقديم القصص الرقمية بصورة تتناسب وقدرات التلاميذ العقلية، وتستثير انتباههم، وتنشط عمليات الإدراك لديهم.
- تنوع المثيرات الحسية التي تخاطب حواس التلاميذ في محتوى القصص الرقمية المقدمة للتلاميذ، وتقديمها بشكل منظم وفق تتابع وتسلسل وسرعة مناسبة.
- استخدام اللغة العربية في أبسط صورها دون تعقيد، والتدرج من السهل إلى الصعب في عرض المادة التعليمية، والعمل على إثراء خبرات التلاميذ اللغوية والحياتية.

- مراعاة صحة المحتوى المقدم للتلاميذ لغويًا وفكريًا لإضفاء معنى للتعلم، وربطه ببيئة التلاميذ.
- البعد عن المثيرات المشتتة للانتباه والإدراك، واللفظية الزائدة، والأفكار والمفاهيم المجردة؛ لأن التلاميذ لا يستوعبون الأفكار والمفاهيم المجردة.
- تكرار عرض القصة الرقمية مصحوبًا بأنشطة وتدريبات تنمي الحصيلة اللغوية وتساعد التلاميذ على استيعابها، ومحاولة تنمية القدرة على تذكر ما بها من أفكار ومعرفة ومعلومات وصولا إلى تطبيقها في مواقف حياتية جديدة.
- التأكيد على تنمية إدراك التلاميذ للعلاقات بين الأشياء، والتمييز بين المثيرات.
- ربط التعلم بالمواقف الحياتية التي يمر بها التلميذ لجعله أكثر وظيفية.
- مساعدة التلاميذ في اكتساب حصيلة لغوية وظيفية يستخدمونها في المواقف المختلفة.
- حث التلاميذ على المشاركة الفعالة وتطبيق ما يتعلمونه في مواقف مشابهة للتأكيد على انتقال أثر التعلم.
- تضمين مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية في محتوى القصص الرقمية لتعين التلاميذ على التعبير عن حاجاتهم اليومية، والتكيف مع مجتمعهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يوجد بينهم تفاوت في النمو والقدرات.
- تقسيم زمن التعلم إلى فترات قصيرة؛ وذلك لضعف قدرة التلاميذ على الانتباه والتركيز والجلوس لفترة طويلة.
- تهذيب السلوكيات العدوانية الصادرة من بعضهم، ودمج الانطوائيين منهم داخل مجتمع الفصل الدراسي من خلال محتوى القصص المقدمة.

بعض البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

- تنوعت أهداف البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت تنمية مهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مجالات متعددة ومنها: دراسة علي(٢٠٠٦) التي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم والمصابين بأعراض (داون) باستخدام استراتيجيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة، ودراسة جاب الله وسنجي(٢٠٠٧) التي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال

برنامج قائم على الأنشطة اللغوية، واستهدفت دراسة القحطاني (٢٠١١) تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، بينما هدفت دراسة الفريحان(٢٠١٤) إلى تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية من خلال موقع تعليمي إلكتروني قائم على القصة، وهدفت دراسة الحفناوي (٢٠١٠) إلى علاج اضطرابات النطق لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج علاجي قائم على النمذجة الحية، وهدفت دراسة Christoph& Wolfgang(2012) إلى تنمية بعض المهارات اللغوية في (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية بألمانيا من خلال برنامج مقترح، بينما استهدفت دراسة جاب الله(٢٠١٣) تنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بالصف الرابع بمدارس التربية الفكرية من خلال برنامج قائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار.

- واستهدفت دراسة عبدالغفار(٢٠١٥) تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليًا، كما هدفت دراسة شعبان (٢٠١٥) إلى تنمية المهارات اللغوية لدى بعض الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين يعانون من اضطرابات اللغة الاستقبالية والتعبيرية بجدة، والذين تراوحت أعمارهم ما بين(٥-٨) سنوات
- كما هدفت دراسة السيد(٢٠١٨) إلى تعرف مهارات التعبير الشفوي الوظيفي التي يستخدمها الأطفال المتأخرين لغويا ذوي الدرجة البسيطة ممن تتراوح أعمارهم بين(٤- ٧) سنوات، حيث أُجريت التجربة على عينة من الأطفال بوحدة التخاطب بالمستشفى التخصصي في بنها- مصر، واستهدفت دراسة عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية من خلال القصص الرقمية، وهدفت دراسة الطقاطقة والقرني(٢٠٢٠) إلى تنمية مهارات اللغة التعبيرية لذوي الإعاقة الفكرية من خلال برنامج قائم على فنيات التحليل السلوكي التطبيقي كالتشكيل، والنمذجة، والتعزيز، وتحليل المهمة، والتسلسل، وتعرف أثره في استخدام التلاميذ للغة، كما هدفت دراسة الوابلي والسجان(٢٠٢٠) إلى تعرف طبيعة استخدام أساليب التواصل غير اللفظي وفاعليتها في تطوير النمو اللغوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية من وجهة نظر الأخصائيات في جمعيات الأطفال المعوقين بالمجتمع السعودي.

- **اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة الواردة في المحور الثالث فيما يلي:**

- التأكيد على ضرورة الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ورعايتهم؛ حيث إنهم يمثلون فئة لا يُستهان بها، وتبلغ نسبتهم (٣%) تقريبًا من حجم السكان بأي مجتمع كما أعلنت ذلك منظمة الصحة العالمية(٢٠١٨، ١).
- **اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من:** جاب الله وسنجي(٢٠٠٧)، وجاب الله(٢٠١٣)، والسيد(٢٠١٨) في المتغير التابع وهو محاولة تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واختلف معهم في استخدامه للقصص الرقمية والمواقف الحياتية التي يمر بها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية.
- كما اتفق مع دراسة عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) في استخدام القصص الرقمية مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، واختلف معها في المتغير التابع؛ فقد هدفت دراسة عبدالمنعم وآخرين(٢٠٢٠) إلى تنمية مهارات الاستماع بينما حاول البحث الحالي تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى التلاميذ. واتفق البحث الحالي مع دراسة الوابلي والسجان(٢٠٢٠) في تناول التواصل غير اللفظي (لغة الجسد، والإشارات، والإيماءات)، واختلف معه في الهدف وكيفية التناول، حيث يمثل التواصل غير اللفظي مهارات الجانب الملمحي في البحث الحالي.
- **واختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة** في استخدامه للقصص الرقمية لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالصف السادس الابتدائي.

أفاد الباحثان من البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية الواردة بمحور ذوي الإعاقة الفكرية فيما يلي:

- التأصيل النظري لمحور خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تعرف تصنيفات الإعاقة الفكرية، وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما أسهم في مراعاة ذلك عند وضع استبانة بمهارات التعبير الشفهي الوظيفي اللازمة لهم، وتحديد المواقف الحياتية التي يتعرض لها التلاميذ في حياتهم اليومية، والمهارات الخاصة بكل

موقف، والإفادة من ذلك في وضع معايير اختيار القصص الرقمية المقدمة لهم وإنتاجها واستخدامها.

- توفير أنشطة تربوية مشوقة وممتعة توافق اهتمامات التلاميذ بهدف جذب انتباه التلاميذ، والحفاظ على بقائهم في حالة يقظة وانتباه قدر الإمكان.
- تنويع الوسائط الرقمية المستخدمة في القصص، ومصادر التعلم في عرضها لمخاطبة حواس التلاميذ وتفعيل مشاركتهم.
- الإفادة من توصيات البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي.

أدوات البحث ومواده والتطبيق الميداني:

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق هدفه تم اتخاذ الإجراءات التالية:

أولًا- تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على"ما مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟" تم تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة؛ وذلك من خلال دراسة كل من:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعبير الشفهي الوظيفي ومهاراته ومنها دراسة كل من: أحمد(٢٠١٢)، والسيد(٢٠١٥)، والدراسات التي تناولت التعبير الشفهي لذوي الإعاقة الفكرية ومنها دراسة كل من: جاب الله، وسنجي(٢٠٠٧)، والقحطاني(٢٠١١)، وجاب الله(٢٠١٣)، وشعبان(٢٠١٥)، وعبدالغفار(٢٠١٥)، والسيد(٢٠١٨).
- الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات التعبير الشفهي.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وما أقرته وزارة التربية والتعليم.
- الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

- جمع المهارات في استبانة([٤]) تضمنت مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، حيث احتوت الاستبانة على: تعريف بالبحث وهدفه، ومصادر إعداد الاستبانة، وبنود التحكيم، والمهارات التي بلغ عددها(٢٤) مهارة فرعية تتدرج تحت أربعة جوانب هي الجانب: (اللغوي، والفكري، والصوتي والنطق، والملمحي)؛ ثم عرضها على المحكمين للإفادة من آرائهم واقتراحاتهم([٥])؛ وذلك لضبط الاستبانة، وفي ضوء ما تم اقتراحه وتعديله وحذفه من قِبل المحكمين تم وضع المهارات في صورتها النهائية، وعرضها مرة أخرى على المحكمين.
- حساب الوزن النسبي لأهمية كل مهارة، والإبقاء على المهارات التي حظيت بنسبة (٩٠%) فأكثر؛ حيث تم قبول هذه النسبة للإبقاء على المهارة، والجدول التالي يبين الوزن النسبي لأهمية كل مهارة:

جدول(١)

الوزن النسبي لأهمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية

م	المهارة	الوزن النسبي
أولا	**مهارات الجانب اللغوي:**	
	١- استخدام التلميذ اللغة العربية الفصحى الميسرة في التعبير.	**١٠٠%**
ثانيًا	**مهارات الجانب الفكري:**	
	٢- إفهام التلميذ غيره حاجاته وما يريد التعبير عنه بجمل مناسبة.	**٩٢%**
ثالثًا	**مهارات النطق والجانب الصوتي:**	
	٣- نطق الكلمات والجمل والعبارات نطقًا صحيحًا.	**١٠٠%**
	٤- تنويع نبرات الصوت وتنغيمه وفقًا للمعنى والحالة النفسية في الموقف.	**٩٠%**
رابعًا	**الجانب الملمحي**	

[٤] - الاستبانة المبدئية لمهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة في المواقف الحياتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية ملحق (١).

[٥] - نتائج تحكيم استبانة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة، وتفصيل لآراء المحكمين واقتراحاتهم (تلي القائمة المبدئية).

	٥- استخدام تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية المعبرة عن المعنى بصورة تناسب الموقف الحياتي.	**%٩٦**
	٦- مواجهة الآخرين دون ارتباك أو خوف.	**%٩٨**

من الجدول السابق يتبين أن المهارات التي حظيت بوزن نسبي (٩٠%) فأكثر، والتي تم الإبقاء عليها عددها(٦) مهارات عامة ([٦])، وكان من أبرز آراء المحكمين ضرورة ترتيب المهارات ترتيبًا منطقيًا متدرجًا عند تنميتها لدى التلاميذ، ومن ثمَّ البدء بتنمية مهارة الجانب الفكري لأن التفكير يسبق التعبير، يليها تنمية مهارتي النطق والجانب الصوتي، وصولا إلى الجانب اللغوي لاستخدام التلميذ اللغة العربية الفصحى الميسرة في جمل تامة في تعبيره مع مهارتي الجانب الملمحي.

ثانيًا- تحديد المواقف الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية:

وثالثًا- تحديد مهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:" ما المواقف الحياتية المناسبة لممارسة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي؟"، والسؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما مهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف من المواقف الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟ تم تحديد المواقف الحياتية التي يمكن لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ممارسة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي فيها، والمهارة الخاصة بكل موقف؛ وذلك من خلال دراسة كل من:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت مهارات التعبير الشفهي ومجالاته ومنها دراسة كل من: البشير والوائلي(٢٠٠٨)، والخرماني(٢٠١١)، والجبوري(٢٠١٢)، والخمايسة(٢٠١٢)، والحوامدة والسعدي(٢٠١٥)، وعبدالهادي(٢٠١٦)، والحوامدة وصوالحة(٢٠١٨) ، وأبي الشيخ(٢٠١٩).

[٦] - القائمة النهائية لمهارات مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية ملحق(٢).

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت المواقف الحياتية والاجتماعية واليومية المناسبة لممارسة التعبير الشفهي والتواصل اللفظي لذوي الإعاقة الفكرية ومنها دراسة كل من: علي(٢٠٠٦)، وجاب الله وسنجي(٢٠٠٧)، والقحطاني(٢٠١١)، وجاب الله(٢٠١٣)، والفريحان(٢٠١٤)، وشعبان(٢٠١٥)، وعبدالغفار(٢٠١٥)، والسيد (٢٠١٨)، والطقاطقة والقرني(٢٠٢٠)، والوابلي والسجان (٢٠٢٠).
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وما أقرته وزارة التربية والتعليم.
- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

- وضع المواقف الحياتية في استبانة([٧]) تضمنت المواقف الحياتية التي قد تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، والمهارات الخاصة بكل موقف حيث احتوت الاستبانة على: تعريف بالبحث وهدفه، ومصادر إعداد الاستبانة، وبنود التحكيم، وخمسة مواقف حياتية رئيسة هي مواقف: التعبير عن الذات، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، والمجاملات الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين، ومواقف تعليمية موجهة؛ يندرج تحت كل منها مواقف فرعية، والمهارات الخاصة بكل موقف؛ ثم عرضها على بعض المحكمين لتحديد أكثر المواقف مناسبة لممارسة التلاميذ مهارات التعبير الشفهي الوظيفي، وأكثر المواقف التي يواجهونها بشكل يومي، والإفادة من آرائهم واقتراحاتهم([٨])؛ وذلك لضبط الاستبانة، ووضعها في صورتها النهائية([٩]).
- حساب الوزن النسبي لأهمية كل موقف والمهارة الخاصة به، والإبقاء على المواقف التي حظيت بنسبة اتفاق مرتفعة من المحكمين، والمهارات التي حظيت بوزن نسبي(٩٠%) فأكثر؛

[٧] - الاستبانة المبدئية للمواقف الحياتية المناسبة لممارسة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي ملحق (٣).

[٨] - نتائج تحكيم استبانة المواقف الحياتية، وتفصيل لآراء المحكمين واقتراحاتهم (تلي القائمة المبدئية).

[٩] - الصورة النهائية لقائمة المواقف الحياتية المناسبة لممارسة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي ملحق(٤)، والصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف ملحق(٥)، وقائمة المهارات العامة والخاصة (مُجمعة) ملحق(٦).

حيث تم قبول هذه النسبة للإبقاء على المهارة، مع تعديل بعض المهارات الخاصة بالمواقف، وإضافة ما اقترحه المحكمون، والجدول التالي يبين الوزن النسبي لذلك:

جدول(٢)

الوزن النسبي لأهمية المواقف الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية والمهارة الخاصة بكل موقف

م	المواقف الرئيسة وما يندرج تحتها من مواقف فرعية	الوزن النسبي للموقف	المهارة الخاصة بالموقف	الوزن النسبي للمهارة
أولا	مواقف التعبير عن الذات:			
	تعريف التلميذ بنفسه للآخرين.	١٠٠%	تعريف التلميذ بنفسه للآخرين في جمل مفيدة.	١٠٠%
	تعبير التلميذ عن رأيه وانطباعاته الشخصية بوضوح.	١٠٠%	تعبير التلميذ عن رأيه بوضوح في جمل صحيحة ومكتملة الأركان.	١٠٠%
ثانيًا	مواقف المناسبات الاجتماعية:			
	التهنئة في المناسبات الدينية .	٩٥%	استخدام الجمل والعبارات المعبرة عن المعنى المناسب للمكان والمُناسبة.	٩٨%
	التهنئة في المناسبات السياسية للدولة.	٩٠%		
	التهنئة في المناسبات الاجتماعية السارة .	٩٨%		
	المواساة في المناسبات الاجتماعية الغير سارة.	٩٤%		
ثالثًا	مواقف المجاملات الاجتماعية:			
	إلقاء التحية على الآخرين عند الدخول.	١٠٠%	استخدام العبارة المناسبة في موقف المجاملة.	٩٩%
	تقديم الشكر للآخرين على مساعدتهم.	٩٧%		
	الاعتذار في حالة وقوع خطأ.	١٠٠%		
	استقبال الضيوف والترحيب بهم.	٩٢%		
رابعًا	مواقف التواصل مع الآخرين:			
	شرح طريقة عمل شيء للآخرين.	٩٠%	التواصل مع الآخرين في الموقف بجمل صحيحة ومكتملة تؤدي المعني.	٩٥%
	إجراء حوار هادف مع شخص آخر.	٩١%		
خامسًا	مواقف تعليمية موجهة:			
	وصف صور أو مشهد.	٩٨%	تعبير التلميذ عن المطلوب منه بجمل صحيحة ومناسبة.	١٠٠%
	الإجابة عن الأسئلة الموجهة.	١٠٠%		

من الجدول السابق يتبين أن المواقف الرئيسة خمسة مواقف يندرج تحتها(١٤) موقفًا فرعيًا، تضم (٦) مهارات خاصة بالمواقف.

رابعًا- تحديد المعايير اللازمة لاختيار محتوى القصص الرقمية وتصميمها وإنتاجها واستخدامها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما المعايير اللازمة لاختيار محتوى القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟" تم تحديد مجموعة من المعايير التي يمكن في ضوئها اختيار محتوى القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها لتناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك من خلال دراسة كل من:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت القصص الرقمية ووضعت معايير لاختيار القصص وتصميمها وإنتاجها؛ ومنها دراسة كل من: أبي مغنم(٢٠١٣)، وأحمد وآخرين(٢٠١٦)، والحربي(٢٠١٦)، والعمري(٢٠١٧)، والشريف(٢٠٢٠)، ويونس(٢٠٢٠). والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت القصص الرقمية في تدريس اللغة العربية ومنها دراسة كل من: أبي عفيفة(٢٠١٦)، وعطية(٢٠١٦)، وبدوي(٢٠١٨)، والمسعود وآخرين(٢٠١٨)، وعلان(٢٠١٩)، والحربي (٢٠٢٠).
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وما أقرته وزارة التربية والتعليم.
- الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.
- طبيعة البحث الحالي بما يهدف إليه من تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية.
- وضع المعايير في استبانة، حيث تم تقسيم المعايير إلى ثلاثة محاور رئيسة هي: معايير اختيار محتوى القصة الرقمية، ومعايير تصميم القصة الرقمية وإنتاجها، ومعايير استخدام القصة الرقمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ يندرج تحت كل محور رئيس معايير فرعية، وقد تم وضع المعايير في استبانة لعرضها على المحكمين لتحكيمها؛ وذلك للإفادة من آرائهم واقتراحاتهم، ووضع المعايير في صورتها النهائية.

- وقد أسفر التحكيم عن تعديل بعض المعايير الفرعية، وحذف بعض المعايير، ودمج بعض المعايير التي تشترك في الهدف مثل المعايير الخاصة بكتابة النص: (وضوح الخط، ومناسبة نوع الخط، ومناسبة حجم الخط، ومناسبة لون الخط) في معيار واحد، ومما اقترحه المحكمون: إعادة تقسيم معيار تصميم القصة الرقمية إلى معايير فرعية تتضمن: معايير عامة، ومعايير خاصة بكل من:(الصور، والمؤثرات الصوتية، والنص، والسرعة، والزمن، والعرض)، وإضافة معيار(إمكانية توقف العرض، واستئنافه فيما بعد)، وقد بلغ عدد المعايير(٤٨) معيارًا فرعيًا تتدرج تحت ثلاثة محاور([١٠]).

خامسًا- تصميم القصص الرقمية بصورة تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على: "كيف يمكن تصميم القصص الرقمية بصورة تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟"؛ تم الإفادة من كل من:

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت القصص الرقمية، وكيفية تصميمها من خلال برامج تصميم القصص الرقمية وإجراءات إنتاجها.
- ما تم التوصل إليه من الإجراءات السابقة؛ وهي: قائمة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، والمواقف الحياتية التي يواجهها التلاميذ، ومهارات التعبير الشفهي الوظيفي الخاصة بكل موقف، وقائمة معايير اختيار القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها للتلاميذ.

ولتصميم القصص الرقمية ينبغي الإشارة إلى ما يلي:

١- اختيار محتوى القصص: تم الإفادة من شبكة الإنترنت وقصص الأطفال الورقية الصادرة عن دور نشر في اختيار محتوى القصص، وذلك من خلال البحث عبر(Google)، والإفادة من تطبيقي: حكايات بالعربي، وقصص أطفال مصورة، وإعداد قصص من مجموعة صور تدور حول موقف محدد وكتابة الحوار؛ وذلك بما يُناسب طبيعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية وخصائصهم، ومهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية التي يواجهها التلاميذ في حياتهم، كما تم تضمين المواقف الحياتية وبعض السلوكيات

[١٠] - قائمة معايير اختيار القصص الرقمية وإنتاجها واستخدامها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية ملحق (١٠).

والأخلاقيات في القصص، حيث تم اختيار موضوعات القصص في ضوء قائمة معايير القصص الرقمية السابق إعدادها، وتنويع المحتوى ليتضمن موضوعات ومواقف متعددة، وصياغة مضمون كل قصة والحوار المتضمن بها باللغة العربية الفصحى الميسرة، بما يتناسب وخصائص التلاميذ .

- عرض القصص بعد إعادة صياغتها على بعض المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية للتعرف على مناسبة محتوى القصص للتلاميذ من حيث: اللغة، والفكرة، والمضمون، والصياغة، والحوار، واستيفائها لمعايير اختيار محتوى القصة الرقمية.

٢- تصميم القصص الرقمية: بعد التعرف على آراء المحكمين وتعديل القصص المختارة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، تم تحويل القصص إلى قصص رقمية في ضوء قائمة معايير تصميم القصص الرقمية؛ وذلك من خلال عدة برامج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

البرامج المستخدمة في تصميم القصص الرقمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية

البرنامج	التعريف بالبرنامج واستخداماته
Photo Story 3	**برنامج من إنتاج شركة ميكروسوفت مُتاح على شبكة الإنترنت لتصميم القصة الرقمية ونشرها، يتميز بإمكانية وضع الصور والرسوم والمؤثرات من خلال البرنامج أو من خارجه، والتحكم فيها، مع التعليق الصوتي عليها، والتحكم بالصوت رفعًا وخفضًا.**
Movie Maker	**وهو برنامج لتصميم القصة الرقمية من خلال إدخال الصور الثابتة واللقطات المتحركة، غير أن إمكانية الحركة في برنامج Photo Story 3 أعلى منها في هذا البرنامج.**
Power Point	**برنامج يمكن من خلاله تصميم القصص الرقمية من خلال الصور الثابتة أو المتحركة، ويُستخدم في بيئة ويندوز، و"Mac"، إلا أنه لا يتيح نشر هذه القصص في ملفات فيديو بصيغة "wmv"، ويبقيها في صورة عروض تقديمية.**
Audio Recorder	**لتسجيل الأصوات.**
Cut Paste Photo	**لقص وتركيب الصور.**
Picture Art Effects	**لمعالجة صور التلاميذ الحقيقية وتحويلها إلى صور كرتونية لصنع جو من المرح في أثناء تكليفهم بأنشطة ومهام في الحصة**

- عرض القصص التي تم تصميمها على بعض المحكمين من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وبعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدراس التربية الفكرية للإفادة من آرائهم، حيث اقترح بعض المتخصصين في تكنولوجيا التعليم تعديل بعض المؤثرات السمعية والبصرية في بعض القصص، وأجمع المعلمون والموجهون على وجوب الإيجاز وتبسيط مستوى اللغة، والإبطاء في نطق الجمل كي يستوعب التلاميذ، وإعادة تكرار بعض العبارات.
- وقد عدَّل الباحثان ما تم اقتراحه، وعمدا إلى تجريب بعض القصص على التلاميذ وملاحظتهم، والتعرف على ردود أفعالهم، للوقوف على مستوى القصص ومناسبتها للتلاميذ لوضعها في صورة تسمح بتطبيقها تطبيقًا ميدانيًا على التلاميذ.

سادسًا- قياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية:

استلزمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؟" اتخاذ الإجراءات التالية:

- **إعداد اختبار المواقف الحياتية لقياس مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية**؛ وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- **تحديد هدف الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية.
- **مصادر إعداد الاختبار**: تم إعداد الاختبار في ضوء ما يلي:
- مراجعة الإجراءات (الأول والثاني والثالث)، وما تم التوصل إليه من مهارات التعبير الشفهي الوظيفي العامة؛ والخاصة بكل موقف من المواقف الحياتية، وقائمة المواقف الحياتية.
- البحوث والدراسات السابقة التي أعدت اختبارات لقياس مهارات التعبير الشفهي مثل دراسة: أحمد(٢٠١٢)، وعبدالهادي(٢٠١٦)، والبحوث والدراسات التي تناولت التعبير الشفهي

الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة: علي(٢٠٠٦)، ، وجاب الله وسنجي(٢٠٠٧)، وجاب الله(٢٠١٣)، والفريحان(٢٠١٤)؛ والإفادة منها في وضع الاختبار.

- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت المواقف الحياتية والاجتماعية واليومية المناسبة لممارسة التعبير الشفهي والتواصل اللفظي ومنها دراسة كل من: جاب الله؛ وسنجي(٢٠٠٧)، والقحطاني(٢٠١١)، وجاب الله(٢٠١٣)، وشعبان(٢٠١٥)، وعبدالغفار(٢٠١٥)، والسيد(٢٠١٥)، والسيد(٢٠١٨)، والطقاطقة والقرني(٢٠٢٠)، والوابلي والسجان (٢٠٢٠).
- **تحديد محتوى الاختبار**: احتوى الاختبار في صورته المبدئية على صفحة الغلاف، ومقدمة للمحكم، وتعليمات يقرأها القائم بالملاحظة وتقدير الأداء على التلميذ، وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة مواقف حياتية مصورة تمثل مواقف تشجع التلاميذ على التعبير شفهيًا؛ مما يحقق هدف الاختبار وهو قياس المهارات، مع مراعاة وضوح الموقف وبساطته حتى يستطيع التلميذ التعبير عن المطلوب منه.
- **حساب صدق الاختبار**: الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، وللصدق أنواع متعددة منها:
- **صدق المحتوى** (Content Validity): ويُقاس بمدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه، وقد راجع الباحثان مواقف الاختبار ومدى قياس كل موقف للمهارة المستهدف قياسها، ومناسبة الصياغة اللغوية للمواقف قبل عرض الاختبار على المحكمين للتحقق من صدق محتواه.
- **الصدق الظاهري**(Face Validity): تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على المحكمين للتحقق من صلاحيته لقياس ما وضع من أجل قياسه (مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية)، ودرجة وضوح المواقف ومناسبتها للتلاميذ، وقياس كل موقف للمهارة المستهدف قياسها، وكفاية التعليمات، ودقة الصياغة، مع إضافة أو حذف أو تعديل ما يقترحه المحكمون، حيث اقترح المحكمون استبدال بعض المواقف بأخرى أكثر وضوحًا، وتعديل بعض المواقف، وتقليل التعليمات الموجهة للتلميذ وتبسيطها؛ وقد تم تعديل ما اقترحه المحكمون.

- **إعداد بطاقة التقدير التحليلية لرصد درجات التلاميذ في اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية:**

١-**هدف البطاقة:** هدفت البطاقة إلى تحليل أداء التلاميذ تحليلا موضوعيًا متدرجًا وفق مستويات الأداء في اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية، ووصف مستويات الأداء في كل مهارة على حدة، وتقدير درجتها.

٢-**مصادر إعداد البطاقة:** تم إعداد البطاقة في ضوء:

- مراجعة الإجراءات (الأول، والثاني، والثالث)، والبحوث والدراسات السابقة التي أعدت اختبارات لقياس مهارات التعبير الشفهي، والتي تناولت تقييم الأداء الشفهي ومهاراته وتقدير الأداء كميًا وموضوعيًا لدى التلاميذ.
- قائمة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية التي تم التوصل إليها.
- البحوث والدراسات السابقة و الأدبيات التربوية التي تناولت التعبير الشفهي الوظيفي وقياس مهاراته.

٣- **وصف البطاقة:** احتوت البطاقة على تعليمات للمعلم القائم بملاحظة التلاميذ وتقدير أدائهم، واستخدام البطاقة، وكيفية التقدير، وبيانات التلميذ المُلاحظ، وزمن بداية وانتهاء الملاحظة، والمهارات المراد قياسها ووصف الأداءات في كل مستوى بدقة ووضوح، حيث تم صياغة كل مهارة في شكل أداء سلوكي يمكن ملاحظته في عبارات سلوكية، وتحديد محكات لتقييم مستويات الأداء أمام كل مهارة، وأمام كل مهارة أربعة مستويات لتقدير الأداء، وتم مراعاة التدرج في تقييم الأداء وفق مقياس تقدير يجمع بين التقدير الوصفي والكمي.

٤- **حساب صدق البطاقة:** تم حساب صدق البطاقة من خلال ما يلي:

- **صدق المحتوى** (Content Validity): راجع الباحثان مستويات تقدير الأداء لكل مهارة، ومدى قياس العبارة (البند) للمهارة المستهدف قياسها، ومناسبة الصياغة اللغوية قبل عرض البطاقة على المحكمين للتحقق من صدقها.
- **الصدق الظاهري**(Face Validity): تم التحقق من الصدق الظاهري للبطاقة بعرضها على المحكمين للتحقق من صلاحيتها لقياس ما وضع من أجل قياسه (مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية)،

ودرجة وضوح بنود وعبارات البطاقة، ومناسبة مستويات أداء كل مهارة ووضوحها، وميزان التقدير التحليلي؛ الوصفي والكمي للأداء لكل مهارة، وكفاية التعليمات للقائم بتقدير الأداء، ومناسبة البطاقة لُغويًا، وسلامتها إجرائيًا، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يقترحه المحكمون، حيث تم تعديل ما اقترحه المحكمون، تمهيدًا لإجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية.

٥- **التجربة الاستطلاعية للاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية:** للتحقق من صلاحية الاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية تم تطبيقهما على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة التربية الفكرية بإدارة ههيا بمحافظة الشرقية، بلغ عددها (١٥) تلميذًا ؛ وذلك في يومي الأحد والاثنين الموافقين ١-٢ مارس٢٠٢٠م بهدف حساب ما يلي:

- **الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب مجموع الأزمنة التي استغرقها تلاميذ العينة مقسومًا على العدد الكلي للتلاميذ ، وكان متوسط الزمن المستغرق (١١٠) دقيقة يتخللها فترات توقف بين كل موقف والذي يليه نظرًا لسرعة تعب التلاميذ ومواجهة قصور الانتباه لديهم.
- **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق المحتوى، والصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على المحكمين-كما سبق-، ومن خلال التجربة الاستطلاعية حيث كانت مواقف الاختبار واضحة للتلاميذ، والصياغة اللغوية مناسبة، والتعليمات كافية.
- **حساب معامل ثبات الاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية:**
- لحساب معامل ثبات الاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية تم استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية على مجموعة التجربة الاستطلاعية بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، وتقدير أداء التلاميذ من خلال بطاقة تقدير الأداء التحليلية؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٨)؛ وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات الاختبار، كما تم التحقق من ثبات الاختبار والبطاقة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المعلمين القائمين بالملاحظة من معلمي المدرسة؛ وذلك في التطبيق الثاني من خلال معادلة Cooper فكانت نسبة الاتفاق (٨١.) وهي نسبة تدل على ثبات البطاقة.

- **مفتاح تصحيح الاختبار:** تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار من خلال بطاقة تقدير الأداء التحليلية؛ وفق مستويات لتقدير الأداء هي: الأداء المتميز يُقدر بأربع درجات في حالة أداء التلميذ للمهارة بإتقان ودون أخطاء، والأداء المتوسط يقدر بثلاث درجات إذا أدى التلميذ المهارة بشكل غير كامل؛ فأخطأ خطأ أو اثنين، والأداء المنخفض يُقدر بدرجتين إذا أخطأ التلميذ ثلاثة أخطاء أو أكثر في أثناء أدائه للمهارة، وتدني أداء التلميذ للمهارة يُقدر بدرجة، حيث بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٤٨) درجة.
- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد حساب زمن الاختبار، والتحقق من صدق الاختبار وبطاقة تقدير الأداء التحليلية، وثباتهما، ووضوح التعليمات وكفايتها، تم وضع الاختبار والبطاقة في صورتهما النهائية ([١١])، ويبين الجدول التالي المهارات المُقاسة بكل موقف من مواقف الاختبار:

جدول(٤)

مواقف الاختبار والمهارات المُقاسة بكل موقف

الموقف	المهارة المُقاسة وترتيبها في البطاقة	الموقف	المهارة المُقاسة وترتيبها في البطاقة
الأول	**٧- تعريف التلميذ بنفسه للآخرين في جمل مفيدة.**	**الخامس**	**٩- استخدام الجمل والعبارات المعبرة عن المعنى المناسب للمكان والمناسبة.**
الثاني	**٨- تعبير التلميذ عن رأيه بوضوح في جمل صحيحة ومكتملة الأركان.** **١-استخدام التلميذ اللغة العربية الفصحى الميسرة في التعبير.**	**السادس**	**١١- التواصل مع الآخرين في الموقف بجمل صحيحة ومكتملة تؤدي المعني.**
الثالث	**٢- إفهام التلميذ غيره حاجاته وما يريد التعبير عنه بجمل مناسبة للموقف.**	**السابع**	**٦- مواجهة الآخرين دون ارتباك أو خوف.** **١٢- تعبير التلميذ عن المطلوب منه بجمل صحيحة ومناسبة.**
الرابع	**٥- استخدام تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية المعبرة عن المعنى بصورة تناسب الموقف الحياتي.** **١٠- استخدام العبارة المناسبة في موقف المجاملة.**	**الثامن**	**٣- نطق الكلمات والجمل والعبارات نطقًا صحيحًا.** **٤- تنويع نبرات الصوت وتنغيمه وفقًا للمعنى والحالة النفسية في الموقف.**

[١١] – الصورة النهائية لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ملحق(٧)، وبطاقة تقدير الأداء التحليلية ملحق(٨).

- **إعداد دليل المعلم:**

– **هدف دليل المعلم:** هدف دليل المعلم إلى تقديم إجراءات تنفيذ القصص الرقمية للمعلم، وإرشادات لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال القصص الرقمية.

– **مصادر إعداد الدليل:** تم إعداد دليل المعلم في ضوء:

- التأصيل النظري للبحث الحالي عن متغيرات البحث.
- مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية المستهدف تنميتها لدى التلاميذ.
- أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لذوي الإعاقة الفكرية.
- مراجعة موضوعات كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.
- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

– **محتوى الدليل:** احتوى الدليل على: الهدف من إعداده، ومكوناته، ووصف لمحتواه الذي تضمن: (جانبًا نظريًا عن التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية، والقصص الرقمية، وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية؛ وجانبًا تطبيقيًا خاصًا بإجراءات استخدام القصص الرقمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تدريسية، وتحديد المهارات المستهدفة والأهداف، والوسائل، والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم).

– إعداد كتيب التلميذ لتدريبه على التعبير شفهيًا من خلال المواقف الحياتية.

– للتحقق من صلاحية دليل المعلم وكُتيب التلميذ تم تجريب بعض القصص المقررة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك للتحقق من صلاحية كل منهما للتطبيق، وقد أسفرت التجربة عن وجود بعض الصعوبات التي حاول الباحثان أخذها بعين الاعتبار عند التطبيق الميداني.

- **التطبيق الميداني لأدوات البحث ومواده:**

- لقياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية تم اتخاذ

الإجراءات التالية:

- اتخاذ الإجراءات الإدارية والموافقات اللازمة للتطبيق.
- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية من مدرستين للتربية الفكرية إحداهما بالزقازيق، والثانية بهيا بمحافظة الشرقية، وضبط المتغيرات الخاصة بالمجموعتين للتحقق من تكافؤهما، والتحقق من أن التلاميذ ينتمون إلى فئة ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من خلال سجلات المدرستين؛ حيث تتراوح نسب ذكائهم بين(٥٠-٧٠) درجة، واستبعاد حالات الغياب المتكرر البالغ عددهم(٤) تلاميذ في المجموعة التجريبية، و(٣) في المجموعة الضابطة، ومراعاة تكافؤ معلمي المجموعتين في عدد سنوات الخبرة، والمستوى العلمي قدر الإمكان .
- التطبيق القبلي لأداة البحث: تم تطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية وبطاقة تقدير الأداء التحليلية تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث يومي الأحد والاثنين الموافقين ٢٥- ٢٦ من أكتوبر ٢٠٢٠م، حيث أسفر التطبيق القبلي عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار

الفرق بين المجموعتين	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	الضابطة	١٤	١٥,٥٧	٢١٠	,٧٤٢	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	١٤	١٣,٤٣	١٨٨		

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة (Z)=(٧٤٢,)؛وهي غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

- التدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام القصص الرقمية؛ ويدرس تلاميذ المجموعة الضابطة مقررهم بالطريقة المعتادة، وقد عقد أحد الباحثين ثلاث جلسات مع المعلمة القائمة بالتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية لتعريفها بمتغيرات البحث، وتدريبها، وشرح بعض

القصص الرقمية أمامها وفق الإجراءات المحددة بدليل المعلم، حيث بدأت المعلمة في التدريس للتلاميذ وفق خطة زمنية محددة بدليل المعلم بواقع خمس جلسات قصيرة أسبوعيًا؛ وذلك من يوم الأربعاء الموافق ٢٨ من أكتوبر ٢٠٢٠م إلى يوم الاثنين الموافق ١٤ من ديسمبر ٢٠٢٠م، وقد تابع الباحثان سير التطبيق بالحضور المنتظم.

- التطبيق البعدي لأداة البحث: عقب الانتهاء من التدريس للتلاميذ، تم تطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين ١٥-١٦ من ديسمبر ٢٠٢٠م، حيث بلغ عدد التلاميذ المنتظمين في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (١٤) تلميذًا، وفي المجموعة الضابطة(١٤) تلميذًا، وقد تم رصد درجات كل تلميذ على حدة في القياسين القبلي والبعدي؛ تمهيدًا للمعالجة الإحصائية.

معالجة البيانات ورصد النتائج؛ ومناقشتها وتفسيرها:

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:**

لمعالجة البيانات إحصائيًا تم استخدام البرنامج الإحصائي (Spss,Ver.19)، حيث استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار مان ويتني Mann Whitney Test لعينتين مستقلتين: لمعرفة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لعينتين مرتبطتين: لمعرفة الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة.
- لحساب حجم التأثير عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من خلال معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (*rprb*)

$$rprb = \frac{4T}{n(n+1)} - 1$$

حيث تشير (T) إلى مجموع الرتب الموجبة، و (n) إلى عدد أزواج الدرجات.

ويفسر (rprb) في ضوء المحكات الآتية:

- حجم التأثير ضعيف إذا كانت $rprb < 0.4$
- حجم التأثير متوسط إذا كانت $0.4 \leq rprb < 0.7$
- حجم التأثير كبير إذا كانت $0.7 \leq rprb < 0.9$
- حجم التأثير كبير جدًا إذا كانت $rprb \geq 0.9$
- قياس الفاعلية بمعادلة الكسب المعدلة لبلاك Blake

معادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك: $MGBlake. = \frac{M2-M1}{P-M1} + \frac{M2-M1}{P}$

حيث (M2) متوسط التطبيق البعدي ، (M1) متوسط التطبيق القبلي، (P) الدرجة الكلية للاختبار.

(علام،٢٠٠٧)، و(حسن،٢٠١٦).

- **نتائج البحث؛ مناقشتها وتفسيرها:**
- **الفرض الأول:** ينص على أنه:" **يُوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة**".

لاختبار صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار مان ويتني لمجموعتين مستقلتين؛ وذلك لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ككل وفي كل مهارة على حدة؛ والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول(٦)

نتائج الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١-استخدام التلميذ اللغة العربية الفصحى الميسرة في التعبير.	الضابطة	١٤	٧,٨٢	١٠٩,٥٠	٤,٦٦	دالة إحصائيا عند(٠,٠١)
	التجريبية	١٤	٢١,١٨	٢٩٦,٥٠		
٢-إفهام التلميذ غيره حاجاته وما يريد التعبير عنه بجمل مناسبة للموقف.	الضابطة	١٤	٧,٧٥	١٠٨,٥٠	٤,٤٩	
	التجريبية	١٤	٢١,٢٥	٢٩٧,٥٠		
٣-نطق الكلمات والجمل والعبارات نطقًا صحيحًا.	الضابطة	١٤	٩,٠٠	١٢٦	٣,٨١	
	التجريبية	١٤	٢٠	٢٨٠		
٤- تنويع نبرات الصوت وتنغيمه وفقًا للمعنى والحالة النفسية في الموقف.	الضابطة	١٤	٧,٧٥	١٠٨,٥٠	٤,٥٠	
	التجريبية	١٤	٢١,٢٥	٢٩٧,٥٠		
٥-استخدام تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية المعبرة عن المعنى بصورة تناسب الموقف الحياتي.	الضابطة	١٤	١٠,٩٧	١٥١	٢,٦٠	
	التجريبية	١٤	١٨,٢١	٢٥٥		
٦-مواجهة الآخرين دون ارتباك أو خوف.	الضابطة	١٤	٩,٦١	١٣٤	٣,٣٨	
	التجريبية	١٤	١٩,٣٩	٢٧١,٥٠		
٧-تعريف التلميذ بنفسه للآخرين في جمل مفيدة.	الضابطة	١٤	٧,٥٠	١٠٥	٤,٦٧	
	التجريبية	١٤	٢١,٥٠	٣٠١		
٨-تعبير التلميذ عن رأيه بوضوح في جمل صحيحة ومكتملة الأركان.	الضابطة	١٤	٧,٥١	١٠٥	٤,٧١	
	التجريبية	١٤	٢١,٥٠	٣٠١		
٩-استخدام الجمل والعبارات المعبرة عن المعنى المناسب للمكان والمناسبة.	الضابطة	١٤	٧,٧١	١٠٨	٤,٥٢	
	التجريبية	١٤	٢١,٢٩	٣٩٨		
١٠-استخدام العبارة المناسبة في موقف المجاملة.	الضابطة	١٤	٨,٨٩	١٢٤,٥٠	٣,٨٣	
	التجريبية	١٤	٢٠,١١	٢٨١,٥٠		
١١-التواصل مع الآخرين في الموقف بجمل صحيحة ومكتملة تؤدي المعني.	الضابطة	١٤	٩,٢٩	١٣٠	٣,٧٢	
	التجريبية	١٤	١٩,٧١	٢٧٦		
١٢-تعبير التلميذ عن المطلوب منه بجمل صحيحة ومناسبة.	الضابطة	١٤	٨,٠٧	١١٣	٤,٣٩	
	التجريبية	١٤	٢٠,٩٣	٢٩٣		
الاختبار ككل	الضابطة	١٤	٧,٥٠	١٠٥	٤,٥٣	
	التجريبية	١٤	٢١,٥٠	٣٠١		

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة، حيث كان متوسط رتب المجموعة الضابطة في الاختبار ككل(٧,٥٠) أقل من متوسط رتب المجموعة التجريبية (٢١,٥٠)، وقيمة (Z) هي(٤,٥٣) وهي دالة إحصائيا عند(٠,٠١) ، وتراوح متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ما بين (٧,٥٠) و(١٠,٧٩) في الاختبار، بينما تراوح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ما بين (١٨,٢١) و(٢١,٥٠)، وتراوحت قيمة (Z) ما بين (٢,٦٠) و(٤,٧١)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة؛ مما يثبت صحة الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد بالإطار النظري للبحث وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي من نتائج ومنها دراسة كل من: جاب الله وسنجي(٢٠٠٧)، والقحطاني(٢٠١١)، وجاب الله(٢٠١٣)، وشعبان(٢٠١٥)، وعبدالغفار(٢٠١٥)، والسيد(٢٠١٨).

- **ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:**
- **قد يُعزى تحسن مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار** مقارنة بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة إلى:

- استخدام القصص الرقمية في التدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية بما تتضمنه من مؤثرات سمعية وبصرية أسهم في مخاطبة حواس التلاميذ وجذب انتباههم، ومواجهة قصور الإدراك لديهم.
- تضمين القصص الرقمية مثيرات تستثير التلاميذ للتعبير عن آرائهم، والإفصاح عن تعليقاتهم.
- تقديم أنشطة وتكليفات ومهام تتناسب وقدرات التلاميذ، وتدعوهم إلى بذل جهد للتعبير شفهيًا.
- تكليف تلاميذ المجموعة التجريبية بمحاكاة بعض شخصيات القصص في جو من المرح والحرية ساعد التلاميذ في تنمية المهارات لديهم، وتخطي حاجز الرهبة والخوف والقلق الذي يعانون منه.

- **الفرض الثاني: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية في الاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة."** لاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين؛ وذلك لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول(٧)

نتائج الفرق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة

المهارة	الإشارات القبلي- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم التأثير
١- استخدام التلميذ اللغة العربية الفصحى الميسرة في التعبير.	سالبة	٠	٠	,٠٠	*٣,٢٧	,٧٣ تأثير قوي
	موجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	صفرية	١				
٢- إفهام التلميذ غيره حاجاته وما يريد التعبير عنه بجمل مناسبة للموقف.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٣٤	١ تأثير قوي جدًا
	موجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥		
	صفرية	٠				
٣- نطق الكلمات والجمل والعبارات نطقًا صحيحًا.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٢٧	,٧٣ تأثير قوي
	موجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	صفرية	١				
٤- تنويع نبرات الصوت وتنغيمه وفقًا للمعنى والحالة النفسية في الموقف.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٣١	,٧٣ تأثير قوي
	موجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	صفرية	١				
٥-استخدام تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية المعبرة عن المعنى بصورة تناسب الموقف الحياتي.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	**٢,٧٤	,١٤ تأثير ضعيف
	موجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	صفرية	٥				
٦- مواجهة الآخرين دون ارتباك أو خوف.	سالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	**٢,٨٢	,٤١ تأثير
	موجبة	١١	٦,٧٣	٧٤,٠٠		

						متوسط
	صفرية	٢				
٧- تعريف التلميذ بنفسه للآخرين في جمل مفيدة.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٣٩	١ تأثير قوي جدًا
	موجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	صفرية	٠				
٨- تعبير التلميذ عن رأيه بوضوح في جمل صحيحة ومكتملة الأركان	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٤٠	١ تأثير قوي جدًا
	موجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	صفرية	٠				
٩- استخدام الجمل والعبارات المعبرة عن المعنى المناسب للمكان والمناسبة.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٢٥	,٧٣ تأثير قوي
	موجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	صفرية	١				
١٠- استخدام العبارة المناسبة في موقف المجاملة.	سالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	*٣,١٣	,٩٢ تأثير قوي جدًا
	موجبة	١٣	٧,٧٧	١٠١,٠		
	صفرية	٠				
١١- التواصل مع الآخرين في الموقف بجمل صحيحة ومكتملة تؤدي المعني.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	**٢,٩١	,٠٤٧ تأثير ضعيف
	موجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	صفرية	٤				
١٢- تعبير التلميذ عن المطلوب منه بجمل صحيحة ومناسبة.	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٢٩	,٧٣ تأثير قوي
	موجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	صفرية	١				
الاختبار ككل	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	*٣,٣٠	١ تأثير قوي جدًا
	موجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	صفرية	٠				
* دالة عند مستوى (,٠١)			** دالة عند مستوى (,٠٥)			

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة، حيث كان متوسط الرتب الموجبة للاختبار ككل (٧,٥٠)، وقيمة (Z) هي(٣,٣٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠١)، وتراوح متوسط الرتب الموجبة للمجموعة التجريبية بين (٥,٠٠- ٧,٧٧)، ومتوسط الرتب السالبة بين (٠,٠٠- ٤,٠٠)، وقيمة (Z) تراوحت بين (٢,٧٤- ٤,٠٠)، وهي دالة

إحصائيًا، وحجم التأثير اختلف من مهارة إلى أخرى كما سيأتي توضيح ذلك في حساب حجم التأثير.

- **وتتفق هذه النتيجة مع** ما ورد بالإطار النظري للبحث وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي من نتائج؛ ومنها دراسة كل من: علي(٢٠٠٦)، وجاب الله وسنجي(٢٠٠٧)، والقحطاني(٢٠١١)، وجاب الله(٢٠١٣)، والفريحان(٢٠١٤)، وشعبان(٢٠١٥)، وعبدالغفار(٢٠١٥)، والسيد (٢٠١٨)، والطقاطقة والقرني(٢٠٢٠)، والوابلي والسجان (٢٠٢٠).

- **ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:**
- **قد يُعزى تحسن مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار** مقارنة بالتطبيق القبلي إلى استخدام القصص الرقمية في تنمية المهارات بما تتميز به القصص الرقمية من عناصر الجذب وإثارة الانتباه ومخاطبة الحواس؛ وقد يعزي التحسن إلى ما يلي:

- تنوع المواقف الحياتية في القصص الرقمية كان له أثر في زيادة خبرات التلاميذ اللغوية والحياتية.
- التدرج في تنمية كل مهارة لدى التلاميذ، وكثرة التدريب على ممارستها من خلال مواقف متنوعة.
- التقويم المستمر للتلاميذ في أثناء ممارسة المهارة لتقديم التغذية الراجعة، ومعالجة نواحي الضعف.
- إتاحة الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم وتعليقاتهم وتشجيعهم على ذلك في ظل بيئة آمنة نفسيًا.
- مراعاة خصائص التلاميذ والفروق الفردية بينهم، وتكرار إعادة عرض القصة –إن لزم الأمر– بعد تقسيمها إلى مقاطع قصيرة ليستوعب كل تلميذ وفق قدراته التحصيلية.
- تشجيع التلاميذ على التفكير قليلا قبل التعبير شفهيًا عن المطلوب منه.
- مراعاة المرونة في عرض القصص الرقمية وفي تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى التلاميذ.

- **الفرض الثالث: "لاستخدام القصص الرقمية فاعلية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية."** للتحقق من صحة هذا الفرض تم: حساب حجم التأثير عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة بين رتب القياسين القبلي والبعدي من خلال معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(*rprb*)، وحساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك Blacke، ويبين النتائج الجدول التالي:

جدول(٨)

نتائج حساب فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية

الفاعلية	حجم التأثير بمعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (*rprb*)	نسبة الكسب المعدلة لبلاك			
		متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	نسبة الكسب المعدلة
حساب الفاعلية للاختبار ككل	١*	١٥,٩٢	٣٦	٤٨	١,٠٤**
تفسير نسبة الفاعلية	*حجم تأثير قوي جدًا	** متوسط الفاعلية			

من خلال الجدول السابق يتبين ما يلي:

- بلغت قيمة حساب فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمعادلة بلاك المعدلة (١,٠٤) وهي قيمة تدل على تحقق الفاعلية بدرجة متوسطة حيث إنها أكبر من(١) وأقل من(١,٢).
- وبلغت قيمة حجم التأثير للاختبار ككل= (١) وهو حجم تأثير قوي جدًا، يدل على تأثير المتغير المستقل(القصص الرقمية) في المتغير التابع (تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية).

- ويبين جدول(٧) حجم التأثير من خلال معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(*rprb*) حيث كانت قيمة معامل (*rprb*) = (١) للمهارات(الثانية، والسابعة، والثامنة)، وقيمته في المهارة العاشرة (,٩٢)؛ وتدل القيمة على أن حجم التأثير قوي جدًا، وبلغت قيمة (*rprb*) (,٧٣) للمهارات(الأولى، والثالثة، والرابعة، والتاسعة، والثانية عشرة) وهي قيمة تدل على أن حجم التأثير قوي؛ أما المهارة السادسة فكانت قيمة (*rprb*)=(,٤١) وتدل على أن حجم التأثير متوسط، أما المهارة (الخامسة، والحادية عشرة) فكان حجم التأثير لكل منهما ضعيف؛ حيث كانت قيمة (*rprb*) للمهارة الخامسة (,١٤)، وللمهارة الحادية عشرة(,٤٧).

- **مما سبق يمكن إثبات صحة الفرض الثالث وبالتالي يمكن قبوله.**

- **وتتفق هذه النتيجة** مع ما ورد بالإطار النظري للبحث عن أهمية استخدام القصص الرقمية في التدريس، ونتائج بعض الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة العربية ومنها دراسة: أبي عفيفة(٢٠١٦)، والتتري(٢٠١٦)، وعطية(٢٠١٦)، وبدوي(٢٠١٨)، وتيغيرا(٢٠١٨)، والمسعود(٢٠١٨)، وستوم(٢٠١٩)، وعلان(٢٠١٩)، وعبدالمنعم(٢٠٢٠).

- كما تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس مواد دراسية أخرى؛ ومنها دراسة: العمري(٢٠١٧)، والصقرية(٢٠١٨)، والمهيرات(٢٠١٩)، ويونس(٢٠٢٠).

- **ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:**

- **قد تُعزى فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وكل مهارة على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى:**

- مراعاة طبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية واهتماماتهم واختيار القصص الرقمية وتصميمها وتقديمها لهم وفق معايير محددة معدة مُسبقًا.
- تضمين القصص الرقمية مواقف حياتية تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية؛ تنطلق من واقع التلاميذ وحياتهم، وتعمد إلى استثارتهم للتعبير شفهيًا في المواقف الحياتية.
- مراعاة خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ ومنها ضعف القصور والانتباه والإدراك لديهم، وغيرها من الخصائص التى تم مراعاتها عند تصميم القصص الرقمية، وعند تقديمها إليهم.

- الحرص على وظيفية اللغة، ووضع التلاميذ في مواقف تستثير قدراتهم على التعبير والإفصاح عما في نفوسهم.
- تعزيز الجانب النفسي للتلاميذ، وتوفير بيئة تعلم آمنة ومحفزة ونشطة للتلاميذ لحاجة فئة ذوي الإعاقة الفكرية إلى الشعور بالأمن النفسي والبيئي.
- بث بعض القيم والسلوكيات المستحبة في القصص الرقمية بما لها من آثار إيجابية معززة للتعلم.
- إثراء خبرات التلاميذ بأنشطة ومعلومات إثرائية؛ والحرص على التواصل مع أولياء الأمور، وحثهم على المتابعة للتلميذ يدًا بيد مع المعلم القائم بالتدريس.
- حث التلاميذ على المثابرة للوصول إلى الهدف، والتغلب على اليأس والإحباط الذي يتسرب إلى نفوس الكثيرين منهم بسرعة، وتوظيف كافة الوسائل المتاحة.

- **تفسير النتائج:**

- أثبتت النتائج تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة، كما أثبتت النتائج تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة مقارنة بالتطبيق القبلي، وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما ورد بالإطار النظري للبحث وما توصلت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة سالفة الذكر.
- أثبتت النتائج فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد بالإطار النظري، ونتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استخدام القصص الرقمية في مجال تدريس اللغة العربية.

- **ويمكن تفسير هذه النتائج وإرجاعها إلى ما يلي:**

- استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية وإكسابهم خبرات أثار انتباه التلاميذ، وخاطب حواسهم، وزاد من إقبالهم على التعلم.
- أسهمت القصص الرقمية في صنع جو من المرح داخل الفصل مما غير من بيئة التعلم التقليدية التي اعتاد عليها التلاميذ.

- اكتساب التلاميذ قدر من المفردات اللغوية من خلال القصص الرقمية ساعد في نمو حصيلتهم اللغوية التي يستخدمونها في التعبير شفهيًا، وتقمصهم للشخصيات ساعدهم على الانطلاق في التعبير قدر استطاعتهم.
- تنشيط الخبرات السابقة للتلاميذ بشكل مستمر، وربطها بالتعلم الجديد للتأكيد على ترابط الخبرات، وجعل التعلم ذي معنى، والتكرار عند الحاجة؛ قلل – بعض الشيء– من ضعف الذاكرة وكثرة النسيان وسرعته.
- أسهمت طريقة عرض القصص الرقمية من خلال جهاز الكمبيوتر وشاشة العرض في استثارة حواس التلاميذ؛ مما دعم زيادة تركيزهم، وكان لذلك أثر في إقبالهم على المشاركة، وتكرار القصص لتقوية الذاكرة وتنمية قدرة التلاميذ على التذكر والاسترجاع.
- التأكيد على وظيفية اللغة؛ وذلك بربط مهارات التعبير الشفهي الوظيفي بالمواقف الحياتية التي يمر بها التلاميذ في حياتهم.
- تضمين القصص الرقمية بعض الخبرات اللغوية والحياتية والسلوكيات والأخلاق الحميدة، وحث التلاميذ على المحاكاة أسهم في إحساس أولياء الأمور بأهمية ما يدرسه أبناؤهم، والإقبال على المساعدة بجدية.
- الحرص على المتابعة والتقويم المستمر للتلاميذ للتحقق من فهم التلاميذ واستيعابهم، وتصحيح الأخطاء أولا بأول، وكثرة تدريب التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة، وتوفير الفرص لذلك انعكس بشكل إيجابي على ممارستهم مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية.
- توزيع المهام التعليمية على فترات زمنية قصيرة للتغلب على تشتت انتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وشعورهم بالإرهاق والتعب، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يسير كل تلميذ وفقًا لقدراته.
- التعزيز الإيجابي والدعم المستمر للتلاميذ، وذلك من خلال تقديم الدعم المعنوي دائمًا في أثناء التدريس بالثناء، وكلمات التشجيع، وعبارات التحفيز، والدعم المادي من خلال جوائز تشجيعية بسيطة.
- احتواء انفعالات التلاميذ وأخطائهم المتكررة، وتوفير بيئة تعلم آمنة ومحفزة، ومشجعة على التعلم.

- إعطاء التلاميذ الحرية للتعبير عن آرائهم وخبراتهم وتجاربهم وقصصهم الصغيرة؛ لجعل التعلم فعالا.

توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يُوصي الباحثان بما يلي:

- استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى متعلمي اللغة بالمراحل الأولى، ومع الفئات الخاصة لما تتضمنه القصص الرقمية من مثيرات سمعية وبصرية تخاطب الحواس وتستثير الانتباه.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها، وفي تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية، والحرص على تنوع أساليب التدريس المستخدمة في تنمية المهارات اللغوية.
- التدريب المستمر للتلاميذ على ممارسة مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية، وتقديم نماذج وتطبيقات عملية لهم يحاكونها، ويقلدون شخصياتها، مع الاهتمام بالتتابع والاستمرارية.
- ربط التعبير الشفهي الوظيفي بالمواقف الحياتية واليومية للتلميذ تأكيدًا على وظيفية اللغة العربية في الحياة، وجعله ممارسة حياتية يومية، وتنوع الأنشطة التعليمية ليجد كل تلميذ ما يناسبه.
- تعويد التلاميذ حسن الإنصات والإصغاء، والاستماع الجيد؛ لأنه ركيزة أساسية لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية.
- اختيار مضمون القصص الرقمية من حياة التلاميذ وواقعهم واهتماماتهم بما يناسب الهدف المنشود من استخدامها.
- حث المعلمين على الالتزام باللغة العربية الفصحى الميسرة – تحدثًا وقراءة وكتابة– كي يقتدي بهم التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية ويحذو حذوهم عند ممارستهم لمهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية .
- مراعاة خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قبل التعامل معهم، واستخدام أساليب تعزيز مناسبة، والحذر عند استخدام أساليب العقاب، حيث لا يُعاقب التلميذ بتكرار ما وقع فيه من أخطاء.

- عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وإمدادهم بدليل للمعلم خاص بذلك.
- التركيز على الناحية الوظيفية للغة العربية، وتوظيف المهارات اللغوية التي تُنمى لدى التلاميذ في حديثهم وكتاباتهم، وفي حياتهم بشكل عام.

مقترحات البحث: استكمالا لما بدأه البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

- أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.
- فاعلية القصص الرقمية في تنمية الفهم الاستماعي والحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.
- استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التحدث والوعي الصوتي لدى الأطفال بمرحلة الروضة.
- استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة العربية لتنمية الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مراجع البحث

أولا- المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(٢٠٠٣): لسان العرب، مج(٧)، القاهرة، دار الحديث.

أبوعفيفة، هيا جودت (٢٠١٦): "أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام القصة الرقمية للصف الثالث في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الإبداعي"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط بالأردن.

أبومغنم، كرامي بدوي(٢٠١٣): "فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، مجلة الثقافة والتنمية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مج(١)، ع(٧٥)، ص٩٣-١٨٠.

أحمد، سمير عبدالوهاب(٢٠٠٤): قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية، عمان، دار المسيرة.

أحمد، محمد؛ ومحمد، أسماء؛ ومحمد، وليد(٢٠١٦): "معايير تصميم القصص الرقمية التفاعلية وإنتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة تكنولوجيا التربية للبحوث والدراسات- مصر، ع(٢٩)، ص ٢٣١- ٢٥١.

أحمد، نجلاء أبوسريع(٢٠١٢): "فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية"، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع(١٣)، ج(١)، ص٣٤٩-٣٦٠.

إسماعيل، سحر فؤاد(٢٠١٣): "فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٣٩)، ص١٨٥-٢٢٤.

الإمام، محمد صالح؛ والجوالدة، فؤاد عيد (٢٠١٠): الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل، عمان، دار الثقافة.

بدوي، مازن(٢٠١٨): "تقييم وتطوير مهارات القراءة الناقدة باستخدام البيئة التفاعلية لرواية القصة الرقمية لطلاب الصف الثالث الإعدادي"، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

البشير، أكرم؛ والوائلي، سعاد(٢٠٠٨): "مهارة الكلام (التعبير الشفوي في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن)؛ دراسة تحليلية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج(٩)، ع(٢)، ص ٢٣٦-٢٥٥.

التتري، محمد علي سالم(٢٠١٦): "أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

تيغيرا، إبراهيم(٢٠١٨): "فاعلية استخدام برنامج مصمم القصص الرقمية في علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة العلوم الإسلامية.

جاب الله، علي سعد(٢٠١٣): "برنامج مقترح في الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية"، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١٥٦)، ج(٦)، ص ٢١٩-٢٨٣.

جاب الله، علي سعد؛ وسنجي، سيد محمد(٢٠٠٧): "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة"، المؤتمر العلمي الأول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها، ص١٢٠٥- ١٢٨٥.

الجبوري، خالد ناجي(٢٠١٢): "صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، مجلة الفتح، ع(٥١)، ص٣٩٦-٤٤٨.

الجلامدة، فوزية عبدالله(٢٠١٦): "استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، عمان، دار المسيرة.

الحارثي، عزيزة مخضور(٢٠٢٠): "تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع(٧٣)، ص١١٥٩-١٢٤١.

الحربي، خالد بن هديبان هلال(٢٠٢٠):"فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، مجلة التربية، بكلية التربية-جامعة الأزهر، ع(١٨٨)، ج(١)، ص١٩٣-٢٢١.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبدالله(٢٠١٦): "فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج(٥)، ع(٨)، ص ٢٧٦- ٣٠٨.

حسن، عزت عبدالحميد محمد(٢٠١٦): الإحصاء النفسي والتربوي؛ تطبيقات باستخدام برنامج Spss18 ، القاهرة، دار الفكر العربي.

الحفناوي، أحلام محمد(٢٠٠٨): "فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال

المعاقين عقليًا القابلين للتعلم"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ع(١٨)، ص١٣٩-١٧٦.

الحوامدة، محمد فؤاد؛ والسعدي، عماد توفيق(٢٠١٥): "فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، مجلة دراسات في العلوم التربوية، مج(٤٢)، ع(١)، ص ٤٧-٦٢.

الحوامدة، محمد؛ وصوالحة، أحمد(٢٠١٨): "فاعلية المنحى التواصلي في تحسين مهارات التعبير الشفوي"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك بالأردن، مج(١٤)، ع(٢)، ص١١١-١٢٥.

الخرماني، عابد حميد(٢٠١١): "تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في محافظة جدة في ضوء معايير الفكرة والأسلوب وحسن الأداء"، مجلة عالم التربية، مج(١٢)، ع(٣٥)، ص٢٦٧-٣١٦.

الخمايسة، إياد(٢٠١٢): "مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرات"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج(٢٠)، ع(١)، ص٢١٩-٢٤٢.

دحلان، براعم عمر علي(٢٠١٦): "فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

رابطة القصة الرقمية(٢٠١٢): مُتاح على: http//www.storycenter.org

ستوم، عائشة سمير توفيق(٢٠١٩): "فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة.

السيد، أحمد رجب محمد(٢٠٢٠): "فاعلية برنامج إرشادي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في خفض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى هؤلاء الأطفال"، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع(٦١)، ص٢٣١-٢٨٨.

السيد، خالد عبدالعظيم عبدالمنعم(٢٠١٥): "فاعلية المواقف الحياتية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي باللغة العربية الفصحى لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج(٢١)، ع(١)، ص ٤٧٧-٥٣٦.

السيد، سارة نبيل (٢٠١٨): "التعبير الوظيفي لعينة من المتأخرين لغويًا ذوي الدرجة البسيطة في بعض المواقف الحياتية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج(٢٩)، ع(١١٦)، ص٤٥٠-٤٦٥.

شحاتة، حسن(٢٠١٥): استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، فهد بن ماجد(٢٠٢٠):"فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي"، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١٨٦)، ج(٢)، ص٤٩٧-٥٤٦.

شعبان، منال محمد حسين(٢٠١٥): "فعالية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية"، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج(٣)، ع(٩).

صادق، فاروق محمد(٢٠١٠): اللغة والتواصل لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار رواء.

الصقرية، رابعة بنت محمد(٢٠١٨): "فاعلية التدريس بالقصة الرقمية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية التفكير الأخلاقي لديهن"، مجلة العلوم التربوية، مج(٣)، ع(٤٥)، ص١٩٤-١٩٧.

طعيمة، رشدي(٢٠٠١): أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق، ط(٢)، القاهرة، دار الفكر العربي.

الطقاطقة، فراس أحمد؛ والقرني، أحمد مرعي(٢٠٢٠): "فعالية برنامج قائم على فنيات التحليل السلوكي التطبيقي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لذوي الإعاقة الفكرية وأثره في استخدام اللغة"، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج(١٠)، ع(٣٦)، ص٨٠-١١٧.

عامر، طارق عبدالرؤوف؛ ومحمد، ربيع عبدالرؤوف(٢٠٠٨): الإعاقة العقلية، القاهرة، مؤسسة طيبة.

عبدالباري، ماهر شعبان(٢٠١٣): اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة، الأسس والإجراءات التربوية، الدمام، مكتبة المتنبي.

عبدالباسط، حسين أحمد(٢٠١٤): "مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية"، مجلة التعليم الإلكتروني، وحدة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع(١٣)، ص٢٠-٦٦.

عبدالعاطي، حسن الباتع؛ وشهاب، إسراء رأفت محمد(٢٠١٤): تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقليًا- النظرية والتطبيق-، الأسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

عبدالغفار، محمد فتحي(٢٠١٥): "برنامج لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا"، مجلة

كلية التربية، جامعة بنها، ع(١٠٣)، ج(٢)، ص٣١٥-٣٣٤.

عبدالمنعم، أسماء أحمد؛ وحافظ، وحيد السيد؛ وجاب الله، علي سعد؛ وأبوزيد، مروة دياب (٢٠٢٠): "تنمية مهارات الاستماع باستخدام القصص الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج(٣١)، ع(١٢١)، ص٥٠٢-٥٣٨.

عبدالهادي، حسن أحمد سلمان(٢٠١٦): "أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عريف، هنية؛ ونجاحي، نجلاء(٢٠١٩): "دور القصص الرقمية في تنمية مهارات النبر والتنغيم لدى تلاميذ المستويات التعليمية الأولى"، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، جامعة الحسين بن طلال، مج(٥)،ص٢٨٠-٢٩٢.

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

عطية، مختار عبدالخالق(٢٠١٦): "فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها"، المؤتمر الدولي الثاني(اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية)، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، فبراير، ص ٣-٧٥.

علام، صلاح الدين(٢٠٠٧): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان، دار المسيرة.

علان، علا موسى(٢٠١٩): "فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها"، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط بالأردن.

علي، ميادة محمد(٢٠٠٦): "فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليًا المصابين بأعراض دوان القابلين للتعلم"، رسالة دكتوراه (غيرمنشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

العمري، محمد بن عبدالله(٢٠١٧): "فاعلية القصص الرقمية في تدريس مقرر التوحيد على إكساب مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة المزاحمية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الفريحان، هناء فريحان(٢٠١٤): "فاعلية موقع تعليمي إلكتروني قائم على استخدام القصة لتنمية بعض

المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية بالقاهرة.

فضل الله، محمد رجب(٢٠١٤): المرجع في تدريس اللغة– منهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، عالم الكتب.

القحطاني، هنادي حسين(٢٠١١): "فعالية برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

القحطاني، هنادي حسين(٢٠١٤): المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية، الرياض، دار الزهراء.

القرشي، أمير إبراهيم (٢٠١٣): التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ، القاهرة، عالم الكتب.

لافي، سعيد(٢٠١٥): تعليم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

محمد، عادل عبدالله(٢٠١٠): مقدمة في التربية الخاصة، القاهرة، دار الرشاد.

محمد، محمد(٢٠١٧): "تصميم مواقف درامية لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

مدكور، علي أحمد(٢٠٠٨): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

المسعود، طارق عبيد؛ والعتيبي، نوال نهار؛ والمسعود، فوزية عبيد؛ والمديرس، عبدالله عبدالعزيز(٢٠١٨): "فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية التفاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت"، مجلة كلية التربية، مج(٣٤)، ع(٥).

المطيري، غادة(٢٠١٤): "أثر القصص الرقمية باستخدام تقنية التابلت (Tablet) على مهارات التفكير الناقد في مادة التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

منظمة الصحة العالمية(٢٠١٨): العجز والصحة، مركز وسائل الإعلام. متاح على الرابط:
http//www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

المهيرات، رشا محمد إسماعيل(٢٠١٩): "أثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن"، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط بالأردن.

موسى، محمد محمود؛ وسلامة، وفاء محمد(٢٠٠٤): "القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة"، المؤتمر الإقليمي الأول(الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة)، مركز البحوث

والدراسات المتكاملة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٤-٢٥ يناير، ص٥١٤-٤٦٢.

الناقة، محمود كامل ؛ و حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام"مداخله وفنياته"، بنها، مطبعة الإخلاص.

الهجرسي، أمل معوض (٢٠٠٢): تربية الأطفال المعوقين عقليًا، القاهرة، دار الفكر العربي.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩): وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء.

الوابلي، عبدالله بن محمد؛ والسجان، ندى بنت عبدالرحمن(٢٠٢٠): "طبيعة استخدام أساليب التواصل غير اللفظي وفاعليتها في تطوير النمو اللغوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية من وجهة نظر الأخصائيات في جمعيات الأطفال المعوقين في المملكة العربية السعودية"، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج(١٠)، ع(٣٤)، ص١-٣١.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧): دليل مدرسي ومدرسات الصفوف الثلاثة الأخيرة للمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، القاهرة، قطاع الكتب.

وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية: القرار الوزاري رقم(٥٦١) بتاريخ ٢٠١٤/١٢/٨م لتعديل بعض أحكام القرار الوزاري رقم(٣٧) لسنة ١٩٩٠ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة، ص ٦-٧.

يونس، فتحي علي؛ والناقة، محمود كامل؛ وحنورة، أحمد حسن(٢٠٠٥): طرق تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يونس، منى النوبي سلمان(٢٠٢٠): "برنامج قائم على القصص الرقمية لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وأثره على التقبل المتبادل"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Abu Sheikh, M.(2019).The Effect of Using Animation Clips on Developing Oral Expression Skill in English Language Subject for Fourth Grades in Private Schools at Amman, M.A. Dissertation , Middle East University, Amman- Jordan.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD" (2010). Definition of Intellectual Disability. Available at The Web Site: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition.

Aristizábal, I. F., Cano, S. del Sol Vesga, I. &Collazos. C. A. (2017).

Towards the Design of Interactive Storytelling to Support Literacy Teaching for Deaf children. In HCI for Children with Disabilities , Springer, Cham, . 115-126.

Brenner, K. (2014). Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 52 (1), 22-29.

Brue, A. W., &Wilmshurst, L. (2016). *Essentials of Intellectual Disability Assessment and Identification*. Canda. John Wiley & Sons.

Chafetz. M. (2015). *Intellectual Disability: Civil and Criminal Forensic Issues*, the United States of America: Oxford University Press.

Christoph, R., Wolfgang, L.,(2012). Reading Skills Among Student's With Intellectual Disabilities Research in Developmental Disabilities, University of Wurzburg,34(2), 740-748.

Condy, J. et.al.(2012) Pre-Service Student's Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.

Emmanuel, F.(2016) Using Digital Storytelling to Help First-Grade Student's Adjustment to School, *Contemporary EducationalTechnology*, 7 (3), 190-205.

Frazel, M. (2011). Digital Storytelling: *Guide for Educators. International Society for Technology in Education*, Washington. D.C.

Jones, H., Rabinovitch, A., Eddy, L. & Wilson, S. (2016). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In Breland-Noble, A., Al- Mateen, C. Singh, N. (Eds.), Handbook of Mental Health in African American*

youth, New York, Springer.

Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook. USA: The Center for Digital Storytelling, Berkeley*, CA: Digital Diner Press

Lyons, G. (2010). Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature. In HCI for Children with Disabilities , 73-126.

Manuelito, B. K. (2015). *Creating Space for An Indigenous Approach to Digital Storytelling: "Living Breath" of Severance Within an Anishinaabe Community in Northern Michigan*. Ph.D. thesis Antioch University.

Oradee, T.(2012). Developing Speaking Skills Using Ahree Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role Playing), International, *Journal of Social Science and Humanity*. 2(6). 533-545.

Robin, R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*. 30(3), 17-29 http://greav.ub.edu/der.

Wake. D. (2012) Exploring Rural Contexts with Digital Storytelling. *Rural Educator*, 33(3), 23-27.

Yaman, ., &Kavasolu, M. (2013). The Adaptation Study of Oral Communication Strategy Inventory into Turkish International, *Journal of Human Sciences*, 10 (2). 400-419.

Yearta, L. ,Helf. sh., &Harris, L.(2018) Stories Matter: Sharing our Voices

with Digital Storytelling, *Texas Journal of Literacy Education*,30(2), 14-22.