مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي وعلاقته بمستوى مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم) من وجهة نظرهم

د. منيرة سلامة أبوزيد أحمد

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

البريد الإلكتروني للباحث

Ms.Ahmad@qu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٣ / ٥ / ٢٠٢٤م

تاريخ قبول النشر: ٨ / ٦ / ٢٠٢٤م

مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، المجلد (١٨) العدد الأول (يناير ٢٠٢٥م)، ص ص (٢٧٤-٣١٨)

ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي وعلاقته بمستوى مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم) من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدف البحث لمعرفة العلاقة بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي ومستوى مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم) من وجهة نظرهم، بلغت العينة (١٨٠) معلما ومعلمة بمنطقة القصيم، أُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تمثلت الأدوات في: استبانة ممارسة السرد القصصي- استبانة مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية) -إعداد الباحثة-. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة المعلمين للسرد القصصي، ومستوى المهارات الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم، ووجود فروق دالة في تقييم المعلمين لمستوى السرد القصصي تعزي لمتغير النوع لصالح الإناث، وفروق دالة في المهارات الاستقبالية لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة في تقييم المهارات الاجتماعية. ولا توجد فروق دالة في مستوى ممارسة السرد القصص، والمهارات الاستقبالية والاجتماعية تعزي لمتغيري سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية. ووجود فروق دالة لصالح مدارس الدمج وفقا لمتغير بيئة العمل. ووجود علاقة ارتباطية بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي ومستوى مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم، ووجود علاقة ارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والمهارات الاجتماعية. وأوصى البحث بضرورة ربط المهارات اللغوية والاجتماعية بالسرد القصصي.

الكلمات المفتاحية: السرد القصصي، مهارات اللغة الاستقبالية، المهارات الاجتماعية، ذوي الإعاقة الفكرية.

The practice of storytelling by teachers of people with intellectual disabilities and its relationship to the level of skills (receptive and social language among their students) from their point of view

Abstract:

The research aimed to determine the relationship between the practice of storytelling by teachers of people with intellectual disabilities and the level of skills (receptive and social language among their students) from their point of view. The sample amounted to (210) male and female teachers in the Qassim region. The descriptive, correlational approach was used. The tools were: Storytelling Practice Questionnaire - Questionnaire Skills (receptive and social language). The results showed a high level of teachers' practice of storytelling and the level of receptive and social skills among their students, and the presence of significant differences in the teachers' evaluation of the level of storytelling due to the gender variable in favor of females, significant differences in receptive skills in favor of males, and no significant differences in the evaluation of social skills. There are no significant differences in the level of storytelling practice, receptive and social skills due to the variables of years of experience and teaching stage. There are significant differences in favor of integration schools according to the work environment variable. There is a correlation between the practice of storytelling by teachers of people with intellectual disabilities and the level of their students' receptive and social language skills, and there is a correlation between receptive language skills and social skills. The research recommended the need to link linguistic and social skills to storytelling.

Keywords: storytelling, receptive language skills, social skills, people with intellectual disabilities

المقدمة

نالت مشكلة الإعاقة الفكرية اهتماما كبيرا في كثير من المجتمعات؛ فهي مشكلة تؤرق الجميع من آباء وتربويين، وتجعل الأطفال يعانون الإهمال والمعاملة السيئة ومشاعر الإحباط والحرمان، فهي مشكلة تؤرق المجتمع بأكمله. فهو ينظر لنفسه على أنه فاشل، وأقل من غيره. وهذا ينعكس على سلوكه الاجتماعي، وينصرف عن تكوين علاقات اجتماعية؛ لذا يميل لمشاركة الصغار في علاقاته الاجتماعية (معوض، ٢٠٠٨).

ويعاني العديد منهم مشكلات وصعوبات لغوية مختلفة أهمها بطء النمو اللغوي، وتأخر النطق، وضعف المفردات اللغوية، وبساطة التراكيب اللغوية بما لا يتناسب وأعمارهم الزمنية؛ لذا فمستوى أدائهم اللغوي أقل من أقرانهم العاديين المساويين لهم بالعمر (Romerobacios,2007؛ شعبان ،٢٠١٥).

ويأتي توافق الفرد حينما يشعر بالتكيف مع المحيطين به، بالتواصل معهم سواء لفظيًا أو غير لفظي، وهو ما يُعبر عنه بمهارات اللغة، ويأتي الاستماع قبل أي مهارة، ويُطلق عليه مهارات اللغة الاستقبالية (Elsevier Health Sciences, 2021). وتُعرف بقدرة الفرد على فهم ما يقال له، وتتطلب تلقي الرسالة وفهمها (Kover, et al, 2013). ويعاني مَن لديه مشكلات باللغة الاستقبالية صعوبة ربط الكلمات المنطوقة بالأشياء والمشاعر والأفكار، وصعوبة تلقي أية تعليمات منطوقة (أخرس وآخرون، ٢٠١٧). لذا فهي محل اهتمام العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية.

أيضًا من الأمور المهمة التي يهتم بها العاملون معهم، المهارات الاجتماعية وتنميتها من خلال تفاعلهم ودمجهم مع العاديين، وتقديم الأنشطة والبرامج التربوية. لذا لا تنحصر مشكلة هذه الفئة بمجال التعليم فحسب، بل المجال الاجتماعي، الذي يعد أساسًا لتفاعلهم مع المحيطين. فالطفل يعيش في شبكة علاقات تضم الوالدين والأقران والمعلمين، ومهاراته الاجتماعية تُسهم بإقامة علاقات ناجحة وتعلم سلوكيات اجتماعية إيجابية (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٠).

ونقصها يُعد معيارًا لتعريف ذوي الإعاقة الفكرية، وهناك العديد من التعاريف تناولت المهارات الاجتماعية، وعبرت عنها كمصطلح لوصف الأداء الوظيفي الاجتماعي، وأكد عبد الرحيم (٢٠١١) أن أغلبهم يعانون انخفاضا بالمهارات الاجتماعية والسلوكية. ومن مسلمات الطبيعة البشرية ارتباط المهارات الاستقبالية بالمهارات الاجتماعية؛ فكلما تحسنت المهارات الاستقبالية تحسنت المهارات الاجتماعية والعكس، وأكد هذا عبد الله (٢٠٢٢).

من جهة اخرى أُستخدمت استراتيجيات معهم كالعرائس المتحركة، لعب الدور، اعتمدت على التسلية واللعب. والقصص من الوسائل التي تسعى لتحقيق الترفيه والاستمتاع والتعلم، وتُستخدم لتقليل العدوان والخوف، وتعلم المهارات الاجتماعية والأكاديمية (Tingstrom., & Wilczynski, 2006)، وأُستخدم السرد القصصي من قِبل الكِبار كالجدات والوالدين، والمعلمين؛ لأثره الواضح بالتعلم واكتساب المهارات الاجتماعية وغيرها (حجازي، ٢٠١٢). وأشار More (2008) أن هناك استراتيجيات لتعليم المهارات الاجتماعية كتعليم الرفاق، والقصص المبرمجة.

وأشار العديد من الباحثين لأهمية التركيز عليه كاستراتيجية تساعد على بناء الاستيعاب (Pennycuff& Miller, 2008). وتُزيد انتباه وتركيز الطفل وتُدربه على حُسن الإصغاء، وربط المسموع بالصورة المناسبة؛ فتُعزز ثقته بنفسه بلعبه للأدوار داخل القصة، وتنمية ثروته اللغوية. إضافة لفوائد عديدة كتقوية الاستيعاب السمعي، والاستمتاع، مُحفز للتعلم أكثر من الطرق المباشرة (Souvignier & Antonion, 2007).

مشكلة البحث

أوضحت نظرية (التوسيع والبناء) لفريدريكسون أن المشاعر الإيجابية كـ (السعادة والبهجة) تغذي التفكير المرن وأساليب حل المشكلات وتحفز الانتباه الواسع والتوسع بالإدراك الاجتماعي، ويمكن تطوير مهارات الأطفال للتفاعل بشكل أكبر مع بيئتهم (Conway et al., 2013؛ Fredrickson, 2004). وأشارت أن السعادة النفسية وما يشعر به الفرد من بهجة ومتعة تولد له كثير من الفوائد كالتوسع في الانتباه (وهو ما يلزم اللغة الاستقبالية) والإدراك الاجتماعي وتطوير المهارات، لذا ففي ضوئها يجب استخدام السرد القصصي ليُطور مهارات ذوي الإعاقة الفكرية. وأكدت العنزي (٢٠١٧) أنه يوفر المتعة والتشويق وإثارة الدافعية، وتنمية ثروتهم اللغوية، وتزويدهم بالمعارف. وأشارا Young (2011) لأهميته اجتماعيًا وتعليميا.

وتمثل اللغة الاستقبالية مشكلة لذوي الإعاقة الفكرية؛ فلا يمكن النظر لخصائصهم اللغوية بمعزل عن خصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية، فمعظم الأبعاد المرتبطة بها أساسها مشكلة تواصلية؛ فتؤدي قدرتهم المحدودة لقصور تواصلهم مع الآخرين (عبد الله، ٢٠٠٤). وأشار Memisevic1 and Hadzic (2013) أن معدل انتشار اضطرابات اللغة لديهم (٧١.٣ ٪). ورغم أهمية مهارات الاستماع لهذه الفئة، وما نالها من اهتمام، إلا أن هناك تدنيا واضحًا لديهم بهذه المهارات،

واكد (القحطاني،٢٠١١؛ أحمد،٢٠١٤؛ محمد ،٢٠١٤) وجود تدنٍ بمهاراتهم اللغوية خاصة الاستماع. وفي هذا الصدد أكد الجهني (٢٠١٥) فعالية السرد القصصي في فهم المسموع. وأوصى السراج (٢٠٢١) بتوسيع توظيفه؛ لتنمية مهارات اللغة بشكل عام.

وتنعكس آثارها على سلوك الطفل ومهاراته العقلية وغيرها، وقدرته على التكيف الاجتماعي، فأثبتت الدراسات أن ٧٥٪ منهم لديهم قصور بالمهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين. ويؤكد هذا عدم شعوره بالعزلة وسط أقرانه المعاقين ويتواصل معهم بنجاح، ويتفق هذا مع (Myrabakk and ,2008 Von) أن (١٠-١٥%) منهم يعانون خطر الاستبعاد الاجتماعي نتيجة لإعاقتهم. وأكد (عبد العليم،٢٠٠٨) قصور مهاراتهم الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي وعدم قدرتهم على التفاعل.

كما لا توجد دراسة-بحدود علم الباحثة- بحثت العلاقة بين السرد القصصي ومهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية. وانطلاقًا من أهمية السرد القصصي، ومن ضعف مستوى المهارات الاستقبالية والاجتماعية لدى هذه الفئة، سعى البحث الحالي للكشف عن هذه العلاقة. من خلال السؤال الرئيس: ما العلاقة بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي ومستوى المهارات (الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم) من وجهة نظرهم.

أسئلة البحث

١. ما مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي من وجهة نظرهم؟
٢. ما مستوى مهارات اللغة الاستقبالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟
٣. ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ممارسة المعلمين السرد القصصي ومستوى المهارات الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم تُعزى لمتغير (النوع- سنوات الخبرة - بيئة العمل- المرحلة التدريسية)؟
٥. ما العلاقة بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي ومستوى المهارات (الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم) من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث

١. التعرف على مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي.
٢. التعرف على مستوى المهارات (الاستقبالية والاجتماعية) لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. التعرف على الفروق في وجهة نظر المعلمين حول درجة ممارستهم السرد القصصي وعلاقته بمستوى المهارات الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم تعزي لمتغير (النوع- سنوات الخبرة - بيئة العمل- المرحلة التدريسية).

٤. الكشف عن العلاقة بين مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي ومستوى المهارات (الاستقبالية والاجتماعية لطلابهم) من وجهة نظرهم.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

- لجمعها بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي والمهارات الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم
- الكشف عن العلاقة بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي والمهارات الاستقبالية والاجتماعية لطلابهم.

الأهمية التطبيقية

- بالنسبة للمعلمين: تزويدهم باستبانة لقياس مستوى ممارسة مهارات السرد القصصي.
- يُسهم بتوفير استبانة لقياس مهارات (اللغة الاستقبال والاجتماعية) لذوي الإعاقة الفكرية.
- مساعدة المسؤولين والمعلمين؛ لوضع وتنفيذ برامج تُنمي مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية.
- بالنسبة لواضعي المناهج: بذل مزيد من الجهد لتحسين وتطوير مناهجهم التي تهتم بالجانب القصصي.

حدود البحث

حدود موضوعية: معرفة مستوى ممارسة السرد القصصي وعلاقته بمستوى المهارات (الاستقبالية والاجتماعية).

حدود بشرية: معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود مكانية: مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة القصيم.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث

ذوو الإعاقة الفكرية (People with intellectual disabilities): الذين لديهم انخفاض ملحوظ بمستوى الأداء العقلي العام بمرحلة النمو، ويصحبه عجز واضح بمجالين أو أكثر بمجالات السلوك والتكيف الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص ١٠).

السرد القصصي (storytelling Practice): عرفه الحيلواني (٢٠١٣)"بأسلوب يقوم بسرد مجموعة من الأحداث المرتبطة ببعضها البعض، والمتسلسلة بشكل منظم وشائق يرويها الكاتب، بحيث يتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تتعلق بشخصيات تتباين بأساليب عيشها وتصرفاتها في الحياة" (ص٣٣٤). ويُعرف إجرائيًا بالخطوات المنظمة التي يقوم بها المعلم، والمتمثلة في العرض السردي الشفوي المعتمد على نبرات الصوت، والحركات الجسدية والإيماءات، وتعبيرات الوجه، لمساعدة التلاميذ على الفهم، والتفاعل والمشاركة، وتحسين مهاراتهم الاستقبالية والاجتماعية. وتُمثّل بالدرجة التي يستجيب بها المعلمون على الاستبانة المُستخدَمة بالدراسة الحالية.

مهارات اللغة الاستقبالية (Receptive language skills): عرفتها أحمد (٢٠١٠) "بأنها جانبا من عملية التواصل الذي يتضمن تلقي الفرد لما يُقدم إليه من معلومات وتفهمه لها، وتتضمن (التمييز السمعي- التميز البصري- التذكر السمعي- التذكر البصري- الفهم)" (ص١٨٧). وتُعرف إجرائيًا بقدرة الطالب على (التمييز السمعي-التمييز البصري-فهم المسموع- فهم الإيماءات- إدراك تعبيرات الوجه). ويُمثّل بالدرجة التي يستجيب بها المعلمون على الاستبانة.

المهارات الاجتماعية (Social Skills): عرفها عابد (٢٠١٨) "بمجموعة من المهارات السلوكية الإيجابية الضرورية للطفل ذي الإعاقة العقلية، والتي تساعده على التفاعل مع الآخرين"(ص٨٠). وتُعرف إجرائيًا بالسلوكيات المقبولة اجتماعيا للمعاق فكريًا وتشمل (التفاعل مع الآخرين، آداب الاستئذان، التعاون، والقدرات الشخصية). وتُمثّل بالدرجة التي يستجيب بها المعلمون على الاستبانة.

معلمو ذوي الإعاقة الفكرية (Teachers of students with Intellectual Disabilities): عرّفهم الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٦): من أُعدّوا علميًّا وتربويًّا لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والعمل لتحقيق أهداف المواد الدراسية، والتّعرُّف على أهم الاستراتيجيات الحديثة بالتدريس والنظريات المناسبة لتصميم الدروس واستخدام التقنيات الحديثة،

والاستفادة من مصادر التعلّم بالمدرسة بعرض الدروس وتبسيطها وفق الأسس التربوية، واعتمادها ومتابعة تنفيذها.

الإطار النظري:

١. السرد القصصي:

من أساليب تقديم المعلومات والحقائق، واستخدمه القرآن الكريم؛ لأهميته وتأثيره الفعّال بالنفس البشرية، واختص الله تعالى سورة كاملة يُسميها (القصص)، ويخاطب رسوله ﷺ بقوله: (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ) (يوسف،٣). فالإسلام يدرك هذا الميل وتأثيره على القلوب والعقول، فهو وسيلة للتربية والتقويم، وأقدم الطرق التي استخدمها الإنسان لنقل المعلومات، باختلاف الفئات العمرية (مدكور،٢٠٠٧). وعرفه عصر (٢٠١٥) "بطريقة تعمل على تدريب حواس الطفل، وتعلمه التفكير، فهو وسيلة طبيعية تنمي عادات العقل عنده، لما تتضمنه القصص من عناصر مختلفة وكثيرة، وعلاقات تنتظم بتتابع خاص للأحداث، مما يجعلها باعثا للتفكير"(ص٣٢١). وهو من أبرز أساليب تنظيم محتوى المادة التعليمية؛ لسهولة استيعابه وتأثيره بتعليم الصغار والكبار؛ لطريقة عرضه المشوقة، ويدل على ذلك أن النص القرآني يوظف هذا الأسلوب، بقصد بلوغ التناهي في التأثير بالنفس؛ لما للقصة من أثر عظيم في إعمال الملكات النفسية للإنسان (العنزي، ٢٠١٧). وعرفاها دراوشة والخوالدة (٢٠١٩) بأداة فاعلة لتنمية الجوانب اللغوية، واستثارة دافعية الطلبة، وتشكل رافدا أساسيًا لهم بما يُقدمه من المواقف والخبرات والصور الذهنية، التي يمكن توظيفها فيها كاللغة، والتفاعل الاجتماعي، وتسهيل تذكر الأحداث وتسلسلها...، ولنجاحه تُراعى بعض العوامل المؤثرة، كدرجة الصوت، واستخدام المعينات الصوتية...

أشكال السرد القصصي:

السرد الشفوي؛ الكلمات المنطوقة والإيماءات، ويُميّزه تقديم الفرصة للأفراد سواء أدباء أم لا رواية قصص من حياتهم الخاصة. **السرد البصري**؛ قائم على الصور، فالوسائط المرئية طريقة بسيطة لرواية القصة، واستخدمه القدماء بالكهوف لرواية قصص حياتهم، وحاليًا يظهر عبر التلفاز والسينما بالأفلام. **السرد الكتابي**؛ صورة متطورة من السرد البصري والشفوي، ظهر مع تطور الكتابة وإنتاج الأحرف، ضمن الكتب والأوراق. ويُقسم حسب الزمن لثلاثة أنواع بشري وميلودة (٢٠١٨) **السرد المتسلسل**؛ يقوم على خط زمني ثابت متتابع من بداية القصة حتى نهايتها. **السرد المتقطع**؛ لا يراعي منطقية الزمن، فيقدم الأحداث النهائية أولا، ثم ينتقل البداية ليُظهر الفارق بين زمن الحكاية وزمن

السرد. **السرد التناوبي**؛ يعتمد على تناوب الأحداث، فيطرح السارد عددًا من القصص ويتناوب فيما بينها، وعادةً يُستخدم بالقصص التلفزيونية.

أهمية توظيف القصة بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة بوحدي (٢٠٢١):

تسهم في توجيه السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة؛ بتحقيق التعاون والمشاركة بينهم. إثرائهم بالمعلومات والمعارف عما يحيط بهم، تكوين المفاهيم التي يحتاجها الطفل بحياته. استخدامها يساعد في القضاء على الملل داخل العملية التعليمية، وتحويله لوقت تسلية ومتعة. توظيفها لإكساب الأطفال ذوي الإعاقة المهارات الحياتية الضرورية. تُحقق جذب الانتباه؛ بحب الأطفال للوقت الذي يقضونه أثناء الإنصات للقصة. التسلسل في أحداثها يُقنع الطفل بالأفكار التي تدور حولها. توظيفها في تقديم حلول للمشكلات التي تواجههم. تسهم في تعديل سلوكهم، وتقديم السلوك السوي عبر أبطالها ودعمهم بالثناء؛ فيحاكوها. تنمية اللغة؛ بعرض الصورة مع الشرح الصوتي المصاحب، يُساعد على الربط بينهما(ص ٦٤).

٢. مهارات اللغة الاستقبالية:

عرفها خيال (٢٠٠٨) بمجموعة المفاهيم اللغوية التي يفهمها الطفل عندما تعرض عليه هذه المواد بشكل مصور أو مسموع ونستطيع الكشف عن هذا الفهم بطرق شتى منها إطاعة الأوامر كإحضار شيء مطلوب، أو الإشارة إليه دون التعبير عنه. والاستماع مهارة أساسية من مهارات الاستقبال وتلقى أية مادة صوتية لفهمها والتمكن منها، والقدرة على نقلها، ويحتاج ذلك لقدر من اليقظة والانتباه والتركيز، وهو فن لغوى لا غنى عنه وشرط أساسي للنمو اللغوي والفكري ولتعلم المعارف المختلفة فضلاً عن دوره في تقوية الشخصية وتنميتها (المراشدة، ٢٠٠٨). ويشير Vanhoudta, et al. (2008) بأنها تتمثل في قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها(p371). وعرفها الحضري (٢٠١٦) "بقدرة الفرد على استقبال الرسائل اللغوية سواء كانت مصورة أو مسموعة وفهمها وتحليلها وفهم مغزاها وفهم المعاني المتعددة للكلمات والربط بينها" (ص٢٦٠). وعرفاها مطر والعايد (٢٠١٦) "بقدرة الفرد على فهم اللغة المسموعة، والتميز بين ما يسمعه، وإدراك معنى ما يسمعه، وتحديد اللغة المسموعة ومصدرها الزمني والمكاني وفهمها وإدراك معناها ومقصدها والغرض منها" (ص١٧).

باستعراض التعريفات السابقة يتبين اتفاقها جميعاً على أنها ادخال الرموز المسموعة، وتحويلها لمعان ومفاهيم، وهذا الادخال يحتاج لعمليات أساسية، كانتباه، وإدراك، وفهم، وذاكرة.

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة:

النظريــة الفطريــة: يــرى أصــحابها أن الطفــل يولــد مــزوداً بالأجهــزة الفســيولوجية الــتي تمكنــه مــن فهــم واكتســاب اللغــة، ويلزمــه فقــط أن تتــوافر لــه الاســتثارة اللغويــة مــن خــلال المحيطــين بــه، وفســروا قدرتــه علــى اكتســاب اللغــة بســهوله، لا يحــدث نتيجــة تعلــم مقصــود، بــل يولــد ولديــه اســتعداد عضــوي وقــدرة فطريــة تســاعده علــى اكتســاب (أبوزيــد، ٢٠١١). **النظريــة الســلوكية:** اللغــة تُكتســب بالمحاكــاة والتعزيــز، واستُعمل السـلوك اللفظـي للتعبـير عنهـا؛ حيـث اعتـبر تعلـم الطفـل هـذا السـلوك بالتقليـد للأصـوات الـتي يسـمعها، وتعزيـز الكبـار لـه (الـوقفي، ٢٠١٥). **نظريــة معالجــة المعلومــات:** تصــف اكتســاب اللغــة بعمليــة مــدخلات ومخرجــات تــرتبط بالطريقــة الــتي تعــالج بهــا المعلومــات، ويــؤدي الخطــأ بالمعالجــة لاضــطراب بالعمليـات اللغويـة (الزريقـات، ٢٠٠٥). **النظريــة المعرفيــة:** تلقـى الضـوء علـى الـترابط بـين اللغـة والفكـر والخـبرة، وتؤكـد أهميـة التطـور المعـرفي للطفـل ككـل، وتـرى أن التفـاعلات بـين الطفـل واللغـة والبيئـة جـوهر اكتسـاب اللغـة (الـوقفي، ٢٠١٥). **نظريــة التفاعــل الاجتمــاعي:** تنشــأ اللغــة مــن الحاجــة للتواصــل في سياق التفاعلات، وترتقي الكفاءة اللغوية نتيجة التفاعل الطفل وبيئته(القريوتي،٢٠٠٥).

أهمية اللغة الاستقبالية لذوي الإعاقة الفكرية (صادق، ٢٠١٠؛ لافي، ٢٠١٥):

١) تتنميـه اللغـة الشـفهية والمهـارات المتعلقـة بهـا مـن قـدرة علـى التعبـير وصـياغة الجمـل، والنطـق الصـحيح، وترتيـب الأفكـار، وتنظيمهـا.٢) تمييـز الأصـوات والحـروف والكلمـات.٣) إثـراء الحصـيلة اللغويـة بالعديـد مـن الألفـاظ والأسـاليب والعبـارات الجديـدة أو تصـحيح مـا هـو خطـأ. ٤) تنميـة الـذاكرة السـمعية وتدريبـه علـى الاحتفـاظ بالمعلومـات لفـترة أطـول. ٥) زيادة مـدة الانتبـاه؛ بالتـدرج في اسـتماعهم للموضـوعات أو الأناشـيد أو القصـص. ٦) تكمـن أهميتهـا في أن المـتعلم يقضـي معظـم وقتـه مسـتمعًا داخـل الصـف، فـالمعلم يشـرح، ويوجـه، ويسـتثير انتبـاه المتعلمـين باللغـة الشـفهية، والمـتعلم يسـتمع لـه. كمـا أشـار محمـد (٢٠١٧) إلى العلاقـة الارتباطيـة بـين التوافـق الانفعـالي ومهـارات اللغـة الاسـتقبالية والتعبيريـة وكـذلك إمكانيـة التنبـؤ بالتوافـق الانفعـالي مـن خـلال مهـارات اللغـة الاسـتقبالية والتعبيريـة لـدى ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة. كـذلك العلاقـة الـتي أوضـحتها حشـاني (٢٠٢١) بـين الـذاكرة العاملـة وكفايـة السـرد الشـفوي لـدى الأطفـال المصـابين بمتلازمـة داون، مـن ذوي التخلـف العقلـي البسـيط، وذلـك مـن خـلال الكشـف عـن الخصـائص المعرفيـة للـذاكرة العاملـة لـديهم، وأكـدت أن السـرد الشـفوي لهـذه الفئـة يتـأثر باضـطراب الـذاكرة العاملة، واستطاعتهم تذكر أبرز أحداث القصة.

٣. المهارات الاجتماعية:

تعريفها: عرفتها الديب (٢٠١٠) "بمجموعة من الأعمال والأداءات والأنشطة الحياتية التي يتعلمها الطفل المعاق عقليا ويتدرب عليها ويكررها بطريقة منتظمة حتى تدخل بأسلوب تفاعله مع من حوله، بما يمكنه من تحقيق التفاعل الإيجابي مع الآخرين"(ص٢٥). وتُعد أحد العناصر الأساسية، التي تبين طبيعة التفاعلات اليومية للأطفال مع محيطه؛ من خلال المواقف المختلفة، فتحتل مكانا مهما بحياة الفرد منذ طفولته لأهميتها الكبرى بعملية التفاعل والتوافق الاجتماعي، وتساعده على تقدير وتحقيق ذاته، واستشعاره الأدوار الاجتماعية (محمود، ٢٠١٢). وعرفتها أحمد (٢٠١٤) "بالسلوكيات اللفظية أو غير اللفظية التي تساهم في زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطفل وأقرانه والبالغين والذي يؤدى لقبولهم أو رفضهم له" (ص٧٥). أما عابد (٢٠١٨) عرفها "بمجموعة المهارات السلوكية الإيجابية الضرورية للطفل ذي الإعاقة الفكرية، والتي تساعده على التفاعل مع الآخرين" (٨٠). وتُعرف "بمجموعة الأنماط السلوكية الدالة على قدرة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، والاعتماد على الذات بالحياة اليومية لتحقيق الاستقلالية، وممارسة السلوكيات التوكيدية الإيجابية، وضبط النفس بالمواقف المتطلبة لذلك (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٠).

يتضح مما سبق أن المهارات الاجتماعية تشتمل على مجموعة سلوكيات يكتسبها الفرد من خلال التفاعل مع بيئته، وترتبط بالسلوك الذي يُمكّنه من التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم الأنشطة، ومساعدتهم.

أهمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية:

تأتى أهميتها لهذه الفئة نتيجة للمشكلات التي تواجههم؛ من عدم قدرتهم على التعامل والتفاعل مع أقرانهم العاديين، وأوضحت الدراسات أن لديهم قصورا بالتفاعلات الاجتماعية، والمهارات الشخصية اللازمة لإقامة علاقات اجتماعية. ونقص القدرة على التعامل مع الآخرين، وعدم الالتزام بالتعليمات والقواعد داخل المدرسة، وأنهم أكثر احتمالا أن يظهروا المشكلات السلوكية والانفعالية بتفاعلاتهم الاجتماعية، ويظهرون الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة، وبشكل عام يعانون صعفا بالمهارات الاجتماعية (عبد العليم ،٢٠٠٨؛ مطر وعطا، ٢٠١٦). أما أهميتها من الجانب الاجتماعي؛ هي البوابة الرئيسة التي يستطيع من خلالها الانخراط بالمجتمع؛ لدورها بالمواقف الاجتماعية؛ تساعده على اكتساب الثقة بنفسه للقيام بالعلاقات، وإشباع رغباته وقضاء حاجاته، والتغلب على المشكلات بالتفاعل مع بيئته، والقيام بدوره بالمجتمع (عبدالعال، ٢٠١٩).

مكونات المهارات الاجتماعية:

١) السلوكيات الشخصية: كتقبل السلطة، ومهارات المحادثة والتعاون، واللعب. ٢) السلوكيات المتعلقة بالمشاعر: كالتعبير عن المشاعر، والسلوك الأخلاقي، والنظرة الإيجابية للذات. ٣) السلوكيات المتعلقة بالواجبات: كالمواظبة بأداء الأعمال، اتباع التعليمات، والعمل باستقلالية (الحميضي، ٢٠٠٤). وأشار مشهور (٢٠١٦) أنها تشمل عدة مكونات مختلفة فبحسب نموذج (Areel, 1983) تنقسم لمكونين: ١) التواصل غير اللفظي؛ ويشمل التعبيرات والحركات الخاصة بالوجه كـ (الابتسامة والتواصل البصري). ٢) التواصل اللفظي؛ يتركز حول أدب الحديث والحوار بحيث تكون أشكال الكلام وصيغ الاتصال موافقة للآخرين ويندرج منها عدة مهارات كالمودة وتتمثل بقبول الآخر، ومشاعر الدفء، والحفاظ على تقدير الذات وتجنب ما قد يضر بتقديرها، وتهذيب الخطأ؛ محاولة إصلاحه خطأ تسبب فيه بالاعتذار أو التبريرات.

٤. ذوي الإعاقة الفكرية:

مفهوم الإعاقة الفكرية: عرّفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٦) "بانخفاض ملحوظ بمستوى الأداء العقلي العام بمرحلة النمو، ويصحبه عجز واضح بمجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيّفي الآتية: العناية بالذات، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية والوظيفية، ووقت الفراغ ومهارات العمل" (ص١٠). وعرفتها وزارة التعليم (٢٠١٨) بالقصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الواضح بكل من الوظائف العقلية والسلوك التكيفي، والذي يظهر ويعبر عنه بالقصور في المهارات المفاهيمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الأداء العملية التكيفية، ويظهر قبل سن ١٨. كما عرّفتها منظمة الصحة العالمية بأنها انخفاض قدرة الطفل على التعلم والعمل بالمستوى المتوقع منه، بحيث يواجه صعوبة كبيرة أو تأخر باكتساب المهارات اللازمة بمعظم مجالات النمو بما في ذلك المهارات المعرفية، والاجتماعية، والحركية، واللغوية (World Health Organization [WHO],2019).

ووصفتها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بالقصور بالوظيفة الفكرية المعروفة سابقًا بالذكاء، وتشمل مهارات متعددة: التعلم والتمعن وحل المشكلات، وقصور بالسلوك التكيفي، المعروف بمجموعة المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يتم تعلمها من البيئة المحيطة كالتوجيه الذاتي واللغة ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات العناية الشخصية والمهنية وغيرها (American

Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], (2021).

يتضح من التعريفات السابقة أن الإعاقة الفكرية تجمع بين انخفاض القدرات العقلية وقصور المهارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي؛ وبذلك يتضح ارتباطها بقصور المهارات الاجتماعية. لذا يعد قصور المهارات الاجتماعية دليلًا على الإعاقة الفكرية.

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

من الصعب التوصّل لوصف عام لجميع ذوي الإعاقة الفكرية، وهو أمر غير مقبول علميًا، ولا يمكن أن يُقدّم وصفًا دقيقًا لهم، ويرجع ذلك لاختلاف: درجات الإعاقة بينهم، ومسبّباتها، وأعراضها المصاحبة. وأشار الشريف (٢٠١١) لبعض خصائصهم العامة: ١) الخصائص العقلية؛ تتمثّل في تدني مستوى الذكاء، وصعوبة التفكير المجرد، وقصور بالانتباه لفترة طويلة، وضعف التذكّر، وصعوبة التعميم. ٢) الخصائص الجسمية والحركية؛ تتمثّل في البطء بالنمو الجسمي، واضطرابات بالحركة، وبعض الحالات لديها تشوّهات خِلْقية. ٣) الخصائص اللغوية؛ يُظهرون مشكلات ملحوظة باكتساب اللغة وتطويرها؛ إذ تتأثر القدرة على إنتاج وفهم الكلمات والاستجابة للتعليمات بشدة الإعاقة الفكرية، وطبيعة الخدمات المقدمة والتدخل المبكر ودور الآباء (Martin, Lee, & Losh,2017). ٤) الخصائص الانفعالية والاجتماعية؛ يتصفون بضعف القدرة على التكيف الاجتماعي واضطراب المهارات الاجتماعية، وظهور سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، ويتصفون بالنقص في الميول والاهتمامات وعدم تحمل المسؤولية والانسحاب والعدوان واضطراب مفهوم الذات، وبعضهم لا يهتم بتكوين علاقات مع أقرانهم، لديهم مشكلات سلوكية وأنماط شخصية غير تكيفية، وانفعالات شديدة غير مبررة (الإمام والجوالدة، ٢٠١٠؛ خطاب، ٢٠١٤؛ عبد العزيز، ٢٠٠٨).

الدراسات السابقة

دراسات تناولت السرد القصصي ومهارات اللغة الاستقبالية: سعى أبو كايد (٢٠٠٤) لبيان أثر استخدام سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع بمحافظة جرش، بلغت العينة (١٠٠) طالبٍ وطالبة، وقُسمت لمجموعتين (ذكور، إناث)، عددها (٤٦)، درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعتين (ذكور، إناث) درست بأسلوب السرد القصصي وعددها (٥٤)، وكانت النتائج لصالح سرد القصة في الاستيعاب، ووجود فروق لصالح الذكور. كما سعى الشراري (٢٠١٦) لمعرفة أثر السرد القصصي في تنمية الأنماط اللغوية وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية الذكور في السعودية. بلغت العينة (٥٦) طالبا، وُزّعن لمجموعتين، تجريبية (٢٦) طالبا، درست بطريقة السرد

القصصي، وضابطة (٣٠) طالبا، درست بالطريقة الاعتيادية واستُخدم اختبار الأنماط اللغوية، ومقياس عادات العقل (إعداد الباحث). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في كل نمط من الأنماط اللغوية، والأنماط اللغوية ككل، تعزى لأثر طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بتوفير برامج تدريبية ودورات عملية للمعلمين وفق طريقة السرد القصصي لتنمية الأنماط اللغوية وعادات العقل لدى الطلبة. وهدفت العنزي (٢٠١٧) لمعرفة أثر استخدام السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع لطالبات الصف الثالث الابتدائي بالكويت، بلغت العينة (٦٠) طالبة قُسمن لمجموعتين؛ تجريبية (٣٠)، وضابطة (٣٠). واستخدام اختبار في مهارات الاستماع. وتوصلت النتائج لوجود فروق بمهارات الاستماع تعزى لطريقة التدريس لصالح السرد القصصي. وقامتا هزازي والقراني (٢٠٢٠) بالكشف عن فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية فهم المسموع لمستويي الفهم المباشر والاستنتاجي لأطفال الروضة، بلغت العينة (٥٢) طفلا وطفلة، واستخدمت برمجية قائمة على السرد القصصي الرقمي، واختبار فهم المسموع الشفوي. توصلت النتائج أن السرد القصصي الرقمي فعّال لتنمية فهم المسموع لمستويي الفهم المباشر والاستنتاجي، وأوصت بضرورة التوسع بتطبيقه. وسعت العموش والسليتي (٢٠٢٢) لتقصّي أثر استخدام استراتيجيتي السرد القصصي الشفوي والسرد القصصي الرقمي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لطالبات الصف التاسع الأساسي بالأردن. بلغت العينة (٨٦)، وُزعن لثلاث مجموعات؛ استخدمت استراتيجية السرد القصصي الشفوي بالمجموعة التجريبية الأولى، والسرد القصصي الرقمي بالمجموعة التجريبية الثانية، والطريقة الاعتيادية بالمجموعة الثالثة (ضابطة). واستخدام اختبار لقياس مهارات الاستماع الناقد، وصُممت مجموعة قصص، وعولجت رقمياً. أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات لجميع مهارات الاستماع تعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح اللواتي درسن بالسرد القصصي الشفوي، والرقمي. وقاما(2022) Amel and Kali بإبراز أثر المفاهيم الثقافية والسرد القصصي على تحسين مهارات الفهم عند الاستماع لصغار متعلمي اللغة الإنجليزية، بلغت العينة (٢٠) تلاميذ بالصف الأول متوسط، قُسمت لمجموعتين. أُستخدم اختبار تمهيدي لمهاراتهم بالفهم عند الاستماع للغة الإنجليزية. واستخدم أسلوب سرد القصص بالمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية بالمجموعة الضابطة. أظهرت النتائج تأثير السرد القصصي الإيجابي في تحسين مهارات الفهم عند الاستماع، وسعت أحمد (٢٠٢٣) لتنمية مهارات الاستماع التحليلي لأطفال الروضة، المستوى الثاني، من خلال برنامج قائم على سرد القصة باستخدام مسرح العرائس، بلغت العينة (٦٤) طفلًا وطفلة، وكانت الأدوات: قائمة بمهارات الاستماع التحليلي،

اختبار مهارات الاستماع التحليلي لأطفال الروضة، البرنامج، ودليل المعلمة. بيّنت النتائج فاعلية البرنامج.

دراسات تناولت السرد القصصي والمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة: سعى يونس (٢٠١٠) لقياس فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي لعينات من الأطفال ذوي الإعاقة؛ صعوبات تعلم، توحد، إعاقة فكرية، بلغت العينة (٦٠) طالبًا من جميع الفئات بحيث يكون هناك (١٠) طلاب من كل فئة بكل من المجموعة التجريبية والضابطة. أشارت النتائج لوجود فروق تعزى لأثر القصص لصالح المجموعة التجريبية لكل من عينة صعوبات التعلم، والتوحد، والإعاقة الفكرية. وهدفت بشر (٢٠١٥) التحقق من فاعلية استراتيجية السرد القصصي على مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات لفئة صعوبات التعلم. بلغت العينة (٦٠) طالبة بمحافظة الزرقاء، تم تقسيمهن لمجموعتين (ضابطة وتجريبية). وأستخدم مقياس (الاستيعاب القرآني، والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات). أشارت النتائج لوجود فروق لصالح المجموعة التجريبية. وسعى عابد (٢٠١٨) لتحسين اللغة البرجماتية والمهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين فكريًا بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي، بلغت العينة (٢٠) طفلا وطفلة يعانون قصورا باللغة البرجماتية والمهارات الاجتماعية، قُسمن لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأُستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقاييس (المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتقدير اللغة البرجماتية للأطفال المعاقين فكريًا، وتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين فكريًا)، والبرنامج الذي من فنياته سرد القصة. أوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي. بينما هدفت معوض (٢٠١٨) لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم باستخدام القصص الاجتماعية، بلغت العينة (٥) أطفالا (٤ ذكور، وأنثى)، وتراوحت أعمارهم بين (٩ – ١٢) سنوات، وأُستخدم مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعليم. بيّنت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية (المبادرة التفاعلية، والاستجابة التفاعلية، والتعاون الاجتماعي). وسعى عبد الله (٢٠٢٢) لتحديد إمكانية التنبؤ بمهارات التفاعل الاجتماعي من خلال مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والكشف عن العلاقة بينهم، بلغت العينة (٩٠) طفلاً وطفلة بمراكز التربية الخاصة بمحافظتي القاهرة والجيزة، واستخدم مقياس (مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية المصور، ومهارات التفاعل الاجتماعي). أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية بين بعض مستويات اللغة الاستقبالية وبعض مهارات التفاعل الاجتماعي، وعدم وجود علاقة بين اللغة التعبيرية ومهارات التفاعل الاجتماعي باستثناء المستوى البراجماتي، يمكن التنبؤ بمهارات التفاعل الاجتماعي من بعض مستويات اللغة الاستقبالية. وعدم وجود

فروق بين الذكور والإناث بمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات التفاعل الاجتماعي. وسعى السيساني (٢٠٢٢) لبيان أهمية القصة واستخدامها كاستراتيجية تعلم المهارات الاجتماعية، والعلاقة بين القصة من حيث استيعاب مضمونها والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، بلغت العينة (٢٠) (٨ ذكور و١٢ إناث)، وكانت الأدوات: عرض نماذج سلوكية من خلال السرد القصصي، وركِّزَ على ثلاث مهارات (التواصل مع الآخرين- التعاطف– التعاون). أشارت النتائج للعلاقة الارتباطية بين القصة والمهارات الاجتماعية.

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

اتفق أبو كايد (٢٠٠٤) والعنزي (٢٠١٧) في أثر استخدام السرد القصصي في تنمية المهارات الاستقبالية، وأكدت هزازي والقراني (٢٠٢٠) دور السرد القصصي الرقمي في تنمية مهارات الاستماع الناقد واتفقت معها العموش والسليتي (٢٠٢٢)، ولكنها أضافت دور السرد القصصي الشفوي في تنمية مهارات الاستماع مقارنة بالطرق التقليدية. واتفقا (الشراري، ٢٠١٦؛ Amel Kali, 2022 and ؛ أحمد، ٢٠٢٣) على أثره في تنمية مهارات فهم المسموع، وأثره الإيجابي في تنمية مهارات الاستماع التحليلي، وفي تنمية الأنماط اللغوية ككل. وتنوعت عيناتها بين الذكور والإناث، وتراوحت بين أطفال الروضة والمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

واتفق يونس (٢٠١٠) ومعوض (٢٠١٨) في فعالية القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية وأضاف معوض فعاليتها لذوي (اضطراب التوحد، صعوبات التعلم). واتفقت بشر (٢٠١٥) وعابد (٢٠١٨) على أثر السرد القصصي في المهارات الاجتماعية على ذوي (الإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم)، وأضاف عابد أثره على تنمية اللغة البرجماتية، واتفق معه السيساني (٢٠٢٢)، وأوضحا العلاقة الارتباطية بين فهم مضمون القصة والمهارات الاجتماعية، وأكد هذا عبد الله (٢٠٢٢) حينما أوضح إمكانية التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال المهارات اللغوية خاصة الاستقبالية.

اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في بعض المهارات الاستقبالية (العنزي، ٢٠١٧؛ وهزازي والقراني، ٢٠٢٠؛ وأحمد، ٢٠٢٣) وغيرها من مقاييس اللغة الاستقبالية. وفي بعض المهارات الاجتماعية كـ (يونس، ٢٠١٠؛ بشر، ٢٠١٥؛ معوض، ٢٠١٨؛ عبد الله، ٢٠٢٢؛ السيساني، ٢٠٢٢). واختلف معها في استباناتها المستخدمة وتناولها للمهارات الاستقبالية والاجتماعية معا، وممارسة السرد القصصي.

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته البحث الحالي؛ لكونه يبحث في العلاقة بين متغيري ممارسة السرد القصصي ومستوى المهارات الاستقبالية والاجتماعية، وذلك لاعتماده على وصف الظواهر وتحليلها كما هي بالواقع. والمنهج الوصفي، نوع من أنواع البحوث الذي يتم فيه جمع البيانات والمعلومات من جميع مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم تمثل المجتمع؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ٢٠١٢، ص ٩).

مجتمع البحث وعينته

تمثّل المجتمع في جميع معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة القصيم، بلغ حجمه (٤٧٨) معلمًا ومعلمة، بواقع (٣٣٠) معلمًا، و(١٤٨) معلمة، وفقًا للإحصائية إدارة تعليم القصيم ١٤٤٤هـ. وبلغت العينة (٢١٠) معلمًا ومعلمة، ومثّلت (٤٤٪) من المجتمع. قُسمت لمجموعتين: استطلاعية لتقنين الأدوات (٣٠)، وأساسية (١٨٠)، وطُبّقت الأداة بالفصل الدراسي الثالث ١٤٤٥هـ. وفيما يلي وصفا لعينة البحث الأساسية وتوزيعها جدول (١):

جدول ١

توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفقا للنوع- سنوات الخبرة- المرحلة التدريسية- البيئة التعليمية

المتغير		العدد	النسبة		المتغير	العدد	النسبة
النوع	ذكر	٧٦	٤٢,٢٪	البيئة التعليمية	مدارس دمج	١٤٧	٨١,٧٪
	انثى	١٠٤	٥٧,٨٪		معاهد تربية فكري	٣٣	١٨,٣٪
	الإجمالي	١٨٠	١٠٠٪		الإجمالي	١٨٠	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	١٧,٨٪	المرحلة التدريسية	ابتدائي	٨٩	٤٩,٤٪
	من ٥- ١٠	٤٨	٢٦,٧٪		متوسط	٥٠	٢٧,٨٪
	من ١٠ فأكثر	١٠٠	٥٥,٥٪		ثانوي	٤١	٢٢,٨٪
	الإجمالي	١٨٠	١٠٠٪		الإجمالي	١٨٠	١٠٠٪

أدوات البحث

أولًا، استبانة ممارسة السرد القصصي: لجمع البيانات اللازمة، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بالدراسة الحالية كـ (أبو كايد، ٢٠٠٤؛ العنزي، ٢٠١٧؛ هزازي والقراني، ٢٠٢٠؛ العموش والسليتي، ٢٠٢٢؛ Amel & Kali ,2022 ؛ أحمد، ٢٠٢٣) في بناء الاستبانة، وفيما يلي وصفا لها ولخصائصها.

وصف الاستبانة

- البيانات الأولية للمستجيبين (النوع، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التدريسية، البيئة التعليمية).

في ضوء ما سبق من مراجعة الأدبيات والدراسات تم إعداد قائمة بمهارات السرد القصصي، بلغت (١٦) فقرة. عُرضت على (٩) مختصين بمجالي التربية الخاصة، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية ملحق (١)، لإبداء آرائهم حول مدى مناسبتها وملاءمتها للاستخدام، وتمت التعديلات في ضوء أراءهم. ثم التطبيق على العينة الاستطلاعية. وتمت الاستجابة عن الفقرات وفقا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وتقدر البدائل (أوافق جداً، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق جداً) بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب. وبعد التصحيح، تم التأكد من خصائصها السيكومترية:

(١) الخصائص السيكومترية لاستبانة مستوى ممارسة السرد القصصي:

ا. حساب معامل الثبات: تم حساب معامل ثبات الفقرات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، والتطبيق على العينة الاستطلاعية (٣٠) (بخلاف العينة الأساسية)، كما يوضح الجدول (٢).

جدول ٢

حساب معامل ثبات فقرات الاستبانة ن= ٣٠

الفقرة	معامل ألفا كرونباخ	الفقرة	معامل ألفا كرونباخ	الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٨٨٦	٧	٠,٨٨١	١٢	٠,٨٩١
٢	٠,٨٨٦	٨	٠,٨٨٨	١٣	٠,٨٨٥
٣	٠,٨٦٨	٩	٠,٨٨٠	١٤	٠,٨٩١
٤	٠,٨٨٩	١٠	٠,٨٨٤	١٥	٠,٨٩١
٥	٠,٨٨٤	١١	٠,٨٨٦	١٦	٠,٨٩١
٦	٠,٨٨٥				

يوضح الجدول أن معامل ثبات الفقرات، حقق قيما مرتفعة بجميعها، فتراوحت قيمة ألفا كرونباخ بين (٠,٨٨٠، ٠,٨٩١)، وبمقارنة قيم ألفا كرونباخ المحسوبة بالقيمة الكلية، يتضح أن جميع قيم ألفا كرونباخ المحسوبة أقل من القيمة الكلية (٠,٨٩٣)، مما يدل على تمتع الفقرات بثبات عالٍ.

- حساب معامل الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية) للدرجة الكلية للاستبانة: يوضح جدول (٣) حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بطريقتي (سبيرمان– براون وجتمان).

جدول ٣

حساب معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة بطريقتي كرونباخ والتجزئة النصفية

م	المتغير	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	سبيرمان – براون
١	ممارسة السرد القصصي	٠,٨٩٣	٠,٨٩٩	٠,٨٩٩

يوضح الجدول أن قيم معامل ألفاكرونباخ (٠,٨٩٣)، وقيمة معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان (٠,٨٩٩)، وبطريقة جتمان (٠,٨٩٩)، وجميعها مقبولة إحصائياً، مما يدل على تمتع الاستبانة بثبات عالٍ.

أ. حساب معامل الصدق: الصدق التمييزي؛ لإيجاد معامل صدق الاستبانة تم الحصول على استجابات العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الصدق بقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأفراد العليا (أعلى من ٢٧٪) والدنيا (أقل من ٢٧٪) على الاستبانة، كما يتضح بجدول (٤)

جدول ٤

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين " الأعلى – الأدنى" في الدرجة الكلية للاستبانة

المتغيرات	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ممارسة السرد القصصي	٧٨,٦٢٥	١,٠٦١	٦٥,٠٠٠	٥,٢٣٧	٧,٢١٢*	٠,٠٥

يوضح الجدول وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى للعينة الاستطلاعية، لصالح درجات الإرباعي الأعلى، مما يدل على صدق المقارنة الطرفية للاستبانة وقدرتها على تمييز المستويات المرتفعة والمنخفضة.

ب. حساب الاتساق الداخلي: تم التطبيق على العينة الاستطلاعية، وحساب الاتساق الداخلي؛ بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يتضح بجدول (٥).

جدول ٥

حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة ن = ٣٠

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٦*	٧	٠,٧٦٣*	١٢	٠,٦٨٩*
٢	٠,٦٩٣*	٨	٠,٦٢٨*	١٣	٠,٦٨٢*
٣	٠,٦٩٣*	٩	٠,٧٨١*	١٤	٠,٥٢٨*
٤	٠,٥٧٤*	١٠	٠,٧٢٥*	١٥	٠,٥١٩*
٥	٠,٧٠١*	١١	٠,٦٩٣*	١٦	٠,٥٧٥*
٦	٠,٦٦٨*	* دالة عند مستوى (٠,٠٥)			

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، مما يدل على أن هناك اتساق بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة.

ثانيًا: استبانة مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية):

وصف الاستبانة: لجمع البيانات تم تقسيم الاستبانة لمحورين: أ. مهارات اللغة الاستقبالية؛ تكون من (٢٦) فقرة، وُزعت على خمسة أبعاد: التمييز السمعي، التمييز البصري، فهم المسموع، فهم الإيماءات، وإدراك تعبيرات الوجه، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلّقة بالدراسة الحالية؛ كأبو كايد (٢٠٠٤)، وخليل

(٢٠٠٥)، ومحمود (٢٠١٨)، والعنزي (٢٠١٧)، وعبدالعال (٢٠١٩)، وهزازي والقراني (٢٠٢٠)، والعموش والسليتي (٢٠٢٢)، وأحمد (٢٠٢٣).

ب. المهارات الاجتماعية؛ تكون من (١٨) فقرة وُزعت على أربعة أبعاد: (التفاعل مع الآخرين، التعاون، وآداب الاستئذان، وقدرات شخصية)، وذلك بالاستفادة من المقاييس، والدراسات السابقة كـ يونس (٢٠١٠)، ومعوض (٢٠١٨)، بشر (٢٠١٥)، وعابد (٢٠١٨)، وإبراهيم (٢٠٢٠)، وعبد الله (٢٠٢٢)، والطويان (٢٠٢٣). تم عرضها على المختصين، وتم التعديل وفقا لآرائهم، ثم التطبيق على العينة الاستطلاعية. وتمت الاستجابة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي. والتأكد من خصائصها كالتالي:

(٢) حساب الخصائص السيكومترية لاستبانة مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية):

أ. حساب معامل الثبات: تم حساب معامل الثبات لمحوري الاستبانة بطريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بطريقتي (سبيرمان–براون وجتمان)، من خلال استجابات العينة الاستطلاعية. كما يتضح بجدول (٦).

جدول ٦

حساب معامل الثبات لأبعاد محوري الاستبانة ن = ٣٠

المحور	م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				سبيرمان – براون	جتمان
اللغة الاستقبالية	١	التمييز السمعي	٠,٨٨٦	٠,٨٨٥	٠,٦٩٩
	٢	التمييز البصري	٠,٨٥١	٠,٩٧٨	٠,٨٨٩
	٣	فهم الكلمات المسموعة	٠,٨٣٤	٠,٩٨٢	٠,٨٩٤
	٤	فهم الإيماءات	٠,٨١٩	٠,٩٩١	٠,٨٩٨
	٥	إدراك تعبيرات الوجه	٠,٨٧٠	٠,٩٩٢	٠,٩٠٦
الاجتماعية	٦	التفاعل مع الآخرين	٠,٩١٤	٠,٩٨٤	٠,٩٣٧
	٧	التعاون	٠,٩٣٨	٠,٩٧٦	٠,٨٨١
	٨	آداب الاستئذان	٠,٩٠٠	٠,٩٨٨	٠,٩٤٠
	٩	القدرات الشخصية	٠,٩٤٠	٠,٩٧٤	٠,٨٥٢

يوضح الجدول قيم معامل ثبات محوري الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٨١٩– ٠,٩٤٠)، وتقارب متجه معاملات ثبات أبعاد المحورين بكل من طريقتي "سبيرمان– براون، جتمان" فتراوحت في سبيرمان– براون بين (٠,٨٨٥، ٠,٩٩٢)، وفي جتمان (٠,٦٩٩، ٠,٩٤٠) وجميعها مقبولة إحصائياً، وقيمة ألفا المحسوبة لجميع الأبعاد أقل من ألفا الكلية (٠,٩٤٢) مما يدل على تمتع أبعاد المحورين بثبات عالٍ.

ت. حساب معامل الصدق: الصدق التمييزي؛ تم حساب معامل الصدق بقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأفراد العليا (أعلى من ٢٧٪) والدنيا (أقل من ٢٧٪) على الاستبانة، كما يتضح بجدول (٧).

جدول ٧

دلالة الفروق بين متوسطي الإرباعي "الأعلى– الأدنى" في أبعاد محوري الاستبانة

المحاور	الأبعاد	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		"ت"	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		
اللغة الاستقبالية	التمييز السمعي	٢٨,٨٧٥	٠,٨٣٤	٢٤,٢٥٠	١,٤٨٨	*٧,٦٦٨	٠,٠٥
	التمييز البصري	٢٩,٢٥٠	١,٣٨٩	٢٢,٠٠٠	٢,٠٧٠	*٨,٢٢٦	٠,٠٥
	فهم الكلمات المسموعة	١٩,٧٥٠	٠,٤٦٣	١٢,٥٠٠	٠,٧٥٦	*٢٣,١٣٤	٠,٠٥
	فهم الإيماءات	٢٩,٧٥٠	٠,٤٦٣	١٩,٨٧٥	١,٢٤٦	*٢١,٠٠٧	٠,٠٥
	إدراك تعبيرات الوجه	٢٠,٠٠٠	٠,٠١١	١٣,٨٧٥	٠,٨٣٥	*٢٠,٧٥٩	٠,٠٥
	الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	١٢٧,٦٢٥	٢,٩٢٥	٩٢,٥٠٠	٥,٩٥٢	*١٤,٩٨٠	٠,٠٥
المهارات الاجتماعية	التفاعل مع الآخرين	٢٠,٠٠٠	٠,٠١٩	١٣,٠٠٠	٠,٩٢٦	*٢١,٣٨٥	٠,٠٥
	التعاون	١٨,٧٥٠	١,٣٨٩	١٤,١٢٥	٠,٨٣٥	*٨,٠٧٤	٠,٠٥
	آداب الاستئذان	١٩,٥٠٠	٠,٥٣٥	١٢,٧٥٠	٠,٤٦٣	*٢٧,٠٠٠	٠,٠٥
	القدرات الشخصية	٢٨,٥٠٠	٢,٢٠٤	١٨,٠٠٠	١,٤١٤	*١١,٣٤١	٠,٠٥
	الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	٨٦,٧٥٠	٣,٩٥٥	٥٧,٨٧٥	٣,٤٨٢	*١٥,٤٩٩	٠,٠٥

يوضح الجدول وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى للعينة الاستطلاعية بأبعاد محوري الاستبانة، لصالح متوسط درجات الإرباعي الأعلى، مما يدل على صدق المقارنة الطرفية لأبعاد محوري الاستبانة، وقدرتها على تمييز المستويات المرتفعة والمنخفضة.

ت. حساب الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه كما بالجدولين (٨)، (٩)

جدول ٨

حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه لمحور مهارات اللغة الاستقبالية ن= ٣٠

البُعد	الفقرة	معامل الارتباط	البُعد	الفقرة	معامل الارتباط
التمييز السمعي	١	*٠,٤٦٠	فهم الكلمات المسموعة	١٤	*٠,٨٢٩
	٢	*٠,٤٧٣		١٥	*٠,٨٨١
	٣	*٠,٧٢٨		١٦	*٠,٩٢٨
	٤	*٠,٨٥١	فهم الإيماءات	١٧	*٠,٩٢٢
	٥	*٠,٨٠٨		١٨	*٠,٧٣٧
	٦	*٠,٥٩٠		١٩	*٠,٧٩٦
التمييز البصري	٧	*٠,٦٨٢		٢٠	*٠,٩٣٢
	٨	*٠,٧١٨		٢١	*٠,٨٨٨

	٩	٠,٧٣٣*	٢٢	٠,٨٨٦*
	١٠	٠,٨٥٣*	٢٣	٠,٦٦١*
	١١	٠,٧٩٢*	٢٤	٠,٨٤٦*
	١٢	٠,٨٧٧*	٢٥	٠,٩٦١*
	١٣	٠,٨٤٩*	٢٦	٠,٩٦٣*

إدراك تعبيرات الوجه

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جدول ٩

حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمحور مهارات اللغة الاستقبالية ن = ٣٠

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التمييز السمعي	٠,٦٨٣*	٠,٠٥
التمييز البصري	٠,٨٦٧*	٠,٠٥
فهم الكلمات المسموعة	٠,٩٠٩*	٠,٠٥
فهم الإيماءات	٠,٩٦٣*	٠,٠٥
إدراك تعبيرات الوجه	٠,٧٢٢*	٠,٠٥

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمحور، مما يدل على اتساق الفقرات والأبعاد بمحور مهارات اللغة الاستقبالية.

جدول ١٠

حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه لمحور المهارات الاجتماعية ن = ٣٠

البُعد	الفقرة	معامل الارتباط	البُعد	الفقرة	معامل الارتباط
التفاعل مع الآخرين	١	٠,٩٧٦*	آداب الاستئذان	٩	٠,٧٥٣*
	٢	٠,٩٠٠*		١٠	٠,٨٦٢*
	٣	٠,٨٢٥*		١١	٠,٩١١*
	٤	٠,٨٨٠*		١٢	٠,٩٠٣*
التعاون	٥	٠,٨٤٥*	القدرات الشخصية	١٣	٠,٨٥٨*
	٦	٠,٧٩١*		١٤	٠,٨٤٦*
	٧	٠,٩١٠*		١٥	٠,٩٠٦*
	٨	٠,٩١٥*		١٦	٠,٩٤٨*
				١٧	٠,٨٣٦*
				١٨	٠,٩١٥*

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل فقرة بالمحور والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه، ويوضح جدول (١١) حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية.

جدول ١١

حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية ن = ٣٠

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاعل مع الآخرين	٠,٩٥٠*	٠,٠٥
التعاون	٠,٩٤٥*	٠,٠٥
آداب الاستئذان	٠,٩٧٠*	٠,٠٥
القدرات الشخصية	٠,٩٧٥*	٠,٠٥

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمحور، مما يدل على وجود اتساق بين الفقرات وأبعاد المحور. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة للاستخدام ملحق (٢).

جدول ١٢

تقدير مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي وفقاً للاستبانة

المستوى	مرتفع	متوسط	منخفض
الدرجة	٦٠ درجة فأكثر	من ٤٠ – أقل من ٦٠	أقل من ٤٠

يوضح الجدول تقدير مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي للاستبانة، أن الدرجة العظمى (٨٠)، والصغرى (١٦)، وبالتالي فمستوى الممارسة (مرتفع) عندما تكون الدرجة (٦٠ فأكثر) و(متوسط) عندما تتراوح بين (٤٠ – أقل من ٦٠)، و(منخفض) (أقل من ٤٠).

الأساليب الإحصائية

١. معامل (ألفا كرونباخ) ٢. المتوسط الحسابي ٣. الانحراف المعياري ٤. التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان)

٥. اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين غير مستقلتين ٦. معامل الارتباط البسيط "سبيرمان" ٧. تحليل التباين أحداي الاتجاه

٨. التكرارات (ك)، النسبة المئوية (%) ٩. أقل فرق معنوي (L. S. D)

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار كا٢ لقياس دلالة الفرق بين التكرارات كتالي:

جدول ١٣

التكرارات والنسبة المئوية وترتيب استجابات مستوى ممارسة السرد القصصي من وجهة نظر معلميهم ن = ١٨٠

رقم الفقرة	أوافق جداً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	١٠٨	٦٠٪	٦٠	٣٣,٣٪	١٢	٦,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٥٣٣	٠,٦٢٠	٩	٧٦,٨٠٠**
٢	١٤٤	٨٠٪	٣٦	٢٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٨٠٠	٠,٤٠١	١	٦٤,٨٠٠**
٣	١٤٤	٨٠٪	٣٦	٢٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٨٠٠	٠,٤٠١	١ م	٦٤,٨٠٠**
٤	١٢٠	٦٦,٧٪	٤٨	٢٦,٧٪	١٢	٦,٦٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٦٠٠	٠,٦١٣	٨	١٠٠,٨٠٠**
٥	١٢٠	٦٦,٧٪	٦٠	٣٣,٣٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٦٦٧	٠,٤٧٣	٥	٢٠,٠٠٠**
٦	١٣٢	٧٣,٣٪	٣٦	٢٠٪	١٢	٦,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٦٦٧	٠,٥٩٨	٥ م	١٣٤,٤٠٠**
٧	١٥٦	٨٦,٦٪	١٢	٦,٧٪	١٢	٦,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٨٠٠	٠,٥٤٣	١ م	٢٣٠,٤٠٠**
٨	١٢٠	٦٦,٧٪	٣٦	٢٠٪	٢٤	١٣,٣٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٥٣٣	٠,٧٢٠	٩ م	٩١,٢٠٠**
٩	٩٦	٥٣,٣٪	٧٢	٤٠٪	١٢	٦,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٤٦٧	٠,٦٢٠	١١	٦٢,٤٠٠**
١٠	١٢٠	٦٦,٧٪	٦٠	٣٣,٣٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٦٦٧	٠,٤٧٣	٥ م	٢٠,٠٠٠**
١١	١٤٤	٨٠٪	٣٦	٢٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٨٠٠	٠,٤٠١	١ م	٦٤,٨٠٠**
١٢	٤٨	٢٦,٧٪	٢٤	١٣,٣٪	٧٢	٤٠٪	٣٦	٢٠٪	٠	٠٪	٣,٤٦٧	١,٠٩٠	١٦	٢٨,٠٠٠**
١٣	٧٢	٤٠٪	١٠٨	٦٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٤٠٠	٠,٤٩١	١٢	٧,٢٠٠**
١٤	٦٤	٣٥,٦٪	١١٦	٦٤,٤٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٣٥٦	٠,٤٨٠	١٣	١٥,٠٢٢**
١٥	٧٢	٤٠٪	٩٦	٥٣,٣٪	١٢	٦,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٣٣٣	٠,٥٩٨	١٤	٦٢,٤٠٠**
١٦	٧٢	٤٠٪	٩٦	٥٣,٣٪	١٢	٦,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٢٦٧	٠,٧٧٤	١٥	٦٢,٤٠٠**
الدرجة الكلية للاستبانة											٧٢,١٥٦	٦,١٠٨	–	–

*** دال عند مستوى (٠,٠١)*

يوضح الجدول: قيمة (كا٢) المحسوبة كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ودرجة استجاباتهم لجميع الفقرات باتجاه (أوافق جداً)، باستثناء الفقرة (١٢) باتجاه (محايد)، والفقرات (١٣، ١٤، ١٥، ١٦) باتجاه (أوافق)، أما الفقرات (٢ ، ٣ ، ٧ ، ١١) (أُغير من نبرات الصوت أثناء السرد، استخدام تعبيرات الوجه للتعبير عن الموقف أثناء السرد، أتأكد أن جميع الطلاب يسمعون صوتي، أستخدم الصور المعبرة عن أحداث القصة إذا لزم الأمر) أعلى معدلات للمتوسط الحسابي، بينما الفقرات (١٢، ١٥، ١٦) (أقوم بطرح الأسئلة لمعرفة مدي استيعابيهم للسرد، أسألهم بعد السرد ماذا استفدتم من القصة، أُجلس الطلاب علي شكل دائرة غير مكتملة أثناء السرد) أقل معدلات. وتُشير الدرجة الكلية لمجموع الفقرات وانحرافها المعياري لمستوى ممارسة(مرتفع). فالمتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٧٢,١٥٦)، وفي ضوء ما جاء بجدول (١٢) أن من ٦٠ فأكثر

(مرتفع)وبناء عليه، يتضح من الجدول اقل متوسط (٣,٤٦) يدل على معدل منخفض، وما بينهما ذو معدل متوسط.

ويُفسر حصول الفقرات (٢، ٣، ٧، ١١) أعلى معدل؛ بأن هذه المهارات هي التي تمارس بشكل طبيعي وواقعي، وتُجدي نفعًا مع هذه الفئة؛ تُحتم عليهم طبيعة العمل مع هذه الفئة ضرورة ممارسة السرد القصصي. ويعزي حصول الفقرات (١٢، ١٥، ١٦) أقل معدلات لأنها تحتاج قدرات عقلية وتركيز، وهو يصعُب على هذه الفئة، كذلك الفقرة (١٦) قد يرجع السبب فيها لحالة الفوضى التي قد تطرأ على الطلاب عند تغيير جلستهم. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها واقعية وتعكس بالفعل مستوى ممارستهم. جاءت بعض الفقرات مستوى ممارستها مرتفع وأخرى متوسط وأخرى منخفض. عكس إذا جاءت جميعها بمستوى مرتفع، ومما يُطمئن الباحثة لهذه النتيجة أن معظم الاستجابات المرتفعة تتفق وطبيعة طلابهم. كذلك جاءت المهارات التي تُمارس بدرجة متوسطة تتفق مع طبيعة بعض ذوي الإعاقة، ولا تتفق مع البعض الآخر؛ لصعوبتها، أما المهارات التي جاء معدلها منخفض هي بالفعل تتطلب قدرات أعلى. وتتفق مع ما أوصت به بعض الدراسات كالشراري (٢٠١٩) بضرورة توفير برامج ودورات تدريبية للمعلمين لطريقة السرد القصصي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى مهارات اللغة الاستقبالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الآتي:

جدول ١٤

تقدير مستوى مهارات اللغة الاستقبالية وفقاً للاستبانة

المحور	المستوى	عدد الفقرات	مرتفع	متوسط	منخفض
	التمييز السمعي	٦	٢٣ درجة فأكثر	١٤ –٢٣	أقل من ١٤ درجة
	التمييز البصري	٦	٢٣	١٤ –٢٣	١٤
اللغة	فهم الكلمات المسموعة	٤	١٥	٨ – ١٥	٨
الاستقبالية	فهم الإيماءات	٦	٢٣	١٤ – ٢٣	١٤
	إدراك تعبيرات الوجه	٤	١٥	٨ – ١٥	٨
	الإجمالي	٢٦	٩٩	٥٨ – ٩٩	٥"

يوضح الجدول تقدير مستوى مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية للاستبانة كما يلي:

أ. محور مهارات اللغة الاستقبالية؛ درجته العظمى (١٣٠)، والصغرى (٢٦)، ويكون مستوى بُعد (التمييز السمعي)، و(التمييز البصري)، و(فهم الإيماءات) (مرتفع) عند الدرجة (٢٣ فأكثر) و(متوسط) عندما تتراوح بين (١٤ –٢٣)، و(منخفض) (أقل من ١٤)، وبالنسبة لبُعدي (فهم الكلمات المسموعة، وإدراك تعبيرات الوجه) يكون المستوى (مرتفع) عندما تكون الدرجة (١٥

فأكثر) و(متوسط) إذا تراوحت (٨ – أقل من ١٥)، و(منخفض) (أقل من ٨). ويكون المستوى (مرتفع) للمحور الأول عند الدرجة (٩٩ فأكثر) و(متوسط) عندما تتراوح بين (٥٨ – أقل من ٩٩)، و(منخفض) (أقل من ٥٨).

جدول ١٥

التكرارات والنسبة المئوية وترتيب استجابات محوري الاستبانة ن= ١٨٠

رقم الفقرة	أوافق جداً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
أ / التمييز السمعي														
١	٩٠	٥٠٪	٧٧	٤٢٫٨٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٤٢٨	٠٫٦٢٦	٥	٥٦٫٦٣٣**
٢	١١٠	٦١٫١٪	٧٠	٣٨٫٩٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٦١١	٠٫٤٨٩	٣	٨٫٨٨٩**
٣	١٢٨	٧١٫١٪	٥٢	٢٨٫٩٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٧١١	٠٫٤٥٥	١	٣٢٫٠٨٩**
٤	١٢٨	٧١٫١٪	٣٩	٢١٫٧٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٦٣٩	٠٫٦١٤	٢	١٢١٫٢٣٣**
٥	١١٥	٦٣٫٩٪	٥٢	٢٨٫٩٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٥٦٧	٠٫٦٢٦	٤	٨٨٫٣٠٠**
٦	٢٥	١٣٫٩٪	٦٥	٣٦٫١٪	٩٠	٥٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣٫٦٣٩	٠٫٧١٥	٦	٣٥٫٨٣٣**
الدرجة الكلية للبُعد											٢٦٫٥٩٤	٢٫٠٣٢	–	–
ب / التمييز البصري														
٧	١١٥	٦٣٫٩٪	٥٢	٢٨٫٩٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٥٦٧	٠٫٦٢٦	١	٨٨٫٣٠٠**
٨	٥٠	٢٧٫٨٪	٣٩	٢١٫٧٪	٧٨	٤٣٫٣٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٣٫٧٠٠	٠٫٩٥٧	٦	٤٨٫٣١١**
٩	١١٥	٦٣٫٩٪	٥٢	٢٨٫٩٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٥٦٧	٠٫٦٢٦	١ م	٨٨٫٣٠٠**
١٠	٦٤	٣٥٫٦٪	١٠٣	٥٧٫٢٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٢٨٣	٠٫٥٩١	٣	٦٧٫٩٠٠**
١١	٣٨	٢١٫١٪	١٤٢	٧٨٫٩٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٢١١	٠٫٤٠٩	٤	٦٠٫٠٨٩**
١٢	٣٨	٢١٫١٪	١٢٩	٧١٫٧٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٠٦٧	٠٫٧٠٦	٥	١٢٤٫٢٣٣**
الدرجة الكلية للبُعد											٢٥٫٣٩٤	٣٫٠٢٠	–	–
ج / فهم الكلمات المسموعة														
١٣	٦٤	٣٥٫٦٪	٦٥	٣٦٫١٪	٢٦	١٤٫٤٪	٢٥	١٣٫٩٪	٠	٠٪	٣٫٩٣٣	١٫٠٢٨	٤	٣٣٫٨٢٢**
١٤	٣٨	٢١٫١٪	١٠٣	٥٧٫٢٪	٣٩	٢١٫٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣٫٩٩٤	٠٫٦٥٦	٣	٤٦٫٢٣٣**
١٥	٧٧	٤٢٫٨٪	٩٠	٥٠٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٣٥٦	٠٫٦١٣	١	٥٦٫٦٣٣**
١٦	٧٧	٤٢٫٨٪	٦٤	٣٥٫٦٪	٢٦	١٤٫٤٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٤٫١٣٩	٠٫٩٢٠	٢	٦١٫٥٥٦**
الدرجة الكلية للبُعد											١٦٫٤٢٢	٢٫٨٠١	–	–
د / فهم الإيماءات														
١٧	٦٤	٣٥٫٦٪	٦٤	٣٥٫٦٪	٣٩	٢١٫٦٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٣٫٩٩٤	٠٫٩٣١	٤	٣٩٫٦٠٠**
١٨	٧٧	٤٢٫٨٪	٩٠	٥٠٪	١٣	٧٫٢٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫٣٥٦	٠٫٦١٣	١	٥٦٫٦٣٣**
١٩	٥١	٢٨٫٤٪	١٠٣	٥٧٫٢٪	٢٦	١٤٫٤٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤٫١٣٩	٠٫٦٤١	٣	٥١٫٤٣٣**

رقم الفقرة	أوافق جداً ك	أوافق جداً %	أوافق ك	أوافق %	محايد ك	محايد %	لا أوافق ك	لا أوافق %	لا أوافق جداً ك	لا أوافق جداً %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	كا٢
٢٠	٥١	٪٢٨,٤	٥١	٪٢٨,٤	٦٥	٪٣٦,١	١٣	٪٧,١	٠	٪٠	٣,٧٧٨	٠,٩٤٣	٦	٣٣,٢٤٤**
٢١	٥١	٪٢٨,٤	٧٧	٪٤٢,٧	٥٢	٪٢٨,٩	٠	٪٠	٠	٪٠	٣,٩٩٤	٠,٧٥٩	٤ م	٧,٢٣٣*
٢٢	٥١	٪٢٨,٤	١١٦	٪٦٤,٤	١٣	٪٧,٢	٠	٪٠	٠	٪٠	٤,٢١١	٠,٥٥٩	٢	٩٠,٤٣٣**
الدرجة الكلية للبُعد											٢٤,٤٧٢	٣,٨٦٠	–	–
هـ / إدراك تعبيرات الوجه														
٢٣	٦٤	٪٣٥,٦	١٠٣	٪٥٧,٢	١٣	٪٧,٢	٠	٪٠	٠	٪٠	٤,٢١١	٠,٧٧٧	٤	٦٧,٩٠٠**
٢٤	١٠٣	٪٥٧,٢	٦٤	٪٣٥,٦	١٣	٪٧,٢	٠	٪٠	٠	٪٠	٤,٥٠٠	٠,٦٣٠	١	٦٧,٩٠٠**
٢٥	٧٧	٪٤٢,٨	٧٧	٪٤٢,٨	٢٦	٪١٤,٤	٠	٪٠	٠	٪٠	٤,٢٨٣	٠,٧٠٣	٣	٢٨,٩٠٠**
٢٦	٩٠	٪٥٠	٦٤	٪٣٥,٦	٢٦	٪١٤,٤	٠	٪٠	٠	٪٠	٤,٣٥٦	٠,٧٢٢	٢	٣٤,٥٣٣**
الدرجة الكلية للبُعد											١٧,٣٥٠	٢,٤١٨	–	–
الدرجة الكلية للمحور											١١٠,٢٣٣	١١,٩٦١	–	–

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يوضح الجدول:

١. بُعد (التمييز السمعي) قيمة (كا٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق جداً)، باستثناء الفقرة (٦) باتجاه (محايد)، والفقرات (٢، ٣، ٤) (يميز الطالب بين أصوات "قطة- كلب- عصفور"، يميز الطالب بين أصوات "سيارة- اسعاف- تليفون"، يميز الطالب الصوت العالي من الصوت المنخفض) أعلى معدلات، بينما الفقرات (١، ٥، ٦) (يميز الطالب بين أصوات الحروف المتشابهة في الصوت "س- ص- ت"، يميز الطالب اتجاه الصوت، يُميز الطالب بين صوت "المعلم- زملائه") أقل معدلات. وتشير النتائج أن المتوسط الحسابي لفقرات البُعد الأول وانحرافها المعياري (مرتفع).

ويعزي حصول الفقرات (٢، ٣، ٤) اعلى معدلات بأن هذه المهارات يتم التأكيد عليها بالبيت والمدرسة، وهذه الأصوات محببة له لذا يستطيع تمييزها بسهولة، وهو ما يتفق مع محمد (٢٠١٧) حيث قدرة هذه الفئة على التعرف السمعي. ويعزي حصول الفقرات (١، ٥، ٦) اقل معدلات؛ لتطلبها مهارات أكثر تعقيدًا، وهو ما يصعب عليهم نظرًا لطبيعة خصائصهم.

٢. أما بُعد (التمييز البصري) فقيمة (كا٢) المحسوبة، جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، باستثناء الفقرتين (٧، ٩) باتجاه (أوافق جداً)، والفقرة (٨) باتجاه (محايد)، وحققت الفقرتين (٧ ، ٩) (يميز الطالب بين الحروف المتشابهة في الشكل "ب- ت- ث- ن"، يميز الطالب بين الألوان) أعلى معدلات، يليهما بالمرتبة الثالثة الفقرة (١٠) (يميز الطالب بين

الأحجام)، بينما حققت الفقرات (٨، ١١، ١٢) (يميز الطالب بين الأشكال، يُميز الطالب بين ظرف المكان "فوق- تحت/ أمام- خلف"، ويميز الطالب بين صور الحيوانات "قطة- كلب- خروف") أقل معدلات. وتشير النتائج أن المتوسط الحسابي لفقرات هذا البُعد، وانحرافها المعياري (مرتفع).

ويُفسر حصول الفقرات (٧، ٩) أعلى معدلات بأن هذه الفئة لا تستوعب من الصورة إلا الأجزاء المرئية الواضحة؛ لذا فتذكر الألوان والحروف المتشابهة لا يتطلب عمليات عقلية، ولا استنتاجات وهو ما يتفق وحشاني (٢٠٢١)، وهزازي والقراني (٢٠٢٠) على قدرتهم بفهم المسموع والتمييز البصري من خلال السرد القصصي، وتختلف مع الدراسة الحالية في عينتها كانت أطفال الروضة. ويعزي حصول الفقرات (٨، ١١، ١٢) أقل معدلات؛ لتطلبها مهارات أعلى وأهمها التمييز الذي يعتمد على التذكر، أرجعت الهجرسي (٢٠٠٦) ضعف ذاكراتهم لأنهم لا يستوعبون الموقف التعليمي إلا بالتكرار، وهو ما يُفسر صعوبة تذكرهم.

٣. بُعد (فهم الكلمات المسموعة) فقيمة (كا٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، باستثناء الفقرة (١٦) باتجاه (أوافق جداً)، وحققت الفقرات (١٤، ١٥، ١٦) (يربط الطالب القصة المسموعة بالصور الدالة عليها، يفهم الطالب الكلمات الدالة على الوقت "ليلا- صباحا- ظهرا- عصرًا، يستجيب الطالب للتعليمات "اجلس- افتح- اغلق- هات") أعلى معدلات، بينما جاءت الفقرة (١٣) (يربط الطالب الكلمة المسموعة بالصورة الدالة عليها) بالمرتبة الأخيرة. وتُشير النتائج أن المتوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث وانحرافها المعياري (مرتفع).

ويُفسر حصول الفقرات (١٤، ١٥، ١٦) أعلى معدلات؛ بأن عادة القصة المسموعة يُصاحبها صور تدل عليها، لذا يسهل عليه هذا الربط وكذلك ربط الوقت بالكلمات الدالة عليه؛ بسبب كثرة سماعها وربطها بصوت الأذان؛ أدى لترسيخها، أيضًا الاستجابة لهذه التعليمات بسيطة ولا تحتوي على تعليمات معقدة، وهي كثيرة الاستخدام ويمارسها بالبيت والمدرسة وتتفق هذه النتائج مع محمد (٢٠١٧) الذي أكد تميز ذوي الإعاقة الفكرية في التمييز السمعي (للأسماء والأرقام والأصوات) على ذوي اضطراب التوحد. ويعزي حصول الفقرة (١٣) أقل معدل؛ لعدم استيعابه للكلمة المسموعة، فقد يكون أول مرة يسمعها، أو غير مدرك لمدلولها؛ أشار القريوتي (٢٠٠٥، ٣٧) أن ضعف المعاق فكريا لا يُمكنه من إدراك الخصائص المميزة لكل مثير (الكلمة المسموعة)؛ لتطلُبه قوة انتباه وهو ما يفقده.

٤. بُعد (فهم الإيماءات) فقيمة (كا٢) جميعها دالة، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، باستثناء الفقرة (٢٠) باتجاه (محايد)، وحققت الفقرات (١٨، ١٩، ٢٢) (رفع اليد لطلب الاستئذان، رفع

الكف للإشارة إلى التوقف، هز الرأس من أعلى لأسفل للدلالة على القبول) أعلى معدلات، وجاءت الفقرات (١٧، ٢٠، ٢١) (رفع اليد كإشارة للتحية، هز الرأس يمينا ويسارًا للدلالة على الرفض، وضع الإصبع على الفم للإشارة للتوقف عن الكلام) بالمراتب الأخيرة. ويُشير المتوسط الحسابي لفقرات هذا البُعد وانحرافه المعياري لمستوى (مرتفع).

٥. بُعد (إدراك تعبيرات الوجه) قيمة (كا٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق جداً)، باستثناء الفقرة (٢٣) في اتجاه (أوافق)، وحققت الفقرات (٢٤، ٢٥، ٢٦) (وجه حزين، وجه راض، وجه فرحان) أعلى معدلات، بينما جاءت الفقرة (٢٣) (وجه غضبان) بالمرتبة الأخيرة. ويُشير المتوسط الحسابي لفقرات هذا البُعد وانحرافه المعياري لمستوى (مرتفع). كما تُشير الدرجة الكلية لمجموع فقرات المحور وانحرافها المعياري لمستوى (مرتفع).

ويمكن تفسير نتائج البُعدين الرابع والخامس وحصول الفقرات (١٨، ١٩، ٢٢)، و(٢٤، ٢٥، ٢٦) أعلى معدلات؛ بأن ممارسة هذه الإيماءات واستخدامها معهم بشكل كبير أدى لاستيعابهم لها، وتتفق مع (إسماعيل، ٢٠٠٩؛ Dempsey,et al,2012) أن ذوي الإعاقة لديهم قدرة على اصلاح مزاجهم، تجعلهم لا يميلون للعزلة، وتدفعهم للانخراط مع الآخرين ومن ثم يُسهم في نمو مهاراتهم اللغوية خاصة الاستقبالية. وإبراهيم (٢٠٢٠، ٣٩٤) أنهم يتمتعون بأكبر قدر من الفهم والاستيعاب من الأنشطة القصصية. ويعزي حصول الفقرات (١٧، ٢٠، ٢١، ٢٣) أقل معدلات؛ لخصائصهم النفسية والاجتماعية؛ فلديهم قصور بفهم واستقبال وتقدير الرسائل والإيماءات الانفعالية للآخرين، وهو ما يُفسر انخفاضها لديهم. وهو ما يتفق ونظرية التفاعل الاجتماعي؛ التي تؤكد ظهور الاضطراب اللغوي بشكل فشل بالتفاعل بشكل طبيعي، ويجب التركيز في العلاج على التدريس من خلال توفير تفاعلات اجتماعية (الزريقات، ٢٠٠٥). وهوما أكدته العنزي (٢٠١٧) تتحسن اللغة الاستقبالية باستخدام السرد القصصي.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الآتي:

جدول ١٦

تقدير مستوى المهارات الاجتماعية وفقاً للاستبانة

المحور	المستوى	عدد الفقرات	مرتفع	متوسط	منخفض
الاجتماعية	التفاعل مع الاخرين	٤	١٥ فأكثر	من ٨ —١٥	أقل من ٨
	التعاون	٤	١٥	٨ —١٥	٨
	آداب الاستئذان	٤	١٥	٨ —١٥	٨

المحور	المستوى	عدد الفقرات	مرتفع	متوسط	منخفض
	القدرات الشخصية	٦	٢٣	١٤ –٢٣	١٤
	الإجمالي	١٨	٦٨	٣٨ –٦٨	٣٨

محور المهارات الاجتماعية؛ درجته العظمى (٩٠)، والصغرى (١٨)، ويكون مستوى بُعد (القدرات الشخصية) (مرتفع) عند الدرجة (٢٣ فأكثر) و(متوسط) عندما تتراوح (١٤ – أقل من ٢٣)، و(منخفض) (أقل من ١٤)، وبالنسبة لبُعد (التفاعل مع الآخرين)، و(التعاون)، و(آداب الاستئذان) فيكون المستوى (مرتفع) عندما تكون الدرجة (١٥ فأكثر) و(متوسط) عندما تتراوح (٨ – أقل من ١٥)، و(منخفض) (أقل من ٨). ويكون المستوى (مرتفع) للمحور الثاني عند الدرجة (٦٨ فأكثر) و(متوسط) عندما تتراوح بين (٣٨ –٦٨)، و(منخفض) (أقل من ٣٨).

جدول ١٧

التكرارات والنسبة المئوية وترتيب استجابات المحور الثاني (المهارات الاجتماعية) ن = ١٨٠

الفقرة	أوافق جداً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق جداً		المتوسط	الانحراف	الترتيب	كا٢
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي	المعياري		
						١. التفاعل مع الآخرين								
	٥١	٢٨,٣٪	٩٠	٥٠٪	٣٩	٢١,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٠٦٧	٠,٧٠٦	٣	٢٣,٧٠٠**
	٦٤	٣٥,٦٪	٩٠	٥٠٪	٢٦	١٤,٤٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٢١١	٠,٦٧٧	١	٣٤,٥٣٣**
	٥١	٢٨,٣٪	٩٠	٥٠٪	٣٩	٢١,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣,٩٩٤	٠,٨٤٩	٤	٢٣,٧٠٠**
	٥١	٢٨,٣٪	١٠٣	٥٧,٢٪	٢٦	١٤,٥٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,١٣٩	٠,٦٤١	٢	٥١,٤٣٣**
	الدرجة الكلية للبُعد										١٦,٤١١	٢,٥٦٣ –		–
						٢. التعاون								
	٥١	٢٨,٣٪	١٠٣	٥٧,٢٪	٢٦	١٤,٥٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,١٣٩	٠,٦٤١	١	٥١,٤٣٣**
	٢٥	١٣,٩٪	١٥٥	٨٦,١٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,١٣٩	٠,٣٤٧	١ م	٩٣,٨٨٩**
	٢٥	١٣,٩٪	١٢٩	٧١,٦٪	٢٦	١٤,٥٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣,٩٩٤	٠,٥٣٤	٣	١١٩,٠٣٣**
	٣٨	٢١,١٪	١٠٣	٥٧,٢٪	٣٩	٢١,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣,٩٩٤	٠,٦٥٦	٣ م	٤٦,٢٣٣**
	الدرجة الكلية للبُعد										١٦,٢٦٧	١,٩٠١ –		–
						٣. آداب الاستئذان								
	٣٨	٢١,١٪	١٠٣	٥٧,٢٪	٣٩	٢١,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣,٩٩٤	٠,٦٥٦	٢	٤٦,٢٣٣**
١	٣٨	٢١,١٪	٧٧	٤٢,٨٪	٥٢	٢٨,٩٪	١٣	٧,٢٪	٠	٠٪	٣,٧٧٨	٠,٨٦٢	٤	٤٧,٦٨٩**
١	٦٣	٣٥٪	٣٩	٢١,٧٪	٦٥	٣٦,١٪	١٣	٧,٢٪	٠	٠٪	٣,٨٤٤	٠,٩٩١	٣	٣٩,٦٤٤**
١	٦٣	٣٥٪	٩١	٥٠,٦٪	٢٦	١٤,٤٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,٢٠٦	٠,٦٧٤	١	٣٥,٤٣٣**
	الدرجة الكلية للبُعد										١٥,٨٢٢	٢,٧٤٩ –		–

الفقرة	أوافق جداً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق جداً		المتوسط	الانحراف	الترتيب	كا٢
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي	المعياري		
٤. قدرات شخصية														
١	٦٣	٣٥٪	٧٨	٤٣,٣٪	٣٩	٢١,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٤,١٣٣	٠,٧٤٣	١	١٢,٩٠٠**
١	٢٥	١٣,٩٪	١١٦	٦٤,٤٪	٣٩	٢١,٧٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣,٩٢٢	٠,٥٩٣	٢	٨٠,٠٣٣**
١	٣٨	٢١,١٪	٥١	٢٨,٣٪	٦٥	٣٦,٢٪	٢٦	١٤,٤٪	٠	٠٪	٣,٥٦١	٠,٩٨١	٦	١٨,٨٠٠**
١	٣٨	٢١,١٪	٧٧	٤٢,٨٪	٦٥	٣٦,١٪	٠	٠٪	٠	٠٪	٣,٨٥٠	٠,٧٤٤	٣	١٣,٣٠٠**
١	٣٨	٢١,١٪	٦٤	٣٥,٦٪	٦٥	٣٦,١٪	١٣	٧,٢٪	٠	٠٪	٣,٧٠٦	٠,٨٨٢	٥	٤٠,٧٥٦**
١	٣٨	٢١,١٪	٧٧	٤٢,٨٪	٥٢	٢٨,٩٪	١٣	٧,٢٪	٠	٠٪	٣,٧٧٨	٠,٨٦٢	٤	٤٧,٦٨٩**
الدرجة الكلية للبُعد											٢٤,٩٥٠	٤,٢٦٠	–	–
الدرجة الكلية للمحور											٧١,٤٥٠	١١,٠٥٣	–	–

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يوضح الجدول:

١. بُعد (التفاعل مع الآخرين) فقيمة (كا٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، وحققت الفقرات (١، ٢، ٤) (يتفاعل الطالب مع معلمه داخل وخارج الفصل بإيجابية، (يتفاعل الطالب مع أسرته بإيجابية من خلال التواصل مع أسرته، يستجيب الطالب للتعليمات) أعلى معدلات. وجاءت الفقرة (٣) (يتفاعل الطالب مع زملائه داخل الفصل وخارجه بإيجابيه) بالمرتبة الأخيرة. ويُشير المتوسط الحسابي لفقرات هذا البُعد وانحرافه المعياري لمستوى (مرتفع).

وتُعزي الباحثة حصول الفقرات (١، ٢، ٤) أعلى معدلات؛ لوعي المعلمين بطبيعة طلابهم والتغلب على صعوبات اكتسابهم المهارات الاجتماعية بالسرد القصصي، وأكد أحمد (٢٠١٧) أن تدريبهم على المهارات الاجتماعية عن طريق البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة يُحقق توافقهم الاجتماعي، ومخرجًا من الشعور بالعزلة والفشل، ويُحسن وضعهم الاجتماعي والنفسي. ويعزي حصول الفقرة (٣) المرتبة الأخيرة؛ لخصائصهم وطبيعة مهاراتهم الاجتماعية (الإمام والجوالدة، ٢٠١٠؛ خطاب، ٢٠١٤؛ عبد العزيز، ٢٠٠٨)، التي تبرز في صعوبة تكوين علاقات مع الآخرين، وأكّد هوساوي والشبانة (٢٠١٧) أن غالبيتهم لا يعرفون كيفية بناء علاقات ناجحة مع زملائهم. وتخوفهم من التفاعل الاجتماعي يرجع لخبرات الفشل السابقة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٤).

٢. بُعد (التعاون) فقيمة (كا٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، وحققت الفقرتان (٥، ٦) (يتعاون الطالب وقت النشاط مع زملائه، يتعاون الطالب في الفصل مع معلمه) أعلى معدلات. وجاءت الفقرتان (٧، ٨) (يتعاون الطالب في الفصل مع

زملائه، يقدم الطالب المساعدة لمن يحتاجها) بالمرتبتين الأخيرتين. ويُشير الجدول أن المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد وانحرافه المعياري (مرتفع).

وتُعزي الباحثة حصول الفقرتان (٥، ٦) أعلى معدلات؛ لوعي المعلمين بخصائص طلابهم، والطرق المختلفة لإكسابهم المهارات الاجتماعية. ويرجع حصول الفقرتان (٧، ٨) المرتبتين الأخيرتين رغم أنها متطلبًا ضروريًّا وأساسيًّا لاندماجهم؛ لأن لديهم صعوبات باكتساب مهارة التعاون. وتؤكد ساري وفتاحين (٢٠٢١) أن أطفال متلازمة داون يواجهون صعوبة بتعلّم المهارات الاجتماعية، خاصة التعاون، فالديهم قصور في مساعدة الآخرين، والمشاركة والتفاعل. وأضافا أن تطوير البرامج التربوية ووسائل تعليمهم؛ يُمثل حلًّا لمشاكلهم، خاصة التعاون.

٣. بُعد (آداب الاستئذان) فقيمة (كا٢) جميعها دالة، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، باستثناء الفقرة (١١) باتجاه (محايد)، وحققت الفقرات (٩، ١١، ١٢) (يستأذن الطالب عند طلب شيء، يُقدم الطالب السلام على آداب الاستئذان، يستأذن الطالب عند الخروج) أعلى معدلات، وجاءت الفقرة (١٠) (يستأذن الطالب عند الدخول) بالمرتبة الأخيرة. ويُشير الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموع فقرات البُعد وانحرافه المعياري (مرتفع).

ويُعزي حصول الفقرات (٩، ١١، ١٢) أعلى معدلات؛ لأهمية السرد القصصي في اكساب هذه المهارات وتأثيرها الفعال بمهارات الاستئذان، وتتفق هذه النتيجة مع اللهيبي (٢٠١٧) فالأنشطة ومنها القصص تنمي مهارات الاستئذان لديهم، ويعزي حصول الفقرة (١٠) المرتبة الأخيرة؛ لأن الطالب يكون تركيزه الأهم بالدخول وبسبب هذا التركيز ينسى، ولا يهتم بالاستئذان، وكذلك وفقا لطبيعتهم وخصائصهم.

٤. بُعد (القدرات الشخصية) فقيمة (كا٢) جميعها دالة، والاستجابات بجميع الفقرات باتجاه (أوافق)، باستثناء الفقرتين (١٥، ١٧) باتجاه (محايد)، وحققت الفقرات (١٣، ١٤، ١٦) (يبادر بالحديث مع الآخرين، يعتز بنفسه فلا يتطفل على أحد، يضبط انفعالاته عند الغضب فلا يصرخ أو يقفز) أعلى معدلات. وجاءت الفقرات (١٥، ١٧، ١٨) (يشكر من قدم له خدمة أو مساعدة، يضبط انفعالاته عند الفرح فلا يصيح أو يركد، يحترم الآخرين) بالمراتب الأخيرة. ويُشير الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموع فقرات هذا البُعد وانحرافه المعياري (مرتفع). وتشير نتائج الدرجة الكلية لمجموع فقرات المحور وانحرافها المعياري لمستوى (مرتفع).

وتعزي الباحثة حصول الفقرات (١٣، ١٤، ١٦) أعلى معدلات؛ لوعي المعلمين بطبيعة طلابهم، وحرصهم على ممارسة السرد القصصي كان له الأثر في اكسابهم هذه المهارات. تتفق هذه النتيجة ومحمد (٢٠١٧) حيث قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على السيطرة على غضبهم مقارنة بذوي اضطراب التوحد، وتتفق مع (Keeter & Bucholz,2012 More,2010؛ معوض، ٢٠١٨) حيث اعتمدت هذه الدراسات استخدام القصص كإستراتيجية فعالة لتنمية المهارات الاجتماعية لهذه الفئة. ويعزي حصول الفقرات (١٥، ١٧، ١٨) المراتب الأخيرة؛ للأسباب السابقة وهي طبيعة المهارات الاجتماعية لديهم وخصائصهم الاجتماعية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مستوى ممارسة السرد القصصي ومهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية) تُعزى لمتغير "النوع- سنوات الخبرة - بيئة العمل- المرحلة التدريسية"؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الآتي بالجداول (١٨- ٢٢).

جدول ١٨

دلالة الفروق وفقاً لمتغير النوع

المتغيرات	ذكور ن = ٤٥		إناث ن = ١٣٥		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ممارسة السرد القصصي	٦٩,٩١١	٦,٠٨٦	٧٢,٩٠٤	٥,٩٥٢	٢,٩٠٥*	٠,٠٥
مهارات اللغة الاستقبالية	١١٥,١٣٣	١٢,٥٧٣	١٠٨,٦٠٠	١١,٣٣٤	٣,٢٥٧*	٠,٠٥
المهارات الاجتماعية	٧١,٦٦٧	١١,٥٢٥	٧١,٣٧٨	١٠,٩٣٥	٠,١٥١	غير دالة

يوضح الجدول وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي وفقاً للنوع، لصالح (الإناث)، وتوجد فروق دالة بين متوسطي الدرجات بمهارات اللغة الاستقبالية وفقاً للنوع، لصالح (الذكور)، بينما لا توجد فروق بين متوسطي الدرجات في مستوى المهارات الاجتماعية.

تتفق هذه النتيجة مع العموش والسليتي (٢٠٢٢) بأن ممارسة السرد القصصي كانت لصالح الإناث، وتُعزي الباحثة هذا لطبيعة الإناث؛ حيث لاحظت الباحثة اهتمام المعلمات بالسرد القصصي وممارسته مع طالباتهن؛ لمناسبته طبيعة الإناث، ويؤكد المعطاني والقضاه (٢٠٢١) أن طبيعة الإناث تهتم بالجوانب الإبداعية والفنية؛ لذا تسعى المعلمات لاستخدام استراتيجيات مختلفة مع طالبتهن، ولذا كانت ممارسة السرد القصصي لصالحهن. أما حصول محور مهارات اللغة الاستقبالية على فروق دالة لصالح الذكور تتفق هذه النتيجة مع أبو كايد (٢٠٠٤)؛ ويُرجع هذا لطبيعة الطلاب

ذوي الإعاقة الفكرية مع معلميهم فهم يحترمونهم ويخافونهم؛ فيحاولون استقبال تعليماتهم وتنفيذها بجدية، فهم يرون صورة والدهم بالمعلم، وما يتبعه من حزم يستدعي حُسن الاستماع وتلبية تعليماته أكثر من الإناث. ويُفسر عدم وجود فروق دالة بين متوسطي الدرجات بمستوى المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث؛ لأن المعلمون والمعلمات يتبعن الاستراتيجيات والطرق المختلفة لتنمية مهارات طلابهم الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع عبد الله (٢٠٢٢) لا توجد فروق بين مستوى الذكور والإناث بالمهارات الاجتماعية.

جدول ١٩

حساب دلالة الفروق وفقاً لـ(سنوات الخبرة)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
ممارسة السرد القصصي	بين المجموعات	٣٣,٦٨٦	٣	٩,٠١٦	٠,١٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٩٧٧,٤٢٠	١٧٦	٤٨,٠٤٩		
	الإجمالي	٦٦٧٩,٦٤٤	١٧٩	–		
المهارات الاستقبالية	بين المجموعات	٥٧,٩٠٠	٣	١٩,٣٠٠	٠,١٥٦	--
	داخل المجموعات	٢١٨١٠,٦٥٠	١٧٦	١٢٣,٩٢٤		
	الإجمالي	٢١٨٦٨,٥٥٠	١٧٩	–		
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	٥٧,٩٠٠	٣	١٩,٣٠٠	٠,١٥٦	--
	داخل المجموعات	٢١٨١٠,٦٥٠	١٧٦	١٢٣,٩٢٤		
	الإجمالي	٢١٨٦٨,٥٥٠	١٧٩	–		

يوضح الجدول: لا توجد وجود فروق دالة بين متوسطات الدرجات بمستوى ممارسة السرد القصصي ومستوى مهارات (اللغة الاستقبالية، والاجتماعية). وفقا لسنوات الخبرة.

وتُرجع الباحثة السبب بأن الثلاث فئات (أقل من ٥ سنوات، من ٦- ١٠- أكثر من ١٠) منهم حديثي التخرج ولديه الحماس للعمل، واستخدام الاستراتيجيات لإكساب طلابهم المهارات اللازمة، ومنهم ذوي سنوات الخبرة المتوسطة أمهات وآباء ولديهم تروي، وتأني، وخبرة ومنهم من اكتسب الكثير من الخبرات وأصبحوا على دراية بأنسب الطرق والأساليب الفعالة مع هذه الفئة، وأصحاب الخبرة الطويلة فطبيعة مرحلتهم العمرية أكسبتهم ثقل بمهاراتهم وقدرتهم التعامل مع طلابهم.

جدول ٢٠

حساب دلالة الفروق وفقاً لـ (بيئة العمل)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
ممارسة السرد القصصي	بين المجموعات	٤٧٠,٩٠١	٢	٢٣٥,٤٥١	٦,٧١٢*	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٢٠٨,٧٤٣	١٧٧	٣٥,٠٧٨		
	الإجمالي	٦٦٧٩,٦٤٤	١٧٩	–		
مهارات اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	١٥٤,١٣٨	٢	٧٧,٠٦٩	٩,٣٧٦*	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٥٤٥,٠٦٢	١٧٧	١٤٣,٨٠٨		
	الإجمالي	٢٥٦٠٨,٢٠٠	١٧٩	–		
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	٤٧٠,٩٠١	٢	٢٣٥,٤٥١	٧,٨٧٥*	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٢٠٨,٧٤٣	١٧٧	٣٥,٠٧٨		
	الإجمالي	٦٦٧٩,٦٤٤	١٧٩	–		

يوضح الجدول وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي، ومهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية وفقاً لـ(بيئة العمل). ونظراً لوجود هذه الفروق فروق، تم حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات:

جدول ٢١

حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنة بين متوسطات الدرجات وفقاً لـ(بيئة العمل)

المتغيرات	بيئة العمل	المتوسطات	العدد	مدارس دمج	معهد
ممارسة السرد القصصي	مدارس الدمج	٧١,٥٣٥	١٤٤	٦,٣٨٢*	
	معهد	٧٧,٩١٧	٣٦		
مهارات اللغة الاستقبالية	مدارس الدمج	٨٤,٣٠٨	١٤٤	١٠,٢٣١*	
	معهد	٩٧,٤١٧	٣٦		
المهارات الاجتماعية	مدارس الدمج	٨١,٩٧٦	١٤٤	٨,٦٢٣*	
	معهد	٥٢,٨٧٦	٣٦		

يوضح الجدول: وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي (مدارس الدمج) و(المعاهد) بمستوى ممارسة السرد القصصي، ومستوى مهارات (اللغة الاستقبالية، والاجتماعية لطلابهم) لصالح معلمي (مدارس الدمج).

يعزي ذلك لطبيعة الطلاب الملتحقين بمدارس الدمج ودرجة إعاقتهم؛ فإعاقتهم (بسيطة-متوسطة)، أما بالمعاهد فإعاقتهم شديدة مما يصُعب معها ممارسة المعلمين السرد القصصي. لذا فمن

الطبيعي أن تكون ممارسة معلمي مدارس الدمج أعلى. وتعزي الفروق بمستوى مهارات اللغة الاستقبالية لصالح الطلاب المدمجين؛ لما ذُكر سابقا من طبيعة الطلاب بمدارس الدمج، فلديهم القدرة على اكتساب المهارات اللغوية ببيئة المدرسة مع أقرانهم العاديين، عكس طلاب المعهد. وأشار (المالكي، ٢٠٠٨؛ البهاص، ٢٠٠٧؛ الخشرمي، ٢٠١٠) أن ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة الفكرية المدمجين يتمتعون بمستويات المهارات اللغوية الاستقبالية الأعلى مقارنة بنظرائهم غير المدمجين. ويعزي ذلك أن الدمج يُكسب ذوي الإعاقة عموماً، والفكرية خاصة الشعور بالثقة بالنفس والإنتماء، واكتساب مهارات جديدة؛ تُسهم بتحسن مهاراتهم الاستقبالية.

وتعزي الفروق بمستوى المهارات الاجتماعية لصالح مدارس الدمج؛ لأنها تضمّ طلاب عاديين وذوي إعاقات؛ مما يجعل المعلمون يسعون لاستخدام السرد القصصي بوصفه أسلوبًا محببًا للفئتين؛ لزيادة الاندماج والتعاون بينهما بالبيئة التعليمية. ويتفق هذا وما ذكرته شاش (٢٠١٥) أن ذوي الإعاقة البسيطة يمكن أن يتطوروا اجتماعيًّا، وتدريبهم على اكتساب سلوكيات مقبولة؛ تُسهم بتكيّفهم الاجتماعي، أما ذوو الإعاقة الشديدة فلديهم عجزا باكتساب المهارات الاجتماعية، والتواصل مع الآخرين، وهم الملتحقون بالمعاهد. وتتفق والطويان (٢٠٢٣) بوجود فروق بالمهارات الاجتماعية لصالح الملتحقين بمدارس الدمج.

جدول ٢٢

حساب دلالة الفروق وفقاً لـ (المرحلة التدريسية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
ممارسة السرد القصصي	بين المجموعات	٤٩,٢٩٥	٢	٢٥,٦٤٨	٠,٣٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٨١٩,٢٥٥	١٧٧	١٢٦,٢٧٣		
	الإجمالي	٢١٨٦٨,٥٥٠	١٧٩	-		
مهارات اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	٥٧,٩٠٠	٢	١٩,٣٠٠	٠,١٥٦	- -
	داخل المجموعات	٢١٨١٠,٦٥٠	١٧٦	١٢٣,٩٢٤		
	الإجمالي	٢١٨٦٨,٥٥٠	١٧٩	-		
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	٤٩,٢٩٥	٢	٢٤,٦٤٨	٠,٢٠٠	- -
	داخل المجموعات	٢١٨١٩,٢٥٥	١٧٧	١٢٣,٢٧٣		
	الإجمالي	٢١٨٦٨,٥٥٠	١٧٩	-		

يوضح الجدول: لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات كل من مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي ومستوى تقييمهم لمهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية) لطلابهم وفقاً لـ(المرحلة التدريسية).

ويعزي ذلك لأن معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بجميع المراحل التدريسية يُمارسنّ السرد القصصي مع طلابهم وعلى اختلاف مراحلهم الدراسية؛ نظرا لحب جميع الفئات العمرية للسرد القصصي، وذكر حجازي (٢٠١٢) لأثره الواضح بعملية التعلم واكتساب المهارات الاجتماعية وغيرها. وتُعزي الباحثة السبب في عدم وجود اختلافات في تقييم المعلمين لمستوى مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية بجميع المراحل التعليمية لطلابهم؛ بأن جميع معلمي المراحل التدريسية لديهم اتفاق على أهمية السرد القصصي في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية لطلابهم، ووعيهم بمناسبته لطبيعتهم بمختلف مراحلهم، وتحسين العديد من مهاراتهم الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة و(أبو كايد،٢٠٠٤؛ العنزي، ٢٠١٧) أثر استخدام السرد القصصي في تنمية المهارات الاستقبالية، و(بشر،٢٠١٥؛ وعابد، ٢٠١٨) بدوره على المهارات الاجتماعية لهذه الفئة، والطويان (٢٠٢٣) أن المرحلة التدريسية ليس لها دلالة في تقييم المعلمين لمستوى المهارات الاجتماعية لطلابهم.

نتائج السؤال الخامس: ما العلاقة بين مستوى ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسرد القصصي والمهارات (الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم) من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الآتي:

جدول ٢٣

حساب معامل الارتباط بين متوسطات الدرجات في كل من مستوى ممارسة السرد القصصي ومهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية

المتغيرات	المتوسطات	ممارسة السرد القصصي	اللغة الاستقبالية	المهارات الاجتماعية
ممارسة السرد القصصي	٧٢,١٥٦			
مهارات اللغة الاستقبالية	١١٠,٢٣٣	٠,٤٢١*		
المهارات الاجتماعية	٧١,٤٥٠	٠,٣١١*	٠,٧٠١*	

يوضح الجدول:

١. وجود علاقة ارتباطية عند مستوى (٠,٠٥) بين ممارسة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية السرد القصصي ومستوى مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم).
٢. وجود علاقة ارتباطية عند مستوى (٠,٠٥) بين مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية) لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة المعلمين السرد القصصي ومستوى مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية) لدى طلابهم؛ وتُفسر هذه العلاقة بأن السرد القصصي يُقدم للطلاب كلمات جديدة في سياقات غنية بالمعنى، فيساعدهم على تعلم معاني الكلمات، وفهم التسلسل المنطقي للأحداث، والعلاقات بين الشخصيات، مما يُعزز مهاراتهم الاستقبالية، ويُشجعهم على الاستماع للمعلومات، وتحليلها، وتذكرها. ومن جهة أخرى يُعزز المهارات الاجتماعية؛ بإتاحة فرص التفاعل بينهم وبين المعلم، وزملائهم، ومشاركة أفكارهم ومشاعرهم، وفهم مشاعر الآخرين والتواصل معهم، ويُشجعهم على العمل معًا لتحقيق التعاون. لذا ممارسة المعلمين للسرد القصصي أداة فعالة لتعزيز مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية لدى طلابهم. وتتفق هذه النتيجة وما أشار إليه Young and Lambe, (2011) بأهمية السرد القصصي اجتماعيًا؛ لأن انخراط المستمعين بالقصة يؤثر عليهم إيجابياً، وبيّن (بشر، ٢٠١٥؛ عابد، ٢٠١٨؛ عبد الله، ٢٠٢٢؛ السيساني، ٢٠٢٢) أثره في المهارات الاجتماعية على ذوي الإعاقة الفكرية، والعلاقة الارتباطية بين فهم مضمون القصة والمهارات الاجتماعية. وأكد (أبو كايد، ٢٠٠٤؛ العنزي، ٢٠١٧؛ العموش والسليتي،٢٠٢٢؛ Kali and Amel، 2022؛ أحمد، ٢٠٢٣) أن استخدامه يُمكن المعلمون لمساعدة طلابهم على تحقيق التفاعل.

وترجع العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والاجتماعية؛ لأنه كلما تحسنت اللغة الاستقبالية تحسنت المهارات الاجتماعية؛ فكلما زاد الفهم والاستيعاب زاد الادراك والوعي بمحيطه المجتمعي؛ فالاستيعاب والفهم يليه اكتساب مهارات اجتماعية وتقليدها؛ فكلما تم الاستيعاب واستقبال المعلومة تم تعلم مهارات اجتماعية. تُعد مهارات (اللغة الاستقبالية والاجتماعية) من المهارات الأساسية التي تُمكّن المعاقين فكريًا من التواصل والتفاعل مع عالمهم. فالمهارات الاستقبالية تُسهم بفهم مشاعر الآخرين عبر استيعاب تعابير الوجه، ونبرة الصوت، ولغة الجسد؛ فتُمكنهم من التفاعل وبناء علاقات إيجابية. ويؤكد عبد الله (٢٠٢٢) وجود علاقة متبادلة بين اللغة والتفاعل الاجتماعي، وأشارت العبيد (٢٠٢٢) لدور الاتصال كموكوّن من مكونات المهارات الاجتماعية.

التوصيات:

- تدريب المعلمين على ممارسة السرد القصصي مع طلابهم ذوي الإعاقة.
- توجيه المؤسسات التربوية لإنتاج منهج متكامل قائم على السرد القصصي يضم المهارات اللغوية والاجتماعية.

- الاهتمام بطلاب معاهد التربية الفكرية وتحسين ما تبقى لديهم من مهارات لغوية واجتماعية.
- ضرورة ربط المهارات اللغوية والاجتماعية بالسرد القصصي.

المراجع:

إبراهيم، إبراهيم عبد الفتاح. (٢٠١٠). *استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الأوتيزم.* [رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة بنها]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

إبراهيم، رانيا العربي عبد الله، وعبد العظيم، هالة سمير، وزهران، سماح خالد عبد القوى، ويوسف، صديقة علي أحمد. (٢٠٢٠). التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بروضات الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (٣)، ٣٧٤-٤٠٥.

أبو كايد، أحمد. (٢٠٠٤). *أثر استخدام سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طبة الصف السابع في محافظة جرش.* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك- الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

أبوزيد، نبيلة أمين. (٢٠١١). *اضطراب النطق والكلام*. عالم الكتب.

أحمد، دعاء (٢٠١٤). بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة الطفولة العربية، مصر*، ١٥ (٦٠)، ٦٥-١٠٧.

أحمد، عبير عبد الرحيم (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية التعبيرية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*. [رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

أحمد، فايزة أبراهيم. (٢٠١٧). الأنشطة غير الصفية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٧)، ١-٣٦.

أحمد، منيرة سلامة. (٢٠١٤). *تطوير منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لديهم.* [رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

أحمد، يمنى سمير. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على سرد القصة باستخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الاستماع التحليلي لدى أطفال الروضة المستوى الثاني"٥-٦سنوات". *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (٢٦)، ١٢٦-١٦٩.

أخرس، نائل محمد؛ وسليمان، عبد الرحمن سيد؛ وجاد المولى، أحمد محمد (٢٠١٧). *اضطرابات التواصل.* مكتبة دار المتنبي.

الأخزمي، مريم ناصر. (٢٠١١). *الفرق في المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية المدمجين وغير المدمجين بسلطنة عمان.* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

إسماعيل، نادر يوسف. (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في مدينة الرياض،* [رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الإمام، صالح، والجوالدة، فؤاد. (٢٠١٠). *الإعاقة التطورية والفكرية تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل.* دار الثقافة.

بشر، فاطمة وراد. (٢٠١٤). *قياس فاعلية استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.* [رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية عمان]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

بشري، مويسات؛ وميلودة، بكيري. (٢٠١٨). *آليات السرد في ألف ليلة وليلة.* [مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس دراسات أدبية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة. الجزائر]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي تكاملي للحد من سلوك إيذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. *مجلة كلية التربية بالفيوم، مصر*، ٦، ٤٢١-٤٨٦.

بوحدي، هيندة. (٢٠٢١). دور القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ٩(٣)، ٥٥- ٧٧.

الجهني، عبد الله حمود (٢٠١٥). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤(١)، ١٨٧- ٢٠٢.

حشاني، سعاد. (٢٠٢١). دراسة تأثير الذاكرة العاملة على كفاية السرد الشفوي عند الأطفال ذوو النمو العقلي الخفيف (دراسة ميدانية لبعض الحالات)، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،١٣(١)، ٨٩- ١٠٢.

الحضري، سومه أحمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وتحسين فاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، *مجلة الإرشاد النفسي*، (٤٥)، ٣٠٠- ٣٥٥.

الحميضي، أحمد علي. (٢٠٠٤). *فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.* [رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا-جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحيلواني، ياسر. (٢٠١٣). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. دار مكتبة الفلاح.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠١٠). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٤ (١)، ٤٠٣ - ٤٢٧.

خطاب، رأفت عوض. (٢٠١٤). *مدخل إلى الإعاقة العقلية الاضطرابات السلوكية-العلاج باللعب-التواصل*. مكتبة المتنبي.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى. (٢٠٠٤). *برنامج تدريبي للأطفال المعاقين*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خيال، محمود أحمد. (٢٠٠٨). مدى فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لأطفال متلازمة داون. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٩(٧٨)، ٢٠٢- ٢٣٨.

دراوشه، إبراهيم؛ والخوالدة، ناصر. (٢٠١٩). أثر استخدام السرد القصصي ولعب الأدوار في اكتساب القيم الأخلاقية في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية*، ٢٦ (٣)، ٧- ٢٢.

الديب، هالة فاروق. (٢٠١٠). *تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال المعاقين عقلياً*. مؤسسة حورس الدولية.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة "التشخيص والعلاج*. دار الفكر.

ساري، محمد؛ وفتاحين، عائشة. (٢٠٢١). المهارات الاجتماعية (مهارات التعاون) عند الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، ٨(١)، ٧٣٣- ٧٥٣.

السيساني، رباح. (٢٠٢٢). أهمية استخدام القصة في تدريب طفل الروضة على المهارات الاجتماعية، *مجلة المعيار. جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية*، ٢٦(٢)، ١١١٣_ ١١٢٨.

شاش، سهير محمد. (٢٠١٥). *تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة زهراء الشرق.

الشخص، عبد العزيز؛ والقحطاني، حسين وعبد الرحمن، سيد (٢٠١٠). مقياس المهارات اللغوية لذوي الاعاقة العقلية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤ (٣٤)، ٨٢٩-٨٥٢.

الشراري، عايد محمد (٢٠١٦). *أثر طريقة السرد القصصي في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية* [رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة اليرموك- الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية.

شعبان، منال محمد. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (٩)، ٢٦٦-٣١٠.

صادق، فاروق محمد. (٢٠١٠). *اللغة والتواصل لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار رواء للنشر والتوزيع.

الطويان، ذكرى محمد. (٢٠٢٣). *مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء أنشطة اللعب من وجهة نظر معلميهم في منطقة القصيم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

عابد، حسام عطية. (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين اللغة البرجماتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس الدمج. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٦)، ١٠٢- ١٣٧.

عبد الرحيم، سامية. (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧، ٨٩-١٥٦.

عبد العال، السيد محمد. (٢٠١٩). تطوير صورة كويتية لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٩ (٣)، ٢٨٩- ٣١٦.

عبد العزيز، سعيد. (٢٠٠٨). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الثقافة.

عبد العليم، عبد العليم. (٢٠٠٨). *طرق تعليم المهارات الأمانية الاجتماعية للمعاقين عقليًا*. عالم الكتب.

عبد الله، أيمن سالم. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، ١٠١١- ١٠٨٧.

عبد الله، عادل محمد. (٢٠٠٤). *الإعاقات العقلية*. دار الرشاد.

العبيد، الهنوف محمد. (٢٠٢٢). تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال المعاقين فكريًا. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٨ (٥)، ١١١- ١٣٣.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠١٥). *القراءة طبيعتها وطرق تعليمها وتنمية مهاراتها*. المكتب العربي الحديث.

العموش، لمياء محمد. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجيتي السرد القصصي الشفوي والرقمي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. المجلة *التربوية الأردنية*، ٧ (٢)، ١-٢٤.

العنزي، حصة. (٢٠١٧). *أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت*. [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت- الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

القحطاني، هنادي حسين. (٢٠١١). *فعالية برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. [رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

القريوتي، إبراهيم. (٢٠٠٥). القدرات العقلية غير اللفظية لدى التلاميذ العاديين وذوي الحاجات الخاصة. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر، جامعة عين شمس*، (٤١)، ١٤٠- ١٦٠.

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

اللهيبي، رنا إبراهيم. (٢٠١٧). تصورات المعلمات حول دور اللعب في تنمية بعض المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤(١٦)، ٤٨- ٨١.

المالكي، حسين بن علي (٢٠٠٨). *مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض*. [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

محمد، سليمان حموده. (٢٠١٤). *برنامج قائم على بعض استراتيجيات اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية*. [رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة بنها]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

محمد، محمد مصطفى. (٢٠١٧). التوافق الانفعالي ومهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية*، ١٧(٤)، ١٢٧- ١٩٥.

محمود، الفرحاتي. (٢٠١٢). *علم النفس الإيجابي للطفل*. دار الجامعة الجديدة.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٧). *طرق تدريس اللغة العربية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراشدة، طلال عبد الله. (٢٠٠٨). *بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية. الأردنية واليرموك وآل البيت*. [رسالة ماجستير، الجامعة الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

مشهور، ميرفت محمد. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبو ظبي-دولة الإمارات المتحدة- (دراسة حالة)*، [رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

مطر، عبد الفتاح؛ وعطا، حسنين. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، *مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق*، (١٤)، ١-٤٩.

معوض، خليل ميخائيل. (٢٠٠٨). *سيكولوجية الفئات الخاصة (الموهوبون، المتخلفون عقلياً، المتخلفون دراسياً)* (ط.٣). مركز الإسكندرية للكتاب.

معوض، منى وحيد. (٢٠١٨). استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم. *مجلة كلية التربية*، ٢٩(١١٥)، ٣٤٧ - ٣٧٠.

الهجرسي، أمل معوض. (٢٠٠٦). تربية *الأطفال المعاقين ذهنيًا*. دار الفكر العربي للنشر والطباعة.

هزازي، شيماء أحمد؛ والقراني، لينا أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (٥)، ٢٥- ٤٤.

هوساوي، علي بن محمد بكر، والشبانة؛ سعد بن محمد بن عبد الله. (٢٠١٧). أهمية تعلم المهارات الاجتماعية في مرحلة المراهقة لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في برامج الدمج بالمرحلة المتوسطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٨)، ١- ٣٠.

وزارة التعليم (٢٠١٥). *الدليل الاجرائي للتربية الخاصة الإصدار الأول*. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم. https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

الوقفي، راضي. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظرية والتطبيق*. منشورات كلية الأميرة ثروت.

يونس، نجاتي أحمد. (٢٠١٠). *فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي لدى عينات مختارة من الأطفال الأردنيين ذوي الحاجات الخاصة*. [أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

Chow, M., & woant, S. (2010). *using environmental sounds in initiate receptive language training for children with autism*. Ph.D., university of western Michigan.

Conway, A. M., Tugade, M. M., Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L.(2013). *The broaden-and-build theory of positive emotions: Form, function and mechanisms*. The Oxford handbook of happiness, 17-34.

Dempsey, A. G., Llorens, A., Brewton, C., Mulchandani, S., & Goin-kochel, R. (2012). Emotional and behavioral adjustment in typically developing siblings of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 42(7), 1393-402.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions Philosophical transactions of the royal society of London *Series B: Biological. Sciences*, 359(1449), 1367-1377..

Kali ،M & Amel. M. H. (2022). The Effect of Cultural Schema and Storytelling in Enhancing EFL Young Learners' Listening Comprehension .Skills *Journal of Studies and Research*, 14(1). 1-10.

Keeter, D., & Bucholz, J.L. (2012). Group Delivered Literacy- Based Behavioral Interventions for Children with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (3), 293-301.

Kover, S. T., Mcduffie, A. S., Hagerman, R. J., & Abbeduto, L. (2013). Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: Cross-sectional

developmental trajectories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2696-709.

Martin, G.E., Lee, M., & Losh, M. (2017). 'Intellectual disability', in L. Cummings (ed.), Research in Clinical Pragmatics, *Series: Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*, Vol. 11, Cham, Switzerland: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-319- 47487-8 (hardcover); 978-3-319-47489-2 (eBook)

Mather, N., & Goldstein, S. (2001). *Learning- Disabilities and Challenging Behaviors-A Guide to Intervention and Classroom Management. Baltimore*, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Memisevic, H., & Hadzic, S. (2013). Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 92-99.

More, C. (2008). Digital Stories Targeting Social Skills for Children With Disabilities: Multidimensional *Learning, INTERVENTION IN SCHOOL AND CLINIC V*. 43, NO. 3, JANUARY 2008 (PP. 168-177).

More, C. (2010). Effects of Social Story Interventions on Preschool Age *Children with and without Disabilities*. PHD, University of Nevada, Las Vegas, UMI.NO, 3412390..

Myrbakk, E., & Von Tetzchner, S. (2008). The Prevalence of behavior problems among people with Intellectual Disability living in community Setting, *Journal of Mental Health, Reasearch in with Intellectual Disabilities*, V1,N3,pp205-222.

Ohamagu, C., P .(1995): *Child hood speech, Language and Listening problems, what every parent should know*. Newyork, John wiley&SonsInc.

Pennycuff, L., & Miller, S. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy. Learning. *Journal of cross-Disciplinary Perspectives in Education* 1(1) 36- 43

Romerobacios, M. (2007). Developmental language disorder design of an intervention Program. *Journal research science. www.eric.ed.gov*

Souvignier, E., & Antonion, F. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 5(1), 41-57.

Vanhoudta, L., Thomasb, G. & Wellansa, W. (2008). The background blopsychosocial status of teachers with voice problems. *Journal of psychosomatic Research*, N (65), PP371-380.

Walsh, E., Holloway, J., Lydon, H., McGrath, A., & Cunningham, T. (2019). An Exploration of the Performance and Generalization Outcomes of a Social Skills Intervention for Adults with Autism and Intellectual. Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders,* 1-14.

Yang. J. (2011). *Kristianstad University School of Teacher Education, Storytelling as a Teaching Method in ESL Classrooms*. English, Spring.