تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ/ عهود بنت محمد الحواس

باحثة دكتوراه في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

د/ نورة بنت شافي الدوسري

أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الرابع (أكتوبر) - الجزء الأول، لسنة 2024م

تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

أ/ عهود بنت محمد الحواس

د/ نورة بنت شافي الدوسري

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس كأداة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والوقوف على الأسباب التي تحول دون تطبيقه بفعالية داخل الفصول الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي (Descriptive Research)، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من 334 معلم ومعلمة يقومون بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) في مدارس التعليم العام في منطقة الرياض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات المعلمين حول فعالية مسرح العرائس جاءت إيجابية بشكل عام، حيث أظهروا موافقة عالية على دوره في تبسيط المفاهيم العلمية وتنويع أساليب التدريس وزيادة دافعية الطلاب. كما بينت النتائج وجود عوائق تحول دون تطبيق مسرح العرائس بفعالية، أبرزها ضيق الوقت وكثرة الأعباء الإدارية ونقص الموارد اللازمة. وكشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مسرح العرائس وفقًا لمتغير عدد الطلاب في الفصول، لصالح الفصول الأكبر، وكذلك متغير الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، ومتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين تلقوا تدريبًا متخصصًا. وأخيرًا، قدمت الدراسة وفقًا لنتائجها عددًا من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في زيادة كفاءة استخدام مسرح العرائس وتطوير مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يؤمل أن تكون مفيدة للمسؤولين والقائمين على تعليم وتدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للاستفادة منها في تطوير الدروس والخطط التعليمية المستقبلية.

الكلمات الرئيسية: الإعاقة الفكرية، مسرح العرائس، الفهم القرائي.

The Perceptions of Intellectual Disability Teachers on Using Puppet Theater to Develop Reading Comprehension Skills Among Students with Intellectual Disabilities

Ohood bint Muhammad Al-Hawas, Noura bint Shafi Al-Dosari
Special Education Specialization, College of Education, King Saud University
Email: Oalhawas@ksu.edu.sa **&** naldosiry@ksu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to explore the perceptions of teachers of students with intellectual disabilities regarding the use of puppet theater as a tool to develop reading comprehension skills among these students. It also aimed to identify the factors that hinder its effective application in classrooms. To achieve the study's objectives, the researcher employed a descriptive research design and used a questionnaire as the data collection tool. The study sample consisted of 334 teachers who teach students with intellectual disabilities at various educational levels (elementary, middle, and high school) in public schools in Riyadh. The study's findings indicated that teachers generally held positive perceptions about the effectiveness of puppet theater, showing high agreement on its role in simplifying scientific concepts, diversifying teaching methods, and increasing student motivation. The results also highlighted certain barriers to the effective application of puppet theater, primarily lack of time, administrative burdens, and limited resources. The study revealed statistically significant differences in the use of puppet theater based on class size, favoring larger classes, as well as differences based on teaching experience, favoring more experienced teachers, and training, favoring those who received specialized training. Finally, the study provided a set of recommendations and suggestions based on its findings, which may contribute to enhancing the efficient use of puppet theater and improving reading comprehension skills among students with intellectual disabilities. These findings are expected to be valuable for educators and policymakers involved in the education of students with intellectual disabilities, assisting them in developing future lessons and educational plans.

Keywords: Intellectual Disability, Puppet Theater, Reading Comprehension.

المقدمة

تعد مهارات الفهم القرائي من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، حيث تُمكن الطلاب من استيعاب المعلومات وتحليلها وتطبيقها في سياقات مختلفة. هذه المهارات لا تقتصر أهميتها على المجال الأكاديمي فحسب، بل تمتد لتؤثر على حياة الفرد الاجتماعية والثقافية والمعرفية والمهنية والاقتصادية. بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فإن تطوير مهارات الفهم القرائي يعد تحديًا جوهريًا، ونظرًا لاحتياجهم إلى أساليب تعليمية متخصصة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة (Browder et al., 2013)، فإن تحقيق أي تقدم في هذا المجال يمكن أن يُسهم بصورة كبيرة في تعزيز استقلاليتهم وتمكينهم من المشاركة الفعالة في المجتمع.

أكدت العديد من التشريعات والقوانين على ضرورة إشراك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في التقييمات العامة للقراءة. ومن أبرز تلك التشريعات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, The Individuals with Disabilities Education Act 2004)، والذي دعا إلى ضرورة توفير مقتضيات الضمانات الإجرائية المتمثلة في ضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التعليم العام المناسب المجانيFree Appropriate Public Education (FAPE)، في البيئات الأقل تقييدًا Least Restrictive Environment (LRE)، مع إمكانية الاستفادة من مناهج التعليم العام إلى أقصى حد ممكن بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب. بالإضافة إلى قانون كل طالب ينجح Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015) والذي دعا إلى ضرورة تبنّي معايير المحتوى الأكاديمي في القراءة والرياضيات والعلوم. كما برزت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي أقرتها الأمم المتحدة عام 2006، والتي تنص في المادة 24 على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم شامل وجيد على قدم المساواة مع الآخرين. وتُلزم الاتفاقية الدول الأعضاء بتوفير التسهيلات اللازمة لضمان المشاركة الكاملة للأفراد ذوي الإعاقة في الأنشطة التعليمية، بما في ذلك التقييمات والاختبارات الوطنية والدولية (United Nations, 2006). كل هذه التشريعات أسهَمت بشكل فعّال في تعزيز تعليم القراءة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما ساهم في تحسين التوقعات المتعلقة بإمكاناتهم. كما دفعت هذه الجهود نحو تقديم تعليم ذو جودة عالية يتماشى مع احتياجاتهم التعليمية، ويسهم في تلبية متطلبات تعلمهم بشكل أكثر فعالية (Afacan, 2020).

وعلى الرغم من وجود هذه التشريعات، لا يزال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون تحديات وصعوبات كبيرة في مجال القراءة. وتعود هذه التحديات إلى طبيعة الإعاقة نفسها،

حيث تتسم بوجود قصور في القدرات العقلية مثل قصر مدى الانتباه، القصور في وظائف الذاكرة سواء طويلة أو قصيرة المدى، انخفاض الكفاءة في العمليات الإدراكية والمعرفية، صعوبات في نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، تحديات في معالجة المعلومات وتنظيمها، وأخرى في تكوين المفاهيم والتمييز بينها، بالإضافة إلى ضعف القدرة على التفكير المجرد (الوابلي، 2020). نتيجة لذلك، تبرز الصعوبات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التحصيل الأكاديمي، خاصةً في مهارات القراءة التي تعتبر أساسية للنجاح في المواد الدراسية الأخرى. فضعف الأداء في القراءة لا يؤثر فقط على مستوى هذه المهارة بحد ذاتها، بل يمتد تأثيره إلى الأداء الأكاديمي في مجالات متعددة مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، نظراً لأن هذه المواد تعتمد بشكل كبير على القراءة وفهم النصوص المكتوبة (Fuchs et al., 2015).

من هذا المنطلق، تتضح أهمية تبني استراتيجيات تعليمية فعالة ومبتكرة لتعزيز مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب. ومن بين هذه الاستراتيجيات، يبرز مسرح العرائس كوسيلة تعليمية تجمع بين الترفيه والتعليم، حيث يسهم في جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم على المشاركة النشطة في العملية التعليمية (Bernier & O'Hare, 2015). فمسرح العرائس يمكن أن يبسط المفاهيم العلمية ويقدم المحتوى بطرق مرئية وحسية، مما يساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم النصوص وتحسين قدراتهم القرائية (Foloştină et al., 2015). إن تبني مثل هذه الاستراتيجية قد يكون مفتاحًا لتحقيق تقدم ملموس في مهارات الفهم القرائي لدى هذه الفئة المهمة من الطلاب.

مشكلة الدراسة

تسعى المؤسسات التعليمية الحديثة إلى تعزيز مفهوم التعليم الشامل من خلال دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في نظام التعليم العام. هذا التوجه يعكس التزام وزارة التعليم بضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلاب، وإيمانها بأهمية توفير بيئة تعليمية داعمة ومتكاملة. وتعد المراحل التعليمية المبكرة حجر الأساس في بناء القدرات المعرفية والمهارية للطلاب، حيث تلعب القراءة دورًا محوريًا في تنمية مهارات التواصل والتعبير لديهم. وبناء على ذلك، فإن تطوير مهارة الفهم القرائي يعد أمرًا في غاية الأهمية لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من الاستفادة الكاملة من العملية التعليمية. فالفهم القرائي لا يسهم فقط في تحسين الأداء الأكاديمي، بل يعزز أيضًا القدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة والمشاركة الفعّالة في المجتمع (Ghazavi et al., 2019; Iuga & Turda, 2022). ومن هنا، تأتي أهمية توظيف استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتناسب

مع احتياجات هؤلاء الطلاب مثل استخدام مسرح العرائس والذي يساعد في تبسيط المفاهيم وجعلها أكثر قابلية للفهم.

وبالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، يتضح أن هناك ندرة في الأبحاث – حسب علم الباحثة – التي تناولت استخدام مسرح العرائس كأداة تعليمية فاعلة في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام، ومهارة الفهم القرائي بشكل خاص. وهذا يبرز وجود فجوة بحثية واضحة، حيث إن معظم الدراسات التي تناولت مسرح العرائس مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ركزت على تأثيره إما في تحسين المهارات السلوكية التكيفية (مغربي، 2018)، أو المهارات الاجتماعية (Khodabakhshi–Kooalee et al., 2018)، أو المهارات الانفعالية (Omar, 2014)، مع إغفال تأثيره على تنمية المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل مهارات الفهم القرائي. وبالتالي؛ فإن هذا النقص في الأدبيات يشير إلى الحاجة الملحة لإجراء دراسات أعمق وأكثر تخصصًا حول دور مسرح العرائس في تحسين هذه المهارات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

إضافةً إلى الفجوة المعرفية، تبرز أيضًا فجوة منهجية في الأبحاث التي تناولت استخدام مسرح العرائس. فقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج التجريبي الذي يقيس تأثير مسرح العرائس على فئات معينة باستخدام المجموعات (Khodabakhshi–Kooalee et al., 2018; مغربي، 2018 2016)، أو المنهج النوعي الذي يستقصي تجارب المشاركين بشكل أعمق (Folosțina˘ et al., 2015)، أو المنهج المزجي (Remer & Tzuriel, 2015). ومع ذلك، هناك نقص واضح في الدراسات التي تهتم باستقصاء تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس لتنمية المهارات الأكاديمية بشكل عام، ومهارة الفهم القرائي بشكل خاص، مما يمثل فجوة في الفهم المنهجي لهذه الأداة التعليمية.

أما على صعيد الموضوعات البحثية، فإنه على الرغم من تنوع الموضوعات التي تم دراستها حول استخدام مسرح العرائس مع الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الاعاقة الفكرية بشكل خاص، إلا أن الأسباب التي قد تحول دون الاستخدام الفعال لمسرح العرائس في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لم تُدرس بشكل كافٍ. مما يظهر أن هناك حاجة ملحة لفهم التحديات والعوائق التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند محاولة توظيف مسرح العرائس في التعليم اليومي. علاوة على أن معظم الدراسات السابقة في هذا المجال اعتمدت على تجارب دولية أو سياقات تعليمية مختلفة، وهو ما يحد من قدرتها على تقديم رؤية واضحة حول كيفية تأثير السياق المحلي على تطبيق مسرح العرائس في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية داخل

المملكة العربية السعودية، الأمر الذي يُبرز الحاجة إلى دراسات محلية تركز على الظروف الفريدة التي تحيط بتعليم هذه الفئة في البيئات التعليمية السعودية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في استقصاء تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس كأداة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض، والوقوف على الأسباب التي تحول دون تطبيقه بفعالية داخل الفصول الدراسية. ومن هنا، تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما هي تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض؟
2. ما هي أبرز الأسباب التي تحول دون استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقًا للمتغيرات التالية: الجنس، عدد الطلاب في الفصول، نوع المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض.
2. التعرف على الأسباب التي تحول دون استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقًا للمتغيرات التالية: الجنس، عدد الطلاب في الفصول، نوع المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

1. يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية حول دور مسرح العرائس كأداة تعليمية مبتكرة لتحسين مهارات الفهم القرائي مع هؤلاء الطلاب.
2. قد تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء بشكل أكبر على القصور في مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، لا سيما مهارة الفهم القرائي.
3. يمكن أن تساعد هذه الدراسة في توضيح علاقة بعض المتغيرات (مثل الجنس، عدد الطلاب في الفصول، نوع المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم) بتصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية واستخدامهم لمسرح العرائس في العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. قد توفر هذه الدراسة توصيات عملية لمعلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول كيفية تعزيز استخدام مسرح العرائس، مما يُضيف بُعداً نظرياً جديداً في مجال تطوير الممارسات التعليمية، وبالتالي تحسين نتائج التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
2. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم المقترحات والتوصيات حول أهمية استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يساعد معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في تحسين أدائهم ورفع جودة عملية التدريس.
3. قد تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار على التعرف على واقع استخدام مسرح العرائس في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يساعد في اتخاذ قرارات مناسبة لتفعيل هذا الأسلوب التعليمي في المراحل التعليمية المختلفة في حياة هؤلاء الطلاب.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام التابعة لإدارة التعليم في منطقة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446 هـ.

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في منطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة

- ***الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):*** تعرف الإعاقة الفكرية وفق ما جاء في تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on (Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) بأنها قصور ملحوظ في الأداء الفكري والسلوك التكيفي، ويشمل ذلك مجموعة من المهارات الاجتماعية واليومية والعملية، وتظهر هذه الحالة لدى الفرد منذ الولادة وحتى سن 21 عامًا (AAIDD, 2021).

ويُعرف معلمو ومعلمات الإعاقة الفكرية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنهم الأشخاص الذين يقومون بتدريس الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في مدارس التعليم العام في منطقة الرياض.

- ***مسرح العرائس (Puppet Theater):*** يُعرف مسرح العرائس على أنه نوع من الفنون المسرحية الذي يعتمد على استخدام الدمى أو الشخصيات المحركة لتمثيل القصص أو الأحداث. ويُستخدم هذا الشكل المسرحي كأداة تعليمية وترفيهية، حيث يتيح للمؤدين نقل الرسائل والقيم بشكل تفاعلي ومبتكر (Xolmurzayevna, 2022).

وتعرف الباحثة مسرح العرائس في هذه الدراسة إجرائيًا بأنه أداة تعليمية تُستخدم لتقديم محتوى تعليمي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تمثيل القصص والأحداث باستخدام عرائس وشخصيات متحركة. ويتم توظيف هذه الأداة في بيئة تعليمية تفاعلية ضمن الأنشطة الصفية، بهدف تعزيز مشاركة الطلاب وفهمهم للنصوص المقروءة وتنمية مهاراتهم فيها.

- ***الفهم القرائي (Reading Comprehension Skill):*** هو القدرة على استخلاص المعاني من النصوص المكتوبة من خلال عمليات معرفية تشمل التفسير، التحليل، والتركيب. تتضمن هذه المهارة فهم الكلمات والعبارات، تحديد الأفكار الرئيسية، واستخدام المعلومات الواردة في النص لتكوين استنتاجات منطقية (Shelton et al., 2019).

وتعرف الباحثة مهارة الفهم القرائي في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم النصوص المكتوبة من خلال عمليات معرفية تشمل

التعرف على الكلمات، تفسير المعاني، واستنباط الأفكار الرئيسية من النصوص المكتوبة في مادة القراءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الفهم القرائي

إن مفهوم القراءة تغير عبر مرور الزمن واتسم بالتجدد والتطور المستمر. أشار رزق (2016) إلى أن مفهوم القراءة كان مفهومًا محدودًا ومحصورًا بالتعرف على الكلمة وكيفية نطقها، لكن مع زيادة الحاجة إلى القراءة وارتباطها بالنواحي الحياتية الأخرى، إلى جانب تطور طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المختلفة، تغير هذا المفهوم ليشمل جانب الاهتمام بالمعنى وما وراء الكلمة جنبًا إلى جنب مع التعرف على الكلمة. ونتيجة لهذا التطور والتجدد، تنوعت وتعددت تعريفات القراءة في الأدبيات اللغوية، فتشير ياغي (2020) إلى أن مهارة القراءة هي عملية عقلية معقدة تتطلب من القارئ أن يفك رموز لغوية من خطاب مطبوع ويفهم دلالاتها، ليس هذا فحسب، بل تتعدى ذلك إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز وفهم مغزى الرسالة التي تُنقل إلى ذلك القارئ.

إن مفهوم القراءة يمثل أهمية كبيرة لجميع الطلاب بما فيهم المعاقين فكريا لما له من دور أساسي في حياتهم، فالقراءة وسيلة أساسية في اكتساب المعارف، وزيادة الخبرات، والتعبير عن الأفكار والمشاعر. إضافة لارتباط مهارات القراءة بمهارات المجالات الأخرى كالمجال الأكاديمي، والاستقلالي، والوظيفي، وغيرها من المجالات. وقد أكد Agarwal et al. (2021) أن القدرة على القراءة تزيد من فرص الطلاب في العيش المستقل والتوظيف والتعليم ما بعد الثانوي. كما أن الحصول على نتائج متقدمة في القراءة خلال الصفوف الابتدائية تُنبئ وبشكل ملحوظ وإيجابي عن إنجازات الطلاب في القراءة في المدرسة الثانوية مستقبلًا (Adelson et al., 2016).

وعطفًا على ما سبق، يمكن تقسيم مهارة القراءة إلى مكونين أساسيين وهما التعرف القرائي والفهم القرائي. أوضح كلًا من عشماوي وشوكت (2015) أن مهارات التعرف القرائي تشير إلى قدرة القارئ على التعرف على الحروف والكلمات وأصواتها وكيفية نطقها وذلك عن طريق الجمع بين شكل الحرف أو الكلمة وبين المعنى المختزل لها في ذاكرة القارئ، بينما يتعلق الفهم القرائي بالعملية التفاعلية بين القارئ والنص، والتي تقود إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معاني وأفكار ومواقف وأحكام تجاه موضوع ما.

فيما يخص مهارة الفهم القرائي، فقد عرفتها الغامدي والعربي (2018) بأنها مجموعة من المهارات والتي تقوم على تحليل وتنظيم الأفكار المقروءة من النص، واختيار المعنى المناسب لها، واستنتاج الهدف الذي أراد الكاتب توصيله للقارئ، والتي يسعى مفهوم القراءة إلى تنميتها عبر التدرج في مستويات مختلفة بدءًا من مستويات المهارات الدنيا، ووصولاً لمستويات المهارات العليا. وقد أشار عبدالباري (2010) إلى أن هناك ثلاثة عناصر أساسية للفهم القرائي تشكل بمجملها كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها. يمثل القارئ العنصر الأول فيها، وهو العنصر الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع النص المكتوب، عن طريق توظيفه لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح من أجل فهم ذلك النص. أما العنصر الثاني فهو النص القرائي، وهو عنصر ذو تأثير عالي على قدرة القارئ إما من خلال تمكين هذا القارئ من فهم النص أو الحلول دون ذلك. أما العنصر الأخير فهو السياق القرائي، وهو سياق يتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ليشمل كل ما يحيط بالقارئ من نطاق ثقافي واجتماعي.

كما أشار عيسى وآخرون (2015) إلى وجود خمس مستويات أساسية للفهم القرائي، تتدرج في مستوى تعقيدها من الأدنى إلى الأعلى. يبدأ الفهم الحرفي، وهو المستوى الأول، بالتركيز على مهارات مثل تحديد مرادفات وأضداد الكلمات، واستخلاص الأفكار الأساسية والفرعية، بالإضافة إلى تتبع تسلسل الأحداث الزمني أو المكاني وتحديد أسماء الشخصيات. يلي ذلك الفهم الاستنتاجي، والذي يتطلب مهارات أعلى تتعلق بتحديد علاقة السبب بالنتيجة، واختيار عنوان مناسب للنص، واستنباط القيم المتضمنة في النص. ثم يأتي المستوى الثالث وهو الفهم الناقد، الذي يتضمن التمييز بين المسلمات والفرضيات، والحقائق والآراء، وتقييم المعقولية من الأفكار المطروحة. ثم يأتي الفهم التذوقي، الذي يتعلق بإدراك القارئ للقيمة الجمالية في النص وفهم الحالة الشعورية المسيطرة عليه. وأخيرًا، يأتي الفهم الإبداعي، الذي يتطلب اقتراح حلول مبتكرة للمشكلات المطروحة في النص، أو إعادة ترتيب الأحداث بصورة إبداعية، أو التنبؤ بتطورات النص قبل نهايته.

وفي هذا الإطار، ينبغي التأكيد أنه على الرغم من أهمية الفهم القرائي، إلا أن العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال قد أكدت ضعف مهارة الطلاب ذوي الإعاقة في فهم ما يقرأون خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. إن مثل هذه النتائج تشير بوضوح إلى أن هناك ضعف في مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وفي هذا الشأن، أكد كلًا من Gargiulo & Bouck (2018) على أن مهارة الفهم القرائي تعد أقل المهارات تطوراً بين جميع المهارات الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأن هناك حاجة إلى تبني العديد من

الممارسات التي تدعم مهارات الفهم القرائي. في المقابل، أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة Allor et al. (2014) ودراسة Afacan et al. (2018) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم اكتساب مهارات القراءة، بما في ذلك التعرف على المفردات وتحسين الفهم القرائي، عندما يتم توفير استراتيجيات تعليمية ملائمة وفعالة لهم.

مسرح العرائس

إن عملية إيجاد الممارسات التعليمية الفاعلة تعتبر أحد المهام التي ينبغي على المعلمين السعي لتحقيقها وتوظيفها في الدروس التعليمية الموجهة للطلاب ذوي الإعاقة (Afacan, 2020)، ويعد مسرح العرائس واحدًا من هذه الإستراتيجيات والتي يمكن أن تطبق لزيادة حصيلة الفهم القرائي خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

يعتبر مسرح الطفل بشكلٍ عام وسيلة مناسبة لنقل العديد من الأفكار للأطفال بطريقة سهلة وشيقة، وفيه يمكن أن يشترك الأطفال أنفسهم في تقديم المسرحية إما كممثلين أساسيين فيها، أو كأفراد من الجمهور يتابعون أحداث قصة يؤديها ممثلين آخرين إما من البشر أو العرائس (الدمى). ويؤكد مغربي (2018) إلى أن مسرح العرائس يعد شكلاً مهمًا من أشكال مسرح الطفل، وهو من الفنون المحببة للأطفال وله تأثير إيجابي في نفوسهم وسلوكياتهم، حيث يمتلك العديد من عناصر الجذب والإثارة والتي تخاطب كل حواس الطفل، وتدهشه بمضامينها الهادفة.

تاريخياً، تشير الدراسات بأنه لا يمكن تحديد فترة زمنية محددة لظهور مسرح العرائس بشكل قاطع. ومع ذلك، يتفق المؤرخون والباحثون على أن هذا الفن هو ابتكار إنساني قديم جداً، وله جذور عميقة في الحضارات الأولى مثل الحضارات الفرعونية والسومرية والهندية. أما على الصعيد التربوي، فيمكن اعتبار العرائس أداة ذات تأثير واسع في مجالات متنوعة. وقد تم تأسيس لجنة الدمى في التعليم وذلك في مؤتمر بودابست عام 1996 برئاسة إيدي ماجارون. ومنذ انعقاد الكونجرس في ماغدبورغ عام 2000، تم توسيع اللجنة وتغير اسمها إلى لجنة الدمى في التعليم والتنمية والعلاج (Puppets in Education, Development and Therapy). ومن الأهداف الرئيسية التي تسعى هذه اللجنة إلى تحقيقها التأكيد على الدور الفريد الذي يلعبه فن الدمى في تعزيز التواصل، سواء للأفراد من ذوي الإعاقة أو الأفراد العاديين. كما تركز اللجنة على تشجيع الأساليب الإبداعية في استخدام الدمى، وتدعو اللجنة الباحثين إلى التوسع في دراسة تطبيقات فن الدمى في مجالي التعليم والعلاج، مع دعم إدراج هذا الفن ضمن برامج

تدريب المعلمين والمعالجين والعاملين في مجالات التنمية والتعليم (Kröger & Nupponen, 2019).

كما تعددت أنواع مسرح العرائس، فذكرت نسيم وآخرون (2019) أربعة من أبرز وأشهر أشكالها، وهي العرائس القفازية والتي تُلبس في اليد وتحرك بواسطة أصابع الإبهام والسبابة والوسطى، وعرائس العصي والتي تعتمد في حركتها على قضبان خشبية أو حديدية مثبتة بدلاً من استخدام الأيدي، والعرائس المتحركة التي يتحكم بها اللاعب بواسطة خيوط مثبتة في الأجزاء المراد تحريكها من العروسة وفقًا لدورها، وعرائس خيال الظل والتي تتكون من دمى مصنوعة من الجلد المضغوط أو الورق، وتحرك خلف ستار من القماش مُضاء بنور من الخلف حتى يعكس ظلال الدمى على ستار المسرح.

ونظرًا للدور المهم الذي يلعبه مسرح العرائس في تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة، فينبغي الإشارة إلى أن له خصائص ومواصفات ينبغي مراعاتها عند تصميمه، وهي تتفق إلى حدٍ كبير مع خصائص الأفراد المعاقين فكريًا. على سبيل المثال، ذكر مغربي (2018) إلى أن تصميم مسرح العرائس لابد أن يكون بسيطًا بألوانه الهادئة والمتناسقة، وأن يتضمن ديكورات وشخصيات ومؤثرات محسوسة، وأن تكون ألوان الدمى المستخدمة زاهية مرحة تجذب انتباه الأطفال، وأن يكون زمن تقديمها ما بين 10 إلى 15 دقيقة حتى لا يمل الطفل أو يتشتت انتباهه. وهذا يتناسب تمامًا مع خصائص ذوي الإعاقة الفكرية سواء فيما يتعلق بقصر مدة الانتباه وتشتته لديهم، أو القصور في عمليات الإدراك والفهم، أو تنظيم المعلومات ومعالجتها، أو في القدرة المحدودة على التمييز والتفكير المجرد (الوابلي، 2020).

على الطرف الآخر، يبرز دور محرك العرائس كأحد عوامل نجاح توظيف هذه الاستراتيجية كأداة تعليمية. حيث أكد كينيث (2011) على أهمية دور محرك العرائس في نجاح العرض المسرحي من خلال التحكم بحركة العرائس، وتنسيق صوتها مع النصوص، مما يجعل الأداء أكثر تفاعلًا وجاذبية ويعزز من جذب انتباه الجمهور وإيصال الرسالة بشكل فعال. وهذا يسلط الضوء على أهمية تدريب المعلمين على كيفية استخدام مسرح العرائس بشكل منهجي، من خلال زيادة المعرفة والأفكار حول كيفية استخدام المسرح، واستغلال الموارد الفنية المتاحة أثناء تطبيقه، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Pekolj, 2017).

إن أهمية مسرح العرائس يتجاوز كونه وسيلة تقدم المتعة والبهجة والسرور للأطفال، إلى كونه أداة تربوية تعمل على توسيع مدارك الطفل العقلية، وتنمي خياله وعاطفته وإبداعه،

بالإضافة إلى تعليمه القيم والمثل العليا مثل حب الخير، والأخلاق الحسنة، وحب الوطن وغيرها من القيم الأخلاقية. كما يلعب مسرح العرائس دورًا هامًا في تنمية المهارات الاجتماعية، والشخصية، والانفعالية، جنبًا إلى جنب في صقل المهارات التعليمية والأكاديمية وتطويرها عند الأطفال (حميدة، 2021؛ Ghazavi et al., 2019). وفي السياق ذاته، أكد كلًا من ناصر وباهر (Nasser & Baher, 2016) أن مسرح العرائس يتيح للطلاب استكشاف موضوعات متنوعة بطرق تفاعلية ومبتكرة؛ وذلك بفضل قدرته على الجمع بين الفنون الأدائية والأهداف التعليمية، الأمر الذي يساهم في تطوير مجموعة واسعة من المهارات الأساسية للطلاب مثل المهارات الأكاديمية، والتواصلية، والاجتماعية، والانفعالية، والسلوكية، وغيرها. إضافة إلى قدرة مسرح العرائس على تحويل المعرفة من مجرد معلومات نظرية إلى تجارب ملموسة يعيشونها من خلال العرض المسرحي، الأمر الذي يقودهم للانخراط في تجارب تعليمية حية تمكنهم من استيعاب الأفكار والمفاهيم العلمية بطرق غير تقليدية (Davis & Dolan, 2016; Hatzigianni et al., 2020).

ولم يقتصر استخدام مسرح العرائس مع الأفراد العاديين فقط، بل امتد ليوجه إلى الأفراد من ذوي الإعاقات المختلفة كالطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) وغيرهم. على سبيل المثال، أظهرت دراسة قام بها مكاري وآخرون (Macari et al., 2021) أن مسرح العرائس يمتلك قدرة فعّالة على جذب انتباه الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، حيث فضّل الأطفال المشاركين في الدراسة متابعة دمية ناطقة في مقطع فيديو على الاستماع لشخص يتحدث بشكل مباشر أمامهم. وأظهرت النتائج أن الأطفال قضوا وقتًا مماثلًا في متابعة وجه الدمية، مما يعكس استجابة إيجابية لهذا النوع من التحفيز البصري. هذه النتائج توضح إمكانيات واعدة لاستخدام مسرح العرائس في تصميم تدخلات تعليمية تهدف إلى تعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتيسير عمليات التعلم نظرًا لجاذبيته وقدرته على لفت انتباههم بشكل فعّال.

كما شهد مسرح العرائس استخدامًا واسعًا كوسيلة تعليمية مبتكرة تهدف إلى دعم وتطوير مهارات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث ثبتت فعاليته في تعزيز قدراتهم الإدراكية والمعرفية من خلال الجمع بين الترفيه والتعليم. في هذا السياق، أكد كلًا من ريمير وتسوريل (Remer & Tzuriel, 2015) في دراسة تجريبية على قدرة العرائس كأداة تعليمية في إحداث تغيير معرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة لفعاليتها في الجمع بين الحوار المرح والفكاهة، الأمر الذي زاد من استمتاع هؤلاء الطلاب وتحسين المشاركة لديهم. كما

كان للدراسة نتائج إيجابية تخص المعلمين من حيث مساهمة العرائس في شعورهم بأنهم معلمون مثيرون للاهتمام وجذابون ويساهمون بشكل فعال وناجح في تكوين علاقات شخصية إيجابية مع الأطفال، الأمر الذي جعل هذه المشاعر تعزز من ثقتهم بأنفسهم وتزيد من إحساسهم بالكفاءة المهنية في التدريس.

ومن ناحية أخرى، أثبت مسرح العرائس دوره المهم كتدخل علاجي وأداة تعليمية فعالة في تطوير المهارات الإدراكية السمعية الأساسية التي يحتاجها الطلاب ذوي الإعاقة للتفاعل مع محيطهم والتكيف بشكل أفضل في البيئة التعليمية. ويؤكد على ذلك ما جاء في دراسة أبو الحمد (2020)، حيث ساعد مسرح العرائس بشكل كبير في تحسين مهارات الإدراك السمعي لدى عينة من الطلاب الصغار ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث لوحظ تقدم في قدرتهم على التمييز السمعي، حيث تمكنوا من تمييز الأصوات والكلمات والحروف المتشابهة، الأمر الذي ساعد في تحسين الفهم اللفظي لديهم. كما أظهرت الدراسة تحسنًا في التتابع السمعي، مما عزز قدرتهم على تذكر ترتيب الكلمات والأصوات، وهو أمر جوهري لتطوير مهارات القراءة والإملاء. إضافة إلى ذلك، سجلت النتائج تقدمًا في الذاكرة السمعية، مما زاد من قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات السمعية واسترجاعها، وبالتالي تحسين عملية التعلم واستيعاب التعليمات والأوامر المنطوقة بشكل أفضل.

الدراسات السابقة

بالتركيز على الدراسات التي تناولت استخدام مسرح العرائس مع ذوي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد، نجد أن معظم تلك الدراسات ركزت إما على تحسين المهارات الانفعالية، أو السلوكية، أو الاجتماعية والتواصلية. على سبيل المثال، ركزت دراسة عمر (OMAR, 2014) على تحسين المهارات الانفعالية، والتي استخدم فيها الباحث المنهجية النوعية عبر التصميم الظاهراتي، مع سبعة أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، تراوحت أعمارهم العقلية من 5–7 سنوات، والزمنية من 9–17 سنة ويعانون من حالات حزن بسبب وفاة أحد طلاب المدرسة. وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف استجابات هؤلاء الطلاب وكيفية تعاملهم مع مشاعر الحزن عبر استخدام مسرح العرائس ضمن تدخل جماعي. وقد وجدت الدراسة أن التدخل الجماعي أثبت أنه مفيد في خلق الوعي بين هؤلاء المشاركين من خلال السماح لهم بالتواصل مع عواطفهم، كما أثبت مسرح العرائس فعاليته في إخراجهم من حالات الحزن التي كانت تنتابهم.

كما هدفت دراسة قام بها فولوشتينا وآخرون (Folosțina˘ et al., 2015) إلى تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية عن طريق معرفة أثر استخدام الدراما ورواية القصص عبر

فنيات متعددة – كان من ضمنها استخدام مسرح العرائس– في تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى سبعة أفراد من ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة، والتي تراوحت أعمارهم بين 20 و42 عامًا، مُودَعِين في أحد دور الرعاية الداخلية. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي عبر تصميم دراسة الحالة من خلال ملاحظة المشاركين وتحليل الوثائق والملفات الشخصية لهم. وتوصلت نتائجها إلى أن هناك زيادة في المهارات الاجتماعية والتواصلية (خاصة في مجال اكتساب اللغة) مع انخفاض ملحوظ في السلوكيات غير المرغوبة لديهم. فاستخدام الدراما والقصص عبر مسرح العرائس وفر طرقًا بديلة للتواصل مع هؤلاء البالغين غير اللفظيين ومكنهم من استكشاف البيئة المادية والاجتماعية حولهم، كما لعب دورًا في وصولهم إلى حالة من الرضا من الأحداث الخيالية التي مروا بها.

بالإضافة إلى ذلك، قام لاباهورنيكا (Łaba–Hornecka, 2017) بدراسة للتحقق من فاعلية استخدام العرائس للمساعدة في تشكيل السلوك التكيفي للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت 96 من الطلاب ذو الاعاقة الفكرية البسيطة عبر تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد توصلت نتائجها إلى ظهور تحسن في بعض السلوكيات المرغوبة اجتماعيًا مثل زيادة الدافعية، والإحساس بالآخرين، كما أصبحوا أكثر استقلالية وزات ثقتهم في الأنشطة التي يقومون بها، إضافة إلى أنهم أصبحوا قادرين على التحكم في غضبهم بشكل أفضل.

وفي دراسة أخرى قام بها خدابخشي كوالي وآخرون (Khodabakhshi–Kooalee et al., 2018) (2018) هدفت لمعرفة تأثير استخدام اللعب بالعرائس على السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية لدى 30 طالب من ذوي الإعاقة الفكرية جميعهم من الذكور. استخدم فيها الباحثون المنهج شبه التجريبي باختبار قبلي وبعدي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت نتائجها إلى أن العلاج باللعب عبر استخدام العرائس كان له دور حاسم في زيادة المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى المشاركين، بالإضافة إلى فعاليته في بناء الثقة المتبادلة مع الآخرين لتلبية احتياجاتهم الخاصة.

كما أجرى مغربي (2018) بحثًا تجريبيًا هدف إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة. وتضمنت عينة البحث 14 من الطلاب جميعهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهم بين 9–12 سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية الأنشطة المستخدمة بواسطة مسرح

العرائس التعليمي في تقليل تشتت انتباه الطلبة في المجموعة التجريبية، والتقليل من قيامهم بالحركات الزائدة، بالإضافة إلى تحسن في قدرتهم في تمييز السلوكيات الصحيحة عن تلك الخاطئة.

وفي سياقٍ مماثل، أجرى أنهيتا وآخرون (Anahita et al., 2018) دراسة هدفت لمعرفة تأثير العلاج بالعرائس على السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب الذكور من ذوي الإعاقة الفكرية. اتبعت الدراسة منهج شبه تجريبي باستخدام اختبارات قبلية وبعدية، حيث تم اختيار 30 طالب من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية جلسات علاج بالعرائس بواقع جلستين أسبوعياً لمدة 25 دقيقة لكل جلسة، ولمدة ثمانية أسابيع. كما استخدمت الدراسة مقياسي النضج الاجتماعي لفينلاند ومؤشر السلوك التكيفي لليمبرت كأدوات بحثية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن اللعب بالعرائس ساعد المشاركين من ذوي الإعاقة الفكرية في تقليد سلوك العرائس والتفاعل معها، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين عبر الأخذ والعطاء وتبادل الأفكار؛ الأمر الذي يعكس التأثير الإيجابي لأنشطة العرائس على المهارات الاجتماعية لهذه الفئة. كما أكدت نتائج الدراسة أن هذه الأنشطة ساهمت في توجيه المشاركين من ذوي الإعاقة الفكرية لتحسين السلوكيات العدوانية لديهم مثل ضرب الآخرين والاعتداء والسرقة، والاضطرابات النفسية مثل التوتر والقلق والاكتئاب، والسلوكيات المتمردة مثل العناد والبكاء والانسحاب، الأمر الذي يؤكد على الدور الهام الذي تلعبه أنشطة العرائس في تحفيز هذه الفئة على التواصل وزيادة الثقة والتفاهم مع الآخرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة، يلاحظ أنها اقتصرت في استخدامها لمسرح العرائس مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية إما على تطوير وتنمية المهارات السلوكية التكيفية (Anahita et al., 2018; Łaba-Hornecka, 2017 ; مغربي، 2018)، أو المهارات الاجتماعية (Folosțina˘ et al., 2015; Khodabakhshi-Kooalee et al., 2018; Anahita et al., 2018)، أو المهارات الانفعالية (Omar, 2014)، مع غياب التركيز على تنمية المهارات الأكاديمية.

كما أن معظم الدراسات التي بحثت فاعلية مسرح العرائس لتحسين المهارات الأكاديمية ركزت على العمل إما مع فئة صعوبات التعلم (أبو الحمد، Remer & Tzuriel, 2020; 2015)، أو ذوي اضطراب طيف التوحد (Macari et al., 2021)، الأمر الذي يدعو إلى

إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية استخدام مسرح العرائس في تحسين المهارات الأكاديمية لدى فئة الإعاقة الفكرية، لا سيما مهارة القراءة والفهم القرائي، وهو ما ستركز عليه هذه الدراسة.

أما فيما يخص المنهجيات البحثية المستخدمة في تلك الدراسات، فقد تنوعت إما من خلال استخدام المنهج النوعي سواء عبر تصميم دراسة الحالة (Folosțina˘ et al., 2015) أو التصميم الظاهراتي (Omar, 2014)، أو باستخدام المنهج المزجي (Remer & Tzuriel, 2015)، أو المنهج التجريبي عبر المجموعات (Macari et al., 2021; Khodabakhshi–مغربي، 2018 ;Łaba–Hornecka, 2017)، الأمر الذي يعطي الدراسة الحالية أهمية كونها ستبحث تصورات معلمي ومعلمات الاعاقة الفكرية حول دور مسرح العرائس في تنمية مهارة الفهم القرائي من خلال استخدام المنهج الوصفي الذي يهدف لتقديم تحليل كمي لتصورات وآراء عينة من المجتمع حول موضوع معين، ومن ثم تقديم استنتاجات حول المجتمع ككل (Creswell & Creswell, 2022).

وبناء على ما سبق، فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، وأهدافها، ووضع تصور كامل حول الأطر النظرية والمنهجية التي ستتضمنها الدراسة الحالية، ومحاولة إلقاء الضوء على المتغيرات التي لم يتم تناولها في الدراسات السابقة، سواء فيما يخص المتغير المستقل، أو التابع، أو المنهجية البحثية المستخدمة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، من خلال تقديم وصف دقيق وشامل لها، مع توضيح علاقتها بالمتغيرات المرتبطة بموضوع الدراسة. يُعد المنهج الوصفي أداة بحثية تُستخدم لتحليل الظواهر بشكل نوعي من خلال وصف خصائصها وسماتها، أو بشكل كمي عبر تقديم بيانات رقمية تبرز حجم الظاهرة ومدى انتشارها، مما يسهم في فهمها بشكل متكامل ودقيق (Creswell & Creswell, 2022). وقد وظفت الباحثة هذا التصميم لملائمته لطبيعة مشكلة الدراسة التي تتطلب جمع بيانات كمية من عدد كبير من المعلمين والمعلمات، وقدرته على تحليل التباينات وفقاً للمتغيرات الديموغرافية المتنوعة، بالإضافة إلى إمكانية تعميم النتائج على المجتمع المستهدف، مما يعزز من موثوقية الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض، والبالغ عددهم وفقًا لإحصائيات وزارة التعليم السعودية حوالي (1482) معلمًا ومعلمة، منهم (948) معلم، و (534) معلمة (وزارة التعليم، 2024).

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة " الاستبانة" على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (334) معلم ومعلمة، وهو ما يمثل 22.54% من حجم المجتمع الكلي، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية كونها توفر فرصًا متكافئة لكل فرد من أفراد مجتمع الدراسة ليتم اختياره. ويوضح الجدول (1) خصائص معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض وفقًا للمتغيرات التالية: (الجنس، عدد الطلاب في الفصول، نوع المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم). وقد تم اختيار هذه المتغيرات نظراً لدورها الهام في فهم الفروق الفردية بين المعلمين والمعلمات، وتأثيرها المحتمل على تصوراتهم وممارساتهم فيما يتعلق باستخدام مسرح العرائس مع طلابهم من ذوي الاعاقة الفكرية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	143	42.8
	أنثى	191	57.2
المجموع		334	100
عدد الطلاب	5 طلاب فأقل	136	40.7
	6-10 طلاب	151	45.2
	11 طالب فأكثر	47	14.1
المجموع		334	100
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	190	56.9
	المرحلة المتوسطة	107	32
	المرحلة الثانوية	37	11.1

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المجموع		334	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	78	23.4
	من 6– 10 سنوات	94	28.1
	أكثر من 10 سنوات	162	48.5
المجموع		334	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	267	79.9
	ماجستير	60	18
	دكتوراة	7	2.1
المجموع		334	100
دورة تدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم	نعم	265	79.3
	لا	69	20.7
المجموع		334	100

يقدم الجدول أعلاه وصفًا تفصيليًا للعينة بناءً على عدة متغيرات. فالنسبة لجنس المشاركين، أظهرت النتائج أن عدد المعلمين من الذكور بلغ 143 معلمًا، وهو ما يمثل 42.8% من إجمالي العينة، بينما بلغ عدد المعلمات من الإناث 191 معلمة، بنسبة 57.2%. بينما تشير البيانات إلى أن عدد المعلمين والمعلمات الذين يعملون في فصول تحتوي على (5 طلاب وأقل) بلغ 136 معلمًا ومعلمة، بنسبة 40.7% من أفراد العينة، في حين كان عدد الذين يعملون في فصول تحتوي على (6–10 طلاب) 151 معلمًا ومعلمة، بنسبة 45.2%. أما الذين يعملون في فصول تحتوي على (11 طالبًا أو أكثر) فقد بلغ عددهم 47 معلمًا ومعلمة، بنسبة 14.1%. كما توضح النتائج أن عدد المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون في المرحلة الابتدائية بلغ 190 معلمًا ومعلمة، بنسبة 56.9%، مقابل 107 معلمًا ومعلمة في المرحلة المتوسطة، بنسبة 32%، و37 معلمًا ومعلمة في المرحلة الثانوية بنسبة 11.1.%. أما فيما يخص سنوات الخبرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، أظهرت النتائج أن عدد المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات بلغ 78 معلمًا ومعلمة، بنسبة 23.4%. في حين بلغ عدد الذين تتراوح خبرتهم بين (6–10) سنوات 94 معلمًا ومعلمة، بنسبة 28.1%. أما الذين تجاوزت خبرتهم (10) سنوات، فقد بلغ عددهم 162 معلمًا ومعلمة، بنسبة 48.5.%. وبالنظر إلى المؤهل العلمي، تبين أن عدد المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة

البكالوريوس بلغ 267 معلمًا ومعلمة، بنسبة 79.9%، مقابل 60 معلمًا ومعلمة يحملون درجة الماجستير بنسبة 18%، و7 معلمين ومعلمات يحملون درجة الدكتوراة، بنسبة 2.1.%. أما بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية على استخدام مسرح العرائس في التعليم، أظهرت النتائج أن عدد المعلمين والمعلمات الذين تلقوا دورات تدريبية على استخدام مسرح العرائس في التعليم بلغ 265 معلمًا ومعلمة، بنسبة 79.3%، في حين بلغ عدد الذين لم يتلقوا أي دورات تدريبية في هذا المجال 69 معلمًا ومعلمة، بنسبة 20.7%.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تم تصميمها بالاستناد إلى الأدبيات والقراءات النظرية في المراجع العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة باستخدام مسرح العرائس وتنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مع مراعاة ملاءمتها لأهداف وأسئلة الدراسة الحالية. تم تصميم الاستبانة بعناية لتشمل جزأين أساسيين، يتمثل الجزء الأول في المعلومات الأساسية بوصفها متغيرات للدراسة (الجنس، عدد الطلاب في الفصول، نوع المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم)، بينما يحتوى الجزء الثاني على 25 فقرة وزعت على محورين، المحور الأول: تصورات معلمي ومعلمات الاعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارة الفهم القرائي، والمحور الثاني: أبرز الأسباب التي تحول دون استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد تم الحصول على استجابات المشاركين من خلال توزيع استبانة مغلقة تضمنت أسئلة بنمط الاختيار من متعدد، حيث طُلب من المشاركين اختيار إجابة واحدة فقط لكل فقرة. فيما يخص المحور الأول، فقد استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت (Likert Four-Point Scale) المكون من أربع خيارات (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بهدف تجنب الإجابات المحايدة، مما يضمن اتخاذ المشاركين لمواقف واضحة تجاه كل فقرة دون اللجوء إلى خيار وسطي أو محايد. كما يسهم هذا المقياس في تقليل التحيز الناجم عن التردد أو اللامبالاة، جنبًا إلى جنب مع تعزيز دقة النتائج من خلال جمع بيانات تعكس تصورات المشاركين الفعلية. بينما تم استخدام مقياس الاستجابات الثنائية (Binary Responses) للمحور الثاني والذي تكون من خيارين هما (ينطبق، لا ينطبق). ويسهم هذا المقياس في تبسيط الاستجابة وتحليل البيانات عبر تقديم خيارات مباشرة تحدد بدقة وجود السمة أو عدمها.

إجراءات تطبيق الأداة:

قامت الباحثة بالحصول على الموافقات الرسمية من جامعة الملك سعود ووزارة التعليم لتطبيق الاستبانة ضمن إطار الدراسة الحالية. وبناءً على هذه الموافقات، تم توجيه خطاب رسمي إلى إدارة التعليم في منطقة الرياض بهدف تسهيل إجراءات جمع البيانات. وبعد استكمال الإجراءات الإدارية، تم توزيع الاستبانة على معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في جميع المراحل الدراسية الثلاثة والمتضمنة المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية. ومن أجل ضمان سهولة وصول المشاركين إلى الاستبانة، قامت الباحثة بتوفير رابط إلكتروني مخصص بالإضافة إلى رمز الاستجابة السريعة (QR)، مما ساهم في تسهيل عملية وصول المشاركين للاستبانة وعملية جمع الاستجابات. علاوة على ذلك، تم التنسيق مع مشرفي ومشرفات الاعاقة الفكرية لحث المعلمين والمعلمات على المشاركة بفعالية وتقديم تصوراتهم وآرائهم حول موضوع الدراسة. وقد استغرقت عملية جمع البيانات قرابة الأربعة الأسابيع، وذلك لضمان الحصول على عينة ممثلة تعكس بشكل دقيق مجتمع الدراسة المستهدف.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق الأداة

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها في صورتها الأولية على عدة محكمين متخصصين في مجال التربية الخاصة، وذلك لتقييم مدى ملاءمة العبارات ووضوحها، بالإضافة إلى دقة صياغتها ومدى ارتباطها بكل بُعد من أبعاد الاستبانة. وبناءً على آرائهم ومقترحاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى النسخة النهائية من الاستبانة والتي تم توزيعها لاحقاً على عينة الدراسة. أما فيما يخص الصدق الداخلي للاستبانة، فقد قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال تحديد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. حيث أظهرت النتائج أن قيم معاملات ارتباط فقرات محور "استخدام مسرح العرائس في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارة الفهم القرائي" بالدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.563 و0.812)، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). أما ما يخص المحور الثاني وهو "أسباب عدم استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"، فقد تراوحت معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمحور بين (0.333 و0.746)، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، أي أنها تقيس ما وضعت لقياسه. يوضح الجدول (2) معاملات الارتباط وهي كالتالي:

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

استخدام مسرح العرائس في تدريس الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية مهارة الفهم القرائي		أسباب عدم استخدام مسرح العرائس مع الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.699**	1	.602**
2	.757**	2	.526**
3	.670**	3	.656**
4	.715**	4	.609**
5	.792**	5	.746**
6	.767**	6	.333**
7	.563**	7	.524**
8	.812**		
9	.764**		
10	.773**		
11	.731**		
12	.744**		
13	.746**		
14	.782**		
15	.774**		
16	.726**		
17	.669**		
18	.717**		

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد أظهرت النتائج أن معامل الثبات للمحور الأول "استخدام مسرح العرائس في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارة الفهم القرائي" بلغ (0.948)، مما يشير إلى مستوى ثبات عالٍ. أما بالنسبة للمحور الثاني "أسباب عدم استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية" فقد بلغ معامل الثبات (0.672)، وهو أيضاً

مؤشر على ثبات مرتفع. وتؤكد هذه النتائج على أن أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بلغت (0.904) للأداة ككل، كما هو موضح في الجدول (3) أدناه.

جدول رقم (3): معاملات ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة ألفا كرونباخ

المحور	معامل الفا كرونباخ	عدد العبارات
استخدام مسرح العرائس في تدريس الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية مهارة الفهم القرائي	0.948	18
أسباب عدم استخدام مسرح العرائس مع الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية	0.672	7
الأداة ككل	**0.904**	**25**

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة البرنامج الاحصائي (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة، وذلك لحساب عدد التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات المشاركين في الدراسة. كما استخدمت اختبار (T–Test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One–way ANOVA) للكشف عن الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما هي تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (4) التالي:

جدول رقم (4): التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	أرى أن مسرح العرائس يساعد في تبسيط المفاهيم العلمية للطلاب.	0	0	97	237	3.71	0.45	1	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	29.00%	71.00%				
2	أرى أن مسرح العرائس يساعد في تقييم فهم الطلاب للنصوص القرائية.	0.00%	2	132	200	3.59	0.5	7	أوافق بشدة
		0.00%	0.60%	39.50%	59.90%				
3	أرى أن مسرح العرائس يساعد في تنويع أساليب التدريس لمادة القراءة وجعلها أكثر جاذبية.	0.00%	0	104	230	3.69	0.46	2	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	31.10%	68.90%				
4	أرى أنه من السهل تطوير مسرحيات عرائسية تتناسب مع محتوى الدروس المقدمة في مادة القراءة.	0.00%	2	144	188	3.56	0.51	9	أوافق بشدة
		0.00%	0.60%	43.10%	56.30%				
5	أرى أهمية استخدام مسرح العرائس بشكل منتظم في الدروس.	0.00%	5	139	190	3.55	0.53	11	أوافق بشدة
		0.00%	1.50%	41.60%	56.90%				
6	أرى أن مسرح العرائس يمكن استخدامه في تدريس مختلف المواد الدراسية.	0.00%	13	153	168	3.46	0.57	17	أوافق بشدة
		0.00%	3.90%	45.80%	50.30%				
7	أرى أن مسرح العرائس يتطلب وقت وجهد بسيط في إعداده.	5	29	138	162	3.37	0.71	18	أوافق بشدة
		1.50%	8.70%	41.30%	48.50%				

رقم العبارة	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
8	استخدام مسرح العرائس يمنحني الشعور بالراحة والثقة عند استخدامه في التدريس.	0	4	165	165	3.48	0.52	16	أوافق بشدة
		0.00%	1.20%	49.40%	49.40%				
9	يساعد مسرح العرائس في تحسين قدرة الطلاب على فهم النصوص القرائية.	0	2	124	208	3.62	0.5	4	أوافق بشدة
		0.00%	0.60%	37.10%	62.30%				
10	يساعد مسرح العرائس في زيادة تركيز الطلاب أثناء القراءة.	0	5	154	175	3.51	0.53	14	أوافق بشدة
		0.00%	1.50%	46.10%	52.40%				
11	يساعد مسرح العرائس في تذكر الطلاب لمعلومات النص بشكل أفضل.	0	0	130	204	3.61	0.49	5	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	38.90%	61.10%				
12	يساعد مسرح العرائس في تطوير مهارات التحليل والتفسير للنصوص القرائية لدى الطلاب.	0	4	162	168	3.49	0.52	15	أوافق بشدة
		0.00%	1.20%	48.50%	50.30%				
13	يساعد مسرح العرائس في تنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب.	0	0	132	202	3.60	0.49	6	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	39.50%	60.50%				
14	يساعد مسرح العرائس في تنمية القدرة على الاستنتاج لدى الطلاب.	0	0	158	176	3.53	0.5	13	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	47.30%	52.70%				
15	يساعد مسرح	0	1	148	185	3.55	0.5	10	أوافق

رقم العبارة	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
	العرائس في تحسين الثقة بالنفس لدى الطلاب.	0.00%	0.30%	44.30%	55.40%				بشدة
16	يساعد مسرح العرائس في تنمية الخيال والإبداع لدى الطلاب.	0	0	145	189	3.57	0.5	8	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	43.40%	56.60%				
17	يساعد مسرح العرائس في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.	0	0	117	217	3.65	0.48	3	أوافق بشدة
		0.00%	0.00%	35.00%	65.00%				
18	يساعد مسرح العرائس في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.	0	1	150	183	3.54	0.5	12	أوافق بشدة
		0.00%	0.30%	44.90%	54.80%				
المتوسط العام للمحور						**3.56**	**0.38**	**أوافق بشدة**	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على محور "تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" جاءت في المستوى "أوافق بشدة"، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العينة 3.56، وبانحراف معياري قدره 0.38. ويظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد العينة حول أهمية استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مع عدم وجود تفاوت كبير في آرائهم، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.37 و3.71.

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات، جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (1) "أرى أن مسرح العرائس يساعد في تبسيط المفاهيم العلمية للطلاب" بمتوسط حسابي 3.71 وانحراف معياري 0.45. وجاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الثانية "أرى أن مسرح العرائس يساعد في تنويع أساليب التدريس لمادة القراءة وجعلها أكثر جاذبية" بمتوسط حسابي 3.69 وانحراف معياري 0.46. أما المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (17) "مسرح العرائس في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم" بمتوسط حسابي 3.65 وانحراف معياري 0.48. أما في المرتبة الرابعة فجاءت العبارة رقم (9) "يساعد مسرح العرائس في تحسين قدرة الطلاب على فهم النصوص القرائية" بمتوسط حسابي 3.62 وانحراف معياري 0.5. بشكلٍ عام، تعكس هذه النتائج

تصورات إيجابية قوية لدى معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول فعالية استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مع التأكيد على دوره الفعال في تبسيط المفاهيم العلمية، وزيادة دافعية الطلاب، وتحسين قدرتهم على فهم النصوص القرائية، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل (Foloştină et al., 2015; Davis & Dolan, 2016; Hatzigianni et al., 2020) التي أشارت إلى أن استخدام العرائس يسهم في تبسيط المفاهيم العلمية، وتقديم المحتوى النظري بطرق مرئية وحسية، مما يوفر تجربة تعليمية تفاعلية وحية تساعد الطلاب على استيعاب الأفكار والمفاهيم بطرق غير تقليدية، حيث تتحول المعرفة من مجرد معلومات نظرية إلى تجارب ملموسة يعيشها الطلاب باستخدام العرائس.

على الجانب الآخر، جاءت العبارة رقم (8) في المرتبة السادسة عشرة "استخدام مسرح العرائس يمنحني الشعور بالراحة والثقة عند استخدامه في التدريس" بمتوسط حسابي 3.48 وانحراف معياري 0.52. ثم جاءت العبارة رقم (6) في المرتبة السابعة عشرة "أرى أن مسرح العرائس يمكن استخدامه في تدريس مختلف المواد الدراسية" بمتوسط حسابي 3.46 وانحراف معياري 0.57. فيما احتلت العبارة (7) المرتبة الثامنة عشرة والأخيرة "أرى أن مسرح العرائس يتطلب وقت وجهد بسيط في إعداده" بمتوسط حسابي 3.37 وانحراف معياري 0.71. هذه النتائج قد تعكس أن هناك بعض المعلمين الذين قد يحتاجون إلى مزيد من التدريب أو الخبرة ليشعروا بالثقة والراحة أثناء استخدام مسرح العرائس في العملية التعليمية، مع وجود تردد أو عدم تأكد من بعض المعلمين حول إمكانية تطبيق مسرح العرائس خارج نطاق مادة القراءة، مما يشير إلى الحاجة لتعريفهم بتطبيقاته المتنوعة، بالإضافة إلى إشارة النتائج إلى أن بعض المعلمين اعتبر أن إعداد مسرح العرائس مهمة تحتاج إلى وقت وجهد، وقد يشكل ذلك تحديًا أمامهم لتطبيقه بشكل منتظم. وتختلف هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي أشارت إلى سهولة تصميم مسرح العرائس (مغربي، 2018)، وإمكانية توظيفه كاستراتيجية تعليمية فعالة في مختلف المواد الدراسية مثل الرياضيات والعلوم والقراءة وتعلم اللغات الأجنبية (حميدة، 2021; Nasser & Baher, 2016; Ghazavi et al., 2019).

السؤال الثاني:

ما هي أبرز الأسباب التي تحول دون استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور أبرز الأسباب التي تحول دون استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (5) التالي:

جدول رقم (5): التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول أسباب عدم استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	العبارة	لا تنطبق	تنطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	نقص الوقت يمنعني من استخدام مسرح العرائس في التدريس.	28 8.40%	306 91.60%	0.92	0.28	3	تنطبق
2	قلة الموارد والأدوات تعيق استخدام مسرح العرائس.	29 8.70%	305 91.30%	0.91	0.28	4	تنطبق
3	أحتاج إلى تدريب إضافي لتطوير مهاراتي في استخدام مسرح العرائس.	48 14.40%	286 85.60%	0.86	0.35	6	تنطبق
4	لا يوجد اهتمام من الإدارة بدعم استخدام مسرح العرائس.	31 9.30%	303 90.70%	0.91	0.29	5	تنطبق
5	أجد صعوبة في دمج مسرح العرائس مع المنهج الدراسي.	78 23.40%	256 76.60%	0.77	0.42	7	تنطبق
6	أعتقد أن طبيعة خصائص الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية ودرجة الإعاقة تناسب استخدام استراتيجية مسرح العرائس معهم.	5 1.50%	328 98.50%	0.98	0.12	1	تنطبق
7	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقي كمعلم.	26 7.80%	308 92.20%	0.92	0.27	2	تنطبق
المتوسط العام للمحور				**0.89**	**0.17**	**تنطبق**	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على محور "أسباب عدم استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" جاءت في مستوى "تنطبق"، حيث بلغ المتوسط العام للمحور 0.89، وبانحراف معياري قدره 0.17 وهذا يشير إلى أن معظم المعلمين والمعلمات يتفقون على وجود أسباب تعيق استخدامهم لمسرح العرائس في التدريس، مع توافق نسبي في آرائهم.

وبالتمعن في البيانات الإحصائية المقدمة، نجد أنه على الرغم من أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات يرون أن مسرح العرائس يتوافق مع خصائص هؤلاء الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية ويعد أداة تعليمية ملائمة لهم، كما ظهر في العبارة (6) والتي حازت على أعلى متوسط حسابي (0.98) وانحراف معياري (0.12)، إلا أن هناك عدة عوامل تحد من تفعيل هذه الأداة بشكل فعال في تدريس هذه الفئة من الطلاب.

تتمثل أبرز هذه العوائق في الأعباء الإدارية الكبيرة الملقاة على عاتق المعلمين، كما يتضح في العبارة (7) "كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقي كمعلم"، والتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (0.92). وترجع الباحثة هذا العائق إلى الالتزامات الإدارية التي تفرضها إدارة المدرسة على المعلمين، مما يحد من قدرتهم على تخصيص الوقت والجهد اللازمين لتطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة مثل مسرح العرائس. أما العائق الذي احتل المرتبة الثالثة، فيتمثل في نقص الوقت المتاح، والذي يُعد سبباً رئيسياً آخر لعدم استخدام مسرح العرائس في التدريس، كما جاء في العبارة (1) "نقص الوقت يمنعني من استخدام مسرح العرائس في التدريس" بمتوسط حسابي (0.92). وقد يعزى ذلك إلى جداول التدريس المزدحمة والمناهج المكثفة التي تفرضْ على المعلمين الالتزام بإتمام كميات كبيرة من المحتوى في وقت محدود، مما يجعل من الصعب عليهم تخصيص وقت كافٍ لاستخدام مسرح العرائس كوسيلة تعليمية فعالة. ويؤيد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Sun & Zhou, 2022) التي أشارت إلى أن الأعباء الإدارية تعد من أكبر العوائق التي تواجه المعلمين وتحد من فرصهم في اعتماد استراتيجيات تعليمية تفاعلية، حيث يؤثر الانشغال بالمهام الإدارية بشكل مباشر على وقتهم المخصص للتخطيط التربوي المبتكر.

فيما جاءت العبارة (2) "قلة الموارد والأدوات تعيق استخدام مسرح العرائس" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي 0.91. تلتها العبارة رقم (4) "لا يوجد اهتمام من الإدارة بدعم استخدام مسرح العرائس" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي 0.91 مما يوضح أن غياب الدعم الإداري يؤثر بشكل كبير على استخدام هذه الاستراتيجية التعليمية. وترى الباحثة أنه يمكن ربط

عدم توفر الأدوات والمواد المطلوبة في المدارس بغياب الدعم الإداري، حيث إن توفر الموارد التعليمية يعتمد بشكل كبير على الدعم الذي تقدمه الإدارة. فغياب الدعم الإداري قد يعني أن القيادات التربوية لا تضع الأولوية لشراء وتجهيز الأدوات الضرورية لتوظيف استراتيجيات تعليمية إبداعية مثل مسرح العرائس. ونتيجة لذلك، يجد المعلمون صعوبة في اعتماد مسرح العرائس كأداة تعليمية بشكل منتظم، لأنهم يفتقرون إلى الوسائل الأساسية اللازمة لتنفيذه. وهذا يتفق مع دراسة (Bullard & Bahar, 2023) والتي أكدت أن القيود الزمنية ونقص الموارد والدعم الإداري قد تقلل من قدرة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تعليمية إبداعية، وتبني أساليب تدريس مبتكرة.

أما في المرتبة السادسة، فقد جاءت العبارة (3) "أحتاج إلى تدريب إضافي لتطوير مهاراتي في استخدام مسرح العرائس" بمتوسط حسابي 0.86، لتعكس حاجة المعلمين إلى المزيد من التدريب لتفعيل استخدام مسرح العرائس، وهو الأمر الذي أكد عليه Kenneth (2011) حول الدور الحاسم الذي يلعبه محرك العرائس في نجاح الأداء المسرحي؛ حيث يجب أن يتمتع محرك العرائس بمهارات تقنية تُمكِّنه من التحكم في حركة العرائس وتنسيقها مع النصوص المنطوقة، مما يدل على الحاجة إلى تدريب مكثف للمعلمين على استخدام هذه الاستراتيجية بشكل منهجي. فيما احتلت العبارة (5) "أجد صعوبة في دمج مسرح العرائس مع المنهج الدراسي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 0.77، مما يعكس أن دمج مسرح العرائس مع المناهج الدراسية يُعد تحدياً لبعض المعلمين. وتؤكد هذه النتيجة أهمية امتلاك المعلمين فهماً أعمق لاستراتيجيات التصميم البسيط التي تناسب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكيفية توظيفه ليتماشى مع احتياجات المنهج وأهدافه، كما ورد في دراسة مغربي (2018).

وبشكلٍ عام، يمكن القول أن هذه النتائج تعكس اتفاقاً واسعاً بين المعلمين والمعلمات حول العوائق المتعددة التي تحول دون استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وتتراوح هذه العوائق بين الأعباء الإدارية وضيق الوقت المتاح، ونقص الموارد والدعم الإداري، وصولاً إلى الحاجة إلى تدريب إضافي للمعلمين وتحديات دمج هذه الاستراتيجية مع المناهج الدراسية. ورغم هذه العوائق، يظهر بوضوح اعتقاد المعلمين بملاءمة مسرح العرائس لخصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يبرز أهمية تضافر الجهود لتذليل تلك العقبات.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقًا للمتغيرات التالية: الجنس، عدد الطلاب في الفصول، نوع المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول استخدام مسرح العرائس في التعليم؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم عمل الاختبارات الإحصائية وفقاً لمتغيرات الدراسة كما يلي:

أولا: الجنس:

تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (6) التالي:

جدول رقم (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	ذكر	143	3.57	.37	.319	.375
	انثى	191	3.55	.38		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات حول استخدام مسرح العرائس بناءً على متغير الجنس، حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ت) بلغت (0.375) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يشير إلى أن استخدام مسرح العرائس كاستراتيجية تعليمية ليس مرتبطًا بالجنس، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العدوان (2020) والتي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لأثر استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية لدى الطلاب لصالح المعلمات الإناث. وترجع الباحثة هذا التباين إلى اختلاف المراحل الدراسية التي تناولتها الدراستان، بالإضافة إلى نسب المشاركين من الإناث والذكور في كل دراسة. ففي دراسة العدوان (2020)، اقتصر البحث على المرحلة الابتدائية وكانت الأغلبية من المشاركين من المعلمات الإناث، بينما شملت الدراسة الحالية جميع المراحل الدراسية وتوزعت نسب الجنسين بشكل أكثر توازناً.

ثانياً: عدد الطلاب في الفصول:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير عدد الطلاب في الفصول، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (7) التالي:

جدول رقم (7): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير عدد الطلاب في الفصول

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	بين المجموعات	1.804	2	.902	6.572	.002
	داخل المجموعات	45.432	331	.137		
	الكلي	47.236	333			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير عدد الطلاب في الفصول بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ف) بلغت (0.002) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وجاءت الفروق لصالح الفصول التي تحتوي على "11 طالب فأكثر"، حيث وجد المعلمون في هذه الفصول أن استخدام مسرح العرائس أكثر فعالية. وقد يكون السبب وراء هذه الفروق هو أن الفصول الأكبر قد تتطلب وسائل تعليمية تفاعلية، لأنها توفر فرصة للمعلم لجذب انتباه عدد كبير من الطلاب في وقت واحد. كما أن هذه الأدوات يمكن أن تساعد في الحفاظ على تفاعل الطلاب المستمر في بيئات تعليمية معقدة تتطلب توازناً بين إدارة الصف وتحفيز الطلاب. وهذا يتوافق مع ما جاء في دراسة (Blatchford et al., 2011) التي أكدت أن الفصول التي تحتوي على عدد أكبر من الطلاب غالباً ما تعاني من قلة التفاعل الفردي بين المعلم والطلاب، مما يدفع بالمعلمين لاستخدام استراتيجيات تفاعلية أكثر حتى يضمن مشاركة الجميع؛ وهذا يتماشى مع فكرة أن الوسائل الجاذبة – مثل مسرح العرائس– يمكن أن تسهم في زيادة التفاعل في الفصول التي تحتوي على عدد أكبر من الطلاب، حيث يقل الوقت المتاح للتفاعل الفردي مع كل طالب.

ونظراً لوجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه تلك الفروق، ولصالح أي فئة وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (8) التالي:

جدول (8): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة

المحور	عدد الطلاب في الفصول	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات (* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)	
			6–10 طلاب	11 طالب فأكثر
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	5 طلاب فأقل	3.51	.03476	.22452*
	6–10 طلاب	3.55	–	.18976*
	11 طالب فأكثر	3.74	–	–

ويتضح من الجدول أعلاه، أن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير عدد الطلاب في الفصول كانت بين فئة (11 طالب فأكثر) وبين كلًا من فئة (5 طلاب فأقل) وفئة (6–10 طلاب)، وكانت الفروق لصالح فئة (11 طالب فأكثر) ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ثالثاً: نوع المرحلة الدراسية:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير نوع المرحلة الدراسية، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (9) التالي:

جدول رقم (9): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير نوع المرحلة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	بين المجموعات	.456	2	.228	1.614	.201
	داخل المجموعات	46.780	331	.141		
	الكلي	47.236	333			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) تعزى لمتغير نوع المرحلة الدراسية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول

استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ف) بلغت (0.201) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). تعكس هذه النتيجة أن استخدام مسرح العرائس كاستراتيجية تعليمية يمكن أن يكون مناسبًا لجميع المراحل الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأن الاختلاف في المرحلة الدراسية لا يؤثر بشكل كبير على مدى فعاليته. ويمكن تفسير هذه النتيجة كون أن أفراد هذه الفئة يتميزون بخصائص وسمات عامة مشتركة كما أشار الوابلي (2020) بغض النظر عن العمر الزمني أو المرحلة الدراسية، الأمر الذي يجعلهم بحاجة إلى تدخلات تعليمية تفاعلية ومحفزة باستمرار، مثل استخدام مسرح العرائس، الذي يلبّي الاحتياجات التعليمية المختلفة لهؤلاء الطلاب عبر مختلف المراحل الدراسية.

رابعاً: الخبرة:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير الخبرة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (10) التالي:

جدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	بين المجموعات	.970	2	.485	3.468	.032
	داخل المجموعات	46.266	331	.140		
	الكلي	47.236	333			

يتبن من خلال النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ف) بلغت (0.032) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وجاءت الفروق لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات من الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يميلون بشكل أكبر إلى استخدام مسرح العرائس في عملية التدريس، نظرًا

لامتلاكهم مهارات واسعة في دمج الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، إضافةً إلى ثقتهم العالية في تطبيق أدوات تعليمية جديدة. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة العصيمي والعبدالمنعم (2023)، التي وجدت أن زيادة سنوات خبرة المعلم ترتبط بزيادة استخدامه لاستراتيجيات التعلم النشط، والتي يُعد مسرح العرائس من ضمنها، وفقًا لما أكدته العديد من الأدبيات العلمية. ومع ذلك، تختلف هذه النتيجة عن دراسة العدوان (2020)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام استراتيجية مسرح العرائس على تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية للطلاب بناءً على متغير الخبرة.

ونظراً لوجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه تلك الفروق، ولصالح أي فئة وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (11) التالي:

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة

المحور	الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات (* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)	
			من 6 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	أقل من 5 سنوات	3.47	.10026	.13533*
	من 6 – 10 سنوات	3.57	–	.03507
	أكثر من 10 سنوات	3.60	–	–

وتظهر النتائج في الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الخبرة كانت بين فئة (أقل من 5 سنوات) وبين فئة (أكثر من 10 سنوات)، وكانت الفروق لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

خامساً: المؤهل العلمي:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (12) التالي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	بين المجموعات	.163	2	.082	.574	.564
	داخل المجموعات	47.073	331	.142		
	الكلي	47.236	333			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي بين متوسطات استجابات المشاركين، حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ف) بلغت (0.564) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وتختلف هذه النتيجة عن دراسة العدوان (2020)، التي وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية لأثر استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية للطلاب تُعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمين. فقد أشارت الدراسة إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلم، زاد إدراكه المعرفي وتعمقت خبراته التدريسية، مما ينعكس إيجابيًا على رؤيته وتطلعاته لتطوير أساليب التدريس، ويعزز من إبداعاته المتعلقة بالمادة الدراسية. وتُرجع الباحثة هذا الاختلاف إلى أن عينة الدراسة الحالية تتألف من معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، والذين يخضعون باستمرار لبرامج تدريب مهني وتطوير مستمر، بالإضافة إلى الاختبارات المهنية التي تفرضها وزارة التعليم. وهذا يشير إلى أن التدريب المستمر والتطوير المهني – وليس المؤهل العلمي فقط – يمكن اعتبارهما من العوامل المؤثرة في اكتساب المعلمين مهارات تطبيق استراتيجيات تعليمية نشطة وفعّالة، كاستخدام استراتيجية مسرح العرائس.

سادساً: الدورات التدريبية:

تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (13) التالي:

جدول رقم (13): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
استخدام معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لمسرح العرائس	نعم	69	3.71	.31	4.286	.001
	لا	265	3.52	.38		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الدورات التدريبية بين متوسطات استجابات المشاركين، حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ت) بلغت (0.001) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وكانت الفروق لصالح الفئة التي تلقت دورات تدريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى. يشير هذا إلى أن التدريب المباشر على استخدام مسرح العرائس يعزز من تطبيقه في الفصول الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Pekolj, 2017) والتي توصلت إلى أن التدريب المستمر والمتخصص للمعلمين الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة يسهم بشكل كبير في تعزيز كفاءة المعلمين في استخدام مسرح العرائس، من خلال زيادة المعرفة والأفكار حول كيفية استخدام المسرح، واستغلال الموارد الفنية المتاحة أثناء تطبيقه، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

بشكلٍ عام، تبرز نتائج الإجابة عن هذا السؤال أهمية بعض العوامل مثل عدد الطلاب في الفصول، سنوات الخبرة، والتدريب المتخصص في التأثير على استخدام مسرح العرائس. في حين أن متغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، ونوع المرحلة الدراسية لم تظهر تأثيرًا واضحًا، فإن التركيز على تطوير خبرات المعلمين وتوفير التدريب المناسب يمكن أن يسهم بشكل كبير في تعزيز استخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية وفعالة.

الخاتمة والتوصيات:

تسلط نتائج هذه الدراسة الضوء على أهمية استخدام مسرح العرائس كأداة تعليمية فعّالة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الرياض، حيث أظهرت النتائج تأييدًا قويًا من قبل معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية لهذه الأداة. وأكدت النتائج على دور مسرح العرائس في تبسيط المفاهيم وتعزيز التركيز وتحفيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يدعم فعالية هذه الاستراتيجية التعليمية في تسهيل استيعاب المعلومات وتثبيتها بطريقة تفاعلية وممتعة. كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات تعيق تطبيق هذه الأداة بشكل شامل، مثل ضيق الوقت، ونقص الموارد، وثقل الأعباء الإدارية، والحاجة إلى التدريب المناسب، مما يتطلب العمل على تذليل هذه العقبات لتعزيز فعالية التدريس باستخدام مسرح العرائس. وبالرغم من هذه التحديات، أكد المعلمون والمعلمات على توافق هذه الأداة مع خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يجعلها أداة تعليمية واعدة لتحسين مهارات الفهم القرائي وتعزيز تجربة التعليم التفاعلي.

وبناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات البحثية، وهي كالاتي:

- تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين حول كيفية توظيف مسرح العرائس في العملية التعليمية بفعالية، مع التركيز على تطوير مهارات إعداد العروض وربطها بالمناهج الدراسية.
- العمل من قبل إدارات المدارس على توفير الموارد والأدوات اللازمة لمسرح العرائس، وضمان الدعم الإداري وتخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين لتشجيع استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة.
- التوسع في استخدام مسرح العرائس لتدريس مواد أخرى، مثل العلوم والرياضيات، مع تقييم فعالية هذه الأداة في سياقات ومراحل دراسية متنوعة.
- إجراء دراسات مستقبلية توظف منهجيات بحثية متنوعة، مثل الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية، وتصاميم الحالة الواحدة، لتقييم التأثير الفعلي لمسرح العرائس على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يتيح قياس دقيق وموثوق للنتائج.
- إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى التعرف على تصورات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مستوى مناطق المملكة العربية السعودية.

المراجع

أبو الحمد، إيمان. (2020). فاعلية برنامج قائم على استخدام مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة الطفولة والتربية*، 12(3)، 77–89.

حميدة، سعاد. (2021). مسرح العرائس ودوره التربوي للطفل. *مجلة النص*، 8 (2)، 49–59.

العدوان، أسماء (2020). دور مسرح العرائس في تنمية الجوانب الشخصية لدى طلاب المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(18)، 67-83. doi.org/10.26389/AJSRP.A041219*

عشماوي، أ.، شوكت، م. (2015). فعالية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التعرف القرائي لدى المعاقين فكريا "بدرجة خفيفة". [رسالة ماجستير غير منشورة]. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

العصيمي، سهام. والعبدالمنعم، منيرة. (2023). واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (30)، 545– 576.

عيسى، محمد.، أبو المعاطي، وليد.، أحمد، منار. (2015). برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (39)، 33–78.

الغامدي، رفيعة.، العربي، زينب. (2018). أثر اختلاف نمط عرض المثيرات البصرية في القصص الرقمية لتنمية مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالباحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*،8(11)، 178–218. DOI: 10.12816/0054413

مغربي، مكي. (2018). فعالية برنامج تدريبي باستخدام مسرح العرائس التعليمي في تحسين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) بمنطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(22 الجزء الأول)، 63–109. DOI: 10.21608/sero.2018.91690

نسيم، سحر.، عبد الرازق، فايزة.، روميه، منى. (2019). فعالية استخدام مسرح الطفل في تنمية السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة المنصورة*،6 (1)، 76–112.

الوابلي، عبد الله. (2020). *الإعاقة الفكرية الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية* (ط.1). دار جامعة الملك سعود للنشر.

وزارة التعليم. (2024). إحصائية معلمي ومعلمات التربية الخاصة لعام 1445 هـ. الإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة.

ياغي، أسماء. (2020). فاعلية مسرح الدمى "العرائس" في تنمية قدرات طلبة الصف الثالث الابتدائي الأساسي لغويا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 43 (4)، 139-118. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S260520

Adelson، J. L., Dickinson, E. R., & Cunningham, B. C. (2016). A multigrade, multiyear statewide examination of reading achievement. *Educational Researcher*, *45*(4), 258–262. https://doi.org/10.3102/0013189x16649960

Afacan, K. (2020). Reading comprehension interventions for students with intellectual disability: A systematic literature review. Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 21(4), 821-848. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.557692

Afacan, K., Wilkerson, K. L., & Ruppar, A. L. (2018). Multicomponent reading intervention for students with intellectual disability. Remedial and Special Education, 39(4), 229-242. doi: 10.1177/0741932517702444

Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. L. (2021). Evaluating a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities: Leveraging the Parent Perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, *51*(7), 2229–2240. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? Exceptional Children, 80(3), 287-306. doi: 10.1177/0014402914522208

Anahita, K-K., Mohammad, R. F., & Samira, R. (2018). Effectiveness Puppets Play Therapy on Adaptive Behavior and Social Skills in Boy children with Intellectual Disability. Caspian J Pediatr, 4(1), 271-7.

Bernier, M., & O'Hare, D. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. AuthorHouse.

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.

Browder, D. M., Hudson, M. E., & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate

intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. Exceptionality, 21(4), 191-206. doi: 10.1080/09362835.2013.802236

Bullard, A. J., & Bahar, A. K. (2023). Common barriers in teaching for creativity in K-12 classrooms: A literature review. *Journal of Creativity*, *33*(1), 100045. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100045

Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed). SAGE Publications, Inc.

Davis, S., & Dolan, K. (2016). Contagious Learning: Drama, Experience and" Perezhivanie". *International Research in Early Childhood Education*, *7*(1), 50-67.

Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114-95, 129 Stat. 1802 (2015). https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177

Foloştină, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsébet, B., & Duţă, N. (2015). Using drama therapy and storytelling in developing social competences in adults with intellectual disabilities of residential centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *186*, 1268–1274. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.141

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2015). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 82(1), 7–27. https://doi.org/10.1177/0014402915596217

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). Etiology of intellectual disability and characteristics of students with intellectual disability. *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*, 29-48. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Ghazavi, Z., Aminimanesh, A., & Mehrabi, T. (2019). Effectiveness of the puppet show and storytelling methods on children's behavioral problems. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, *24*(1), 61. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_115_15

Hatzigianni, M., Stevenson, M., Bower, M., Falloon, G., & Forbes, A. (2020). Children's views on making and designing. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*(2), 286–300. https://doi.org/10.1080/1350293x.2020.1735747

Individuals With Disabilities Education Improvement Act (2004), Reauthorization of the Individuals With Disabilities Education Act of 1990.

Iuga, F., & Sebastian Turda, E. (2022). The Impact of Puppet Theatre Among Preschoolers Socio-Emotional Abilities Development. *Education 21,* (22), 73-80. https://doi.org/10.24193/ed21.2022.22.08

Kenneth, G. (2011). Puppet: An Essay on Uncanny Life. Chicago: University of Chicago Press. P.23.

Khodabakhshi-koolaee, A., Falsafinejad, M. R., & Rezaei, S. (2018). Effectiveness puppets play therapy on adaptive behavior and social skills in boy children with intellectual disability. *Caspian Journal of Pediatrics*, *4*(1), 271-277.

Kröger, T., & Nupponen, A.-M. (2019). Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(4), 393–401. Retrieved from https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/688

Łaba-Hornecka, A. (2017). The use of puppets in bibliotherapy classes in order to help shape the adaptive behaviour of pupils with mild intellectual disabilities (based on a pedagogical experiment applying the parallel groups technique). *The New Educational Review*, *47*(1), 266–276. https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.21

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

Nasser, N., & Baher, M. (2016). Puppet shows: Inspiring nationalism and raising tourism awareness for Egyptian children. *Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality*, *13*(2), 93–102. https://doi.org/10.21608/jaauth.2016.48021

Omar, Y. (2014). Exploring cognitively challenged children's response to puppet theatre addressing grief, within a group intervention. University of Johannesburg (South Africa).

Pekolj, D. (2017). Using Puppets In Working With Pupils With Special Educational Needs. *European Journal of Special Education Research*. Možnosti Rabe Lutk Pri Učencih S Posebnimi Vzgojno-Izobraževalnimi Potrebami. Volume 2, Issue 4 doi: 10.5281/zenodo.801568

Remer, R., Tzuriel D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, Vol. 3, No. 3, 356–365.

Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R. D., & Stapleton, L. M. (2019). A synthesis of reading comprehension interventions for persons with mild intellectual disability. *Review of Educational Research*, *89*(4), 612-651.

Sun, Y., & Zhou, X. (2022). The effect of teacher's concurrent administrative position on students' academic outcomes: Evidence and mechanisms. *China Economic Review*, *71*, 101735. https://doi.org/10.1016/j.chieco.2021.101735

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Office of the High Commissioner for Human Rights. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Xolmurzayevna, T. R. (2022). THE ROLE OF PUPPET THEATER ART IN ENHANCING THE SPIRITUAL WORLD OF YOUTH. *International Journal of Philosophical Studies and Social Sciences*, *2*(2), 118-120.