مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة الحادية عشرة – العدد الثالث والثلاثون –يناير ٢٠٢٣ ج٢)

https://foej.journals.ekb.eg

j_foea@aru.edu.eg

قائمة هيئة تحرير مجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــم	الدرجة والتخصص	الصفة
أولاً - الهيئة الإدارية للتحرير (مجلس الإدارة)			
١	أ.د. السيد كامل الشربيني	أستاذ الصحة النفسية	عميد الكلية - رئيس مجلس الإدارة
٢	أ.د. محمود علي السيد	أستاذ. علم النفس التربوي	وكيل الكلية للدراسات العليا - نائب رئيس مجلس الإدارة
٣	أ.د. زكريا محمد هيبة	أستاذ تربية الطفل بقسم أصول التربية	وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب - عضو مجلس الإدارة
٤	أ.د. إبراهيم محمد عبد الله	أستاذ تربويات الرياضيات بقسم المناهج وطرق التدريس	وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع - عضو مجلس الإدارة
٥	أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	أستاذ أصول التربية	أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي – عضو مجلس الإدارة
ثانياً- الهيئة الفنية (الفريق التنفيذي) للتحرير			
٦	أ.د. محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس التحرير (رئيس الفريق التنفيذي)
٧	د. كمال طاهر موسى	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الطباعة والنشر والتدقيق اللغوي
٨	د. محمد علام طلبة	أستاذ مساعد (مشارك)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر
٩	د. ضياء أبو عاصي	مدرس (أستاذ	عضو هيئة تحرير – مسؤول

	فيصل	مساعد)– بقسم الصحة النفسية	متابعة الأمور المالية
١٠	د. نانسي عمر جعفر	مدرس (أستاذ مساعد)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الاتصال والعلاقات الخارجية
	ثالثاً- الهيئة الفنية (المعاونة) للفريق التنفيذي للتحرير		
١١	م.م. أحمد محمد حسن سالم	مدرس مساعد تكنولوجيا تعليم	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٢	م.م. ناصر أحمد عابدين مهران	مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر – تجهيز العدد للنشر
١٣	أ. أسماء محمد الشاعر	أخصائي علاقات علمية وثقافية – باحثة دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إداري ومسؤول التواصل مع الباحثين
١٤	أ. أحمد مسعد العسال	أخصائي تعليم – باحث دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٥	أ.محمد عربي	مدير سفارة المعرفة بالجامعة	عضو هيئة تحرير – المسؤول المالي
	رابعاً - أعضاء هيئة التحرير من الخارج		
١٦	أ.د عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة أسيوط
١٧	أ.د مايسة فاضل أبو مسلم أحمد	أستاذ علم النفس التربوي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

قائمة الهيئة الاستشارية الدولية لمجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــــــــم	التخصص	مكان العمل وأهم المهام الأكاديمية والإدارية	
١	أ.د إبراهيم احمد غنيم ضيف	أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي	جامعة قناة السويس- مصر	نائب رئيس جامعة قناة السويس، وزير التربية والتعليم الأسبق - المستشار السابق للتخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية التابعة لجامعة الدول العربية.
٢	أ.د إمام مصطفى سيد محمد	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة أسيوط مصر	- رئيس قسم علم النفس التربوي، ووكيل كلية التربية بأسيوط (سابقاً) - مدير مركز اكتشاف الاطفال الموهوبين بجامعة اسيوط – - المستشار العلمي للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع بجامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.
٣	أ.د بيومي محمد ضحاوي	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	جامعة قناة السويس - مصر	وكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة " سابقاً" - مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في الإدارة التعليمية والتربية المقارنة – المجلس الأعلى للجامعات. مراجع معتمد لدى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٤	أ.د حسن سيد حسن شحاته	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عين شمس مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً – مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة تخصص المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
٥	أ.د رضا السيد محمود حجازي	أستاذ باحث في المناهج وطرق تدريس العلوم	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي - مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين – وكيل أول وزارة التربية والتعليم- رئيس قطاع التعليم. نائب وزير التربية والتعليم لشؤون المعلمين " حالياً "
٦	أ.د رضا مسعد ابو عصر	أستاذ المناهج وطرق تدريس	جامعة دمياط مصر	وكيل أول وزارة التربية والتعليم " سابقاً " - أمين اللجنة العلمية لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين للمناهج وطرق

		الرياضيات		التدريس–رئيس الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات" حالياً"
٧	أ.د رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة بنها مصر	عميد كلية التربية النوعية ببنها-مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " - مدير المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي" حالياً"
٨	أ.د سعيد عبد الله رفاعي لافي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة العريش مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بالعريش- نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث – قائم " حالياً" بأعمال رئيس جامعة العريش.
٩	أ.د سعيد عبده نافع	أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	جامعة الإسكندرية - مصر	نائب رئيس جامعة الإسكندرية، ورئيس جامعة دمنهور الأسبق – خبير التخطيط الاستراتيجي وإعداد التقارير السنوية بالجامعات السعودية.
١٠	أ.د عبد التواب عبد اللاه دسوقي	أستاذ اجتماعيات التربية	جامعة أسيوط مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة أسيوط – مدير مركز تطوير التعليم الجامعي، والمشرف على فرع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – أمين لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١١	أ.د عبد اللطيف حسين حيدر	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة صنعاء اليمن	منسق الاعتماد الأكاديمي، وعميد كلية التربية – جامعة الإمارات " سابقاً" – وزير التربية والتعليم باليمن " سابقاً" – خبير الجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج
١٢	أ.د عنتر صلحي عبد اللاه طليبة	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة جنوب الوادي - مصر	منسق برنامج تطوير كليات التربية FOER التابع لمشروع تطوير التعليم ERP ، واستشاري التنمية المهنية والمؤسسية POD التابع لمشروع تطوير التعليم ERP (سابقاً). أستاذ زائر بكلية الإنسانيات، بجامعة كالرتون بكندا ٢٠٢٠

١٣	أ.د عوشة احمد المهيري	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الامارات الإمارات	رئيس قسم التربية الخاصة – مساعد عميد كلية التربية بجامعة الإمارات لشؤون الطلبة.
١٤	أ.د الغريب زاهر إسماعيل	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة المنصورة مصر	- مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم . - رئيس مجلس إدارة الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الالكتروني-مدير أمانة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ، ومدير مديرية التربية بمنظمة الإيسيسكو " سابقاً "
١٥	أ.د ماهر اسماعيل صبري	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة بنها مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم " السابق بكلية التربية – جامعة بنها" - رئيس مجلس إدارة رابطة التربويين العرب
١٦	أ.د محمد ابراهيم الدسوقي	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة حلوان مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " – رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي
١٧	أ.د محمد عبد الظاهر الطيب	أستاذ علم النفس الكلينيكى والعلاج نفسي	جامعة طنطا مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة طنطا- خبير بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، وبقطاع كليات التربية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١٨	أ.د محمد الشيخ حمود	أستاذ الصحة النفسية	جامعة دمشق - سوريا	خريج جامعة لايبزيغ - ألمانيا –رئيس قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية وعميد لكلية التربية جامعة دمشق – سوريا- "سابقاً" – عضو الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي ACA – رئيس التحرير " السابق" لمجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.
١٩	أ.د مصطفى بن أحمد الحكيم	أستاذ الأصول الدينية للتربية . التربية الأسرية	وزارة التربية الوطنية - المغرب	-خبير تربوي بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب - رئيس مجلس إدارة المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية- بريطانيا

٢٠	أ.د مني محمد ابراهيم غنايم	أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم	جامعة المنصورة - مصر	العميد السابق لكلية الآداب بدمياط- مدير مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة المنصورة – مقرر اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في أصول التربية والتخطيط التربوي
٢١	أ.د ناصر أحمد الخوالده	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية	الجامعة الأردنية – الأردن	عميد كلية الدراسات الإنسانية التربوية بعمان– نائب ثم رئيس جامعة العلوم الإسلامية العالمية " سابقاً" – خريج جامعة نبراسكا – بريطانيا.
٢٢	أ.د نياف بن رشيد الجابري	أستاذ اقتصاديات التعليم وسياسته	جامعة طيبة - السعودية	عميد كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة" سابقاً" – المشرف العام على البحوث والبيانات بهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة – وكيل وزارة التعليم بالسعودية" سابقاً".
٢٣	أ.د يوسف الحسيني الإمام	أستاذ تربويات الرياضيات	جامعة طنطا مصر	الوكيل السابق للدراسات العليا والبحوث بجامعة طنطا – عضو فريق الاعتماد الأكاديمي لكلية التربية بجامعة الإمارات " سابقاً " -

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث – عبر موقع المجلة ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٤، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يتم فور وصول البحث مراجعة مدى مطابقته من حيث الشكل لبنط وحجم الخط ، والتنسيق ، والحجم وفقاً لقالب النشر المعتمد للمجلة ، علماً بأنه يتم تقدير الحجم وفقاً لهذا القالب ، ومن ثم تقدير رسوم تحكيمه ونشره.

٥. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة **وفقاً لقالب المجلة**. (الزيادة برسوم إضافية). ويتم تقدير عدد الصفحات بمعرفة هيئة التحرير قبل البدء في إجراءات التحكيم

٦. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٧. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث ، والالتزام في ذلك بضوابط رفع البحث على الموقع.

٨. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٩. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر، أو لم يُقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٠. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشتمل على ملخص البحث في أي من اللغتين ، وعلى الكلمات المفتاحية له.

١١. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر. وإرساله مع إيصال السداد ، أو صورة الحوالة البريدية أو البنكية عبر إيميل المجلة J_foea@Aru.edu.eg قبل البدء في إجراءات التحكيم

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

١٤. في حالة قبول البحث يتم رفعه على موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ضمن العدد المحدد له من قبل هيئة التحرير ، ويُرسل للباحث نسخة بي دي أف من العدد ، وكذلك نسخة بي دي أف من البحث (مستلة).

١٥. يمكن – في حالة الحاجة – توفير نسخة ورقية من العدد ، ومن المستلات مقابل رسوم تكلفة الطباعة ، ورسوم البريد في حالة إرسالها بريدياً داخل مصر أو خارجها.

١٦.يجدر بالباحثين (بعد إرسال بحوثهم ، وحتى يتم النشر) المتابعة المستمرة لكل من:

–موقع المجلة المربوط ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

–وبريده الالكتروني الشخصي لمتابعة خط سير البحث عبر رسائل تصله تباعاً من إيميل المجلة الرسمي على موقع الجامعة J_foea@Aru.edu.eg

١٧. جميع إجراءات تلقي البحث، وتحكيمه، وتعديله، وقبوله للنشر، ونشره ؛ تتم عبر موقع المجلة ، وإيميلها الرسمي، ولا يُعتد بأي تواصل بأية وسيلة أخرى غير هاتين الوسيلتين الالكترونيتين.

محتويات العدد (الثالث والثلاثون)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
	بحوث العدد		
١	**فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** **إعداد** د/ علاء أحمد محمد المليجي أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية – جامعة المنوفية		
٢	**قلق الموت فى ظل جائحة كورونا لدى الطالبات الموهوبات أكاديمياً بجامعة السويس** **دراسة (مستعرضة-كلينيكية)** **إعداد** د/ احمد سعيد زيدان أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة السويس		
٣	**فعالية برنامج قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة** **إعداد** د. منير سليمان حسن أستاذ مساعدبالجامعة الإسلامية بغزة– فلسطين أ. أسماء محمود ثابت مدرسة بوكالة الغوث الدولية بغزة – فلسطين		
٤	**فاعلية برنامج سكامبر SCAMPER في تنمية مهارات التحليل الإبداعي للنصوص الأدبية والتخيل لدي طلاب المرحلة الثانوية**		

	إعداد **د/ إيناس علي عبد السميع الحملي** **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**
٥	**الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوي الطموح المهني لدي معلمي التربية الخاصة بمحافظة الاسماعيلية** **إعداد** **د/ شيرين حلمي محمد فراج** **مدرس التربية الخاصة** **كلية التربية – جامعة قناة السويس**
٦	**اليقظة العقلية و علاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة** **إعداد** **أ.د / حسين حسن طاحون** **أستاذ علم النفس التربوي** **كلية التربية – جامعة عين شمس** **أ.د / نبيلة عبد الرؤوف شُراب** **أستاذ و رئيس قسم علم النفس التربوي** **كلية التربية – جامعة العريش** **الباحثة/ فاطمة محمد البشير محمد حجازي** **مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي** **كلية التربية– جامعة العريش**
٧	**دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية بالعريش** **إعداد** **أ.د. عبد الصمد مصطفي سالم** **أستاذ الأنثروبولوجيا المتفرغ** **كلية الآداب – جامعة العريش** **د. أحمد فاروق الزميتي**

أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/سالي عطية محمد عبد العال	
أنماط التنشئة الاجتماعية المضطربة كمنبهات للعنف لدى عينة من أطفال البدو بمرحلة التعليم الاساسي بمحافظة شمال سيناء **إعداد** أ.د. عبد الحميد محمد علي أستاذ الصحة النفسية المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش د. سوسن علوي موسى مدرس الصحة النفسية كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ سكينة سعد السيد حبلص	٨
أثر استخدام استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R في تنمية الوعي القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية **إعداد** أ.د. نبيلة عبد الرؤوف شراب أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة العريش د. محمد اسماعيل البريدي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ نها محمد عبدالقادر محمد بحيرى	٩
رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة مدارس الدمج لذوي الإحتياجات الخاصة بمصر **إعداد** د. أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط	١٠

	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية المساعد كلية التربية – جامعة العريش د. أمل محسوب زناتى مدرس الإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ عفاف عبد الرازق عبيد هلال
١١	**الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي** **إعداد** أ.د / حسين حسن طاحون أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة عين شمس أ.د / نبيلة عبد الرؤوف شُراب أستاذ و رئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ فاطمة محمد البشير محمد حجازي مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي كلية التربية– جامعة العريش

تقديم
التعليم والشراكة المجتمعية،
ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله
في الجمهورية الجديدة

بقلم: هيئة التحرير

نظمت لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات مؤتمرها القومي الأول تحت عنوان التعليم والشراكة المجتمعية، ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة، وذلك يومي السبت ،والأحد الموافقين: ٣، ٤/ ١٢ / ٢٠٢٢م بقاعة المؤتمرات بـنادي حرس الحدود،الزمالك ،القاهرة

ولما كانت لجنة قطاع الدراسات التربوية من اللجان المنبثقة عن المجلس الأعلى للجامعات المصرية، ومعنية مثل غيرها من اللجان بتقديم المشورة والدعم العلمي والتعليمي والتربوي لتصلح من شأن إعداد المعلم وتأهيله لمجتمع المعرفة وإنتاجها وتخزينها وتوزيعها وتسويقها .ويأتي – في إطار مهام اللجنة – العمل على تطوير التعليم والوقوف على مشكلاته وكيفية المساهمة في حلها وتعمل اللجنة – أيضًا – على تطوير مؤسسات إعداد المعلم، وتأهليه وتقديم الخبرات العلمية والفنية اللازمة لكليات إعداد المعلم ، لذا جاء هذا المؤتمر لدعوة المجتمع المصري كله بكل قطاعاته للنظر في التعليم، واحتياجاته والنظر في حال مؤسساتنا التعليمية، وما تحتاجه من إصلاح وتطوير.

ولقد تحددت أهداف المؤتمر فيما يلي:

١. توجيه نظر المجتمع للمساهمة بكل قطاعاته وأفراده في ضرورة وحتمية النظر للتعليم كمدخل طبيعي لتقدم كل قطاعات المجتمع الأخري .
٢. دراسة وتحديد مشكلات التعليم المصري، ودور قطاعات المجتمع في المساهمة في حلها.

٣. اقتراح آليات وتصورات لمواجهة المشكلات التي تواجه المجتمع من خلال التعليم ومناهجه وبرامجه.

٤. رفع المستوى المهني والعلمي للمعلم والقائمين على العملية التعليمية في مؤسساتنا التعليمية.

٥. توجيه النظر إلى حتمية تطوير التعليم (تطوير المناهج والبرامج، وتطوير اللوائح، وتطوير برامج الإعداد للمعلمين، وتطوير برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة، وتطوير كل عناصر العملية التعليمية، والبنية التحتية، والإمكانات المعملية، والاتاحة التعليمية

وتحددت محاور المؤتمر في ثلاثة محاور عن : المجتمع والتعليم: ، و مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله:، والشراكة الفاعلة بين كليات التربية، ووزارة التربية والتعليم: مديرياتها، ومدارسها.

وقد رأت هيئة تحرير المجلة – أن أوراق العمل والبحوث التي تلقاها المؤتمر، وتم تدقيقها من خلال لجنة علمية عالية المستوى ، ثم تم تحكيمها وفقاً لمعايير تماثل معايير التحكيم المعتمدة لدى المجلة ، وتم تعديلها ، وعرضها بالمؤتمر، وتنقيحها وفقاً لما ورد بشأن كل منها من تعقيبات ومناقشات – رأت هيئة التحرير أنها جديرة بالنشر فيها.

وقد حظيت المجلة بموافقة لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات على نشر أوراق العمل والبحوث التي تم قبولها في مؤتمرها القومي الأول.

وخصصت هيئة تحرير المجلة هذا العدد الخاص لهذا الإنتاج العلمي التربوي المتميز ، مخ خالص الشكر للجنة القطاع رئيساً ، وأميناً ، وخبراء ، وعمداء على تفضلهم بهذا ؛ تقديراً منهم لمجلة كلية التربية بجامعة العريش

والله الموفق

هيئة التحرير

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول

فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ علاء أحمد محمد المليجي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة المنوفية

فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ علاء أحمد محمد المليجي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة المنوفية

مستخلص البحث:

استهدف البحث تحديد صعوبات التعبير الشفهي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعلاجها باستخدام المسرح التفاعلي، واعتمد منهجي البحث الوصفي والتجريبي بتصميمه شبه التجريبي، ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة البحث من: (٤٠) تلميذًا وتلميذةً، تمَّ اختيارهم بطريقة قصدية من بين: (١٨٥) تلميذًا وتلميذة، باستبعاد ذوي الذكاء المنخفض، وذوي الاحتياجات الخاصة ذات الصلة بالتعبير الشفهي، وذوي عيوب واضطرابات النطق والكلام، والتلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات في التعبير الشفهي، وتم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين: ضابطة: درست بالطريقة التقليدية، وتجريبية: درست باستخدام المسرح التفاعلي، ولتحقيق أهداف البحث تمَّ بناء وضبط قائمة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وبطاقة لملاحظة هذه الصعوبات لديهم، وأوراق عمل لاستخدام المسرح التفاعلي في علاجها، ودليل المعلم لتنفيذها، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، أبعاد: الصعوبات الاستيعابية، والصعوبات الأدائية، والصعوبات الإيمائية، والأبعاد ككل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية:

المسرح التفاعلي – صعوبات التعبير الشفهي – تلاميذ المرحلة الابتدائية.

The Effect of The Interactive Theatre in Treating Oral Expression Difficulties in The Students of The Primary Stage.

Abstract

The aim was to identify the difficulties of oral expression among primary school students, and treat them using interactive theatre, so the study used the descriptive and experimental research methods, and the semi -experimental design. The study sample consisted of (40) female and male students, were deliberately chosen from among: (185) male and female students while excluding the students with low IQ, and those with learning difficulties linked to the oral expression .

then there were statistically significant differences at the level (05.0) among the mean scores of the students of the two groups the control group, and the experimental group, on the after application of the Oral Expression Difficulties Note Card, the dimensions of comprehension, or understanding difficulties, performance difficulties, mime difficulties, and aspects, in favor of the students of the experimental group .

key words:

Interactive theater - difficulties of oral expression - primary school students.

مقدمة:

تعتبر اللغة العربية أقدر اللغات على الإفصاح عن مكنونات الإنسان، وخواطره، ومشاعره، وأحاسيسه، وأغراضه، عبر مستويات متعددة ومتنوعة للدلالة: المُعْجَمِيَّة، والسِّياقية، والصَّوتية، والصَّرفية، والنَّحْوية، والوظيفية، والإبداعية، والحقيقية، والمجازية، وقد امتدحها الله عز وجل في القرآن الكريم بقدرتها الفائقة على الإفصاح والتبيين. قال تعالى: " وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ " النحل: ١٠٣.

ولكي يستفيد الإنسان من هذا الثراء اللغوي، لا بُدَّ أن يمتلك القدرة الكافية على استقبال اللغة وإنتاجها، الأمر الذي يتطلب جهودًا مكثفة من التدريب والمِرَان والممارسة لمهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

وقد حددت سعاد بسناسي (٢٠١١، ٢٤) القدرات اللازمة للمتعلم حتى يستخدم اللغة العربية بشكل مناسب فيما يلي:

١. **القدرات التواصلية:** التي تمكن المتعلم من التعبير الفصيح والسليم، الذي يراعي قواعد النحو، وصيغ الصرف، وأوجه دلالة الألفاظ، ومختلف الأساليب البلاغية، التي تمكنه من إنتاج الخطاب وتأويله بشكل صحيح.
٢. **القدرات المنطقية:** التي تمكن المتعلم من اختزان الألفاظ والعبارات والأساليب والمعاني اللغوية بشكل مناسب، والقدرة على استحضارها واستعمالها في عمليات التأويل والإنتاج اللغوي.
٣. **القدرات المعرفية:** التي تمكن المتعلم من تكوين رصيد معرفي منظم، يستطيع بواسطته تأسيس قاعدة معرفية تساعده في تأويل الخطاب اللغوي وإنتاجه.
٤. **القدرات الإبداعية:** التي تمكن المتعلم من استخدام اللغة بشكل بليغ ومؤثر.
٥. **القدرات التداولية:** التي تمكن المتعلم من استخدام اللغة حسب السياق النفسي والاجتماعي والثقافي.

ويتسم التعبير الشفهي بالبساطة والعفوية في ممارسته، إلا أن هذه البساطة والعفوية تأتي بعد جهود شاقة من التدريب والمران على عمليات غاية في التعقيد؛ حيث تتطلب استثارةً، وتفكيرًا، وصياغةً، ونطقًا، إضافة إلى ممارسة هذه العمليات بشكل متتابع، ومتكامل، حيث تؤثر كلٌ منها فيما بعدها، وتتأثر بما قبلها، فضلًا عن الاستعانة بلغة الجسد، والمواءمة بين الإنتاج اللغوي، والانفعالات، والأحاسيس، والمشاعر، والتفاعلات التي يبديها المتلقون.

ويعتبر التعبير الشفهي أسمى الأهداف العامة للعملية التعليمية حيث يمكِّنُ المتعلمين من الاندماج في المجتمع، والمشاركة في كافة مجالات الحياة، وذلك لأنه يمثل: " الشكل الرئيس للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، كما أنه أداة الاتصال السريع

بين الفرد وغيره، وبالنجاح فيه يحقق الإنسان نجاحًا في كثير من الأغراض الحيوية الأخرى " (الحولة وعبد المجيد، ٢٠١٥، ٢٠٦) .

ونظرًا للأهمية القصوى للتعبير الشفهي، وتأثيره على الحياة النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، فإن صعوبات التعبير الشفهي تعد من أخطر أنواع صعوبات التعلم، نظرًا لأنها تحرم المتعلمين ذوي مستوى الذكاء العادي، بل والمرتفع أحيانًا، من التمتع بمعالجة اللغة، وإنتاجها بشكل مناسب.

وتعد صعوبات التعبير الشفهي بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه أمر خطير، لأنها تؤدي إلى تخلف تربوي؛ بما تمثله من صعوبة في الفهم، والتحصيل الدراسي، ذلك أن الجزء الأكبر من العملية التعليمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، فالقدرة على التعبير عن الذات، وفهم أحاديث الاخرين، قدرات أساسية للاستفادة من التعلم الذي تقدمه المدرسة (زكي، ٢٠١٠، ٧) .

وقد تناولت العديد من الدراسات صعوبات التعبير الشفهي بغية تشخيصها، والعمل على مساعدة المتعلمين على علاجها، اعتمادًا على إستراتيجيات وبرامج تدريسية مقترحة، ومنها:

دراسة الزق والسويري (٢٠١٠): هدفت تعرف المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية، تتمثل في: الاستماع ضمن مجموعةٍ، واستيعاب معاني الكلمات، واتِّباع التعليمات، واستيعاب المناقشات الصفيَّة، وتذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر، والفهم. بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعًا لديهم: ضبط شدَّة الصوت ونوعيته، وتذكر الكلمات، والقواعد، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفِّية، ورواية القصص، والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار.

دراسة علي والعنزي (٢٠١٦): هدفت تصميم برنامج باستخدام الحاسوب لتحسين اللغة التعبيرية الشفوية لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم بالصفين الثالث والرابع الابتدائي، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي، لمقياس التعبير الشفهي، لصالح التطبيق البعدي .

دراسة الصادي (٢٠١٨): هدفت استقصاء أثر برنامج محوسب لتنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفهية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار اللغة التعبيرية الشفهية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة عبد الحميد وكرماش وعبيد (٢٠٢٠): هدفت بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارة فهم اللغة المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتحقق من فاعليته في تنميتها، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي، لاختبار فهم اللغة المسموعة، لصالح التطبيق البعدي.

دراسة محمد ورضوان وحسين (٢٠٢٠): هدفت تنمية اللغة التعبيرية عن طريق استخدام إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات اللغة التعبيرية، لصالح التطبيق البعدي .

دراسة السميري والحسَّاني (٢٠٢١): هدفت التعرف إلى مشكلات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما يدركها معلمو الصفوف الأوليَّة في المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنوَّرة، واستخدمت المنهج الوصفي،

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مشكلات اللغة الاستقبالية كانت مرتفعة بمتوسط: (٣٨,٣)، كما أنَّ مشكلات اللغة التعبيرية جاءت مرتفعة أيضًا بمتوسط: (٣,٨٠)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين أفراد عينة الدراسة بناءً على متغيرات: (الجنس، والخبرة، والتخصص الأكاديمي) .

ويتضح من الدراسات السابقة وجود مشكلات تتعلق باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما أثبتته دراسة الزق والسميري (٢٠١٠)، ودراسة السميري والحساني.(2021)

وقد تعددت سبل مواجهة هذه المشكلات؛ حيث استخدمت دراسة علي والعنزي (٢٠١٦) برنامجًا تدريسيًّا باستخدام الحاسوب لتحسين لغتهم التعبيرية الشفهية، بينما استخدمت دراسة عبد الحميد وكرماش وعبيد (٢٠٢٠) برنامجًا تدريبيًّا لتنمية مهارات فهمهم للغة المسموعة، واستخدمت دراسة محمد ورضوان وحسين (٢٠٢٠) إستراتيجية المحاكاة باستخدام الكمبيوتر لتحسين لغتهم التعبيرية.

وقد أفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري، وتصميم الأدوات، وتحديد الخطوات الإجرائية لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه يستخدم المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي .

ويعد المسرح أكثر الميادين الإبداعية إسهامًا في تنمية التعبير الشفهي، إذ يقدم لوحات حيَّة تفيض باللغة المنطوقة، واللغة المرئية – لغة الجسد – إضافة إلى دوره في تنمية التحصيل المدرسي للمواد المختلفة، عبر مسرحة المناهج، كما يستخدم في تنمية القيم والأخلاق، وتنمية القدرة على التفكير الناقد، وتعزيز العمل ضمن الفريق، ومواجهة الجمهور .

إن المسرح بمكوناته الفنيِّة المتكاملة، يسهم بدور حضاري ريادي لا يستهان به في إثراء وتعميق عملية التعلم، لكل الأعمار، ولجميع الصفوف التعليمية، فهو يوفر بيئة تعليمية نموذجية، حيوية، وفاعلة، تتسم بالواقعية، والمرونة، والاعتدال، من

أجل توفير الفرص الذهبية الملائمة لدعم مناشط المتعلمين، وتعزيز مكتسباتهم، كما يتفوق على غيره من وسائل الاتصال بالآخرين في قدرته على توضيح الأفكار، وإبراز المفاهيم، وإقرار القيم، وتثبيت الاتجاهات المدرجة في نصوصه التمثيلية المعروضة (قرفي وجامعة، ٢٠١٧، ٨٢) .

وتقوم فكرة المسرح التفاعلي على الإبداع الجماعي، حيث يقوم المؤلف بتحديد نقطة انطلاق المسرحية وفكرتها، ثم يشترك المتلقون في تأليفها، وتطوير شخصيَّاتها، وتمثيلها، لذا فهو يوفر بيئة رحبة للتعبير الشفهي بشقيه الاستيعابي والإنتاجي، ومن هنا يبرز دوره التعليمي، خاصة لذوي صعوبات التعبير الشفهي، إذ يخلصهم من عبء مراقبة الذات، ومراقبة ردود أفعال الآخرين، حيث تنسب الصعوبات التي يبديها التلميذ في التعبير إلى الشخصية التي يقوم بتجسيدها، الأمر الذي يجعل التعلم ملتحمًا بالإبداع، ويمنح الممثل في المسرحية، مهما كان مستواه، مساحة للتعبير المتحرر من العقد والمعوقات.

وقد عرَّف أبو الخير (٢٠٠٩، ٦٥ – ٦٦) المسرح التفاعلي بأنه: " وسيلة لفتح حوار مع المشاهدين، ودمجهم في العرض المسرحي، حيث تُمْنَحُ للمُشاهد الفرصة كي يشارك في العرض، ويقوم بأدوار الممثل، والجمهور، والمشارك، كما يتم فيه تغيير الأحداث داخل العروض، ومن هنا تكون المشاهد حقيقية، ومثيرة للجدل."

وتتيح المسرحية التفاعلية قدرًا كبيرًا من الحرية لدى المتلقين، لإعلان توجهاتهم، وتغيير المسرحية التفاعلية حسب أهوائهم، فالمتلقي الموجود في حضرة عرض مسرحي تفاعلي، يمتلك الحق المطلق لاختيار الكيفية التي يستكمل بها العرض الذي بدأه، وهو غير مجبر على تتبع ترتيب الأحداث، أو التقيد بتوجهات الجمهور، ولا بالممثلين أنفسهم، ولا بفضاء العرض المسرحي، بل هو ملتزم بنفسه، وبخياراته، وتوجهاته فقط، لذا فهو يمتلك الحرية التامة للخروج عن النص، وعن العرض المسرحي، كما يشاء هو، لا كما هو مفروض عليه (البريكي، ٢٠٠٦، ١٦١) .

ويرى Becker, Harris, Mclaughlin & Nielsen بيكر وهاريس وماكلوفلين ونيلسن2013) ، (369أن الأطفال في المسرح التفاعلي يتمتعون بخبرة المشاركة في المسرحية، من خلال التحدث مع الشخصيات، والتفاعل معها، والمشاركة في مناقشة القضايا والموضوعات والمشكلات المطروحة، وتقديم الحلول لها، لذا فهو يمثل فرصة لهم للتعبير عن الذات، وزيادة الثقة بالنفس.

وقد تناولت العديد من الدراسات المسرح التفاعلي بغية استثماره في العملية التعليمية، وتنمية جوانب مختلفة في شخصية المتعلمين، ومنها:

دراسة أغبر (٢٠١٥): هدفت معرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارات التحدث، ومفهوم الذات، لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحدث لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات، لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة سيد (٢٠١٩): وهدفت تنمية مفهوم إدارة الذات، وتحديد علاقته بمستوى الطموح لأطفال الروضة، من خلال المسرح التفاعلي، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمقياس إدارة الذات المصور، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست ببرنامج المسرح التفاعلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمقياس مستوى الطموح، لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة علي (٢٠١٩): هدفت قياس فاعلية برنامج قائم على المسرح التفاعلي في تنمية التفاعل الشفهي لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفاعل الشفهي، لصالح الطلاب في التطبيق البعدي.

دراسة الدسوقي (٢٠٢٠): هدفت التحقق من فاعلية برنامج مسرحي قائم على التفاعل الاجتماعي لتنمية المسؤولية الشخصية لدى طفل الروضة، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الشخصية، لصالح التطبيق البعدي .

دراسة نصار (٢٠٢٠): هدفت الكشف عن فاعلية برنامج أنشطة المسرح التفاعلي البنائي في تنمية بعض مهارات حل المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم من (٥ – ٦) سنوات، واستخدمت منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار حل المشكلات الرياضية ككل، وعند كل محور من محاوره: (مشكلات التصنيف الأحادي حسب اللون – مشكلات التسلسل حسب الحجم).

ويتضح من العرض السابق أهمية المسرح التفاعلي في تنمية العديد من المهارات الشخصية، حيث استخدمته دراسة أغبر (٢٠١٥) في تنمية مفهوم الذات، ودراسة سيد (٢٠١٩) في تنمية مفهوم إدارة الذات، وتحديد علاقته بمستوى الطموح، ودراسة الدسوقي (٢٠٢٠) في تنمية التفاعل الاجتماعي، والمسؤولية الشخصية.
كما استخدمته دراسة أغبر (٢٠١٥) أيضًا في تنمية مهارات التحدث، ودراسة على (٢٠١٩) في تنمية التفاعل الشفهي، ودراسة نصار (٢٠٢٠) في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية.

وتنوعت المراحل الدراسية التي استخدمت فيها الدراسات السابقة المسرح التفاعلي؛ حيث استخدمته دراسة سيد (٢٠١٩)، ودراسة الدسوقي (٢٠٢٠)، ودراسة نصار (٢٠٢٠) مع الأطفال في مرحلة الروضة، بينما استخدمته دراسة أغبر

(٢٠١٥) مع تلاميذ الصف السابع الأساسي، ودراسة على (٢٠١٩) مع طلاب كلية التربية، الأمر الذي يعني مناسبته لكافة المراحل الدراسية.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في إطارها النظري، وتصميم المواد التعليمية والأدوات، والخطوات الإجرائية لتطبيق تجربتها، وتفسير النتائج.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في استخدامها المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

مشكلة البحث :

بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال الخبرة العملية للباحث في الإشراف على الطلاب المعلمين في التربية العملية بالمدارس الابتدائية، حيث لاحظ وجود صعوبات في التعبير الشفهي، لدي بعض التلاميذ، تمثلت في صعوبة التحدث في موضوع عام أمام الزملاء، وصعوبة التعبير عن الأفكار بعبارات سليمة، ومناسبة، وصعوبة الطلاقة في التعبير من غير تكلف، وصعوبة استخدام نبرات الصوت بشكل فعَّال، وصعوبة عرض الأفكار بأسلوب مقنع.

كما أجرى الباحث مقابلة مع عدد: (١٠) من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الابتدائية لإدارة السنطة التعليمية، أفادوا خلالها أنهم لا يعتمدون على أي شكل من أشكال المسرح في تنمية مهارات التعبير الشفهي، نظرًا لما يتطلبه ذلك من إمكانات وقدرات خاصة لم يتلقوا أي تدريب عليها، وإمكانات مادية غير متاحة، كما أنهم لا يقدمون أي معالجات تدريسية خاصة، لذوي صعوبات التعبير الشفهي، وأنهم يتجنبون التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات، حرصًا على وقت الحصة، ويفضلون الاعتماد على التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، في تقديم نموذج شفهيٍّ للتعبير عن الموضوعات المقترحة أمام زملائهم.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي في وجود صعوبات في التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن العمل على حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن معالجة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام المسرح التفاعلي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س١: ما صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

س٢: ما صورة استخدام المسرح التفاعلي لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ؟

س٣: ما فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ؟

فروض البحث :

يسعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: بعد الصعوبات الاستيعابية.
٢. يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: بعد الصعوبات الأدائية.
٣. يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: بعد الصعوبات الإيمائية.
٤. يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: الأبعاد ككل.

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يلي:

١. تحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. تقديم أوراق عمل قائمة على المسرح التفاعلي لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

٣. التحقق من فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي.

أهمية البحث :

يُتَوَقَّعُ أن يفيد البحث الفئات التالية:

أولًا: مخططي المناهج الدراسية: وذلك من خلال الاستفادة من قائمة صعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، لمراعاتها أثناء تخطيط وتطوير مناهجهم الدراسية.

ثانيًا: الباحثين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية: حيث يفتح البحث الحالي المجال للباحثين، لدراسة صعوبات التعبير الشفهي، والعمل على علاجها، باستخدام برامج وإستراتيجيات تدريسية مناسبة.

ثالثًا: معلمي اللغة العربية: من خلال تزويدهم ببطاقة ملاحظة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذهم، ودليل يمكنهم الاسترشاد به في علاجها، باستخدام المسرح التفاعلي.

رابعًا: تلاميذ الصف الرابع الابتدائي: من خلال مساعدتهم على معالجة صعوباتهم في التعبير الشفهي.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: صعوبات التعبير الشفهي التي تسفر عنها الإجراءات التشخيصية.

الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعبير الشفهي باعتباره يمثل مرحلة مهمة في النمو اللغوي للتلاميذ، ويقع في منتصف المرحلة الابتدائية، مما يمثل التوقيت المناسب لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

الحدود المكانية: مدرسة بلكيم للتعليم الأساسي (ب) التابعة لإدارة السنطة التعليمية بمحافظة الغربية باعتبارها محل إقامة الباحث الأمر الذي ييسر له إجراء التجربة.

مصطلحات البحث:

المسرح التفاعلي: عرَّفته Byrgoyne بيرجن (٢١٠٨، ٤٠)، بأنه: " أداة تعليمية قوية ذات قيمة لفهم أفضل للتعامل مع المعوقات، وصولًا إلى النجاح في الحياة المهنية، حيث يستخدم كأساس متين لتطوير خبرات وتجارب المتعلمين، يشترك من خلاله المشاهدون في التفكير والحديث حول القضايا المختلفة، في جو من الكوميديا والدراما، تم تصميمه لتصوير التعقيدات التي تواجه الموضوعات الأكاديمية اليومية."

صعوبات التعبير الشفهي: عرَّفها السيد (٢٠٠٨، ٧٨) بأنها: القصور الذي يخص عملية الترميز اللغوي؛ كالقصور في المهارات اللازمة للتعرف على الأصوات التي تشكل الكلمات، أو الوعي الفونيمي، وكذلك تمييز الحروف والكلمات إدراكيًّا، واستخدامها في سياقات مناسبة.

كما عرَّفها خصاونة (٢٠١٣، ١٦٠) بأنها: " عجز الطفل عن التعبير عن نفسه، من خلال الكلام والترديد."

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها: قصور تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عن استخدام مهارات التعبير الشفهي اللازمة لهم للتعبير عن آرائهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، بشكل مقنع ومؤثر، على الرغم من تميزهم بمستوى ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، وفقا لاختبار الذكاء المعتمد على رسم صورة الرجل، ويقاس هذا القصور من خلال بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التعبير الشفهي، التي تم إعدادها وضبطها في البحث الحالي.

الإطار النظري.

أولًا: المسرح التفاعلي: مفهومه، نشأته، أهدافه، أهميته، أسسه، أنواعه، أنماط مشاركة التلاميذ فيه:

عرَّفت حنان نصار (٢٠٢٠، ٢٧٠) المسرح التفاعلي بأنه: " تجربة مثيرة، وممتعة، وهادفة، تحرك مشاعر المتلقين، وتثير تفكيرهم، وخيالهم، عن طريق حثهم على المشاركة في أحداث المسرحية، من خلال الإجابة عن أسئلة مفتوحة، تثير التفكير، وإبداء الملاحظات، وتشجع على حل المشكلات، واتخاذ القرارات."

وقد شهد القرن العشرون صيغًا مسرحية عديدة؛ كالمسرح السياسي، والمسرح التحفيزي، والمسرح الشعبي، ومسرح الشارع، وجاءت هذه الصيغ تجاوبًا مع مواقف وأحداث وقضايا إنسانية أو سياسية، حاول نشطاؤها استقطاب الجماهير لدعم مواقفهم حيالها، بعيدًا عن قواعد، وقوانين، وقيود المؤسسات الإعلامية الرسمية، ورغبة في إيصال صوت المعارضة، والتعبير عن الطبقات المقهورة سياسيًّا، أو اجتماعيًّا.

وقد ظهر المسرح التفاعلي وتطور نتيجة مباشرة للحركات المعارضة في أوروبا وأمريكا بعد عام (١٩٦٨)، وتطور مع تطور شكل العالم الحالي، والصراعات التي تحكمه، والمشكلات التي تعاني منها الدول، على اختلاف سياساتها؛ كالصراعات، أو الحروب الاقتصادية، ومواضيع الهجرة والمهاجرين، والحروب الإثنية وغيرها، وكان أهم تأثير مباشر أدى إلى ظهور المسرح التفاعلي متمثلًا في ظهور المجتمعات المدنية، والبحث عن أفق، أو سبل موازية لمكافحة المشكلات في العالم، والتعامل مع القضايا التي أفرزتها العولمة (جمعة، ٢٠١٩، ٣٣٨) .

ويعد تشارلز ديمر Charles Deemer رائد المسرح التفاعلي بلا منازع، حيث كانت مسرحيته: قصر الموت، أول مسرحية تفاعلية ترى النور عام: (١٩٨٥)، حيث كان نصها متزامنًا يحدث في الوقت ذاته مع تمثيلها، بعيدًا عن الخطية والتراتبية (البريكي، ٢٠٠٦، ١٠٢).

وللمسرح التفاعلي منظور آخر في نقل رسائله للجمهور، وتحقيق المتعة لهم، حيث يعتمد على رسائل بنائية، تعتمد على خبرات المؤلف، والممثلين، والجمهور، وتتمحور المتعة فيه على المشاركة والإضافة، وليس على مشاهدة الأحداث ومتابعتها.

وترى حنان نصار (٢٠٢٠، ٢٧١) أن المسرح التفاعلي يستهدف الجانب العقلي، أكثر من الجانب العاطفي، من خلال إثارة التفكير والنقد من الجمهور، عبر المشاركة والتفاعل، بعيدًا عن التوحد مع التلاميذ، الذي يسعى إليه المسرح التقليدي، فالمشاهد مشارك رئيس في العمل المسرحي، وله مطلق الحرية في التفاعل، واتخاذ المواقف، وردود الأفعال المناسبة .

وللمسرح التفاعلي أهمية كبيرة في تنمية مهارات التعبير الشفهي، حيث إنه يوفر بيئة لغوية خصبة، تستثير التلاميذ للمشاركة في الحوار، والتعبير عن مكنوناتهم، وأحاسيسهم، وآرائهم، في جو من المرح، وبعيدًا عن الضغوط النفسية التي تنتابهم أثناء الحديث بشكل فردي أمام زملائهم.

وقد أشار Carey & Sutton كاري وسوتون (٢١٠٤، ١٢٦) إلى أن المسرح التفاعلي هو أحد الأشكال الحديثة لمسرح الطفل، والذي يعتمد على المشاركة بين الممثلين والجمهور في إطار العرض المسرحي، كما أنه يتيح الفرصة للأطفال المهمشين للتعبير عن آرائهم، ويمثل خطوة مهمة لتحقيق التكيف الاجتماعي.

وقد حددت حنان عبد الحسين (٢٠١٤، ٧٠) أهمية المسرح التفاعلي في تنمية مهارات التعبير الشفهي فيما يلي:

١. يساعد على تنمية مهارات التواصل اللغوي، من خلال تَعَرُّضِ موضوعاته للعديد من الخبرات الإنسانية الحية، التي تتواصل وتتفاعل من بعضها ومع المجتمع بثقافته، ونظمه الحضارية، من خلال الحوار الحي بين الشخصيات، التي تعد نموذجًا مثاليًّا لاستخدام المفردات والعبارات.
٢. يُكْسِبُ التلاميذ عددًا من المفردات اللغوية الجديدة، الأمر الذي يثري قاموسه اللغوي، وينمي لديه التذوق الأدبي، من خلال جماليات التمثيل، وفنيات الإلقاء، التي تجعل الأداء واضحًا في المبني والمعنى.
٣. يحقق للتلاميذ المتعة والإثارة والانفعالية المناسبة مع المشهد، الذي يعتمد لغاتٍ متنوعة؛ منها: اللغة المسموعة، واللغة المنطوقة، ولغة الموسيقي، والمؤثرات السمعية، فضلًا عن لغة الحركة، التي يستعملها الممثلون في التعبير عن المعاني، والمشاعر، والانفعالات المختلفة التي يتطلبها الموقف، مما يساعد على الفهم، وتيسير المعنى، من خلال تعبيرات الوجه، وحركة الجسم، والإشارة، والإيماءة.

ويقوم المسرح التفاعلي على أسس تميزه عن المسرح التقليدي حددها جمعة (٢٠١٩، ٣٤٠-٣٤١) كما يلي:

١. **المكان:** فالمسرح التفاعلي لا يقدم على خشبات المسرح، وإنما يُقدَّم في مكان حقيقي، تتحرك فيه الأحداث بانسيابية.
٢. **الجمهور:** وهو في المسرح التفاعلي فاعل ومشارك في العمل المسرحي، يراهن على الارتجالية في تأليف وتجسيد هذا العمل الفني، وينخرط في جميع مراحل المسرحية.
٣. **الوظيفة:** بعد أن كان الخروج عن النص إشكالية قد تُوْدِي بصاحبها إلى السجن، فإن المسرح التفاعلي قائمٌ على مبدأ الارتجال واللعب، والمحافظة على مبدأ المتعة للمتلقي، بإيجاد الموضوعات التي تثير اهتمامه، وتحفزه على المشاركة في الحوار والأحداث.

وللمسرح التفاعلي نوعان رئيسان حددهما جمعة (٢٠١٩، ٣٤٠) فيما يلي:

١. **المسرح التفاعلي التكنولوجي:** وتتاح المشاركة فيه لجمهور عريض من المهتمين، عبر استخدام الإنترنت.
٢. **المسرح التفاعلي للمتفرج:** ويتحول فيه المتفرجون إلى شخصيَّات داخل العرض، وقد يتحول أحدهم إلى شخصية رئيسة، ويسمح فيه بتغيير مسار الحبكة من خلال التصويت على النهايات.

وتتعدد أنواع المشاركة في المسرح التفاعلي إلا أنها تدور في مجملها حول محور واحد؛ هو جعل الجمهور شريكًا في العرض، وقد حددت حنان نصار (٢٠٢٠، ٢٧٢ – ٣٧٣) ثلاثة أنواع لمشاركة التلاميذ في المسرح التفاعلي هي:

١. **المشاركة الخارجية:** وتتم في صورة مناقشة تتم بين الجمهور والممثلين بعد انتهاء المسرحية، وبهذه الطريقة يستطيع الممثلون الحصول على تغذية راجعة من الجمهور، تساعدهم على التحقق من مدى فهمهم لموضوع المسرحية، واستمتاعهم بها، وإتاحة المجال للتلاميذ للتعبير عن آرائهم الشخصية نحو القضايا، والمفاهيم التي تمَّ عرضها في المسرحية.

٢. **المشاركة الهامشية:** وتقتصر على أن يكرر التلاميذ أغنية معينة، أو يرددون الكلمة السحرية لتحذير الممثل من خطر ما، أو يأخذ التلاميذ أدوارًا ثانويِّة في المسرحية، غير مؤثرة في الأحداث، كأن يكونوا عُمَّالًا .

٣. **المشاركة الكاملة:** حيث يتاح للتلاميذ تمثيل أدوار في المسرحية من الممكن أن تغيِّر مجريات الأحداث، واتِّخاذ قرارات تكون بمثابة حلول للمشكلة، أو عقدة المسرحية.

وقد اعتمد البحث الحالي المشاركة الكاملة، ليوفر فرصًا للتفاعل اللغوي للتلاميذ، الأمر الذي يساعدهم على التخلص من صعوبات التعبير الشفهي، في سياقات طبيعية.

ثانيًا: صعوبات التعبير الشفهي: مفهومها، أسبابها، مظاهرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تشخيصها، طرق وإستراتيجيات علاجها.

تعددت تعريفات صعوبات التعبير الشفهي حيث عرَّفها إبراهيم (٢٠٠٧) بأنَّها: "الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيًّا".

وعرفها محمود (٢٠١٠، ٤٥) بأنها: "عدم القدرة على نقل الأفكار والمشاعر من خلال الكلام في معدَّل طبيعي، بدون أي تشوه في الشكل والمضمون".

وعرفها إسماعيل (٢٠١١، ١٤٣) بأنها: "عجز التلاميذ عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم".

ويمكن تعريفها بأنها: انخفاض الأداء الشفهي للغة استقبالًا وإرسالًا وإيماءً لدى المتعلمين عن مستوى أقرانهم، مع السلامة من الإعاقات، والتمتع بمستوى ذكاء عادي، أو مرتفع.

وتعد صعوبات التعبير الشفهي عملية متعددة العوامل، ومتفاعلة الأسباب، إذ ترجع إلى انخفاض المستوى الوظيفي التعبيري للمخ، أو ضعف المهارات الإدراكية، أو ضعف العملية الأكاديمية، أو بعض العوامل البيئية، وقد حدد إبراهيم (٢٠٠٧، ٦٩ – ٧٦) أهم النظريات التي تفسر صعوبات التعبير الشفهي فيما يلي:

١. **النظرية النيورولوجية:** وتفترض أن الصعوبات ترجع إلى إصابات مخية، أو عدم توازن التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، أو عوامل كيميائية وحيوية.
٢. **نظرية التأخر في النضج:** وتفترض أن الصعوبات ترجع إلى بطء في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.
٣. **نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات:** وتفترض أن الصعوبات ترجع إلى تجهيز ومعالجة المعلومات، التي تتم بطريقة أشبه ما تكون بطريقة الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويُجري عليها بعض العمليات، ثم ينتج المخرجات المناسبة.

كما أرجع سالم (٢٠١٣، ٥٣ – ٥٤) صعوبات التعبير الشفهي إلى:

١. **أسباب تتعلق بمرحلة الاستقبال:** كعوامل التنشئة الاجتماعية، وافتقار البيئة الثقافية إلى الحديث الرفيع، أو التصدع الأسري، أو الاكتئاب، أو ضعف الثقة بالنفس، أو الخوف من الوالدين، أو التدليل الزائد.
٢. **أسباب تتعلق بمرحلة المعالجة في المخ:** كوجود خلل في الإدراك، ناتج عن اضطراب في مراكز الحواس المختلفة بالمخ.
٣. **أسباب تتعلق بمرحلة الإرسال:** كصعوبة التحكم في عضلات الكلام.

كما تتعدد مظاهر صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها: الأخطاء التركيبية والنحوية؛ حيث تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة، لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، أو حذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، أو التسلسل غير الدقيق للجملة، أو صعوبة بناء جمل مفيدة على قواعد لغوية سليمة، أو الالتفاف حول الفكرة عند الحديث، أو رواية القصة، أو التلعثم، والبطء الشديد عند التحدث، أو القصور في وصف الأشياء أو الخبرات أو الصور، أو عدم القدرة على المشاركة في محادثات حول موضوعات مألوفة، أو تكرار الأصوات بصورة مشوهة، أو محرَّفة، أو حذف وإضافة بعض الأصوات (محمود، ٢٠١٠، ٦٣).

ويري إبراهيم (٢٠٠٧، ١٠١ – ١٠٣) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي يعانون من:

١. **مشكلات سلوكية:** كالعدوانية المرتفعة، أو القلق، أو الاندفاعية، أو العجز عن مسايرة الأقران، أو الاعتماد على الآخرين، أو الاتكالية، أو النشاط الحركي المفرط دون مبرر.
٢. **مشكلات عقلية أو معرفية:** كقصور الانتباه، أو قصور التآزر الحسي، أو العجز عن تخزين، أو تشفير، أو تحويل البيانات، أو تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة.
٣. **خصائص نفسية:** كانخفاض تقدير الذات، أو انخفاض الدافعية للإنجاز، أو انخفاض مستوى الطموح.
٤. **خصائص اجتماعية:** كانخفاض الذكاء الاجتماعي، وسوء التوافق الاجتماعي.

ويعد تشخيص ذوي صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، وذلك لأن التشخيص لا يتم اعتمادًا على عينات يمكن التحكم فيها، كالمواد المكتوبة، أو المرئية، بل باستخدام وعاء لغوي متكامل، تتفاعل عناصره مع بعضها البعض، وتتكامل لإنتاج الصورة النهائية، وهي الجملة اللغوية، التي تشتمل على الفكرة، والصوت، والتركيب، والمعنى، في سياق اجتماعي مناسب.

وترى أحلام محمود (٢٠١٠، ٥٣ – ٥٤) أن تشخيص صعوبات التعبير الشفهي يمكن أن يتم من خلال:

١. التعرف على التلاميذ ذوي الأداء التحصيلي المنخفض.
٢. ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وتحديد نوع الأخطاء التعبيرية التي يقعون فيها، وطرق تفاعلهم مع زملائهم.
٣. التقويم غير الرسمي لسلوك التلاميذ، والتعرف إلى ظروفهم المعيشية، وخلفياتهم الأسرية، ومستوياتهم التحصيلية في المواد الأخرى.

٤. تحديد ذكاء التلاميذ، واستبعاد منخفضي الذكاء، وذوي عيوب النطق الناشئة عن أسباب جسدية.
٥. تحديد أنواع الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، ودرجة حدتها.
٦. تحديد الوصفة العلاجية.

كما حدد إسماعيل (٢٠١١، ١٤٧) أسسا لتشخيص ذوي صعوبات التعبير الشفهي أهمها:

١. أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهي طبيعية.
٢. أن يتم التشخيص بطريقة فردية.
٣. مراعاة الجانب الملمحي أثناء التشخيص، لأهميته في تعزيز التعبير المنطوق.

وقد حدَّد متولي (٢٠١٥، ٢٠٥ – ٢١١) أهم طرق وإستراتيجيات علاج صعوبات التعبير الشفهي فيما يلي:

١. **العلاج باللعب:** حيث تتاح الفرصة للتحرر من الرقابة القاسية، والتعبير التلقائي عن العواطف، والاتجاهات، والمشاعر، والإحباطات، والقلق، وغيرها.
٢. **العلاج بتحليل الصور:** حيث تقدَّم للتلاميذ مجموعة من الصور التي تحتوي على بعض المناظر، أو المواقف، التي تسترعي انتباههم، وتتناسب مع مدركاتهم، ويُطلب منهم النظر إليها، والتحدث عما فيها، دوق قلق، أو خوف.
٣. **تمرينات الكلام الإيقاعي:** من خلال الكُوْرَس، أو القراءة الجماعية، التي تجعل التلاميذ يندمجون مع الآخرين، وتُشتت انتباههم عن مشكلاتهم التعبيرية.
٤. **تعليم الكلام من جديد:** من خلال تشجيع التلاميذ على المشاركة في أنواع مختلفة من المحادثات، التي تُنسيه مشكلته، بشكل حرٍ، دون رقابة، أو ارتباك.

٥. **الإيحاء والإقناع:** لإزالة المخاوف الناشئة عن صعوبات التعبير الشفهي، وتوجيه عبارات تحفيزية للتلاميذ أثناء استرخائهم، تزيد ثقتهم بأنفسهم، وإيمانهم بقدرتهم على التعبير.

ويوفر المسرح التفاعلي فرصًا كافية لممارسة جميع هذه الإستراتيجيات، الأمر الذي يمكن أن يضاعف فرص علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، في جو من المرح، والتفاؤل، والثقة بالنفس، والثراء اللغوي المنطوق والملمحي.

إجراءات البحث.

أولًا: منهج البحث وتصميمه التجريبي :

اعتمد البحث الحالي على مَنْهَجَي البحث: الوصفي في مراجعة الأدبيات، والدراسات، والبحوث، التي تناولت المسرح التفاعلي، وصعوبات التعبير الشفهي، وإعداد الخلفية النظرية للدراسة، ومراجعة وعرض الدراسات السابقة، وتصميم أدوات البحث، ومواده التعليمية، واختيار عينة البحث. والتجريبي بتصميمه شبه التجريبي، ذي المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك فيما يتصل بتجربة البحث، وضبط متغيراتها.

واعتمد البحث تصميم المجموعتين المتكافئتين، بتطبيق أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا، حيث تمَّ الاعتماد على مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم تطبيق أدوات البحث على المجموعتين تطبيقًا قبليًّا، ثم تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل؛ استخدام المسرح التفاعلي، في حين لم تتعرض له المجموعة الضابطة، ثم تمَّ تطبيق أدوات البحث على المجموعتين تطبيقًا بعديًّا، للتحقق من أثر المتغير المستقل؛ المسرح التفاعلي، على المتغير التابع؛ صعوبات التعبير الشفهي، ورصد النتائج وتفسيرها.

ثانيًا: أدوات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: **ما صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟** تم إعداد قائمة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على النحو التالي:

١. **تصميم استبانة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** لتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم إعداد استبانة صعوبات التعبير الشفهي، كما يلي:

أ. **تحديد هدف الاستبانة:** هدفت الاستبانة تحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، باعتبار تلك الصعوبات محور الأدوات والمواد التعليمية للبحث.

ب. **مصادر اشتقاق الاستبانة:** تم تحديد أبعاد الاستبانة، واشتقاق بنودها بالرجوع إلى العديد من الأدبيات، والدراسات والبحوث المتعلقة بصعوبات التعبير الشفهي؛ ومنها: دراسة أغبر (٢٠١٥)، والحولة وعبد المجيد (٢٠١٥)، وعلى والعنزي (٢٠١٦)، والصادي (٢٠١٨)، ومحمد ورضوان وحسين (٢٠٢٠)، والسميري والحساني (٢٠٢١).

ج. **وصف الاستبانة:** بعد مراجعة مصادر اشتقاق الاستبانة، تمَّ حصر أهم صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد بلغ عدد هذه الصعوبات (٣٠) صعوبة، موزَّعة على ثلاثة أبعاد، هي:

- الصعوبات الاستيعابية: (١٠) صعوبات.
- الصعوبات الأدائية: (١٠) صعوبات.
- الصعوبات الإيمائية: (١٠) صعوبات.

وقد تمَّ استخدام مقياس التقدير الثلاثي الأبعاد: (كبيرة – متوسطة– نادرة)، لسؤال السَّادة المحَكَّمين عن درجة شيوع صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف

الرابع الابتدائي، واستخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد: (تنتمي – لا تنتمي)، لسؤالهم عن مدى ملاءمة كل صعوبة للبعد الذي تندرج ضمنه[1].

د. **صدق الاستبانة:** تمَّ عرض الاستبانة في صورتها الأوليَّة على نخبة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وموجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية[2]، وتم استطلاع آرائهم حول:

- درجة شيوع كل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- مدى انتماء كل صعوبة للمحور الذي صُنِّفت ضمنه.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا من صعوبات.

هـ. **قائمة صعوبات التعبير الشفهي في صورتها النهائية:** بعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكَّمون، على الاستبانة في صورتها الأولية، تمَّ إعداد قائمة صعوبات التعبير الشفهي في صورتها النهائية[3].

٢. **بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** تمَّ إعداد بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفقًا للخطوات التالية:

أ. **الهدف من بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة الرصد والتسجيل الكمِّي لأداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على اختبار مواقف التعبير الشفهي، لتحديد مستوى كل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي، التي وردت ضمن قائمة صعوبات التعبير الشفهي التي سبق إعدادها.

ب. **مضمون بطاقة الملاحظة:** تمَّ تحديد مضمون بطاقة الملاحظة من خلال تحديد السلوكيات الشفهية، التي تمثل جوانب الأداء الشفهي لعينة البحث، وتمَّ

---

(1) قائمة صعوبات التعبير الشفهي في صورتها الأولية.

(2) قائمة بأسماء السادة المحكَّمين ودرجاتهم الوظيفية وجهات عملهم.

(3) قائمة صعوبات التعبير الشفهي في صورتها النهائية.

وضع التدرج للسلوك الشفهي المناسب أمام كل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي، لتكون دليلًا على مستوى هذه الصعوبة لدى التلاميذ.

ج. **الصورة الأوليَّة لبطاقة الملاحظة:** تمَّ وضع صعوبات التعبير الشفهي السابق تحديدها في عبارات تحدد سلوك التلاميذ، بحيث تصف كل عبارة سلوكًا واحدًا يمكن ملاحظته وقياسه.

د. **تقدير درجات البطاقة:** للتعرف على مستوى الأداء اللغوي الشفهي للتلاميذ، وتحديد درجة الصعوبة التي تعوق تلك المهارة، تم استخدام التقدير الكمي لكل أداء سلوكي كما يلي:

- **دائمًا:** وتكون عند تكرار الصعوبة في الموقف التواصلي الشفهي ثلاث مرات فصاعدًا؛ وتُقدَّر بدرجة واحدة.
- **أحيانًا:** وتكون عند تكرار الصعوبة في الموقف التواصلي الشفهي مرتين؛ وتُقدَّر بدرجتين.
- **نادرًا:** وتكون عند ظهور الصعوبة مرة واحدة أو عدم ظهورها في الموقف التواصلي؛ وتقدَّر بثلاث درجات[1].

هـ. **التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:** للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، وقدرتها على تشخيص مستوى صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تمَّ الاعتماد على الصدق الظاهري للبطاقة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكَّمين، للتحقق من مدى ملاءمة العبارات، ودرجة وضوحها، ودقَّة وسلامة صياغتها.

و. **ثبات بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي:** للتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، تمَّ استخدام طريقة اتفاق الملاحظين؛ حيث تمَّ الاتفاق مع اثنين من معلمي اللغة العربية، بالصف الرابع الابتدائي، بمدرسة بلكيم للتعليم الأساسي، على تطبيق بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير

[1] ملحق (٤): الصورة الأوليَّة لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي.

الشفهي، واختبار مواقف التعبير الشفهي المقترن بها، على: (٥١) تلميذًا من ذوي صعوبات التعبير الشفهي، وبحساب نسبة الاتفاق بين المعلمين باستخدام معادلة كوبر، جاءت نسبة الاتفاق بين المعلمين لبطاقة الملاحظة ككل: (٠,٨٣)، وهى درجة عالية تعطي مؤشرًا على ثبات بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، وصلاحيَّتها للتطبيق في صورتها النهائية [2].

٣. **اختبار مواقف التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** للتمكن من ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم إعداد صورتين متكافئتين من اختبار مواقف التعبير الشفهي، بحيث توفر كل صورةٍ منهما فرصة مناسبة لممارسة التعبير الشفهي، بحرِّية تامة، وقد تضمنت كل صورة منهما مواقف حياتية طبيعية، توفر فرصة للتلاميذ لممارسة التعبير الشفهي، وقد تم إعداد صورتين متكافئتين للاختبار لاستبعاد عامل ألفة التلاميذ للمواقف، وتكرار التعبير عنها، الأمر الذي قد يؤثر على نتائج بطاقة الملاحظة، وقد تضمنت كل صورة من صورتي الاختبار:

أ. **هدف الاختبار:** هدف الاختبار بصورتيه توفير مواقف تسمح بقياس صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

ب. **تعليمات تطبيق الاختبار:** وقد تضمنت تعريف مبسط لصعوبات التعبير الشفهي، وتعليمات لتخفيف التوتر أثناء التعبير عن المواقف المتضمنة بالاختبار، والتوجيه بضرورة الثقة في النفس أثناء التعبير، وإظهار القدرة على التعبير عن جميع المواقف التي يتضمنها الاختبار.

ج. **مفردات الاختبار:** تكونت كل صورة للاختبار من خمسة مواقف من حياة التلاميذ، يوفر كلٌ منها فرصة مناسبة لممارسة التعبير الشفهي، وملاحظة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناءه.

---

[2] ملحق (٥): بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي في صورتها النهائية.

د. **صدق الاختبار:** تمَّ عرض الصورتين المتكافئتين للاختبار في صورتهما الأولية[1]، على نخبة من السادة الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وموجهي ومعلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي، وإجراء كافة التعديلات والمقترحات التي تفضلوا بها.

هـ. **ثبات الاختبار:** لما كانت درجات الاختبار تُدون على بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، فقد اعتبرت درجة ثبات بطاقة ملاحظة التعبير الشفهي تعبيرًا عن ثبات الاختبار، وقد كانت ٠.٨٣، وهي درجة عالية تشير إلى ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق في صورته النهائية[2].

و. تحديد الزمن المناسب لتطبيق اختبار مواقف التعبير الشفهي، وبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: لحساب زمن تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة، تم تطبيقهما على المجموعة الاستطلاعية للدراسة، والتي بلغ عددها: (١٥) تلميذًا وتلميذة، وتم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها التلاميذ، والتي بلغت: (١٥) دقيقة، وذلك بعد اقتطاع فترات الاستعداد والراحة، والتي احتاجها التلاميذ بين فقرات الاختبار.

ثالثًا: المواد التعليمية للبحث :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: **ما صورة استخدام المسرح التفاعلي لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ؟** تم إعداد المواد التعليمية التالية:

١. **أوراق عمل لاستخدام المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** تمَّ إعداد أوراق عمل تضمنت السيناريوهات المقترحة لخمس مسرحيات تفاعلية، لمساعدة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على علاج صعوبات التعبير الشفهي لديهم، وهي: (مسرحية عيد الأم – مسرحية التنمر – مسرحية الغذاء الصحي – مسرحية الهوايات

---

[1] ملحق (٦): الصورة الأوليَّة للصورتين المتكافئتين لاختبار مواقف التعبير الشفهي.

[2] ملحق (٧) الصورة النهائية للصورتين المتكافئتين لاختبار مواقف التعبير الشفهي.

النافعة – مسرحية مهن المستقبل). وقد تضمنت ورقة العمل الخاصة بكل مسرحية:

أ. **الصعوبات المستهدفة:** وقد تم تحديد: (٦) صعوبات من صعوبات التعبير الشفهي لكل مسرحية، بواقع صعوبتين من الصعوبات الاستيعابية، وصعوبتين من الصعوبات الأدائية، وصعوبتين من الصعوبات الإيمائية.

ب. **أهداف المسرحية:** وتم تحديد ثلاثة أهداف سلوكية؛ أحدها معرفي، والثاني مهاري، والثالث وجداني، لمساعدة تلاميذ الصف الرابع على علاج كل صعوبة من الصعوبات التي تستهدفها المسرحية.

ج. **سيناريو للتقنية الافتتاحية للمسرحية:** وقد تم الاعتماد على تقنيتين افتتاحيتين للمسرحيات الخمس وهما: تقنية اللوحة الجسدية لمسرحيات: (عيد الأم – التنمر – الهوايات النافعة)، وتقنية قارئ الجريدة لمسرحيتي: (الغذاء الصحي – مهن المستقبل).

د. **سيناريو مقترح لمشاهد المسرحية:** وقد تكونت كل مسرحية من المسرحيات الخمس من فصل واحد، يتضمن ثلاثة مشاهد تفاعلية، تم تصميم سيناريو للحوار المقترح لشخصيات المسرحية، وسيناريو للحوار التفاعلي بين الأبطال والجمهور.

هـ. **أنشطة التفاعل اللفظي للمسرحية:** وقد تضمنت كل مسرحية ثلاثة أنشطة تفاعلية، بواقع نشاط لكل مشهد مسرحي، يتيح الفرصة للتلاميذ للتدريب على معالجة صعوبات التعبير الشفهي المستهدفة.

و. **صدق أوراق العمل:** تمَّ عرض أوراق العمل في صورتها المبدئية على نخبة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتحقق من صلاحيتها للعمل على معالجة صعوبات التعبير الشفهي لدى

تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتم تنفيذ كافة مقترحاتهم وتوصياتهم، ومن ثَمَّ أصبحت أوراق العمل في صورتها النهائية صالحة للتطبيق[1].

١. **دليل المعلم لاستخدام المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** تم إعداد الدليل ليسترشد به معلمي اللغة العربية في تنفيذ سيناريوهات المسرحيات التفاعلية الخمس، والإشراف على تنفيذ التلاميذ للأنشطة المقترحة، وقد تضمن هذا الدليل:

أ. **مقدمة الدليل:** تناولت التعريف بمفهوم التعبير الشفهي، وأهميته، ومفهوم صعوبات التعبير الشفهي، والمسرح التفاعلي، والدور المأمول للمسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي .

ب. **منطلقات المسرح التفاعلي:** تضمنت الأساس الذي يقوم عليه المسرح التفاعلي، وهو الدمج بين المسرح والحياة، ويدور حول هذا الأساس عدة مسلمات ينطلق منها المسرح التفاعلي، ويتميز بها عن غيره من الأشكال المسرحية.

ج. **دور المعلم في المسرح التفاعلي:** يعتبر المُيَسِّر أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في المسرح التفاعلي، والميسر شخصية متعددة الأنشطة والأدوار داخل العمل المسرحي، حيث يقوم أحيانًا بدور المؤلف، أو الممثل، أو الملقن، أو المخرج، أو جميع هذه الأدوار.

د. **مكونات المسرحية التفاعلية:** وأهمها النواة القصصية للمسرحية، الشكل العام للمسرحية، المكان، الزمان، المشاهد المكتوبة، النص التكويني، الشخصيات، مشاهد المسرحية، الحبكة، الحل.

هـ. **تقنيَّات المسرح التفاعلي:** وأهمها الارتجال، النموذج المسرحي أو السكيتش، لعب الأدوار، قارئ الجريدة، الصورة الرمزية، العرض التكويني، المناقشة الختامية.

[1] ملحق (٨): أوراق عمل لاستخدام المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

و. **دليل علاج صعوبات التعبير الشفهي من خلال كل مسرحية من المسرحيات الخمس** ويتضمن:

- **التمهيد:** ويقدم فيه المعلم عرضًا مختصرًا يمكن أن يستنتج منه التلاميذ موضوع المسرحية.
- **فكرة المسرحية:** وتتضمن عرضًا مختصرًا لفكرة المسرحية، ليدور حولها نشاط المعلم، والتلاميذ، وتمثل إطارًا للتفاعل معها.
- **مستلزمات المسرحية:** وتتضمن المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتجسيد المسرحية.
- **التقنيات المستخدمة:** ويتم فيها تحديد أهم التقنيات والإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تجسيد المسرحية.
- **مقترحات لتنفيذ الأنشطة:** وتتضمن مجموعة من التوجيهات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في متابعة تنفيذ التلاميذ للأنشطة المتضمنة بالمسرحية.

ز. **ضبط الدليل:** تمَّ عرض الدليل على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتنفيذ مقترحاتهم، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية[1] صالحًا للتطبيق.

رابعًا. عينة البحث :

نظرًا لطبيعة البحث الحالي، وكونه يتطلب عيِّنة ذات طبيعة خاصة؛ من ذوي صعوبات التعبير الشفهي، فقد تمَّ اختيار عيِّنة قصديَّة من تلاميذ وتلميذات مدرسة بلكيم للتعليم الأساسي (ب)، روعِيَ أن تنطبق عليها عدَّة شروط، لوحظ في الدراسات السابقة الالتزام بها، عند اختيار العينة، ومنها: دراسة على والعنزي (٢٠١٦)، وعبد الحميد وكرماش وعبيد (٢٠٢٠)، ومحمد ورضوان وحسين (٢٠٢٠)، وتتمثل هذه الشروط في:

[1] ملحق (٩): دليل المعلم لاستخدام المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

١. تقارب أعمار التلاميذ وقت تنفيذ التجربة، وقد روعِي في البحث الحالي أن تتراوح أعمار التلاميذ بين: (٩,٥) و: (١٠) سنوات، وذلك ضمانًا لتقارب النمو اللغوي للتلاميذ.
٢. استبعاد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة التي قد تؤثر على استيعابهم، أو أدائهم اللغوي في التعبير الشفهي، كالمشكلات الحركية، واللجلجة، والتأتأة، وغيرها.
٣. تقارب نسبة ذكاء التلاميذ، واختيار ذوي الذكاء المتوسط، الذين تنحصر نسبة ذكائهم بين: (٩٠) و: (١١٠) على أي مقياس من مقاييس الذكاء، وقد اعتمد البحث الحالي على مقياس رسم الرجل لجودانف وهاريس Goodenough & Harris تعريب: فائز بن محمد على الحاج[2]، وذلك لبساطته وسهولة تطبيقه.
٤. استبعاد التلاميذ الذين تقل نسبة صعوبات التعبير الشفهي لديهم عن (٥٠%)، بناء على نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، واختبار مواقف التعبير الشفهي في صورته الأولى من إعداد الباحث.

تمَّ تقسيم عينة البحث التي تم اختيارها بناء على الشروط السابقة إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى استطلاعية، وتم تطبيق أدوات البحث: (اختبار مواقف التعبير الشفهي – بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي) عليها، وذلك للتحقق من ثباتها، وقياس زمن تطبيقهما، والتعرف على المشكلات التي قد تواجههما، والعمل على علاجها، والمجموعة الثانية ضابطة: لم يتعرض أفرادها لمحاولة علاج صعوبات التعبير الشفهي باستخدام المسرح التفاعلي، ودرس أفرادها بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثالثة تجريبية: وهى التي تعرض أفرادها لتجربة البحث، التي استهدفت التحقق من فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي. والجدول التالي يوضح خطوات اختيار العينة وتوزيعها:

[2] ملحق (١٠): مقياس رسم الرجل لجودانف وهاريس.

جدول:(2)

خطوات اختيار عينة البحث وتوزيعها.

مجموعة البحث		خطوة (١) العمر	خطوة (٢) ذوي الاحتياجات	خطوة (٣) متوسط الذكاء	خطوة (٤) بطاقة الملاحظة	الإجمالي
المستبعد	٠	٢٨	٥	٢٤	٧٣	١٣٠
المتبقي	١٨٥	١٥٧	١٥٢	١٢٨	٥٥	٥٥
المجموعة الاستطلاعية	١٥					
المجموعة الضابطة	٢٠					
المجموعة التجريبية	٢٠					

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي مجموعة البحث بلغ: (١٨٥) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأن إجمالي المستبعدين بتطبيق شروط اختيار العينة بلغ: (١٣٠) تلميذًا وتلميذة، وأن عينة البحث بلغت: (٥٥) تلميذا وتلميذة، تم توزيعها على مجموعات البحث الاستطلاعية والضابطة، والتجريبية.

خامسًا. تطبيق تجربة البحث :

تم تطبيق بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، واختبار مواقف التعبير الشفهي قبليًّا على مجموعتي البحث، لمدة يومين متتاليين، هما الثلاثاء الموافق: ٢٦/ ١٠/ ٢٠٢١م، والأربعاء الموافق: ٢٧/ ١٠/ ٢٠٢١م، ثم بدأ تنفيذ تجربة البحث، بتطبيق أوراق عمل التلاميذ التي تتضمن السيناريوهات المقترحة لخمس مسرحيات تفاعلية على تلاميذ المجوعة التجريبية، ودليل المعلم لاستخدام المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي، بدءًا من الأربعاء الموافق: ٣/ ١١/ ٢٠٢١م، ولمدة خمسة أسابيع متصلة، ليتم الانتهاء من التطبيق يوم الأربعاء الموافق: ١/ ١٢/ ٢٠٢١م، ثم تمَّ تطبيق بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، واختبار مواقف

التعبير الشفهي بعديًّا على مجموعتي البحث، لمدة يومين متتاليين، هما الثلاثاء الموافق: ٧/ ١٢/ ٢٠٢١م، والأربعاء الموافق: ٨/ ١٢/ ٢٠٢١م، ورصد الدرجات وتحليلها إحصائيًّا باستخدام برنامج.SPSS

سادسًا. التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث :

بعد اختيار عينة البحث، وتوزيعها عشوائيًّا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، تم التحقق من تكافؤ المجموعتين بتطبيق اختبار مواقف التعبير الشفهي وبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي قبليًّا على تلاميذ المجموعتين، وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا بواسطة اختبار (ت) للعينات المستقلة، وقد جاءت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(3)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي.

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الصعوبات الاستيعابية	ضابطة	٢٠	٢٤,٦٠	٢,٠٦	٣٨	٠,٤٢٢	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٢٠	٢٤,٤٠	١,٠٩			
الصعوبات الأدائية	ضابطة	٢٠	٢٣,٦٩	١,٣٠	٣٨	٠,٣١٧	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٢٠	٢٣,٨١	٠,٧٦			
الصعوبات الإيمائية	ضابطة	٢٠	٢٧,١٢	١,٨٦	٣٨	٠,٥١٤	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٢٠	٢٦,٨٥	٠,٨٦			
أبعاد البطاقة ككل	ضابطة	٢٠	٧٥,٤١	٩,٣٣	٣٨	٠,٤٩٧	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	تجريبية	٢٠	٧٥.٠٦	٢,٣٠			

مستوي الدلالة عند (٠,٠٥): (٢,٠٢).

يتضح من الجدول السابق جدول: (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة لأبعاد بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي والدرجة الكلية جاءت أقل من الدرجة الحدِّية: (٢,٠٢)، عند درجة حريَّة: (٣٨)، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين

متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ويُسْتَنْتَج من ذلك أنّ المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في صعوبات التعبير الشفهي.

نتائج البحث وتفسيرها.

أولًا. نتائج البحث :

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث؛ ونصُّه: **ما فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ؟** تم التحقق من صحة فروض البحث كما يلي:

١. التحقق من صحة الفرض الأول للبحث؛ ونصه: **يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الاستيعابية.** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للأزواج غير المرتبطة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعد الصعوبات الاستيعابية، وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: بُعد الصعوبات الاستيعابية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٠	٢٣,٧٠	١,٣٠	٣٨	٣٥,٤٨	دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٠	١٢,٩٠	١,٢٥			

مستوي الدلالة عند (٠,٠٥): (٢,٠٢).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة لبعد الصعوبات الاستيعابية، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، بلغت: (٣٥,٤٨)، وهى أكبر من القيمة الحدية: (٢.٠٢)، عند درجة حريَّة: (٣٨)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، على بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي؛ بعد الصعوبات الاستيعابية، الأمر الذي يعني قبول الفرض الأول؛ ونصُّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الاستيعابية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة؛ ونصه: **يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الأدائية.** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للأزواج غير المرتبطة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الأدائية، وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(5)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: بُعد الصعوبات الأدائية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٠	٢٧,٠٠	١,٠٢	٣٨	٢٣,٣٦	دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٠	١٥,٩٨	١,٨٦			

مستوي الدلالة عند (٠,٠٥): (٢,٠٢).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة لبعد الصعوبات الأدائية، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، بلغت: (٢٣,٣٦)، وهى أكبر من القيمة الحدية: (٢.٠٢)، عند درجة حريَّة: (٣٨)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، على بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الأدائية، الأمر الذي يعني قبول الفرض الثاني؛ ونصُّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الأدائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

١. التحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة؛ ونصُّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الإيمائية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للأزواج غير المرتبطة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الإيمائية، وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(6)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: بُعد الصعوبات الإيمائية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٠	٢٣,٩٠	١,٣٩	٣٨	١٩,٤٥	دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٠	١٨,٦٠	٠,٩٤			

مستوي الدلالة عند (٠,٠٥): (٢,٠٢).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة لبعد الصعوبات الإيمائية، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، بلغت: (١٩,٤٥)، وهى أكبر من القيمة الحدية: (٢.٠٢)، عند درجة حريَّة: (٣٨)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، على بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي؛ بعد الصعوبات الإيمائية، الأمر الذي يعني قبول الفرض الثالث؛ ونصُّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي بُعْد الصعوبات الإيمائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. التحقق من صحة الفرض الرابع للدراسة؛ ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي الأبعاد ككل. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للأزواج غير المرتبطة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي الأبعاد ككل، وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(7)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي: الأبعاد ككل.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٠	٧٤,٧٠	٧,٣٣	٣٨	٢٨,٢٧	دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٠	٤٧,٥٠	٣,٤٩			

مستوي الدلالة عند (٠,٠٥): (٢,٠٢).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة الأبعاد ككل، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، بلغت: (٢٨,٢٧)، وهى أكبر من القيمة الحدية: (٢.٠٢)، عند درجة حريَّة: (٣٨)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، على بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي؛ الأبعاد ككل، الأمر الذي يعني قبول الفرض الرابع؛ ونصُّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي الأبعاد ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. حساب الدلالة العملية لنتائج البحث:

تبين من خلال اختبار صحة الفروض الإحصائية السابقة، وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي، وانطلاقًا من أنَّ وجود الفروق الإحصائية، لا يعني بالضرورة أهميتها في الدلالة العملية على أهمية المسرح التفاعلي، لذا فقد تمَّ استخدام مربع إيتا (η^2) لتحديد نسبة تباين المتغير التابع: صعوبات التعبير الشفهي، التي ترجع إلى المتغير المستقل: المسرح التفاعلي، وبحساب الدلالة العملية للنتائج التي تمَّ التوصل إليها بتطبيق اختبار مربع إيتا (η^2) لتحديد درجة أهمية النتائج التي ثبت وجودها إحصائيًّا، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2)

أبعاد بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا (η^2).	الأهمية التربوية
الصعوبات الاستيعابية	٣٥,٤٨	٣٨	٠,٩٧	كبيرة
الصعوبات الأدائية	٢٣,٣٦		٠,٩٣	كبيرة

الصعوبات الإيمائية	١٩,٤٥		٠,٩١	كبيرة
الأبعاد ككل	٢٨,٢٧		٠,٩٥	كبيرة

يتضح من البيانات المتضمنة في الجدول السابق أن قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لأبعاد بطاقة ملاحظة صعوبات التعبير الشفهي تراوحت بين: (٠,٩١) لبعد الصعوبات الإيمائية، و: (٠,٩٧) لبعد الصعوبات الاستيعابية، كما بلغت قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) للأبعاد ككل: (٠,٩٥)، وقد تجاوزت جميعها القيمة الدالة على الأهمية التربوية، ومقدارها: (٠,١٤)، الأمر الذي يُعْزى لفاعلية استخدام المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ثانيًا. تفسير النتائج:

يمكن أن تعزى نتائج البحث إلى:

١. الأثر الإيجابي للمسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي، من خلال إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للتدريب على الأداء اللغوي الشفهي، والتخلص من القيود التي كانت تعوق حريتهم في التعبير، والتي لا تخلو منها ممارسات التعبير الشفهي من خلال طريقة التدريس التقليدية، التي تعتمد على الاختيار المفاجئ من المعلم للتلميذ، وتكليفه بالحديث عن موضوعات محددة سلفًا من قِبَل المعلم، أو الإدارة التعليمية، في ظل التدقيق البصري من المعلم، والمتابعة بسلطوية لما قد يتحدث به التلميذ، والتدخل لمقاطعته، أو إبداء الملاحظات على أدائه، في ظل تَرَقُّب من الزملاء، والسخرية من أداء المتحدث، إذا ظهرت أي صعوبات للتعبير الشفهي في أدائه، الأمر الذي يمثل ضغوطًا ومعوقاتٍ على أداء ذوي صعوبات التعلم، قد تزيد من حدتها، الأمر الذي تخلو منه مواقف ممارسة التعبير الشفهي من خلال المسرحيات التفاعلية.

٢. تعدد الخيارات التي تتاح للتلاميذ للمشاركة في المسرح التفاعلي، من خلال: تجسيد دور إحدى الشخصيات المقترحة في السيناريو، أو ابتكار شخصيِّة يقتضيها تطور الأحداث، وتحديد السيناريو والحوار لتجسيدها، أو التعليق على

سلوك إحدى الشخصيات، أو اقتراح تطور درامي مغاير لما هو متاح بالسيناريو، وتوجيه الزملاء لتجسيده، الأمر الذي يوسع أمامهم مجالات وفرص التعبير الشفهي، والانغماس في الأداء، مما يمثل دافعًا لهم على تجويد أدائهم.

٣. البروفات التي يتيحها المسرح التفاعلي للتدريب على أداء الأدوار، وتقمص وتجسيد الشخصيات، والتي يسمح فيها بتكرار الأداء أكثر من مرة، وصولًا للمستوى المناسب، الأمر الذي يخفف من الضغوط التي يعاني منها ذوي صعوبات التعبير الشفهي مع طريقة التدريس التقليدية، حيث لا تتاح أمامهم سوى فرصة واحدة.

٤. نموذج الأداء المثالي الذي يقدمه المعلم لذوي صعوبات التعبير الشفهي، والذي يستطيعون من خلال محاكاته التغلب على الارتباك، والرهبة، والتأثر بالتجارب السلبية السابقة، والتركيز على تقديم نموذج قريب من أداء المعلم، أو تطويره بإضافة بصماتهم الشخصية عليه.

٥. التحسن التدريجي لثقة التلاميذ بأنفسهم، والتي تأتي من خلال نجاحهم في أداء الأدوار، أو تقديم تعليق، أو رأى مقنع، حول سلوك إحدى الشخصيات، فضلًا عن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم لتعزيز أداءاتهم، وسلوكياتهم، والتي تساعدهم على تحسين مهارات التعبير الشفهي، وبذل المزيد من الجهد، والمثابرة، والدأب للتغلب على صعوباته.

٦. المتعة والبهجة التي تضفيها التقنيات المختلفة للمسرح التفاعلي، والتي تجعل من التعبير الشفهي عملًا تلقائيًّا، تتطلبه طبيعة المواقف الدرامية، أو الحياتية المختلفة.

٧. تغيُّر دور المعلم وفقًا لطبيعة المسرح التفاعلي، والذي يتحول إلى دور المُيَسِّر، وليس دور الرقيب، والناقد لأداء التلميذ، وطبيعة الدعم الذي يتطلبه دوره الجديد، باعتباره مشاركًا في اللعب الدرامي، الأمر الذي يساعده على تقديم الدعم، والتفاعل البنَّاء لتلاميذه، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على المشاركة الإيجابية، والتأثير في أفكارهم تجاه أدائهم اللغوي، وإحداث التغيير في سلوكهم.

٨. البيئة الاجتماعية الإيجابية التي يوفرها المسرح التفاعلي من خلال السيناريو المقترح، والتعديلات والإضافات التي يقترحها التلاميذ من خلال مشاركاتهم، والتي تحدث تغيرات إيجابية في سلوكهم اللغوي، وقدرتهم على التفكير المرن، الذي يساعدهم على التوافق مع المواقف اللغوية، ويمثل فرصة للتغلب على صعوبات التعبير الشفهي، ويُنَمِّي القدرة على التواصل الشفهي في المواقف الحياتية المختلفة.

٩. الأنشطة التفاعلية المتضمنة بالسيناريوهات المقترحة، والتي تجذب انتباه التلاميذ، وتركز انتباههم على الفاعليات التي تسهم في علاج صعوبات التعبير الشفهي لديهم، وبذل قصارى جهدهم في أداء ما يتطلبه الموقف اللغوي من تفاعل إيجابي وبنَّاء، والتعبير عمَّا يريدونه بوضوح، وتقييم سلوكيات وأداءات الآخرين، الأمر الذي يوفر فرصة لتلافي ما وقعوا فيه من أخطاء، والتركيز على الأداء اللغوي الشفهي المثالي.

وتتفق نتائج البحث مع دراسة أغبر (٢٠١٥) والتي توصلت إلى فاعلية الدراما التكوينية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، ودراسة علي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى فاعلية المسرح التفاعلي في تنمية التفاعل الشفهي لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية.

توصيات البحث:

في ضوء إجراءات البحث الحالي، وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن أن يوصي بـ:

١. توظيف معلمي المرحلة الابتدائية للمسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. عقد الأكاديمية المهنية للمعلمين دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتأهيلهم لتشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعبير الشفهي.

٣. عقد الأكاديمية المهنية للمعلمين دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتمكينهم من تصميم الأنشطة اللغوية القائمة على المسرح التفاعلي.

٤. تصميم القائمين على الخدمات التكنولوجية بوزارة التربية والتعليم منصات لممارسة المسرح التفاعلي الافتراضي، تحت إشراف فني ونفسي وأكاديمي، وإتاحتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. توجيه الإدارات التعليمية الأخصائيين الاجتماعيين والمسرحيين لتقديم الاستشارات التدريسية والسيكولوجية لمعلمي اللغة العربية، لمساعدتهم على تقديم الدعم اللازم لذوي صعوبات التعبير الشفهي، ومساعدتهم على استخدام المسرح التفاعلي في علاجها.

مقترحات البحث:

١. إجراء دراسات للتعرف على الأسباب الجسمية والنفسية والاجتماعية لصعوبات التعبير الشفهي بالمراحل الدراسية، وتصميم برامج علاجية لها.

٢. إجراء دراسات مسحية لذوي صعوبات التعبير الشفهي، وتحديد علاقة صعوباتهم بمتغيرات النوع، والمستوى الاجتماعي، والبيئة.

٣. دراسة أثر صعوبات التعبير الشفهي على صعوبات التعلم الأكاديمية في المواد الدراسية المختلفة.

٤. دراسة أثر المسرح التفاعلي على اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو التعبير الشفهي، ومهارات اللغة العربية الأخرى.

٥. دراسة فاعلية المسرح التفاعلي في تنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع:

أولًا. المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم: رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو الخير، محمد. (٢٠٠٩). مسرح الأطفال بين الكلاسيكية والإنترنت. القاهرة: دار الطلائع.

إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١١). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أغبر، توفيق عمر فتحي. (٢٠١٥). أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

البريكي، فاطمة. (٢٠٠٦). مدخل إلى الأدب التفاعلي. المغرب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

بسناسي، سعاد. (٢٠١١). المهارات اللغوية في العملية التعليمية بين الواقع والمأمول. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة جيلالي ليباس، مجلة التعليمية، ٢، ١٥ – ٢٩.

جمعة، مصاص. (٢٠١٩). نحو مسرحية تفاعلية في ظل العولمة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المركز الجامعي لتامنغست، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ٨ (٢)، ٣٣٥ – ٣٤٥.

الحولة، عبد المجيد فتحي، وعبد المجيد، سامح جمعة. (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. جمهورية مصر العربية،

رابطة التربويين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)) ، ٦٢ (2)، ١٩٩. – 246

خصاونة، محمد أحمد سليم. (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر.

الدسوقي، سمر عبد العليم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مسرحي قائم على التفاعل الاجتماعي لتنمية المسؤولية الشخصية لدى طفل الروضة. جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٨٧ (١)، ٣٧ – ٩٥.

الزق، أحمد يحيى، والسويري، عبد العزيز محمد. (٢٠١٠). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (١)، ٤١ – ٥٢ .

زكي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٠). صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج. القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

زكي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٠). صعوبات التعبير الشفهي: التشخيص والعلاج. القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد.

سالم، أسامة فاروق مصطفى. (٢٠١٣). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السميري، ياسر بن عايد، والحساني، سامر بن عبد الحميد. (٢٠٢١). مشكلات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها معلمو الصفوف الأولية في منطقة المدينة المنورة. جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٥ (٢)، ٩٨ – ١٣٢.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: عالم الكتب .

سيد، علا حسن كامل. (٢٠١٩). برنامج مسرحي تفاعلي لتنمية مفهوم إدارة الذات وعلاقته بمستوى الطموح لأطفال الروضة. جامعة القاهرة، كلية التربية للطفولة المبكرة، مجلة الطفولة، ٣٢ (مايو)، ٥١٠ – ٥٩٠.

الصادي، حسين عبد الله. (٢٠١٨). أثر برنامج محوسب على تنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية بجامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩، ١٦٩ – ١٨٨ .

عبد الحسين، حنان عزيز. (٢٠١٤). دور المسرح في تعزيز الثروة اللغوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية، ٤٢، ٦٦ – ٩٣.

عبد الحميد، محمد مهدي مجيد، وكرماش، حوراء عباس، وعبيد، رياض هاتف. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات فهم اللغة المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. العراق، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٤٧، ١٢١٩ – ١٢٢٧.

علي، كوثر جمال الدين خلف الله، العنزي، ريم صافق. (٢٠١٦). فاعلية استخدام الحاسوب في تحسين مستوى اللغة التعبيرية الشفوية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الحدود الشمالية – عرعر. جمهورية مصر العربية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٣ (٤)، ٩٨ – ١٣٤.

علي، فاطمة علي عبد العال. (٢٠١٩). برنامج قائم على المسرح التفاعلي لتنمية مهارات التفاعل الشفهي لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية بجامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (١٣)، ٥٦٨ – ٦١١.

قرفي، محمد، وجامعة، جيجل. (٢٠١٧). المسرح المدرسي منطلقاته التاريخية وأهميته التربوية. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة محمد لمين

دباغين سطيف، مجلة وحدة البحث في تنمية وإدارة الموارد البشرية، ٨ (٢)، ٧٩ – ٩٥.

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). اضطرابات النطق وعيوب الكلام. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

محمد، منى السعيد حسن، رضوان، فوقية حسن، حسين، على عبد المنعم. (٢٠٢٠). فعالية إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر في تنمية اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. عُمَان، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ١١ (٤)، ٨٧ – ١٠٨.

محمود، أحلام حسن. (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية والتشخيص والعلاج. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

نصار، حنان محمد عبد الحليم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج أنشطة المسرح التفاعلي البنائي في تنمية بعض مهارات حل المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم من ٥ – ٦ سنوات. جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ١٥ (أكتوبر)، ٢٦٠ – ٣١٦..

ثانيًا. المراجع الأجنبية:

Becker, C. Harris, W. McLaughlin, E. & Nielsen, B. (2013). A participatory approach to social impact assessment: The interactive community forum. Environmental Impact Assessment Review, 23(3), 367-382.

Burgoyne, Suzanne (2018): Engaging the Whole Students: Interactive Theatre in the classroom" University of Missouri-Columbia, Vol. 15, No.5, pp. 39-40.

Carey, P. and Sutton, S. (2014): Community development through participatory arts and regeneration project in South Liverpool, Community Development Journal, Vol. 39, pp. 123-134.