

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية
لدى طالبات الصّف السّادس في مدارس وكالة الغوث الدّولية في محافظة
الخليل واتجاهاتهن نحوها

بشرى أحمد إبراهيم الأطرش

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1436هـ/2014م

أثر استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية
لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في
محافظة الخليل واتجاهاتهن نحوها.

إعداد :

بشرى أحمد إبراهيم الأطرش

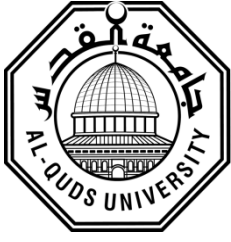
بكالوريوس في اللغة العربية وأساليبها من جامعة الخليل - الخليل

إشراف الدكتور: علي محمد أبو راس

قدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب التّدريس من كلية العلوم التّربوية / جامعة القدس

القدس - فلسطين

1436هـ - 2014 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

إجازة رسالة

أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف
السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل واتجاهاتهن نحوها

اسم الطالبة : بشرى أحمد إبراهيم الأطرش

الرقم الجامعي : 21210127

المشرف الدكتور: علي محمد أبو راس

نوقشت الرسالة وأجيزت بتاريخ 2014/12/24 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم :

التوقيع :
التوقيع :
التوقيع :

1- رئيس لجنة المناقشة د. علي محمد أبو راس

2- ممتحناً داخلياً د. زياد محمد قباجة

3- ممتحناً خارجياً أ.د. ياسر إبراهيم الملاح

القدس - فلسطين

1436هـ - 2014

الإهداء

إلى زهرة قلبي وربيع أيامي صاحبة العطاء المتدفق والدفع الذي مصدره حنانها أُمي الحبيبة التي
أنارت لي قلبها لتضيء لي الطريق أمد الله بعمرها.

إلى سندي ونور عيني والدي العزيز حفظه الله.

إلى روح خالي الطاهرة رحمه الله الذي كنت أتمنى أن يشاركني هذه اللحظات.

إلى إخواني وأخواتي حفظهم الله.

إلى أسرتي جمعاء.

إلى طلبة العلم في كل مكان.

إلى أستاذي الفاضل الدكتور علي محمد أبوراس.

إلى كل من له فضل عليّ من أساتذتي.

إلى كل من ساندني وكان لي نعم الرفيق.

أهديكم هذا الجهد المتواضع، ثمرة جهدي ودعمكم لي.

الإقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت إلى جامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما أشير له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم : بشرى أحمد إبراهيم الأطرش

التوقيع :

التاريخ : 2014 - 12 - 24

شكر وتقدير

الحمد لله الذي منحني العزيمة والإرادة لإنجاز هذا العمل ليرى النور بعد طول عناء وعمق اجتهاد، والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأولين والآخرين، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه وسار على نهجه إلى يوم الدين وبعد:-

فإني أتقدم بجزيل الشكر إلى جامعة القدس- أبو ديس حاضنة العلم ومنارته، وأخص بالذكر عمادة كلية الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية فيها، لما قدموه من تسهيلات لإتمام إجراءات هذه الدراسة، ومن دواعي سروري أن أشكر أستاذي المشرف على هذه الرسالة الدكتور علي محمد أبو راس، الذي أفادني من علمه وقدم لي الإرشادات والتوجيهات لإتمام هذه الرسالة كما أتوجه بالشكر للدكتور زياد قباجة الذي أفادني بتوجيهاته القيمة التي لم يبخل عليّ بها.

أوجه لشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على مناقشة الرسالة وتقديمهما التوجيهات القيمة.

كما أشكر الأساتذة المحكمين لما أبدوه من ملاحظات قيمة.

الشكر والعرفان "لمسرح نعم" وأخص بالذكر طاقمه الفني المتمثل بـ مدربي الدراما وأساتذتي (محمد الطيطي، أيهاب زاهدة ورائد الشيوخي) لما قدموه لي من تدريب ومعلومات وخبرات قيمة في مجال توظيف الدراما في التعليم حيث أضافت خبراتهم لي الكثير وأفادتني في إعدادي للمادة التعليمية ولا أنسى أن أتقدم بجزيل الشكر لمدير مسرح نعم الأستاذ محمد عيسى لما أبداه من تعاون ودعم لي.

كما أتقدم بالشكر للجزيل لمديرة مدرسة بنات دورا الأساسية الأولى، السيدة ابتسام جابر المحترمة لما أبدته من تعاون وتسهيلات لإتمام تطبيق المادة التعليمية في المدرسة ولا أنسى معلمة اللغة العربية، ألفت اسويطي التي تعاونت في تفريغ حصص القواعد مكتب التعليم التابع لوكالة الغوث الدولية منطقة الخليل ولكل من أعانني لإتمام هذا العمل المتواضع.

الباحثة : بشرى الأطرش

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحوها.

تكونت عينة الدراسة القصدية من طالبات الصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل، حيث اشتملت (54) طالبة، انتظمن في شعبتين بمدرسة تابعة لوكالة الغوث في مدينة دورا، وبعد ذلك درست قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام الدراما التعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بأسلوب التدريس التقليدي، تمثلت المادة التعليمية بمجموعة دروس أعدتها الباحثة من كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس بأسلوب درامي من حيث البناء والنص.

ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، لإجراء هذه الدراسة وتحقيق هدفها، وأعدت الباحثة اختباراً للتّحصيل ومقياساً للاتجاهات وقد تحققت من صدقهما وثباتهما وبعد الانتهاء من التجربة أجري الاختبار التّحصيلي على المجموعة التجريبية وعلى المجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطّريقة بينهما، ولتحليل البيانات ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدام أسلوب تحليل التّغاير المصاحب (ANCOVA) وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية تعزى إلى التّحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح التّحصيل المرتفع.

عدم وجود فروق دالة إحصائية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية تعزى إلى التّفاعل تفاعل بين الطريقة ومستوى التّحصيل، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (الدراما التعليمية) ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية تعزى لمستوى التّحصيل (مرتفع، منخفض)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى التّفاعل بين الطريقة ومستوى التّحصيل.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة توظيف الدّراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية، وتأهيل المعلمين لتوظيف استراتيجيات الدّراما التعليمية في التدّريس، عن طريق تدريبهم لاستخدام الدّراما في التدّريس، وعقد ورشات عمل لهم وبرامج تدريبية هدفها توظيف الدّراما في التّعليم، كما أوصت الباحثة بضرورة إجراء مزيد من الدّراسات والبحوث التي تتناول أثر أساليب الدّراما التعليمية في تدريس مباحث أخرى ومعالجة الضّعف الأكاديمي لدى الطّلبة من خلال أساليب الدّراما التعليمية.

The Effect Of Using Educational Drama In Treating The Weakness Of Arabic Syntax Among The Sixth Grade Students And Their Attitudes Toward It.

Prepared By: Bushra Ahmad Ibrahim Alatrash

Supervisor: Dr. Ali Muhammad Abu Ras

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using educational drama in treating the weakness of Arabic syntax among the sixth grade students and their attitudes toward it.

The purposive sample of the research study consisted of the sixth grade students from schools that belong to UNRWA in the Hebron Governorate, it included 54 students, regulated in two sections in one of the UNRWA schools in Dora. The experimental group was taught the Syntax by using drama whereas the control group was taught by the traditional method. The text-based instructional material for the experimental group was prepared by the researcher from a unit in the Arabic syntax textbook for the tenth grade.

To achieve the aim of the study, the researcher used the experimental method in her research. She also prepared an achievement test and attitude scale. Content validity and reliability were established for all tools. the researcher prepared an achievement test which was administrated for both the experimental and the control groups. For data analysis, the researcher used standard deviations and covariance (ANCOVA) analysis.

The results of the study shows that there are statistically differences in treating the weaknesses of Arabic syntax due to the teaching methods and in favor of the experimental group. There are statistically differences in treating the weaknesses of Arabic syntax due to the achievement level for the favor of high achievement.

The results of the study also shows that there are no statistically differences in treating the weaknesses of Arabic syntax due to the interaction between teaching method and the students' achievement level. There are statistically differences in students' attitudes toward Arabic syntax due to the teaching method (educational drama) in the favor of experimental

group. There are no statistically differences in students' attitudes toward Arabic syntax due to the students' achievement level (high / low). There are no statistically differences students' attitudes toward Arabic syntax due to the interaction between teaching method and the students' achievement level.

In the light of the previous results, the researcher recommends the need to employ educational drama method in teaching Arabic syntax, to train teachers to use it inside classroom through workshops and training courses and to conduct more researches on other subjects.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

محددات الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الخلفية العامة للدراسة

1.1 المقدمة:

تهتم الأمم بتعليم لغتها وتعلمها؛ لأنها أداة التفكير، والتعبير، وأداة التواصل والتفاهم بين الناس، وتتمثل في اللغة خبرات الحياة بجوانبها المختلفة وتتميز اللغة العربية بخصائص فريدة ناهيك عن أنها لغة القرآن الكريم بما فيه من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة ولما كانت اللغة العربية بهذه الأهمية فإنه وجب على أهلها أن يعتنوا بها ويحافظوا عليها، فهي المسؤولة عن حفظ تراثهم الثقافي والحضاري، وهي المرآة التي تعكس حالة تلك الأمم وما هي عليه، فاللغة هي أصدق تعبير لما تملكه الأمم من موروث ثقافي وتراث، واللغة العربية لم تعد مجموعة من الأصوات يعبر بها الإنسان عما يريد أو يعبر بها عن حاجاته بل أصبحت اللغة هي أداة التفكير لدى الإنسان فهو عن طريقها يستطيع أن ينمي شخصيته ويعبر عن مشاعره وأحاسيسه وأن يكون تطوير لغته في حالة نمو مستمر على الدوام، يكتسب المعارف والمعلومات والقيم وأنماط السلوك المختلفة (السيد، 1980).

ولعل اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري، وهي سمة إنسانية، لذلك يجب أن تكون في خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية، فريقي الإنسان مرتبط بنمو لغته ونهضتها، واللغة أيضاً من أهم المظاهر الحضارية المهمة في المجتمع، ولولاها ما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة التي تميز الأمم، والإنسان من خلالها يستطيع الاتصال بآخرين غير موجودين في الزمان والمكان الذي يعيشه، فالإنسان يقرأ سيرهم وأخبارهم، و نظراً لهذه الأهمية لا بد من علم يحفظها ويصون بنية كلماته وهذا العلم علم النحو المتمثل في قواعد اللغة العربية (الدليمي والوائل، 2005).

وعلم النحو يتمثل بقواعد اللغة العربية، التي هي سبيل لتقويم الألسن وحفظها من اللحن والخطأ، وهي تعين الفرد على دقة التعبير، وسلامة الأداء وقد اهتم التربويون بتدريس قواعد اللغة العربية لما لها من أهمية بالغة في اكتساب اللغة وتوظيفها في الحياة فمن المعلوم أن الهدف الأساسي من تدريس قواعد اللغة العربية هو تمكين المتعلم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السليم، لكن يلاحظ أن جميع البلاد العربية تشكو من أن الناشئة فيها لديهم لحن في اللغة، أو بعبارة أخرى فإن الناشئة لا تحسن النطق بالعربية نطقاً سليماً وكأنما أصيبت ألسنتها بشيء من الاعوجاج والانحراف، جعلها لا تستطيع أداء العربية أداءً صحيحاً ويخطئ خطأ كبيراً من يظن أن شيئاً من ذلك أصاب ألسنة الناشئة، في بلداننا العربية جعلها تعجز عن النطق السديد بالعربية إنما مرجع هذا العجز، أو القصور والضعف في النحو المتمثل في قواعد اللغة العربية يعود إلى عدم التنوع في استراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربية (ضيف، 1986).

و لا تزال معظم الشكوى تنصب على ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية، وإعراضهم عنها، بل إن الأمر يمتد إلى ما وراء ذلك؛ إذ نجد كثيراً من أبناء العربية الذين تجاوزوا مرحلة التحصيل المدرسي، يستشعرون الحاجة إلى دروس قواعد اللغة من جديد على نحو شامل موجه، يعينهم على تحقيق صحة الأداء في مواقف استعمال اللغة، ولعل ما نلاحظ من صور اللحن ومجانبة الإعراب، في قراءات أبناء العربية دليل على أن مشكلة الضعف في قواعد اللغة العربية قضية هامة بحاجة ماسة إلى حل وطرح أفكار وحلول وتجريبها (الموسى، 2003).

وتدريس قواعد اللغة العربية بوصفها مادة دراسية، ينظر إليها من زوايا الصعوبة والتعقيد والتكوين وعدم طواعيتها للتطوير، بمثل ما يستجيب لهذا التطوير والطوعية غيرها من المواد الدراسية، خصوصاً العلوم المجردة (عصر، 2000).

ونظراً لوجود مشكلة في تعليم القواعد النحوية وتعلمها، ووجود ضعف لدى الطلبة بها، فلا بد من إجراء محاولات عديدة لتيسير تدريسها خاصة أن مشكلة ضعف الطلاب في الاستخدام والتوظيف السليم لقواعد اللغة العربية وبخاصة استخدامها في المحادثة والكتابة (عصر، 1997).

وكثيراً ما تكون طريقة التدريس المتبعة هي المسؤولة عن هذا الضعف فعدم اتباع الطريقة الناجعة لتوصيل القواعد إلى أذهان الطلاب ؛ يؤدي إلى نفورهم من القواعد وعزوفهم عنها(أبو مغلي،1997).

ولتطوير تدريس قواعد اللغة العربية لا بد من تنويع طرائق التدريس والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيساً فيها ليكون متفاعلاً، لا سلبياً متلقياً والأمر هنا منوط بالمدرس الذي ينبغي عليه أن يتصرف بما تقتضيه العملية التعليمية ويواكب كل الطرق الحديثة في التدريس (عمار، 2002).

وقد تعددت طرائق تدريس اللغة العربية استجابة لمتطلبات تطوير التعليم الموجه، نحو اقتصاد المعرفة الذي أوصى بإدخال الاستراتيجيات والطرق الجديدة في مجال التدريس كالتعلم التعاوني والتعلم القائم على النشاط لتساعد في تحقيق فهم الطالب والطالب بحاجة إلى أن تكون العملية التعليمية ليست جامدة، بل أن يشعر بحيويتها فهو يحب أن يكون نشيطاً، يشعر بالمتعة بما يتعلم وهذا يجعله نشيطاً في غرفة الصف، ويجعل لما يتعلمه قيمة لديه وأكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيراً ما يخبروننا بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر، واستعمالهم للدمى والألوان، والصلصال وغيرها ويعتبر اللعب وسيطاً تربوياً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل، بأبعادها المختلفة وقد أثبتت الدراسات القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا استثمرت بالشكل الصحيح (الصيفي، 2009).

لذلك نالت الدراما التعليمية في الآونة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً وظهرت حاجة ملحة إلى ضرورة ربط المسرح بالتربية والتعليم، فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما في التربية والتعليم، فبرزت تبعاً لذلك اتجاهات تدعو إلى الاستفادة من المسرح لأنه وسيلة تربوية تعليمية، تساهم في تطوير الفرد لقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين وتنمية تعلمهم لقدرتها العالية التي تفوق غيرها من الوسائل في تحويل الموضوعات الدراسية الصامتة الجافة إلى مادة تستدعي انتباه المتعلم وذلك لما تتمتع به الدراما من قدرات بالغة التأثير تعمل على دمج المتعلم في عملية التعلم فقد ثبت أن التعليم باستخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على التعلم الحسي المبني على المشاهدة والعمل هو أساس التعلم في الصف، وذلك لما فيه من خصوصية بإشراك غير حاسة في عملية الإدراك مما يؤدي إلى تعميق الفهم فالتعلم القائم على التمثيل هو تعلم حقيقي محسوس يمتاز

بديمومة أكثر لذلك وقف بعض التربويين إلى جانب التمثيل باعتباره طريقة تدريس ونوهوا إلى فوائده ومزاياه، فيشير بعضهم إلى أنها طريقة تساعد الطلبة على تطوير المهارات وتعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتعزز احترامهم لمعلمهم وتقلل التصرفات التي تؤدي إلى حدوث المشكلات (أبو مغلي وهيلات، 2008)

كما أكدت الدراسات ذات الصلة، على أن هذه الطريقة سهلة وفعالة، كما أنها تعمل على توضيح ما هو غير واضح، وعلى فهم ما هو غير مفهوم، ففكرة التعامل مع الأشخاص المطروحين في الصور المختلفة والتركيز على شخصية واحدة منهم هي طريقة جيدة، وعملت على التقريب من واقع هؤلاء الأطفال وهذه الطريقة تعتبر أكثر نجاعة وفائدة من الطريقة التقليدية، التي تستخدم في تدريس الدروس خصوصاً دروس القواعد النحوية إذ إنها تعمل على ترسيخ المفاهيم والمواضيع المختلفة، لدى المتعلم أكثر مما تقدمه لنا الطريقة التقليدية، والشائعة في التعليم (اليميني، 2005).

وتتجلى أهمية الدراما في التعليم منحها المتعلمين فرصة لاستكشاف العالم عن طريق الأسئلة الكبرى فأسئلة الحياة هي نفسها أسئلة الدراما، ولكن عند مقاربة الدراما في السياق التعليمي، فإننا لا نتحدث عن وسيلة للتعليم فحسب بل عن حياة وعالم يبنيه المعلم والمتعلم لإعادة تمثيل الأشياء والأحداث واستكشافها من داخلها والمتعلم في الدراما في الوقت ذاته يعيش حياتين، حياته هو شخص خارج الدراما، وحياة أخرى يتقمصها داخل الدراما والتمثيل إن هذه الحياة المتخيلة تضع المتعلم في اشتباك مباشر مع الواقع والتاريخ والعلوم وعلى هذا النحو يغدو هدف الدراما الصيفية ليس التمثيل بحد ذاته، بل استكشاف المعنى الذي ينطوي عليه الموقف الدرامي، لكن من الضروري أن يكون المعلم واعياً تماماً أهمية أن لا تتحول الدراما إلى وسيلة تعليمية مجردة، شأنها في ذلك شأن الوسائل التعليمية الأخرى (الكردي، 2007).

نتوصل مما تقدم أن للدراما التعليمية قدرة على التأثير العلمي والفعلي في المتلقي بقدر كبير من المصادقة والإقناع، كما أن كثيراً من المربين أخذوا يفكرون جدياً في اتخاذها وسيلة إيضاح في تدريس العديد من المواد الدراسية، إذ جاءت هذه الفكرة بعد أن لاحظوا مدى تأثير البرامج التعليمية، وهذا يمكننا من استنتاج أن المواد التعليمية بمختلف مفرداتها سواء أكانت مقروءة أم كانت محكية لا تصل إلى الطالب، ولا يتمكن من فهمها أو هضمها بقدر ما يتحقق ذلك عندما

يكون الصّف مكاناً ومسرحاً، لعرض هذه المواد والمفاهيم بطريقة مسرحية منظمة ممتعة وشائقة تساعد على تعديل سلوك المتعلم بالمحاكاة، وذلك لما تتيحه له فرصة تقمص السلوك المشاهد، وهذا يساعده على نمذجة سلوكه اللاحق بناء على ما شاهده من مشاهد درامية وفي هذا ضبط لسلوك المتعلمين كما هو مخطط له (أبو مغلي وهيلات، 2008).

ومؤخراً أصبحت أصوات التربويين والمتخصصين في التربية الحديثة تتعالى، وتنادي بأهمية استخدام الدّراما التّعليميّة في التّعليم وعقدت لهذه الغاية مؤتمرات تنادي بأهمية الدّراما في التّعليم لا بل وتحمل اسم (توظيف الدّراما في التّعليم)، وهذا نابع من أن المتعلم هو محور العملية التّعليمية، وليس دوره أن يستظهر ويحفظ المعلومات حفظاً دون فهم، بل يكون دوره فاعلاً، وأن يتعزز لديه التّفكير النّاقّد وأن تنمى قدراته العقلية العليا بحيث يصبح التّعلم ذا معنى، والدّراما التّعليمية هي إحدى طرق التّدريس الهامة التي تحقق هذا الهدف (نصار وصوالحة، 2000).

ومما عُرِض في هذه المقدمة، فإنّه من الضّروري تسليط الضّوء على الدّراما التّعليمية لأنها إحدى طرق التّدريس الحديثة، واستكشاف إذا ما كان هناك أثر لاستخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية أم لا، لأنه لا توجد دراسات، على حد علم الباحثة، بحثت في أثر استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية.

2.1 مشكلة الدّراسة:

في أثناء عمل الباحثة معلمة مسانده لمادة اللغة العربية وباطلاعها على نتائج الامتحانات، لاحظت ضعف الطّالبات في قواعد اللغة العربية وذلك من خلال نتائج الامتحانات وكثرة الأخطاء التي تقع فيها الطّالبات في القواعد والإعراب وهذا الضّعف في قواعد اللغة العربيّة أمر يلاحظه معلّمو اللغة العربية ومعلّماتها والطلّبة أنفسهم يتذمرون من صعوبة قواعد اللغة العربية، ولا تنسى الباحثة أن هناك العدد من الدّراسات بحثت في المشكلات النّحوية لدى الطلاب وخرجت هذه الدّراسات بتوصيات أهمّها إتباع طرق تدريس ناجعة في تدريس قواعد اللغة العربية لأجل هذا أصبح توجه لدى الباحثة لمعالجة هذا الضّعف باستخدام الدّراما التّعليمية في تدريس القواعد لأنها مؤمنة بدور الدّراما التّعليمية في تنمية شخصية الطّفل على الأصعدة الوجدانية والمعرفية والنفس حركية كافة.

كل هذه الأسباب قاطبة أوجدت توجهاً لدى المعلمة نحو استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل.

وبناء على ذلك لخصت الباحثة مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل واتجاهاتهن نحوها؟

3.1 أهداف الدّراسة :

تهدف هذه الدّراسة إلى استقصاء إذا ما كان هناك أثر لاستخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية ، وإذا ما كان هذا الأثر يختلف باختلاف مستوى تحصيل الطّالبات في القواعد، كما تهدف معرفة اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية، وإذا ما كانت اتجاهاتهن نحوها تختلف باختلاف طريقة التدريس ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما.

4.1 أسئلة الدّراسة:

حاولت الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما أثر استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصّف السّادس وهل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التّحصيل (مرتفع، منخفض) والتّفاعل بينهما ؟

2- ما أثر استخدام الدّراما التّعليمية في اتجاهات طالبات الصّف السّادس الأساسي نحو قواعد اللغة العربية وهل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما ؟

5.1 فرضيات الدراسة:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل طالبات الصف السادس في قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (الدراما التعليمية، الطريقة التقليدية) ومستوى التحصيل (مرتفع، منخفض) والتفاعل بينهما.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، فهي تتسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد نجاعة استخدام الدراما التعليمية وطريقة لعب الأدوار في التدريس، ونأتي أهميتها بما تضيفه إلى المجتمع التربوي نظرياً وعملياً وبحثياً، فعلى الصعيد النظري قد تساعد هذه الدراسة المعلمين على الاطلاع على أثر طريقة التدريس باستخدام الدراما التعليمية واستراتيجياتها، وتعرفهم إلى أهمية اللعب الدرامي في التدريس في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة، وأيضاً قد توجد هذه الدراسة اتجاهات لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام الدراما في التعليم، وتحاول هذه الدراسة أن تقدم إطاراً نظرياً يتضمن أهمية الدراما في التدريس، مما يسهم في صقل شخصية المتعلم، ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد المشرفين التربويين في مجال اللغة العربية، وتبصيرهم بفكرة التمثيل الدرامي واطلاع التربويين والمعلمين على النتائج التي توصلت لها الدراسة مما يثير حماسة المعلمين لتبني هذه الطريقة في التدريس، أما على الصعيد العلمي فتضيف معرفة علمية في مجال الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية، غير تلك المستخدمة في التدريس التقليدي خصوصاً أن المادة التعليمية أعدت وفق استراتيجيات الدراما التعليمية، أما على الصعيد البحثي قد تفتح هذه الدراسة من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها أفاقاً لدراسات أخرى تتناول جوانب مختلفة لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.

أما على الصّعيد العملي فتسعى هذه الدّراسة إلى إيجاد طرق ناجعة لتدريس قواعد اللغة العربية، كما أنها تبصر القائمين على التعليم لضرورة إعداد كوادر ذات جودة مهنية عالية ملّمة بالأساليب التربوية الحديثة وتبصرهم بأهمية عقد دورات تحمل اسم توظيف الدّراما في التّعليم.

كما تسهم هذه الدّراسة في زيادة دافعية المتعلمين نحو التّعليم، والكشف عن مواهبهم وتوظيفها في سياق تربوي.

7.1 محددات الدّراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدّراسة ضمن الحدود الآتية:

1.المحدد البشري : اقتصرت هذه الدّراسة على طالبات الصّف السّادس في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية.

2. المحدد المكاني : مدارس وكالة الغوث الدّولية في منطقة الخليل التّعليمية.

3 .المحدد الزّماني الفصل الدّراسي الأول (2015 -2014).

4. المحدد المفاهيمي : حددت الدّراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

5. استخدمت الباحثة لإجراء هذه الدّراسة اختباراً يقيس مهارات قواعد اللغة العربية، كما أنها أعدت استبانة تقيس اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية، لذا فاستخدام اختبارات ومقاييس أخرى ربما يقود إلى نتائج مختلفة عن تلك التي توصلت إليها هذه الدّراسة.

8.1 مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية :

الدّراما التّعليمية: هي موضوع ووسيط للتّربية والتّعليم يقوم على ممارسة المعرفة، في سياق يتوحد فيه الطّالب مع دور ما في موقف يتضمن توتراً مستخدماً جميع أحاسيسه الفكرية، والعاطفية والجسدية واللغوية حيث يكتشف المعلومة التّعليمية، بذاته أو بمساعدة زملائه، دون تعلمها بأسلوب تلقيني مباشر(أبو غزالة وزملاؤه، 1999)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: إنها طريقة تعليمية تبنتها الباحثة وتقوم على أساس توظيف استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة في تدريس قواعد اللغة العربية للصف السادس وقامت الباحثة بتصميم مادة تعليمية قوامها ثمانية عشر درساً أعدتها وصممتها وفق استراتيجيات الدراما التعليمية.

قواعد اللغة العربية: هي قوام علم النحو المتمثل بمجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها، ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بها من مواضيع إعرابية. (السامرائي وجواد، 2004)

معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية

ويعرف إجرائياً: هو تحسن وتطور في فهم الطالبات لقواعد اللغة العربية ويعرف إجرائياً بدلالة العلامة التي حصلت عليها الطالبات في الاختبار الذي أعد خصيصاً لهذه الدراسة.

الطريقة التقليدية في التدريس: وهي الطريقة التي تعتمد على إكساب المتعلم أكبر قدر ممكن من المعرفة، أي تهتم بكمية المعلومات التي تقدم للطالب بغض النظر عن الأسلوب المستخدم في إيصال هذه المعلومات، وتتنظر للمتعلم على أنه مستقبل للمعلومات فقط، أي لا تنظر إليه على أنه عنصر فاعل ومشارك في العملية التعليمية التعلمية. (الطيطي، 2010).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي الطريقة التي تعتمد على المعلم في الدرجة الأولى، فتتنظر للمعلم على أنه هو مصدر المعرفة للمتعلم، وتتنظر للمتعلم على أنه متلق للمعلومات والمعارف، وكأنه كوابل يجب أن يمتلئ بالمعرفة والمعلومات، أي تهتم بالكم للمعلومات أكثر من اهتمامها بجعل الطالب يوظف المعلومات ويساهم في الوصول إليها.

الاتجاه: حالة استعداد عقلي وعصبي تنظمها الخبرة السابقة وهذه الحالة توجه استجابات الفرد نحو كل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بها. (غزاوي، 1993)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو متوسطات استجابات طالبات الصف السادس على فقرات استبانة الاتجاهات التي أعدتها الباحثة.

الفصل الثّاني

الإطار النظري

الدراسات السّابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري :

يشتمل هذا الفصل على الإطار النظري الذي يتناول الحديث عن أصل كلمة دراما، ثم بعد ذلك التطرق لتعريفات مختلفة لكلمة دراما، ثم الانتقال للحديث عن الدراما التعليمية، تعريفاتها وعناصرها وطرق التدريس التي تتطوي تحت مظلة الدراما التعليمية وهي : السرد القصصي، ولعب الأدوار، وعباءة الخبير، والصّور الثّابتة وغيرها من استراتيجيات الدراما التعليمية، وعرض الخطوات المتبعة لكل طريقة من هذه الطرق في التدريس، مع إيراد نماذج أعدت لهذه الطرق وبعد ذلك عرض الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع الدراما التعليمية.

تعريف الدراما (Drama) وأصلها:

أصل كلمة (دراما) يوناني، ومأخوذة من الكلمة اليونانية (Dram) ومعناها هو فعل الشيء، وتعني محاكاة السلوك البشري وعرضه، ويرى (باوسكيل) أن الدراما نوع من الفنون التي يؤديها ممثلين، لتحقيق هدف ما وتتكون من مشاهد متسلسلة حول موضوع ما، أما أرسطو فيعرفها بأنها: محاكاة لفعل إنسان، أما العناني فقد عرفتها بأنها شكل من أشكال الفن الأدبي، القائم على تصور الفنان لقصة تدور حول شخصيات تدخل في أحداث وتتسلسل أحداث هذه القصة بالحوار المتبادل بين الشخصيات و بالصراع الذي ينشأ ويتأزم ثم ينتهي بين القوى المتصارعة وتتجسد هذه الصورة عن طريق الممثلين، والديكور والملابس والإضاءة والموسيقى وهذه الصورة تعبر عن قضية أو موضوع يشاهده الجمهور بشكل درامي (العناني، 2002).

وهذا يعني: أن الدّراما تتكون من فعل له بداية، ووسط، ونهاية وتتحصر في أنها نشاط معرفي واع يتمتع بمزايا الحركة، والتّمثيل، والفعل الجماعي، ويجسد هذا الفعل رؤية خيالية بشكل محسوس إذ تقوم الدّراما على عنصر التمثيل بأشكاله المختلفة، مثل التجسيد، أو التفسير، أو التعبير ويؤدي التمثيل هنا دور الوسيط للتعبير عن الفعل أو الحدث وعلى ذلك فإن الدّراما ليست مجرد شكل من أشكال الأدب والفنون، وإن ما يجعل الدّراما دراما على وجه الدقة هو العنصر الذي يمثل خارج نطاق الكلمات، ويتخطاها ذلك العنصر الذي ينبغي أن يرى ويشاهد بصفته فعلاً في حيز التمثيل، وكان أرسطو أول من تناول الدّراما في كتابه (فن الشعر) وقد قال بأن الإنسان منذ الطفولة لديه التّشخيص، والمحاكاة وتمثيل الأدوار، وهذا يعني أنه يوجد لدى الإنسان، بحسب رأي أرسطو، غريزة التّمثيل والمحاكاة، وأننا نتعلم دروسنا عن طريق استخدامنا لهذه الغريزة، كما أن أرسطو يعرف المسرح على أنه فن التّطهير، وهذا لأن هدف المسرح والدّراما تطهير السّلك حسب ما يرى أرسطو أن المسرح عن طريق طرحه لقضايا ومشكلات اجتماعية بشكل درامي فإنه يساهم تطهير سلوك الإنسان وتعديله. (الرّشدان، 2005)

ويمكن أن تُعرف الدّراما على أنها فن التّعبير عن الأفكار الخاصة بالحياة، في صورة تجعل هذا التّعبير ممكن الإيضاح بوساطة ممثلين، والحوار بين الممثلين هو المظهر الحسي للدّراما، والمظهر المعنوي هو الصّراع، وكلمة دراما تعني صراعاً داخلياً، فالدراما اصطلاح يطلق على أي موقف ينطوي على صراع ويتضمن أيضاً تحليلاً لهذا الصّراع، عن طريق افتراض وجود شخصيات تستخدم الكلمات وسيلة للتعبير، عن مشاعرهم وأفكارها وعن الأحداث التي تورطوا فيها، والتي تأخذ شكل حبكة لها شكل وهدف، وتلتزم بالخلفية وبالزمان والمكان الذي يتصور الكاتب أن الأحداث وقعت فيها كما تعبر أيضاً عن الأفعال التي يقومون بها خارج نطاق الحديث وفي حدود علاقة أحدهم بالآخر، وكذلك توضيح المواقف التي يشتركون فيها داخل حدود العالم الدّرامي الذي يتصوره الكاتب والعلاقة الدّرامية صراع، وهذا الصّراع غير قاصر على علاقة الأشخاص بعضهم ببعض بل يمتد إلى علاقاتهم بالقوى المختلفة المحيطة بهم، وقد اتخذت الدّراما أشكالاً مختلفة من عصر إلى عصر تناسباً مع التّطور الطّبيعي للمجتمع، ومع ما ينتج عن هذه الحركات الاجتماعية من فكر وقيم.

وبالرجوع إلى أرسطو المقنن الأول للدّراما في كتابه (فن الشعر) يذكر أنه لابد من توافر ستة عناصر في العمل كي يطلق عليه أنه عمل درامي ويأخذ صفه درامية وهي :

1- الموضوع أو الخرافة أو القصة.

2- الطّباع.

3- الفكرة.

4- الحوار.

5- المنظر المسرحي.

6- الأغنية أو النثر. (سعيد، 2009)

تعريف دليل أكسفورد للمسرح لكلمة (دراما)

يعرف دليل أكسفورد لكلمة دراما من خلال شقين :

- 1- اصطلاح يطلق بشكل عام على كل ما يكتب للمسرح، كأن يقال الدراما الإنكليزية أو الدراما الفرنسية أو أنها مجموعة من المسرحيات تتشابه في الأسلوب أو في المضمون مثل الدراما الواقعية أو دراما عصر عودة الملكية.
- 2- اصطلاح يطلق على أي موقف ينطوي على صراع، يتضمن تحليلاً لهذا الصراع، عن طريق افتراض وجود شخصيات.(دوفينيو،1996).

أما الموسوعة الأمريكية فتعرف الدراما على أنها نوع من الأدب يقصد به التنفيذ بواسطة ممثلين وبشكل عام فإن موضوعه هو قصة لها شخصيات، ونعتبرها مناسبة للعرض على خشبة، والتأثير المفترض للعنصر الأساسي عادة يؤدي إلى الصراع (فيتوبا ندولفي،1984).

الدراما التعليمية:

تعددت تعريفات الدراما التعليمية، فكان هناك العديد من التعريفات العربية والأجنبية ومن هذه التعريفات تعريف أبو غزالة وزملاؤه وتعريف فيرنسler وتعريف مالي دوف وسأطرق لهذه التعريفات.

تعرف الدراما التعليمية بأنها موضوع ووسيط للتربية والتعليم، يقوم على ممارسة المعرفة في سياق يتوحد فيه الطالب مع دور ما في موقف يتضمن توتراً، مستخدماً جميع أحاسيسه الفكرية، والعاطفية والجسدية واللغوية حيث يكتشف المعلومة التعليمية بذاته، أو بمساعدة زملائه دون تعلمها بأسلوب تلقيني مباشر، وتعتمد على حب الطلبة الفطري للعب الدرامي، وتوظيفه من أجل التعليم أي تعني أنها وسيلة ووسط للتعليم بحيث تعطي الطالب دوراً فاعلاً.(أبو غزالة وزملاؤه، 1999)

إن مفهوم الدراما التعليمية ليس باعتبارها وسيلة للتعليم فحسب، بل كفرصة للمتعلم لإعادة تمثيل الأشياء والأحداث واستكشافها، من داخلها فالمتعلم في الدراما يعيش حياطين في الوقت ذاته، حياته لأنه ذات خارج الدراما، وحياة أخرى داخلها. إن هذه الحياة المتخيلة في السياق الدرامي هي التي تضع المتعلم في اشتباك مباشر مع الموقف التعليمي.

ويرى فيرنسler أن الدّراما التّعليمية هي عبارة عن مشاهد حوارية قصيرة، تغطي أهداف الحصّة الصّفيّة

وتقوم مقام المحتوى المراد تعليمه.(2003،Fernsler).

ويعرف مالي دوف الدّراما التّعليمية: أنها نشاط يقوم على المحاكاة ويجري خلالها إعطاء الفرصة للمتعلم لاستخدام مهاراته وقدراته، في إبداع مواقف تسهم في تعلم الطّلبة، في الصّف اعتماداً على التحليل والخيال في استحضار مواقف من الخبرات السّابقة بشكل يثير الاهتمام والمتعة، ويجعل المتعلم متشوقاً للمعرفة الجديدة التي تقدّم له من خلال هذا الأسلوب في التعلم.(1980،Duff).

ومن الجدير بالذكر أن الدّراما أسلوباً وطريقة تدريس تختلف عن الدّراما المحترفة، فالدّراما التّعليمية لا يكون بها اهتمام بالدقة الكبيرة، في الإعداد الفني والإخراج الدقيق، بل في الدّراما التّعليمية يُركّز على الفهم عند كل من الممثلين والمشاهدين، وهنا يكون الممثلون والمشاهدون هم الطلاب أنفسهم ويكون الهدف من استخدام الدّراما التّعليمية هو بلوغ أهداف تربوية، خاصة خلال عرض المشهد الدّرامي معتمدين على استثمار نشاط الطّلبة الذاتيّ واتباع الأسس السّليمة، في استخدام أساليب التّعليم التي تثير المتعلم وتعطيه فرصة للاستجابة لهذه الاستنارات بما يتلاءم مع حاجات الطّلبة، وتنوع ميولهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم. (أبو غزالة ، 1997).

أهداف أسلوب الدّراما التّعليمية :

لا يقتصر الهدف من أسلوب الدّراما التّعليمية على الجانب التّعليمي فقط الموجه للطالب إنما يتجاوزه إلى أهداف اجتماعية ونفسية، تتمثل في تنمية قيم لدى الطّالب، حيث إنّ الدّراما التّعليمية أسلوب تدريس يحث الطّالب على التّعاون مع زملائه المشاركين في العمل الجماعي وهنا يؤدي دوره ضمن المجموعة ويشارك معها في تنفيذ المهام، بالإضافة إلى هذا الهدف الاجتماعي فإنّ الدّراما التّعليمية تحقق هدفاً نفسياً للطّالب، يتمثل في تعزيز ثقة الطّالب بنفسه، عن طريق ممارسته لدوره أمام زملائه في الصّف، بناء على ما تقدّم فإنّه يمكن أن نحدد أهدافاً نأمل تحقيقها لدى الطّالب باستخدامنا للدّراما التّعليمية كأسلوب تدريس وهذه الأهداف هي :-

- 1- تشجّع الطّالب على التّعبير عما بداخله.
- 2- تتيح الفرصة أمامه ليحسب مواقف الحياة المختلفة فيضع حلولاً لها ويتكيف معها.
- 3- تعرّفه بالآخرين من خلال تفحصه لشخصياتهم، ولذلك يصبح أكثر قدرة على التّعامل معهم.
- 4- تساعد في التّخلص من بعض انفعالاته الضّارة.
- 5- تروض جسمه وتنمي حواسه من خلال اللعب الدّرامي، والتّعبير الحركي والرّقصي الإيقاعي
- 6- تقوي رابطة صداقته وثقته بنفسه مما يساعده في عملية التّعلم.

- 7- تساعده على تنمية بعض الاتجاهات الايجابية كالتعاون وضبط النفس والمشاركة الوجدانية وذلك من خلال تقديمه لأدوار مختلفة.
- 8 - تثري قاموسه اللغوي وتزيد من معلوماته.
- 9- تنمي خياله.
- 10- تنمي تذوقه الفني وحسه الجمالي.
- 11- تساعده على تبسيط مواد الدّراسية.
- 12_ تساعده على فهم نفسه وذاته وقدراته ومواهبه ومن ثم تنمية شخصيته.
- 13- تشعره بالبهجة والمتعة وتنمي لديه مهارة الارتجال اللفظي والحركي (زين الدّين، 2008).

أثر الدّراما التّعليمية ودورها الايجابي في تنمية (المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي) للطفل:

إن للدّراما التّعليمية بالغ الأهمية في تنمية المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي للطفل وتتحدد أهميتها لكل مجال كالآتي:

أولاً- على صعيد المجال المعرفي :

- 1- اكتساب مهارات عقلية في أسلوب المحاكاة.
- 2- التمثيل البيئي بصورة رمزية وتصور ذهني للأحداث.
- 3- إدراك أحداث النشاط العقلي من خلال الجزيئات والعمليات.
- 4- إدراك العلاقات وزيادة التّبصر في الموقف.
- 5- اكتساب مفاهيم معرفية جديدة وتنمية مفردات الطفل اللغوية.
- 6- ترقية التّفكير والذاكرة والكلام والتمييز والاستكشاف.

ثانياً- على صعيد المجال الوجداني (الانفعالي):

- 1- وعي ذاته وتقديرها من خلال تقدير إمكانياته وقدراته الخاصة
- 2- التّخلص من القلق والتوتر الذي يحدث بسبب الواقع الاجتماعي والتناقض فيه.
- 3- زيادة الانتباه والتركيز والتّيقظ والوعي.
- 4- الشّعور بالسّعادة والفرح عند تحقيق الأهداف.
- 5- اكتساب خصائص الصّبر والمنافسة والاحتمال والتّحدي.
- 6- التعبير عن مشاعره دون خوف أو تردد.

ثالثاً- على صعيد المجال الحس حركي (النفس حركي):

- 1- استخدام عضلات الأيدي والأرجل وترقية المهارات الحركية عن طريق الاستخدام.
 - 2- اكتساب التوازن في عضلات الجسم عامة.
 - 3- إحداث التكيف الحركي بما يتلاءم مع الجسم.
 - 4- القدرة على التكيف مع العالم الخارجي.
 - 5- تنمية مهارات حرية للتكيف مع الظروف الخارجية.
- مما سبق يتضح أن الدراما التعليمية تحقق شخصية متكاملة للطفل فمن خلالها يتعرف الطفل على ذاته ويطور لغته ويعبر عن حاجاته وتزداد دافعيته للتعلم. (موسى وآخرون، 2008).

الأهمية التربوية للدراما التعليمية:

- هناك أهمية تربوية تحققها الدراما التعليمية للمتعلم وهذه الأهمية تتجلى في النقاط الآتية :
- 1- تعتبر الدراما التعليمية أداة تربوية ونفسية مهمة لحياة الطفل.
 - 2- الدراما التعليمية وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم و المعلومات والحقائق.
 - 3- الدراما التعليمية أداة فعالة لتنظيم المادة التعليمية وخروجها من حالة الجمود.
 - 4- الدراما التعليمية تعتبر وسيلة مرنة لإحداث النمو والتوازن عند الطالب.
 - 5- تعتبر الدراما التعليمية وسط خاص لتعليم الأطفال قواعد السلوك.
 - 6- إن الدراما التعليمية تعتبر وسيلة فعالة لترويض جسم الطالب.
 - 7- تعتبر الدراما التعليمية طريقة علاجية يلجأ إليها التربويين.
 - 8- الدراما التعليمية أداة تعبير وتواصل بين الطلاب بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والثقافية فيما بينهم كما أنها أداة تواصل بين الكبار والصغار.
 - 9- تنمي لدى الطفل أسلوب حل المشكلات وتجعله يطور استراتيجيات لحل المشكلات نتيجة لتعرضه لخبرة مباشرة تمثل مشكلة تجسد بقالب درامي. الرجعي، (2002)

الدراما نشاط تعليمي :

من الأنشطة التعليمية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في التدريس الدراما (الخبرة المسرحية) والخبرة الدرامية المسرحية: طريقة لتنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية وطريقة للتدريس، تتضمن إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها في مواقف، والتركيز على العناصر والأفكار الهامة المراد توصيلها، ويقوم التلميذ بتمثيل الأدوار الرئيسية المتضمنة للموقف وذلك لخدمة وتفسير وتوضيح المادة التعليمية من خلال حل موقف المشكلة تحت رعاية وتوجيه المعلم المستمرة، فالخبرة التعليمية بما تحويه من مواقف وحوار يمكن أن تسهم في جعل المادة العلمية محببة إلى نفوس التلاميذ يسهل

استيعابها وفهمها كما أنها تساهم في إشباع حاجات التلاميذ وميولهم، ويمكن الاستفادة منها في إثراء المادة التعليمية المقدمة داخل الصف وتقديم العديد من المثيرات التي تحقق الرغبة في المعرفة، كما يمكن أن تسهم في إثراء صور النشاط خارج الصف بما يحقق إقبال التلاميذ على المادة الدراسية وتنمية قدرتهم على التفكير السليم، وتكسبهم الاتجاهات العلمية السليمة، أي أن من الممكن اتخاذ الخبرة المسرحية طريقة من طرق التدريس وهذا ما يؤكد بيرتون الوارد في (عبد النبي، 1993) بقوله (إن التمثيل في المدارس يعتبر من العناصر الهامة في التربية ويمكن تطبيقه كطريقة من طرق التدريس في المواد الدراسية المختلفة).

إن استخدام الدراما التعليمية أسلوب للتدريس يستلزم استخدام الدراما استخداماً مكثفاً، وهذا يعني إمكانية استخدام أكثر من نشاط متضمن وقد يستخدم واحد من هذه الأنشطة أكثر من غيره وفق ما يمليه الموقف الدرامي الذي يرى المعلم أنه النشاط المناسب للموقف (عبد النبي، 1993).

أنشطة الدراما التعليمية :

إن الاستخدام والتوظيف المكثف للدراما التعليمية يشتمل على الأنشطة الآتية :

1- لعب الدور Roleplaying .

2- الألعاب Games

3- المحاكاة Simulation.

يمكن استخدام كل نشاط من هذه الأنشطة على حدة، كما يمكن استخدام أكثر من نشاط منها في وقت واحد.

فهناك الألعاب الممثلة **Simulation Games** وهذا النوع يجمع بين خصائص المواقف الممثلة، وبين الألعاب التعليمية فيأخذ من الأولى توفر بعض العناصر، أو الملامح الواقعية من الموقف الذي نقوم بتمثيله، كما أنها تتيح قدرًا من الحرية في اتخاذ القرار وتأخذ من الألعاب التعليمية وجود قواعد وأصول محددة تحكم عمليات المشاركة والتنافس التي تنطوي عليها.

أما المواقف التمثيلية **Simulation** فهي عبارة عن عمل نموذج، أو مثال لموقف من المواقف الواقعية، ويسند لكل من يساهم فيها دور خاص محدد، يواجه فيه ظروفًا معينة، وعليه أن يقوم بتقديم الحلول للمشكلات التي تواجهه في هذه الظروف، واتخاذ القرارات المناسبة، وهي تسمح بالكثير من التصرف والموازنة والمفاضلة واختيار أنسب الحلول، واتخاذ أفضل القرارات، وتنتهي بقيام المشتركين فيها بتعديل الظروف، والأوضاع التي تتفق مع الموقف الذي يواجههم، وهذا من شأنه أن ينمي لدى الطالب التفكير الناقد والإبداعي.

وفيما يخص الألعاب التعليمية **Instructional games** وهي نوع من الأنشطة المحكمة الإطار لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب، ويشارك فيها عادة اثنان أو أكثر من الدارسين للوصول إلى أهداف تعليمية سبق تحديدها وينتهي اللعب عادة بفوز أحد الفريقين. (هيثكوت وبولتن، 2012).

الدّراما ومراحل التّعليم :

إن ما يميز الأنشطة الإبداعية الدرامية في مرحلتها رياض الأطفال والابتدائية الدنيا هو اعتمادها على الألعاب الدرامية، والارتجال، والمواقف، والمشاهد الصاخبة وكذلك بعض المشاهد الغنائية والشعرية فضلاً عن مشاركة التلاميذ في هذه الفعاليات بدون ضغط أو أوامر قسرية يرفضها الطفل بل باختيارهم ووفق رغباتهم الفطرية واستعداداتهم وميولهم، الطفل في هاتين المرحلتين هو المنظم، والمخرج لعمله وأدائه وتحركه ولعبه ويبقى الإرشاد والإيضاح والتفسير والقيادة على معلم الدراما لاكتمال الصورة فالطفل هنا له القدرة على ربط الفكرة وتماسكها وربط الملاحظات والاجتهادات التي يأتي بها زميله، وهذا بالفعل ما نراه في لعب الأطفال عند حبك قصة ما ذات أحداث وعواطف فيها بينهم مقلدون لحياة الكبار. (أبو مغلي، هيلات، 2008).

إن التمثيل في المرحلة الأولى، وبالذات في رياض الأطفال مرتبط بالحركات الإيقاعية والتمثيل الصامت والتقليد الحياتي العفوي وأما في المرحلة الابتدائية فإنه يعتمد على إيقاع الممثل باللغة، الصوت، الحركة والمعرفة.

ففي مرحلة رياض الأطفال يتحدد في تفجير العالم الداخلي للطفل وإظهاره واكتساب المعرفة عن طريق اللعب والمعايشة للعالم الذي يعيش فيه الطفل وبأسلوبه الذاتي الداخلي، أما بعد ذلك أي في المرحلة الابتدائية فيعد التمثيل مرحلة اكتشاف العالم الخارجي للطفل ويكون نشاطه لأجل ذاته والآخرين في معرفة واستيعاب العالم الذي نعيش فيه، وهذا يعني أن عروض المرحلة الابتدائية مع استمرارها وتطورها تتجه إلى العالم الخارجي للتمثيل وتأخذ منه الكثير ليقدمه التلميذ بذاته ومع نهاية هذه المرحلة يتبلور ويتميز التمثيل ويميز العالم المعروف بشكل واضح، حيث تظهر الرغبة لدى التلميذ في عرض ما يقدمه للمشاهد، بعكس ما كان يقدمه في رياض الأطفال. إن حياة الطفل الذي ينمو لكي يكون شاباً لم تعد حياته مغلقة، ولا يحتاج اللعب فقط أو أن يكون التمثيل ضمن دائرة معارف اللعب عند الطفل عندها يتطور اللعب إلى نوع من العرض أي الرغبة في عرض قدراته في التأثير بالآخرين أي تصبح الرغبة في تجسيد ما يحسه ويتصوره ذاتياً ولا يلزم الطفل لكي يكون مبدعاً خلاقاً أن ينظم قصيدة، أو يرسم لوحة، إنما نعني بذلك تشجيع الأطفال ليفكروا

تفكيراً مستقلاً ويقفوا على أقدامهم لا على أقدام غيرهم، فيصبحوا أفراداً لهم أفكارهم ووجهات نظرهم، وهذا في معناه الحق في التفكير المبدع الخلاق، وهذا ما نعينه برغبة التمثيل إلى الخارج أي الرغبة في عرض القدرات.

إن اللعب الذي يمارسه الطفل في رياض الأطفال لا يحتاج فيه إلى مكان مرتفع مخصص للعرض، إلا أن التلميذ مع تطور حياته وإدراكه لفعاليته يحس بالضرورة إلى أن يقدم عمله إلى مكان مرئي ومخصص وليس بالضرورة أن تكون هذه المساحة في هذه الفترة مسرحاً تقليدياً متعارفاً عليه إنما أي مكان يحقق الهدف ذاته ويضيف إلى الفعالية جمالية خاصة كما أن العرض الدرامي في المدرسة الابتدائية يعتمد بشكل أكبر على الحركات الإيقاعية المدركة والمنظمة كما أنه يحتاج أكثر فأكثر إلى الملابس، والديكورات والكواليس، ليحدد المحيط الجغرافي لمكان الحدث، وكذلك إضفاء الجو المناسب والمقنع للعرض وبالعكس مما كان يحتاجه الطفل في رياض الأطفال كوسيلة للعب والمجال والحركة فقط. (سعيد، 2009).

يسعى التلميذ في عروضه المتقدمة إلى القناعة وتقديم الحياة الواقعية على المسرح لذا فالصورة يجب أن تأخذ صفاتها المدركة وليس المتخيلة ويبدأ التلميذ في المرحلة الابتدائية بالتعامل مع الأدوات الواقعية الحياتية لذلك فهناك فرق بين العمل الدرامي مع الطلاب في الصقوف الأساسية الدنيا من المرحلة الابتدائية لذلك على المعلم أن يعي بأن كل طفل يجب أن يمتلك جملة من المزايا يعمل على تلميتها بالأنشطة الدرامية وهذه المزايا هي :-

- 1- أن يمتلك جسماً صحيحاً متناسقاً.
- 2- أن يمتلك خيلاً خلاقاً وفعالاً.
- 3- أن يمتلك المرونة والقدرة على تبادل الآراء.
- 4- أن يمتلك الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- 5- أن يمتلك عواطف متوازنة يمكن السيطرة عليها.
- 6- أن يمتلك روح المبادرة : على المعلم هنا أن يعزز المبادرة لدى التلاميذ بأنشطة الدراما وألعابها، بحيث يحفزهم على قيادة المجموعة لبعض الوقت ويشجعهم على البدء دون أن يخافوا ويترددوا وهذا يجعل التلاميذ يقدموا على المشاركة في الفعاليات ليفكروا ويبدعوا ولا ننسى أن هذا من أهم فوائد توظيف الدراما فهدفها ليس إعداد فنانين محترفين بل تطوير شخصية الطلاب.
- 7 - أن يمتلك القدرة على التعاون مع المجموعة، فعلى التلميذ أن يدرك أن مساهمته الفردية في تقديم الدور الخاص به ضرورة بالنسبة للمجموعة أو فرقة المدرسة ومساهمة منه في إنجاز العمل

وتقوية عرض الفرقة مما يحثه على التعاون والتآزر مع أقرانه إضافة إلى أن يمنحه الفرح والسعادة ويشعره بمهمته وواجبه.

8- أن يمتلك إحساساً بالجمال وتقدير جمال الشكل واللون والصوت والحركة. (حسين، 2004).

نشاط الطفل التمثيلي وسيلة للتّعلم :

النّشاط التّمثيلي يعتبر وسيلة يمكن أن تستخدم في تعليم المواد الدّراسية، فإن الموضوع المراد تقديمه في المنهاج يأخذ بعداً جديداً عندما يقدمه الطلاب تمثيلاً، كما أنه يصبح أقرب إليهم من خلال تفاعلهم معه فعلى سبيل المثال: قد تكون الكلمة المطبوعة جافة، وقد يصعب فهمها إذا كانت تحمل مفهوماً معنوياً مثل الأمانة والصدق إلا أن الحركة تعطي الكلمة معنى أقوى وأكثر تأثيراً وتجسد الأمر المعنوي، فتعدو أكثر ثباتاً وإدراكاً ويمكن اعتبار النّشاط التّمثيلي وسيلة تعليمية تربوية فعالة، في مجال تدريس المواد، فالمعلم يدرك أن عليه أن يبتعد عن أسلوب التلقين التقليدي ما أمكنه ذلك؛ إذ أن الطّلاب ليسوا آلات تسجيل وهو ليس ملقناً، وإذا ما استمر أسلوب المعلم بطريقة التلقين التقليدي فسينتهي به الأمر بعد سنوات قليلة إلى السأم، وسيشعر بأنه يكرر نفسه في كل عام، ويزداد الوضع سوءاً إذا ما كان يُدرس المادة نفسها في كل عام، وهذا سينعكس سلباً على الطلاب الذين يتعامل معهم فتصبح العملية التربوية التّعليمية مجرد وظيفة إلزامية مملة قد لا تتيح طلاباً مبدعين مبتكرين محبين للعلم يتمتعون بخلق حسن (ملص، 2009).

نشاط الطفل التمثيلي في المدرسة :

يقصد بالمدرسة هنا أي مكان خارج البيت يتلقى فيه الطّفل التربية والتّعليم، فقد يكون روضة أطفال أو مدرسة ويندرج تحت هذا أيضاً مكتبة الأطفال وأي مركز ثقافي اجتماعي، ويقصد بالمشرف أي شخص يقوم بهذا النشاط، فقد يكون معلماً أو مديراً أو أمين مكتبة، أو مشرفاً في مركز ثقافي، وقد يكون المكان الذي يمارس فيه الأطفال هذا النشاط قاعة الصّف أو قاعة النّشاط أو أية مكتبة أو مركز. لقد قلنا إن هذا النّشاط يستخدم على أساس أنه نشاط قائم بذاته ووسيلة لتدريس مادة مثل اللغة العربية أو العلوم.

تقسيم مراحل الطّفل العمرية في المدرسة بالنسبة للنشاط التمثيلي :

وهذا التقسيم جاء بناءً على خصائص يتميز بها الطّفل في كل مرحلة، ولا تعتبر كل مرحلة كياناً مستقلاً منفصلاً عن المراحل الأخرى لها سماتها المختلفة تماماً عن سمات المراحل الأخرى، فليس

هناك حد فاصل قاطع بين كل مرحلة ولكن التقسيم جاء ليساعد المشرف في تحديد بعض السمات العامة وهذه وصنفت المراحل على النحو الآتي :

- 1- من الرابعة إلى السادسة.
- 2- من السابعة إلى التاسعة.
- 3- من العاشرة إلى الثانية عشرة.
- 4- من الثالثة عشرة إلى الخامسة عشرة.
- 5- من السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة.

ففي كل مرحلة من المراحل المذكورة هناك مميزات وخصائص تميز نشاط الطفل التمثيلي، والجدير بالذكر أن المعلم تقع عليه مسؤولية مشاركة الطفل في تجربته التمثيلية وليس فقط الاكتفاء بمراقبته فالطفل يبدع في سن الرابعة بمساعدة المعلم لذا فعلى المعلم أن يثير عنصر الارتجال في الحركة والمواقف واللغة من خلال أفكار يطرحها هو، أو يطرحها الطفل ويقع على عاتق المعلم تفعيل حواس الطفل في النشاط التمثيلي (النقيب، 2002).

نشاط الطالب التمثيلي والكتاب :

على المعلم أن يربط النشاط التمثيلي بالكتاب، فهذا يوثق الصلة بين الكتاب والطالب من جهة، كما أنه يمهد الطريق إلى أفق جديد بالنسبة للنشاط التمثيلي من جهة أخرى، إننا لا نبالغ إذا ما قلنا إن حاجة الطفل إلى الكتاب لا تقل عن حاجته إلى اللعب، ولا نبالغ إذا ما قلنا إن الطفل الذي ينشأ بعيداً عن الكتاب تنقصه أمور كثيرة على صعيد اللغة والثقافة، والعقل والخيال ومواجهة الواقع، مما يترك أثره السلبي على تقدمه في المدرسة فيما بعد، إن تنشئة الطفل على حب الكتاب والتعامل معه أمر هام.

أهمية الكتاب في النشاط التمثيلي :

يزود الكتاب الطالب بالقصة والحوار والشخصية كما أنه يسهم إسهاماً أساسياً في تنمية ثروته اللغوية، فهذه كلها عناصر ضرورية في تطور نشاطه التمثيلي الإبداعي وقد لا يكون الطفل في هذه المرحلة المبكرة من عمره قادراً على القراءة وحده مع اعتبار الحالات الاستثنائية فكيف يتعامل الكبير مع كتاب الطفل لهذا أبرز نشاط يرتبط بالكتاب هو القصة وهي شكل من أشكال الدراما التعليمية (نواصرة، 2003).

المسرح أحد أشكال الدراما التعليمية وأهميته في التعليم والتعلم:

يمنح المسرح الفرصة للطفل ليتعلم، وهذا يذكرنا بما قاله مارك توين من أن المسرح من أعظم الاختراعات في القرن العشرين فهو معلم قوي للأخلاق وخير دافع إلى السلوك الطيب لأن دروسه لا تلقن بالكتب بطريقة مرهقة أو في المنزل بصورة تنثير الملل، ولعل الأمر هذا يؤكد أن الطفل يحب أن يتعلم فيكون مسرح الأطفال وسيلة تربوية تعليمية تعطي الطفل فرصة أن يتعلم فيتفاعل مع الحوادث والشخصيات ويتعاطف مع الشخصيات التي تجسد الخير ويقف موقفاً من تلك التي تمثل الشر. وعليه فإن المسرحية تكون واعظاً حتى يتعلم الطفل بطريقة غير مباشرة ويجب أن يؤمن المسرح للطفل تجارب إنسانية مختلفة يقدر أن يتعايش معها ويحاول تجربتها وتجسيدها (Esslin، 1987).

ما المقصود بالمسرح التعليمي ؟

إن المقصود بمصطلح المسرح التعليمي هو: (توظيف النشاط المسرحي داخل المؤسسات التعليمية إما بقصد التربية المسرحية، والتي تهدف إلى تعليم التلاميذ وتدريبهم على التقنيات المختلفة لفن المسرح واستكشاف وصقل المواهب الفنية من بينهم في هذا المجال، أو بقصد المساعدة في العملية التعليمية من خلال ما يعرف بمسرحة المناهج وهو تقديم جزء من مقرر ما في إطار درامي وعرض مسرحي بسيط يعتمد على المشاركة الإيجابية للتلاميذ، ويتم ذلك داخل حجرة الصف أو في أماكن التجمعات، أو المسارح التقليدية، أو للمساعدة في تنشئة صغار الأطفال من خلال الدراما الإبداعية، داخل الروضات.

هذا التعريف ينطبق ويصدق على المؤسسات التعليمية كافة سواء أكان اهتمامها بالأسوياء، أم كان اهتمامها بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Phillps، 2000).

ويتفق هذا التعريف في مفهومه مع ما يتم في المسارح التعليمية بالخارج تحت ما يعرف بـ (Theatre in education) أو ما يعرف بـ (T.I.E) ففي هذا النوع من المسرح تقوم فرق مسرحية محترفة بتقديم عروضها التعليمية، بالتعاون مع بعض أعضاء هيئات التدريس والتلاميذ داخل المدارس وتتنوع الموضوعات التي تقدمها ما بين موضوعات عامة ترتبط بقضايا ومشكلات معاصرة تهم التلاميذ، أو مرتبطة بمقررات دراسية، وهذا النوع يجمع بين وظيفة التربية المسرحية ومسرحة المناهج معاً و بمعنى آخر فإنها تقدم المسرح التعليمي بجانبه (التربية المسرحية - ومسرحة المناهج) (نعمان، 1999).

هناك تعريف آخر للمسرح التعليمي وهو : (استخدام المسرح كوسيلة تعليمية، عن طريق تحويل بعض المواد المقررة إلى أعمال مسرحية بسيطة، وذلك من خلال توظيف الخبرات المسرحية للإسهام في العملية التربوية بصفة عامة، والعملية التعليمية بصفة خاصة) (الهباش، 2009).

الهدف الأساسي للمسرح التعليمي أو للتربية المسرحية :

الهدف الرئيس للمسرح التعليمي هو خدمة المناهج عن طريق : مسرحية المواد الدراسية بالأشكال المسرحية المختلفة لقد تبلور هذا الهدف فيما بعد تحت مسمى مسرحية المناهج ولا بد من التطرق لهذا المفهوم.

مسرحية المناهج :

إنها: مجال أنشطة المسرح التعليمي داخل المؤسسات التعليمية والذي يهتم بالإعداد الدرامي لجزء أو لكل من مقرر ما بقصد تقديمه في إطار من المتعة الفنية لتسهيل الفهم والشرح.(حسين، 2004)

ما الفرق بين المسرح التعليمي ومسرحية المناهج ؟

إن مسرحية المناهج تقع تحت المسرح التعليمي ويكون هدفها تقديم معرفة للطلاب وتوضيح مفاهيم ومبادئ للطلاب، عن طريق إعداد مجموعة من الدروس بأسلوب درامي كسرود قصة، أو استخدام لعب الدور أو عباءة الخبير، وغيرها أما المسرح التعليمي فيهتم بالمعرفة وإعداد المادة التعليمية بأسلوب درامي، ويهتم أيضاً بتسليط الضوء على قضايا التلاميذ ومشكلاتهم واحتياجاتهم، كما يهتم أيضاً بتنمية شخصية الطالب وتنمية موهبة التمثيل إن وجدت لديه، أي إن المسرح التعليمي يهتم بالجانب المعرفي للطلاب عن طريق إعداد مواد المقررات بأسلوب درامي ويهتم بالجانب الاجتماعي أيضاً للطفل وبقضاياها Hughes،(2000).

أركان المسرح التعليمي والمفاهيم المرتبطة به :

يعتمد توظيف المسرح في التعليم داخل المؤسسات التعليمية على مجموعة من الأركان والمفاهيم المرتبطة به وهي:

أولاً: التعلم بالخبرة : Learning Through experience

يعتمد التواصل في المسرح التعليمي على مفهوم التعلم بالخبرة، وهو جزء من المنظور الحديث، لتطور أساليب التعليم، والذي ينظر فيه للعملية التعليمية بوصفها عملية ذات اتجاهين، وفيها يحمل

التلميذ (المشاهد) ما يراه في العمل المسرحي على صورة دلالات ترتبط بمعرفته، بمعنى أن الطفل هنا يربط بين موضوعات التعلم ومعرفته وخبراته الذاتية، ومعظم ما يحدث في برامج المسرح التعليمي يتجه إلى ما يفكر فيه الطفل ويعرفه.

(أنا لا أعرف، ثم إنني أعرف هذا ولكنني الآن عرفت وأعرف وأعمل) منذ مشاهدة التلميذ لعمل ما يحيله إلى ما يعرفه، وبالتالي تزداد معرفته التي تؤثر فيما يقوم به مستقبلاً، لذلك تهتم هذه البرامج بعرض موضوعات تقع في دائرة اهتمام التلاميذ، خاصة الصغار منهم، لتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية ومن هذه الموضوعات الفضول الشديد تجاه الأغراب، و بعض العلاقات الإنسانية لذلك مشاركة الممثلين للتلاميذ في موضوع ما يساعد على تقديم التفاصيل التي تعمق من فهم هذا الموضوع، وهذا يساعد التلاميذ على الاستفادة من المعرفة الجديدة، في حل مشكلاتهم، أو في وضع قراراتهم، أو اختيار هذه القرارات.

من جهة أخرى، تساعد مشاركة التلاميذ في هذه الخبرة على تعميق الفهم لها والاستفادة بها، عملاً بالمقولة الصينية المعروفة التي تقول : (أنا أسمع فأنسى أرى فأتذكر أفعل فأفهم) فالاستماع إلى القصص والحديث عن الشخصيات لا يساوي المشاركة في تجسيد الفعل أو الشخصيات وبهذا يتحول النشاط الدرامي المسرحي من مجرد نشاط يثير المتعة إلى نشاط يساعد في العملية التعليمية عن طريق المشاركة الفعالة للتلاميذ وتفضل بعض فرق T.I.E الفصل بين التلاميذ هنا طبقاً للمراحل العمرية، لتكون المعرفة أكثر فائدة، فعلى سبيل المثال : قد وجد أن التلاميذ ما بين 7-11 عاماً يميلون إلى تطبيق ما يشاهدون ويدخلون مباشرة في روح العمل المسرحي دون إحباط أو خوف لأنهم واثقون، حريصون على أن يتعلموا كما يميلون لامتلاك مدخل إيجابي حول حل المشكلات.

ثانياً: المسرح وسيلة وليس هدفاً: Theatre is a mean not an end

لا يسعى نشاط التربية المسرحية أن يصنع نجوم مسرح، بل ينظر إلى المسرح هنا باعتباره وسيلة، وليس هدفاً في ذاته وبالتالي ينصب الاهتمام على موضوع العرض المسرحي.

ثالثاً: اختيار الموضوعات المرتبطة باحتياجات الأطفال :

وهي فرصة للتعلم الجاد، لا تضيعها فرق المسرح التعليمي المحترفة T.I.E التي تميل لاختيار برامجها من الموضوعات ذات الدلالة والأهمية لها وللتلاميذ، ويتمثل هذا في التطرق مثلاً لمجالات يجد المعلمون صعوبة في التعرض لها مع التلاميذ داخل الفصل إما لعدم وجود الوقت الكافي

للبحث أو لعدم الوضوح الكافي أو لنقص الثقة كالتعرض لقضايا معقدة أخلاقياً واجتماعياً، وسياسياً ويتم اختيارها تبعاً للمرحلة العمرية نتاج ورش العمل التي تجمع بين الفرقة والتلاميذ والتي قد تستغرق أسابيع للتعرف إلى هذه القضايا و قد يعارض البعض هذا النشاط بدعوى أن الأطفال لا يمتلكون الاهتمام بمثل هذه الموضوعات التي قد تسبب لهم المزيد من القلق وعدم الفهم، ولكن فرق T.I.E وجدت أساليب حديثة لنقض هذا الادعاء، بتقديم برامج يُشجع فيها التلاميذ للتعرف إلى قضايا ناضجة، من خلال الإمتاع الدرامي والمسرحي.

رابعاً: الطفل خبير : Children as an expert

كما تساعد شخصيات العمل الدرامي والتي تختلف عن التلاميذ في أنها تشجع التلاميذ على النظر إلى عالمهم بشيء من الموضوعية. فالعرض المسرحي وشخصياته يحاول التعرض لبعض القضايا والمواقف الحياتية التي قد لا يعرف بعض التلاميذ جوانبها أو كيفية التصرف فيها عن طريق العرض ومناقشة الأطفال يتوصل الجميع لمعرفة ما يجب وكأن الحل صادر عن الأطفال أنفسهم مما يكسبهم الثقة أولاً والمعرفة الصحيحة لأنهم خبراء في هذا الموقف ثانياً. هذه هي المفاهيم التي تشكل الثوابت في تحقيق المسرح التعليمي لأهداف عامة وأهداف كل مجال من مجالات توظيفه في المؤسسات التعليمية خاصة (فرج، 2005).

لماذا مسرح المناهج ؟

تعتمد مسرح المناهج وهي عملية فنية، على التقنيات التي تستخدم في فن المسرح كوجود نص وخشبة مسرح ومؤدين وجمهور، لكن الفرق الأساسي الذي يميز ما بين مسرح الطفل التقليدي والمسرحية التعليمية، يكمن في الهدف العام الذي يسعى كل منهم لتحقيقه فبينما يسعى مسرح الطفل إلى الترفيه في الأغلب، نجد أن رسالة المسرح التعليمي (مسرح المناهج) تسعى إلى التعليم مما تحدثه من تأثير أو تنوير حول الموضوع التعليمي الذي نتناوله بإحداث ما يأتي:

- 1- تغيير في فهم واتجاهات المتلقي للموضوع التعليمي.
- 2- إثارة حب الاستطلاع، والرغبة في المعرفة بموضوع تعليمي أو قضية نتناولها.
- 3- المساعدة على مزيد من التفسير وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب (Gaudart، 1990).

ما الذي تضيفه المسرحية التعليمية ؟

لا بد وأن تضيف المسرحية التعليمية ما لا يمكن للمعلم أن يقوله في غرفة الصف، بمعنى أن الإعداد المسرحي والدرامي للمادة العلمية لا يكفي بما تذكره الكتب الدراسية بل يجب أن يضيف كثيراً من التفاصيل والمعلومات الإضافية التي تساعد على مزيد من الفهم والتفسير ثم ربط كل ذلك بخبرة حياته ومراعاة الاقتراب من الواقع في رسم الأحداث والشخصيات، فالمسرحية التعليمية تعمل على نقل المعرفة ولكن بأسلوب يحبه الطالب وفي نفس الوقت يقوم بربط ما تعلمه بخبرة حياته، وتنمي التفكير الناقد لديه وتضيف المسرحية التعليمية من المعلومات ما يتوافق مع الأهداف التعليمية للبيت والمدرسة بمعنى أن المسرحية التعليمية لا تكفي بما يجيء به المنهج أي أنها ببساطة لا تقف كاللبغاء الذي يردد المعلومات التي يمكن للمعلم أن يقدمها للتلاميذ في الفصل بل يجب أن تدفع التلاميذ إلى ما وراء الحقيقة والمعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي ؛ لربط هذه المعلومة بالإطار الحياتي العام وهكذا تساهم في تحقيق التوجهات المطلوبة من التعليم عامة والهدف المرجو من ممارسة النشاط (بويل وهيب، 2009).

عناصر البناء الدرامي للمسرحية التعليمية:

البناء الدرامي هو عملية صياغة المقدمة المنطقية (الفكرة) في موقف، أو حدث أو فعل (موضوع) يتضمن صراعاً بين إرادتين أو أكثر (الشخصيات)، ويتصاعد هذا الفعل في تسلسل منطقي لأجزائه: (الحبكة) من خلال تفاعل أطراف الصراع حتى يصل إلى ذروته، ويحسم لصالح أحد الأطراف هذه هي فنية الكتابة المسرحية التي تصوغ الفعل في مواقف حية يشخصها مؤدون يتحركون ويتفاعلون ويعبرون عن أفكارهم بالحوار أمام جميع المشاهدين حيث يؤثر العرض المسرحي في الجمهور فكرياً ويضيف لهم معلومات ومعرفة وللبناء الدرامي للنص المسرحي شقان هما بناء داخلي وبناء خارجي كما يأتي :

أولاً : بناء داخلي يشتمل على عناصر وهي :

1- الفكرة : عندما نحاول أن نعد أو نحول مادة تعليمية إلى نص درامي، يجب أولاً أن نهتم بالفكرة وهي تعني القيمة التعليمية الأساسية أو المفهوم التعليمي الأساسي، الذي نحاول من خلال توظيف فن العرض المسرحي تبسيطه وشرحه للمتلقي، ويجب أن تكون هذه الفكرة واضحة في ذهن المعلم ويتمثل وضوحها في وضوح معالمها كافة في ذهن الكاتب أو المعلم وتحديد العناصر المركبة والمتداخلة في تكوين الفكرة مثال: إذا كان الموضوع عن نفي الجملة الاسمية فلا بد للمعلم أن يبني تصوراً ويطرح مجموعة من الأسئلة تقدم بقالب درامي مثل تقديم عناصر الجملة الاسمية

ثم طرح الأسئلة الآتية مثل: كيف يمكن نفي الجملة الاسمية؟ من الأحرف المسؤولة عن نفيها؟ ما التغير الذي طرأ عليها بعد نفيها؟ وهذه الأسئلة يجيب عنها الطالب أيضاً بطريقة درامية مثل لعب الدور كأن يتقمص دور حرف النفي ما ويدخل على الجملة الاسمية وينفيها ويبين من خلال تمثيله ما التغير الذي أحدثه على الجملة الاسمية بعدما دخل عليها (دودين، 1999)

2- الموضوع : يقصد بالموضوع الحدث العام الذي سنحاول من خلاله عرض الفكرة المراد إعدادها درامياً بشكل يسمح بعرضها على التلاميذ داخل الصف، بأسلوب غير مباشر يعتمد على القدرات الدرامية لفن الكتابة وفن المسرح لذلك، يجب أن يكون الموضوع معادلاً موضوعياً للفكرة التي نريد علاجها، بمعنى أن يكون الحدث الذي يشكل الموضوع مساوياً وشارحاً لهذه الفكرة.

3- الحبكة : يقصد بها ترتيب عناصر الموضوع بالنسبة للزمن ويجب أن تكون عناصر الموضوع مرتبة حسب المنطق الواقعي لحدوثها، لكن قد يأتي كاتب، ويحاول أن يعيد ترتيب هذه العناصر، فقد يبدأ ترتيب عناصره بدخول التلميذ إلى المستشفى، وبالكشف عليه يتبين إصابته بالتسمم، فيسأله الطبيب فيحاول (ب) الإجابة و(أ) يحاول منعه من قول الحقيقة، والتلميذ (ب) يخبر الطبيب بالحقيقة.

يشترط في الحبكة أن تتكون من ثلاثة أجزاء: (بداية، ووسط، ونهاية) ويشترط في البداية أن تكون ذلك الجزء من الأحداث الذي يستعرض فيه المؤلف العناصر الأساسية لأحداثه مثل: التعريف بالمكان والتعريف بالزمن والتعريف برغبات الأفراد كذلك، أما (العرض) وفيه تُستعرض العناصر الأساسية ولكن يشترط أن يكون العرض مكثفاً وأن يعتمد على الطرح غير المباشر للأفكار وأن يمهد للجزء النهائي.

4- الشخصيات: وهي من العناصر الدرامية التي تحمل الأفكار الواردة في الموضوع، ويجب أن تكون هذه الشخصيات ممثلة لهذه الأفكار بشكل جيد، حتى يمكن من خلال تجسيدها في العرض أن تساعد على تعميق الفكرة، أو الأفكار التي تحملها كل شخصية، ويجب أن توظف الشخصيات بأبعادها الثلاثة لخدمة الفكرة وتعميقها.

5- الحوار : وهو اللغة المسموعة (المنطوقة) المستخدمة عن طريق الشخصيات لتوصيل أفكارها إلى الآخرين ويصاغ الحوار في عمومته حسب نوعية المتلقي، فإذا كنا نقدم العمل المسرحي للصغار الأطفال، فيفضل أن نقدمه باللغة العامية مع تطعيمه ببعض ألفاظ اللغة العربية الفصيحة

لإثراء القاموس اللغوي للطفل، وخاصة المصطلحات العلمية التي يجب أن تتطرق كما هي Johana،(1996).

كيف نكتب مسرحية تعليمية ؟

بعدما تحدثت الباحثة عن عناصر البناء الدرامي للمسرحية التعليمية، والقواعد الإرشادية في كتابة المسرحية التعليمية سيكون الحديث الآن عن كيفية كتابة مسرحية تعليمية حيث تُكتب المسرحية التعليمية وفق مرحلتين أساسيتين هما:

1- مرحلة ما قبل كتابة النص : Prescribing phase

وهذه المرحلة يحاول فيها الكاتب أو المعلم الإلمام بالموضوع والتعرف على أهم جوانبه، وتحديد مفاهيمه وجمع الآراء والنقاش فيما يجب أن يكون عليه هذا الموضوع، وفي هذه المرحلة لا بد من طرح عدة تساؤلات مهمة يحاول الكاتب (المعلم) الإجابة عنها وهذه التساؤلات تكون مرتبطة بفكرة وموضوع المسرحية التعليمية، وحتى يُجاب عنها المعلم الاطلاع على مزيد من المراجع والخبرات السابقة أو من خلال ورش العمل واللقاءات المتعددة مع التلاميذ والمعلمين التربويين والفنانين وتتنوع هذه التساؤلات إلى :

- 1- ماذا يمكن أن يضيف الكاتب أو المعلم للمادة الدراسية لتلقى قبول التلاميذ؟
- 2- ما هدف المعلم أو إدارة المدرسة من الإضافات التي قد يقترحونها على موضوع المسرحية ؟
- 3- هل يمكن أن يتضمن موضوع المسرحية عوامل جذب قوية وكافية لجذب انتباه الطلاب ؟
- 4- هل ما تحاول المسرحية التعليمية إضافته من وجهة نظر الكاتب أو من وجهة المعلم يتوافق مع الأهداف التعليمية للمنهج الدراسي ؟
- 5- ما الاحتياجات الفعلية للتلاميذ لمثل هذه الإضافات ؟
- 6- هل هذه الإضافات قادرة على إثارة التفكير لدى التلاميذ وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم ؟
- 7- كيف يمكن أن يتحقق التوازن المطلوب بين المادة الدراسية وعناصر البناء الدرامي ؟
- 8- هل تصلح المادة الدراسية، لإقامة مواقف درامية ؟

تشكل الإجابة عن هذه الأسئلة الخطة العامة التي يجب أن ينطلق منها الكاتب للعمل سواء أكان الكاتب واضعاً نصب عينيه أهداف المجموعة التي يكتب لها أم كان المعلم فعل ذلك، وأهداف المدرسة والمنهج الذي يتعامل به ووجهة نظر ورؤية المعلمين والأمر بهذا الشكل يختلف بالضرورة عند كتابة مسرحية تعليمية عن كتابة موضوع عام لمسرح الأطفال والذي قد يكون للكاتب خبرة سابقة،حتى يكتب لجمهور كبير متنوع المراحل العمرية وبدافع تعليمي أقل.

2- مرحلة كتابة النص : Scripting phase

تأثر المسرح التعليمي بجهود العديد من المؤلفين ومناهجهم، ولكن مع ذلك فهناك بعض الأساسيات العالمية التي تحدد أسلوب كتابة المسرحية التعليمية ويمكن القول في هذا الصدد مع (أرسطو) بضرورة وجود حبكة جيدة البناء التي تتضمن الأفكار الأساسية المحددة والشخصيات والحوار، والأغاني، والرقص ومع ذلك لا بد أن نضع في الاعتبار أيضاً وثائقية (برخت) وآراءه خاصة تلك التي تدور حول مفهوم الإيهام المسرحي واعتقاده في المواجهة المباشرة للمشكلة الدرامية أمام الجمهور وفي مرحلة كتابة النص يجب التركيز على العناصر الآتية :

1- المحتوى : ويعتبر من أهم عناصر المسرحية التعليمية ويندرج المحتوى التعليمي من نطق بعض الكلمات التي قد يرى المعلمون أهميتها لمرحلة عمرية معينة، إلى تجسيد شخصية تاريخية ممن تدرس في المنهج المدرسي، والذي تتناوله المسرحية بشكل أكثر نقداً وتحليلاً ومن الجدير ذكره أنه لا يمكن للمسرحية التعليمية أن تكتفي بما يجيء في المنهج بل لا بد وأن تكون وجهة نقد واضحة تساعد التلميذ على التحليل.

2- اللغة : يجب أن تكون اللغة في المسرحية التعليمية كالمرآة تعكس الجمل والأساليب والرموز التي يتعامل بها المشاهد المعاصر، وفي الوقت نفسه تقدم للمشاهد كلمات وأساليب مناسبة للحوار تساعد على أن يفهم سلوك الشخصيات المختلفة، وهذا يعني أن اللغة يجب أن تمتلك مصداقية خاصة، خاصة إن كان الموضوع ذا طبيعة تاريخية وثائقية ويجب أن يكون كاتب المسرحية قادراً على استخدام التعبيرات المميزة للجماعات المختلفة، كما يجب ألا تكون اللغة المستخدمة في المسرحية التعليمية ذات بعد واحد مثلاً عندما يقوم الكاتب أو المعلم بكتابة مسرحية تقدم للشباب فإنه يخطئ عندما يجعل كل شخصيات المسرحية تتحدث باللغة السوقية طوال المسرحية؛ لأن اللغة الدرامية تتطلب وجود عناصر من الإضحاك والمجاز والمقارنة بجانب قدرتها على التصوير (العمادي، 2009).

3- الشخصيات : ترتبط الشخصيات باللغة في المسرحية التعليمية بوصفها : ناقلة وحاملة للمحتوى الفني والتعليمي للنص ومن أهم الشخصيات التي يمكن استخدامها هنا شخصية الراوي لمقدرته على تقديم المعلومات ويصدق هذا في المسرحيات الوثائقية التسجيلية حيث يمكن تقديم الإطار والشخصيات والمشكلات الكبرى بوضوح من خلال الراوي، كما يمكن للراوي أن يعمل مفسراً أو موجهاً للعملية الدرامية التعليمية (فرج، 2005).

المسرح داخل غرفة الصّف :

حتى ولو كنا نعمل في صف (حجرة تقليدية) فإنه يصلح ليكون مسرحاً ممتازاً يمكن أن نقدم فيه مسرحيتنا التّعليمية، وهناك أسلوبان : يمكن إعداد حجرة الصّف بأي منهما، ليكون مسرحاً يجمع ما بين مكان المشاهدة ومكان الأداء الأول في الوضع المعتاد لحجرة الصّف، يمكن أن نستخدم مقاعد التّلاميذ كمكان للمشاهدة، أما مقدمة الصّف (المساحة التي تقع ما بين السّبورة وأول صف في المقاعد) فتكون هذه المساحة هي مكان التمثيل، مع استخدام الممرات الجانبية، كمساحات للتمثيل، وكذلك الممر الأوسط فيمكن استخدامه طريقاً وممرّاً لدخول الممثلين وخروجهم.

أما الأسلوب الثّاني : فهو إعداد المسرح على شكل دائرة، حيث يتم ترتيب المقاعد لتشكيل دائرة أو حلقة كبيرة خالية من المنتصف وحولها يجلس المشاهدون والممثلون وتشكل الحلقة ذاتها مساحة التمثيل.

أما دخول الممثلين وخروجهم، فيتم من خارج الدّائرة إلى الدّاخل وبالعكس مثل هذا المسرح يسمح للجميع بمشاهدة كل شيء كما يسمح للجالسين حول الدّائرة بالمشاركة أحياناً في بعض أجزاء المسرحية بالاهتزاز مثلاً كالأشجار والتمثيل بفعل الرّياح، أو في صنع المؤثرات الصوتية المناسبة للمشاهد وهذا أسلوب مناسب للمراحل الأولى من التعليم (زغلول، 2006).

كيف نثري العرض المسرحي الذي ينفذه الطّلاب ؟

يعتمد العرض المسرحي داخل حجرة الصّف على بعض التقنيات المماثلة لما يتم في المسرح خارج المؤسسات التّعليمية، وهي التقنيات التي تعمق من الفهم والتّفسير وتخلق حساً جمالياً يضاف إلى جماليات العرض المسرحي، ونقصد بها المؤثرات الصّوتية واستخدام الملابس والإكسسوارات. والسؤال كيف نحقق هذا داخل غرفة الصف ؟ يتم ذلك بما يأتي :

1- المؤثرات الصّوتية : Sound effects

مما يثير التّلاميذ ويمتعهم أثناء العرض المسرحي داخل غرفة الصّف مشاركتهم في تنفيذ المؤثرات الصّوتية سواء بأصواتهم أم باستخدام آلات الإيقاع البسيطة، من جهة أخرى تساعد هذه المشاركة على إثارة خيال التّلاميذ بمحاولتهم اكتشاف الأدوات التي يمكن استخدامها لتحقيق صوت معين. أما بالنسبة لتوظيف المؤثرات الصّوتية ذاتها، فإنها تساعد على إثارة خيال التّلاميذ كما أنها تضيف بعداً من الواقع الفني على العرض المسرحي أو التمثيلي داخل الصّف حجرة الأنشطة يكسبه بعداً جمالياً.

2- استخدام الملابس Costumes

توظف الملابس عادة في المسرح للدلالة على الشخصيات من ناحية أخرى تساعد على تحقيق الإيهام بالعملية التمثيلية، الأمر الذي يؤدي إلى استكمال المتعة الفنية للتلاميذ الذين يشاهدون النشاط التمثيلي داخل الصف لذلك تكون الملابس مهمة للمشاهدين والممثلين، حيث تساعد على مزيد من الاندماج في الأدوار التي يقومون بأدائها حتى وإن استخدمت الإشارات البسيطة التي تحمل اسم الشخصية أو أية صورة ترمز لها.

ومع التلاميذ داخل الفصل، كلما كانت الملابس بسيطة ومصنوعة من مواد وخامات في متناول الجميع كلما ساعد ذلك على إثارة خيالهم، وتنمية مهاراتهم الفنية لذلك يفضل أن يحتفظ المعلم داخل الفصل بصندوق للملابس المستعملة والأقمشة وبذلك يمكن استخدام نفس القطعة غير مرة.

أنواع المشاركة في المسرح في التعليم :

هناك ثلاثة أشكال للمشاركة في مرحلة العرض عند استخدام المسرح في التعليم يمكن للطلبة القيام بها ويظهر أن ما يحدد نوع هذه المشاركة هو عدد الطلاب وهذه الأشكال هي :

أ- مشاركة خارجية : وهي المشاركة التي تتم بين الجمهور (الطلبة) والممثلين بعد انتهاء مرحلة العرض وهذا النوع من المشاركة يعد أبسط أنواع المشاركة ويستطيع الممثلون فيها الحصول على تغذية راجعة من الجمهور لاكتشاف مدى تفهمهم لموضوع المسرحية واستمتاعهم بها وأي أجزاء من المسرحية كانت ناجحة أكثر وحتى يكون النقاش مفيد وغير سطحي يفضل أن تكون نهاية المسرحية مفتوحة ونثير أسئلة كثيرة وغير محددة، وذلك لإثارة الطلبة للتعبير عن رأيهم واتخاذ قراراتهم تجاه الموضوع والمواقف المطروحة حيث يتم طرح أفكار من قبل الطلاب ومن الممكن تمثيلها.

ب- المشاركة الهامشية : وهذا النوع يكون عندما يزيد عدد الطلبة عن (60) طالب مما يصعب التعمق في مشاركة الطلبة في الحدث الدرامي المقدم نعمل إلى المشاركة الهامشية للطلبة حيث يأخذ الطلبة أدوار محددة في العرض كأن يردد هؤلاء الطلبة بعض العبارات في العرض، أو أن يشاركوا بأدوار ثانوية كتجسيد شخصيات عمال في مصنع، أفراد أسرة.

ج- المشاركة المتكاملة : وفي هذا النوع من المشاركة يكون عدد الطلبة لا يتجاوز (30) طالباً من طلبة الصف الواحد يقوم فيها الطلبة بأدوار فعالة في الحدث الدرامي تتسم بالتلقائية وفي هذا النوع من المشاركة يتم التعمق في المادة التعليمية المجسدة وتتيح المجال الواسع للطلبة المشاركين في الاكتشاف واتخاذ القرارات وهنا يتم تنمية الاستبصار لدى الطلاب وتنمية أسلوب حل المشكلات. (العناني، 2002)

مكانة الدّراما التّعليمية من النظريات التربوية :

تعتبر الدّراما التّعليمية تطبيقاً لنظريات تربوية جاء بها علماء التّربية لأننا إذا ما قمنا بالتعمق في الدّراما التّعليمية سنجد أنها تخدم كافة الفئات العمرية وتراعي الفروق الفردية للتلاميذ كما وأنها تساهم في العمل على تنمية المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي للطفل وتعتمد على استخدام الحواس لذلك نجد أن الدّراما التّعليمية تتقاطع مع نظريات تربوية وتعد تطبيقاً لها كما يأتي:

الدّراما التّعليمية تطبيقاً لنظرية (برونر) في النمو المعرفي والتعلم بالاكتشاف:

يرى برونر الوارد في (الكردي، 2007) وهو أحد علماء النفس الذين يدعمون نظريات التعلم المعرفية، أنه يمكن تعليم أي موضوع لأي طفل ويتوقف هذا على طريقة عرض الموضوع ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم حيث إن النمو العقلي يسير من الحسي إلى التمثيل إلى التجريد وهنا يصبح من الضروري أن يتبع التدريس النظام نفسه، ففاعلية التعلم ترتبط بمدى دقة اختيارنا لنمط أو أسلوب التعليم الذي يناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلم ومستوى إدراكه أو فهمه لما يقدم إليه.

لقد اعتبر برونر أن هناك ثلاثة أنماط وصيغ للتعلم هي:

1. التعلم بالعمل أو النشاط (Enactive)

بمعنى فعل الشيء وممارسته.

2- التعلم التصوري أو الأيقوني (ICONIC)

ويقوم على استخدام الحواس أو الوسائط الحسية البصرية وغيرها من الوسائط الحسية الأخرى في تمثيل ما يراد تعلمه أي تحل الصورة أو الأيقونه محل الشيء الفعلي حيث يحدث تمثيل معرفي لها وتخزن داخل البناء المعرفي للفرد.

3. التعلم الرمزي أو المعرفة الرمزية (Symbolic)

وفيه يحدث التفاعل بين البيئة باللغة والتمثل الذهني الداخلي لمدلولات الرموز ومعانيها. إن النماذج الثلاثة السابقة التي اقترحها برونر كأنماط للتفاعل مع البيئة تشير إلى الفرض الأول من نظريته وأما الفرض الثاني فهو يؤكد على التعلم بالاكتشاف، والذي يعتبر أكثر فاعلية من التعلم القائم على الحفظ لما يتميز به هذا النمط من التعلم من محاولة لتلبية حاجات المتعلم، واستثارة دوافعه الداخلية ويعرف برونر التعلم الاكتشافي بأنه إعادة تنظيم محددات الموقف المشكل، أو موقف التعلم في صيغ أنماذج إدراكية أو تعميمات أو علاقات جديدة، ويرى أنه يمكن تعميم أو تنظيم مواقف التعلم بطريقة تيسر عملية التعلم بالاكتشاف.

بناء على ما عُرض من نقاط رئيسة في نظرية برونر، نجد أن الدراما التعليمية أسلوب واعد وهو أحد التطبيقات التربوية لهذه النظرية التي أوردها برونر في كتابه (نحو نظرية للتعليم) إذ أن تمثيل

الطلبة وحركتهم في تجسيد الموقف الدرامي الذي يحتوي على جدل وصراع والمنتهي بنهاية مفتوحة يتيح لهم بعد انتهاء المشهد التمثيلي، المناقشة واكتشاف المعاني، ثم ترسيخاً لفظياً أو صورياً ببنائهم المعرفي وعدم نسيانها لكل هذه الأمور فإن الدراما التعليمية تعتبر تطبيقاً متطوراً لنظرية برونر. (أبو رياش وعبد الحق، 2006).

الدّراما التّعليمية ومخروط الخبرة (هرم ادجار ديل)

إن عملية التّعليم أساسية في العملية التّربوية والحاجة مستمرة لبذل كل الجهود الممكنة لمزيد من الكفاءة التّربوية ومزيد من الارتفاع بمستويات الأداء في التّربية.

ويمكن القول بأن هناك شبه اتفاق على أهمية المبادئ الآتية في عملية التّعليم والتّعلم :

- 1- إن معظم ما نتعلمه بعيوننا عن طريق حاسة البصر.
- 2- إن خير ما نتعلمه هو ما نتعلمه بأنفسنا عن طريق بذل جهد ايجابي ومشاركة فعلية في العملية التّعليمية.

وتطبيقاً لهذه المبادئ وتماشياً معها اقترح (ادجار ديل) وسيلة بصرية توضح العلاقات المتعددة بين الوسائل التّعليمية المختلفة ومكان كل منها في العملية التّعليمية وقام تصنيفه للمواد التّعليمية على أساس الخبرة إذ أشار ادجار ديل، وهو عالم تكنولوجيا التّعليم، إلى أن هناك عدة طرق عن طريقها يكتسب الفرد خبراته التي تؤدي إلى تكامل شخصيته وقام بتحديد طرق اكتساب الخبرات التّعليمية إلى ثلاثة حقول رئيسة حيث يتضمن كل حقل أقساماً مختلفة ورتب هذه الأقسام والحقول في شكل هرم أطلق عليه اسم الخبرات التّعليمية أو مخروط الخبرة وأوضح فيه مراحل اكتساب الخبرة التّعليمية وبعد النظر فيه نجد في قاعدة الهرم التّعلم بالعمل المحسوس يكتسب فيها الفرد خبراته عن طريق الحواس، وبالتالي فإن الخبرات المكتسبة واقعية ومباشرة كما نلاحظ أن الخبرات الممثلة الدراما ولعب الأدوار تحتل القسم الثالث من القاعدة نظراً للآثار الإيجابية التي تحققها في عمليتي التّعليم والتّعلم ولتوضيح ذلك لا بد من أننا نعرف كلنا أن الإجابة عن العديد من الأسئلة البسيطة تتخذ أحد شكلين: الأول: شكل معلومات، والثاني شكل الخبرة المباشرة، وتنتمي الإجابة الأولى إلى التّعليم الأكاديمي التقليدي، والثاني إلى الدراما التّعليمية مثلاً قد يكون السؤال: من هو الشخص الأعمى؟ قد تكون الإجابة: الشخص الأعمى هو الذي لا يتمكن من الرؤية وقد تكون الإجابة (أغض عينيك وأبقهما طوال الوقت مغمضتين وحاول أن تجد طريقك إلى خارج الغرفة) إن الإجابة الأولى تتضمن معلومات دقيقة ومحددة وترضي العقل، أما الإجابة الثانية فتقود السائل إلى لحظات من الخبرة المباشرة وتجاوز المعرفة المجردة وإغناء الخيال والتأثير في القلب والروح، وهذه العبارات ببساطة تصف وظيفة الدراما التّعليمية بدقة. وعلى هذا النحو يغدو هدف

الدراما التعليمية ليس التمثيل بحد ذاته بل استكشاف المعنى الذي ينطوي عليه الموقف الدرامي والذي يتطلب من المتعلم تفكيراً داخلياً منطقياً لأن الدراما التعليمية تسعى لتشخيص المعرفة من خلال المتعة واستخدام الحواس بشكل فعال. هذا الأمر يجعل المتعلم يتعلم المعلومات والمفاهيم بصورة أفضل مما قد يفعله أي أسلوب آخر وبهذا نستطيع استخدام الدراما التعليمية وسيلة خلاقية في الكثير من الأغراض التعليمية وذلك لقدرتها الفعالة على إظهار مهارات وقدرات الطفل وذلك عن طريق لعبه للأدوار وتجسيده لمواقف درامية متنوعة تقوده للاكتشاف والتعبير مستخدماً أدوات الشخصية الجسد والصوت. الدراما التعليمية لا تقدم للجمهور كما في المسرح المدرسي وإنما هي نشاط درامي يتم داخل غرفة الصف وفيها يتوحد ويتفاعل الطفل مع الدور الذي يجسده ولا يستخدم الكثير من التقنيات المسرحية المتمثلة بالديكور والملابس وغيرها بل يستخدم خامات البيئة المتوفرة إذن، الدراما التعليمية في مجملها تعتمد على قدرات الطفل وحدها ويكون دور الطالب دوراً فاعلاً حيث يفكر و يشارك و يتبادل أفكاراً مع غيره، يمثل دوراً و يقيم المعرفة التي شارك في اكتسابها ولم يتلقها عن طريق التلقين. (2002، Creech)

انطلاقاً من أن الخبرات الدرامية أصبح لها مكان في العملية التعليمية وأنها تعتبر خبرات ذات أهمية في أن يكون المشارك فيها فاعلاً وإيجابياً ويعمل وينشط لتعميق الفهم ويرى ادجارديل أن الدراما والمسرحية تساعدنا في مواقف كثيرة، على توفير الخبرات البديلة وخاصة تلك التي لا يمكن أن نخبرها بالطرق المباشرة، مثل الأفكار والقيم المجردة أو تلك الأحداث التي مضى عليها زمن، وهذه الخبرات البديلة تقرب المتعلم من الخبرات الحقيقية وبالرغم من أن المسرحية تمثيل للشيء وليست هي الشيء الحقيقي نفسها إلا أن لها مكانتها كأحدى الوسائل الهامة للاتصال والتعليم، كما يمكن استخدامها في المراحل التعليمية المختلفة، والدراما التعليمية يمكن أن تكون أكثر كفاءة وفاعلية في تحقيق أهدافنا أكثر من استخدام المواقف الحقيقية نفسها فهناك فرصة متاحة أمامنا لكي نحذف العناصر غير الهامة والعناصر التي قد تشتت انتباه المشاهدين، وذلك عند إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها والتركيز على الأفكار الهامة التي نود توصيلها إلى التلاميذ بما يخدم تحقيق أهدافنا وعلينا أن ندرك أن التلميذ الذي يساهم بالاشتراك في جزء محدد من المسرحية يكون أقرب إلى الخبرة المباشرة عن ذلك التلميذ الذي يقف نشاطه عند حد المشاهدة فقط، والتمثيل في المدارس بما له من قوة حيوية في التجربة الإنسانية يعتبر من العناصر الهامة في التربية، وهو يرتبط بالصحة العقلية والبدنية وكذلك يساهم في نمو الإدراك الفني والخبرات الشخصية من ناحيتين رئيسيتين بالمدارس وهما :

أولاً: أهمية النشاط التمثيلي في التربية بصفة عامة وما له من قيمة بالنسبة للصفات الأخلاقية والاجتماعية اللازمة لكل فرد.

ثانياً: تطبيقه كطريقة من طرق التدريس في مواد الدراسة المختلفة كالدين واللغة والجغرافيا والتاريخ والتربية الرياضية ويمكن أن نقول أن التربية في السنوات الأولى من عمر الطفل تقوم كلها على أساس التمثيل وإذا استخدمنا الدراما التعليمية في تدريس المواد الدراسية بطريقة حسنة فإنه يمكن نقل المواقف المعقدة من خلال النص المحكم للدور المثير والمحرك لسرعة الفهم.

وتعتبر المسرحيات وهي أحد أشكال الدراما التعليمية من أهم الوسائل التي تهدف إلى بث الشعور الديني وتربية الوجدان وتمثيل القدوة الصالحة بما فيها من حوار مشوق، وخير ما يحقق أهداف الدراما التعليمية والمسرحيات أن يمثلها التلاميذ في الصف أو على خشبة مسرح المدرسة ولا شك أن تأثير تلك المسرحيات في نفوس التلاميذ تفوق كل موعظة سافرة وإرشاد مباشر، ويرى مارك توين أن مسرح الأطفال من أعظم الاختراعات في القرن العشرين وأن قيمته التعليمية كبيرة والتي لا تبدو واضحة أو مفهومة في الوقت الحاضر، والتي سوف تتجلى قريباً كما يرى أنه أقوى معلم للأخلاق، وخير دافع إلى السلوك الطيب اهتدى إليه عبقرية الإنسان؛ لأن دروسه لا تلقن بالكتب بطريقة مرهقة أو في المنزل بطريقة مملة؛ بل الحركة المنظورة التي تبعث الحماس وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال التي تعتبر أنسب وعاء لهذه الدروس إن كتب الأخلاق لا يتعدى تأثيرها العقل وقلما تصل إليه بعد رحلته الطويلة الباهتة ولكن حين تبدأ الدروس رحلتها من مسرح الأطفال فإنها لا تتوقف في منتصف الطريق بل تمضي إلى غايتها.(عبد النبي، 1993).

مكانة الدراما التعليمية في المنهج :

للدراما مكانتها في المنهج وهي تشبه الفنون الأخرى، ولكن من المحتمل أن تكون أعظم مدى، فقيمة الدراما التعليمية تتحدد بإخلاص من خلال المحاولات الفردية التي تتم لمعرفة العالم، الذي نعيش فيه وتقوده الحياة وإذا ما اعتبرنا هذا مقبولاً ؛ حينئذ فلا بد أن تكون الدراما ضمن المنهج الذي يجب أن نفكر فيه بعناية فالدراما التعليمية تعطينا مؤشراً كافياً للفروق ذي الدلالة لدور اللعب لتعليم الأطفال، إذا ما احتوى على تأثير كامل ووقت كافٍ وأن يتييسر للأطفال التعلم من خلال استخدام العمليات وعلاقاتها بالمهارات، فالدراما هي الطريق الطبيعي للتعبير عن النفس فالأطفال يلعبون ولعبهم نوع من التمثيل الحركي لبعض حقائق الواقع ويستطيع الطفل أن يحاكي إلى الحد الذي يكون فيه قد تعلم فعلاً.(الناصر، 2008).

إننا حتى الآن نتطلع إلى إمكانية توظيف الخبرات المسرحية للإسهام في العملية التربوية بصفة عامة والعملية التعليمية بصفة خاصة، وهذا قد يكون ممكن الحدوث؛ إذا ما كانت للدراما مكانة في المنهج وقد ظهرت مفاهيم متعددة للمنهج، وبالنظر إلى المفاهيم المختلفة قد نصل إلى أن مصدر الخلاف لا يكمن في النظر إلى المنهج كنظام لمحتوى التعليم يعمل من أجل تحقيق غاياته، وإنما تتمثل جذور هذا الخلاف في غايات التعليم نفسه، وما يرتبط بذلك من النظر إلى محتوى المنهج، ومكوناته والعلاقات بين هذه المكونات، وما ينشأ عن ذلك من تصور لحدود المنهج، وإذا ما تناولنا غايات التعليم وأهدافه فإنها تتحدد في ضوء العديد من الاعتبارات؛ إذ تعتمد على فلسفة وأهداف وحاجات النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي القائم وعلى النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وإلى طبيعة المعرفة، ومدى تقدمها ووسائل اكتسابها ومع ذلك فقد لا تعكس الممارسات التعليمية دائماً بدقة، هذه الاعتبارات وإلى جانب ذلك يأتي بالرغم من وجود اتفاق في الإطار العام لمحتويات المنهج في نظم تعليمية مختلفة فإن مواضيع التركيز والاهتمام كثيراً ما تختلف اختلافاً كبيراً بين هذه النظم. (حسين، 2004)

رأي **ماكجر يجور (Mc Gregor)** حول مكانة الدّراما التّعليمية في المنهاج، يرى ماكجر يجور أن هناك أسئلة مفتوحة تسهم في أن تثير لنا الطّريق لنتعرف على أهمية الدّراما التّعليمية، ومكانتها في المنهاج والسؤال الرئيس الذي يطرح نفسه هو: هل النّمّو الذي يجب أن يكون عليه الأطفال من خلال الدّراما يطابق نفس الأهداف التربوية ؟

يؤكد ماكجر يجور على أننا حتى الآن لدينا الإمكانيات التي تتعلق بالطّرق التي تمكّنا من استخدام الدّراما في الفصل الدراسي ولكن ليست هذه الغاية التي نسعى لتحقيقها فحسب بل من الواجب علينا أن نتساءل :

- 1- ما نوع المكانة التي يمكن للدراما أن تشغلها في المنهج ككل ؟
 - 2- كيف يمكنها أن تتلاءم ضمن أنماط خبرات التلاميذ في المدرسة ؟
 - 3- ما هو الدور الاختصاصي للدراما وماذا يتضمن فيما يتعلق بهذا الاختصاص ؟
- فالدراما هي عمليات النشاط التي توظف كطريقة لكشف وإيضاح في ذات أنواع الخبرات. إن المساهمة والمشاركة المتميزة التي يمكن للدراما أن تقوم بها في هذه العمليات تدور حول الخبرات التي يمكن تمثيلها وهذه تتضمن الأدوار أو المواقف التخيلية البارزة عند الأطفال فنستطيع أن نحدد أن التمثيل كالاكتشاف وتمثيل المعنى خلال الشخص ذاته كوسيط وهذه تتم خلال التفاعل الاجتماعي ففي الدراما يتداول الأطفال المعنى خلال التفاعل الاجتماعي والذي نستطيع أن نسميه

الوسط الواقعي أو الرمزي كي يتكشف المشكلات للفهم في تمثيل الموقف ففي آن واحد هو يستكشف ويعمق العلاقات الحقيقية مع الأطفال الآخرين المشاركين في العمل.

هناك أربعة عناصر تدخل ضمن عمليات الدراما تأخذ مكانها خلال العملية التعليمية وهي :

- 1- التفاعلات الاجتماعية.
- 2- كل من المستوى الواقعي والرمزي.
- 3- استخدام الوسائط ونعني الوسائط في التعبير الدرامي الصوت واللغة،الجسم،المكان، الوقت،المحتوى المفاهيم، محور الموضوع، (المستقبل المتميز للمحتوى يكون في استكشاف استجابات الشخص الداخلية خلال السلوك الإنساني).
- 4- أشكال التعبير : البحث عن المعنى يكون بالتزام الشريك باكتشاف الأشكال المختلفة لرموز علامات التمثيل (نصار وصوالحة، 2000).

علاوة على ذلك فإن المعلم في حاجة إلى توضيحات حول أنواع التعلم التي سيشجعها أثناء الدراما وفي ذلك هو يرغب في أن يؤكد على فهم الموضوعات مثل (محور البحث والقضايا خلال التمثيل، المشاركين في التمثيل والأداء،تفسير وتقدير قيمة الموضوع التعبير الدرامي عن طريق أفراد آخرين) بالإضافة إلى المناقشات حول الطريقة التي ينشأ وينظم بها النشاط الدرامي في كل مجموعة وهذه سوف تؤثر جوهرياً في طبيعة العملية التعليمية الجارية وإذا ما انتقلنا إلى مناقشة عمل مدرس الدراما في الفصل التي لها علاقة بعيدة المدى بالمنهج المدرسي (صلاح، 2013)

دور ومسؤوليات المعلم الذي يوظف الدراما التعليمية في التدريس:

- 1- أن يحدد الإمكانيات التي يمكن أن يقوم بها في تدريس الطلاب وهذا يتوقف على قدرته على استخدام التعبير عن الأفكار والمشاعر وليس استخدام التعبير الخطابي.
- 2- الاطلاع على المقررات الأخرى التي تدرس ويعرف ماذا تقدم المواد الأخرى لأن هذا مهم في التعليم التكاملي
- 3- أن يقوم بالتعرف على تلاميذه كأفراد وأن يحدد احتياجاتهم الشخصية واهتماماتهم.
- 4- على المعلم أن يحدد قبل أن يبدأ الدور الذي يقوم به هل هو دور الموجه أم الدكاتور.
- 5- أن يقوم بتحديد الدور الذي سوف يقوم به هل هو المتابعة فقط أم التخطيط.
- 6- على المعلم أن يتيح لتلاميذه فرصة المناقشة وأن يكون الدرس قابلاً للنمو والتطور الذاتي ويجب أن يضع نصب عينيه أن نجاح دروس الدراما تعتمد على تعاون جميع الأطراف المشتركة في العمل.

- 7- على المعلم أن يطلق للطلاب حرية التعبير دون خوف ليصلوا إلى مرحلة الخلق والإبداع.
- 8- من الضروري أن يحدد المعلم الطريقة التي ينظم بها دروسه مثل هل يجب أن يعمل الطلاب ضمن مجموعات، وإذا كان ذلك فكم عدد أفراد المجموعة ؟ وفي ظل ذلك ما هي وسائل الضبط التي سوف يستخدمها وإلى أي مدى ممكن أن ينجح في خلق الجو الذي سوف يعمل فيه الطلاب عملاً خلاقاً؟
- 9- على المعلم أن يتذكر أن عليه مسؤولية توجيه طلابه، وإعطاءهم الثقة وأن يساعدهم على التركيز على جوانب الموضوع للوصول للفهم.
- 10- على المعلم أن يحدد كيف ينهي درسه، ويناقش مع طلابه التجربة أو الموضوع الذي يدرسون لأن هذا سوف يحدد معنى ما يتعلمونه (Esslin، 1994)

عناصر الدراما التعليمية:

أولاً: الموقف الدرامي:

إن الموقف الدرامي يمكن أن يؤخذ من مفردات المنهاج الدراسي، أو من مواقف وتجارب حياتية، ويعتمد في بنائه على الجدل والصراع ؛ إذ يصاغ في شكل حدثي حواري لا سردي، ويفضل أن تكون نهايته مفتوحة من أجل أن يثير أسئلة كثيرة، فيما بعد خلال التغذية الراجعة التي تعقبه، مما يثير الطلبة للتعبير عن آرائهم واتخاذ قراراتهم تجاه الموضوع المطروح، الذي يسعى الموقف الدرامي إلى إبراز جوانب عدة عن ذاك الموضوع وفي وقت واحد وعلى حسب وصف (السن) أن الدراما التعليمية باعتبارها تمثيلاً لحدثاً ما، قادرة على أن ترينا جوانب عدة من ذاك الحدث وفي وقت واحد، ويكسب الموقف الدرامي الطالب مهارات عدة، مثل التحليل والنقد والبناء واستخدام الجسد والصوت وتفحص الشخص، فضلاً عن تعليم المضمون المطروح بأسلوب غير مباشر وبذلك يتم تطوير مداركته الحسية واللغوية والعاطفية ويحصل على فوائد تتجلى في إكساب العملية التعليمية صفة العمل الجماعي، والتعليم التعاوني المتبادل بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم بأسلوب منظم ومركز. (نصار وصوالحة، 2000).

ويتألف الموقف الدرامي من عدة عناصر هي :

أ- **الحبكة:** تعد الحبكة الجزء الرئيس في بنية الموقف الدرامي فهي لا تعني مجرد القصة التي قد يشتمل عليها هذا الموقف وإنما تعني التنظيم العام لمجرى الأحداث في النص الدرامي إن أي دراما تبنى من سلسلة أحداث متتابعة بطريقة منطقية في سياق مكاني وإن وعي المعلم والطالب بهذه البنية يعزز فهم البنية الصراعية للعمل الدرامي كما ويمكن المنشغلين في الدراما من تفكيك البنية الدرامية إلى أحداث منفصلة لأغراض تعليمية.

ب- **الشخصية:** وهي التي يقوم عليها الفعل الدرامي، ورسم الأحداث التي تتطور لخلق سلسلة متتابعة من خلال الحوار والأداءات المتصارعة، إن الشخصية الدرامية شيء ينفرد بذاته، كما وأن لكل شخصية في السياق الدرامي هدفاً، تسعى لتحقيقه ومن الناحية الفنية ينتهي الموقف الدرامي بتحقيق الهدف ولكن في الوقت ذاته ثمة أهداف لشخصيات أخرى، في الموقف الدرامي، تتناقض بالضرورة مع رغبات هذه الشخصية وأهدافها فمثلاً هدف الشرطي القبض على اللص، وهدف اللص الفرار من الشرطي.

ج -**الفكرة:** يمثل هذا العنصر المحور الارتكازي في تركيب البناء الدرامي، ويدل على الهدف العام والجانب المعرفي والانفعالي فيه، بشكل عام أنها خلاصة الموقف الدرامي المتغلغل في ثنايا النص، فكل فعل درامي معنى أو معانٍ عدة، وقد تكون هذه المعاني واضحة، ويمكن استكشافها من قبل المتعلمين، ولكن الأهم من ذلك هو المعاني المستترة التي تتوارى خلف الصور، ومن المهم لمعلم الدراما أن ينمي في طلابه القدرة على استكشاف تلك المعاني المستترة في السياق الدرامي.

د -**اللغة أو الحوار:**وهي وسيلة نقل الأفكار والمعلومات بين الملقي والمتلقي، بوصفها وسيلة الاتصال الدرامية بين المؤلف والمشاهد، وتشتمل على الحوار المنطوق والفعل الإشاري الدال على معنى ما تتم في صيغة شعرية أو نثرية، ولغة الدرامية خصائص معينة، يشترط وجودها في النص، ولا يشترط ذلك الوجود في الأصناف الأدبية الأخرى، كالرواية والشعر الغنائي، ويجب أن تكون اللغة الدرامية محملة بشحنات عاطفية، وفكرية والمعلم القائم على الدراما التعليمية، ينبغي أن يأخذ في الحسبان تدريب تلاميذه على تمثّل قواعد التصرف الاجتماعي للشخصيات الدرامية، فالحوار الدرامي لا يقتصر على التعبير عما يجري بين الأشخاص بل يتولى توضيح الأفعال التي يقوم بها الأشخاص في حدود علاقة أحدهم بالآخر (رضا، 1982).

ثانياً- المعلم : يعد المعلم من أهم الركائز في عملية استخدام الدراما التعليمية، وحتى يتمكن من إدارة العمليات الدرامية وممارستها داخل غرفة الصف وخارجها، لا بد من أن تتوفر في المعلم مواصفات عدة أهمها :

1- أن يكون ملماً بالاستراتيجيات الدرامية المختلفة مثل : الصوت والإلقاء، والإيقاع والحركة الإبداعية، والإيماء ولعب الأدوار، والتأطير والصّور الثّابتة، ودور الخبير، والارتجال، ورواية القصة وتمثيلها ومسرح الدمى وخيال الظل؛ إذ أن كل واحدة منها لها خصوصية مميزة لها، ولها أهداف خاصة بها، ويمكن للمعلم أن ينتقي منها ما يتناسب مع الموقف التعليمي.

- 2- أن يكون المعلم ذا خيال واسع؛ ليشير خيال الطلبة على الإبداع والابتكار، والتفكير المنظم وإيجاد الحلول المناسبة، واتخاذ القرارات الناجحة السليمة الخاصة بالموقف الدرامي.
- 3- أن يكون قادراً على إدارة صفه وإدارة الحوار ومناقشة الطلبة وتبادل الآراء معهم.
- 4- أن يفهم الطلبة فهماً علمياً يستند إلى المعرفة بمراحل النمو المختلفة ليسهل التعامل معهم ومخاطبتهم من خلال الموقف الدرامي وإدراك وجهات نظرهم.

ثالثاً : الممثلون (الطلاب) :

تعتمد الدراما التعليمية على حب الطالب الفطري للعب الدرامي وتوظيفه من أجل التعليم فاللعب سلوك فطري وحيوي في حياته يعبر بواسطته عن أسلوبه في التفكير وعن سلوكه وعواطفه وقد تكون مشاركة الطالب في الموقف الدرامي مشاركة متكاملة أي له أدوار فعالة تتسم بالتلقائية أو ممكن أن تكون مشاركتهم هامشية أي ثانوية وكلا المشاركتين تهدف إلى التعمق في المادة التعليمية المجسدة وتتيح المجال للاكتشاف واتخاذ القرارات بشكل محسوس فالممثل هنا يجسد ويتقمص ويحاكي الشخصية التي يؤديها ويسرد وينشد إلى جانب العمليات المعرفية التي يقوم بها كالتخيل والتصوير والتذكر والتفسير والتحليل والتي يمارسها الممثل بهدف تمثيل الشخصية ومن المفيد للمعلم الذي يقوم على استخدام الدراما التعليمية أن يحدد لكل طالب ممثل الدور والبعد للدور ففي كل دراما دور أو أكثر فقائد الجيش وربان السفينة والشرطي واللص هي أدوار ممكنة في الدراما ولكن من المهم للمعلم والمتعلم على حد سواء معرفة البعد الثاني للدور الذي يتمثل بمجموعة السمات الشخصية التي يفترض أن تكون ملتصقة بالدور فهناك مثلاً لحارس الأمن صفات وسمات شخصية تميزه عن غيره مثل اليقظة والشجاعة معاً وهي البعد الثاني للدور. (Hornbrook, 1919)

مراحل توظيف النشاط الدرامي في التدريس:

حتى يتم توظيف النشاط الدرامي في غرفة الصف بطريقة سليمة لا بد من إتباع منهجية منظمة لتوظيف هذا النشاط وهذه المنهجية تتمثل في أربعة مراحل هي :

1- مرحلة التخطيط :

ويكون للمعلمة أو المعلم الدور الهام في هذه المرحلة حيث يتم في هذه المرحلة الإعداد لشكل النشاط وتحديد أهدافه واختيار أساليبه التطبيقية المناسبة.

2- مرحلة التطبيق :

وهي المرحلة التي يتم فيها تنفيذ النشاط التمثيلي الذي خططت له المعلمة ضمن إطار أهدافه المرسومة، بواسطة أساليب واستراتيجيات مختارة لذلك.

3- مرحلة الأسئلة والحوار :

حيث تقوم المعلمة بطرح أسئلة على الأطفال بعد انتهاء النشاط الدرامي ؛ بهدف تحديد وجهة النشاط ومتابعته في جو من المرح والمشاركة الجماعية.

4- مرحلة التقييم :

تطرح المعلمة في هذه المرحلة مجموعة من الأسئلة، التي تتيح لها تقييم نتائج النشاط الدرامي، ومدى تحقق الأهداف المرجوة، وملاحظة نشاط الطلاب، ومدى تفاعلهم وهذه المرحلة مهمة جداً ؛ لأنها تعطي تغذية راجعة للمعلمين والمعلمات، وتجعلهم يطورون ويعدلون بناء على نتائج التقييم ومن الأسئلة التي تطرح والإجابات التي تصدر عن الطلبة (أبو مغلي وهيلات، 2008).

خطوات إعداد النشاط الدرامي:

لكي نبدع في النشاط الدرامي المقدم للأطفال والذين يساهمون في تمثيله والذي قد يحمل مفهوماً علمياً أو رياضياً أو قيمة تربوية، أو أخلاقية لا بد من اتباع الخطوات التالية :

1- اختيار الفكرة أو المفهوم أو القيمة :

إن أي عمل إبداعي لا بد أن يدور حول فكرة عامة تشكل جوهره، وقد تكون هذه الفكرة مفهوماً علمياً مثل الذوبان أو مفهوماً رياضياً مثل أكبر وأصغر أو مفهوماً أخلاقياً، مثل الصدق جميعها أفكار تصلح لتقديم عرضاً درامياً للطلاب، ويجب أن يتوفر شرطين أساسيين للفكرة أو المفهوم أولهما وضوح الفكرة بالنسبة للمعلمة وثانيهما، وضوح الفكرة بالنسبة للطلاب كما يجب أن تجيب الفكرة خلال تناولها على العديد من تساؤلات الطلاب وأن تضيف إليه الجديد دائماً، حتى يشعر بأهميتها وجديتها وأخيراً يجب أن تكون الفكرة قابلة للعرض في أسلوب مسرحي مرن يجذب ويشوق الطالب.

2- الحدث الدرامي :

الحدث الدرامي هنا هو الذي تختاره المعلمة لتعرض خلاله فكرتها، ويجب أن يكون قصيراً لا يستغرق عرضه أكثر من عشر إلى خمسة عشر دقيقة، ويجب أن يكون الحدث الدرامي شيق وبه روح المرح، ويكون مناسب لخصائص الطلاب، كما أن سير الأحداث فيه لا يأتي في شكل سردي يتلوه أحد شخصيات المسرحية، بل على شكل حوار وتوزع الأدوار على الشخصيات المحببة لدى الطلاب.

4- الحبكة :

الحبكة تعني ترتيب أحداث الفعل وأجزائه في الزّمن، ويتكون من أجزاء متتابعة، وترتب هذه الأجزاء في تتابع زمني، وعموماً ترتيب أجزاء الحدث يتكون من ثلاث فترات زمنية في بنائها، وهي الفترات التي يقسم إليها الفعل في نفس الوقت. وهي كالآتي :

أ- البداية : إن البداية هي المحطة التي يتم بها استعراض موضوع الفكرة، وعرض الشخصيات والإشارة إلى مكان الحدث وزمانه، وعرض المعلومات الهامة التي تمهد قبل وقوع الحدث، خلال البداية تعرض المعلمة محاور فكرتها، والمفاهيم المرتبطة بها، في شكل إجمالي وعموماً يجب ألا تطول البداية، وأن تقتصر قدر الإمكان، على مجموعة من المعلومات لتتوضح بشكل طبيعي أثناء سير الأحداث، بمعنى ألا تتضمن عرض كل المعلومات.

ب- الوسط : والمقصود بها اللحظة التي يبدأ عندها الحدث في التحرك للأمام، والوسط يعتبر أطول جزء في المسرحية ؛ إذ فيه يبدأ الصدام وتستكمل المعلومات، ويتصاعد حتى يصل إلى ذروته، أو ذروة الحدث وهي النقطة التي يحدث عندها الصراع، ولا بد أن يحسم بعد ذلك، والمعلمة أو المعلم المبدع هو الذي يستخدم كل عناصر التشويق، والجذب لتمهد للوصول لهذه النقطة ؛ لأن الطالب المتلقي عندها سيظل مترقباً أسلوب وكيفية حل الصراع، وبالطبع يجب ألا يفوت المعلم هنا حفاظه على عرض الفكرة، خلال الحدث بشكل غير مباشر وبين الحبكة بحوار مكثف وإيقاع سريع، ويحمل الشخصيات بحجج منطقية وكلها عوامل جذب تصل بالحدث والمتلقي إلى نقطة الذروة التي يجب أن ينتهي الحدث بعدها.

ج- النهاية : وهي آخر المحطات التي يقف عندها الحدث، وهي النقطة التي لا يعقبها شيء وعندها يتم الاستكشاف، والوصول إلى الحل النهائي، وكلما كانت النهاية سريعة كلما كان هذا في صالح العمل الدرامي ويشترط في النهاية أن تكون واضحة وسريعة مكثفة (نصار وصوالحة، 2000).

خطوات التدريس بواسطة أسلوب الدراما والمسرح في التعليم :

1- المقدمة :

كخطوة أولى على المعلم، أن يجعل الطلاب يرتاحون ويتهيئون بشكل تلقائي لعملية التعلم بهذا الأسلوب، ويمكن تحقيقها بمحادثة بسيطة وعامة عن موضوع الدرس، بين المعلم والطلاب ؛ حيث يستطيع خلالها تحديد كفاءة الطلبة، وهمتهم ومقدرتهم على المشاركة في التمثيل، وبالتالي يحدد نوع النشاط الذي سيثيرهم ويحفزهم ومن المهم هنا أن يمنح المعلم الفرصة لكل طالب، أن يختار تمثيل الدور الذي يرغب به، ويناقشه عن سبب اختياره، ومن المهم عدم إجبار أي طالب على تمثيل دور لا يحبه، وعلينا احترام رغبته وتشجيعه.

2- النشاط التّهيئي :

يهدف هذا النشاط إلى تجهيز الطّلاب للنّشاط الدّرامي، ويمكن للمعلم أن يدرّبهم بنشاط ما بدءاً من التأمل الروحي، وحتى التمرين الجسدي، ويجب أن يكون النشاط ملائماً لأعمار الطّلاب، وحاجاتهم الدّراسية، فأول ما يمكن فعله من النشاط هو تمرين جسدي إحمائي، يمكنهم من استعادة قدراتهم، وتحقيق المرونة والليونة لأجسامهم ويمكنهم من الهدوء والتركيز معاً، إضافة إلى تمرينهم إلى بعض متطلبات الشخصيات، مثل السير الصوت، والإلقاء وغيرها من أنشطة الإحماء اللازمة.

3- توزيع الأدوار :

يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطّلبة بشكل عادل، وكتابة دور كل طالب على بطاقة، ويطلب منهم حفظها وهنا يجب على المعلم أن ينتبه لنقطة هامة، وهي أن يمنح الفرصة للتمثيل وأداء الأدوار لجميع الطّلبة، بمعنى أن النشاط الدّرامي ليس حكراً على مجموعة دون أخرى، ففي كل مرة ننوع باختيار الطّلبة حتى نضمن بذلك مشاركة جميع الطّلبة (مع مراعاة الفروق الفردية) وهذه النقطة بالتحديد ما تميز أسلوب الدّراما والمسرح عن استخدام الأسلوب التقليدي.

4- تهيئة المكان للتمثيل :

يقوم المعلم بالتخطيط وتهيئة المكان للتمثيل؛ بحيث يرتب الصّف وجلسة الطّلبة حيث يكون منطقتين منطقة تمثيل ومنطقة خاصة بالجمهور، وهم باقي طلبة الصّف، ويقوم المعلم أيضاً بتحضير الديكور اللازم والإكسسوارات اللازمة، حسب ما هو متاح من البيئة لإكساب سياق الحدث الدّرامي ما يمكن تصديقه.

5- التّمثيل :

في هذه المرحلة يجب أن يعتمد الطّالب على نفسه في العطاء والتعبير، وتجسيد الشخصية، وعلى المعلم أن يخفف تدخله وييسر لطلابه، فالمهم هنا أن يعطي الطّالب روح الشخصية بعفوية وتلقائية، فلا يهمن التّمثيل المتقن الاحترافي فعلى سبيل المثال يهمننا إذا مثل الطّالب دور شخص مقهور من موضوع ما، أن يكون حزين متوتر. الخ لا أن يمثلها الدور وهو يضحك هذا هو المقصود بروح الشخصية، فهناك رسائل ومعلومات نود أن نرسلها للطلبة المشاهدين، ونخشى إن لم يظهر الطّالب الممثل روح الشخصية بالشكل الصّحيح أن تصل للطلبة المشاهدين بشكل خاطئ، وعكس ما نريد ومن المهم لفت الانتباه إلى نقطة، وهي أن المشهد الدّرامي المتبع داخل غرفة الصّف يتراوح من 5-10 دقيقة من زمن الحصة الدّراسية، ليبقى بعد ذلك للمعلم تقييم المشهد وشرح باقي مفردات المنهاج.

6- التقييم :

المشهد الدرامي يجب أن يدعو الطفل للتفكير، فبعد انتهاء المشهد تبدأ التغذية الراجعة Feed back والتقييم على أن يتم التقييم على صورة النقاش والحوار الموضوعي، لا عن طريق الأسئلة الموجهة التي تتحدد بنعم أو لا وإنما أسئلة ماذا أحببت في العرض ؟ ما الذي تعتقد أنه كان جيد في العرض ؟ لو كنت مكان الشخصية الفلانية ماذا كنت ستفعل ؟ لماذا ؟ ماذا تعتقد يكون رأي من حولك بتصرفك ؟ هل تصرف فلان كان جيد ؟ لماذا ؟ ماذا تقترح عليه أن يتصرف لحل مشكلته ؟ وهكذا بحيث نشعب تفكيره ونجعله يرى الموضوع بأكثر من زاوية وننمي التفكير الإبداعي لديه والتفكير الناقد.

7- إعادة التمثيل :

يعاد التمثيل عادة بممثلين جدد ؛حتى يتم إشراك جميع طلبة الصف، إن كانت المجموعة أكثر عدداً من عدد شخصيات المشهد الدرامي، وإذا لم يتوافر العدد الجديد الكافي، فعلى من اشتركوا سابقاً القيام بأدوار أخرى هذه المرحلة مهمة لأنها تفسح المجال لبقية الطلبة ليشاركوا (أبو مغلي وهيلات، 2003).

التحديات والصعوبات التي تحد من توظيف الدراما التعليمية في التدريس:

إن استخدام الدراما التعليمية ليس بالأمر السهل فهناك عدد من العقبات والصعوبات التي تؤثر على استخدام الدراما التعليمية وتوظيفها في التدريس ومن هذه الصعوبات :

- 1- ندرة وجود معلمين ومعلمات متخصصين في مجال توظيف الدراما في التعليم.
- 2- عدم وجود برامج خاصة ودورات تدريب للمعلمين تهتم بتدريب المعلمين على أساليب الدراما التعليمية ومهاراتها وإن كان هناك مثل هذه التدريبات فهي تدريبات قليلة غير كافية.
- 3- عدم وجود متخصصين يصممون المواد الدراسية بأسلوب الدراما التعليمية ويبنون المحتوى التعليمي بأسلوب درامي.
- 4- عدم اقتناع بعض القيادات التربوية بأساليب الدراما التعليمية وأهميتها.
- 5- عدم تشجيع بعض القيادات التربوية سواء على مستوى إدارة المدرسة، أو على مستوى التوجيه الفني للمعلمين لتطبيق الأنشطة التمثيلية، لعدم اقتناعهم بأهميتها التربوية. (أبو موسى، 2008).
- 6- عدم اهتمام وزارة التربية والتعليم بتصميم برامج خاصة تعنى بإكساب المعلمين استراتيجيات الدراما التعليمية.
- 7- عدم وجود تنسيق بين وزارة التربية والتعليم والمسارح القائمة في فلسطين لعقد ورشات للمعلمين لإكسابهم مهارات وأساليب الدراما التعليمية.

8- عدد الطّالاب الزّائد داخل غرفة الصّف بالإضافة إلى ضيق مساحة حجرة الصّفوف حيث يحد هذا من استخدام الدّراما التّعليمية داخل غرفة الصّف.

9- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، والتي تتمثل في كثرة عدد الحصص التي يقوم بتدريسها، بالإضافة إلى الأعمال الإدارية التي يكلف بها من قبل إدارة المدرسة مما يحد من الوقت المتاح لتطبيق الدّراما في التّدرّيس.

10- قلة المخصصات المالية اللازمة للأنفاق على الأنشطة الدّرامية وعدم دعم وزارة التّربية والتّعليم لمثل هذه الأنشطة وتوفير الدّيكوارت التي تساهم في تسهيل توظيف الدّراما في التّعليم). (القرشي، 2001).

كيف يمكن الحد والتّخفيف من التّحديات والصّعوبات التي تواجه توظيف الدّراما في التّعليم؟

إن المعلم المميز هو الذي يسعى دوماً لتطوير مهاراته، والبحث عن كل ما هو جديد، في مجال التّربية والتّعليم خصوصاً فيما يخص استراتيجيات وأساليب التّدرّيس الحديثة، فإذا واکب أساليب التّدرّيس الحديثة وطور مهاراته فهذا يعني أنه معلم يطور من ذاته، ومهاراته ومن أساليب التّدرّيس الحديثة أساليب الدّراما التّعليمية فإذا ما اقتنع المعلم بالقيمة التّربوية للدّراما التّعليمية وأهميتها في تطوير شخصية الطّالب وتوصيل المعرفة له بأسلوب شيق وإذا ما آمن بأهمية دوره في المجتمع وأنه مسؤول عن إعداد أجيال من شأنها أن تخدم الوطن وتكون مميزة ومبدعة، هذا كله بالإضافة إلى أن هناك مسؤولية تقع على عاتق المعلم، وهي تذليل الصّعوبات التي تواجهه حتى يقوم بدوره على أكمل وجه، وهناك أيضاً مسؤولية تقع على عاتق وزارة التّربية والتّعليم للحد من معوقات وصعوبات توظيف الدّراما التّعليمية في التّدرّيس (عبد المنعم، 2007).

كيفية الحد من هذه المعوقات والتّحديات :

1- ربط المواد الدّراسية بالحياة الواقعية للطّالب، من خلال أهداف تعليمية معلنة تتم داخل قاعات التّدرّيس، ومن خلال ممارسة النّشاط الدّرامي في التّدرّيس.

2- دعم إنشاء المسارح المدرسية لأنها تيسر وتسهل على المعلم وتمكنه من توظيف الدّراما التّعليمية في التّدرّيس.

3- العمل على بناء برامج و ورشات تدريبية تكسب المعلمين أساليب ومهارات الدّراما التّعليمية.

4- إعداد طواقم مخصصة في تصميم مناهج بأسلوب الدّراما التّعليمية.

5- إقامة مؤتمرات تحمل عنوان توظيف الدراما في التعليم لأن من شأنها خلق وعي لدى المعلمين والتربويين بأهمية توظيف الدراما في التعليم ودورها في رفع تحصيل الطلاب وبناء شخصياتهم.

6- توفير دليل للمعلم بأساليب الدراما التعليمية المستخدمة في التدريس.

7- التنسيق والتشبيك ما بين وزارة التربية والتعليم والمسارح لعقد ورشات للمعلمين متخصصة في مجال توظيف الدراما في التعليم.

8- تخصيص ميزانية خاصة لهذا النوع من البرامج وهي برامج توظيف الدراما في التعليم.

9- العمل على تقليل عدد الطلبة في الصف وتوزيعهم في شعب حتى يتسنى للمعلم أداء دوره واستخدام الدراما بنجاح. (شحاتة، 2000).

استراتيجيات الدراما التعليمية :

لتنفيذ النشاط الدرامي وتوظيفه لخدمة الموقف التعليمي يستطيع المعلم أن يتبع استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة ؛ لتقديم هذا النشاط إلى طلبة الصف، والآن سيتم الحديث عن استراتيجيات درامية مختلفة تساعد المعلم في تصميم وتنفيذ النشاط التعليمي ومن هذه الاستراتيجيات :

أولاً: استراتيجية دور الخبير كأحد أشكال الدراما التدريس:

هذه الإستراتيجية تعد شكلاً من أشكال إستراتيجية لعب الأدوار، وفيها يعطى الطالب دور المختص والخبير في موضوع معين، كأن يكون خبيراً في موضوع اللغة أو الأدب، ويتعامل مع هذه المجالات بأدوات ومهارات الشخص المختص ويتم بناء هذا النشاط عن طريق إسناد المعلم لأحد الطلبة دور الخبير في مجال معين وإعطاء الطلبة الآخرين ضمن نشاط لعب الأدوار أدواراً متعددة، كأن يكونوا صحفيين أو مقدمي برامج يوجهون، يطلبون إيضاحات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد، في الموقف الدرامي والذي يكون المعلم قد بينه للطلبة قبل البدء والدخول في النشاط ولهذا الإستراتيجية من استراتيجيات الدراما التعليمية عدة مجالات تعليمية هي :

1- تطوير اللغة كتابةً وتعبيراً

2- تحمل المسؤولية وتولي السلطة

3- كيفية المفاوضة

4- مهارات البحث

5- تفهم وإدراك أدوار الآخرين من ناحية المهارات والقوانين وأخلاق المهنة

6- إتباع مبادئ وقواعد أخلاقية وسلوكية

7- الالتزام بإنهاء وإتمام المهمة الموكلة له

دور المعلم في هذه الاستراتيجية:

1- خلق وبناء الموقف التعليمي بحيث يعطي السلطة للطلبة للاكتشاف مستخدمين مهاراتهم الشخصية بدلاً من تلقينهم المعلومات.

2- تشخيص مستوى كل طالب في مراحل التطبيق المختلفة.

3- أن يكون جاهزاً ومدرّكاً للمجال التعليمي المراد تغطيته.

4- أن يكون قادراً على إعطاء المعلومات عند الحاجة لها فقط.

5- أن يكون قادراً على تحليل وتفهم المواقف المختلفة.

6- أن يكون لديه القدرة على إثراء المواقف للنقاش وتوظيف عنصر التوتر بها.

7- القدرة على إعادة التركيز على الموضوع الأساسي في العمل.

8- عدم الاعتماد على حبكة أو تسلسل قصصي وإنما القدرة على التعامل مع الموضوع بتسلسل مبني على ردود فعل الطلبة وتفاعلهم مع المواقف الدرامية المختلفة.

9- أن يحترم الطلبة ويتعامل معهم كخبراء من خلال دور الخبير الذي يلعبونه في هذه الإستراتيجية.

دور الطالب في هذه الاستراتيجية :

يكون دور الطالب في هذه الإستراتيجية دور فعال حيث يتقمص دور الخبير الذي يمتلك المعلومات عن موضوع وفكرة ما، وهذا يتطلب منه أن يبحث ويطلع على معلومات لها علاقة بموضوع الدرس، وعليه أن يتقن دوره كخبير؛ بحيث يستطيع تقديم معلومات هامة عن موضوع ما، ويقوم بالتفاعل مع أسئلة باقي الطلبة، ويقوم بالمهام الموكلة له.

مراحل بناء درس وفق هذه الاستراتيجية :

مرحلة الإعداد والتحضير: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالتخطيط للدرس، وإعداده بـقالب درامي ويحضر الأدوات اللازمة، والديكور اللازم لتنفيذ الدرس.

مرحلة التطبيق: في هذه المرحلة يقوم المعلم بتفسير ما سيقومون به وأنهم خبراء في مجال ما مثل تحديد دور عالم نحو، ويوضح لهم أهمية الالتزام بهذا الدور، ويدور حوار بين المعلم والطلبة حول طبيعة عمل عالم النحو، حتى يستطيع الطلبة معرفة ملامح الشخصية، وسلوكها وطبيعة اللغة التي يتحدث بها لغة سليمة.

تحديد المهام: يحدد المعلم مهمة الطلبة، وهي أنهم علماء نحو، يقومون بعرض أخطاء نحوية، يقع بها الطلاب فيما يخص أنواع الخبر، ويقع على عاتقهم تجهيز لوحات مكتوب عليها جمل وترتيبها بطريقة مناسبة والبدأ بالشرح عنها.

القيمة التربوية لاستراتيجية عباءة الخبير:

هذه الإستراتيجية تساعد الطلبة على التعلم عن طريق العمل المحسوس، الذي تضمنه (هرم ادجار ديل) لاكتساب الخبرات التعليمية، ويجعل عملية التعلم جهداً ذاتياً، يقوم به الطلاب أنفسهم لفهم وإدراك أوسع للمادة الدراسية، فالمعلم يستطيع أن يمنح طلبته فرصة الاكتشاف، وبالتالي التعلم باستخدام مهاراتهم الشخصية المختلفة للوصول إلى الهدف وجملة الأهداف الخاصة والعامة التي يتوخاها من الموقف التعليمي الصّفي، وعند تقديم المعلم للمعلومات اللازمة للنشاط بشكل غير منظم وعشوائي وتفويض السلطة للطلاب بإعادة ترتيب وتنظيم هذه المعلومات، هنا يتبع أسلوب التعليم بطريقة الاكتشاف التي تحدث عنها (برونر) التي قال عنها بأنها عبارة عن عملية تفكير، تتطلب من الفرد إعادة تنظيم للمعلومات التي بين يديه تنظيمياً يجعل الطالب قادر على رؤية علاقات جديدة، لم تكن معروفة لديه قبل عملية الاكتشاف، كما ولهذه الإستراتيجية دور كبير في أنها تجعل الطالب يستخدم مهارات تفكير عليا مثل الاستدلال. (سليمان، 2003).

ثانياً: استراتيجية لعب الأدوار (نظرية شافتل)

وهذه الإستراتيجية تعد نشاطاً تعليمياً وتربوياً، يسند فيه المعلم للطلاب مهمة القيام بدور شخصية غير شخصيته الحقيقية (وتقوم طريقة تمثيل الدور في أساسها على إشراك المشاركين والمراقبين في موقف ينظوي على مشكلة حقيقية والرغبة في التوصل إلى حل والفهم الذين يولدهما هذا الإشراك).

وعند تقديم المعلم للمادة الدراسية للتلميذ على شكل مشكلة، ندفعه إلى فعل التفكير والتأمل والدراسة والبحث وجعل الموقف التعليمي داخل الصف موقفاً تعليمياً، وتعلّماً محوره الأساسي التلميذ، ويحدد كوبرج (Kobreg) وبينجال (Bagnall) نموذجاً يتكون من سبع خطوات ينهاها الطالب عند قيامه بحل المشكلات الإبداعية وهذه الخطوات هي :

1- تقبل المشكلة.

2- تحليل المشكلة.

3- تعريف المشكلة.

4- تكوين تصور عن الحل المقترح.

5- اختيار الحل المناسب من بين الحلول المقترحة.

6- انجاز الحل وتحقيقه.

7- تقييم الحل المقترح.

القيمة التربوية لاستراتيجية لعب الأدوار :

إن إستراتيجية لعب الأدوار توفر عينة حية من السلوك الإنساني تكون بمثابة وسيلة للطلاب في :

1- استكشاف مشاعرهم.

2- اكتساب بصيرة في اتجاهاتهم وقيمهم وتصوراتهم.

3- تطوير مهاراتهم في حل المشكلات واتجاهاتهم.

4- استكشاف المادة الدراسية بطرق مختلفة.

البنية والهيكلية لاستراتيجية لعب الأدوار :

تتحدد بنية تمثيل الدور كما أوردها دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين بما يلي :

المرحلة الأولى : وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بما يلي :

1- تهيئة المجموعة يتم التمهيد وتهيئة المجموعة.

2- تقديم المشكلة وتعريفها يتم في هذه الخطوة عرض المشكلة.

3- جعل المشكلة واضحة وصريحة، وهذا في غاية الأهمية على المعلم توضيح المشكلة للطلاب وتحديد

4- شرح قصة المشكلة واستكشاف القضايا، هنا يقوم المعلم بشرح قصة المشكلة وتبسيط الضوء على أهم جوانب المشكلة.

5- شرح عملية تمثيل الدور، وهنا يعطي معلومات عن تمثيل الدور.

المرحلة الثانية :يتم في هذه المرحلة اختيار المشاركين، وتحليل الأدوار، واختيار ممثلي الأدوار.

المرحلة الثالثة : يقوم المعلم في هذه المرحلة بما يلي :

1- تجهيز المسرح أو المكان حيث يجهز غرفة الصف أو قاعة الأنشطة.

2- تحديد خطة العمل يحدد المعلم الخطة التي سيسير بها المعلم أثناء تنفيذ الدرس.

3- إعادة صياغة الأدوار.

4- الاندماج في موقف المشكلة.

المرحلة الرابعة :

1- إعداد المشاهدين وهنا، يتم تجهيز الجمهور وتجهيز مكان خاص لهم بحيث يكون مساحة للجمهور ومساحة للممثلين.

2- تحديد موضوع المشاهدة هنا، يبين المعلم للطلاب أن عليهم الانتباه ليستخلصوا الفكرة الرئيسة.

3- تكليف الطلاب بالواجبات التي سيتم مشاهدتها.

المرحلة الخامسة : وهذه المرحلة هي مرحلة التمثيل الفعلي، ويكون محور هذه المرحلة الطالب حيث يقوم بتمثيل الدور، وتقمص الشخصيات، واكتساب ملامحها، وهنا يكون دور المعلم دور المرشد والميسر، ويتابع تمثيل الطلبة وفي لحظة ما عندما يشعر أن هناك ما يجب توضيحه يوقف تمثيل الطلاب ويبدى ملاحظاته.

المرحلة السادسة : يقوم المعلم بمناقشة الطلبة فيما مثلوه، ويقيم ويجعلهم يشاركونه في التقييم ويقوم بمراجعة أداء أدورا (الأحداث، المواقع، الواقعية).

ويناقش الطلاب بما شاهدوه وأيضاً يناقشهم في الفكرة الرئيسة ويقوم بتطوير التمثيل التالي.

المرحلة السابعة : وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بإعادة التمثيل، مع التركيز على الملاحظات التي أعطاها المعلم لهم، ويقوم بتمثيل الدور الذي تمت مراجعته، واقتراح خطوات لاحقة أو سلوكاً بديلاً.

المرحلة الثامنة : وهنا يدور نقاش بين الطلبة والمعلم حول ما تم في المرحلة السابقة.

المرحلة التاسعة : وهنا يتم مشاركة الخبرات بين الطلبة ويتم ربط المشكلة بالخبرات الحقيقية، والمشكلات السائدة واستكشاف مبادئ السلوك العامة.

عبر هذه البنية المقترحة يستطيع المعلم أن يقدم المادة الدراسية إلى الطلبة بأسلوب تشاركي؛ حيث الطالب والمعلم هنا يبحثان عن حل للمشكلة المطروحة.

أشكال لعب الدور : هناك أربعة أشكال للعب الدور، يستطيع المعلم أن يوظفها في عملية التعلم والتعليم وهي :

1- **تمثيل الدور التلقائي :** وهنا يترك المعلم الحرية الكاملة للطلبة في تقديم دور ما، دون أن يخطط أو يعد الخطوات التي سيتم بها تنفيذ النشاط الدرامي، وإنما يكفي المعلم بطرح فكرة مجردة يقوم الطالب نفسه بتنفيذها كأن يطرح المعلم فكرة الحر، أو البرودة أو أي فكرة مجردة أخرى يمكنها أن تنمي خيال الطالب ومشاعره.

2- **التمثيل الإيمائي :** ويتم تنفيذ النشاط الدرامي في هذا النوع بدون حوار، يتم بين المشاركين في الموقف التعليمي وإنما يتم التنفيذ من خلال قدرة الطلبة على استخدام جسد، أي لغة الجسد وليس اللغة المنطوقة يستخدمون جسد، بطريقة إبداعية، كأن يقوم المشاركون في النشاط بتأدية موقف انتظار باص المدرسة ومن ثم الركوب في الباص، حيث يتحرك هذا الباص ويوصل كل طالب إلى بيته.

3- **تمثيل الدور المحكم :** وفي هذا النوع من تمثيل الدور يمكن أن يقوم المعلم والطلبة بإعداد نص مكتوب توزع فيه الأدوار على الطلبة، ويحفظ كل منهم دوره المخصص له ومن ثم يقومون بتجسيد النص أمام الطلبة الآخرين وهذا النشاط قد يكون فعال للغاية، في تزويد الطلاب بخبرات مخططة بعناية؛ لكي يمارسوا خبرات معينة كالمساومة، والتفاوض والإصغاء، والملاحظة إضافة إلى توفير مثل هذه التمثيليات القصيرة للطلبة فرصة استخدام المهارات التشاركية في عملهم معاً في إبداع تمثيلية من تأليفهم والتدريب على تمثيلها وتأديتها وتقديمها.

4- التمثيل الإبداعي : وهو من مستوى الأداء العالي للتمثيل الدرامي ؛ حيث يقوم الطلبة هنا بعمل إبداعي يتمثل في بناءهم لنص النشاط، وعناصره المختلفة، من حيث الشخصيات، والحوار والحبكة، وباقي العناصر الدرامية الأخرى، ويمكن استعمال التمثيل الدرامي الإبداعي في تنمية مهارات الاتصال والتفكير، لدى الطلاب في الوقت الذي يعمل فيه على استثارة تقديراتهم وشعورهم، وإبداعهم ومهاراتهم المعيارية الخاصة بقواعد العمل والسلوك.

لا تنحصر مجالات استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في مجال واحد، من مجالات التعلم والتعليم وإنما يستطيع استثمار هذه الإستراتيجية في تدريس مختلف المواد الدراسية، ولمختلف المراحل إذا ما أعدنا محتوى المادة الدراسية إعداد يتفق وطبيعة هذا النشاط الدرامي، بالإضافة إلى إمكانية استثمار هذا النشاط لمعالجة قضايا الطلبة داخل المدرسة، وقضايا علاقاتهم خارج المدرسة، تلك العلاقات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع الذي هم جزء منه.

المبادئ والأسس التي يقوم عليها نشاط لعب الأدوار في العملية التعليمية :

هناك عدة مبادئ وأسس يقوم عليها نشاط لعب الدور والنشاط الدرامي، وهذه الأسس هي بمثابة العمود الفقري لهذا النشاط وهي :

- 1- أسلوب المبادرة والارتجال واتخاذ القرارات الفورية.
- 2 - التعرف المباشر على الأشخاص والأهداف والمواقف.
- 3- إتاحة الفرصة لتعديل السلوك وتثبيت الأنماط والمواقف.
- 4- تؤكد على دور المعلم الإبداعي في تنظيم التعلم.
- 5- يقوي مهارات الإصغاء والملاحظة والانتباه والتفكير.
- 6- يوفر جواً آمناً للتعلم والتدريب بعيداً عن الانتقاد والسخرية.

أهداف نشاط لعب الأدوار :

نشاط لعب الأدوار يمكنه أن يحقق عدة أهداف يمكن استنباطها من النشاط المنفذ، من خلال إسناد أدوار مختلفة للطلاب ومن هذه الأهداف :

1- الإسهام في كشف السمّات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها كتاجر بخيل أو طفل عدواني أو معلم متسامح أو طفل محب لمساعدة الآخرين أو غير ذلك.

2- يساعد الأطفال على اكتساب النّقة بالنفس فيعززها هذا النّشاط؛ لأنّه يعتمد على توظيف المهارات اللغوية والحركية.

3- يساعد الطّفل على اكتساب فرصة للتدريب على أدوار حياتية كثيرة وذلك من خلال تعرفه على سلوكيات إنسانية ذات أنماط متعددة مثل الطّبيب في العيادة والأب والأم في البيت والمعلم في المدرسة وأصحاب المهن المختلفة.

4- يساعد النّشاط الدّرامي المعلم على اكتشاف ميول الطّلبة ورغباتهم وحاجاتهم.

5- مساعدة الطّالب الذي يقوم بلعب الدّور على فهم ذاته والآخرين.

ومن الجدير ذكره أن المعلم يستطيع أن ينخرط في نشاط لعب الأدوار، ضمن إطارين هما إطار الدّور الكامل يقوم هنا بدور شخصية معينة وتكون هذه الشّخصية محور النّشاط التّعليمي، بحيث يتم طرح الأسئلة من قبل الطّلبة على هذه الشّخصية والشّخصية المجسدة من قبل المعلم تجيب عن الأسئلة التي يطرحها الطّلبة، وهناك إطار الدّور الجزئي وفيه يمثل دور جزئي ولا يكون محور النّشاط الدّرامي (أبومغلي وهيلات، 2008).

ثالثاً : استراتيجية التّأطير والصّور الثّابتة :

تعني هذه الإستراتيجية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في بناء المحور الدّرامي الموظف في الموقف التّعليمي قراءة والنقاط وتحليل الرّموز والإشارات التي يحتوي عليها الإطار أو الصّورة الفوتوغرافية أو الصّورة الفنية وغالباً ما تكون هذه الإطارات ذات هدف تعليمي تربوي واضح.

والصّور الفوتوغرافية أو المؤطرة تستخدم كوسيلة تعليمية يعرضها المعلم أمام الطّلبة تتم مناقشتها معهم عن طريق الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة التي هي مستمدة من الصّور الفوتوغرافية المعروضة، فإذا ما عرض المعلم صورة أو إطار لفلاح يعيش في قرية ما فإنّه وعن طريق طرحه ومناقشته للصّور مع الطّلبة يستطيع أن يشرح ويفسر للطّلبة طبيعة الحياة في القرية ووسائل الإنتاج المختلفة التي يستخدمها هذا الفلاح، وكيف يمكنه أن يسوق منتجاته وكذلك علاقة القرية مع المدينة، وبعد ذلك يمكن تجسيد هذه الأفكار التي تضمنتها الصّورة من خلال بناء الفعل الدّرامي الذي يقوم الطّالب بأدواره المختلفة به (سليمان، 2005)

الصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم الذي يوظف إستراتيجية الصّور الثابتة :

لا بد من أن يتصف المعلم الذي يقوم بتوظيف هذه الإستراتيجية في التدريس بمجموعة من الصفات التي تمكنه من توظيف هذه الإستراتيجية وهذه الصفات هي :

1- القدرة على خلق ووضع فعل أصيل حقيقي للنشاط الدرامي.

2- القدرة على العمل والبحث ضمن المضمون المطلوب.

3- التفاعل مع المتغيرات.

4- التجاوب مع انعكاسات وآراء الطلبة.

5- التلقي بدلاً من تلقين المعلومات.

6- القدرة على كيفية استخدام أدق التفاصيل المتوفرة للمادة التعليمية.

7- القدرة على التأقلم مع مستويات مختلفة من التفاعل الاجتماعي واللغوي مع الطلبة.

8- إعطاء الطلبة الصّلاحيات المناسبة والمحافظة عليها (حسين، 2005)

رابعاً : إستراتيجية الارتجال:

وهي إستراتيجية أخرى من استراتيجيات الدراما التعليمية، وتعد وسيلة درامية يتم من خلالها وضع الطفل في موقف معين، وعلى أغلب الأحيان يكون موقفاً متوتراً، ويطلب منه التصرف ووضع الحلول المناسبة لهذا الموقف بشكل تمثيلي، ويتم هذا النشاط التعليمي الارتجالي تحت إشراف المعلم، الذي يخطط لهذا النشاط التعليمي ويضع أهدافه، لا سيما وأن النشاط الدرامي الارتجالي من جانب الطلبة يتم بصورة أفعال وحركات وأصوات، غير مخطط لها مسبقاً، أي أنها فعل عفوي يقوم به الطالب لتمثيل حالة ما تخدم الموقف التعليمي المقدم للطلبة، إلا أن المعلم إذا ما أراد أن يجعل هذا الارتجال فعلاً منظماً وهذا ما يناسب الموقف التعليمي فإنه يبنيه بالاتفاق مع الطلبة مسبقاً قبل الدخول في الفعل الدرامي، أو الموقف الدرامي (الكردى، 2012).

أهم الأمور والشروط التي يتفق المعلم مع طلابه عليها في هذه الاستراتيجية :

1- الاتفاق مع الطلبة المشاركين على أنهم يجب أن يوقفوا أدوارهم الاجتماعية والإنسانية الحقيقية والعادية والتعامل مع بعضهم على أساس الأدوار المفترضة، والتي سيلعبونها ويجسدونها.

2- الاتفاق على التعامل مع البيئة المحيطة (الصف ومحتوياته) بشكل مختلف؛ بحيث يمكن أن يصبح مثلاً المقعد طاولة للرسم، أو طاولة للطعام، والكرسي يصبح مقعد سيارة وعلبة الطباشير تصبح علبة أو صندوق مجوهرات... الخ وهذا يفرض أيضاً انتقال في عاملي المكان والزمان، فتصبح بيئة الصف بيئة أخرى، كأن تكون سوق أو صحراء، وكذلك عامل الزمن فبدلاً أن يكون في الصباح يكون ليلاً.

3- الاتفاق أيضاً على احتمالية تجسيد بعض الأدوات أو الإكسسوارات، بشكل إيمائي متخيل كأن يتخيل ويجسد إيمائياً أنه يحمل عصاً سحرياً، دون أن تكون هذه العصا موجودة أو أنه يقود سيارة إسعاف دون تواجد السيارة أو ما يدل عليها. (الخماش، 2007).

الفوائد التربوية لاستراتيجية الارتجال :

هناك فوائد وقيمة تربوية كبيرة لهذه الإستراتيجية، فهي تنمي مواهب الطلبة، وتنمي الخيال لديهم وتعزز الذاكرة والتفكير لديهم، كما وتخلق الحالة العفوية بالتعبير، ولإستراتيجية الارتجال أهمية في أنها تعزز الارتجال اللفظي وغير اللفظي لدى الطلاب (Fernsler، 2003).

خامساً : استراتيجية سرد القصة وتمثيلها:

تعد القصة من أكثر الفنون الأدبية النثرية انتشاراً وشيوعاً بين الأطفال، وأشدها تشويقاً وجاذبية لهم، فالقصة فن من الفنون الأدبية لها بناءها الخاص وعناصرها التي تميزها، وتساهم القصة في بناء شخصية الطالب وتجذب انتباهه ؛ فيتفاعل مع أحداث القصة وبإمكانها أن تخدم الموقف التعليمي بشكل جيد (سكس، 2003) .

وإذا أحسن المعلم توظيف القصة توظيفاً صحيحاً في الموقف التعليمي؛ فإنه يحقق أغراض وأهداف تربوية متعددة وذلك لما تمتلكه القصة من تنوع معرفي وفني تحتفظ به، فهناك القصص والحكايات

الموجودة والمبثوثة في الكتاب المدرسي، وهناك أيضاً كتب التراث، وهناك سلسلة من القصص يمكن للمعلم استخدامها واستثمارها لخدمة الموقف التعليمي (نصار وصوالحة، 2009).

الأهداف التي تحققها إستراتيجية سرد القصة وتمثيلها:

للسرد القصصي أهمية تربوية كبيرة فهي تحقق الكثير من الأهداف التربوية ؛ حيث أنها تقوم بتنمية الخيال لدى الطفل، وتعمل على تعزيز قدرة الطفل على التعبير، وتثري القاموس اللغوي لديه، وتتيح له فرصة تقمص أدوار الشخصيات الموجودة بها، وتنمي مهارة القراءة والاستماع لدى الطالب، وتشجع الطلبة على التفكير الناقد والإبداعي؛ لأنها تشجعهم على كتابة قصصهم الخاصة (الشريف، 2009).

تقنيات سرد القصة :

على المعلم الذي يوظف إستراتيجية سرد القصة وتمثيلها أن يتقن ويمتلك مهارات السرد القصصي وهي :

1- التلويح في نبذة الصوت حيث لا يكون صوته على وتيرة واحدة بل يلون بصوته حسب الموقف والحدث الذي يسرده.

2- تلويح القصة من حيث الوصف فيضفي صفات على الشخص، والأحداث الموجودة في القصة، مثل هناك قصر كبير، كبير وجميل، جميل وهذا لكي يقرب ما بالقصة من أشياء وأحداث للطلبة كي يتخيلوها

3- أن يستخدم الإيماء وتعابير وجهه أثناء سرده للقصة، بما يتناسب مع ما يسرده فمثلاً إذا كان يسرد موقف به تعجب فيجب أن يوضح ومن خلال تعابير وملامح وجهه وأيضاً نبذة صوته عن التعجب.

4- أن يستخدم لغة الجسد بالإضافة للغة المنطوقة أثناء سرده للقصة (سليمان، 2005).

سادساً: استراتيجية التمثيل (الإيمائي) (البانتومايم):

إن أول من استخدم البانتومايم هو (أندرو نيكوس)، وكان السبب الذي دفعه لاستخدام هذا الأسلوب هو أن صوته احتبس ذات يوم وهو يؤدي عرضه، أما جمهوره الروماني المتحمس، وقد أكمل (ليفوس) بقية العرض بالتمثيل الصامت، ولما لاحظ شغف الجمهور لعرضه الإيمائي أكثر من حماسهم لعرضه الناطق أخذ يقدم عروضاً إيمائية، وبهذا ولد أسلوباً جديداً من أساليب العرض المسرحي، أطلق على هذا التمثيل (بنتومايم) وهي تسمية رومانية ويعتمد هذا التمثيل على مرونة الجسم، والتخيل والإلهام والتذكر (العناني، 2002).

كيف يمكن توظيف التمثيل الصامت في التدريس :

هناك طريقتان لتوظيف التمثيل الصامت في التدريس الأولى وهي تقوم على أن يقوم مجموعة من الطلبة بتمثيل مشهد صامت، وفي لحظة معينة يقول المعلم فريز أي (تجمدوا) وبعد ذلك يطرح المعلم على طلبة الصف الآخرين وهم الجمهور مجموعة من الأسئلة، أول هذه الأسئلة ماذا فهتم من هذا المشهد ؟ عما يعبر ؟ ما الأفكار التي يحملها المشهد الذي تم تمثيله ؟ والطريقة الثانية هي أن يقسم المعلم الطلاب لمجموعات ويكتب مجموعة من المشاكل على بطاقات فيقوموا باختيار ما يودون تمثيله تمثيلاً صامتاً (نصار وآخرون، 2005)

سابعاً : استراتيجية الإيقاع والحركة الإبداعية

يعمل الإيقاع على تنظيم الحركة زمنياً، وهو ما نستطيع إحساسه في جميع جوانب الحياة مثل حركة الكواكب والنجوم، وتعاقب الليل والنهار، والفصول الأربعة، وضربات القلب، ورمش العيون، كلها أمثلة حية على وجود الإيقاع وضرورته في الحياة، وهناك عدة وظائف للإيقاع وهي :

1- نقل انطباع عن المكان.

2-لفت انتباه الجمهور ونقل إحساس لهم بتغيير المشهد أو المكان عن طريق الإيقاع.

3-ربط ودمج جميع أجزاء الشخصية وحركاتها.

4-تقرير طبيعة الشخصية والمزاج فالإيقاع يعد أحد المؤشرات الدالة على المزاج (هادئ، قلق، متوتر مضطرب).

فالإيقاع يعطي دلالة لتغير الزمان والمكان والمشهد وينقل لنا الانطباع عن شخصية أو حدث(الكردي، 2003)

قواعد اللغة العربية :

قواعد اللغة العربية هي صلب علم النحو العربي والنحو العربي هو أصل من أصول علوم اللغة العربية وأقدمها نشأة وأغزرها مادة وتأليفاً، وقد كتبت بحوث كثيرة عن نشأته وتاريخه، قديماً وحديثاً ومع اتفاق الباحثين على سبب نشأة النحو العربي نجدهم مختلفين في تحديد من البادئ بوضع أسسه وفي تحديد طبيعة الملاحظات التي عدت اللبنة الأولى في بنيانه الشامخ اختلف الناس في أوائل من وضع النحو فقال قائلون أو فريق من الناس: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون نصر بن عاصم الدؤلي، ويقال الليثي وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز وأكثر الناس أجمعوا على أن أبا أسود الدؤلي هو أول من وضع أسسه (الحمد، 2005).

أصل تسمية النحو: ينبغي قبل الشروع في بحث أي ناحية من نواحي النحو التمهيد لذلك بالبحث عن أصل التسمية في اللغة. النحو في اللغة: جاء في أساس البلاغة لا يبحث على نحو واحد ونحو نحوه، وفلان نحوي من النحاة، وانتحاه تعني قصده (الحمد، 2005)

وجاء في لسان العرب : النحو إعراب الكلام العربي، والنحو : القصد والطريق والجمع أنحاء ونحو وفي بعض كلام العرب إنكم لتتظرون في نحو كثيرة أي في ضروب من النحو ويقال نحوت نحوك، أي قصدت قصدك. وفيه نحا الشيء أي حرفه ومنه سمي النحوي، لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب. ومنه أنحى عليه و انتحى إذا اعتمدت عليه. ومنه الانتحاء وهو الاعتماد على بعض دون بعض (ابن منظور، 1995).

النحو في الاصطلاح :

جاء في مقدمة الحدود في النحو: اعلم أن الحد والمعرف في عرف النحاة والفقهاء، والأصوليين. اسمان لمسمى واحد وهو ما يميز الشيء عن جميع ما عداه فحد النحو اصطلاحاً علم بحصول، يعرف بأحوال أواخر الكلام إعراباً وبناءً.

وجاء في شرح الأشموني على الألفية : " هو العلم المستخرج بالمقاييس من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها " .

إذاً فالنحو يعني: إتباع قواعد اللغة العربية بمراعاة ضروراتها صوتاً للألسنة من اللحن والخطأ(علامة، 1992).

بواعث وضع قواعد اللغة العربية :

يمكن أن نرد أسباب وضع قواعد اللغة العربية وعلم النحو إلى بواعث مختلفة، منها الديني ومنها غير الديني أما البواعث الدينية فترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءً فصيحاً سليماً إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة خاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة وكان قد أخذ بالظهور في حياة الرسول عليه أفضل الصلاة والسلام (ضيف، 1996)

ومن البواعث التي دعت إلى وضع النحو الباعث العربي فيرجع إلى ذلك أن الله سبحانه وتعالى كرم أمة العرب، واختار من بينها نبياً عربياً يهدي الناس إلى النور ليفهموا منه ما يقول ؛ قال الله تعالى : "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ". فيخاطبهم بلغتهم التي يفهمونها فكان ذلك مفخرة للعرب. كل ذلك أدى إلى أن ينظر العرب أنفسهم نظرة إعجاب واعتزاز وفخر وتقدير. ولم لا؟ وقد أنزل القرآن بلسانهم واختير الرسول من بينهم، ولم يقتصر الأمر على ذلك بل شمل لغتهم التي يتحدثون بها، وتعداهم إلى كل ما هو عربي وإن نظرة واحدة إلى أشعارهم ونثرهم وكتبهم الكثيرة التي ألفوها كافية لأن يعرف مدى تقديرهم للغتهم (خلف الله، 2000).

أما الباعث القومي فيتجلى في بناء البصرة تلك المدينة التي نشأ بها النحو العربي، فالعرب يعتزون بلغتهم اعتزازاً شديداً وهو اعتزاز جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفاً عليها من الفناء والذوبان في اللغات الأعجمية، وبجانب ذلك كانت هناك بواعث اجتماعية ترجع إلى أن الشعوب المستعربة أحست الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلاً مستقيماً وتتقن النطق بأساليبها نطقاً سليماً وكل ذلك معناه أن بواعث متشابكة دفعت دفعا إلى التفكير في وضع قواعد اللغة العربية ولا بد أن نضيف إلى ذلك رقي العقل العربي ونمو طاقته الذهنية نمواً أعده للنهوض برصد الظواهر اللغوية وتسجيل الرسوم النحوية تسجيلاً تنظم فيه القواعد النحوية وتنظم الأقيسة انتظاماً يهيء لنشوء علم النحو ووضع قوانينه الجامعة المشتقة من الاستقصاء الدقيق للعبارات والتراكيب الفصيحة ومن المعرفة التامة بخواصها وأوضاعها الإعرابية (ضيف، 1968).

أهمية قواعد اللغة العربية :

تعد القواعد نظاماً علمياً يحمي اللغة من فوضى التعبير، واختلاط المقاصد، وتجعلها سهلة ميسرة، فقواعد اللغة العربية لا تخدم اللغة العربية وحدها، القواعد هي المرشد العلمي لاستعمال اللغة العربية في التفكير والتعبير والتأليف والخطاب، فالقواعد التي تمثل الضبط السليم للكلمات تحمي المعنى من فوضى المقاصد، وتحريف الكلام عن مواضعه، ومن فضائل القواعد النحوية وعلم النحو أنه حمى لغة القرآن الكريم من التحريف، والقواعد النحوية تعلم الإنسان التحليل المنطقي

السليم لفهم اللغة، وتمتاز اللغة العربية بأنها لغة الإعراب فأواخر كلماتها تضبط وتشكل وفق الحالة التي تكون عليها الجملة (خلف الله، 2002).

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية: ليست قواعد اللغة العربية غاية تقصد لذاتها، ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان لذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية فهي ترمي إلى تحفيز الطالب على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل، وتساعدهم على تنظيم المعلومات اللغوية تنظيمًا يسهل عليهم الانتفاع بها ويمكنهم نقد الأساليب والعبارات نقدًا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب (شحاتة، 1993).

يرى مجاور الوارد في (الزهراني، 2007) أن تعليم قواعد اللغة العربية يرمي إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

الهدف الأول: هو الهدف النظري الذي يرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة وهذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب.

الهدف الثاني: وهو الهدف الوظيفي الذي يرمي إلى مساعدة الطلاب في تطبيق تلك العمليات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

كما يحقق تدريس القواعد عددًا من الفوائد كما ذكر (العلي، 1998) وذلك بتعريف الطالب أساليب العربية وتعويد إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع أو يتحدث قراءة وكتابة، وضبط الكلام وصحة المنطق والكتابة، ومساعدة التلاميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع، وتمييز الخطأ من الصواب، زيادة ثروة التلاميذ اللغوية واللفظية، ومساعدته على الاشتقاق والمعجم وتنظيم معلوماته اللغوية، وتطبيق القواعد النحوية عملياً قراءة وكتابة ومحادثة وتعويد التلاميذ على قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي السليم، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل يشد العقل ويصقل الذوق، تضع القواعد أساساً دقيقاً للمحاكاة (العلي، 1998)

ويضيف (أبو مغلي، 1997) أن من أهداف تدريس القواعد النحوية أن يتدرب التلاميذ على الموازنة بين الخطأ والصواب، وعلى التفكير المنتظم، وتنمية دقة الملاحظة، ويكتسب التلاميذ مادة لغوية بتعريفه أصول الاشتقاق والتصريف، ويتدربوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئية.

أسباب ضعف الطلاب في قواعد اللغة العربية :

يعد تدريس قواعد اللغة العربية ضرورة لا غنى عنها؛ لأنها تساعد المتعلمين على ضبط لغتهم وتساعدهم على صحة النطق، فقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن هناك العديد من العوامل العامة التي تكون وراء الضعف الذي يعاني منه معظم الطلاب في مادة القواعد النحوية، ومن هذه العوامل ما يرجع إلى المتعلم نفسه ومنها ما يرجع إلى المادة العلمية ومنها ما يرجع إلى المعلم وأهم أسباب الضعف في قواعد اللغة العربية يرجع إلى ازدواجية اللغة وعدم التحدث بالعربية وتطبيقها في حياتنا ومعاملتنا الاجتماعية فالطالب لا ينشأ في بيئة لغوية مستقيمة (الطيطي، 2010)

ولعل من أسباب صعوبة القواعد النحوية في المدارس أنها كدست مواضيع القواعد في الكتب المدرسية مما سبب تراكم المفاهيم لدى الطالب وإرهاق له؛ لأن المناهج بها كم هائل من الدروس كما أن عناية الكثير من المعلمين تنصب على الجانب النظري أكثر من التطبيقي ولم يعنوا بالجانب التطبيقي إلا بالقدر الرئيس الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك ومعلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقتنع بأنه لا خير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عملي يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير والقراءة الصحيحة الخالية من اللحن (شحاته، 1993، ص202).

كما يضيف العلي أن من أسباب ضعف الطلبة في القواعد كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة والتعاريف المتعددة وكثرة موضوعات القواعد المقررة في السنة الواحدة وقلة التدريبات الفاعلة في مباحث القواعد (العلي، 1998).

ويرجع زقوت الوارد في (أبو شتات، 2005) صعوبة قواعد اللغة على وجه الخصوص إلى عوامل تتعلق بطبيعة المتعلم حيث يشعر كثير من الطلاب بجفاء بينهم وبين مادة القواعد، وذلك لعدم إدراكه للهدف الصحيح من وراء تعلمه، وإن عدم وضوح هذا الهدف عن تعلم قواعد اللغة، وذلك لانعدام الدافع، ولو أن الطلاب قد بدؤوا يشعرون بأن تعلم القواعد النحوية يعينهم على سلامة التعبير وصحة الفهم وأنه ضرورة لا بد منها لزاد حبهم للقواعد وانتماؤهم لها، ولأقبلوا عليها، كما يرتبط بذلك بتدني قيمة الدرجة المعطاة للقواعد النحوية وفرع النحو مقارنة بالدرجات الممنوحة لبقية فروع اللغة الأخرى ولعل هذا ما دفع المجتمعين في مؤتمر اتحاد المعلمين العرب، والذي عقد في الخرطوم عام، 1996 إلى المطالبة بفصل اللغة العربية عن آدابها، بحيث يكون لكل منها درجة نجاح ورسوب، حتى يزداد اهتمام الطالب بالنحو وقواعده.

إن للبيئة المحيطة بالمتعلم بالغة الأهمية في التمسك بالقواعد وتطبيقها، فقد أصبحنا نعيش في بيئات سيطرت فيها العامية في مختلف مناحي الحياة، وإن معظم ما يتعلمه الطلاب داخل المدارس لا يلبث أن يذوب ويختفي بمجرد خروجه إلى الشارع أي لا يطبق مما تعلمه شيئاً لا في البيت ولا الشارع ولا في معاملته مع غيره، وهذا الأمر ترتب عليه حرمان الطلاب من الاستماع إلى الأساليب الصحيحة، والتراكيب السليمة، وقد أشار ابن خلدون إلى هذه الظاهرة وأثرها في تكوين ملكة الحديث، وأرجع إليه العلة في فساد لغة العرب قديماً، وتلعب وسائل الإعلام سواء أكانت مرئية أو كانت مسموعة أو مكتوبة دوراً هاماً في شخصية الأفراد بشكل عام، والطلاب بصفة خاصة ومن هنا تبرز خطورة هذه الوسائل لما يشيع فيها من اللحن والتحريف على ألسنة العاملين فيها في أبسط قواعد اللغة، بل إن كثيراً من الإذاعات وخاصة المسموعة منها تستخدم اللغة العامية واللهجات المحلية كما أن كثيراً من المحطات وخاصة المرئية منها تستخدم اللغة العامية واللهجات المحلية، كما أن كثيراً من الصحف تشيع فيها أخطاء كتابية بارزة. كما أن الكثير من البرامج الإذاعية والتلفازية تشيع فيها أخطاء تشير إلى عدم التمكن من قواعد اللغة العربية وعدم التمرس عليها وتطبيقها (أبو شتات، 2005).

أبرز أساليب معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية :

هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب مراعاتها والأساليب التي يجب إتباعها ومن شأنها معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية، ومن هذه الإجراءات والأساليب ما يأتي:

جعل فروع اللغة العربية في خدمة قواعد اللغة العربية، حيث تطبق القواعد النحوية في كل ما يتعلق بفروع اللغة وليس هذا فحسب بل يجب أن يعمل المعلمون على تبسيط مادة القواعد النحوية وجعلها قريبة من الطلبة وتعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة ومحاكاتها ومراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموهم اللغوي والتركيز على المباحث النحوية الوظيفية، التي تستعمل في العصر الحاضر خاصة التزام المنهجية في تقديم مواضيع النحو، ووضع التدريبات الملائمة لكل موضوع وتنويعها كما أن الإخراج الجيد لكتب القواعد وإغناؤها بالمشيرات التي تجذب انتباه الطلبة وهناك إجراء مهم لمعالجة الضعف بقواعد اللغة العربية وهذا الإجراء هو عقد دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية، تكسبهم أساليب حديثة لتدريس قواعد اللغة العربية، وتنويع استخدام الوسائل التعليمية (العلي، 1998).

ويضيف أبو رضوان طرقاً أخرى لعلاج ضعف الطلاب في قواعد اللغة العربية كالابتعاد عن الاهتمام بالآراء المختلفة للبصريين والكوفيين وغيرهم وترك ذلك لرواد التخصص والبحث واعتماد قواعد بصرية يساعد على الإقلال من هذا الضعف والابتعاد عن التأليف الأكاديمي القديم، وترك الشواهد العتيقة والأمثلة الجافة، كل ذلك من شأنه إزالة الحاجز النفسي القائم بين التلاميذ ومادة القواعد النحوية،

لذلك يجب تبني أسلوب تدريس القواعد القائم على تقديم القاعدة في موقف لغوي كامل كتقديم قصة أو مقالة أو سورة من القرآن يكثر فيها دون أمثلة القاعدة المعينة الموجودة في الكتاب المدرسي ثم ترك الطالب يستنبط القاعدة بنفسه من مطالعته لذلك الموقف اللغوي الكامل والإكثار بعد ذلك من الأمثلة الواقعية، التي يقوم بها التلاميذ بأنفسهم تطبيقاً على القاعدة المعينة، فما أن يتم ذلك إلا وتكون القاعدة قد أصبحت من البديهيات التي يسلم بها التلميذ، ويرى في تطبيقها أمراً طبيعياً (أبو رضوان، 1998).

طرق تدريس قواعد اللغة العربية :

بالرجوع إلى الأدبيات النحوية والمراجع العلمية يتضح أن طرائق تدريس قواعد اللغة العربية يمكن تقسيمها حسب نشاط المعلم والمتعلم وهي :

1- طرائق قائمة على نشاط المعلم: وهذا النوع من الطرائق يكون الدور الأكبر للمعلم، والطالب دوره قليل ومتلقي مثل طريقة المحاضرة والطريقة القياسية والطريقة الاقتضائية.

2- طرائق قائمة على نشاط المعلم والمتعلم.

مثل الطريقة الاستقرائية المعدلة وطريقة الاكتشاف وطريقة المناقشة.

3- طرائق قائمة على نشاط المتعلم :

مثل طريقة حل المشكلات وطريقة التمثيل الدرامي، وطريقة النشاط، طريقة الموديلات التعليمية، طريقة التعلم التعاوني (الزهراني، 2007)

والآن سيتم عرض أبرز هذه الطرق بشيء من التفصيل :

أولاً: طرائق قائمة على نشاط المعلم :

أ- المحاضرة: وهذه الطريقة تقوم على قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلاميذ في الجوانب كافة أي المعلم هو محور العملية التعليمية وليس الطالب و الطالب دوره مستقبل للمعلومات فقط (أبو الهيجاء، 2001).

وتعتبر طريقة المحاضرة الأكثر شيوعاً لأنها أكثر الأساليب سهولة ويسراً حيث يفضل المدرسون أن تتاح لهم فرصة لتوصيل أفكارهم ومعلوماتهم إلى الطلاب في جو نظامي هادئ يكون فيه الطلاب مستمعين بانتباه لما يقوله المعلم وفي هذه الطريقة لا يكون مشاركة فاعلة للطلبة وتستخدم عندما يكون عدد الطلبة كبير (الربيعي، 2006).

ب- **الطريقة الاقتضائية:** وهي تقوم على تدريس المعلم لطلابه قواعد اللغة العربية عرضاً أثناء دروس المطالعة أو المحفوظات أي عدم وجود حصص مخصصة ومستقلة، وإن هذا التدريس يقتصر على مجالين أساسيين هما المراجعة النحوية والتدريس لموضوع واحد، غير أن هذه الطريقة هي أيسر على المدرس بل لا بد منها لممارسة التطبيقات النحوية على نطاق أوسع لتكوين عادات سليمة نحو القواعد (أبو شتات، 2005)

ج- **الطريقة القياسية:** وهي من أقدم الطرق، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديماً، وتسير وفق ثلاث خطوات وهي: يستهل المعلمون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة ويذكرون بعض الأمثلة التي تنطبق عليها ؛ ليعقب ذلك تطبيق على القاعدة، أما الأساس الذي تقوم عليه عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، ولقد كانت سائدة في تدريس القواعد النحوية في مطلع هذا القرن، فيعمد المدرس إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ثم يأتي بالتطبيقات والأسئلة عليها وألفت بعض الكتب النحوية على أساسها (الخماش، 2007).

ثانياً : طرائق قائمة على نشاط المعلم والمتعلم :

أ- **الطريقة الاستقرائية :**

وهي الطريقة التي ينتقل فيها الفكر من الجزء إلى الكل ومن الحالة الخاصة إلى الحكم العام، من خلال الاستنباط إلى القاعدة. وهي من طرق التفكير الطبيعي التي يسلكها العقل وتعتمد على عرض أمثلة كثيرة، ومن الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة ومناقشتها بغية استنباط القاعدة ويرى أنصار هذه الطريقة أنها خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد النحوية لأنها تهيج في الطلبة قوة التفكير وطريقة توصلهم إلى الحكم العام تدريجياً، ويصلون بأنفسهم إلى استنباط القاعدة (خلف الله، 2002)

ب- **الطريقة المعدلة :**

نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة، ولذا سميت بالطريقة المعدلة وهي: تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النصوص، يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق، لقد تبنت المناهج في البلاد العربية هذه الطريقة إذ أثبتت أن الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ. ومن مزايا هذه الطريقة أنها

الطريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية ؛ لأنه تُمزج عن طريقها القواعد بالتركيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح (شحاتة 1996).

ويذكر خليفة الوارد في (الخمаш، 2007) عدداً من الانتقادات إلى هذه الطريقة أهمها أنها تعمل على إضاعة زمن الحصة في غير هدفها الأساسي لأن المعلم يقضي جل وقته في قراءة النص ولا يعطي وقتاً كافياً للقواعد النحوية.

ج- طريقة المناقشة :

وهذه الطريقة تقوم على السؤال والإجابة أو الحوار وهي من الأساليب المتبعة في تدريس القواعد ؛ لأن الصفة الغالبة على هذه الطريقة هي النقاش والحوار، ومع أن كل طرق التدريس تقريباً لا تخلو من الأسئلة، إلا أن طريقة المناقشة تتخذ من السؤال والإجابة منطلقاً لمعالجة النشاط التعليمي (أبو شتات، 2005)

د- طريقة التعليم التعاوني:

حيث تقوم هذه الطريقة على توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة متكافئة، بحيث يتراوح عدد كل مجموعة ما بين (4-6) طلاب حسب حجم الصف ويكون في كل مجموعة طالب مرتفع التحصيل وطالب متوسط التحصيل وطالب منخفض التحصيل، ويطلب منهم العمل مع بعضهم البعض والتّحاور والتّناقش في قاعدة نحوية وتطبيقها وإعطاء أمثلة عليها وإعراب الأمثلة التي يعطونها وبعد ذلك كل مجموعة تعرض أمثلتها وقاعدتها، ومن ثم يكون النقاش على مستوى المجموعات كلها وفي هذه الطريقة يكون دور المعلم فقط التوجيه والتنظيم للعمل ويقوم بإعطاء التغذية الراجعة للطلاب ويذكر الهذال الوارد (الخماش، 2007) أن هذه الطريقة تمتاز بأنها تجعل المتعلم يتعلم من خلال المشاركة الفعالة وأنها تحقق تحصيلاً أعلى للطلاب وتكسبه روح العمل الجماعي ويحتفظ بما يتعلمه.

ثالثاً: طرائق قائمة على نشاط المتعلم :

أ- طريقة الاكتشاف : يقول السبحي الوارد في (الزهراني، 2007) إن هذه الطريقة تتطلب من المتعلم القيام بدور نشط للحصول على المعلومة في ظل مساعدة المعلم وتوجيهه بشكل علمي وتسمى هذه الطريقة بالاكتشاف الحر أو الموجه ؛لأنه تعلم بحث مقصود إن هذه الطريقة تنمي التفكير العلمي المنظم لدى المتعلم وتؤكد على التجريب والتفكير الإبتكاري، وبهذه الطريقة يستطيع المتعلم الوصول إلى القاعدة النحوية بعد مروره بخبرات متنوعة تمكنه من استخلاص القاعدة، ومن استخدامها في سياقات أخرى جديدة.

وتعد طريقة النشاط من الطرق التي تتدرج تحت الاكتشاف وتقوم على استثمار فاعلية التلاميذ ؛ إذ يكلفون جمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول قاعدة من القواعد النحوية التي يمكن استخلاصها مما يقرؤونه في كتب المطالعة الأساسية أو الإضافية داخل الفصل (سمك، 1979).

ب- طريقة الموديولات التعليمية :

وهي عبارة عن طريقة تقوم على التعلم الذاتي، وتكون وحدة تعلم صغيرة وتتضمن هذه الوحدة أهدافاً محددة وخبرات تعلم معينة تنظم في تتابع منطقي؛ لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف وتنمية كفاياته وفقاً لمستويات الإتقان مسبقاً وبحسب سرعته الذاتية وللموديولات التعليمية أهداف تعليمية محددة ومجموعة من الأنشطة المختارة يختار منها المتعلم ما يناسبه، وأنه محدد المدى ويكون الهدف أي حصة دراسية أو أكثر ببضع دقائق (الخماس، 2007).

ج- طريقة حل المشكلات :

هذه الطريقة تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلّم ممّا يقرأ أو يكتب أو يعبر حيث يقوم المعلم بملاحظة الأخطاء المشتركة بين الطلاب ويناقشهم ويبين أسباب الوقوع فيها سواء أكانت الأخطاء نحوية درسها الطالبة أم كانت جديدة بصدد تدريسها. ولأسلوب حل المشكلات وطريقتها خطوات هي :1- تحديد المشكلة، 2- الربط بين عناصر المشكلة وخبرات المتعلم السابقة 3- وضع الفرضيات 4- اختبار الفرضيات 5- تجريب الحلول وتعميم النتائج واختيار الحل الأنسب (أبورياش، 2008).

د- استراتيجيات الدراما التعليمية : وتعتمد استراتيجيات الدراما التعليمية على إعداد المادة التعليمية، ووضعها بقالب درامي، ومن هذه الاستراتيجيات وطرق الدراما التعليمية، استراتيجية لعب الدور، والسرد القصصي، وعبادة الخبير والصور الثابتة، وهناك فكرة (شافتل) بلعب الدور، كل هذه الاستراتيجيات التي تتدرج تحت الدراما التعليمية يكون بها الطالب هو محور العملية التعليمية وللدراما التعليمية فوائد تربوية جمة فهي تنمي القاموس اللغوي لدى الطالب وتشجعه على التعبير وتنمي لدى الطالب التفكير الناقد والإبداعي كما وتعزز قدرته على الارتجال اللفظي والحركي وتجعله يشعر بمتعة أثناء التعلم ويحب المادة التعليمية التي تعطى بهذه الطريقة لأنه يكون فيها فاعلاً والجدير بالذكر أن استراتيجيات الدراما التعليمية وطرقها تراعي الفروق الفردية لدى الطلاب ويمكن للمعلم الذي يعد دروسه وفق الدراما التعليمية أن يشارك أكبر عدد ممكن الطلبة، والدراما التعليمية تعزز الجانب المعرفي، والوجداني والنفسي حركي للطالب ؛ فيكتسب المعرفة وفي نفس الوقت يلعب دوراً، من خلاله تتوصل له هذه المعرفة ويجب على المعلم الذي يوظف الدراما التعليمية في التدريس أن يختار

الإستراتيجية المناسبة لكل درس فهناك ما يصلح له طريقة لعب الدور ولا يصلح له الصّور الثابتة على سبيل المثال وعلى المعلم أن يختار الطّريقة الأنسب (هنية، 2008)

الاتجاه: تعددت التعريفات للاتجاهات ومن هذه التعريفات تعريف القطامي والسعدني حيث عرفا الاتجاه وإليك تعريفاتهما :

عرفه القطامي: هو استعداد نفسي للاستجابة الموجبة أو السّالبة نحو مثيرات من أفراد وأشياء تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بأحب أو أكره.

وعرف السعدني الاتجاه العلمي : بأنه نزعة ذات صبغة عقلية وانفعالية ثابتة إلى حد ما تتضح عند مواجهة الفرد لمواقف الحياة المختلفة، وتجعله يسلك سلوكاً يتسم بالأمانة والموضوعية وعدم التسرع والتحرر من الخرافات والمعتقدات البالية ويقيم أحكامه على الملاحظة الدقيقة والتجريب وعدم التحيز (القطامي، 1998).

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم الدراسات السابقة التي تناولت أهمية الدراما في التدريس، وهذه الدراسات تعرض جهود الآخرين للاستفادة منها والاستعانة بخطواتهم فقد استخدمت الدراما في موضوعات مختلفة ومتعددة من ضمنها موضوعات اللغة العربية.

تم تبويب الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية، مرتبة بطريقة متسلسلة ومنظمة من الأحدث إلى الأقدم حسب السنوات كالآتي :

أولاً- الدراسات العربية :

دراسة صلاح (2013) التي هدفت إلى اقتراح نموذج لاستخدام الدراما في تدريس اللغة العربية للصف السادس الأساسي في محافظة بيت لحم، أعدت الباحثة نموذجاً مقترحاً لذلك وطبقته على عينة مؤلفة من (54) طالباً وطالبة في مدرسة (SOS) موزعين على مجموعتين ضابطة بلغ عددها (28) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية وتجريبية بلغ عددها (26) طالباً وطالبة درسوا باستخدام النموذج المقترح للدراما التعليمية وبعد انتهاء فترة التجريب كان هناك تفوق بالتحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب النموذج المقترح الدراما التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لقياس فروق التحصيل بين المجموعتين، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ولتقييم النموذج المقترح استخدمت المنهج شبه التجريبي.

و دراسة الفيومي (2012) التي هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (1021) طالب وطالبة من صفوف المرحلة الأساسية العليا منهم (508) طالب و(513) موزعين في (24) شعبة دراسية اختيرت عشوائياً من مدارس وكالة الغوث الدولية ووزعت هذه الشعب إلى مجموعتين واحدة تجريبية بلغ عددها (506) طالب وطالبة، درسوا القصائد الشعرية وفق استراتيجية التمثيل الدرامي، ومجموعة ضابطة تكونت من (515) طالب وطالبة، درسوا وفق الطريقة الاعتيادية واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وأسلوب التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة المجموعة التي درست بأسلوب التمثيل الدرامي والمجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التمثيل الدرامي.

ودراسة العكل وخصاونة (2012) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية الدّراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشّفوية لدى طالبات المراحل الابتدائية، وصمم برنامج تدريبي يستند على الصّحة اللغوية والتميز السّمي والوضوح والتحليل والتركيب المسرح، واستخدمتا المنهج شبه التجريبي حيث طُبّق اختبار قبلي وآخر بعدي على مجموعتين متكافئتين من طالبات المرحلة الابتدائية بواقع (31) طالبة في المجموعة التجريبية و (31) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النسب المئوية والتكرار الخاص بالمحاور الثلاثة الأساسية، وهي محور الصّحة اللغوية، والتميز السّمي والوضوح والتركيب والتحليل بين الاختبار القبلي والبعدي، لصالح البعدي، ويعزى للبرنامج التدريبي المبني على الدّراما المسرحية.

ودراسة السّلمي (2011) التي هدفت إلى معرفة على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصّامتة لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي في محافظة غزة، وقامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدّراسة من طلبة الصّف السّادس الأساسي بمحافظة غزة بمدارس وكالة الغوث الدّولية في العام الدّراسي 2010-2011 حيث تم تطبيق محتوى مهارات القراءة الصّامتة من البرنامج المقترح على طلبة الصّف السّادس البالغ عددهم (88) طالباً وطالبة، وتم تطبيق أدوات الدّراسة وهي الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على مجموعتي الدّراسة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمهارات القراءة الصّامتة لدى طلاب الصّف السّادس ولصالح المجموعة التجريبية والبرنامج المقترح اتصف بفاعلية عالية في تنمية مهارات القراءة الصّامتة لدى طلبة المجموعة التجريبية بدرجة تزيد عن 0.14 وفقاً لعامل إيتا.

ودراسة أبو لحية (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدّراما التّعليمية على تنمية التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي في محافظة الشّمال، حيث اتبعت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي وكانت أدوات القياس التي استخدمتها هي اختبار التفكير الإبداعي ودليل معلم الذي يعرض المسرحيات التّعليمية وآلية تدريسها بالطريقة الدّرامية، وتكونت عينة الدّراسة من (133) طالب وطالبة من طلبة الصّف الثّالث الأساسي من مدرستي ذكور جباليا الابتدائية وجباليا المشتركة (ب) بمحافظة شمال غزة ولمعالجة البيانات استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التّالية : اختبار (ت) للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين و اختبار (ت) للفروق بين متوسطي عيّنتين مرتبطتين ومربع معامل إيتا، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدّراما التّعليمية وطلاب وطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التّقليدية في القياس البعدي على جميع أبعاد التفكير الإبداعي في اللغة العربية ولصالح

المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الإبداعي بأبعاده ودرجته الكلية ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عمر (2011) التي هدفت إلى معرفة إلى أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لإجراء دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي في أربع مدارس حكومية، منها مدرستين للذكور ومدرستين للإناث تم توزيعهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تم تدريسها باستخدام الدراما التعليمية وبلغ عددها (112) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية وبلغ عددها (112) طالب وطالبة، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010-2011، واستخدمت الباحثة أدوات قياس هي: الاختبار التحصيلي، واستبانة ملاحظة مهارات الطلبة، وأظهرت النتائج التي توصلت لها الدراسة أن للدراما أثر في زيادة التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس.

ودراسة الطيطي (2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها : ولتحقيق ذلك فقد اختار الباحث عينة قصدية مكونة من أربع شعب من طلبة الصف الخامس الأساسي، وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين : المجموعة الأولى تجريبية حيث تم تدريسها بأسلوب التمثيل الدرامي والمجموعة الثانية ضابطة تم تدريسها بالأسلوب التقليدي وصمم الباحث اختبار لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية الذي تم تطبيقه قبل التجربة وبعدها كما وصمم الباحث أيضاً استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي، وتم تطبيق الاستبانة قبل التجربة وبعدها واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وكانت نتائج الدراسة هي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى إلى طريقة التدريس (التمثيل الدرامي) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى للجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع، منخفض) ولصالح المستوى المرتفع، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو التمثيل الدرامي تعزى للجنس وطريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

ودراسة الشنطي (2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع للصف الرابع الأساسي بغزة بمدرسة مصعب بن عمير (ب) التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة غرب غزة للعام الدراسي (2009-2010) حيث اختارت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأخذت عينة مكونة من (74) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرسة مصعب

واختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من شعبتين ضابطة وتجريبية وبلغ عدد المجموعة الضابطة (36) طالبة، والمجموعة التجريبية (38) طالبة وطبقت الباحثة اختبار مهارات الاستماع القبلي على المجموعة الضابطة والتجريبية، واختبار بعدي بعد مرور خمسة أسابيع، وتم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المتوسطات لدرجات العينتين المستقلتين ومتوسطات درجات عينتين مرتبطتين، ومربع معامل إيتا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين معظم درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بالنشاط التمثيلي في القياس القبلي والبعدي على اختبار مهارات الاستماع بأبعاده ودرجاته الكلية لصالح القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة عودة (2010) التي هدفت إلى تفصي أثر استخدام الأنشطة الدرامية كإستراتيجية تعليمية على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي، كما سعت للكشف عن أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهاتهم نحو مادة العلوم واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين حيث تكونت عينة الدراسة من (130) طالب وطالبة، من طلبة الصف السادس في مدرسة ذكور قلنديا ومدرسة إناث قلنديا التابعتين لوكالة الغوث الدولية - محافظة القدس، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي مكون من (31) سؤالاً أما الأداة الثانية فتمثلت بمقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تم اختيارهما عشوائياً وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة الدرامية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.

ودراسة أبو هدف (2009) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظات غزة، أعد الباحث برنامجاً مقترحاً لذلك وطبقه على عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة في مدارس عيسان كانوا موزعين إلى أربع شعب واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة القواعد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المسرح التعليمي وتفوقت على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

ودراسة هنية (2008) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي، أجريت الدراسة على عينة تضم (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي موزعات على أربع شعب. وتم تقسيم الطالبات إلى

مجموعتين مجموعة تجريبية وبلغ عددها (60) طالبة ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (60) طالبة وبعد ذلك تم تدريس اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام الدراما التعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد درست قواعد اللغة العربية بأسلوب التدريس التقليدي واستخدمت هنية المنهج التجريبي، وتمثلت المادة التعليمية بمجموعة من الدروس التي أعدتها الباحثة بأسلوب الدراما وهذه الدروس هي دروس القواعد في كتاب الصف العاشر وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية وعلى المجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما ولتحليل البيانات واستخراج النتائج تم استخدام أسلوب التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية وعلامات طالبات المجموعة الضابطة وبعد استبعاد تأثير العلامات القبلية كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية يعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية.

ودراسة الناصر (2008) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحنى مسرحية المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية، تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة الشاطئ في مدينة القطيف، وتكونت عينة الدراسة من (62) تلميذاً موزعين على مجموعتين متكافئتين إحصائياً إحداها تجريبية درست ثلاث وحدات من منهاج قواعد اللغة العربية وفق منحنى مسرحية المناهج، والأخرى ضابطة درست الوحدات نفسها من خلال الطريقة الاستقرائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي وفي متوسطات العلامات وفي مقياس الاستماع ومقياس التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الفراء (2007) التي هدفت إلى استقصاء أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الرابع الأساسي، في محافظة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالب واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي حيث تم اختيار مجموعتين تجريبيتين مقابل مجموعة ضابطة من طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرستي البتراء وتماضر بنت عمرو في منطقة عمان الأولى، وأخضعت المجموعتان التجريبيتان لطريقة رواية القصة، تستند الأولى إلى المزاوجة بين طريقة رواية القصة وثلاث عشرة إستراتيجية من إستراتيجيات فورست لتنمية الإبداع، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي معالجة تتعلق برواية القصة في هذه الدراسة في تنمية الإبداع لدى أفراد كل من المجموعتين التجريبيتين مقابل المجموعة الضابطة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتان درستا بأسلوب رواية القصة.

ودراسة العموش (2006) التي هدفت إلى الكشف عن أثر الدراما التعليمية في تنمية التحدث (دقة الضبط ووظيفة الأداء) لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء جنسهم، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي تألف من (93) تلميذاً وتلميذة واستخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء الدراسة حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما مثلت المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة العادية وقد وظف الباحث اختبار التحدث الموقفي لقياس مهارتي التحدث لدى تلاميذ موضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التي تعلمت بأسلوب الدراما التعليمية وذلك على كل من مهارة التحدث "دقة الضبط، ووظيفة الأداء " وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والضابطة تعزى للجنس، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعة التفاعل بين الطريقة والجنس، وذلك على مهارة "دقة الضبط".

ودراسة القرنة (2005) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب الدراما، في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية عمان الرابعة في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة الدراسة من المدارس التابعة لمديرية عمان الرابعة في الأردن ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة الدراسة من المدارس التابعة لمديرية عمان الرابعة، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تطبيق أسلوب الدراما على أفراد المجموعة لمدة ثمانية أسابيع، وكشفت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما ومتوسط أداء طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما، ومتوسط أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بالأسلوب التقليدي، وذلك على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي وفروعه الثلاثة : الطلاقة والمرونة والأصالة واختبار التحصيل، وقد كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف الخامس.

ودراسة الرشدان (2005) التي هدفت إلى الكشف عن أثر الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد (الأردن) للعام الدراسي 2004/2005 م، وتكون مجتمع الدراسة من (8023) طالب وطالبة، وتم اختيار عينة تبلغ (180) طالب وطالبة، وتم تقسيمهم إلى

مجموعتين، الأولى تجريبية تلقت تدريسها بأسلوب الدّراما، والثانية ضابطة تلقت تدريسها بالطريقة الاعتيادية واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لإجراء دراستها وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصّف الخامس الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طريقة الدّراما التّعليمية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة طلاب الصّف الخامس الأساسي على الاحتفاظ بالتّعلم لمادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى الطّريقة المستخدمة في التدريس، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وهذا يدل على فاعلية الدّراما كأسلوب تدريس لكل من الذّكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة في قدرة طلاب الصّف الخامس الأساسي الاحتفاظ بالتّعلم في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ودراسة الطّورة (2004) التي هدفت إلى استقصاء برنامج تدريسي قائم على استخدام اللعب الدّرامي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي وتكونت عينة الدّراسة من (97) طالباً وطالبة من طلبة الحلقة الأولى في مرحلة التّعليم الأساسي في مدرستي سكيّنة بنت حسين المختلطة ومدرسة أم عمارة المختلطة في لواء الشّوبكي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست التّعبير الشّفوي بأسلوب اللعب الدّرامي وبلغ عددها (53) طالباً وطالبة من الصّفوف الثلاثة الأولى، وقد كشفت الدّراسة تفوق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضابطة بفروق دالة مما يدل على فاعلية أسلوب اللعب الدّرامي في التدريس وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في التّحصيل بين الذّكور والإناث وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتغيرات الثلاثة الطّريقة والجنس والمستوى الصّفّي وأوصت بضرورة استخدام اللعب الدّرامي في التدريس واستخدام الباحث المنهج التجريبي في دراسته.

ودراسة أبو كايد (2004) التي هدفت إلى بيان أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش للعام الدراسي 2004/2003م.

تكونت عينة الدّراسة من (100) طالباً وطالبة من الصف السابع الأساسي تم توزيعهم على أربع شعب دراسية شعبتان ذكور وإناث وهم المجموعة الضابطة وعددها (46) طالب وطالبة يدرسون وفقاً للطريقة التقليدية وشعبتان ذكور وإناث كمجموعة تجريبية وعددها (54) طالب وطالبة يدرسون وفقاً لطريقة سرد القصة المقترحة وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار المتعدد، على مستويات الاستيعاب القرائي الأربع المعتمدة في هذه الدّراسة واستخدم الباحث المنهج التجريبي. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات أداء

طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة على الاستيعاب القرائي الكلي لصالح طريقة التدريس (سرد القصة) وعلى مستوى الاستيعاب القرائي النقدي تعزى للجنس لصالح الإناث على الذكور وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

ودراسة حلس (2003) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة وتحقيقاً لأغراض الدراسة، فقد اعتمدت الباحثة على منهجين الوصفي التحليلي والشبه التجريبي، حيث اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (72) طالبا وطالبة من الصف السادس الأساسي، في مدرسة عبد الرحمن بن عوف الأساسية الدنيا المشتركة بمحافظة شمال غزة، ومن ثم أعدت الباحثة اختباراً إملائياً قبلياً وبعدياً، وقامت ببناء مقياس للاتجاه نحو الإملاء؛ وذلك بهدف التعرف على اتجاه تلاميذ الصف السادس نحو الإملاء، وقد قامت الباحثة بإعداد مشاهد درامية تتضمن المهارات الإملائية التي شاعت فيها الأخطاء الإملائية، إضافة إلى إعداد دليل للمعلم، ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق كل من اختبار الإملاء ومقياس للاتجاه نحو الإملاء على عينة الدراسة المكونة من شعبتين دراسيتين، كل شعبة تتكون من (36) تلميذاً، بواقع حصتين أسبوعياً، وعلى مدار ستة أسابيع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب الخبرة الدرامية له تأثير كبير جداً على تحسين مستوى الكتابة الإملائية، وفي تحسين مستوى الاتجاه نحو الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس.

ودراسة عبد الدايم (2003) التي هدفت إلى معرفة فاعلية النشاط التمثيلي في تدريس مهارات التعبير الشفوي لدى مجموعة البحث، حيث تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني والإعدادي بمدرسة جزيرة البوحة الإعدادية بمركز ساقلنة بمحافظة سوهاج، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً أعدته الباحثة لقياس مهارات التعبير الشفوي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج وهي تفوق تلاميذ مجموعة البحث في اختبار قياس مهارات التعبير الشفوي كما دلت النتائج على تميز النشاط التمثيلي بفاعلية في تدريس التعبير الشفوي مقارنة بالطريقة التقليدية كذلك بينت النتائج نمو مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ مجموعة البحث، ويرجع ذلك إلى استخدام النشاط التمثيلي في تدريس مهارات التعبير الشفوي بشكل أتاح لكل تلميذ المساعدة والوقت الكافي لتعلم بحرية واكتساب المهارات.

ودراسة المساعيد (2003) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة، على التحصيل واتجاهات نحو دروس العبادات للصف الخامس الأساسي، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء البادية الغربية الشمالية في الأردن للعام الدراسي 2002-2003 وتكون مجتمع الدراسة من (1968) طالب وطالبة وتم توزيع عينة الدراسة البالغ عددها (219)

طالب وطالبة، إلى أربع مجموعات وهي : تجريبية أولى وتجريبية ثانية تعلمت بطريقة لعب الأدوار، وضابطة أولى وضابطة ثانية تعلمت بطريقة التعلم الاعتيادية ولقياس تحصيل الطلبة بعد إجراء الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي تكون (50) من نوع الاختيار من متعدد واستخدم الباحث أيضاً مقياس الاتجاهات لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو دروس العبادات واعتمد المنهج التجريبي لإجراء دراسته وتوصلت الدراسة إلى نتائج وهي عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى الطريقة والجنس في الاختبار التحصيلي وأيضاً توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

دراسة فهمي (2001) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب مدرسة الأمير نايف في جدة بالمملكة العربية السعودية، المجموعة الأولى ضابطة والتي تم تدريسها القواعد بالطريقة التقليدية ضمت طلاب الشعبة (أ) والبالغ عددهم (23) طالباً، والمجموعة الثانية التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام لعب الأدوار ضمت طلاب الشعبة (ب) البالغ عددهم (25) طالباً واستخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء دراسته وكانت أدوات القياس التي استخدمها هي اختبار تحصيلي قبلي وبعدي وإستبائية تقيس اتجاهات الطلبة وتوصلت الدراسة إلى نتائج وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة عزايدي (2000) التي هدفت إلى بيان أثر المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وبالتحديد تلاميذ الصف السابع الأساسي، وبالتحديد تلاميذ الصف السابع الأساسي والذين يدرسون في مدارس أبو كبير التابعة لمديرية التربية والتعليم للعام الدراسي 2000/1999 وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والوصفي لوصف واقع أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية. وتكونت عينة الدراسة من مدرستين إعداديتين من مدارس مدينة أبو كبير التي تقع محافظة الشرقية في مصر التي تم اختيارها عشوائياً، حيث مثل تلاميذ المدرسة الإعدادية الحديثة المجموعة التجريبية بينما مثل تلاميذ المدرسة الإعدادية القديمة المجموعة الضابطة، واختار الباحث صف واحد من بين خمسة صفوف من المدرسة الأولى شمل (30) تلميذاً ليمثل المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة بأدوات من أعداد الباحثة وكانت أواتها بطاقة ملاحظة لأداء تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في القراءة الجهرية، وتم تطبيقها قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية إضافة لاختبار القراءة الجهرية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين

الضابطة والتجريبية في كل مهارة على حدة وفي المجموع الكلي للمهارات في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة وفي المجموع الكلي للمهارات.

ودراسة صوالحة (2000) في الأردن بعنوان "اثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي"، والتي هدفت إلى الكشف عن اثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، على تنمية المهارات القراءة الجهرية المعبرة بجوانبها الثلاثة (الصوتي والحركي التعبيري والاستيعابي الناقد)، لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية بني كنانة، وتكونت العينة من (52) طالبة في الصف الخامس في مدرستي سحم الأساسية للبنات، وحرثا الأساسية للبنات في لواء بني كنانة، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية تتلقى تعليم قراءة بأسلوب الدراما ضمت (28) طالبة من الصف الخامس الأساسي في مدرسة حرثا الأساسية للبنات، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات أداء طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسطات أداء طالبات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، على الاختبار الخاص بكل من الجانبين الصوتي والحركي التعبيري، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاستيعاب القرائي، والأبعاد الثلاثة للقراءة الجهرية المعبرة.

أما حسني (1999) فدراسته هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الدراما في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الكويتية، حيث قام الباحث باختيار مجموعتين من مدرسة ابن حزم الأساسية التي يعمل فيها، فالمجموعة الأولى الضابطة تم تدريس الطلبة فيها بالطريقة التقليدية وتمثلت بطلبة الشعبة (أ) وعددهم (36) طالبا، والمجموعة الثانية التجريبية تمثلت بطلبة الشعبة (ب) وعددهم (38) طالبا تم تدريسهم باستخدام الدراما للمواد التالية : اللغة العربية، اللغة الانجليزية، العلوم العامة، الاجتماعيات، التربية الإسلامية، حيث قام الباحث بتدريب زملائه المعلمين على استخدام طريقة الدراما في عملية التدريس، بحيث يكون للمعلم وللطالب دور في عملية التعلم والتعليم، واستخدم الباحث الاختبارات القبلية والبعدية لتقييم تحصيل الطلبة الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية كان بفارق كبير عن التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الضابطة.

ثانياً : الدراسات الأجنبية:

ودراسة فالكانوفا (Valkanova,2007) التي بعنوان " استخدام القصة في تعليم العلوم يعزز التعليم الذاتي، وقد هدفت هذه الدراسة للكشف عن الدور الذي تلعبه القصة في تعزيز التأمل الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا وتلميذة ممن تراوحت أعمارهم ما بين 7-8 سنوات في إحدى مدارس لندن واستخدم الباحثان أسلوب المراقبة وتسجيل أنشطة الفيديو لتحليل النتائج.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : وسعت القصة من معرفة الطلاب وفهمهم للمصطلحات مما زاد من تحصيلهم الدراسي في مادة العلوم، وأدت القصة إلى تعزيز قدرات التلاميذ التعبيرية واللغوية واستيعاب المفردات الصعبة والمجردة، وزادت القصة من قدرات التلاميذ على ربط المفاهيم المجردة معا في علاقة ترابطية، وربط هذه المفاهيم في حياتهم اليومية.

وفي هونغ كونغ أجرى هيو ولو (Huo &Lau,2006) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الدراما في تنمية القدرات الإبداعية، وطلاقة التعبير لدى طلبة الصف الأول والرابع، تكونت عينة الدراسة من (126) طالبا وطالبة، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تلقت أنشطة صفية على شكل مسرحيات درامية، ومجموعة ضابطة تلقت أنشطة صفية بالطريقة التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القدرات الإبداعية، وطلاقة التفكير لصالح المجموعة التجريبية ولكلا الجنسين.

ودراسة باردون (Pardun,2004) التي هدفت إلى استقصاء دور الدراما في تطوير إدراك طلبة الصف الخامس، لبعض المفاهيم الاجتماعية، كالقمع، والاضطهاد، والعنف، والعوانية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين، إحداها تجريبية، تعلمت بطريقة الدراما، والأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وخلصت الدراسة إلى أن الدراما تزيد من وعي الطلبة، وإدراكهم للمفاهيم الاجتماعية، وأوصت الدراسة باستخدام الدراما في تعلم طلبة المرحلة الأساسية.

دراسة لاشيل (Lashelle,2003) دراسة في جامعة كارولينا الجنوبية وكان الهدف منها أن يتلقى كل طالب في تلك الولاية تعليما شاملا في الفنون يتضمن الرقص والمسرح والموسيقى حيث فحصت الدراسة علامات النجاح لطلاب الصف الثالث الأساسي في (16) مدرسة أساسية اشتركت في هذا البرنامج ضمن ثلاث مواد دراسية وهي : القراءة، والرياضيات، والعلوم، وتوقعت

الفرضية الزيادة الملحوظة في معدلات نجاح المدرسة في الامتحان (Basic Skills Assess) وهو برنامج تقييم المهارات الأساسية بعد سنتين من انضمامهم لبرنامج دمج الفنون في المنهاج المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك زيادة ملحوظة في مهارات القراءة والرياضيات بالرغم من عدم حصول تحسن في مهارات العلوم.

دراسة حماد (Hammad,2001) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما في تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية على مستوى التحصيل وعلى اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو مادة اللغة الانجليزية. في المدارس الحكومية لمديرية التربية والتعليم بالقدس للعام الدراسي 2001/2000 والبالغ عددهم (747) طالبا وطالبة وتم اختيار (112) طالبا وطالبة من مدرسة حسني الأشهب للذكور ومدرسة الفتاة اللاجئة (ب) للبنات منهم (62) طالبا و (50) طالبة، وتم تقسيم الطلبة في كل مدرسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تم توزيع الطلبة والطالبات بناء على نتائجهم في الامتحان التحصيلي القبلي ثم تقدموا للاختبار البعدي وقاموا بتعبئة الإستبانة لقياس اتجاهاتهم نحو مادة اللغة الانجليزية قبل وبعد الانتهاء من الدراسة. أما المادة الدراسية فتكونت من الوحدات الرابعة والخامسة والسادسة من الكتاب المقرر لمادة اللغة الانجليزية للصف التاسع الأساسي حيث تم تدريس المجموعتين التجريبيتين بواسطة الدراما والمجموعتين الضابطتين بالطريقة التقليدية وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع بالمدارس الحكومية في القدس تعزى للامتحان القبلي والبعدي ولطريقة التدريس التقليدية وطريقة الدراما، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع بالمدارس الحكومية بالقدس تعزى للتفاعل بين الجنس والامتحان القبلي والبعدي لصالح الطالبات في الامتحان البعدي كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في اتجاهات طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية نحو مادة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية تعزى لطريقة التدريس التقليدية وطريقة الدراما لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

ودراسة هيوز (Hughes,2000) التي هدفت إلى معرفة اثر استخدام المسرح كطريقة تعليمية لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب النص الشرعي الصعب، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقام الباحث باختيار عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان عددهم (27) تلميذا، قسموا إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة مكونة من تسعة تلاميذ. ثم اختار الباحث

نصا للتلاميذ يكون صعبا جدا على الأطفال وهو نص اسكتلندي، وتاريخه من العصور الوسطى، وقام الباحث بترجمة النص، وتنفيذ الطريقة من قبل مدرس الفصل، والباحث، حيث تم إعطاء المجموعة الأولى نسخة من القصيدة، واستمعوا إلى قراءتها ثم طلب منهم أن يكتبوا ما يعتقدونه فيما يدور حوله هذا النص أما المجموعة الثانية فعرض تنبؤاتهم لكل فصل، قبل الاستماع وقراءة النص، ثم طلب منهم بالمشروع في نفس المهمة الكتابية للمجموعة الأولى، أما المجموعة الثالثة فقد طلب منهم تمثيل دوار أساتذة خبراء في اللغة الانجليزية، وكانت مهمتهم رسم خارطة لجامعتهم، وتحديد موقع قسم اللغة الانجليزية، وإبلاغ المدارس الذي يمثل دور المذيع أو صحفي لماذا كانت جامعتهم هي الأفضل في العالم، ثم يقوم التلاميذ المجموعة الثالثة بالمهمة الكتابية نفسها للمجموعتين الأولى والثانية، ثم تحليل كتابة كل تلميذ للتحقق من مدى استيعاب التلاميذ. وتوصلت الدراسة إلى أن تمثيل الدور يساعد المتعلمين الصغار في استيعاب العناصر الروائية، عند مقارنتهم بأولئك الذين لم يعطوا مهمة قبل القراءة، وتمثيل الدور يعمل على تعزيز، وتقوية المهارات الشفوية عند التلاميذ.

ودراسة روس (Rose,2000) التي هدفت إلى تحسين وتطوير الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية باستخدام التمثيل، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وقام باختيار أربع مدارس ابتدائية عامة من مدينة شيكاغو عشوائيا، واختار من كل مدرسة صفين : الأول ضابط، والآخر تجريبي من طلاب الصف الرابع الابتدائي، وبلغ عدد عينة الدراسة (179) طالبا، حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية نحو (94) طالبا، وعدد طلاب المجموعة الضابطة (85) طالبا ثم طبق عليهم اختبار (أيوا) **IOW test silent reading** القبلي لقياس مستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي، في مهارات الاستيعاب القرائي، وتعليم طلاب المجموعة التجريبية القراءة باستخدام أساليب التعليم القائم على التمثيل الدرامي، بينما تلقى طلاب المجموعة الضابطة منهاج القراءة المدرسي بأساليب معتمدة على النص القرائي على أساس القراءة، وتطبيق التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي، حيث احتوى البرنامج على (20) جلسة تنفذ خلال عشرة أسابيع، حيث عمل خلالها طلاب المجموعة التجريبية كفنانيين في صفوفهم، حيث قاموا بتمثيل قطع روائية، ومسرحيات هزلية قصيرة تحتوي كل قصة تمثل من قبل طلاب المجموعة التجريبية على شخصين أو على أربعة أشخاص وخلال تطبيق البرنامج يقوم طلاب المجموعة التجريبية بقراءة القصة أو

المسرحية قراءة صامتة ثم يقوم باقي الطلاب بقراءة القصة أو المسرحية قراءة جهرية حتى يتمكن جميع الطلبة من المشاركة ثم بعد ذلك يتم تحديد عناصر المسرحية أو القصة الأساسية ويمثلها الطلاب أمام زملائهم، وبعد ما تم الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بتطبيق اختبار (LOWA) ؛ لقياس نمو طلاب الصف الرابع في مهارات الاستيعاب القرائي. كانت النتائج التي توصلت لها الدراسة هي : أن مستوى طلاب المجموعة التجريبية مستواهم تحسن وتطور في الاستيعاب القرائي بشكل ملحوظ بعد خضوعهم للبرنامج أكثر من مستوى طلاب المجموعة الضابطة وذلك بسبب استخدام برنامج التمثيل.

دراسة هيغس (Hughes,2000) التي هدفت إلى استقصاء أثر المسرح كأسلوب تعليم لمساعدة طلبة المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب نصوص شعرية صعبة وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي لإجراء دراسته وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة مكونة من تسعة طلبة حيث تم تطبيق المادة الدراسية على مجموعة واحدة أما المجموعات الأخرى درست بالطريقة الاعتيادية وأظهرت نتائج الدراسة تمثيل الدور يساعد المتعلمين الصغار في استيعاب العناصر الروائية عند مقارنتهم بالذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وأن تمثيل الدور يعمل على تقوية التعبير الشفوي لدى الطلاب.

دراسة أومنيويسكي (Omniwesk,1999) التي هدفت إلى الكشف عن أثر إدخال الدراما على تحصيل طلبة الصف الثاني الابتدائي في الرياضيات حيث طبق الاختبار القبلي على عينة الدراسة التي تكونت من (49) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الابتدائي في مدرسة شمال بنسلفانيا، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تم تدريسها عن طريق إدخال برنامج الدراما في منهاج الرياضيات أما المجموعة الثانية وهي الضابطة فقد درست بالأسلوب التقليدي وبعد ستة أسابيع من التجربة تم تطبيق الاختبار البعدي لفحص مدى تذكرهم، واتبع الباحث المنهج التجريبي لإجراء دراسته وتم استخدام اختبار (ANOVA) الثنائي وتبين بعد إجراء التحليل الإحصائي أن المجموعة التي درست بالأسلوب لدرامي تفوقت على المجموعة الضابطة.

دراسة بوث (Buth , 1997) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف المسرح في المنهاج، واتبع الباحث المنهج الوصفي لإجراء دراسته، حيث تكونت عينة الدراسة من (216) معلماً في المدار الابتدائية في منطقة (أوتا) في كندا واستخدم الباحث الاستبانة كأداة قياس

تكونت من (50) فقرة تقيس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المسرح في المنهاج ومتغيرات الدراسة كانت (الجنس، المؤهل العلمي، المادة التي يدرسونها، مكان السكن، سنوات الخبرة) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو توظيف المسرح في المنهاج تعزى لكل من (الجنس والمادة التي يدرسونها) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو توظيف المسرح في التعليم تعزى لكل من (المؤهل العلمي، ومكان السكن، وسنوات الخبرة).

دراسة روزاليندا (Rosalinda,1997) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام الدراما الإبداعية على تعليم القراءة لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في ولاية نيوجيرسي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لإجراء دراستها وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (25) طالباً درسوا بالأسلوب التقليدي وعدد أفراد المجموعة التجريبية بلغ (22) طالباً درسوا بأسلوب الدراما لمدة شهرين كاملين وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار البعدي وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين تعلموا طلابها بأسلوب الدراما التعليمية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تدل على تغير لدى أفراد المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

دراسة جوهانا (Johanna,1996) التي هدفت إلى التعرف على أهمية لعب الأدوار في النمو اللغوي عند طلاب المرحلة الأساسية في أمريكا، تألفت عينة الدراسة من أربع شعب تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث كانت نسبة الإناث تماثل نسبة الذكور وتماثل العينة أيضاً في المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وقامت المعلمات بتشجيع الطالبات على تمثيل أدوار ومواقف تستدعي منهم استخدام مواد القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية كانوا أكثر كفاءة في مجال القراءة والكتابة من المجموعة الضابطة.

دراسة ألين وجيمس (Allen and James, 1995) التي هدفت إلى إمكانية استخدام الدراما كوسيلة لفهم موضوعات العلوم الصعبة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، اتبع الباحثان في الدراسة الخطوات الآتية: اختار عينة من تلاميذ السنة الأولى من المرحلة الابتدائية ذوي القدرات المختلفة في الفصل الدراسي الصيفي في ولاية ريتش موند وعددهم (40) طالباً، قام الباحثان بإعداد تمثيلية بعنوان (إلى الهجوم) قام التلاميذ بتمثيل المشهد الذي تمثل في جرائم تاجم الأسنان وتفرح بوجود طعام بينها، فتأكل وتشبع لكنها تحدث آلام اللثة والأسنان، وهنا يتحرك الإنسان

باستخدام الفرشاة والمعجون للقضاء على الآلام، ونتيجة لذلك تقتل الجراثيم ويستريح الإنسان منها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : تعمل الدراما كذاكرة مساعدة قيمة، مشاركة التلاميذ في الأداء التمثيلي وتشجيعهم على الابتكار، استخدام الدراما يفيد في تقديم المواد الدراسية المختلفة بصورة محبة إلى النفس.

دراسة هيتشوك (Hitchcock, 1992) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الدراما في تطوير مفاهيم الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الابتدائي في مدارس Wekly في أمستردام في هولندا، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين : (A) ويبلغ عددهم (17) طالبا وطالبة، واعتبرت هذه الشعبة هي المجموعة الضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية، والشعبة (B) ويبلغ عددهم (15) طالبا وطالبة وهي المجموعة التجريبية وتم تدريسها الرياضيات باستخدام اللعب التمثيلي، أجرى اختبار قبلي واختبار بعدي للمجموعتين، وتم معالجة البيانات باستخدام T-test لمجموعي الدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى نتائج المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام اللعب التمثيل كانت ملفته للنظر أكثر من نتائج المجموعة الضابطة.

دراسة جودارت (Gaudart, 1990) في ماليزيا بعنوان "استخدام تقنيات الدراما في تعليم اللغة". هدفت إلى التعرف على فاعلية أسلوب الدراما في تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وتكونت العينة من (15) طالبا قسمت إلى مجموعتين، استخدم الباحث مع المجموعة التجريبية أنواعا مختلفة من فعاليات الدراما، مثل (الألعاب اللغوية، والارتجال ولعب الأدوار والمحاكاة) للتأكيد على مهارات الاستماع والكلام، وأظهرت نتائجها أهمية تقنيات الدراما في تحريك مواهب الطلبة أثناء التدريس، وشد انتباههم وتنشيط إبداعاتهم، كما أكدت الدراسة ضرورة الأخذ بالاعتبار احتياجات الطلبة وخبراتهم وأعمارهم واهتماماتهم عند أي دراسة.

دراسة ساب (Saab, 1987) التي هدفت إلى معرفة أثر الدراما التعليمية على الإبداع والاتجاهات والتّحصيل، في مادة الرياضيات لطلبة الصفّ السادس الأساسي في ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ عدد عينة الدراسة (60) وزعت لمجموعة تجريبية بلغ عددها (30) تدرس بالدراما التعليمية ومجموعة ضابطة بلغ عددها (30) تدرس بالطريقة التقليدية واستخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء دراسته وقبل البدء بتطبيق دراسته قام بتحليل استجابات المجموعة الضابطة والتجريبية والفروق في الجنس بين الذكور والإناث، حيث استخدم علامات الطلاب

للتعرف على تحصيلهم القبلي كما واستخدم مقياس الاتجاه ومقياس الإبداع للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات والتعرف على الإبداع عند الطلبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الدراما التعليمية أدى إلى زيادة التحصيل ولم يكن هناك فروق في اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الإبداع لصالح الإناث.

دراسة رحمن وبيزانز، (Rahman ,& Bisanz,1986) التي هدفت إلى التعرف على أثر القصة المسرحية على التذكر والإنشاء بدراسة عامل القدرة القرائية العليا والمنخفضة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، واتبع الباحث المنهج التجريبي لإجراء دراسته وبلغ عدد عينة الدراسة (69) طالب وطالبة تم تصنيفهم إلى مجموعتين المجموعة الأولى تضم الطلاب الذين يجيدون القراءة حيث بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (35) طالباً وطالبة والمجموعة الثانية تكونت من الطلاب الذين لا يتقنون القراءة بلغ عددهم (34) طالب وطالبة، ثم تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى استمعت إلى قصة منظمة مرتبطة بالحبكة، ثم بعد ذلك طلب من أفراد هذه المجموعة إعادة ما سمعته بنفس الترتيب، والمجموعة الثانية سمعت القصة نفسها لكن أحداثها عرضت بشكل غير منظم، ثم طلب من هذه المجموعة إعادة ما سمعته بنفس الترتيب المفروض أن تكون عليه أما المجموعة الثالثة فسمعت القصة بنفس الطريقة التي عرضت بها على المجموعة الثانية، حيث طلب منها إعادة ما سمعته بالترتيب العشوائي الذي جاءت عليه، وكانت نتائج الدراسة هي أن أداء الطلبة الذين امتازوا بالقدرة القرائية العليا تفوقوا على أداء الطلبة الذين امتازوا بالقدرة القرائية الأدنى الدنيا.

دراسة فيتس (Vits,1984) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الدراما على تحصيل اللغة الشفوية وتطورها لدى الأطفال الذين يتعلمون اللغة الانجليزية كاللغة ثانية واستخدم الباحث لإجراء دراسته المنهج التجريبي وتألفت عينة الدراسة من (32) طالباً من طلبة الصف الأول والثاني والثالث الضعفاء في اللغة الانجليزية، وشارك جميع طلاب العينة في جلسات الدراما التعليمية لمدة شهرين كاملين وقامت الفرضية على فرضية مفادها (إذا شارك الطلبة ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية في جلسات الدراما الإبداعية فإن كفاءتهم اللغوية سوف تتحسن وقسمت العينة إلى ضابطة وتجريبية متساويتان من حيث الكفاءة العلمية وتم تدريس المجموعة الأولى وهي التجريبية باستخدام الدراما الإبداعية والمجموعة الثانية وهي الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وبعد

الانتهاء من الدراسة كانت النتائج التي توصلت لها أن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالدراما التعليمية تفوقوا على المجموعة الضابطة.

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة، التي تناولت توظيف الدراما في التعليم وأثرها في العملية التعليمية سواء أكانت دراسات عربية أم كانت أجنبية، نلاحظ أن معظم الدراسات أجمعت على أهمية توظيف الدراما في التعليم وبيّنت أن للدراما دوراً هاماً وفعالاً وبيّنت ومن خلال النتائج أن استخدام الدراما في عملية التدريس والتعليم يعمل على تحسين العملية التعليمية وتطويرها، كما أن الدراما التعليمية تلعب دوراً كبيراً في أنها تخلق دوراً فعالاً للمتعلم وتعمل على تطوير مهارات التفكير العليا للطلاب، بالإضافة إلى الدور الهام للدراما والذي يكمن في تأثيرها الإيجابي على التحصيل وهذا أجمعت عليه معظم الدراسات التي تناولتها الباحثة وظهر من خلال نتائج الدراسات السابقة التي تم إيرادها في باب الدراسات السابقة، كما أظهرت نتائج معظم الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استخدام الدراما في التعليم ولصالح المجموعة التجريبية وتباينت هذه الدراسات في نتائجها تبعاً لمتغيرات كل دراسة ولكن معظمها أجمع على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للدراما التعليمية وهذا يثبت الدور الفعال لتوظيف الدراما في التعليم.

وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في أن توظيف الدراما واستخدامها في التعليم ساعد على زيادة التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية على أقرانهن من الطالبات اللواتي درسن بالأسلوب التقليدي وهن طالبات المجموعة الضابطة كما بينت ذلك كل من دراسة (اليميني، 2004) ودراسة (الناصر، 2008) ودراسة (أبو لحية، 2011) وأيضاً دراسة (الطيبي، 2010) ودراسة (صلاح، 2013) ودراسة (الهياش، 2010) وأيضاً دراسة (الشنطي، 2010) ودراسة (زغلول، 2006) و(الكخن وهنية، 2009) ودراسة (الفومي، 2012) وهناك دراسات أجنبية تتفق مع هذه الدراسة وهي دراسة Gaudert (1990) ودراسة Hammad (2001) ودراسة Lashelle (2003) وأيضاً دراسة

ROSE (2002) ودراسة Huges (2000) و دراسات أخرى ذكرت سابقاً في الدراسات السابقة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها :

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها :

1. قدمت للمعلمين مادة تعليمية أعدت لدروس قواعد الصف السادس الأساسي بأسلوب الدراما التعليمية.

2. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع توظيف الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية.

3. إن معظم الدراسات السابقة ركزت على دور الدراما وتوظيفها في تدريس دروس المطالعة والنصوص أما هذه الدراسة فتناولت توظيف الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية.

4. تميزت هذه الدراسة بأنها قاست أثر توظيف الدراما في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية وأيضاً قياس اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية بعد توظيف الدراما في تدريس القواعد فمعظم الدراسات السابقة قاست اتجاهات الطلبة نحو الطريقة وليس نحو المادة التعليمية بعد تطبيق الطريقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

صدقها وثباتها

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل المنهج والطريقة والإجراءات، التي تمت وطبقت بها الدراسة، من حيث الإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها، وذلك من تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة، وتطبيقها والكيفية التي أعدت بها المادة التعليمية وفق الدراما التعليمية، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في الدراسة والتصميم الذي استخدم.

1.3 منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، للتعرف إلى أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحوها، وذلك لأن لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس الوكالة التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل جميعاً للعام الدراسي (2014-2015) البالغ عددهن (1065) طالبة وهذه المدارس التابعة لوكالة الغوث موزعة حسب الأماكن الآتية (مخيم الفوار، وفي مدينة دورا، وفي الخليل، وحلحول، وصوريف، والدّهيشة، ومدرسة بيت جالا، والعروب والرماضين) التابعة لمكتب التعليم الوكالة منطقة الخليل وذلك وفقاً لإحصائيات قسم الإحصاء والتخطيط التابع لمكتب التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية - منطقة الخليل التعليمية.

3.3 عينة الدراسة :

اختارت الباحثة عينة للدراسة بطريقة قصدية بلغ عددها (54) طالبة ضمت شعبتي الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات دورا الأساسية الأولى، واختيرت إحدى الشعب وهي شعبة (ب) لتكون مجموعة ضابطة بلغ عددها (26) طالبة تدرس بالطريقة التقليدية وشعبة (أ) مجموعة تجريبية تدرس بأسلوب الدراما التعليمية وعدد طالباتها (28)

اختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة قصدية للأسباب الآتية :

- تحتوي المدرسة على شعبتين للصف السادس الأساسي تدرسهما المعلمة نفسها وهذا يسهل تنفيذ الدراسة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.
- عمل الباحثة معلمة مساندة لمادة اللغة العربية في مدرسة بنات دورا الوكالة وقرب المدرسة من مكان سكن الباحثة، مما يتيح للباحثة حرية الحركة وتذليل الصعاب إن وجدت.
- تعاون إدارة المدرسة وموافقة معلمة الصف السادس على التعاون مع الباحثة وتوفير حصص القواعد للباحثة.
- قسمت المجموعات بناء على مستوى التحصيل السابق في قواعد اللغة العربية (مرتفع / منخفض)، ويوضح الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة، ومستوى التحصيل السابق في قواعد اللغة العربية.

الجدول 1.3: توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة ومستوى التحصيل السابق في قواعد اللغة العربية.

مستوى التحصيل	التجريبية	الضابطة	المجموع
مرتفع	10	9	19
منخفض	18	17	35
المجموع	28	26	54

- راعت الباحثة عدم انخراط الطالبات في برنامج تعليمي آخر يتعلق بشكل خاص باستخدام الدراما التعليمية أو تطوير القدرات في قواعد اللغة العربية، وقد وزعت عينة الدراسة توزيعاً بناءً على مستوى التحصيل السابق (تجريبية وضابطة) على النحو الآتي:
- المجموعة التجريبية، ضمت هذه المجموعة (28) طالبة، خضعت هذه المجموعة إلى برنامج تجريبي باستخدام الدراما التعليمية، مؤلف من (16) حصة صفية، وعدد الدروس (8) كما خضعت هذه المجموعة إلى اختبار قبلي وآخر بعدي لقواعد اللغة العربية كذلك تم قياس اتجاهات هذه المجموعة نحو قواعد اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق.
- المجموعة الضابطة: ضمت هذه المجموعة (26) طالبة، ولم تخضع هذه المجموعة لأي برنامج أثناء فترة التطبيق.

4.3: أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الأدوات الآتية :

1.4.3: المادة التعليمية التي أعدت بأسلوب الدراما التعليمية.

2.4.3: اختبار قواعد اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

2.5.4: مقياس الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية.

وفيما يأتي وصف لكل من هذه الأدوات :

1.4.3: إعداد المادة التعليمية:

أعدت الباحثة المادة التعليمية على شكل دراما تعليمية تتوعد أساليبها فبعض الدروس أعدت بأسلوب لعب الأدوار، وبعضها الآخر بأسلوب السرد القصصي وبعضها الآخر بأسلوب عباءة الخبير وهذا طبعاً بناءً على دراسة معمقة لموضوعات القواعد المطروحة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس وبناءً على هذه الدراسة المعمقة تم اختيار ما يناسب كل درس من أساليب الدراما التعليمية. بلغ عدد الدروس التي بُنيت وفق أساليب الدراما التعليمية ثمانية دروس هي: (كان وأخواتها، الجملة الفعلية، نفي الجملة الاسمية، نفي الجملة الفعلية، رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع، المفعول فيه).

اتبعت الباحثة في إعداد المادة التعليمية الخطوات الآتية:-

1- الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع توظيف الدراما في التدريس خصوصاً تدريس اللغة العربية.

2- تحليل محتوى دروس القواعد التي أعدتها بأسلوب درامي واعتمدت الباحثة في تحليلها على هرم بلوم المطور (معرفة وتذكر وفهم، تطبيق، تحليل).

3- وزعت الأنشطة الدرامية لموضوعات القواعد على ثمانية دروس خصص لكل منها عدداً من الحصص بلغ مجملها (61) حصة صفية.

4- وزعت الأنشطة الدرامية حسب طبيعة المحتوى المعرفي والهدف من النشاط.

5- عرضت المادة التعليمية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبتها للغرض الذي أعدت من أجله وعُدلت المادة التعليمية والأنشطة على ضوء الملاحظات التي أبدتها مجموعة المحكمين، وأخرجت المادة التعليمية بصورتها النهائية على ضوء ملاحظات المحكمين.

وقد استُعين في إعداد الدروس والتخطيط لها بما يأتي:

1. مدربي دراما وممثلين ومخرجين من مسرح "نعم" في الخليل الذين كانت ملاحظاتهم قيمة أفادت في التخطيط للدروس وفي إعداد النصوص الدرامية.
2. المعلمون والمعلمات الذين يملكون الخبرة في تدريس اللغة العربية والمشرفين التربويين.
3. الدورة التدريبية التي تلقنتها المعلمة في مجال الدراما والتي نفذها "مسرح نعم".

الأمر التي راعتها الباحثة عند إعدادها للنصوص الدرامية :

1. اختيار الاستراتيجية المناسبة من استراتيجيات الدراما التعليمية والتي تتسجم مع كل درس وتناسبه.
2. انسجام محتوى النصوص مع الأهداف بشكل متسلسل ومنظم ومراعاة الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية عند إعداد النص الدرامي لكل نص.
3. ارتباط النصوص بحياة الطلبة وبيئتهم.
4. الحرص على وجود عنصر التشويق عند بناء النصوص الدرامية وهذا لجذب انتباه الطالبات.
5. تضمين المحتوى والنص الدرامي قيماً واتجاهات إيجابية.

6. تناسب الكلمات والعبارات المستخدمة في النص الدرامي وانسجامها مع المرحلة العمرية للطلّابات.

7. تقديم المفاهيم الخاصة بقواعد اللغة العربية بـقالب درامي حيوي.

8. مراعاة تجهيز غرفة الصّف بطريقة تساعد وتسهل عرض النّصوص الدّرامية.

9. أن تكون الأدوات والاحتياجات والديكورات التي يحتاجها تنفيذ النّصوص الدّرامية متوفرة وغير مكلفة.

مراحل الخطة التّدرّسية التي اتبعتها الباحثة لتنفيذ الدّروس التي أعدت بشكل نصوص درامية :

1. مرحلة صياغة الأهداف التّعليمية.

2. مرحلة إعداد الأدوات والاحتياجات والديكور اللازم لتنفيذ الدّروس وتحضيرها.

3. مرحلة سير الدّرس وتشمل ما يأتي:

أ- تمرين إحماء وهو عبارة عن لعبة دراما لها علاقة بموضوع الدّرس.

ب - مرحلة تنفيذ الدّرس وهي المرحلة التي تترجم بها النّصوص الدّرامية إلى فعل وإحساس عن طريق لعب الطّلاب لأدوار مختلفة.

4. مرحلة التّقييم : وتكون أيضاً عن طريق الدّراما.

(حرصت المعلمة على أن تسير الحصّة الصّقيّة من بدايتها إلى نهايتها بتوظيف الدّراما التّعليمية وفي مراحل سير الدّرس كافة).

2.4.3: اختبار قواعد اللغة العربية:

قامت الباحثة بدراسة دروس قواعد اللغة العربية للصف السّادس دراسة فاحصة لمعرفة المدى والتّابع والعمق لكل درس لأن هذا ساعد الباحثة في بناء الاختبار الذي يقيس مستوى تحصيل الطّالّبات ويكشف عن مواطن الضّعف في مواضيع قواعد اللغة العربية لديهن.

أعد اختبار يقيس المهارات الخاصة بقواعد اللغة العربية للصف السّادس وبُني على النحو الآتي :

• تكون الاختبار من (21) فقرة من نوع الاختيار من متعدد يندرج تحت كل فقرة منها أربعة بدائل.

• وزعت فقرات الاختبار على مستويات المعرفة العلمية حسب سلم بلوم المطور كالآتي
المعرفة والفهم، التطبيق، استدلال ويضم (تحليل، تركيب،تقويم) وزعت فقرات الاختبار

وتتنوع بتنوع مهارات القواعد الأساسية من إعراب وضبط لبنية الكلمة وتحديد لأنواع الجمل والمواقع الإعرابية للكلمات المخطوطة في الجمل وحسب الوزن النسبي لمستويات هرم بلوم المطور.

اتَّبِعْ فِي إِعْدَادِ الْإِخْتِبَارِ الْخُطُوبَاتِ الْآتِيَةَ:-

1. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بدروس قواعد اللغة العربية من كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس بالاستعانة بدليل المعلم.
2. إعداد جدول مواصفات يتضمن الدروس المختارة ووزن كل منها قياساً لعدد الحصص التي يحتاجها كل درس ويراعي جدول المواصفات مستويات سلم بلوم المطور وهي (المعرفة والفهم، التطبيق، الاستدلال) وصيغت أسئلة الاختبار تبعاً لجدول المواصفات الوارد في الملحق (2)
3. عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من صحة فقرات الاختبار وصدقه.
4. عدل الاختبار بناءً على ملاحظات المحكمين.
5. خروج الاختبار بصورته النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة.

صدق الاختبار :

عُرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة المحكمين، ذوي الخبرة والاختصاص، بلغ عددهم (15) محكماً من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمين لمادة اللغة العربية، وذلك لمراجعة فقرات الاختبار، والحكم عليها من حيث الملاءمة اللغوية والعلمية، وفاعلية البدائل، ومدى قياس كل فقرة للهدف الخاص بها، وقامت الباحثة بإجراء التعديل على الفقرات بموجب آراء المحكمين، حيث حذفت فقرات وأضافت أخرى بناءً على آراء المحكمين فكان عدد الفقرات التي حذفت (2) وضع بدلاً منها فقرات أكثر ملاءمة حيث بلغ مجموع فقرات الاختبار (21) فقرة تقيس الأهداف التي وضعت لقياسها.

ثبات الاختبار:

تأكدت الباحثة من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest)، حيث طبقت الباحثة الاختبار على عينة من الطالبات خارج عينة الدراسة عينة استطلاعية (Pilot study) بلغ عددها (30) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات الطبقة الأساسية القريبة من مكان سكن الباحثة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها وذلك بعد مرور أسبوعين

في ظروف مشابهة، واختبر ثباته باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين وبلغ (0,85) وهذا يشير إلى معامل ثبات مناسب وفي أغراض الدراسة الحالية.

مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية: 3.4.3

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها وفروضها، قامت بتطوير مقياس خاص للتعرف إلى اتجاه الطالبات نحو القواعد النحوية، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (29) فقرة، ورُعي ما يأتي عند بناء المقياس (الاستبانة).

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال.
2. صممت الباحثة استبانة قياس الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية بالرجوع إلى دراسة (الطيبي، 2010)
- ودراسة (نايف، 2008)

3- أعطيت الأوزان لل فقرات كما هو آت : (موافق: ثلاث درجات، محايد: درجتان، غير موافق: درجة واحدة) وبُني مقياس الاتجاه وفق سلم ليكرت الثلاثي.

4- عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص ليدونوا ملاحظاتهم عليها وعُدلت بناءً على ملاحظاتهم.

صدق المقياس (الاستبانة)

عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات ومعلمي اللغة العربية، وتم الأخذ بالتعديلات التي اتفق المحكمون عليها.

ثبات مقياس الاتجاه (الاستبانة)

تأكدت الباحثة من ثبات الأداة في الدراسة الحالية من خلال استخراج معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، وبحساب معامل الثبات، وجد أنه يساوي (0.83) وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات وهذه نسبة جيدة لأغراض البحث العلمي.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبعت الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة وتحقيق هدفها:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى مكتب التربية والتعليم التابع لوكالة الغوث منطقة الخليل التعليمية.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس وآخر من مكتب التعليم التابع لوكالة الغوث موجه لمديرة مدرسة بنات دورا الأساسية الأولى الوكالة.
3. القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث التابعة لمنطقة الخليل.
4. بناء أدوات الدراسة بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة ومراجعة الأدب التربوي الخاص بموضوع البحث.
5. تأكدت الباحثة من صدق أدوات الدراسة وثباتها من خلال عرضها على (15) محكما ذوي الخبرة والاختصاص.
6. القيام بالإجراءات الفنية والتي تسمح بتطبيق أداتا الدراسة، وذلك من خلال الحصول على موافقة إدارة التربية والتعليم في منطقة الخليل في وكالة الغوث، وذلك للحصول على إحصائيات أعداد الطالبات، وتوزيع أدوات الدراسة وتطبيق البرنامج.
7. قامت الباحثة بتحديد الشعب المشاركة في الدراسة وتم توزيعها على مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.
8. أُعدّ البرنامج التعليمي (المادة التعليمية) تتضمن الأنشطة التدريسية وفق الدراما التعليمية.
9. طُبقت أدوات الدراسة قبل البدء بالمعالجة التجريبية على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
10. طُبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2015/2014 م حيث بدأ تطبيق الدراسة بتاريخ 3/9/2014 وانتهى بتاريخ 2/11/2014 م
11. قامت الباحثة بالحصول على علامات الطالبات نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014/2013 م في مادة القواعد اللغوية من خلال الاطلاع على الجداول المدرسية للعلامات وذلك لمعرفة مستوى التحصيل السابق لدى طالبات الصف السادس الأساسي.
12. طُبّق اختبار قواعد اللغة العربية واستبانة الاتجاهات على طالبات المجموعتين بعد إجراء المعالجة.
13. جُمعت البيانات وعولجت إحصائيا لاستخراج النتائج وتفسيرها.
14. استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

7.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:-

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

1. طريقة التدريس ولها مستويان (الدراما التعليمية، الطريقة التقليدية).
2. مستوى التحصيل السابق في القواعد وله مستويان (مرتفع، منخفض).

2.7.3 المتغيرات التابعة :

- 1.التحصيل في قواعد اللغة العربية
- 2.الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية.

8.3 المعالجة الإحصائية :

لتحديد أثر طريقة الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي الدّراسة الضّابطة والتّجريبية واستُخدم اختبار تحليل التّغاير المصاحب (ANCOVA) لمقارنة متوسطات أداء الطّالبات في اختبار قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها، وذلك باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences) ومعامل بيرسون لثبات الاختبار وكرونباخ ألفا لثبات الاستبانة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

وفيما يأتي عرض لهذه النتائج :

(1.4): النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي وهل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التحصيل والتفاعل بينهما ؟

وقد انبثقت عنه الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية التي انبثقت عنه استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي تبعاً لمتغيرات الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الضعف في قواعد اللغة العربية تبعا لمتغيرات الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

المجموعة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ضابطة	مرتفع	56.00	24.25	9
	منخفض	47.06	14.80	17
	مجموع	50.15	18.63	26
تجريبية	مرتفع	90.40	8.47	10
	منخفض	75.78	12.83	18
	مجموع	81.00	13.36	28
المجموع	مرتفع	74.11	24.67	19
	منخفض	61.83	19.94	35
	مجموع	66.15	22.29	54

يتضح من الجدول (1.4) أن هناك أثراً لاستخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي حيث أظهرت النتائج أن الطالبات اللواتي طبقت عليهن طريقة التدريس كانت استجاباتهن مرتفعة، بعكس الطالبات في المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية العادية. ولمعرفة إن كانت هذه الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً استُخرجت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) كما هو وارد في الجدول (2.4)

الجدول(2.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لأثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
قبلي	1218.727	1	1218.727	5.722	0.021*
المجموعة	11953.625	1	11953.625	56.127	0.000**
مستوى التحصيل	967.088	1	967.088	4.541	0.038*
التحصيل *	150.980	1	150.980	0.709	0.404
الخطأ	10435.725	49	212.974		
المجموع الكلي	262608.000	54			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، بلغت قيمة الإحصائي (ف) (56.127)، عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق في استجابات طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي، وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يتعرضن للبرنامج التدريبي لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة معامل آيتا (0.534) الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على مستوى معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية. وتعتبر قيمة معامل آيتا مؤشرا مناسباً لتأثير المعالجة التجريبية على مستوى معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية. ولمعرفة فارق التأثير استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) وذلك كما هو واضح في الجدول (3.4).

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	51.325	3.009
تجريبية	82.533	2.887

تشير النتائج الواردة في الجدول (3.4) والتي تضمنت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك أثراً ظاهراً للدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى الطالبات، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية لمعالجة الضعف في قواعد اللغة العربية (51.325) لدى طالبات المجموعة الضابطة، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (82.533) وبفارق (-31.208) بين المجموعتين، وهذا يؤكد وجود فروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي القائم على استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية.

النتائج المتعلقة بمستوى التحصيل

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2.4) فيما يتعلق بالفروق بين درجة الضعف في قواعد اللغة العربية تبعا لمتغير مستوى التحصيل في قواعد اللغة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (4.541)، عند مستوى دلالة (0.038) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2.4) فيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (0.719)، عند مستوى دلالة (0.404) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05).

(2.1.4) : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما أثر استخدام الدراما التعليمية في اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي نحو قواعد اللغة العربية وهل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التحصيل والتفاعل بينهما ؟
وقد انبثقت عنه الفرضية الآتية :

1.2.1.4 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن السؤال الثاني استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي تبعا لمتغيرات الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما وذلك كما هو واضح في الجدول (4.4)

الجدول(4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الضعف في الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية تبعا لمتغيرات الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

المجموعة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ضابطة	مرتفع	1.76	.420	9
	منخفض	1.60	0.20	17
	مجموع	1.65	0.30	26
تجريبية	مرتفع	2.59	0.15	10
	منخفض	2.55	0.22	18
	مجموع	2.56	0.19	28
المجموع	مرتفع	2.20	0.51	19
	منخفض	2.09	0.52	35
	مجموع	2.12	0.52	54

يتضح من الجدول (4.4) أن هناك أثراً لاستخدام الدراما التعليمية في اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي نحو قواعد اللغة العربية، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية كانت استجاباتهن مرتفعة، بعكس الطالبات في المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية العادية. ولمعرفة إن كانت هذه الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً استخرجت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) كما هو وارد في الجدول (5.4).

الجدول (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لأثر استخدام الدراما التعليمية في الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
قبلي	0.0101	1	0.0101	0.166	0.686
المجموعة	6.365	1	6.365	103.891	0.000**
مستوى التحصيل	0.111	1	0.111	1.815	0.184
التحصيل *	0.0412	1	0.0412	0.673	0.416
الخطأ	3.002	49	0.0612		
المجموع الكلي	258.018	54			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (103.891)، عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق في استجابات طالبات الصف السادس الأساسي على مقياس الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية، وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يدرسن بأسلوب الدراما التعليمية لصالح طالبات

المجموعة التجريبية اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية، كما بلغت قيمة معامل آيتا (0.680) الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على مستوى الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية، حيث تعتبر قيمة معامل آيتا مؤشراً مناسباً لتأثير المعالجة التجريبية على مستوى الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية. ولمعرفة فارق التأثير استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) وذلك كما هو واضح في الجدول (6.4).

الجدول 6.4 المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	1.666	0.059
تجريبية	2.578	0.055

تشير النتائج الواردة في الجدول (6.4) والتي تضمنت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك أثراً ظاهراً لأسلوب الدراما التعليمية في الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية لدى الطالبات، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية لتعديل الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية (1.666) لدى طالبات المجموعة الضابطة، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (2.578) وبفارق (-0.912) بين المجموعتين، وهذا يؤكد وجود فروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية القائم على استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية.

النتائج المتعلقة بمستوى التحصيل

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (5.4) فيما يتعلق بالفروق في الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل في قواعد اللغة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

الطالبات ذوات المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (1.815)، عند مستوى دلالة (0.184) وهي غير دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (5.4) فيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (0.673)، عند مستوى دلالة (0.416) وهي غير دالة إحصائياً.

تلخيص نتائج الدراسة:

1. وجود فروق دالة إحصائياً في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (الدّراما التّعليمية) ولصالح المجموعة التّجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائياً في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية تعزى لمستوى التّحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح التّحصيل المرتفع.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية تعزى للتفاعل بين الطريقة ومستوى التّحصيل .
4. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (الدّراما التّعليمية) ولصالح المجموعة التّجريبية.
5. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى مستوى التّحصيل (مرتفع، منخفض) .
6. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية تعزى إلى التّفاعل بين الطريقة ومستوى التّحصيل.

الفصل الخامس

مناقشات النتائج والتوصيات

الفصل الخامس :

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث فسرت ونوقشت أسئلة الدراسة، حسب تسلسل أسئلتها، وما يتضمن ذلك من التوصيات المنبثقة عن نتائج الدراسة.

(1.5): مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية وهل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التحصيل والتفاعل بينهما ؟

أظهرت نتائج تحليل الاختبار التحصيلي لقواعد اللغة العربية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني وجود فروق في استجابات طالبات الصف السادس على اختبار معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية ولصالح الطالبات اللواتي تعرضن للتجربة حيث درسن دروس القواعد عن طريق الدراما التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الناصر، 2008) حيث بينت نتائج دراسته أن مستوى التحصيل كان مرتفعاً لصالح المجموعة التي درست بأسلوب الدراما التعليمية كما وأكدت دراسة (صلاح، 2013) على فاعلية برنامج قائم على استخدام الدراما في تدريس اللغة العربية للصف السادس، وأيضاً دراسة (أبوهذاف، 2009) إضافة لدراسة (Lashell, 2003) ودراسة (أبو حرب، 1997) جميع نتائج هذه الدراسات أجمعت على الأثر الإيجابي لاستخدام الدراما في التدريس وارتفاع التحصيل.

تشير هذه النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن الطالبات اللواتي درسن بأسلوب الدراما التعليمية طرأ تطور على مستوى تحصيلهن في قواعد اللغة العربية، وهذا يدل على نجاعة الطريقة في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى الطالبات وهذا ما أثبتته نتائج المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك وتعليله بأن الدراما التعليمية بأساليبها المختلفة زادت من دافعية الطالبات لتعلم قواعد اللغة العربية؛ لأن الاستراتيجيات التي استخدمت والتي تتدرج تحت الدراما التعليمية ركزت على ترسيخ المفاهيم الخاصة بقواعد اللغة العربية لدى الطالبات ؛ لأن الدراما ساعدت على إيصال المفاهيم الخاصة بقواعد اللغة بطريقة حيوية بعيدة عن الجمود وهذا أتاح للطالبات فرصة اكتساب المعرفة الخاصة بالقواعد عن طريق التمثيل، كل هذه الأسباب عمقت الفهم لدى الطالبات وجعلتهن يشعرن بالارتياح ويتعلمن القواعد عن طريق الخبرة المباشرة سواء بطريقة لعب الدور، أم بطريقة الصور الثابتة أو غيرها من أساليب الدراما التي استخدمت في تدريس القواعد.

كما أن المجموعة التجريبية التي تعلمت عن طريق الدراما التعليمية اكتسبت مهارات التواصل الفعال، والتفاوض وتبادل الآراء البناء، إضافة إلى أن استخدام الدراما التعليمية أتاح الفرصة للطالبات لأن يربطن ما يتعلمنه في الواقع ويجسدنه من خلال التمثيل، إضافة إلى الدور الكبير للدراما التعليمية في أنها أتاحَت الفرصة للطالبات لاستخدام جميع حواسهن للتعلم فالدراما تؤكد على مبدأ تبادل معطيات الحواس إضافة إلى أن الدراما التعليمية حولت غرفة الصف إلى بيئة حيوية مليئة بالحركة، وجعلت الطالبات يستخدمن لغة الجسد إضافة إلى اللغة المنطوقة.

أما طريقة التدريس التقليدية فهي في الغالب تركز على استظهار المعلومات المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والمبادئ لذلك لا يدوم أثر التعلم فحالما تنسى الطالبات ما تعلمنه لأنهن لم يربطن ما تعلمنه بخبرائهن أما الدراما التعليمية فتركز على إشراك الطالبات للوصول إلى القاعدة ومعرفة كيف أتت ويكون هنا الطالب هو محور العملية التعليمية.

وفيما يتعلق بالفروق بين درجة الضعف في قواعد اللغة العربية تبعا لمتغير مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية : أظهرت المناقشة الواردة في الجدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (4.404)، عند مستوى دلالة (0.038) وهي دالة عند مستوى اقل من (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع ويلاحظ أن الاستفادة لجميع المستويات تزداد

بازدياد مستوى التحصيل، وبالمقابل تقل درجة الضعف في قواعد اللغة العربية. وهذا يتفق مع ما كشفت عنه دراسة (الطيطي، 2010).

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الطالبات لم يسبق لهن التعلم بهذه الطريقة، مما أثار رغبتهن وتشويقهن نحو التعلم وهذا الأمر لمستة الباحثة حيث كانت تلاحظ أن الطالبات أصبحن ينتظرن حصة القواعد إضافة إلى ما كانت تلاحظه الباحثة من حماسة لدى الطالبات لتعلم موضوع جديد يخص قواعد اللغة العربية مما انعكس بشكل إيجابي على تحصيل الطالبات.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (0.719) عند مستوى دلالة (0.404) وهي دالة عند مستوى اقل من (0.05).

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (صوالحة، 2000) في حين يختلف مع نتائج دراسة (الطيطي، 2010) التي بينت وجود تفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل.

(2.5) : مناقشة النتائج المتعلقة باتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية :

نوقشت النتائج المتعلقة باتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية كما يأتي :

(1.2.5): مناقشة نتائج اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية :

ما أثر استخدام الدراما التعليمية في اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي نحو قواعد اللغة العربية وهل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التحصيل والتفاعل بينهما ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (103.891) عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة عند مستوى اقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق في استجابات طالبات الصف السادس الأساسي على مقياس تعديل الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي، وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يتعرضن للبرنامج التدريبي لصالح طالبات المجموعة التجريبية وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها قدمت طريقة وأسلوباً ذا فاعلية لتنمية اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى

فوائد الدّراما التّعليمية الجمة التي تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم وعلى الأصعدة المعرفية والوجدانية والنّفس حركية، فالدراما تتعرض في موضوعاتها للعديد من الخبرات الإنسانية من خلال تقديم نماذج إنسانية من المجتمع، إضافة إلى أن استخدام الدّراما التّعليمية في التّدرّيس يساعد المتعلمين على التّفاعل مع بعضهم البعض، وتتميّ لديهم روح العمل الجماعي، كما أنها تشجع المتعلمين مما لديهم مشاكل بالنّطق على التّخلّص من الخجل فتفسح لهم الحديث والتّعبير عما يشعرون من خلال أدائهم وتمثيلهم لدور أو سردهم لقصة، وللدراما التّعليمية الدور البارز بأنها تجعل من المتعلم عنصراً فاعلاً يتخيل، ويعبر، ويرتجل نصوصاً، ويعطي قيمة جمالية للأشياء، ويصدر حكماً على ما يراه من مشاهد، ويحاول تعديل ما يراه سلبياً بأسلوب درامي، وتجعله ينمي قاموسه اللغوي، ويقدر ذاته لأن الدّراما تجعل المتعلم يؤمن بأن له قدرات ويستطيع أن يكون له دور مهم وفعال في غرفة الصّف، كل هذه الأسباب قاطبة كفيلة بأن تعدل اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية فبدلاً من شعور الطّالبات بالضيق أثناء حصة القواعد والكره لهذه الحصة يتحول هذا الشّعور ويتعدل لشعور إيجابي، بحيث يحبين القواعد وينتظرن حصة القواعد ويبادرن لعمل وسائل تعليمية لموضوعات قواعد اللغة العربية، وهذا ما بينته نتائج السّؤال الثّاني فقط كشفت نتائجه عن أثر الدّراما الفعّال في تعديل اتجاهات الطّالبات نحو قواعد اللغة العربية.

وهناك ما يجب ذكره في تفسير نتيجة هذا السّؤال وهو أن الدّيكورات والألوان والاحتياجات المستخدمة في تنفيذ دروس قواعد اللغة العربية جعلت الطّالبات يحبن قواعد اللغة العربية ويتشوقن للحصة لأنهن ينتظرن شيئاً جديداً يلفت انتباههن وأيضاً كان لاستخدام تقنيات الإضاءة والصّوت، والموسيقى التي كانت تستخدم في تنفيذ دروس القواعد جعلت الطّالبات ينتبهن لموضوعات القواعد، كما أن استخدام تقنيات السّرد القصصي التي استخدمتها الباحثة في تنفيذ بعض دروس القواعد كان لها أثر نفسي جيد على الطّالبات؛ حيث أحببن هذا الأسلوب وأصبح لديهن توجه لكتابة دروس القواعد على شكل قصة وتألّف أناشيد خاصة بالقواعد، واستخدام المثيرات البصرية جعل الطّالبات ينتبهن لموضوعات القواعد ومن المهم ذكر أن الدّراما التّعليمية أفسحت المجال للطّالبات للتعبير عن مشاعرهن، وانفعالاتهن المختلفة من خلال لعبهن وتقمصهن لدور يمثلنه فأصبحن يوجهن مشاعرهن وانفعالاتهن بحسب الموقف وما يتطلبه من ردة فعل.

كما وأظهرت النتائج المتعلقة بالفروق في الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية، تبعا لمتغير مستوى التحصيل في قواعد اللغة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (1.815)، عند مستوى دلالة (0.184) وهي غير دالة إحصائياً.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الطيطي، 2010) وأيضاً تتفق مع دراسة نتائج دراسة (الطورة، 2004) ودراسة عبد (الذائم، 2003) ودراسة (الشريف، 2009).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية بين المستويين (المرتفع والمنخفض) في التحصيل أن الطالبات كلما حصلن على علامات أعلى تزداد ثقتهن بأنفسهن، فالتحصيل المرتفع والشعور بالثقة بالنفس، يولدان اتجاهًا إيجابيًا لدى الطالبات نحو قواعد اللغة العربية، وأيضاً الطالبات ذوات مستوى التحصيل المنخفض زادت أيضاً ثقتهن بأنفسهن، حيث أصبحن يقمن بتمثيل دور ونتيجة لقيامهن بهذا الدور تعززت لديهن ثقتهن بأنفسهن إضافة إلى أن الدراما التعليمية عززت مهارة المحادثة وعززت أيضاً الاتصال والتواصل بين الطالبات.

كذلك أظهرت المناقشة الواردة في الجدول (5.4) فيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (0.673) عند مستوى دلالة (0.416) وهي غير دالة إحصائياً.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (أبو كايد، 2004) ومع دراسة (أبو موسى، 2008)

ودراسة (جلس، 2003) . واختلفت مع دراسة (الطيطي، 2010)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن للدراما التعليمية القدرة على التأثير على اتجاهات الطالبات بغض النظر عن مستوى تحصيلهن ولها القدرة على التأثير إذا ما استخدمت لتدريس المراحل العمرية كافة لما لهما من أثر في جذب انتباه الطالبات وكسر الرتابة المستخدمة في أساليب التدريس الاعتيادية مما ترك أثراً إيجابياً على اتجاهات الطالبات نحو القواعد.

(5.3) التّوصيات والمقترحات :

التّوصيات :

عملت هذه الدّراسة على استقصاء أثر استخدام الدّراما التّعليمية في معالجة الضّعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصّف السّادس الأساسيّ واتجاهاتهن نحوها، وفي ضوء النّتائج التي توصلت لها الدّراسة أوصت الباحثة بما يأتي:

1. توظيف الدّراما التّعليمية في تدريس مواضيع اللغة العربية كافة (الإملاء، التّعبير، القواعد، الأدب والبلاغة)

2. حث القائمين على تصميم المناهج المدرسية على بناء دروسها بشكل نصوص درامية.

3. تأهيل المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها على طرق الدّراما التّعليمية، لما تحقّقه من فائدة لدى جميع الطّلبة في جميع المواد الدّراسية، وفي جميع المراحل.

4. التّعاون والتّشبيك ما بين وزارة التّربية والتّعليم وما بين المسارح لعقد ورشات تدريب يعطيها مختصين بمجال الدّراما للمعلمين يكون هدفها خلق معلم مبدع ملم بأساليب الدّراما التّعليمية ويستطيع توظيفها في غرفة الصّف وهذا لما تحقّقه الدّراما التّعليمية من فائدة ولكافة المراحل الدّراسية.

5. إشراك ذوي الاختصاص في مجال الدّراما والمسرح في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها.

المقترحات :

1. عقد مؤتمرات تربوية تحمل اسم توظيف الدّراما في التّعليم لتبصر وتوجه المعلمين بأهمية توظيف الدّراما في التّعليم.

2. العمل على تخصيص حصة دراما في الجدول المدرسي للصّقوف والمراحل الدّراسية كافة لما للدّراما من أثر إيجابي في تطوير شخصية الطّالب وعلى كافة الأصعدة المعرفية والوجدانية والنّفس حركية.

3. التفكير وبشكل جدي بتخصيص مسرح مدرسي بداخل كل مدرسة لأن وجود مثل هذا المسرح يساعد المعلم والطلّبة على تنفيذ أنشطة درامية ومسرحيات تخدم العملية التّعليمية وتخلق متعلم مؤمن بقدراته.

4. طرح مساق في الجامعات يسلط الضّوء على أهمية الدّراما التّعليمية وكيفية توظيفها لأن هذا يوجد توجه لدى طلبة الجامعات لتوظيف الدّراما في التّعليم فعندما يمارسون مهنة التّعليم يوظفون ما تعلموه.

5. ضرورة إجراء المزيد من البحوث من البحوث والدراسات التي تركز على استراتيجيات الدّراما التّعليمية غير تلك التي تناولتها هذه الدّراسة.

6. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تسلط الضّوء على الدّراما التّعليمية، بحيث تتناول متغيرات وجوانب أخرى غير التي تناولتها هذه الدّراسة.

7. تعاون الأطراف المعنية من مصممي مناهج ومعلمي ومشرفين تربويين وخبراء في مجال الدّراما والمسرح لعمل دليل للمعلم يضم الجانبي النظري والعملّي لاستراتيجيات الدّراما التّعليمية وكيفية بناء الدّروس وإعدادها بشكل درامي.

قائمة المراجع :

المراجع العربية :

أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (2001). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج، عمان.

أبو رضوان، محمود. (1998). كيف تعالج ضعف الطلاب في اللغة العربية، ط 1، مكتبة فراس، الخليل، فلسطين.

أبو رياش، حسين محمد، قطيط، غسان. (2008). حل المشكلات، ط 1، دار وائل للنشر، عمان.

أبو شتات، سمير محمد. (2005) أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو كايد، عاصم. (2004). أثر استخدام طريقة السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أبو لحية، ختام عبد العزيز. (2011). أثر استخدام الدراما على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو مغلي، سميح. (1979). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان.

أبو مغلي، سميح. (1997). التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد في المدارس، دار الفكر، عمان.

أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى. (2008). الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق، ط 1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.

أبو موسى، لطفي. (2008). أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو هذاف، رائد. (2009). أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسني، قاسم. (1999). أثر استخدام الدراما في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الكويتية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجهرة، الكويت.

حسين، كمال الدين. (2004). المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

حلس، مها. (2003). تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحمد، غانم. (2005). أبحاث في العربية الفصحى، ط 1، دار عمار، عمان.

حمودة، بهية. (2000). أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

خلف الله، سليمان. (2002). المرشد في التدريس، ط 1، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.

الخماش، فائز. (2007). تقويم أسئلة النحو للصف الثاني ثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. السعودية.

دروزة، أفنان. (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً. ط 1، دار الشروق، رام الله.

دودين، سمر. (1999). المسرح الأردني واقع وتطلعات، ط 1، وزارة الثقافة الأردنية، الأردن.

الدّيلمي، طه على حسين والوائل، سعاد عبد الكريم. (2005). اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشرق، عمان.

الرّبيعي، محمود. (2006). طرائق وأساليب التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس، ط 1، دار المناهج، عمان.

الرّجعي، سوزان، ليلي. (2002). توظيف الدّراما في عمليّتي التّعليم والتّعلم، مركز الإعلام والتنسيق التربوي، رام الله، فلسطين.

الرّشدان، رانية. (2005). أثر طريقة الدّراما التّعليمية في تحصيل طلاب الصّف الخامس والاحتفاظ بالتّعلم في مبحث التّربية الاجتماعيّة والوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

رضا، حسين. (1996). الدّراما بين النّظرية والتّطبيق، المؤسسة العربية للدراسات والنّشر، بيروت، لبنان.

الزّهراي، محمد بن سعيد. (2007). مستوى تمكين طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النّحو الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

زين الدّين، هشام. (2008). التّربية المسرحية، ط 1، دار الفارابي، بيروت.

السّامرائي، نبيه صالح، جواد، انتصار كاظم. (2004). أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمان.

السّعدي، عماد. (2007). الدّراما والمسرح في تعليم الطّفل منهج وتطبيق، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سعيد، محمود. (2009). النّزعة التّعليمية في فن المسرح، ط 1، مصر العربية للنشر والتّوزيع، مصر.

سكس، جبر الدين. (2003). الدّراما والطّفّل، ترجمة : أملي صادق، ط 1، عالم الكتب، القاهرة.

السّلمي، ناهده. (2011). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصّامتة لدى طلبة الصّف السّادس الأساسى بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر. غزة. فلسطين. سليمان، نايف. (5005). تعلم الأطفال الدّراما والمسرح والفنون التّشكيلية، دار الصّف للنشر والتّوزيع، عمان.

سمك، محمد. (1979). فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

السّيد، محمود. (1980). الموجز في تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت.

شحاتة، حسن. (2000). النّشاط المدرسي، ط 6، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن. (1993). تعليم اللغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ط 1، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشّريف، ميرفت موسى. (2009). أثر استخدام القصة في تدريس الرياضيات في تحصيل طلبة الصّف الخامس الأساسى واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الشّنطي، أميرة. (2010). أثر استخدام النّشاط التّمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصّف الرابع الأساسى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

صلاح، غدير. (2013). نموذج مقترح لاستخدام الدّراما في تدريس اللغة العربية للصف السّادس الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

صوالحة، فاتن. (2000). أثر استخدام أسلوب الدّراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصّف الخامس الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصّيفي، عاطف. (2009). المعلم واستراتيجيات التدريس الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

ضيف، شوقي. (1968). المدارس النحوية، ط 8، دار المعارف، القاهرة.

ضيف، شوقي. (1986). تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً، دار المعارف، القاهرة.

الطّورة، هارون محمد. (2004). تصميم برنامج مبني على التدريس باللعب الدرامي وأثره في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الطّيطي، يوسف. (2010). أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عبد الدّايم، انتصار. (2003). فاعلية النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي. مجلة الثقافة والتنمية، العدد (24)، ص 234-241.

عبد المنعم، زينب. (2007). مسرح ودراما الطّفل، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

عبد النبي، رزق. (1993). مسرحة المناهج والمسرح التعليمي، ط 1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

عزايزي، سلوى. (2000). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التّعلم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازق، مصر.

عصر، حسني. (1997). تعليم اللغة العربية المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، القاهرة.

عصر، حسني. (2000). مهارات تدريس النحو العربي النظرية والتّطبيق، ط 1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

العكل، إيمان وخصاونة، نجوى. (2012). فاعلية الدّراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشّفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلّة الدّولية التّربوية المتخصّصة، مجلد (1) عدد (4)، ص 182-183، كلية التّربية، جامعة الطّائف.

علامة، طلال. (1992). نشأة النّحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ط 1، دار الفكر اللبناني، بيروت.

العلي، فيصل حسين. (1998). المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربيّة، دار الثقافة، عمان.

عمار، سالم. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، مؤسسة الرّسالة، بيروت.

العماري، جيهان. (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التّفكير التّأملي لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسيّ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

العموش، إبراهيم، (2006). أثر الدّراما التّعليمية في تطوير مهارات التّحدّث باللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّادس الأساسيّ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

العناني، حنان. (2000). الدّراما والمسرح في تعليم الطّفل منهج وتطبيق، ط 5، دار الفكر، عمان.

عودة، جيهان. (2010). أثر استخدام الأنشطة الدّرامية على تحصيل طلبة الصّف السّادس في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

غزاوي، زهير. (1993). نحو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة، ط 1، دار المبتدأ للطباعة والنّشر، بيروت.

الفراء، رلى. (2007). أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الرّابع الأساسيّ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان الأردن.

فرج، عبد اللطيف.(2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة، الأردن.

فهمي، إحسان عبد الرحيم. (2001). فاعلية استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

الفيومي، خليل عبد الرحمن. (2012). أثر استخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (20)، عدد (1)، ص 131-159، غزة، فلسطين.

القرشي، أمير. (2001). المناهج والمخل الدرامي، ط1، علم الكتب، القاهرة، مصر.

القرنة، علي أحمد. (2005). أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

القطامي، يوسف. (1998). نماذج التدريس الصفي، ط2، دار الشروق، عمان.

الكردي، وسيم. (2003). مجلة رؤى التربوية، مجلد (2)، العدد (9)، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

المساعيد، صالح. (2003). أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

ملص، محمد. (2009). النشاطات التمثيلية في التربية، ط1، المكتبة الوطنية للنشر، مصر

موسى، عب المعطي، السّدي، عماد قزق، حسين، مهيدات، محمود.(2008). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، القاهرة.

الموسى، نهاد. (2003). الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان.

الناصر، عبد الله. (2008). أثر استخدام الدراما وفق مسرحية المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

نصار، محمد والكومخي، قاسم. (2005). تذوق الفنون الدرامية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نصار، محمد وصوالحة، معتصم. (2000). الدراما التعليمية نظرية وتطبيق، المركز القومي للنشر والتوزيع، عمان.

نعمان، منصور. (1999). فن كتابة الدراما للمسرح والإذاعة والتلفزيون، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

النقيب، إيمان. (2002). القيم التربوية دراسة في مسرح الطفل، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر،

نواصرة، جمال. (2003). أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن.

الهباش، عبير. (2009). أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

هنية، لينا. (2008). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (5) عدد (3)، ص 201-216.

اليمني، هالة. (2005). دور الدّراما في برنامج تربية المربي وتأهيله : دراسة حول استخدام الدّراما في برنامج مربّي الطّفولة المبكرة في جامعة بيت لحم. **مجلة جامعة بيت لحم، المجلد (24)، ص 166 - 167. بيت لحم، فلسطين.**

المراجع الأجنبية

Allen,w, and James. (1990). **Science Technology and Drama Question Magazine**, January P,R.9-11.

Buth, M.(1997).Drama And Disability: Aphenomenological study of an Integrated theatre project, University of Canada, MS Degree. **Eric, NO.ED502095.**

Esslin, M.(1987). **An Anatomy of Drama**, Children Education, International Focus Issue.

Gaudert,H. (1990). **Using Drama Teaching In Language Teaching**.Eric,ED. 366197.

Hammad, Khalid(2001). **The Effects of using Drama Techniques in TEFL on the Nith Grade Student Achievement and Attitudes**. AL –Quds University, Palestine.

Hitchcock, Gavin.(1992) "Dramatising the Birth and Development of Mathematical Concepts ".Journal Articles, **For the Learning of Mathematics**, N1,P21-27.

Hughes, John (2000) "Drama as a learning medium : researching poetry "**primary Educator**,Vol.6(3), p19-25.

Hui, Ann,& lau, sing.(2006) Drama education : a touch of the creative mind and communicative –expressive ability of elementary school children in Hone Kong.**Thinking Skills and Creativity**, 1(1), p34-40

Johanna, D. (1996). Dramatic play and print. **Childhood Education International FOCUS**, VOI. 18,NO.7,PP 55- 56.

Krista, R.(2004). **Personal epistemology and mathematics: a critical review and synthesis of research**, review of education research, 74(3), 317-376.

Lashelle, D.(2003). Ideas for using Drama Through Instruction.(**ERIC Document Reproduction Service, NO, ED441007.**

Omniewski, Rosemary Anne (1999). "The Effects of Arts Infusion Approach on Mathematics of second Grade Students". PH Degree, Kent State UNIV. **(Eric)Document Reproduction Service, No.ED46613.**

Pardun, Johannsen.(2004). Social issue drama and its impact on the social consciousness of preadolescent school children.**Dissertation Abstracts International**, A65/04.p 1184.

Philips, S.(2000). Children Drama. **Oxford: Oxford press.**

primary class Room – Course of Project – university of Alaska – 1994.

Rahman, T & Bisanz, G.(1986). Reading Ability and Use of Story Schema in Recalling and Recalling and Reconstructing Information. **Journal of Educational Psychology**, VOI. 78,NO.5,PP323 – 333.

Rosalinda, F.(1997). Developing and Using Curriculum Based Creative Drama in Fifth Class Reading and Language Arts Instruction: A Drama Specialist and a Classroom teacher Collaborate . **Touth Theatre Journal**, VOI.11,NO. 4,PP,47- 69.

Rose, Date.(2000). "Imagery- based Learning : improving elementary students reading comprehension with drama techniques" **Journal of Educational Research**,Vol.94 Issue 1,p55,9p, 1 chart.

Saab, J.(1987). The Effects of Creative Drama Methods On Mathematics Achievement Attitudes and Creativity. **Journals of Education for Teaching**, VOI.28,NO.2,PP. 123- 133.

Schierholt, C. G.(1994). **Enhancing Role playing and story Reenactment in a**

Sun, Ping- Yun (2003):**Using Drama and Theatre To Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications** ERIC Identifier : ED477613.

Valkanova, y.z walts, m.(2007).Digital story telling a science classroom reflective self –learning (RSL) n action. **Early child development and care** vol.177,nos627, August 2007pp.793-807.

Vits, K. (1984). The Effect of Creative Drama In English As A Second Language In : Children Theatre Review **Dissertation Abstracts International**.Vo1.20- N.2.

الملاحق

إعداد المادة التعليمية

تطبيق الدرس وفق الدراما التعليمية

الدرس الأول

الجملة الاسمية

المجال (قواعد)

عنوان النص الدرامي حفلة تعارف

الأهداف :

1. أن يتعرف الطالب إلى مفهوم الجملة الاسمية.

2. أن يحدد الطالب عناصر الجملة الاسمية (المبتدأ، الخبر).

3. أن يضبط الطالب المبتدأ والخبر بالحركات ضبطاً سليماً.

4. أن يعطي الطالب أمثلة على جمل اسمية من إنشاءه.

5. أن يعرب الطالب الجملة الاسمية إعراباً تاماً.

6. أن يصوب الخطأ في الكلمات التي تحتها خط.

الاستراتيجية المستخدمة لتنفيذ الدرس :

تحدد المعلمة الإستراتيجية المستخدمة لتطبيق هذا الدرس (السرد القصصي)، وصولاً لتحقيق الأهداف المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، من خلال نص درامي وهو قصة قامت الباحثة بإعدادها مسبقاً لتنفيذ هذا الدرس حيث تقوم المعلمة بسرد القصة أمام الطالبات من خلال الاعتماد على أسلوب السرد القصصي المشوق والتلوين في نبرة الصوت وصور تعبر عن موضوع القصة أعدتها المعلمة لعرضها أثناء سرد القصة، مع مؤثرات صوتية أثناء سرد القصة.

الشخصيات

الأم : (الجملة الاسمية)، الأولاد (المبتدأ والخبر)، مديرة الحفلة في قصر اللغة العربية (فهمانة).

الوسائل والاحتياجات :

1. جهاز LCD لعرض الرسومات والصور ومؤثرات الصوت.

2. السبورة

3. الطباشير

4. الكتاب المدرسي

التّصميم :

عنوان النصّ الدرامي (القصة) : حفلة تعارف

الزّمان : في مساء أول يوم من أيام فصل الرّبيع

نص القصة..... حفلة تعارف

في مساء أول يومٍ من أيام فصل الرّبيع، وفي تمام السّاعة الثّامنة مساءً وفي قاعة الاحتفالات الكبيرة الموجودة في قصر اللغة العربية، كان هناك حفلة تعارف نظمتها مديرة الحفلات في قصر اللغة العربية السيّدة فهمانة ليتعرف سكان قصر اللغة العربية على بعضهم البعض فأعدت القاعة وزينتها بالورود والأضواء الجميلة، التي تسر الناظرين وعلى الطّاولات المغطاة بأفخم الأغذية وضعت الضيافة للمدعوين من عصائر وفاكهة وفطائر مغطاة بالعسل والمربى، وعلى كل طاولة كان هناك بطاقة موضوعة باسم المدعوين وبعد جلوس المدعوين بدأت فعاليات الحفل.

افتتحت الأنسة (فهمانة) الحفل بكلمة الترحيب قائلة: الرّبيع جميل، السّماء صافية، والنسيم عليل

أعزائي الحضور مساؤكم معطر برائحة زهور الرّبيع فأهلاً وسهلاً بكم في هذا الجميل الذي أضفتم له كل الجمال، أعزائي الحضور، قصر اللغة العربية الذي تسكنونه سكانه كثر، لذلك قمت بتنظيم

هذا الحفل لكي تتعرفوا على بعضكم البعض، وقد وضعت بطاقة على كل طاولة لكل من يسكن هذا القصر، وسأطلب منكم إن تكرمتم بأن يأتي كل مدعو أو مدعوة إلى الوسط ويعرفنا بنفسه ومع من يسكن، وسنبداً من جهة اليمين حيث تجلس على الطاولة الجملة الاسمية والتي ستعرفنا على نفسها بعد أن نرحب بها جميعاً فالنتفضل مشكورة، حضرت الجملة الاسمية ووقفت في الوسط حينها رحب المدعون بها فتعالت أصوات صفقات الأيدي ترحيباً بها عندها انحنت الجملة الاسمية شكراً واحتراماً للمدعوين الذين رحبوا بها.

وقفت أمام المدعوين (وهي مبتسمة) ثم قالت: بداية أشكر الأنسة فهمانة على تنظيمها لهذا الحفل (أنا الجملة الاسمية) لي ولدان اثنان يسكنان معي هما المبتدأ والخبر، وقد سموني أهلي بهذا الاسم لأنني أبدأ باسم سأوضح لكم : (الحضور رائعون) وأنا أقصد بالحضور أنتم (الحضور رائعون) هي أنا الجملة الاسمية، وإن دققتم التمعن بي لوجدتم أنني أبدأ باسم وهو (الحضور)، وهذا الاسم ولأني أبدأ دوماً باسم فهذا الاسم يسمى المبتدأ وهو ابني الأول، أما ابني الثاني والذي يتم وجودي ومعناي فهو الخبر، هل أنتم معي للآن ابني الأول المبتدأ (الحضور) أما ابني الثاني الخبر فهو (رائعون)، ولا يوجد معنى لي إلا بوجود ولدي الاثنين المبتدأ والخبر هذه أنا عرفتمكم بنفسي.

وقفت الأنسة فهمانة وقالت للجملة الاسمية أنا عندما زرتك في بيتك لأدعوك لهذا الحفل لفت انتباهي جدران بيتك حيث لاحظت عبارات كتبت بخط رائع وملون، وهذه العبارات ذات معنى رائع وأذكر منها عبارة:

(المرضاتُ بارعاتُ) وقرأت عبارة ثانية وهي : (الحقُّ ينتصرُ) وعبارة ثالثة وهي : (النظافة من الإيمان) وعبارة رابعة (العصفور فوق الغصن)، وعبارة خامسة (الحديقتان واسعتان). إنها عبارات جميلة ومعبرة، لكن لماذا كتبت هذه العبارات على جدران بيتك؟

الجملة الاسمية (مبتسمة): عزيزتي فهمانة، هذه العبارات تدل عليّ فهي تبدأ باسم.

(نظرت الأنسة فهمانة للجملة الاسمية) وقالت : فعلاً كلها تبدأ باسم صحيح عندها قالت الجملة الاسمية: الاسم الأول الذي أبدأ به أخبرتكم بأنه المبتدأ ففي العبارة الأولى المبتدأ (المرضاتُ) وهو اسم يدل على جمع مؤنث سالم وكلمة بارعاتُ هي الخبر وأيضاً تدل على جمع ولا يكون معنى لي إلا بوجود الخبر، فلو كتبت على الجدار فقط كلمة المرضاتُ لقلت: يا آنسة فهمانة ما

بهن الممرضات؟؛ لأن المعنى لم يكتمل أما كلمة **بارعات** فأغنئك أن تسأليني ما بهن الممرضات لأنها أخبرت عنهن لذلك تسمى **الخبر** وقد يكون الخبر مثنى مثل عبارة **(الحديقتان واسعتان)** فواسعتان تخبر عن الحديقتين وهي مثنى ويكون الخبر جملة فعلية مثل عبارة **(الحق ينتصر)** فينتصر هو فعل مضارع يخبرنا عن الحق بأنه ينتصر، أما عبارة **(النظافة من الإيمان)** فإن المبتدأ هو **النظافة** والخبر هو **من الإيمان**، وكما تعلمون فإن من حرف جر والإيمان اسم مجرور لذلك جاء الخبر شبه جملة لذلك تكون من الإيمان هي شبه جملة في محل رفع خبر، (هزت الأنسة فهمانة رأسها) ثم قالت للجملة الاسمية: بقيت عبارة **(العصفور فوق الغصن)** هل تخبرينا عن هذه العبارة؟ الجملة الاسمية : طبعاً، طبعاً بكل سرور العصفور هو المبتدأ ولكن أين هو العصفور يا آنسة فهمانة أجابت الأنسة فهمانة **فوق الغصن**، أبدت الجملة الاسمية سرورها بإجابة الأنسة فهمانة، وقالت لها : آنسة فهمانة عندما نسأل بأين فهذا يعني أننا نسأل عن ظرف مكان ؛ لذلك الخبر في هذه العبارة هو **فوق الغصن** وهذا الخبر نوعه شبه جملة ظرفية بسبب وجود ظرف المكان (فوق) فتكون شبه الجملة الظرفية في محل رفع الخبر.

المدعوون : صفقوا مرة أخرى للجملة الاسمية وتعالى أصواتهم قائلين : لنا الشرف بمعرفتك عندها قالت الأنسة فهمانة : بقي شيء أخير أود سؤالك عنه، قالت الجملة الاسمية تفضلي : الأنسة فهمانة قالت : بما أنك مهمة ومن سكان قصر اللغة العربية الرائعين بمكانتك فكيف يمكن أن نعرب مكانتك هذه ؟ قالت الجملة الاسمية : الأمر سهل، فإن مكانتي في الإعراب يحددها نوع الخبر الذي تحدثت عنه قبل قليل، ولكن أريد قول شيء مهم هو أنه عندما يكون ابني المبتدأ مفرداً والخبر أيضاً مفرداً فإن الضمة تعتلي فوق رأسيهما فترفعهما ويكونان مرفوعين، أما إذا كان الخبر مثنى فإن علامة رفعه تكون الألف وليست الضمة، وعندما يكون الخبر فعلاً فإن الجملة الفعلية تكون في محل رفع الخبر، وفي حال أن يكون الخبر شبه جملة ظرفية من الجار والمجرور، مثل عبارة : النظافة من الإيمان تكون في محل رفع الخبر، الأنسة فهمانة نظرت للجملة الاسمية وقالت: وعندما يكون خبرك شبه جملة ظرفية كيف يعرب خبرك ؟ أجابت الجملة الاسمية تكون شبه الجملة الظرفية في محل رفع الخبر.

بعد انتهاء الجملة الاسمية من تعريفها بنفسها شكرتها الأنسة فهمانة، (ونظرت للساعة) فوجدت الليل قد انتصف والوقت تأخر فقالت للمدعوين : أعزائي، سنتناول الحلوى اللذيذة الآن، مع

انتصاف هذا الليل ونودع أول يوم من أيام فصل الربيع ثم نذهب للنوم، وفي مساء يوم غد سوف نكمل حفل تعارفنا، الآن تفضلوا لتناول الحلوى بعدها لنذهب للنوم أشكركم على هذا المساء الرائع، الذي كان برفقتكم وتصبحون على خير ولا تنسوا مساء يوم غد لقاءنا بإذن الله.

التوظيف والاستخدام:

(الإحماء)

(5دقائق)

تقوم المعلمة بتوظيف لعبة السير بسرعات مختلفة في القاعة، مع تمثيل ما يسمعن من المعلمة. الهدف من هذه اللعبة : هو تحفيز تركيز الطالبات وتعزيز توظيف استخدام الحواس إضافة إلى أنها لعبة إحماء تثير نشاط الطالبات.

آلية تنفيذ اللعبة :

بداية تقوم المعلمة بتهيئة غرفة الصف بحيث تصبح مساحة فارغة في وسط الغرفة؛ لكي تتمكن الطالبات من السير في الفراغ بعد ذلك تقوم المعلمة بتوضيح تعليمات اللعبة للطالبات على النحو الآتي :

عليكن السير في الفراغ مع المحافظة على الاتصال والتواصل بينكن بالنظر، وأن تكونن متيقظات بحيث تستجبن لما أقول فعندما أقول مثلاً السير بسرعة خمسين هنا عليكن السير بسرعة تتناسب مع ما سمعتن، وعندما أقول فعل أياً كان نوعه على سبيل المثال يشربُ فعليكن أن تمثلن هذا الفعل بلغة الجسد دون كلام أما عندما أقول اسم أياً كان هذا الاسم مثل الحرية عليكن أن تصبحن في حالة فريز (تجمد)، وهكذا لذلك عليكن أن تحافظن على التركيز السمعي والبصري وأيضاً الاستجابة بلغة الجسد لما تسمعن.

مرحلة التمهيد لسرد القصة :

بعد الانتهاء من لعبة الإحماء تقوم المعلمة بالتمهيد لسرد القصة بقولها: عزيزاتي الطالبات سأقوم بسرد قصة أتمنى أن تنال على إعجابكن، قصتنا لهذا اليوم اسمها (حفلة تعارف) تبدأ المعلمة بسرد القصة (مدة سرد القصة 15 دقيقة)

التقويم التكويني : (15 دقائق)

بعد انتهاء المعلمة من سرد القصة تقوم بطرح مجموعة من الأسئلة هي :

1- من تعدد لي أسماء المدعوين الذين حضروا حفل التعارف ؟

2- من التي بدأت بالتعريف عن نفسها في بداية الاحتفال ؟

3 - يوجد اثنان للجملة الاسمية من هما ؟

4- يوجد أكثر من صورة يظهر بها الخبر من تعدد هذه الصور ؟

التقويم الختامي : (5 دقائق)

جزء من التقويم يكون في الصف تقوم المعلمة بتوظيف الدراما في التقويم الختامي حيث تطلب من أحد الطالبات أن تتقمص دور الجملة الاسمية وتعرفنا بنفسها.

الجزء الآخر من التقويم الختامي يكون عن طريق ورقة عمل تشتمل على ثلاثة مهام، على الطالبات أن ينفذنها في البيت وفي اليوم التالي تقوم المعلمة بإعطاء الطالبات تغذية راجعة بخصوص إجاباتهن عن ورقة العمل.

الغلق :

(5 دقائق)

تغلق المعلمة الحصة بقولها للطالبات سنلتقي يوم غد إن شاء الله والذي أطلبه منكن هو مراجعة درس اليوم في البيت ومن لديها أي سؤال عليها تدوينه على دفتر الأنشطة النحوية لتقوم بطرحه علينا في بداية الحصة القادمة لتتعاون معاً ونحله . استودعكم الله.

تطبيق الدرس وفق الدراما التعليمية

الدرس الثاني

نفي الجملة الاسمية

التحليل

أهداف الدرس :

- 1- أن يعدد الطالب أحرف النفي التي تدخل على الجملة الاسمية.
- 2- أن يدخل الطالب أحرف النفي (ما أو ليس) على الجملة الاسمية.
- 3- أن يقارن الطالب بين حالة الجملة الاسمية قبل دخول أحرف النفي (ما – أوليس) عليها وبعد دخولهما
- 4- أن يعطي الطالب أمثلة على جمل اسمية منفية من إنشاءه تامة المعنى.
- 4- أن يعرب الطالب الجملة الاسمية بعد دخول (ما، ليس) عليها إعراباً تاماً.

الاستراتيجية المستخدمة لتنفيذ الدرس :

استخدمت المعلمة إستراتيجية (التأطير والصور الثابتة) لتنفيذ وشرح درس نفي الجملة الاسمية.

الأدوات اللازمة :1-صور فوتغرافية، أو صور مقصوصة من صحف، أو مجلات أو من شبكة الإنترنت.

2- بطاقات مكتوبٌ عليها (جمل اسمية) وأخرى مكتوب عليها أحرف النفي (ليس،ليست وما) وخلف البطاقات يوجد شريط لاصق أو لتثبيتها على اللوحة الوبرية.

3- لوحة وبرية.

التّصميم والإعداد : (مرحلة التّحضير مدتها 5 دقائق)

أولاً- تقوم المعلمة بإحضار صور فوتوغرافية أو صور من مجلات أو من الانترنت وهذه الصور تعبر عن حالة وتوصل فكرة الصورة الأولى هي لبّيت أسواره عالية، وصورة أخرى لبّيت أسواره منخفضة والصورة الثالثة تعبر عن طالب يمسك بيده ورقة امتحان وسعيد، بينما الصّورة الرّابعة لطالب أمامه ورقة الامتحان لم يحل منها إلا سؤالين ووجهه حزين، وصورة خامسة لطفل وجهه مبتسم، وأخرى لطفل وجهه عابس، وصورة سادسة لمزرعة ويوجد بها محصول قمح وفير، وصورة سابعة لمزرعة بها محصول قمح ليس وفير.

ثانياً: تعلق المعلمة اللوحة الوبرية على السّبورة.

ثالثاً: تقوم المعلمة بتحديد مهمة كل طالبة كالآتي :

1- مجموعة من الطّالبات يسند لهن دور وضع الصّور بشكل مبعثر على اللوحة الوبرية على الجانب الأيمن.

2- مجموعة من الطّالبات يسند لهن دور وضع الجمل الاسمية بشكل مبعثر وأحرف النفي (ما، ليس، ليست) مبعثره على الجانب الأيسر وهناك بطاقات صغيرة عليها تنوين الفتح وأخرى تنوين الضم.

3- مجموعة من الطّالبات مهمتهن اختيار الجملة المناسبة، والتي تعبر عن كل صورة من الصّور ووضع الجملة التي تعبر عن كل صورة تحتها.

4 - مجموعة من الطّالبات مهمتهن التمثيل بجسدهم وتعابير وجههن عن الصور (تمثيل صامت) بحيث يعبرن عن كل صورة بالتمثيل على شكل لوحات وصور ثابتة صامتة.

5- باقي الطالبات هن جمهور تدير معهن المعلمة نقاش.

التوظيف والاستخدام

الإحماء (لعبة إحماء تعتبر تهيئة للدرس) (5 دقائق)

تقوم المعلمة بإعطاء لعبة وهي عبارة عن لعبة إحماء وتركيز.

الهدف منها: إثارة نشاط الطالبات وتعزيز التركيز لديهن وتشويقهن للدرس الجديد اسم اللعبة (اختيار الحائط المناسب)

تضع المعلمة على كل جدار من جدران الصف لوحة كبيرة وتلصقها عليه الجدار الأمامي تلصق عليه لوحة مكتوب عليها الجملة الاسمية، والجدار الخلفي مكتوب عليه الجملة الفعلية، والجدار من الجهة اليمنى مكتوب عليه أحرف النفي، وجدار الجهة اليسرى مكتوب عليه أحرف النصب. بعد وضع المقاعد بجهة واحدة تقوم المعلمة بتوضيح اللعبة وقواعدها وهي أن على الطالبات السير في غرفة الصف، وعندما تقوم المعلمة بذكر حرف، أو جملة، فعليهن أن يتجهن للحائط الذي وضعت عليه اللوحة التي تعبر عما قالته المعلمة مثال : الطالبات يمشين في غرفة الصف وهن سائرات تقول المعلمة (العلم نور) هنا وعند سماع الطالبات لهذه العبارة عليهن التوجه فوراً للجدار المكتوب عليه الجملة الاسمية، ثم يعاودن السير من جديد وتقول المعلمة حرف أو جملة جديدة وهكذا.

(التنفيذ الفعلي) وهنا يتم توظيف التأطير والصّور الثابتة كاستراتيجية تدريس (30 دقيقة)

المشهد الدرامي : هنا يتم الطلب من المجموعة الأولى أن تنفذ مهمتها من خلال (إطار) وهو نص قصير يبين المطلوب منهن وهذا الإطار كالآتي:

(لقد تم وضع مجموعة من الصّور والجمال على اللوحة الوبرية، والمطلوب منكن ترتيب هذه الصّور المبعثرة بحيث تنتقين لكل صورة من الصور الموجودة الجملة التي تعبر عنها، وتضعن الجملة المناسبة تحت الصورة التي تعبر عنها، ومعكن من الوقت فقد 3 دقائق لإنهاء المهمة) يرتبن الطالبات الصور بشكل متقابل وكل صورة تحتها الجملة التي تعبر عنها، وبجانبتها الصورة التي تعبر عن النفي مثال : على الجهة اليمنى وضعن الطالبات صورة الطفل المبتسم وتحت الصورة وضعن الجملة المناسبة لهذه الصورة والجملة هي (الطفل مبتسم) وعلى الجهة المقابلة اليسرى يضعن صورة الطفل عابس الوجه وتحتها يضعن الجملة الآتية (ليس الطفل مبتسماً).

بعد أن تنتهي المجموعة الأولى مهمتها يأتي دور المجموعة الثانية فتقرأ الإطار الخاص بها وهو كالآتي (لقد قامت زميلتنا بترتيب الصور ووضع الجملة التي تناسب كل صورة تحتها المطلوب منا أن ننقي نظرة على هذه الصور والجمل ثم نمثل ما تعبر عنه الصورة بمشاهد ولوحات صامتة)

هنا تنتظر الطالبات للصور التي رتبت وتمثل مشهد ولوحة صامتة، تعبر عن الصورة بالصورة الأولى كانت (الطفل مبتسم) هنا يمثلن بتعابير الوجه ولغة الجسد حالة الطفل الذي بالصورة من خلال لوحة صامتة ومشهد صامت، ولا يتحركن (يتحولن لحالة شيء متجمد ثابت)) ثم تأتي طالبة أخرى من المجموعة تعبر عن الحالة الأخرى (للطفل عابس الوجه) أيضاً بتعابير الوجه ولغة الجسد وهكذا إلى أن تترجم جميع الصور إلى مشاهد يمثلنها الطالبات على شكل لوحات صامتة .

بعد انتهاء الطالبات وتشكيل جميع الصور الثابتة تدير المعلمة نقاش مع الطالبات الأخريات (الجمهور)

فتناقشن بما يرين من صور وعما تعبر هذه الصور الثابتة التي مثلتها زميلاتهن.

التقويم التكويني :

تقوم المعلمة بطرح الأسئلة الآتية وهي تناقش الطالبات :-

1- أي من اللوحات الثابتة التي مثلتها زميلاتكن تعبر عن الجمل الاسمية المنفية ؟

فاطمة : اللوحة الصامتة الثانية التي مثلتها زميلاتي تعبر عن أن الامتحان ليس سهلاً.

المعلمة : هل بوسعك قراءة الجملة التي تعبر عن هذه اللوحة الثابتة ؟

فاطمة : (ليس الامتحان سهلاً).

المعلمة : أحسنت يا فاطمة

2- من تقرأ لي الجملة التي تعبر عن كل صورة من الصور الثابتة ؟

عبير : الصورة الأولى جملتها التي تناسبها وتعبر عنها هي (الولد مبتسم) والصورة الثانية تعبر

عن نفي للصورة الأولى (ليس الولد مبتسماً).

المعلمة : بارك الله فيكِ يا عبير.

3- كيف نستدل على الجمل المنفية ؟

بشرى : نستدل عن الجمل المنفية من خلال أحرف النفي وهي (ما، وليس)

المعلمة : أحسنت يا بشرى وأي الصور تعبر عن النفي ؟

بشرى : صورة الطفل عابس الوجه بتعابير وجهه تشير إلى أنه غير مبتسم

المعلمة : هل بوسعك قراءة الجملة التي تعبر عن هذه الصورة؟

بشرى : بالطبع يا معلمتي : (ليس الولد مبتسماً).

المعلمة : ما هي أحرف النفي التي تدخل على الجمل الاسمية ؟

الطالبات بصوت مرتفع يجبن : (ما،،وليس)

المعلمة : أنتن رائعات

ولكن، هل طرأ تغير على حركة المبتدأ والخبر بعد دخ أحرف النفي على الجملة الاسمية ؟

رؤى : نعم يا معلمتي، لقد طرأ تغير، فقط على حركة الخبر لأن المبتدأ بقي مرفوعاً أما الخبر أصبح منصوباً.

المعلمة : إذن عندما تدخل أحرف النفي على الجملة الاسمية فإنها تنفيها من حيث المعنى، ومن حيث الحركات فإنها تبقى المبتدأ مرفوعاً ويسمى اسمها وتغير حركة الخبر من الضمة إلى الفتحة فيصبح منصوباً ويسمى بخبرها.

التقويم الختامي : (ويكون أيضاً من خلال الدراما (5 دقائق)

تطلب المعلمة من الطالبات أن يعبرن ومن خلال التمثيل عن الجمل الآتية :

1- ليست الأقلامُ صالحةً.

2- ليسَ الصفُّ واسعاً.

تطبيق درس وفق الدّراما التّعليمية

الدّرس الثالث: نصب الفعل المضارع

المبحث : اللغة عربية -المجال - قواعد

عنوان النّص الدّرامي (برنامج لغتنا الجميلة)

الأهداف :

- 1- أن يتعرف الطّالب إلى أحرف النّصب
- 2- أن يدخل الطّالب أحرف النصب على الجمل الفعلية التي تبدأ بفعل مضارع.
- 3- أن يفسر الطّالب التّغير الذي طرأ على بنية الفعل المضارع بعد دخول أحرف النصب عليه.
4. أن يعرب الطّالب الفعل المضارع بعد دخول أحد أحرف النّصب عليه إعراباً تاماً.
5. أن يعطي الطّالب أمثلة على أفعال مضارعة منصوبة من خلال جمل مفيدة .

الاستراتيجية المستخدمة لتنفيذ الدّرس :

تحدد المعلمة الإستراتيجية لتنفيذ هذا الدّرس وهي إستراتيجية (دور الخبير أو عباءة الخبير) وصولاً لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية المنشودة، من خلال إعداد المعلمة لهذا الدرس والتخطيط له مسبقاً باستخدام وتوظيف إستراتيجية عباءة الخبير، لتنفيذه حيث تعتمد هذه الإستراتيجية على وجود خبير يمتلك المعرفة الكافية في مجال تخصصه فهو خبير مطلع ويمتلك المعلومات وله القدرة على الإجابة عن الاستفسارات فيما يخص الموضوع المتخصص به؛ لذلك لا بد وأن يكون الخبير من الطّلاب المميزين في قواعد اللغة العربية وتتفق معه المعلمة قبل تنفيذ الدّرس على نقاط معينه ومهمة في الدّرس عليه أن يبحث عنها ويتقنها حتى يتمكن من لعب دور الخبير.

الأدوار :

المذيع، الخبير في النحو (السيد عارف)، طلاب الصف وهم الجمهور الذين يستقبلون الخبير (عارف) وي طرحون عليه الأسئلة.

الوسائل والاحتياجات : لباس خاص بالخبير وهو عبارة عن عباءة مرقعة بقطع قماش مكتوب عليها خبير العربية، بطاقات ملونة مكتوب عليها جمل، طباشير، السبورة وموسيقى بداية البرنامج.

الديكور : كرسيان واحدة للمذيع وأخرى للخبير، وطاولة ولوحة كرتونية كبيرة مكتوب عليها لغتنا الجميلة توضع خلف المذيع والخبير وتكون مرتفعة حتى يكون واضح ما هو مكتوب عليها وهو اسم البرنامج لغتنا الجميلة.

المكان : برنامج لغتنا الجميلة (غرفة الاستوديو الكبيرة).

الزّمان : يوم الخميس الساعة الثانية عشر ظهراً

تهيئة المكان :

تقوم المعلمة بمساعدة الطالبات لتهيئة المكان، وإعداده بحيث يصبح أشبه باستوديو تعرض به برامج تلفزيونية فيتم ترتيب مقاعد الطالبات بشكل مرتب، وكأنهن جمهور وأمامهن ديكور البرنامج الكرسيان واحدة للمذيعة وأخرى للخبير، وطاولة مربعة أمامهما موضوع عليها بطاقات وكوبا ماء، في حال عطش أحدهما يشرب وتوضع خلف المذيع والخبير لوحة كرتونية كبيرة مكتوب عليها لغتنا الجميلة، وهو اسم البرنامج وتوضع بمكان مرتفع خلفهما وبالوسط حتى يتسنى لجميع الطلبة وهم الجمهور رؤيتها.

التّصميم : بناء النصّ الدرامي : (برنامج لغتنا الجميلة)

تقوم المعلمة ببناء النصّ الدرامي والتخطيط له قبل تنفيذه وهذا النصّ ينفذ كالآتي :

أولاً: مقدمة البرنامج تكون أغنية أبجد هوز مع الموسيقى. (مدتها دقيقة)

ثانياً : يبدأ البرنامج على النحو الآتي :

المذبةعة : أعرأئي المشاهدين حفاكم الله نرحب بكم من أءبء وكعاءتنا فف كل فوم خمفس فف برنامنا لعتنا الجمفلة نطل علفكم بموضوع أءبء؁ مع أبفر لغتنا العربفة الجمفلة (السفء عارف)؁ وكما وعدناكم وبناءً على طلبكم أعرأئي المشاهدفن فسوف نتأءث الفوم وفف هءه الحلقة عن موضوع مهم وهو (نصب الفعل المضارع) فأهلاً وسهلاً بكم فف برنامكم هءا؁ (المذفع فنفظر للأبفر) قائلاً أهلاً وسهلاً بك سفء عارف فف برنامنا هءا؁ ونحن سعاء باسأقبال أأفر ممفر فف مكال قواعء اللغة العربفة فأفاك الله.

الأبفر (السفء عارف): شكرأً لك على هءا الأرففب؁ وأنا سعفء باسأضافأكم لف فف هءا البرنامج الرائف.

المذبةعة : سفء عارف؁ لقد ألقفنا الكأفر من الرسائل الأف ففبعأها المشاهءون والأجمهور الأف فشاها هءا البرنامج وهءه الرسائل أكأرها بعأها طلابنا الأعزاء؁ طلاب الصّف السّاءس الأفن فوءون أن أأأأهم عن موضوع هم بأاة لمعرفأه وهو موضوع نصب الفعل المضارع فهل أأأأنا عن هءا الموضوع؟ من فضلك

الأبفر (السفء عارف):نعم؁ وبكل سرور؁ ولكن اسمأف لف أن أرحب بطلابف الأعزاء وأشكرم لأنهم أأأاروا موضوعاً هاماً وهو (نصب الفعل المضارع).

المذبةعة : لأهمفة هءا الموضوع قمنا باسأضافأك؁ أأف أعرفنا بأأواأ نصب الفعل المضارع.

الأبفر (السفء عارف): بءافة؁ عنء أأاولنا لهءا الموضوع؁ لا بء من أن أسأرجع معلوماأ طلابف الأعزاء وأذكرهم بأأرف النّصب والأف سأعرضها الآن عبر بطاأاأ كأب علفها أأرف النّصب. (فعرض السفء عارف بطاأة مأكوبً علفها (إن)؁ وبطاأة أائفةً مأكوب علفها (لن)؁ وبطاأة أائفةً مأكوب علفها (كف)) أعرأئف الطلبة؁ هءه أأرف النّصب؁ ولكن أرفء أن أوضأ لكم أمراً هاماً هءه الأأرف الأف عرضأها من ألال البطاأاأ لفسأ أأرف النّصب الوحفءة فهناك أأرف نصب أخرى.

المذبةعة : ولماذا أأأففأ بعرض الأأرف الأائفة الأف كأأبأ على البطاأاأ ؟

الخبير : شكراً لك على هذا السؤال القيم، أنا عرضت حروف النّصب التي تنصب الفعل المضارع وهي (لن، إن، كي) لأن هناك أحرف نصب تدخل على الأسماء، فتنصبها.

المذيعة : أنت قلت بأن هذه الأحرف تدخل على الفعل المضارع فما الذي تحدثه في الفعل المضارع ؟

الخبير : كما يعلم أعزائي الطّلبة فإن حركة الفعل المضارع هي الضمة الظاهرة على آخره، أي أن حالته الإعرابية هي الرّفع، فليُنظر أبناي الطّلبة، لهذه الجملة (يرفع السيد عارف بطاقة مكتوب عليها الجملة الآتية : (يغرد البلبُ صباحاً) هذه الجملة تبدأ بفعل مضارع والآن اسمح لي أن أسأل طلابي الأعزاء ما حركة الفعل المضارع يغرد؟

الطلاب وهم الجمهور يجيبون بصوت مرتفع : (الضمة)

الخبير : أحسنتم الضمة وإذا ما أردنا إعراب الفعل يغرد فإننا نعربه على أنه فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة والآن أعزائي، أنظروا من فضلكم لهذه الجملة (يرفع السيد عارف وهو الخبير بطاقة مكتوب عليها (لن يغرد البلبُ صباحاً) أعزائي الطّلبة، دققوا النظر من فضلكم بهذه الجملة سترون أن الفعل يغرد وهو فعل مضارع تغيرت حركته فأصبح منصوباً ولم يعد مرفوعاً.

المذيعة : ما سبب تغيير حركة الفعل ؟

الخبير : إن السبب يعود لدخول حرف النّصب لن على الفعل المضارع وبما أن لن هو حرف نصب فهذا يعني، أنه ينصب الفعل المضارع، فيصبح الفعل يغرد منصوباً، أي بعد دخول لن وهو حرف نصب على الفعل المضارع فإن حركته تغيرت فلم يعد مرفوعاً بل أصبح منصوباً، والسبب يعود كما قلت سابقاً لدخول حرف النّصب لن على الفعل وهنا نعرب يغرد على أنه فعل مضارع منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المذيعة : وماذا تعرب (لن) في هذه الحالة ؟

الخبير : سأوضح مرة أخرى وحتى تتوضح الأمور لدى طلبتي الأعزاء سأعرب الجملة كاملة

(لن يغرد البلبل صباحاً)

لن : حرف نفي ونصب، وللتوضيح أكثر فإننا أعربنا لن على أنه حرف نفي لأنه ينفي وقوع الفعل، أي أن المعنى أصبح أن البلبل لم يقوم بفعل التغريد أي لم يغرد، وعندما قلنا بأن حرف لن حرف نصب فالسبب يعود إلى أن لن عندما دخل على الفعل المضارع فإنه نصبه وحول حركته من الضمة للفتحة فأصبح منصوباً ولم يعد مرفوعاً وبهذا فإننا نعرب (يغرد)

يغرد: (فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره).

ونعرب كلمة

صباحاً: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه تنوين الفتح.

المذيعة : شكراً لك على هذا التوضيح وعلى هذه المعلومات القيمة، والآن سأفسح المجال للطلبة ليطرحوا أسئلتهم.

طالب من الجمهور يرفع يده ويسأل : أودُ سؤالك عن المعنى الذي يفيد كل من الحرفين (أن، وكي) فأنت وضحت لنا المعنى الذي يفيد حرف النصب لن، ولكنك لم توضح المعنى الذي يفيد حرفا النصب (أن وكي).

الخبير: أنا سعيد بسؤالك هذا فهذا يدل على اهتمامك بالموضوع وأنت كنت منتبهاً لكل ما قلت والآن سأجيبك يرفع السيد عارف بطاقة مكتوب عليها (أدرسُ بجد، كي أحصلَ على معدلٍ مرتفعٍ) إن حرف النصب في هذه الجملة هو كي (وكي هو حرف استدراك ونصب)، أي أن المتكلم قال بجملة أدرسُ بجد وبين السبب الذي يجعله يدرس بجد فستدرك قائلاً كي أحصلَ على معدلٍ مرتفعٍ، لذلك نعرب (كي): (حرف استدراك ونصب)، أما (أن) فهو حرف توكيد ونصب ولكي أفسر أكثر أنظر لهذه الجملة (أن تضيءَ شمعةً خيرٌ من أن تلعنَ الظلام ألف مرةٍ) لو نظرنا لمعنى الجملة هذه لوجدنا أن حرف التوكيد أن، أفاد بأن إضاءة الشمعة هو أفضل من أن نلعن الظلام ؛ أي أن حرف التوكيد (أن) أكد الفعل تضيءَ فهنا نعرب أن : حرف توكيد ونصب.

المذيعة : (وهي تنظر للسيد عارف) الشكر موصول لك سيد عارف على هذه المعلومات المفيدة لطلبتنا.(تنظر المذيعة للجمهور) وتختتم قائلة: إلى هنا تنهي حلقتنا لهذا اليوم، نتمنى أن تكونوا

استفدتم مما أفادنا به السيد عارف نستودعكم الله وإلى اللقاء في حلقة جديدة، وموضوع جديد
انتظرونا الأسبوع القادم في اليوم والتوقيت نفسه وبرنامجكم (لغتنا الجميلة) دمت بخير وإلى اللقاء.

(موسيقى انتهاء البرنامج)

التوظيف والاستخدام: (كيفية سير الدرس)

أولاً - الإحماء : (5 دقائق)

من خلال لعبة حركة وتركيز وهي لعبة (عائلة الحروف)

الهدف من هذه اللعبة هو: إثارة دافعية الطالبات، (تتطلب هذه اللعبة مساحة فارغة في الصف لذلك
ترتب المعلمة مع الطالبات المقاعد بحيث يرتبن المقاعد في جهة واحدة بحيث تكون مساحة
تسمح للطالبات التحرك بها).

قبل بداية العرض وسير الحصة تقوم المعلمة بتوزيع بطاقات مكتوب عليها أحرف مختلفة،
(حروف جر) (وحروف عطف)، (وحروف نصب) ثم تطلب المعلمة من الطالبات السير في القاعة
بخطوط مستقيمة وعندما تقول عائلة أحرف الجر، فإن جميع أحرف الجر تتجمع مع بعضها البعض
وتصنع صورة ثابتة؛ حيث ترفع كل طالبة البطاقة التي معها والتي كتب عليها أحد أحرف الجر، ثم
تطلب بعد ذلك أن تعاود الطالبات الركض في غرفة الصف، وتقول أحرف النصب: هنا تتجمع
جميع الطالبات اللواتي يحملن بطاقات أحرف النصب ويشكلن صورة ثابتة وهكذا تكمل المعلمة
التمرين.

(قبل العرض بيوم تكون المعلمة قد انتقت طالبتين ووزعت عليهن الأدوار وتقوم بتدريبهن على
العرض وتجهيز غرفة الصف للعرض، وتحضر الديكور اللازم للعرض وتجهيز الملابس الخاصة
بالخبير، وتحضر الموسيقى اللازمة لبداية البرنامج ونهايته).

ثانياً- التمهيد للعرض : (مدة التمهيد 3دقائق)

تمهد المعلمة للعرض قائلة (اليوم سيكون عرض درسنا بأسلوب مختلف، سيقدم زميلاتكن لنا عرضاً درامياً قصيراً أرجو منكن أن تنتبهن لأنني سأطلب منكن أن تلعبن دوراً درامياً بناء على ما ستشاهدنه أتمنى أن تستمتعن بالعرض.

المعلمة: تسأل الطالبات الذين سيقدمن العرض : هل أنتن جاهزات لتقديم العرض لنا.....تفضلن

(تبدأ الطالبات بتقديم العرض الدرامي) (مدة العرض 15 دقيقة)

التقويم التكويني : يكون من خلال الأسئلة التي تطرحها المذيعة على الخبير وأيضاً من خلا الأسئلة التي يطرحها الخبير على الطلبة والتي تهدف إلى استئثار معلوماتهم. (10دقائق)

حيث تحتوي ورقة العمل على مهمتين الأولى :

طالباتي العزيزات لقد ذهبت حروف النصب في زيارة للجملة الفعلية وهن ثلاث أحرف.....

.....و.....

هذه الأحرف وعند زيارتها للجملة الفعلية التي تبدأ بفعل مضارع بدلت حركت الفعل المضارع فأصبح.....

المهمة الثانية : أحمد طالب في مدرسة الذكور التي تجاور مدرستنا كان غائباً عندما شرح المعلم درس نصب الفعل المضارع لأنه كان مريضاً،لذلك طلب منا مساعدته في إعراب الجملة الآتية (لن يضيع حق وراءه مطالب)

هيا نساعدده :

لن.....

يضيع.....

طالباتي العزيزات أثق بأنكن ستنفذن المهمتين بنجاح.

ملاحظة : التقويم الختامي داخل غرفة الصّف باستخدام لعبة دراما. (مدته 8 دقائق)

تطبيق درس وفق الدّراما التعليمية

الدّرس الرّابع

نفي الجملة الفعلية

المبحث اللغة العربية - المجال (قواعد)

أهداف الدّرس:

- 1- أن تعدد الطالبات أحرف النفي.
- 2- أن تعين الطالبات أحرف النفي التي تنفي الجملة الفعلية.
- 3- أن تدخل الطالبات أحرف النفي على الجملة الفعلية مع إجراء التغير اللازم.
- 4-- أن تعرب الطالبات الفعل المضارع الذي يأتي بعد حروف النفي (لن، لم، لا)

الاستراتيجية:

استخدمت المعلمة لتنفيذ الدّرس (مسرح الدمى)

الشخصيات : (وهي دمي)

- 1- الأخوة وهم : (لم، لن، ما، لا)
 - 2- الجملة الفعلية .
 - 3- الأفعال المضارعة (غاب، يزور، تترك، يساعد)
 - 4- الحركات الثلاث (الفتحة، الضمة، السكون)
- الاحتياجات والأدوات اللازمة :

1- دمي

2- موسيقى

مكان العرض : غرفة الصف بحيث يتم إعداد الصف بحيث ترتب مقاعد الطالبات بشكل صفوف أفقية وأمام المقاعد تبقى مساحة فارغة تعتبر مسرح للعرض حيث ستقوم الطالبات بتحريك الدمى أمام زميلاتهن في هذه المساحة.

مدة عرض المسرحية : (30 دقيقة)

اسم المسرحية : (الأخوة الثلاث)

التصميم : (تصميم مشاهد المسرحية وبناء النص)

نص المسرحية ومشاهدها :

ملاحظة: (تقوم المعلمة بتوزيع النص على الطالبات وتعطي كل واحدة دور وتدريبهن على تحريك الدمى قبل العرض)

مرحلة التوظيف والاستخدام : (التهيئة مدتها دقائق 5)

(تهئي المعلمة الطالبات حيث تقول : سنشاهد عرضاً مسرحياً من خلال الدمى وسيقمن زميلاتكن بتحريك الدمى لذلك لنتنبه لهذا العرض جيداً لأنني وبعد انتهاء العرض سأطرح عليكم أسئلة حول ما شاهدته بالعرض المسرحي)

المشهد الأول :

(يبدأ مع موسيقى حزينة ويكون الأخ (لم) جالساً حزيناً)

يدخل (لن) على البيت فيجد أخاه (لم) حزيناً ويبدأ الحوار بينهما :

لن : ما بك يا أخي العزيز (لم) ؟ أراك حزيناً وتسمع موسيقى حزينة.

لم :أنا حزينٌ لأجل حالنا وأفكر بحالتنا التي نعيشها.

لن: ما بها حالتنا نحن نعيش مع بعضنا البعض أخوة ثلاثة سعداء.

لم : (وهو يضحك)

لن : لنذهب إليها إذن هيا، يا إخوتي.

(موسيقى يناسب إيقاعها حركة مشي الأخوة الثلاث (الدمى)

المشهد الثاني :

(يذهب الأخوة الأربعة ومعهم باقة من الورود)

(يطرق الحرف لا الباب)

(الجملة الفعلية بصوت مرتفع : من الطارق ؟)

لا: هذا أنا الحرف لا ومعني إخوتي (لن وما ولم)

الجملة الفعلية : لقد عرفتكم (أنتم أحرف النفي) تفضلوا بالدخول أهلاً وسهلاً بكم.

(يدخل الأخوة الأربعة لا،ما،لا، لن)

الجملة الاسمية: (وهي تبتسم)أهلاً بكم شرفتموني بزيارتكم.

لا: شكراً لك على هذا الاستقبال، فأنت كريمة،وطيبة لذلك جئنا لزيارتك، لنحدثك بموضوع هام ولا أحد يستطيع مساعدتنا إلا أنت.

الجملة الفعلية : إن استطعت المساعدة فسأساعدكم ما الموضوع ؟

لم : (وقد بدت عليه ملامح الحزن) أيتها الجملة الفعلية، نحن جئنا نشكو إليك ضعف حالنا فنحن حروفٌ ضعيفة لا معنى لنا ولا قيمة وهذا يحزننا لهذا جئنا إليك.

الجملة الفعلية : وكيف أستطيع مساعدتكم ؟

لن : أنتِ حنونة،وكريمة،وإن سمحتي لنا بأن ندخل عليك ونصبح جزءاً منك فسوف يصبح لنا معنى ونقوى بك.

الجملة الفعلية : سأساعدكم.

(الأخوة الأربعة بدت عليهم ملامح السعادة العارمة وبصوت واحد : شكراً لك)

الجملة الفعلية : لي شرط.

لن : تفضلي ما شرطك؟

الجملة الفعلية: الشرط هو: سأمنح كل واحد منكم مكانه عند الدّخول عليّ حتى لا تحدثوا الضّوضاء.

الأخوة الأربعة (لا، لن، لم، ما) : نحن موافقون.

الجملة الفعلية: حسناً أنت يا (ما) ستأخذ مكانك في البداية أي عندما أبدأ أنا بفعل ماضٍ تأتي وتسبق الفعل الماضي لكن بشرط.

ما: ما هو هذا الشرط ؟

الجملة الفعلية : الشرط هو ألا تغير حركة الفعل الماضي عندما تدخل عليه أي تحافظ على حركته وهي الفتحة.

ما: حسناً أنا موافق.

الجملة الفعلية: مكانك في بداية هذه الجملة (غاب طارق عن الرحلة).

أخذ الحرف (ما) مكانه في بداية الجملة فأصبحت الجملة: (ما غاب طارق عن الرحلة).

الجملة الفعلية وهي تنظر للحرف لن : سأسمح لك بأن تأتي وتسبق الفعل المضارع أي عندما أبدأ أنا بفعل مضارع تأتي أنت في بداية الجملة وتغير حركة الفعل المضارع فتبدل الضمة بفتحة وهكذا يصبح لك معنى ومهمة تقوم بها فأنت تنفي الفعل المضارع ومهمتك هي نصبه وهذا يتطلب منك أن تبدل الضمة بالفتحة والآن هيا اذهب وخذ مكانك في الجملة الآتية:

(يغرد العصفور صباحاً)

(يذهب الحرف لن ويأخذ مكانه حيث يسبق الفعل يغرد وتصبح الجملة)

(لن يغرد العصفور صباحاً).

(الجملة الفعلية وهي تنظر للحرف لم) وأنت أيضاً سأسمح لك بالدخول علي عندما أبدأ بفعل مضارع ولكن حتى تتميز عن أخيك (لن) فإنك ستقوم بمهمة أخرى هي: جزم الفعل المضارع والآن هيا اذهب وخذ مكانك في الجملة الآتية :

(تتركُ أمي المدفأةَ مشتعلةً أثناء النوم)

(يذهب حرف النفي لم ويأخذ مكانه في جملة فتصبح بعد دخوله)

(لم تتركُ أمي المدفأةَ مشتعلةً أثناء النوم.)

(الجملة الفعلية وهي تنظر للحرف لا) أما أنت فسأسمح لك بأن تدخل علي وتسبقني عندما أبدأ بفعل مضارع ولكن شرطي هو ألا تغير حركة الفعل المضارع.

الحرف لا : فهمت وأنا أعدك بأن أبقيه مرفوعاً، وأحافظ على حركته الضمة.

الجملة الفعلية : اذهب إلى الجملة الآتية : (يساعدُ خالدٌ أمه في أعمال المنزل)

(يذهب الحرف لا ويأخذ مكانه في بداية الجملة)

فتصبح الجملة بعد دخوله (لا يساعدُ خالدٌ أمه في أعمال المنزل)

(تنتهي المسرحية بمقطع غنائي تغنيه الأحرف الأربعة) وهو :

(شكراً لك أيتها الجملة الفعلية فأنت التي منحتينا الأهمية) وهنا يصفق الجمهور وهو باقي طالبات الصف وينشدن مع الحروف.

مرحلة التقويم التكويني: بعد انتهاء عرض المسرحية تسأل المعلمة الأسئلة الآتية :

1-من تعدد لي أبطال المسرحية التي شاهدناها الآن؟

2-ماذا نسمي الأحرف (لن،لم، ما، لا)؟

3-ما التغير الذي يطرأ على الفعل المضارع عندما يدخل حرف النفي لن على الجملة الفعلية؟

4-ما التغير الذي يطرأ على الفعل المضارع عندما يدخل حرف النفي لم على الجملة الفعلية

من تعرب ما تحته خط في الجملة الآتية :

(لِن أَظْلَمَ أَحَدًا)

التقويم الختامي: ورقة عمل توزع على الطالبات يجبن عنها في البيت وفي الحصة التالية
تناقش المعلمة مع الطالبات ورقة العمل في بداية الحصة.

تطبيق درس وفق الدراما التعليمية

الدرس الخامس

جزم الفعل المضارع

المبحث : لغة عربية المجال : القواعد

عنوان النص الدرامي : نشرة أخبار السابعة

أهداف الدرس :

- 1- أن تعدد الطالبة الأحرف التي تجزم الفعل المضارع.
- 2- أن توضح التغير الذي يطرأ على الفعل المضارع عند دخول أحد أحرف الجزم عليه.
- 3- أن تدخل الطالبة أحرف الجزم على الفعل المضارع مع إجراء التغير اللازم.
- 4- أن تعرب الطالبة الفعل المضارع بعد دخول أحد أحرف الجزم عليه.
- 5- أن تعطي الطالبة أمثلة على أفعال مضارعة مجزومة من خلال جمل مفيدة تامة المعنى.

الاستراتيجية :

تحدد المعلمة إستراتيجية (لعب الأدوار) لتطبيق هذا الدرس وصولاً لتحقيق الأهداف المعرفية
والوجدانية والنفس حركية من خلال نص درامي قامت الباحثة بإعداده مسبقاً على شكل لعب
الأدوار.

الشخصيات:

المذيع، مدرس مساق النحو في جامعة القدس أبو ديس الدكتور علي.

الوسائل والاحتياجات:

موسيقى أخبار، جهاز عرض LCD لعرض الرسومات والمؤثرات الصوتية والجمل

عرض بوربوينت.

المكان: أستوديو الأخبار

الزّمان : الساعة السّابعة

التّصميم :

بناء وصياغة النصّ الدرامي

(موسيقى أخبار مع خلفية صور للأحرف لم، لا،ل) (صمم شكل طائرة ورقية كبيرة تم رسمها وهذه الطائرة كتب عليها الأحرف لم.لا،ل وعرضت هذه الصورة بواسطة جهاز LCD)

المذيع : نشرة أخبار العربية وأهلها أقدمها لكم فحياكم الله :-

نبدأ نشرتنا هذه بأهم المستجدات على الساحة اللغوية حيث أفادتنا مراسلتنا فصيحة المتواجدة بحي (الأفعال) بخبر مفاده، أن هناك مجموعة من الأحرف غير معروف هويتها، قد دخلت على الفعل المضارع دون استئذانٍ منه، وغيّرت حركته الضمه، وهي الحركة التي اعتدنا عليها إلى حركة أخرى لم نرها من قبل وللوقوف على هذا الخبر، وتوضيح ما يحدث في (حي الفعل) تحديداً حي الفعل المضارع نستضيف في نشرتنا هذه الدكتور علي، وهو مدرس مساق النحو في جامعة القدس أبو ديس ليوضح لنا ما يحدث.

(المذيع يلتفت للدكتور علي) قائلاً : دكتور علي أهلاً وسهلاً بك، من فضلك هل توضح لنا ما ذا يحدث للفعل المضارع ؟

الدكتور علي: بدايةً أشكرك على الاستضافة، إن المسؤول عن تغيير حركة الفعل المضارع، وعما يحدث في حي الأفعال المضارعة (هي مجموعة حروف تسمى أحروف الجزم).

المذيع : إذن: كُشفت هوية هذه الحروف وتم التعرف عليها فهي حروف الجزم.

(يوجه المذيع سؤال للدكتور علي): هل تستطيع أن توضح لنا ما الذي تفعله هذه الحروف بالضبط في الفعل المضارع ؟

الدكتور علي: عزيزي، هذه الحروف تدخل على الفعل المضارع؛ فتجزمه.

المذيع (بنبرة تساؤل مع استغراب) تجزمه؟ وماذا تعني يا دكتور بقولك تجزمه فأنا لم أفهم ما معنى كلمة تجزمه وكيف تقوم هذه الأحرف بجزم الفعل المضارع ؟

الدكتور علي : تجزمه تعني أنها تقوم بتغيير حركة الفعل المضارع؛ فتبدل الضمة بالسكون.

المذيع (باستغراب) السّكون ؟ ومن تكون السكون.

الدكتور علي : السّكون هي علامة جزم الفعل المضارع.

المذيع : إذن :حروف الجزم سميت بهذا الاسم لأنها تجزم الفعل المضارع أي تجعل حركته السكون بدل الضمة.

الدكتور علي (معقّباً على ما قاله المذيع) : صحيح.

المذيع : هل تستطيع أن تعرفنا على أسماء هذه الأحرف وتوضح لنا بالأمثلة حتى تكتمل الصورة وتتوضح لدى مشاهدينا.

الدكتور علي : بالتأكيد، سأوضح للمشاهدين (لقد وضعت مادة لدى المخرج إن تكرمت اطلب منه أن يعرضها الآن وأنا سأقوم بشرح ما يُعرض)

المذيع : بكل تأكيد سأطلب منه ذلك والآن سنأخذ فاصلاً ثم نعود (أعزائي الشاهدين، انتظرونا)

(موسيقى فاصل مدتها دقيقة)

المذيع: أعزائي المشاهدين، عدنا، والآن أترككم مع الدكتور علي ليعرفكم على حروف الجزم وعلى عملها (ينظر المذيع للدكتور علي) ويقول تفضل دكتور.

الدكتور علي: شكراً لك

(تبدأ صور حروف الجزم تظهر)

الدكتور علي: كما ترون في الصورة الأولى هناك حرف جزم، ويسمى ب(لم)، ولم هو: حرف جزم ونفي وسمي بهذا لأنه يقوم بعملين العمل الأول يقوم بنفي الفعل المضارع، أي ينفي وقوع الفعل المضارع، والعمل الثاني الذي يقوم به هو أنه يجزم الفعل المضارع، أي يبدل حركة الفعل المضارع من الضمة إلى السكون وهذه الجملة توضح عمل لم أنظروا إليها

(في هذه الأثناء تظهر جملة على الشاشة) وهذه الجملة هي (لم يُحضر الطالب درسه).

الدكتور علي : أنظروا للجملة ستجدون أن حرف الجزم (لم) عندما دخل على الفعل المضارع (يُحضر) ، فإنه قام بنفي الفعل أي أصبح الفعل منفيًا ونفهم من الجملة، أن الطالب لم يتم بتحضير درسه إضافة إلى أن الحرف (لم) قام بجزم الفعل المضارع، فغير حركة الفعل من الضمة إلى السكون، وهنا نعرب الفعل يُحضر بأنه فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

والآن هيا ننظر إلى هذه الجملة (قال الأب لابنه : يا بني، لا تكذب)

في هذه الجملة يوجد حرف جزم وهذا الحرف هو (لا)، وهذا الحرف يفيد النهي لذلك تسمى لا الناهية؛ لأن الأب في هذه الجملة ينهى ابنه عن الكذب ولا الناهية قامت بجزم الفعل المضارع حيث أصبحت حركة جزمه السكون وبهذا فإننا نسمي (لا) أنها حرف نهي وجزم، ونعرب الفعل (تكذب) بأنه فعل مضارع مجزوم ب(لا الناهية) وعلامة جزمه السكون.

أما الجملة الأخيرة وهي: (لتخلص عملك، إذا أردت النجاح)

في هذه الجملة يظهر الحرف الثالث من حروف الجزم، والذي يقوم بجزم الفعل المضارع، وهذا الحرف هو (لام الأمر) في كلمة (لتخلص)، وهذه اللام سميت بلام الأمر لأنها تفيد معنى الأمر وتقوم أيضاً بجزم الفعل المضارع أي تصبح حركة الفعل المضارع سكون.

المذيع : كيف نعرب لام الأمر يا دكتور ؟

الدكتور علي : نعرب (لتخلص) اللام :لام الأمر حرف مبني على الكسر.

تخلص : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المذيع : شكراً لك على هذا التوضيح.

(أعزائي المشاهدين،إلى هنا تنتهي نشرتنا لهذا اليوم نلتقيكم مساء يوم غد، وأخبار جديدة عن العربية وأهلها دمت بخير، وإلى اللقاء)

التنفيذ: تقوم المعلمة باختيار طالبتين وتوزع عليهن الأدوار، وهذا يكون قبل تنفيذ الدرس ليتسنى للطالبات التدرب على أدوارهن، وفي اليوم التالي يتم العرض.

تقوم المعلمة وقبل أن يقمن الطالبات بالعرض، والتمثيل بتنفيذ لعبة إحماء ؛لإثارة نشاط وانتباه الطالبات وهذه اللعبة هي :

لعبة الإحماء : (5دقائق)

اسمها دائرة أقسام الكلام حيث تطلب المعلمة من الطالبات الوقوف بشكل دائرة،ويكون بيدها كرة، وتشرح اللعبة للطالبات، وهي كالأتي الطالبة التي بيدها الكرة تنظر لطالبة أخرى في الدائرة، وترمي عليها الكرة وتطلب منها أن تذكر (اسماً) أو (فعلاً) أو (حرفاً) تجيب الأخرى على طلب الأولى، ثم ترمي الكرة لطالبة أخرى،وتطلب منها ذكر شيء جديد وهكذا..... مثال المعلمة تبدأ،وبيدها الكرة تنظر لطالبة أمامها بالدائرة وهي عبير ترمي المعلمة الكرة لعبير وتقول حرف عبير تلتقط الكرة، وتقول أي حرف مثل (في)، وبعد ذلك عبير تنظر للبنى، وترمي الكرة إليها، وتقول اسم هنا لبنى تمسك الكرة وتقول (فلسطين) وهكذا.....

مرحلة العرض الفعلي مدة العرض (20 دقيقة)

تمهد المعلمة قائلة (عزيزاتي الطالبات، سنشاهد الآن عرضاً تقدمه زميلاتكن أتمنى لكن مشاهدة ممتعة)

يتم العرض من قبل الطالبات حيث يتقمصن أدوارهن، ويؤدينها كما في النص،والبناء الدرامي الذي أعدته المعلمة

التقويم التكويني:

(15 دقيقة)

بعد انتهاء العرض تشكر المعلمة الطالبات اللواتي قدمن العرض، وتطرح الأسئلة الآتية على الطالبات الأخريات (الجمهور) وهذه الأسئلة هي :

- 1- ما الموضوع الذي طرح في نشرة الأخبار؟
- 2- من تعدد أحرف الجزم التي تحدث عنها الدكتور علي ؟
- 3- ما المعنى الذي يفيد كل حرف من أحرف الجزم (لم، لا، لام الأمر)؟
- 4- ما التغير الذي تحدثه أحرف الجزم على الفعل المضارع؟
- 5- من تعرب ما تحته خط (لِتَسَاعِدْ غيرك حتى تكون إنسان سوي)

التقويم الختامي :

يكون من خلال نص على شكل قصة والمطلوب من الطالبات، وضع خط تحت أحرف الجزم في النص، وإعراب الفعل المضارع الذي يأتي بعد أحرف الجزم (واجب بيت)

تطبيق درس وفق الدّراما التّعليمية

الدّرس السّادس

المفعول فيه (ظرفا الزّمان والمكان)

المبحث لغة عربية – المجال (قواعد)

عنوان النّص الدّرامي (مهرجان الكلمات)

أهداف الدّرس :

- 1- أن تُعرف الطّالبات ظرف الزّمان والمكان.
- 2- أن تميز الطّالبة بين ظرف المكان والزّمان.
- 3- أن تستخرج الطّالبة المفعول فيه من الجمل.
- 4- أن تعرب الطّالبات المفعول فيه إعراباً سليماً.

الاستراتيجية المستخدمة لتنفيذ الدّرس :

تحدد المعلمة الإستراتيجية (السرد القصصي) لتطبيق هذا الدّرس، وقد أعدت المعلمة القصة، وكتبتها قبل تنفيذ الدّرس وراعت المعلمة عند تأليفها للنص الدّرامي أن تحقق القصة الأهداف المعرفية، والوجدانية والنفس حركية، كما وراعت المعلمة عند سردها للقصة استخدام المؤثرات الصوتية اللازمة لرواية القصة.

الشّخصيات :

ملكة الكلمات، ظروف المكان والزّمان، لجنة التحكيم، الجمل.

الوسائل والاحتياجات :

مؤثرات صوتية، أوراق ملونة، بطاقات مكتوب عليها ظروف زمان ومكان، شجرة زينة كبيرة، سكان القصر وهم المدعون.

عنوان النص الدرامي : (مهرجان الكلمات)

المكان : حديقة القصر.

الزّمان : مساء يوم الجمعة في فصل الصيف.

التّصميم :

نص القصة..... (مهرجان الكلمات)

في مساء يوم الجمعة حيث ليلة صيف هادئة، النجوم منيرة، تبدو كأنها دررٌ منثورة على بساطٍ أزرق ، الزينة تملأ القصر، وأشجار حديقة قصر اللغة العربية مزينة بالأضواء مختلفة الألوان.

خرجت ملكة القصر في زينتها، وثوبها المرصع بالألماس، وتاجها الذهبي يعلو فوق رأسها وقفت الملكة وسط الحضور، ورحبت بهم قائلة : أعزائي سكان القصر، لقد اعتدنا أن نقيم مهرجاناً موسمياً للكلمات وهذا الموسم سوف يكون لظروف الزمان والمكان. أنظروا لتلك الشجرة (تشير الملكة بيدها إلى الشجرة حيث تبدو شجرة كبيرة معلقٌ على أغصانها بطاقات كتب عليها ظروف زمان ومكان وحولها أضواء منيرة) أعزائي، في هذا الموسم فكرنا بفكرة جديدة ففي كل موسم كنا نحتفل، ونرحب بمن يسكن في قصر اللغة العربية، ونتحاور ونشاور في أمور القصر أما هذا الموسم، وفي هذا المهرجان، والذي يحمل اسم مهرجان الكلمات فسوف يكون المهرجان هذا الموسم للظروف، وحتى تتألق الظروف وتجذب انتباه الحضور، هناك مهمة يجب أن تتجزأ لتتميز وتتألق، وهذه المهمة هي : على الظروف أن تأخذ مكاناً مناسباً في الجملة العربية مكاناً يميزها، ويجعل لها معنى، وتضيف أيضاً للجملة معنى يوضحها أكثر لذلك سنطلق مسابقة الظروف الآن في بداية هذا المهرجان، وعلى الظروف أن تأخذ مكانها المناسب في الجمل المعلقة على الشجرة الكبيرة، المقابلة للشجرة التي تجلس عليها مدة المسابقة هي نص ساعة حتى تتمكن جميع الظروف (الزمان والمكان) من اختيار ما يناسبها من جمل، وتأخذ مكانها المناسب وبعد انتهاء المسابقة،

سأطلب من لجنة التحكيم المؤلفة من السيد فهمان، والسيد عارف، والسيد فصيح بأن يصدروا نتائج المسابقة، ويبينوا لنا إن كانت الظروف قد أدت مهمتها على أكمل وجه أم لا والآن ستبدأ المسابقة وأنتم لكم الحرية بأن تشجعوا من تريدون من الظروف (تنظر الملكة لمنظم المهرجان وتطلب منه إطلاق الموسيقى الخاصة بابتداء المسابقة)

تجلس الملكة على كرسيها الخمري المرصع بالذهب، وتراقب سير المسابقة، تبدأ الظروف بالسباق والجمهور الحضور مرة يشجع ظروف المكان ومرة يشجع ظروف الزمان، ولجنة التحكيم ترصد النقاط للفريقين فريق ظرف الزمان وفريق ظرف المكان الفريقان منهما فكل ظرف يبحث عن الجملة التي تناسبه؛ ليأخذ مكانه المناسب المسابقة ليست سهلة، وتتطلب من الظروف بذل جهدين جهد جسدي، وجهد ذهني تتعالى أصوات المشجعين (هيا يا (مساءً)، أسرع، أسرع) (هيا يا (فوق) لقد وصلت أسرع أكثر) بعد مضي الوقت المحدد، وبعد نصف ساعة من بداية المسابقة يقف منظم المهرجان، ويطلق صفارة تعلن انتهاء المسابقة تقف الملكة ويقف الحضور ليسمعوا النتيجة وقرار لجنة التحكيم

الملكة تقول للسيد عارف بما أنك رئيس لجنة التحكيم تفضل، وعلق على ما نراه من جمل هل استطاعت الظروف أن تأخذ مكانها المناسب في كل جملة من الجمل، السيد عارف، وهو يبتسم شكراً لك أيتها الملكة على هذا المهرجان السنوي الذي ننتظره بفارغ الصبر سأبدأ بالتعليق على كل جملة، وأوضح هل نجحت الظروف بأخذ مكانها المناسب ؟ سأبدأ بظروف الزمان وهي :

(ليلاً، شتاءً، صباحاً)

وسأبدأ بالظرف ليلاً، الظرف ليلاً أبلى بلاءً حسناً في المسابقة، وقد وصل للجملة التي تناسبه وأخذ مكانه المناسب أنظروا إلى الجملة التي اختارها (الحضور يلتفت إلى شجرة الجمل)

السيد عارف ينظر لشجرة الجمل (وهو يرفع يديه، وتبدو على وجهه ملامح السرور) ويقول بصوت مرتفع الله ما أروعها من جملة ! (تظهر النجوم ليلاً) (يوجه السيد عارف خطابه للظرف ليلاً قائلاً)

أحسننت يا ليلاً، لقد اخترت الجملة التي تناسبك فأخذت مكاناً مرموقاً، فكانت الجملة قبل أن تختار مكانك بها (تظهر النجوم) ولكنك جئت فوضحت وقت ظهورها، فأصبحت الجملة عندما اخترت مكانك بها

(تظهر النجوم ليلاً). لقد نجحت يا ليلاً، في تنفيذ مهمتك، أما إخوتك شتاءً، وصباحاً، ودقيقة سوف نرى الجمل التي اختاروها مناسبة أم لا (يلتفت إلى شجرة الجمل فتقع عينه على الجملة : تهطل الأمطارُ شتاءً).

(ينظر السيد عارف للظرف شتاءً) قائلاً: أنت يا شتاء، أحسننت صنعاً وأخذت المكان الذي يناسبك بالجملة فقبلك كانت الجملة (تهطلُ الأمطارُ) وبك أصبحت الجملة (تهطلُ الأمطارُ شتاءً) أي توضح الوقت الذي تهطل به الأمطار، وهو فصل الشتاء أحسننت اخترت المكان المناسب أما أنت يا صباحاً، فقد بينت لنا الوقت الذي يذهب به الطلاب للمدرسة، وهو وقت الصباح فقبلك كانت الجملة (يذهب الطلاب للمدرسة) أما عندما اخترت أن تدخل على هذه الجملة فأصبحت (يذهب الطلاب للمدرسة صباحاً) فشكراً لك؛ لأنك وضحت لنا في أي وقت يذهب الطلاب إلى مدرسة لقد كنتم مميزين كلكم أحسنتم يا ظروف الزمان، والآن وحتى نستطيع معرفة الفريق الفائز لا بد وأن نرى ما أتموه فريق ظروف المكان من مهام وسنبداً بالظرف خلف حيث نرى أنه اختار الجملة التي تناسبه وهي (يقف المصلون خلف الإمام) لقد وضع لنا أين يقف المصلون فكانت الجملة قبل أن يدخل عليها (يقف المصلون) وكل الحضور في هذا المهرجان طرحوا سؤال وهو : (أين يقف المصلون؟) وجئت أنت يا خلف فبينت لنا عندما اخترت مكانك بعد كلمة المصلون فأصبحت الجملة (يقف المصلون خلف الإمام) وبهذا أجبت عن سؤالنا أين يقف المصلون فعرفنا أنهم يقفون خلف الإمام.

(ينظر الحضور كلهم للظرف (حول) وقد بدت عليه علامات التوتر، والقلق فهو خائف من تعليق السيد عارف (السيد عارف ينظر إليه وهو يبتسم) ويقول: لا تقلق يا حول، لأنك نجحت في تنفيذ المهمة واخترت المكان المناسب لك، وأضفت معنى للجملة التي اخترتها، فقبل أن تدخل عليها كانت الجملة (يطوف المسلمون)، أما بك فأصبحت (الجملة يطوف المصلون حول الكعبة)، وهنا فهمنا أين يطوف المسلمون. أحسننت يا (حول)، اختيار الجملة التي تناسبك، وأنت يا (تحت)، رائع؛ بينت لنا مكان العصفور أنه فوق الشجرة أعزائي، كلكم تميزتم، وكنتم فعلاً رائعين، واختر كل واحد منكم

الجملة التي تناسبه أحسنتم (الملكة، ولكن لم تقل لنا يا سد فهمان من الفائز من الفريقين ظروف الزمان أم المكان)

السيد عارف، وهو في غاية السعادة أيتها الملكة، وأنتم أيها الحضور الكريم سأجتمع الآن مع أعضاء لجنة التحكيم وبعدها يفصح لكم السيد فصيح نتيجة المسابقة. (بعد دقيقتين) يعتلي السيد فصيح المنصة، ويقول يسعدني أن أعلن نتيجة هذه المسابقة، وهي أن الفريقين فائزين، ومتعادلين وسأضيف بأنهم اختاروا الحالة الإعرابية التي تميزهم، وهي حالة النصب، فألف مبارك للظروف وفعلاً أثبتوا جدارتهم باستحقاق أن يكون المهرجان باسمهم أي مهرجان الظروف لأنهم تألقوا وتميزوا.

يصفق الحضور بحرارة، ويهتفون الظروف، وتطلب الملكة من الحضور أن يحتفلوا مع الظروف بفوزهم يحتفل الكل على وقع إيقاع أغنية الظروف.

التوظيف والاستخدام:

توظف المعلمة الدراما من بداية الحصة لنهايتها على النحو الآتي :

الإحماء : (5دقائق)

توظف المعلمة لعبة من ألعاب الدراما تتدرج تحت ألعاب التركيز والسرعة والتذكر. وتهدف هذه اللعبة إلى تعزيز التركيز لدى الطالبات وتنمي الجانب المعرفي من خلال تحفيز الطالبات على استرجاع ما لديهن من معلومات ومفردات وأيضاً تنمي الجانب النفس حركي حيث يحركن الطالبات جسدن بشكل يتناغم مع ما يسمعه من المعلمة وما تقوله لهن.

اللعبة اسمها الكلمة وضدها : ملاحظة : اللعبة تخدم موضوع الدرس وهو الظروف حيث تقول المعلمة مثلاً فوق، فوق، فوق وعلى الطالبات أن يقلن تحت تحت تحت.

آلية تنفيذ اللعبة :

تقول المعلمة للطالبات هل تعرفن ضد كلمة ليل تقول الطالبات نعم حينها تقول المعلمة لو قلت ليل. ليل. ليل ماذا ستقلن ؟

الطالبات : نهار. نهار. نهار

المعلمة : تغير نبرة صوتها، تارةً نبرة مرتفعة، وتارةً أخرى منخفضة، وعلى الطالبات أن يجبن عن ضد الكلمة بنفس نبرة صوت المعلمة، وهكذا وحتى تحفز المعلمة تركيز الطالبات أكثر فإنها على سبيل المثال تقول : أمام. أمام. أمام (وتكون تشير إلى الخلف) هنا على الطالبات أن ينتبهن فيقولن خلف. خلف. خلف ويشرن بجسدهن لجهة الخلف.

التمهيد للقصة :
(مدة سرد القصة 15 دقيقة)

اليوم سأسرد لكن قصة أتمنى أن تستمتعن بسماعها، وبعد الانتهاء من سردها سأطرح أسئلة حول شخوص القصة وأحداثها.

تكون المعلمة مسبقاً أعدت ما يزم من موسيقى، وشجرتين مزينتين :واحدة بظروف زمان ومكان، وأخرى بجمل ثم، تبدأ المعلمة بسرد القصة.

التقويم التكويني : (15 دقيقة تعقب المعلمة على إجابات الطالبات وتوضح ما يحتاج لتوضيح)

بعد أن تنهي المعلمة من سرد القصة تقوم بطرح الأسئلة الآتية :

1- من تعدد لي شخصيات القصة ؟

2- ما الحدث الأبرز الذي دارت حوله القصة ؟

3- من تعدد لي الظروف التي ورد ذكرهما في القصة ؟

4- ماذا كانت نتيجة المسابقة ؟

التقويم الختامي : جزء من التقويم الختامي يكون في غرفة الصف (مدته 5 دقائق)

يكون أيضاً عن طريق توظيف الدراما حيث تطلب المعلمة من الطالبات أن يمثلن دور الظروف عندما تسابقت لتأخذ مكانها، وتختار من شجرة الجمل الجملة التي تناسبها .

الجزء الآخر من التقويم الختامي :يكون في البيت عن طريق ورقة عمل المطلوب من الطالبات حلها في البيت وفي الحصة القادمة تقدم المعلمة تغذية راجعة عن إجابات الطالبات عن ورقة العمل

ملاحظة : (ورقة العمل ستزفها المعلمة مع المادة التعليمية)

الدّرس السّابع

وفق نظرية شافتل (لعب الأدوار)

عنوان الدرس الجملة الفعلية

الأهداف :

- 1 أن يتعرف الطّلاب إلى الجملة الفعلية.
- 2- أن يتعرف الطلاب إلى عناصر الجملة الفعلية.
- 3 - أن يعرب الطّالب عناصر الجملة الفعلية إعراباً تاماً.
- 4- أن تعطي الطّالبة أمثلة على جمل فعلية تامة المعنى.

الخطوة الأولى: تهيئة الطلاب وذلك من خلال

مراجعة درس الجملة الفعلية بطرح الأسئلة التالية:

من تعرف لي الجملة الفعلية؟

ما هي أركان الجملة الفعلية؟

ما هو الفعل؟

من هو الفاعل ؟

ماذا نعني بالمفعول به؟

الخطوة الثانية:

اختيار ممثلي الأدوار وتحديد دور كل منهم.

المعلمة: سنقوم بعمل مسرحية عن الجملة الفعلية

من يحب أن يلعب دور الراوي

منال :أنا أنا.

المعلمة : أنت الراوي يا منال ستعرفيننا على الجملة الفعلية من خلال مقدمة بسيطة عنها.

المعلمة ومن ستأخذ دور الفعل ؟

هبة : أنا يا معلمتي.

المعلمة : أنت الآن الفعل.

المعلمة : والفاعل من يحب هذا الدور ؟

سلوى : أنا أحب هذا الدور.

المعلمة إذن أنتِ الفاعل.

المعلمة : بقي دور واحد ما هو؟

الطلاب: المفعول به.

المعلمة : من سيلعب هذا الدور ؟

سعاد : أنا

المعلمة : أنت المفعول به.

الخطوة الثالثة :

- 1- تقوم المعلمة بإعادة توضيح الأدوار للطلبة
- 2- يقوم الطلبة بقراءة نصوصهم كل واحد يقرأ نصه لوحده وبعد ذلك
- 3- يقوموا بقراءة نصوصهم مع بعض فقط قراءة بدون تمثيل في هذه الخطوة.
- يكون الهدف من هذا تهيئتهم للتمثيل وحتى يعرف كل واحد دوره.
- 4- تهيئة المكان للتمثيل.
- 5- كل واحد من الطلاب الممثلين يتعرف على المكان الذي سيدخل منه لتأدية دوره.

الخطوة الرابعة:

أ- إعداد المشاهدين

- تقوم المعلمة بتهيئة باقي طلاب الصف؛ لمشاهدة زملائهم الممثلين. من خلال
- أ- تشويقهم للمشاهدة : سيقوم زملاؤكم بتمثيل مسرحية الجملة الفعلية
- ب- تنبيههم بضرورة الاستماع؛ لكي يساعدوا زملاءهم بالتمثيل
- ت- عليكم ملاحظة دور كل واحد ماذا يفعل وماذا يقول.

الخطوة الخامسة:

التمثيل :

- يقوم الممثلين الطلاب بأخذ مكانهم على خشبة المسرح أو في الصف
- تسألهم المعلمة هل أنتم جاهزون؟
- إن أجابوا بنعم.
- تقول المعلمة بدأت المسرحية.

الراوي : مرحباً اليوم سأحدثكم عن غرفة جديدة من غرف بيت اللغة العربية هذه الغرفة اسمها الجملة الفعلية ترى من يسكنها؟

يدخل الفعل ويقول :

يا أحبابي هل أفطرتم صباحاً ؟

الطلاب : نعم.

الفعل: هل درستم مساءً؟

الطلاب : نعم

يقول الفعل : وهل تستمعون إلي الآن؟

الطلاب : نعم.

يقول الفعل : رائع، رائع وهذا فأنا ملازمٌ لكم في كل مكان وزمان

في الصباح كنت معكم حيث قمتم بتناول الإفطار فأنتم تناولتم الإفطار، لهذا أصبحت ماضياً لأن وقت الصباح انتهى.

أما الآن فأنا الحاضر والمضارع الجميل والرائع بروعتكم فأنتم الآن تستمعون إلي وأنا معكم، وأحدثكم :

وأكون فعل الأمر عندما يطلب منكم أحد أن تقوموا بعملٍ ما.

الراوي : اجلس يا محمد

الفعل : (اجلس، نم، ادرس)، أعرف أنكم تكرهون هذه الكلمات، ولكن هذه الكلمات هي أنا، ولكن بصيغة الأمر لذا لا تحزنوا فأنا معكم في كل الأوقات، سيكون مستقبلكم مشرق، وهذا ما أتمناه لكم بالمستقبل.

هل تعرفتم علي؟ أنا الفعل أرافقكم دوماً.

(يدخل الفاعل قائلاً :)

هل نسيت من يقوم بك؟ أنت بدوني لن تكون ولن تجد من يقوم بك.

الفعل : وهل يعقل أن أنساك؟ أهلاً، أهلاً بمن ينفذني هل أنسى من يقوم بي أهلاً بالفاعل.

الفاعل: شكراً شكراً، أنا أقوم بك بوفاء، وأنجزك على أكمل وجه بسببك انشهرت وبالضمة رفعت فأصبحت ظاهراً، الكل يعرفني.

(في هذه الأثناء يدخل المفعول به .)

المفعول به : بدوني لا يكتمل المعنى ليس غروراً ولكن

إن غبت دوماً يسأل عني الكل وأنا أعني

أكل الولد.....

المفعول به :

وماذا أكل؟ هل رأيتم لا يكتمل المعنى بدوني فأنا أتممكم

المفعول به: ها أنت موجود يا فعل (أكل) وها أنت موجود يا فاعل (الولد) ولكن هناك نقص بالمعنى وأنا بي تزهو الجملة.

(الفعل والفاعل بصوت واحد مرتفع:)

أخانا المفعول به، وهل عنك نستغنى فبك أنت يحلو المعنى

(هنا ينشدون معاً الثلاثة) نحن الأخوة الثلاثة

فعلٌ وفاعلٌ ومفعولٌ به لا أحد يفرقنا.

اللغة العربية تجمعنا.

عملنا عنوان محبتنا.

ما نقوم به يشهرنا.

فأنا فعلٌ أكون ماضياً ومضارعاً وأمر.

وأنا الفاعل أقوم بتنفيذ الفعل

وأنا من يعقع عليّ الفعل لهذا سموني مفعولاً به

هنا تنتهي المسرحية

الخطوة السادسة:

تقوم المعلمة بمناقشة المشاهدين بما شاهدوه وتساألهم عن رأيهم وماذا استفادوا.

وتطرح أسئلة عما أحبوه من خلال مشاهدتهم للمسرحية.

الخطوة السابعة إعادة التمثيل :

تقوم المعلمة بسؤال المشاهدين، وهم باقي الطلاب عن أكثر دور أعجبهم ؟

وتجعلهم يمثلونه ثم تطلب من يحب أن يمثل منكم دور الفعل ؟

ومن يحب دور الفاعل ؟

ومن يحب أن يلعب دور المفعول به ؟

وتجعلهم يمثلون بأسلوبهم مرة أخرى؟

المرحلة الثامنة التقويم والمناقشة:

تسأل المعلمة الطلاب : هل أعجبكم طريقة شرح الدرس لهذا اليوم؟

هل استمتعتم؟

هل تحبون أن نشرح دروس قادمة بهذه الطريقة؟

من يحب أن يمثل في المرة القادمة؟

ما رأيكم في أن ننشئ فريق المسرح المدرسي؟

ملاحظة : (مدة عرض هذا الدرس حصتين متتاليتين)

المادة التعليمية

تطبيق الدرس وفق الدراما التعليمية

الدرس الثامن

كان وأخواتها

الأهداف :

1. أن تتعرف الطالبة إلى كان وأخواتها.
2. أن تدخل الطالبة (كان أو أحد أخواتها) على الجملة الاسمية.
3. أن تفسر الطالبة التّغيير الذي طرأ على الجملة الاسمية بعد دخول كان أو أحد أخواتها عليها.
4. أن تعرب الطالبة كان واسمها وخبرها.
5. أن تعطي الطالبة أمثلة على كان وأخواتها.
6. أن تصوب الطالبة الخطأ الوارد في الكلمات التي تحتها خط.

الاستراتيجية المستخدمة لتنفيذ هذا الدرس : المونودراما وهذه الإستراتيجية يقوم بها ممثل واحد وبعد ذلك تقوم المعلمة بفتح باب النقاش والحديث حول ما شاهدته الطالبات وحول المعلومات التي قالها وتم اختيار هذه الإستراتيجية ؛ لأنها تسمح للطالبات الأخريات اللواتي شاهدن المشهد أن يتقمصن دور كان، أو أحد أخواتها، ويقمن بأداء الدور بحسب ما سمعنه خلال المشهد الذي شاهدنه.

الشخصيات : طالبة تقوم بدور المونودراما، وطالبات عددهن ستة يدخلن على المشهد بصور صامتة.

الاحتياجات : بطاقات ورقية، مكتوب عليها : أصبح، أمسى، ظل، بات، أضحى، ليس

التّصميم : عنوان النصّ الدرامي (أنا وأخواتي)

المكان : غرفة الجلوس في بيت كان وأخواتها

الزّمان : وقت الظّهيرة

النّص الدّرامي :

(تدخل كان وهي تغني) :

كان فعلٌ ماضٍ ناقصٌ تدخل على الجملة الاسمية

ترفع اسماً تنصب خبراً فالتحيا كان العربية

أصبح، أمس، ظلّ، بات، أضحى كلٌّ منها فعلٌ ماضٍ ناقصٌ تدخل على الجملة

فلتحيا كان العربية..... فلتتحيا كان العربية.

(تجلس كان ويبدو على ملامح وجهها الافتخار) ثم تقول : أغنية رائعة طوال، وأنا أفكر بها بذلت الكثير من الجهد لتأليفها، ألفتها لي ولأخواتي حتى يتعرف الكل علينا أننا مميزات ولنا أهمية، والأنشودة تعبر عنا وعن عملنا، نحن نزور الجملة الاسمية، ولأننا خفيفات الظلّ، ولا نحب أن تغضب منا الجملة الاسمية، اتفقنا معها، على ألا نغير حركة المبتدأ ويبقى مرفوعاً، ولكن سيصبح اسم المبتدأ اسم كان، أو أحد أخواتي، وهذا لأننا دخلنا على الجملة الاسمية، أما بالنسبة للخبر فأنا قلت للجملة الاسمية عندما اتفقت معها (لا تقلقي يا أروع جملة اسمية، الخبر سيبقى اسمه الخبر ولكن سنبدل حركته من الرّفع للنصب ويصبح خبر كان أو أحد أخواتي طبعاً ، وبهذا الاتفاق لن يحدث بيننا أي خصام).

والكل سوف يتعرف علينا (أنا وأخواتي) ولهذا السّبب أطلقت اسم (أنا وأخواتي) على الأنشودة

وغداً سأقوم بغناء هذه الأغنية أمام الجميع، ولهذا السّبب لا بد من أن أتدرب على إنشادها.

(تجرب كان صوتها. اح، اح، اح) وتبدأ بالغناء من جديد

كان فعلٌ ناقصٌ تدخل على الجملة الاسمية ترفع اسماً، تنصب خبراً فالتحيا كان العربية

أصبح ، أضحى. أمسى، ظلّ ، بات (في هذه الأثناء، وخلال غناء كان تدخل خمس طالبات كل واحدة تعبر عن اخت من أخوات كان من خلال بطاقة معلقة في عنق كل واحدة مكتوب عليها أصبح، والأخرى أمسى، وظلّ، وبات وأضحى) ويقفن خلف كان وهي تنشد.

وتكمل كان الغناء إلى أن تنهي الأغنية (حين تكمل الغناء تتحول إلى حالة تجمد فتصبح صورة ثابتة لكان وأخواتها اللواتي يقفن خلفها)

مرحلة التقويم : (المعلمة تقف بجانب الصورة التي تعبر عن كان وأخواتها)

وتسأل باقي طالبات الصف :

1. من تقل لي الصورة التي أفف بجانبها صورة من ؟

2. على أي الجمل تدخل كان وأخواتها ؟

3. ما الذي تحدّثه كان أو أحد أخواتها عند دخولها على الجملة الاسمية ؟

4. هل أعجبتكن أنشودة كان وأخواتها ؟

5. ما رأيكن في أن ننشدها معاً؟

(وهنا تكون مرحلة الغلق عندما تنشد الطلّبات والمعلمة أنشودة كان وأخواتها معاً)

الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها أثناء إعداده وتنفيذه لأحد استراتيجيات الدّراما التّعليمية :

1. تحليل محتوى كل درس لاختيار الطّريقة المناسبة من طرق واستراتيجيات الدّراما التّعليمية والتي تناسب كل درس فمثلاً هناك دروس تناسبها إستراتيجية لعب الأدوار ودروس أخرى تناسبها طريقة السّرد القصصي وأخرى تناسبها إستراتيجية عباءة الخبير أو الصّور الثابتة ومن غير الممكن للمعلم أن يختار الإستراتيجية المناسبة لكل درس إلا إذا حلل محتوى الدّرس وتفحصه.

2. الحرص على بناء النصّ الدّرامي الذي يتوفر فيه عنصر التّشويق والجذب للطلاب.

3. التّسلسل في السير في خطوات تنفيذ النصّ الدّرامي مع مراعاة تخصيص الوقت المناسب لكل نشاط ومرحلة حيث يبدأ تنفيذ أي درس أعد بأسلوب الدّراما التّعليمية ب (لعبة دراما هدفها جذب

المتعلم وإثارة دافعيته)، ثم مرحلة العرض وفيها يتم شرح موضوع الدّرس عن طريق النّص الدّرامي الذي أعد مثل قصة أو مسرحية أو غيرها من استراتيجيات الدّراما التّعليمية وبعد ذلك مرحلة التقويم والغلق تكون أيضاً عن طريق الدّراما مثل أن يلعب طالب دور مثل تجسيد معرفة اكتسبها خلال الحصة عن طريق التّمثيل.

4. اختيار العمل الدّرامي المتنوع الأساليب والمضامين، لتشجيع المتعلمين على إثراء ردود أفعالهم حيث هذا يساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المشاركين من الطّلاب.

5. اجعل طلابك يطرحون أفكار جديدة لتطوير موقف ومشهد درامي شاهدوه أو مثله.

6. حاول إثراء غرفة الصّف بالديكور والتقنيات التي يحتاجها تنفيذ النّص الدّرامي.

7. شجع طلابك ومن خلال الدروس التي تعدها بقالب درامي على أن يستخدموا لغة الجسد إلى جانب اللغة المنطوقة في أدائهم للأدوار.

8. احرص عند تنفيذك لدور أعد بقالب إدرامي على أن تعمل قلب للأدوار بحيث يصبح الطّلاب المشاركون جمهور والطّلاب الذين كانوا يشاهدون يصبحوا ممثلين وهذا حتى تشارك جميع طلاب الصّف

9. احرص على أن تبني نصاً درامياً يتفاعل به جميع طلبة الصّف ويراعي الفروق الفردية بينهم.

10. عند استخدامك لإستراتيجية السرد القصصي، استخدم تقنيات السرد القصصي مثل تغيير وتلوين نبرة الصّوت بما ينسجم مع الموقف الدّرامي مع المحافظة على عنصر التّشويق وإفساح المجال للطلبة ليعبروا بلغة الجسد واللغة المنطوقة عن أحداث القصة.

11. كن مخططاً جيداً لتحقيق أهداف درسك وخذ أفكار طلابك وأفسح لهم المجال ليعبروا عما يشعرون به.

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم الشَّعبة:.....

الصف:.....

عزيزي الطالبة يتكون الاختبار من (21) سؤالاً المطلوب منك حل أسئلة الاختبار على ورقة الاختبار.

1- اقرأ كل سؤال بتمعن وتجنب وضع دائرتين عند إجابتك عن السؤال الواحد.

2 - تأكد من أنك أجبت عن جميع فقرات الاختبار.

3- إذا واجهت سؤالاً صعباً، انتقل إلى السؤال الآخر، وبعد أن تنتهي من الإجابة عن أسئلة الاختبار حاول العودة إلى الأسئلة الصعبة وأجب عنها.

4- الإجابة تكون بقلم الرصاص.

5- لديك (40) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار.

جميع أسئلة الاختبار هي من النمط الموضوعي على شكل اختيار من متعدد يتم الإجابة عنها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل معطاة بعد كل سؤال كما في المثال الآتي :

مثال: كلمة الحرية ما نوعها من أقسام الكلام ؟

أ- فعل ب- اسم ج- حرف د- جملة

بما أن الإجابة الصحيحة عن هذا السؤال هي اسم فقد تم وضع دائرة حول رمز الإجابة (ب)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

1-الخبر في قولنا (الحرارة شديدة في الصيف) هو :

أ- شديدة ب- الحرارة ج- فصل د- الصيف

2- خبر (كان و أخواتها) يكون دائماً :

أ- مرفوعاً ب- منصوباً ج- مجزوماً د- مجروراً.

3- الفعل اللازم من الأفعال الآتية هو :

أ- أكمل ب- سمع ج- لعب د- أكل.

4- إعراب الكلمة التي تحتها خط في جملة (يكرم سعيد الضيف عادةً)

أ- مفعول به مبني على الفتح ب- فاعل مبني على الفتح .

ج- فاعل مرفوع بالضممة د- مفعول به منصوب بالفتحة.

5- اسم (إنَّ و أخواتها) يكون دائماً :

أ- منصوباً ب- مجروراً ج- مرفوعاً د- مجزوماً.

6- نوع الفعل في الجملة الآتية (يراقب الناس شهر رمضان).

أ- فعل ماضٍ مبني على الفتحة ب- فعل مضارع مبني على الضم.

ج- فعل أمر مبني على الضم د- فعل مضارع مرفوع بالضممة.

7- بعد دخول (إنَّ) على الجملة الآتية (الإفطارٌ ضروريٌّ) تصبح :

أ- إنَّ الإفطارَ ضرورياً ب- إنَّ الإفطارَ ضروريٌّ.

ج- إنَّ الإفطارَ ضروريٌّ د- إنَّ الإفطارَ ضرورياً.

8- إعراب كلمة أَعَثْرَ في الجملة الآتية (لم أَعَثْرَ على نقودي) هو :

أ- فعل ماضٍ مبني على الفتح ب- فعل أمر مبني على السكون.

ج- فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون د- فعل مضارع مرفوع بالضممة.

9- الضبط السليم للكلمة التي تحتها (لن أكذب بعد اليوم) هو :

أ- أكذب ب- أكذب ج- أكذب د- أكذب

10- عند دخول (كان) على الجملة الآتية (الجو غائم) تصبح :

أ- كان الجو غائماً ب- كان الجو غائم.
ج- كان الجو غائم د- كان الجو غائماً.

11- حروف المضارعة مجموعة في كلمة:

أ- أتى ب- تأتي ج- تأتي د- يأتي.

12- الفاعل يكون دائماً :

أ- مجروراً ب- منصوباً ج- مرفوعاً د- مجزوماً.

13- نوع الفعل في قولنا :أغلق الهاتف عند الصلاة:

أ- فعل ماضٍ مبني على الكسر. ب- فعل أمر مبني على الضم.
ج- فعل مضارع مبني على الفتح. د- فعل أمر مبني على السكون.

14-المفعول به في الجملة الآتية (نَظَّمَ الشرطي حركة السير).

أ- الشرطي ب- السير ج- نظم د- حركة.

15- إعراب الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية (أضاعتُ جميلةً العقد).

أ- فعل ماضٍ مبني على السكون ب- فعل ماضٍ مبني على الفتح
ج- فعل أمر مبني على السكون د- فعل مضارع مبني على السكون.

16- لأفعال التآلية من أخوات (كان) ما عدا :

أ- ليت ب- ليس ج- أضحى د- أصبح.

17- الفاعل في الجملة الآتية (يحلم اللاجئ بالعودة إلى وطنه).

أ- اللاجئ ب- بالعودة ج- يحلم د- وطنه.

18- إعراب الكلمة التي تحتها خط: أضحى الحاسوب ضرورةً.

أ- خبر مرفوع بالضممة ب- اسم أضحى مرفوع بالضممة.

ج- مبتدأ مرفوع بالضممة د- خبر أضحى منصوب بالفتحة.

19- إذا أردنا تحويل الفعل الماضي (فَكَّرَ) إلى فعل مضارع يصبح :

أ- فكرت ب- فكروا ج- أفكر د- فكر.

20- المبتدأ في قولنا (البناءُ شاهق في المدينة)

أ- المدينة ب- شاهق ج- في د- البناء.

20- لنقرأ النص الآتي ثم نجيب عن الأسئلة التي تليه :

كلما قَبَلْنَا كفيها قالت: رائحتها من ورق الزيتون، وطين الأرض، قبل قليل زُرْعْتُ الشجرة وغمرتني برائحتها، ثم تحملُ عكاظها، وتقول : سأذهب لأغسل الطين عنها، أين مفتاح الدار؟ وتبدأ بالبحث عنه من جديد، وينشغل الجميع بالبحث لإرضاء الجدة، ولحظة العثور عليه نضحك ونضحك وجدتنا تبدي بعض الرضا لاهتمامها بعملية البحث هذه، كان المفتاح مهماً بالنسبة لها.

1-: إعراب التاء في كلمة (زرعتُ) هو :

أ- تاء التانيث الساكنة لا محل لها من الإعراب ب- ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل

ج- ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول به د- ضمير متصل في محل رفع المبتدأ.

2- الحرف (ثم) في عبارة (ثم تحملُ عكاظها) هو :

أ- حرف عطف ب- حرف جر ج- حرف نصب د- حرف نفي.

3- السبب في عدم ظهور الحركة الإعرابية على آخر الفعل تبدي الذي تحته خط هو :

أ- لأنه مرفوع بالضمّة الظاهرة ج- بسبب الثقل

ب- لأنه مرفوع بالضمّة المقدرة - لأنه مرفوع بالياء

4- إعراب كلمة المفتاح التي تحتها خط هو :

أ- مبتدأ مرفوع ب- اسم كان مرفوع ج- خبر كان مرفوع د- خبر مرفوع.

5- الضبط السليم للكلمة التي تحتها خط في جملة لإرضاء الجدة هو :

أ- لإرضاء ب- لإرضاء ج- لإرضاء د- لإرضاء.

جدول المواصفات

البند	استدلال %1	تطبيق %45	معرفة وفهم %35	الفصل
3	1	1	1	جزم الفعل المضارع %13
3	1	1	1	نصب الفعل المضارع %12
3	1	1	1	الجملة الفعلية %10
3	1	1	1	نفي الجملة الفعلية %12
4	1	2	1	الجملة الاسمية %15
3	—	2	1	نفي الجملة الاسمية %13
3	1	1	1	المفعول فيه %10
4	1	2	1	كان وأخواتها %15
26	7	11	8	

.....الأساتذة/ الدكاترة الكرام.

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته.... وبعد

تقوم الباحثة: بشرى أحمد إبراهيم الأطرش بإجراء دراسة / بعنوان : (أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحوها)

وقد تطلب ذلك إعداد أداه لقياس اتجاهات الطلبة نحو قواعد اللغة العربية بهدف التعرف على اتجاه الطالبات وموقفهن من موضوعات القواعد النحوية علماً بأن الباحثة تعرف الاتجاه إجرائياً: "تعبير التلميذ عن رأيه وموقفه من القواعد النحوية بالسلب أو الإيجاب".

أرجو من سيادتكم الاطلاع على المقياس وإبداء رأيكم حول مدى:

- 1- وضوح تعليمات مقياس الاتجاهات.
 - 2 -مناسبة العبارات لمستوى تلاميذ السادس الأساسي.
 - 3- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
 - 4- مدى ارتباط العبارات بالهدف الذي وضعت من أجله في المقياس.
 - 5- صياغة العبارات يتم الاستجابة عليها باختيار أحد الاستجابات (مناسبة، غير مناسبة)
- مرتبطة، غير مرتبطة)

عزيزتي الطالبة

من فضلك اقرأ التعليمات التالية:

يحتوى هذا المقياس على مجموعة من العبارات كل عبارة تعبر عن فكرة وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات هي (موافق - محايد - غير موافق)

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بتمعن وتضع إشارة (×) تحت الخانة التي تعبر عن رأيك كما يلي :

أ- إذا كان رأيك يتفق تماماً فضع إشارة (×) أسفل العمود الأول تحت كلمة (موافق)

ب- إذا كنت غير متأكد من رأيك في هذه العبارة فضع إشارة (×) أسفل العمود الثاني تحت كلمة (محايد)

ج- إذا كان رأيك يتعارض تماماً مع العبارة فضع إشارة (×) أسفل العمود الثالث تحت كلمة (غير موافق).

1- لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

2- لا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة، إذ أن انطباعك الأول يعتبر أدق انطباع.

اقرأ العبارات بتمعن ودقة.

3- لا تضع أكثر من إشارة أمام العبارة الواحدة

مثال:

العبارة قبل الإجابة

غير موافق	محايد	موافق	العبارة
			أحب مادة القواعد النحوية.

العبارة بعد الإجابة

غير موافق	محايد	موافق	العبارة
		x	أحب مادة القواعد النحوية.

مقياس الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية

الشعبة.....

اسم الطالب :.....

الصف :.....

تعليمات المقياس

يتكون هذا المقياس من (29) عبارة والمطلوب منك أن تجيب عنها جميعاً بوضع إشارة

(×) تحت الخانة التي تتفق مع رأيك.

غير موافق	محايد	موافق	العبارة
			1- أشعر بالسعادة في حصة القواعد النحوية.
			2- أشعر أن القواعد النحوية تجعلني أتمسك بلغتي.
			3- أحب شراء كتب القواعد النحوية.
			4- أستمتع بدراسة موضوعات القواعد النحوية في المدرسة.
			5- أشعر بالمتعة أثناء تطبيقي للقواعد النحوية.
			6- تحبيني دراسة القواعد النحوية في اللغة العربية.
			7- أشعر أن مادة القواعد النحوية ضرورية وجديرة بالاهتمام.

غير موافق	محايد	موافق	العبارة
			8- أشعرُ أنَّ مادة القواعد النحوية شيقة وممتعة.
			9- أحس أن حصة القواعد النحوية تمضي بسرعة.
			10- أحب إعداد وسيلة تعليمية لدروس القواعد النحوية.
			11- يضابقني التفكير في موضوعات القواعد النحوية.
			12- أشعر أن القواعد النحوية تساعدني في حل كثير من مشكلاتي اللغوية.
			13- أحب الاستماع للبرامج التلفزيونية الخاصة بدروس القواعد
			14- أرى أنَّ دراسة القواعد النحوية يساعدني على تعلم المواد الأخرى.
			15- أستمتعُ بمناقشة دروس القواعد النحوية مع زملائي.
			16- موضوعات القواعد النحوية التي أدرسها مهمة بالنسبة لي.
			17- أشعر بالمتعة أثناء حل واجبات القواعد النحوية.
			18- أشعر بالانزعاج لكثرة دروس القواعد في كتاب اللغة العربية.
			19- أشعر بالسعادة عند تعلم أي شيء له علاقة بالقواعد النحوية.
			20- أتمنى تخصيص أكثر من حصتين للقواعد في الأسبوع.
			21- أحب مراجعة ما تعلمته في حصة القواعد في البيت.
			22 - أحب التحضير مسبقاً لدروس القواعد قبل الذهاب للمدرسة
			23- أنزعج عندما يكون لدي اختبار لدروس القواعد.

غير موافق	محايد	موافق	العبارة
			24- أكره أن يكون لدي حصتي قواعد في اليوم الواحد.
			25- أبذل كل جهدي لتعلم القواعد النحوية.
			26- أحب أن أكون متخصصاً في القواعد النحوية.
			27- دراسة القواعد النحوية يشجعني على التمسك باللغة الفصحى.
			28- أستفيد من قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة والمحادثة) لدي.
			29- أطبق القواعد النحوية عند قراءتي للمواضيع على الإذاعة الصباحية.

أسماء محكمي كل من : المادة التعليمية وأدوات القياس (الاختبار والاستبيان)

الرقم	اسم المحكم	التخصص والمكان
1.	د. محسن عدس	دكتوراه في التربية/ المناهج وأساليب التدريس/ جامعة القدس
2.	د. علي أبو راس	دكتوراه في التربية / المناهج وأساليب التدريس/ جامعة القدس
3.	د. زياد قباجة	دكتوراه في التربية / أساليب التدريس/ جامعة القدس
4.	د. محمد عمران	دكتوراه في الناهج والتّعليم / الكلية الجامعية للعلوم التربوية
5.	د. نسيم بني عودة	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة الخليل
6.	د. إيناس ناصر	دكتوراه أساليب تدريس/ جامعة القدس
7.	د. كامل كتلو	دكتوراه علم نفس تربوي / جامعة الخليل
8.	د. فدوى حلبية	دكتوراه في علم النفس التربوي
9.	د. اسحق القواسمي	ماجستير نحو وصرف
10.	د. دلال ادحيدل	دكتوراه نحو وصرف
11.	يوسف الطّيطي	ماجستير أساليب تدريس/ مشرف تربوي في تربية وتعليم وسط الخليل
12.	ألفت اسويطي	ماجستير لغة عربية / معلمة في مدرسة بنات دورا الوكالة
13.	محمد الطيطي	دبلوم في الدراما / مسرح نعم الخليل
14.	إيهاب زاهدة	دبلوم في الدراما / مسرح نعم الخليل
15.	رائد الشيوخى	دبلوم في الدراما / مسرح نعم الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم



كلية العلوم التربوية

حضرة السادة / منطقة الخليل التعليمية / وكالة الغوث الدولية المحترمين

الموضوع / تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة: **بشرى احمد إبراهيم الأطرش** ورقمها الجامعي (2111126) بدراسة تتعلق
برسالة ماجستير، بعنوان:

" أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طلبة
الصف السادس في مدارس وكالة الغوث (منطقة الخليل) واتجاهاتهم نحوها"

لذا يُرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الأول 2015/2014.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. زياد قهاجة

منسق برنامج اساتيب التدريس

12.9.14

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University

Graduate Studies Programs



جامعة القدس

برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2014/9/6

حضرة السادة / مدرسة وكالة الغوث المحترمين ،،

بنات دورا ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: بشرى الاطرش ورقمها الجامعي (21210127)، باجراء دراسة بعنوان :

" أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طلبة النصف السادس في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها والتعاون معها ، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الاول . 2015/2014

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب تدريس
Faculty of Educational Sciences
Al-Quds University

بسم الله الرحمن الرحيم



كلية العلوم التربوية

حضرة السادة / منطقة الخليل التعليمية / وكالة الغوث الدولية المحترمين

الموضوع / تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة: **بشرى احمد إبراهيم الأطرش** ورقمها الجامعي (2111126) بدراسة تتعلق
برسالة ماجستير، بعنوان:

" أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طلبة
الصف السادس في مدارس وكالة الغوث (منطقة الخليل) واتجاهاتهم نحوها "

لذا يُرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الأول 2014/2015.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. زهراء قباجنة

منسق برنامج اساليب التدريس

12.9.14

فهرس الملاحق

الصفحة	المحتوى	الملحق
127	المادة التّعليمية (دليل المعلم)	.1
175	الاختبار	.3
180	جدول مواصفات الاختبار	.4
181	الاستبانة	.5
186	أسماء محكمي أدوات القياس	.6
187	كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة القدس إلى مكتب تعليم الخليل التّابع لوكالة الغوث	.7
188	كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة القدس إلى مديرة مدرسة بنات دورا الوكالة	.8
189	كتاب تسهيل مهمة موجه للسادة المحكمين	.9

فهرس الجداول

الصفحة	المحتوى	رقم الجدول
90	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة ومستوى التحصيل السابق في قواعد اللغة العربية.	1.3
100	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الضعف في قواعد اللغة العربية تبعاً لمتغيرات الطريقة ومستوى التحصيل.	1.4
101	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لأثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي	2.4
102	المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.	3.4
103	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الضعف في تعديل الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية تبعاً لمتغيرات الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.	4.4
104	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لأثر استخدام الدراما التعليمية في الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي	5.4
105	المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.	6.4

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الشكر والتقدير	ب
	الملخص باللغة العربية	ج
	الملخص باللغة الإنجليزية	هـ
	الفصل الأول: خلفية الدراسة	
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة	6
3.1	أسئلة الدراسة	7
4.1	أهداف الدراسة	7
5.1	فرضيات الدراسة	8
6.1	أهمية الدراسة	8
7.1	محددات الدراسة	9
8.1	مصطلحات الدراسة	9
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
	تعريف الدراما وأصلها	12
	الدراما التعليمية	14
	أهداف أسلوب الدراما التعليمية	15
	اثر الدراما التعليمية في تنمية المجال (المعرفي، الوجداني،	15

	النفس حركي (للطفل.	
17	الأهمية التربوية للدراما التعليمية.	
17	الدراما كنشاط تعليمي	
18	أنشطة الدراما التعليمية	
19	الدراما ومراحل التعليم	
21	نشاط الطفل التمثيلي وسيلة للتعلم	
21	نشاط الطفل التمثيلي في المدرسة	
21	تقسيم مراحل الطفل العمرية في المدرسة بالنسبة للنشاط التمثيلي	
22	نشاط الطالب التمثيلي والكتاب المدرسي	
22	أهمية الكتاب المدرسي في النشاط التمثيلي	
23	مفهوم المسرح التعليمي	
24	الهدف الأساسي للمسرح التعليمي	
24	مسرحة المناهج	
24	الفرق بين المسرح التعليمي ومسرحة المناهج	
24	أركان المسرح التعليمي والمفاهيم المرتبطة به	
25	لماذا مسرحة المناهج ؟	
27	عناصر البناء الدرامي للمسرحية التعليمية	
29	كيف نكتب مسرحية تعليمية	
30	المسرح داخل غرفة الصف	

32	أنواع المشاركة في المسرح في التعليم	
33	مكانة الدراما التعليمية من النظريات التربوية	
33	الدراما التعليمية تطبيق لنظرية برونر	
34	الدراما التعليمية ومخروط الخبرة (هرم ادجار دنل)	
36	مكانة الدراما التعليمية في المنهاج	
38	دور ومسؤوليات المعلم الذي يوظف الدراما التعليمية في التدريس	
39	عناصر الدراما التعليمية	
41	مراحل توظيف النشاط الدرامي في التدريس	
43	خطوات التدريس بواسطة أسلوب الدراما والمسرح في التعليم	
45	التحديات والصعوبات التي تحد من توظيف الدراما في التدريس	
46	كيفية الحد من معوقات توظيف الدراما في التعليم	
47	استراتيجيات الدراما التعليمية	
59	قواعد اللغة العربية	
59	علم النحو واصل تسميته	
60	بواعث وضع قواعد اللغة العربية	
60	أهمية قواعد اللغة العربية	
61	أهداف تدريس قواعد اللغة العربية	
62	أسباب ضعف الطلاب في قواعد اللغة العربية	
63	أبرز أساليب معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية	
64	طرق تدريس قواعد اللغة العربية	

66	الاتجاهات	
69	الدراسات السابقة	
86	تعقيب على الدراسات السابقة	
	الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها	
89	منهج الدراسة	1.3
89	مجتمع الدراسة	2.3
90	عينة الدراسة	3.3
91	أدوات الدراسة	4.3
91	كيفية إعداد المادة التعليمية	5.3
96	إجراءات الدراسة	6.3
97	متغيرات الدراسة	7.3
97	المعالجة الإحصائية	8.3
	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
99	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.4
103	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.4
106	تلخيص النتائج	3.4
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
108	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.5
110	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.5
113	التوصيات والمقترحات	3.5

115	المراجع العربية	
123	المراجع الأجنبية	
126	الملاحق	
190	فهرس الملاحق	
191	فهرس الجداول	
192	فهرس المحتويات	