



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة
الصف الخامس واتجاهاتهم نحوها

إعداد:

يوسف محمد احمد طيطي

إشراف الدكتور: زياد قباجة

القدس - فلسطين

1431 هـ - 2010 م

أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة
الصف الخامس واتجاهاتهم نحوها

إعداد:

يوسف محمد احمد طيطي

إشراف الدكتور: زياد قباجة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من
دائرة التربية و علم النفس/عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

القدس - فلسطين

1431هـ - 2010 م

جامعة القدس



عمادة الدراسات العليا

أساليب التدريس

إجازة رسالة

أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة

الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها

اسم الطالب: يوسف محمد أحمد الطيطي

الرقم الجامعي: 20810185

المشرف الدكتور: زياد قباجة

نوقشت هذه الرسالة و أجزيت بتاريخ من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم ونوافقيهم.

1-الدكتور: زياد قباجة رئيس لجنة المناقشة
التوقيع: زياد قباجة

2-الدكتور: محسن عدس ممتحنا داخليا
التوقيع: محسن عدس

3-الدكتور: علي حباب ممتحنا خارجيا
التوقيع: علي حباب

القدس-فلسطين

2010/ 2009

الإهداء

إلى الشمعة التي تذوب لتتير حياة الآخرين بإيمان وسعادة.

إلى إنسانية تنضب وعطاء يأبى إلا أن يتدفق ومحبة كالشمس تبذر دفئها بيننا أُمي الحنونة.

إلى والدي العزيز أطال الله في عمره.

إلى زوجتي ورفيقة دربي.

إلى ابنتي مهجة قلبي لين.

إلى إخواني وأخواتي.

إلى سندي أخي أحمد.

إلى المدرسة التي أتعلم منها أبدا الدكتور زياد.

إلى من له فضل علي أساتذتي الكرام.

إلى مشاعل النور أسرانا البواسل.

الإقرار:

أقر أنا مقدم 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: يوسف محمد أحمد طيطي

التوقيع:

التاريخ: 2010/8/9

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأولين والآخرين، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه وسار على نهجه إلى يوم الدين وبعد: -

فإنه يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الدكتور زياد قباجة، على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة منذ كانت فكرة، ورعايته لها حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن، وعلى ما أفادني من علمه أثناء الدراسة، وعلى ما كان يبدي من إرشادات وتوجيهات قيمة، وتكرمه بالنصح والتوجيه كلما احتجت لهما، وأسأل الله تعالى أن يجعل ذلك في ميزان حسناته.

كما أتقدم بالشكر للأساتذة الأفاضل عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بالموافقة على مناقشة الرسالة، وإبدائهما وتقديمهما النصح والإرشاد.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة المحكمين لما أبدوه من ملاحظات قيمة، وكذلك إلى مدير مدرسة الشهيد فهد القواسمة الأستاذ محمد اقنيبي لدعمه المتواصل، وإلى الأستاذ خالد كتلو عرفانا وتقديرا لهم جميعا.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع العاملين في مديرية التربية والتعليم/ الخليل، وإلى مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس التي شملتها الدراسة.

وأخيراً إلى كل من أعانني على إتمام هذا العمل المتواضع ولو بكلمة طيبة أو بنصيحة صادقة لهم مني جزيل الشكر والعرفان.

الباحث: يوسف محمد طيطي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها.

تكونت عينة الدراسة القصدية من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل، حيث شملت (137) طالبا وطالبة (70 طالبا و67 طالبة)، انتظموا في أربع شعب بمدرستين في منطقة الخليل، وبعد ذلك تم تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام طريقة التمثيل الدرامي، أما المجموعة الضابطة فقد درست بأسلوب التدريس التقليدي، تمثلت المادة التعليمية بمجموعة من النصوص الدرامية التي أعدها الباحث من كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي.

ولتحقيق هدف هذه الدراسة أعد الباحث اختبار للتحويل ومقياسا للاتجاهات، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية وعلى المجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، ولتحليل البيانات ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى إلى كل من: طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى إلى مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية لصالح المستوى المرتفع، وعدم وجود تفاعل بين المجموعة والجنس ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين المجموعة والمستوى، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية.

وبناء على النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف هذه الطريقة في تدريس النحو، وتأهيل المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها على استخدام هذه الطريقة، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تتناول أثر طريقة التمثيل الدرامي في مباحث علمية أخرى.

Abstract

The present Study aims to know the effect of using drama in teaching Arabic Language syntax on the achievement of fifth grade students and their attitudes towards.

The sample of the study consisted of all fifth grade students in the directorate of Education Hebron. it consisted of (137) male and female student , (70) male and (67) females. The sample of the study consisted of four groups in two schools , in Hebron province two experimental and two controlled groups The experimental groups were taught by using drama while the controlled groups were taught by the traditional way. the educational content and texts were taken from the fifth grade Arabic Language Syntax textbook.

In order to achieve the aim of this study, the researcher prepared an achievement test and a scale for measuring students attitudes towards using drama in teaching Arabic Language Syntax and then he assured their validity and reliability the achievement test was conducted on both the experimental and controlled groups.

Means, standard deviation and ANCOVA values were calculated.

The present study reveals the following results :

- 1-There were statistically significant differences between students achievement in Arabic Language Syntax due to method of teaching in favor of experimental group .due to gender in favor of males , due to previous achievement in Arabic Language Syntax in favor of those who achieved high scores in the previous achievement test .
- 2- There were statistically significant differences between students achievement in Arabic Language Syntax due to the interaction between group and gender and previous achievement level .
- 3-There were statistically significant differences between the means of student attitudes to ward the method of teaching in favor of the experimental group .
- 4-There were no statistically significant differences between the means of student attitudes to ward using drama in teaching Arabic Language Syntax due to gender .

5-There were statistically significant differences between the means of student attitudes towards using drama in teaching Arabic Language Syntax due to interaction between group and previous achievement level in Arabic Language Syntax .

In the light of results , the researcher recommended the following ;

- 1- Employing drama in teaching syntax .
- 2- Rehabilitating pre-service and in- service teachers in using this method in teaching syntax
- 3- Doing more scientific researches on investigating the effect of using drama on teaching other subjects .

الفصل الأول

المقدمة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

محددات الدراسة

مصطلحات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة:

اللغة أساس وحدة الأمة، ومستودع حضارتها، ومرآة الفكر. فهي نشاط الفكر وصداه الذي يتردد في أفاق المجتمع، وفي رحاب النفس. وهي القدر المشترك من الحياة الفكرية والنفسية بين أبناء الأمة في إطارها يتم تفاعل الأفكار، وفي نظام رموزها يتم التعبير عن التنظيم الكامل لحياة الحضارات وأنماط أفكارها.

ولعل اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري، وهي سمة إنسانية، لذلك يجب أن تكون في خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية. فرقي الإنسان مرتبط بنمو لغته ونهضتها، واللغة أيضاً من المظاهر الحضارية المهمة في المجتمع، ولولاها لما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة، والإنسان من خلالها يستطيع الاتصال بآخرين غير موجودين في الزمان والمكان، فالإنسان يقرأ سيرهم وأخبارهم و نظراً لهذه الأهمية لا بد من علم يحفظها ويصونها كعلم النحو (الدلمي والوائلي، 2005).

والنحو كما هو معروف واحد من أهم العلوم الأولى وركن رئيس من أركان النهضة العلمية الواسعة التي انبثقت بعد الإسلام وشكلت الحضارة الإسلامية، وكون النحو هو العلم الذي يصون اللسان عن الخطأ كما يمكن من إجادة اللغة العربية، التي كانت قديماً لغة العلم والحضارة لذا اشتد التنافس بين العلماء لإحرازه يحدوهم إلى ذلك أسباب متعددة منها فضله على غيره من العلوم وتقدم أصحابه على غيرهم من العلماء (علامة، 1992).

لذا فإكتساب المفاهيم النحوية أمر ضروري ومهم، لأنها تساعد المتعلم على فهم واستيعاب أساسيات النظام النحوي للغة، والتحقيق من تراكم مسائل النحو وتشعبها، فإنقان النحو بإدراك مفاهيمه يمكنه من القيام بعملية التحليل الإعرابي للمفردات والتراكيب (عبد الله، 2007).

ويلاحظ أنّ جميع البلاد العربية اليوم تشكو من أنّ الناشئة فيها لا تحسن النحو أو بعبارة أخرى لا تحسن النطق بالعربية نطقاً سليماً، وكأنما أُصيبَت ألسنتها بشيء من الاعوجاج والانحراف جعلها لا تستطيع أداء العربية أداءً صحيحاً ويُخطئ خطأً كبيراً من يظنّ أنّ شيئاً من ذلك أصاب السنة الناشئة في بلداننا العربية جعلها تعجز عن النطق السديد بالعربية، إنما مرجع هذا العجز أو القصور إلى النحو الذي يقدم لها (ضيف، 1986).

ولا تزال معظم الشكوى تنصب على ضعف الطلبة في 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 درس 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 أنّ مشكلة التحصيل في النحو قضية هامة بحاجة ماسة إلى حل (الموسى، 2003).

ونظراً لما يعانيه التلاميذ من صعوبة في دراسة القواعد النحوية، بسبب اعتماد طرق التدريس الحالية على الإلقاء والمحاضرة، وعدم قدرتها على جذب انتباه التلاميذ لهذه القواعد، مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ فيها، ونفورهم منها وعدم قدرتهم على تطبيق ما يحفظونه منها في المواقف الجديدة، وأن أية لغة في العالم مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان حيث توجد الطريقة الناجحة لتعلمها واكتسابها، ومما يؤكد أوجه القصور الموجودة في الطرق المعتادة في تدريس القواعد النحوية والمفاهيم النحوية، ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي تناولت القواعد والمفاهيم النحوية باستخدام أساليب ونماذج تدريسية حديثة، التي أوضحت أنّ ضعف المتعلم في المفاهيم النحوية ظاهرة ممتدة من مرحلة التعليم الأساسي حتى الجامعي مروراً بالثانوي، وأن تعلم المفاهيم لم يحظ بالاهتمام الكافي، وأن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام استراتيجيات تدريسية غير الطرق المعتادة المستخدمة في تدريس القواعد النحوية ونظراً لطبيعة مفاهيم النحو التجريدية التي تستلزم ممن يتعلمها التزود بقدرة خاصة من الفهم تمكنه من الاستقراء والتصنيف والتعليل والتعميم فإن الطريقة السائدة لا تراعي أيضاً من ذلك، وإنما تقوم على التدريس من جانب المعلم والتلقي السلبي من جانب المتعلم الذي يحاول فك رموز القاعدة والمصطلحات النحوية فلا يستطيع إلى ذلك سبيلاً، ومن ثم فقد عجز التلميذ عن

اكتساب المفهوم النحوي، الأمر الذي أدى إلى شيوع الأخطاء النحوية عند الحديث أو الكتابة ومن ثم كان لابد من التركيز على طرق تدريس مناسبة لتعليم المفهوم النحوي، تحقق الأهداف المرجوة، وتساعد التلميذ على تطبيق المفهوم في الأداء اللغوي لا مجرد معرفة اسم وحفظ تعريفه فحسب (عبد الله، 2007).

وكثيراً ما تكون طريقة التدريس المتبعة هي المسئولة عن هذا الضعف في إتباع الطريقة الناجعة لتوصيل القواعد إلى أذهان الطلاب الذي يؤدي إلى نفورهم من القواعد في معظم الأحيان (أبو مغلي، 1997).

كما أنّ صعوبة قواعد اللغة لا تكمن في القواعد نفسها، وإنما تعود إلى عدم مقدرة المعلم والطرق التقليدية التي يعتمد عليها في تدريسه لها، ففي معظم حالات نفور الطلاب من القواعد يكون السبب عدم مهارة المعلم في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان الطلاب (أبو مغلي، 1986).

ونظراً لوجود مشكلة في تعليم القواعد النحوية، فلا بد من إجراء محاولات عديدة لتيسير تدريسها، وخاصة لأن مشكلة ضعف الطلاب في الاستخدام السليم لهذه الأنماط لم تعالج معالجة جدية وبخاصة استخدامها في المحادثة والكتابة (عصر، 1997).

وقد اهتم التربويين بتدريس قواعد اللغة العربية اهتماماً كبيراً لما لها من أهمية بالغة في اكتساب اللغة العربية وتوظيفها في الحياة؛ فقواعدها هي السبيل لتقويم الألسن، وحفظها من اللحن والخطأ، وهي عون على دقة التعبير وسلامة الأداء (السيد، 1980).

ومن المعروف أن الهدف الأساسي من تدريس قواعد اللغة العربية هو تمكين المتعلم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح والسليم. ومن أجل تطوير تدريس قواعد اللغة العربية لا بد من تنويع طرائق التدريس والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيسياً فيها؛ ليكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً متلقياً، والأمر هنا منوط بالمدرس الذي ينبغي عليه أن يتصرف بما تقتضيه العملية التعليمية (عمار، 2002).

فالمتعلم يحتاج إلى المواقف المثيرة التي تتيح له فرصة الاشتراك فيها وبذلك يصبح من المفيد إشراك الطلبة في هذه العملية بل ربما يشتركون مع المعلم في التخطيط لوسيلة ما فضلاً عن

استخدامها وصيانتها، وبذلك يمكن القول أن مثل هذه الفرص تستهدف اكتساب المتعلم اتجاهات ومهارات بالإضافة إلى الحقائق والمعارف والمفاهيم التي يشتمل عليها التمثيل الدرامي (عودة، 2006).

وأكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيرا 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 استغلت بالشكل الصحيح (الصيفي، 2009).

لذلك نالت الدراما في الآونة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً، وظهرت حاجة ملحة إلى ضرورة ربط المسرح بالتربية، فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما في التربية والتعليم، فبرزت تبعاً لذلك اتجاهات تدعو إلى الاستفادة من المسرح كوسيلة تربوية تعليمية تساهم في تطوير الفرد وذلك لقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين وتنمية تعلمهم بسبب قدرتها العالية التي تفوق غيرها من الوسائل في تحويل الموضوعات الدراسية الصامتة الجافة إلى مادة تستدعي انتباه المتعلم، وذلك من خلال ما 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 الغرفة الصفية، وذلك لما فيه من خصوصية بإشراك أكثر من 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، ونوّهوا إلى فوائده ومزاياه فيشير بعضهم إلى أنها طريقة تساعد الطالبة على تطوير المهارات وتعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم وتعزز احترامهم لمعلمهم وتقلل التصرفات التي تؤدي إلى حدوث المشاكل (أبو مغلي وهيلات، 2008).

وأكدت الدراسات ذات الصلة إلى أن هذه الطريقة سهلة وفعالة، كما إنها تعمل على توضيح ما هو غير واضح، وعلى فهم ما هو غير مفهوم. كما أنها تعتبر أكثر نجاعة وفائدة من الطريقة التقليدية التي تستخدم في الدروس، إذ أنها تعمل على تجذير المواضيع المختلفة داخل المتعلم أكثر مما تقدمه لنا الطريقة التقليدية والشائعة في التعليم (اليمني، 2005).

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

وللدراما التعليمية قدرة على التأثير العلمي والفعلي في المتلقي بقدر كبير من المصادقة والإقناع، كما أن كثيراً من المربين أخذوا يفكرون جدياً في استخدامها كوسيلة من وسائل الإيضاح في تدريس العديد من المواد الدراسية. إذ جاءت هذه الفكرة بعد ملاحظة مدى تأثير البرامج التعليمية، وهذا يمكننا استنتاج مفاده أن المواد التعليمية بمختلف مفرداتها سواء قرأت أو حكيت لا تصل إلى الطالب ولا يتمكن من فهمها أو هضمها بقدر ما يتحقق ذلك عندما تكون الغرفة الصفية ميداناً لعرض هذه المواد والمفاهيم بطريقة مسرحية منظمة ممتعة وشيقة تساعد على تعديل سلوك المتعلم من خلال المحاكاة، وذلك لما تتيحه من فرصة له في 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 (أبومغلي وهيلات، 2008).

وتنادي التربية الحديثة اليوم بالدور الإيجابي للتلميذ في العملية التعليمية، والابتعاد عن التقليد والطرق التقليدية التي تؤدي إلى الحفظ والاستظهار، ويعد أسلوب الدراما التعليمية من الأساليب الحديثة التي يمكن إتباعها في التدريس؛ إذ يعتقد أنه أسلوب يوظف نشاط الطالب، ويساعده في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المنوعة، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالب؛ ويعمل على تنمية قدرته في التعبير والتفكير الناقد وتعزيز الثقة في الاعتماد على

النفس وأخذ القرارات؛ فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم أحاسيسه وطاقاته كلها، ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيدا عن التلقين المباشر (نصار، 2000).

من خلال العرض السابق ظهرت الحاجة الملحة إلى إلقاء الضوء على الدراما في العملية التعليمية واستكشاف أثر التدريس باستخدامها في اكتساب المفاهيم النحوية واتجاهات الطلبة نحو استخدامها. إذ أنه لم تجر دراسات استخدمت الدراما في فهم قواعد اللغة العربية على حد علم الباحث، وهذا ما جعله ينظر إلى استخدامها وتجريبها لمعرفة أثرها، ولعل ذلك يعمل على تشجيع المعلمين في شتى التخصصات وفي كافة المراحل لتبنيها.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعدُّ تدريس قواعد اللغة العربية ضرورة لا غنى عنها؛ لأنها تساعد المتعلمين على ضبط لغتهم، ولأن نماذج المحاكاة الصحيحة غير متوفرة في مجتمعهم، كما أنَّ الأسباب التي دعت إلى وضع النحو في القرن الهجري الأول لا زالت قائمة في هذا العصر يضاف إليها مزاحمة اللهجات العامية واللغات الأجنبية.

وتتلخص مشكلة الدراسة في ضعف مستوى تحصيل الطلبة في مادة النحو بالإضافة إلى كثرة الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة على الرغم من المحاولات الجادة التي قام بها الباحثون للتغلب على هذه المشكلة إلا أن المشكلة ما زالت قائمة، نتيجة لعدم استخدام طرائق تدريس ملائمة تمكن الطلبة من التغلب على صعوبة النحو التي تتمثل في طبيعة مفاهيم النحو التجريدية التي تستلزم ممن يتعلمها التزود بقدرة خاصة من الفهم تمكنه من الاستقراء والتصنيف والتعليل والتعميم فإن الطريقة السائدة لا تراعي أيضاً من ذلك، وإنما تقوم على التدريس من جانب المعلم والتلقي السلبي من جانب المتعلم الذي يحاول فك رموز القاعدة والمصطلحات النحوية فلا يستطيع إلى ذلك سبيلا، ومن ثم فقد عجز التلميذ عن اكتساب المفهوم النحوي، الأمر الذي أدى إلى شيوع الأخطاء النحوية عند الحديث أو الكتابة ومن ثم كان لابد من التركيز على طرق تدريس مناسبة لتعليم المفهوم النحوي، تحقق الأهداف المرجوة، وتساعد التلميذ على تطبيق المفهوم في الأداء اللغوي لا مجرد معرفة اسمه وحفظ تعريفه فحسب. فالمشكلة تتطلب استخدام طريقة فعالة في تدريس قواعد اللغة العربية غير الطرق التقليدية، تمكن الطلبة من استخدام

القواعد في حياتهم اليومية بشكل سهل ليدرك الطلبة أهمية القواعد في صون اللسان من اللحن فتزيد دافعيتهم نحو تعلم القواعد لفهمها، ويؤدي بالتالي إلى رفع مستوى تحصيله؛ فمستوى التحصيل مؤشر على مدى نجاح العملية التعليمية، وتدنيه مشكلة تقلق التربويين والمعلمين والمشرفين، وتتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين: -

1. السؤال الأول: هل يختلف أثر تعلم النحو بالتمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية باختلاف طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

2. السؤال الثاني: هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو استخدام طريقة التمثيل الدرامي في التدريس باختلاف طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

3.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات الطلبة في اكتساب المفاهيم النحوية تعزى إلى طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي في اتجاهاتهم نحو استخدام الدراما في التدريس تعزى إلى طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

4.1 أهداف الدراسة:

1. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر طريقة التدريس بالتمثيل الدرامي في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي للمفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحوها، وما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة، وتحصيلهم السابق في اللغة العربية.

2. تسعى هذه الدراسة لاستخدام النشاط التمثيلي لما له من عوامل إيجابية في التعليم، واعتماده على التلميذ، وحسن استغلال حواسه، والتي يتفق مع الدور الإيجابي في العملية التعليمية التي تنادي به التربية الحديثة.

3. غاية الباحث من استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في تدريس قواعد اللغة العربية هي التغلب على ما في النحو من صعوبة وجمود، بالربط بين اللغة الفصيحة السهلة والحياة اليومية؛ فالطالب عند ممارسته اللغة الفصيحة في موقف حياتي يدرك أن قواعد اللغة العربية جزء من لغته فيقبل عليها بحبة وشوق لتعلمها. إضافة إلى إحساسه بضرورة تطوير تدريس النحو وخاصة وأنه في الميدان العملي، ويرى بنفسه الضعف الذي وصل إليه النحو في مدارسنا، فاستخدم الباحث النشاط التمثيلي لجذب انتباه التلاميذ، وإكسابهم المفاهيم النحوية.

4. وتحاول هذه الدراسة أن تقدم إطاراً نظرياً يتضمن أهمية الدراما في التدريس مما يسهم في صقل شخصية المتعلم.

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، وبأنها تتسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد فاعلية استخدام التمثيل في التدريس، وتأتي أهميتها بما تضيفه إلى المجتمع التربوي نظرياً وعملياً وبحثياً، فعلى الصعيد النظري تساعد هذه الدراسة المعلمين على الإطلاع على أثر طريقة التدريس باللعب الدرامي في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو التمثيل الدرامي، ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد المشرفين والتربويين في مجال اللغة العربية وذلك من خلال تبصيرهم بفكرة التمثيل الدرامي وعرض نتائج هذه الدراسة على المعلمين لإثارة حماسهم لتبنيها، وعلى الصعيد العلمي فهي تضيف معرفة علمية في مجال الدراما في تدريس النحو غير تلك المستخدمة في التدريس التقليدي، وتسعى هذه الدراسة لإيجاد طرق أكثر فاعلية لتدريس النحو كما أنها تبصر القائمين على التعليم إلى ضرورة إعداد كوادر ذات جودة مهنية عالية ملمة بالأساليب التربوية الحديثة، كما أنها يمكن أن تخدم مديرية المناهج، إذ يمكن توظيف نتائجها في خطط تطوير المناهج وطرائق التدريس.

وعلى الصعيد البحثي قد تفتح آفاقاً لدراسات أخرى تتناول جوانب مختلفة لم تتطرق إليها الدراسة الحالية. وقد تسهم هذه الدراسة في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعليم والكشف عن مواهبهم وتوظيفها في سياقات تربوية جديدة.

6.1 محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

1. المحدد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الخامس الأساسي.
2. المحدد المكاني: مديرية محافظة وسط الخليل .
3. المحدد الزمني: الفصل الدراسي الثاني 2009\2010
4. المحدد المفاهيمي: حددت الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.
5. استخدم في هذه الدراسة اختبار اكتساب المفاهيم النحوية واستبانته اتجاهات الطلبة حول التمثيل الدرامي، لذا فاستخدام اختبارات ومقاييس أخرى ربما يقود إلى نتائج مختلفة عن تلك التي توصلت إليها هذه الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة:

التمثيل الدرامي: هي طريقة يتم فيها تنظيم المادة التعليمية على شكل نصوص درامية حيث يتم تشكيل هذه المادة في مواقف عملية، مع التركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها ويقوم الطلبة بتمثيل الأدوار للمواقف المتضمنة بعد تدريبهم على أداء هذه الأدوار لخدمة المادة التعليمية تحت إشراف المعلم.

النحو: هو مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بها من مواضع إعرابية (السامرائي وجواد، 2004).

المفهوم النحوي: هو كلمة، أو عدة كلمات؛ ذات دلالة لفظية متعارف عليها عند النحويين؛ تعريفاً، أو تقسيماً، أو شروطاً للصياغة، أو تقديماً وتأخيراً، أو حكماً إعرابياً ونحو ذلك (هطيف، 2008).

المفاهيم النحوية: هي المصطلحات النحوية المتضمنة في دروس الجزء الثاني من مقرر اللغة العربية للصف الخامس الأساسي والمحددة بالتعريف الإجرائي للمفهوم النحوي، وقد تم استخدام اختبارا تحصيليا صمم خصيصا لهذه الدراسة.

الطريقة التقليدية: هي الطريقة الاعتيادية في التدريس التي يتبعها المعلمون، التي تعتمد على قيام المعلم بالتلقين أو الإلقاء المباشر للمعلومات والمعارف العلمية التي يرغب من الطلاب الإلمام بها، ويقتصر دور الطالب على الاستماع وتسجيل الملاحظات أو ما يقوله المعلم بهدف حفظها واستنكارها.

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

وقد تم استخدام أداة صممت خصيصا لقياس اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي.

الاكتساب: هو ناتج أداء الطلبة في اختبار المفاهيم النحوية المعد من قبل الباحث، ويقاس

بالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة في التطبيق البعدي للاختبار.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الدراسات السابقة

الدراما

1.2 تعريف الدراما :

الدراما كلمة يونانية انتقلت إلى اللغة العربية لفظاً لا معنى، وهي نوع من أنواع الفن الأدبي ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة واختلفت عنها في تصوير الصراع وتجسيد الحدث وتكثيف العقدة. (العناني، 2000) فكلمة دراما في اللغة اليونانية تعني ببساطة الفعل، وهي تعني فعل المحاكاة، محاكاة السلوك البشري وعرضه (أبو مغلي وهيلات، 2008).

والدراما من (Drao) أو (Dromenon) ومعناها أنا أفعل، أو الشيء المفعول وقد تطور مفهوم الدراما في العصر الحاضر ليخرجها من نطاقها التقليدي، وهو المسرح، إلى مجالات مختلفة لعل من أهمها التربية والتعليم، فقد أدرك علماء النفس ورجال التربية أن الأطفال يؤدون بشكل تلقائي، عملاً درامياً سموه (اللعب التمثيلي) الأمر الذي دفعهم إلى استخدام هذه الظاهرة في تعليم الأطفال وتربيتهم.

وقد أصبحت الدراما في الوقت الحاضر، وسيلة فعالة من وسائل التربية والتعليم تستخدم نشاطات مختلفة محورها النشاط التمثيلي ليتوحد الطفل مع دور معين في موقف معين، وذلك بالاعتماد على تجربة وقدرة الطفل الشخصية من أجل هدف تعليمي محدد (موسى والسعدي وقزق ومهيدات، 2008).

بينما يرى أبو غزالة وآخرون الوارد في (أبو مغلي وهيلات، 2008) 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 للعب الدرامي وتوظيفه من أجل التعليم.

ويرى (زين الدين، 2008) أنها أداة اتصال وتواصل مهمة جداً للتلميذ، فهي تشمل استعمال الجسم والإحساس والعاطفة والعقل ومن خلالها يستطيع العمل بشكل فردي وجماعي وما يقوي إحساسه وتعرفه إلى الذات والآخر. خلاصة القول: إن الدراما التعليمية هي أسلوب تدريس

يستخدم لمساعدة المشارك في التوصل إلى المعارف والخبرات والقيم والمهارات من خلال
توظيف القصة بجميع عناصرها ومن خلالها يتم ربط المباحث الدراسية مع بعضها البعض
بطريقة مشوقة ومثيرة للتفكير (الرجعي، 2002).

مصادر الدراما:

1. المنهاج المدرسي: للدراما دور تربوي من خلال المنهاج المدرسي والمهارات اللازمة للفكرة
هي التعبير الجسماني: كالرقص، وحركات اليدين والتعبير بملامح الوجه.

2. ومن مصادر الدراما الخلاقة أيضاً ما يلي:

أ. الدين: السيرة النبوية وسير الصحابة وأبطال المسلمين الصالحين.

ب. الظواهر الطبيعية: العواصف، والمطر، وثوران البراكين.

ج. التاريخ: الأحداث التاريخية، والمعارك البطولية، والمؤتمرات العالمية وغيرها.

د. قصص الحيوانات كقصة كليلة ودمنة أو أي قصة تحكى للأطفال على أسنة الحيوانات.

هـ. تجارب الحياة المتنوعة: كموقف البيع والشراء، وصعود وسائل النقل، واحترام كبار السن،
والامتثال لإشارات المرور.

و. الفن الشعبي، والقيم الاجتماعية والإنسانية، إذا أحسن اختيار هذه القيم وعرضها بأسلوب
يناسب لغة الأطفال ومرحلة نموهم (موسى وآخرون، 2008).

أثر الدراما في تعلم و بناء شخصية المشارك :

للدراما أثر ايجابي في بناء وصقل شخصية المشارك فمن خلالها.

1. تساعده على تنمية بعض الاتجاهات الايجابية، كالتعاون وضبط النفس والمشاركة الوجدانية
وذلك من خلال تقديمه لأدوار مختلفة ومعايشته للمواقف التي يمثلها أو يشاهده (نصار
وصوالحة، 2000).

2. يجرب مواقف الحياة المختلفة ويضع حلولاً لها ويحاول التكيف معها، يتقمص شخصيات الآخرين ويتعرف عليها فيصبح أكثر قدرة على التعامل معها، يعبر عما بداخله فيجعل الآخرين أكثر قدرة على تلبية احتياجاته وتحل مشاكله، ويعبر عن انفعالاته الضارة ويتخلص من الكبت، يتعرف إلى نفسه وذلك من خلال العمل الجماعي ويكتشف مواهبه ويتعلم قيماً إيجابية: كالتعاون والثقة بالنفس . . . الخ، تزيد من معلوماته وتشبع حب الاستطلاع لديه، تنمي الخيال وتؤدي إلى الإبداع، وتنمي الجسم والحواس من خلال الرقص الإيقاعي وغيره، وتنمي الذوق الفني والجمالي والحس النقدي، تثري اللغة عنده وتقضي على عيوب النطق وتعديل السلوك، تشعره بالمتعة والبهجة وتجعله أكثر قابلية للتعلم (الرجعي، 2002).

3. اكتساب روح القيادة، والمهارة في تنظيم وتشكيل مجموعات من الناس وتوجيهها نحو الهدف، تنمية حس الابتكار لدى التلميذ من خلال استخدامه للأشياء وتوظيفها في المكان المناسب (زين الدين، 2008).

4. تعديل سلوك الطفل لما تتضمنه من توجيهات رشيدة، إشباع غريزة حب الاستطلاع والفضول لدى الطفل (سليمان، 2005).

5. تطور الدراما مهارة حل المشكلات من خلال التشجيع على وضع الفرضيات والتخمين والاكتشاف، تنمي لدى الطفل القدرة على التمييز والانتماء لأفكار ثقافية يرضونها هم ويرضاها المجتمع، في التمثيل الخلاق تعلم للمحاولة والخطأ، وهذا يضع الأطفال في بيئتهم بجرأة أكبر ويعطيهم شعوراً بالنجاح (موسى وآخرون، 2008).

6. تنمي لدى التلاميذ حس كتابة المسرحيات وحب الأدب الجيد، وتربي الإحساس بالفن وحب المسرح.

7. تنمي قدرة الطفل على الاتصال بالآخرين والتواصل معهم في تحقيق هدف مشترك، وذلك من خلال تقمصه أدوار جزئية لبعض أبطال القصص التي تسرد على مسامعه (العناني، 2000).

8. توفير الفرص لتفهم أعمق للمفاهيم المجردة من خلال تجسيدها بشكل ملموس في عملية التعبير والتعلم، القيام بدور المنبه أو المثير، الذي يمارس الأطفال بعده، خبرات الكتابة والرسم والقراءة، كثرة من ثمرات التجربة الدرامية (سليمان، 2005).

9. وللدراما قيمة تربوية: فالقيمة الجوهرية لاستخدام الدراما في التعليم تتمثل في قوة تحفيز مشاعر الإنسان من خلال الارتقاء بالقيم الجمالية. وخير دليل على هذه القيمة هي أن كل طفل يجرب هذه القوة كتمثل، وكاتب، ومشاهد، من خلال الخبرات التعليمية فإن الطفل ينمي المهارات الجمالية، والخيالية، ويصبح على وعي تام بنمو خبراته الإبداعية في خلال أشهر قليلة من خلال الإرشاد والتوجيه الذي يقدم له من خلال معلم على وعي ودراية بطبيعة نمو الطفل والعمليات الدرامية، ولكن إذا تم حرمان هؤلاء الأطفال من الإرشاد والخبرات التعليمية فمستواهم في التعبير سيظل ثابت وستظل تصوراتهم ومعرفتهم اللغوية ثابتة وغير نامية لسنوات وسنوات. وبما أننا نستخدم الدراما كأداة تعليمية فهناك القيم العلمية في تنمية مهارات الاتصال، ولأن هذا المدخل يؤكد ويركز على أن الدراما وسيلة تعليمية وفن لغوي، فإن هذا يدعونا للقول: بأن نمو وتطور اللغة لدى الأطفال ومهارات التواصل تقوى وتعزز من خلال الخبرات التعليمية المصممة درامياً، والتي تجعل الأطفال مهيين للاستماع، والتحدث، والمشاركة في أنشطة جماعية (سكس، 2003، ص30).

10. ويذكر (عفانة والحيش، 2009) أهمية أخرى لاستخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي ولعب الأدوار تتمثل بقدرتهما في تنشيط الجانب الأيمن من الدماغ عند المتعلمين من خلال الأداء التمثلي وممارسة الأدوار وتقمص الشخصيات، الأمر الذي يقوي هذا الجانب من الدماغ ويعزز عند المتعلم الذي يمتلك جانب أيمن غير مسيطر، إضافة إلى تعزيز الجانب اللفظي عند المتعلمين وتقوي الجانب الأيسر من الدماغ من خلال الاستجابة لمعاني الكلمات إلا أن للجانب البصري دور مهم في تنشيط الجانب الأيمن من الدماغ غير مسيطر عند المتعلمين، وذلك من خلال مشاهدة الأدوار والشخصيات والأداء الدرامي والانفعالي.

الدراما والمسرح:

الدراما والمسرح وجهان لعملة واحدة، ووحدتهما هي التي تؤدي إلى وجود فن مسرحي ينبض بالحياة. والمسرح هذا الفن القديم الأصيل والمتجدد دائما من أقرب الفنون إلى قلوب الناس لأنه يشعرهم بالبهجة ويزودهم بالمعرفة وقد قيل "أعطيني مسرحا أعطيك شعبا" متحضرا وقال برنادشو "المسرح مصنع الأفكار" (سليمان، 2005).

المسرح (لغة): الموضوع الذي تسرح إليه الماشية بالغداة للرعي، والسارح: اسم الراعي الذي يسرح الإبل والسارحة: هي الماشية التي تسرح بالغداة إلى مراعيها، وسرح عنه فانسرح: فرّج. يقال: سرحت عنه تسريحا، فرجت ما بالإنسان من ضيق. ويفهم من التعريف اللغوي أن المسرح مكان للراحة، وتفريج ما بالإنسان من ضيق. وهذا بعض ما يحقق المسرح الحديث من أهداف، وأما المسرح في المصطلح الحديث، فهو مكان تمثل عليه المسرحية، والجمع: مسارح (سليمان، 2005).

والمسرحية: هي فن يرمي إلى تفسير أو عرض شأن من شؤون الحياة لجمهور النظار بوساطة ممثلين يتقمصون شخوص أفراد من المجتمع، ويتحدثون بأسنتهم. وكل مسرحية تشتمل على قصة، وهي قصة غير مسرودة، ولكنها ممثلة كما يحدث في الواقع (سليمان، 2005).

ويعرف أيضا بأنه المكان الذي تجري عليه أحداث المسرحية، والمسرح أو العمل المسرحي لا يقوم على فن واحد فحسب، كالغناء، والرقص الذي يقوم على الحركة، أو النحت الذي يعتمد على العمل اليدوي، ولا أحد يجهل أهمية الفكرة الكامنة في هذه الأنواع الفنية؛ إلا أن المسرح يتضمن كل هذه الفنون بالإضافة إلى الفن الأدبي؛ وذلك عن طريق القصة المسرحية وتذوق النص الأدبي (موسى وآخرون، 2008).

أنواع المسرح: يمكن تقسيم المسرح إلى عدة أنواع منها.

أ. المسرح التلقائي أو الفطري:

وهو مسرح يخلق مع الطفل بالغريزة الفطرية. يستند فيه بالارتجال والتمثيل اللعبي والتعبير الحر التلقائي مثل (لعبة العريس والعروسة).

ب. المسرح التعليمي:

هو ذلك المسرح الذي ينجزه التلميذ تحت إشراف المربي أو المنشط أو المدرس وبوجود نصوص معدة سلفا ضمن المقررات الدراسية ويمكن تفريعه إلى:

1. **مسرح التعليم الأولي:** ويرتبط بالكتاتيب القرآنية والتربوية وروضات الأطفال حيث يمثل التلاميذ مجموعة من الأدوار المسرحية التي يقترحها المربي عليهم (خليفة، 2007).

2. **المسرح المدرسي:** هو ذلك المسرح الذي يستخدم التمثيل داخل المؤسسة التربوية (المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية) تبدأ كوجبة لتحقيق الأهداف سواء كانت أهدافا عامة أو خاصة، ويشرف عليه المدرس ويستهدف الجوانب الفكرية والوجدانية والحسية ويقوم به الطفل داخل القسم أو في المناسبات والأعياد الرسمية.

3. **المسرح الجامعي:** يعد هذا المسرح امتدادا للمسرح المدرسي وينتمي إلى مؤسسة علمية عالية، وهي إما جامعة أو معهدا أو كلية، ويقوم على طلاب تحت إشراف أساتذة جامعيين متخصصين في المسرح (خليفة، 2007).

4. **مسرح العرائس:** هو مسرح الدمى أو الكراكيز وهو نوعان نوع يحرك أمام الجمهور مباشرة بواسطة خيوط، والآخر يحرك بأيدي اللاعبين أنفسهم وهو مسرح مكشوف يعرض قصصه في الهواء الطلق، وله ستارة تنزل على الدمى، أما الممثلون فشخص واحد أو أكثر قد يصلون إلى خمسة وهم على شكل دمى محرّكة بواسطة أيدي اللاعبين من تحت المنصة وهذا المسرح له تأثير كبير على الأطفال حيث أنه يبهّهم ويدهشهم، وقد ظهر هذا المسرح قديما عند المصريين القدماء (الفراعنة) والصينيين واليابانيين وبلاد ما بين النهرين وتركيا بيد أن اليابانيين قد تفننوا فيه حتى أصبح مسرح العرائس من أدوات التعليم والتلقين (العناني، 2000).

5. مسرح خيال الظل:

يعتمد خيال الظل على الأشعة الضوئية لتشخيص أشياء من خلالها تنعكس الظلال على شاشة خاصة وذلك باستعمال الأيدي والأرجل وبعض الصور، وقد عرف خيال الظل في مصر والعراق. ويذكر أن صلاح الدين الأيوبي قد حضر عرضا لخيال الظل مع وزيره القاضي عام 567هـ واشتهر بهذه اللعبة ابن دانيال الموصلية والشيخ مسعود وعلي النحلة، وقد ارتحل خيال الظل عبر مجموعة من الدول ليستقر في الوطن العربي بعد أن انتقل من الهند إلى الصين حيث تسلمته القبائل التركية الشرقية والتي سربته بدورها إلى بلاد فارس ثم إلى الشرق الأوسط وتلقته

مصر لتنتشره لشمال إفريقيا، وقد صور هذا الفن عند العرب الحياة الاجتماعية تصويراً متحركاً مؤثراً ساخرًا نظرًا لأن شخصيات مسرح الطفل تصمم على شكل الإنسان غالباً (سليمان، 2005).

6. **المسرح الإذاعي:** هو ذلك المسرح الذي تنقله وسائل الإعلام وتذيعه بين الناس مرئياً وبصرياً وسمعيًا سواء في الراديو أم التلفزيون أو أمام الشاشة الكبيرة (قنوات الأطفال المتخصصة مثلًا) وغيرها (خليفة، 2007).

عناصر المسرحية

عناصر المسرحية متعددة؛ ولكنها مترابطة متكاملة؛ فكل عنصر منها يكمل الآخر، وأهم هذه العناصر:

1. **المكان:** ونعني به خشبة المسرح التي تمثل عليه المسرحية، وهناك أحداث يصعب تمثيلها أمام المشاهدين، ذلك كاتب المسرحية يتقيد بشكل عام بالمسرح وإمكاناته.

2. **الزمان:** زمن عرض المسرحية محدود، ويترتب على ذلك تحديد فصول المسرحية؛ فالارتباط بزمن معين لعرض المسرحية على الجمهور في المسرح له أثره في توجيه البناء الفني للمسرحية، وهكذا نرى أن المسرحية يجب أن تتقيد بوحدة الزمان والمكان (سليمان، 2005).

3. **الحدث المسرحي:** الحدث عنصر أساسي في المسرحية، وتطورها في البناء الدرامي يبعث في العمل المسرحي الحركة والنشاط والقوة، ويحرك الشخصيات والأحداث، ويشوق الجمهور إلى متابعة المسرحية حتى النهاية. ومما يغري الجمهور إلى متابعة المسرحية وضوح مادة الحوار، ويساعد على هذا الوضوح، انسجام المادة التمثيلية ووحدةها (سليمان، 2005).

4. **الشخصيات:** الغاية من شخصيات المسرحية تصور بعض الشخصيات الإنسانية في مواقف تبرز سماتها النفسية وعلاقتها الإنسانية، وتقيم بينها وبين غيرها من الشخصيات صراعاً يمثل القيم الإنسانية. والشخص هو المحرك الأول للمسرحية، ومن أهم شخص هذه المسرحية:

شخصية البطل، الشخصيات الثانوية، الشخصيات الصامتة، الشخصيات النمطية(موسى وآخرون، 2008).

5. **الحوار:** الحوار هو المظهر الحسي للمسرحية، ولا بد أن يرتبط بالعمل المسرحي، ولا يكفي من الحوار أن يأخذ صورة سؤال وجواب بين شخصين وآخر، ولكنه الحوار الذي ينقلنا إلى الحياة الواقعية، الحوار الذي يجعلنا نتمثل الأشخاص في أزمانهم وصراهم، ويصور لنا أحاسيسهم. وأما لغة الحوار فتكون ملائمة لمظهر ودور الشخصية الناطقة بها؛ لكي لا يسبب عدم التلائم خلافاً لصورة الفنية في ذهن المشاهد (خليفة، 2007).

6. **الصراع:** يرتبط الصراع بالحوار، وهو المظهر المعنوي للمسرحية. وقد يكون الصراع خارجياً (بين الشخصيات)، أو داخلياً بين الشخص (بين الشخص ونفسه). والصراع هو الذي يولد العقد التي تولد العقدة الكبرى (موسى وآخرون، 2008).

7. **الحبكة:** وهي الربط بين حوادث القصة وشخصياتها ربطاً منطقياً يجعل المسرحية وحدة متماسكة ذات دلالة محددة. ولبناء الحبكة الجيدة على الكاتب أن يرسم تصميمها هيكلية واضحة لقصة المسرحية؛ حيث ينظم الحوادث والشخصيات معتمداً على المقدمة والعقدة والحل. وتترابط الحوادث في المسرحية ذات الحبكة طبقاً لتسلسل منطقي، وليس حسب التسلسل الزمني وتقسيم الحبكة من حيث موضوعها إلى قسمين الحبكة البسيطة والحبكة المركبة (سليمان، 2005).

8. **وحدة الموضوع:** على الكاتب أن يراعي وحدة الموضوع في المسرحية، فالمسرحية لا تسمح بالأشياء الجانبية التي ربما أبعدت ذهن المشاهد عن الحادثة الرئيسية؛ إلا إذا شاركت هذه الأشياء في قوة البناء (موسى وآخرون، 2008).

9. **عنصر الزمان:** كاتب المسرحية مقيد بزمن محدد له أثره في بناء المسرحية؛ وهذا معناه أن بنية المسرحية لا بد أن تكون مركبة تركيباً خاصاً، ومن هنا وضع حد لفصول المسرحية، في الوقت الذي لا حدود لفصول القصة (موسى وآخرون، 2008).

10. **عنصر المكان:** لعنصر المكان (خشبة المسرح) أثر في اختيار الكاتب للمواقف والأحداث؛ وكذلك تصور المؤلف للمسرح الذي ستمثل فيه المسرحية، وخصائص هذا المسرح بالذات، البنائية وغير البنائية، له أثر في سمات التأليف (موسى وآخرون، 2008).

كيفية إعداد مسرحية مدرسية:

إعداد مسرحية ناجحة يجب إتباع الخطوات الآتية:

إعداد النص، وهنا يمكن أن نستثمر طاقات المشاركين الذين يمتلكون الحس الكتابي وندريبهم على الكتابة المسرحية ونعطيهم مفاتيح الكتابة.

اختيار المشاركين الذين يتفق بعدهم الجسمي والنفسي وميولهم مع الأدوار المرسومة للمسرحية، ومن المهم أن يتحسس المربي مراحل النمو عند الأطفال والشباب، ليستطيع تقديم مسرحية مناسبة لأعمارهم قادرة على إحداث الأثر المطلوب.

التأكد من حماس المشاركين للمشروع، مع ضرورة ترك المجال لأفكارهم واقتراحاتهم مهما كانت طريفة أو غير عملية. بناء المعلم الديكور والخلفيات بالتعاون مع المشاركين.

إعطاء المشروع الأهمية البالغة، وذلك بأن توزع رفاق الدعوة الجميلة لحضور المسرحية على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين. (عبد الحميد، 2007).

معوقات استخدام المسرح التعليمي:

هناك معوقات تؤثر على استخدام النشاط التمثيلي في المدرسة من أهم هذه المعوقات:

1. قلة الإمكانيات المادية في معظم المدارس مما يشكل صعوبة أما المعلم عند إعداده للتجهيزات المختلفة اللازمة لإخراج المسرحية، عدم وجود مسرح مدرسي في معظم المدارس، كثرة عدد الطلبة داخل حجرة الدراسة لا يتيح للمعلم فرصة تطبيق تمثيلية تعليمية نظراً للصعوبات التي تواجه للسيطرة على النظام داخل الفصل، قلة النصوص المسرحية مع صعوبة مسرح المناهج.

2. عزوف المعلمين عن توظيف الدراما والمسرح في الأنشطة الصيفية: بالرغم من أن كثيراً من الباحثين قد أكدوا أن للدراما والمسرح دوراً كبيراً في تطوير الأطفال معرفياً ووجدانياً، إلا أنه لازالت توجد فجوة كبيرة بين فهم قيمتها نظرياً والتطبيق العملي لها (أبو هذاف، 2009).

ويمكن تلخيص الأسباب التي تجعل المعلمين يترددون في توظيف الدراما والمسرح في الأنشطة الصفية إلى ما يلي: إغراق المعلمين بكثير من المصطلحات المتداخلة التي تستخدم في الدراما

والمسرح مثل: الدراما الإبداعية، التمثيل الإبداعي، الدراما المطوّرة، عملية الدراما، الدراما التربوية، الدراما الارتجالية، الدراما غير الرسمية، الدراما الصفية، الدراما في التعليم، وضع الأنشطة الدرامية على هامش المنهاج المقرر - هذا إن وجدت أصلاً- مما يعطي المعلمين إحاء بعدم أهميتها، عدم اهتمام برامج إعداد المعلمين بهذا الجانب، مما يجعلها غير مألوفة لدى المعلمين، وغير مدركين لأهمية توظيفها، معظم الأنشطة الدرامية تمارس من خلال اللعب، مما يجعل المعلمين متخوفين من أن تجعل الأطفال لا ينظرون إلى عملية التعلم بجديّة (sun, ping, , 2003).

يمكن الحد من معوقات استخدام المسرح من خلال المقترحات الآتية:

ربط الأنشطة المدرسية وخاصة المنهج المدرسي بالمناهج المدرسية، من خلال أهداف تعليمية معلنة تحقق داخل قاعات الدرس ومن خلال ممارسة النشاط المدرسي المسرحي على السواء، توفير الكتيبات المصاحبة للمنهج المدرسي والتي تتضمن مسرحيات مدرسية تخدم المقررات الدراسية بحيث يتضمن الكتاب المدرسي تنويهاً بها وبأسماء مؤلفيها من المبدعين وتوفيرها في المكتبات المدرسية لتقرأ في قصص القراءة الحرة وتحت إشراف ومتابعة المعلمين، توفير النصوص المسرحية المناسبة لكل مرحلة تعليمية وتنظيم مسابقات للتأليف المسرحي، إنشاء المسارح المدرسية في المدارس بحيث نرفع شعار مسرح لكل مدرسة عند بناء المدرسة الحديثة، السعي لدى وسائل الإعلام لتسجيل المسرحيات عبر الإعلام المشاهد والمسموع والمقروء وعقد المناقشات لمناقشتها، إنشاء مجلة للمسرح المدرسي التي تصد فيها أنشطة المسرح المدرسي سنوياً على مستوى وزارة التربية والتعليم وتعرض ملخصات للبحوث المرتبطة بمسرح المناهج والمسرح المدرسي والتنويه بنصوص مسرحية حديثة وإبداعات عربية وإسلامية وأجنبية في مجال المسرح المدرسي، عقد لقاءات مع المؤلفين المبدعين والممثلين المشهورين ونقاد المسرح المثقفين (أبو هذاف، 2009).

استراتيجيات الدراما التعليمية:

لتنفيذ النشاط التعليمي وتوظيفه لخدمة الموقف التعليمي يستطيع المعلم أن يتبع استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة لتقديم هذا النشاط التعليمي وتوظيفه لخدمة الموقف التعليمي يستطيع

المعلم أن يتبع استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة لتقديم هذا النشاط إلى طلبة الصف وستعرض هنا لاستراتيجيات درامية تساعد المعلم في تصميم وتنفيذ النشاط الدرامي التعليمي.

أولاً: استراتيجيات لعب الأدوار: ظهر في الستينات على يد شافنل وذلك لتدريب التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية ومشكلات التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ أنفسهم.

وهذه الإستراتيجية تتميز بأنها: توفر فرص التعبير عن الذات والانفعالات لدى الطلاب، تزيد من اهتمام الطلاب بموضوع الدرس المطروح، تساعد في التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب، تشجع روح التفاني لدى الطلاب (فرج، 2005).

فكرة شافنل:

تبنت فكرة شافنل أن لعب الدور يمكن أن يكون نموذجياً لتدريس خبرات ونواتج تعليمية سواء أكانت معرفية أم نفس حركية أم وجدانية عاطفية. وتتحقق هذه الأدوار عن طريق تبني المتعلمين أدواراً محددة يتم بلورتها مع المعلم وتتم وفق حاجات المشاركين ويقترح شافنل تسع خطوات يتكون منها نشاط لعب الدور:

المرحلة الأولى: هيئ المجموعة، قدم المشكلة، اجعل المشكلة واضحة، فسر قصة المشكلة واستكشف القضايا، اشرح عملية لعب الدور.

المرحلة الثانية: اختر المشاركين، حلل الأدوار، اختر ممثلي الأدوار.

المرحلة الثالثة: تهيئ المسرح من خلال تحديد خط سير العمل، إعادة توضيح الأدوار، الدخول في الموقف المشكل.

المرحلة الرابعة: اعد المشاهدين أو المراقبين، حدد موضوع المشاهدة، كلف الطلاب بالواجبات التي سيتم مشاهدتها.

المرحلة الخامسة: عمل وحركة، ابدأ بلعب الدور، راع استمرار لعب الدور، أوقف لعب الدور.

المرحلة السادسة: ناقش وقيم، راجع حدوث الدور، طور الأعمال الأخرى.

المرحلة السابعة: أعد لعب الدور، مثل الدور الذي تمت مراجعته، اقترح خطوات لاحقة، أو سلوكا بديلا.

المرحلة الثامنة: ناقش وقيم، كما فعلت في المرحلة السابقة .

المرحلة التاسعة: شارك الآخرين في الخبرات وتعميمها، اربط موقف المشكلة بالخبرات الحقيقية والمشاكل السائدة، استكشف مبادئ السلوك العامة (قطامي، 1998).

ثانيا: إستراتيجية دور الخبير:

وهذه الإستراتيجية تعد شكلا من أشكال إستراتيجية لعب الأدوار وفيها يعطي الطالب دور المختص أو الخبير في موضوع معين كأن يكون خبيرا في الجيولوجيا أو الأحياء أو الاقتصاد أو التاريخ أو اللغة أو غيرها من المجالات المعرفية 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 أدوارا متعددة كان يكونوا صحفيين أو طلبة في رحلة علمية 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 وهي: تطوير اللغة كتابة وتعبيرا، وتحمل المسؤولية وتولي السلطة، وكيفية المفاوضة، ومهارات البحث، وتفهم وإدراك أدوار الآخرين من ناحية المهارات والقوانين وأخلاق المهنة، إتباع مبادئ وقواعد أخلاقية سلوكية، والالتزام بإنهاء وإتمام المهمة الموكلة له (نصار وصالحة، 2000).

ثالثا: إستراتيجية التأطير والصور الثابتة:

وتعني هذه الإستراتيجية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في بناء المحور الدرامي الموظف في الموقف التعليمي قراءة والنقاط وتحليل الرموز والإشارات التي يحتوي الإطار أو الصورة الفنية وغالبا ما تكون هذه الإطارات ذات هدف تعليمي تربوي واضح، والصور الفوتوغرافية والمؤطرة تستخدم كوسيلة تعليمية يعرضها المعلم أمام الطلبة تتم مناقشتها معهم عن طريق

الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة التي هي مستمدة من الصور الفوتوغرافية المعروضة، فإذا ما عرض المعلم صورة أو إطار لفلاح يعيش في قرية ما فإنه وعن طريق طرحه ومناقشته للطلبة يستطيع أن يشرح ويفسر للطلبة 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 الصورة من خلال بناء الفعل الدرامي الذي يقوم الطلبة بأدواره المختلفة وهنا يأتي دور المعلم معلم الدراما الممهّد للفعل الدرامي هذا الممهّد الذي يجب أن تتوفر فيه عدة مواصفات: كالقدرة على خلق فعل أصيل للنشاط الدرامي، والتفاعل مع المتغيرات والتجاوب مع انعكاسات وآراء الطلبة في الصف (نصار وصوالحة، 2000).

رابعاً: إستراتيجية الارتجال:

وهي إستراتيجية أخرى من استراتيجيات الدراما التعليمية، وتعد وسيلة درامية يتم من خلالها وضع الطفل في موقف معين وعلى اغلب 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 ويضع أهدافه سيما وأنه -أي النشاط التمثيلي 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 يبينه بالاتفاق مع الطلبة مسبقاً قبل الدخول على الفعل الدرامي. والارتجال ذو فائدة كبيرة في تنمية مواهب الطلبة وقوة ذاكرتهم وتنمية مخيلتهم وخلق الحالة العفوية بالتعبير، وضمن هذه الإستراتيجية يهدف الارتجال على الاعتماد على مصادر الطلبة الذاتية وكذلك إلى تجسيد صورة حياتية من الاستجابة التلقائية وكذلك تحريك مخيلة الطالب ومساعدته على تصور الظروف المعطاة وتلك الظروف التي لم تعط لهم، ويمكن إلى الدخول إلى الفعل المرتجل من خلال ابتكار قصة ما يوضع لها عنوان وبإعطاء الخيال فرصته يستطيع الطالب الانتقال من العنوان إلى التفاصيل وهنا لا بد من ملاحظة الفعل الارتجالي الذي يوظف لصالح الموقف التعليمي فعلاً مخططاً له فنياً من حيث البنية الشكلية للفعل المتكونة من المقدمة والعقدة والحل (نصار وصوالحة، 2000).

خامسا: استراتيجيات الصوت والإلقاء:

وتستخدم من قبل المعلم عند تدريس الطلبة الأناشيد والمحفوظات والتي تعتمد على الجهاز الصوتي للطالب وقدرته على توصيل الكلمات إلى المتلقي بشكل سليم، ولعل النشيد الذي هو قطع شعرية سهلة ذات نغمات خاصة تصلح للإلقاء الجمعي والفردى (نصار وصالحة، 2000).

سادسا: إستراتيجية رواية القصة وتمثيلها:

رواية القصة وتمثيلها يمكن لها أن تخدم الموقف التعليمي بشكل جيد ذلك إن القصة إذا ما أحسن المعلم توظيفها في الموقف التعليمي فإنه يقوم بتحقيق أغراض تربوية متعددة وذلك لمل تمتلكه القصة من تنوع معرفي وفني تحنفظ بهما القصة وإلى جانب القصص أو الحكايات الموجودة في الكتاب المدرسي هناك القصص المكتوبة بشكل خاص للأطفال والقصص المبنوثة هنا أو هناك في كتب التراث؛ وتتعدد كذلك أنواع القصص التي تقدم للطلبة فهناك القصص الخيالية والرمزية والواقعية والعلمية التي تتحدث عن ظواهر علمية بأسلوب قصصي (نصار وصالحة، 2000).

والقصة تعمل على تنمية الخيال والتمثيلات البصرية لدى الطلبة وتعمل على تنمية مهارات الحديث عند تشجيعهم على إعادة رواية القصة والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخصها، وتعمل على تنمية مهارات القراءة والاستماع، والكتابة عندما يشجع الطلبة على كتابة قصصهم الخاصة (الشريف، 2009).

النحو العربي

النحو أصل علوم العربية، وأقدمها نشأة، وأغزرها مادة وتأليفا، وقد كتبت بحوث كثيرة عن نشأته وتاريخه، قديما وحديثا. ومع اتفاق الباحثين على سبب نشأة النحو العربي نجدهم مختلفين في تحديد البادئ بوضع أسسه، وفي تحديد طبيعة الملاحظات التي عدت للبناء الأولى في بنيانه الشامخ اختلف الناس في أوائل من وضع النحو فقال قائلون: أبو أسود

الدولي، وقال آخرون نصر بن عاصم الدولي، ويقال الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز. وأكثر الناس على أبي أسود الدولي (الحمدة، 2005).

النحو في أساس تسميته :

ينبغي قبل الشروع في بحث أي ناحية من نواحي النحو، التمهيد لذلك ببحث عن أصل التسمية في اللغة. النحو في أساس وضعه أو النحو في اللغة: جاء في أساس البلاغة: لا يثبت على نحو واحد، ونحو نحوه، و فلان نحوي من النحاة، وانتحاه: قصده (الحمدة، 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 أن أبا الأسود الدولي وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه فسمي نحوا. وفيه نحاً الشيء إذا حرفه ومنه سمي النحوي، لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب. ومنه أنحى عليه، وانتحى، إذا اعتمدت عليه، ومنه الانتحاء، وهو الاعتماد على بعض دون بعض.

وجاء في القاموس المحيط: النحو: الطريق، الجهة، الانتحاء: اعتماد الإبل في سيرها على أيسرها، وانتحى جد، وفي الشيء اعتمد، وعليه تعني كلمة نحو في اللغة: القصد، والجهة، والضرب، والصرف، والاعتماد، وكلها معان تفيده الاختصاص بشيء دون آخر، وتفيد انتهاج طريقة دون أخرى، للنفرد بها، أو لعدم صلاحية أخذ غيرها (الفيروز أبادي، 1995).

النحو في الاصطلاح:

جاء في مقدمة الحدود في النحو: اعلم أن الحد والمعرف في عرف النحاة، والفقهاء، والأصوليين. أسمان لمسمى واحد، وهو ما يميز الشيء عن جميع ما عداه فحد النحو اصطلاحاً علم بحصول، يعرف بها أحوال أو آخر الكلم " إعراباً وبناء".

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

إذا فالنحو في الاصطلاح، هو إتباع قواعد اللغة العربية بمراعاة ضروراتها صوتا للألسنة عن الخطأ، معنا للاضطراب التعبيري والالتباس المعنوي (علامة، 1992).

أسباب وضع النحو العربي:

يمكن أن نرد أسباب وضع النحو العربي 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، وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة، وكان قد أخذ بالظهور من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم (ضيف، 1968).

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، ويخلصهم من ظلم الشرك، فأُنزل القرآن بلسان قومه ليفهموا منه ما يقول؛ قال تعالى: "وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ". فيخاطبهم بلغتهم التي يفهمونها، فكان ذلك مفخرة للعرب. كل ذلك أدى إلى أن ينظر العرب إلى 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 (بافضل، 1996).

أما الباعث القومي فيتجلى في بناء البصرة؛ تلك المدينة التي نشأ فيها النحو العربي، فالعرب يعتزون بلغتهم اعتزازاً شديداً، وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها الفساد حين امتزجوا بالأعاجم، مما 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 متشابهة دفعت دفعا إلى التفكير في وضع النحو، ولا بد أن نضيف إلى ذلك رقي العقل العربي ونمو

طاقته الذهنية نموأ أعدده للنهوض برصد الظواهر اللغوية وتسجيل الرسوم النحوية تسجيلاً تطرد فيه القواعد وتتنظم الأقيسة انتظاماً يهيبئ لنشوء علم النحو ووضع قوانينه الجامعة المشتقة من الاستقصاء الدقيق للعبارات والتراكيب الفصيحة ومن المعرفة التامة بخواصها وأوضاعها الإعرابية (ضيف، 1968).

وقد انتشر اللحن بسبب التوسع العسكري، والتوسع السكاني، والتوسع الاقتصادي، والتوسع الاجتماعي (علامة، 1992).

أهمية النحو:

النحو نظام علمي يحمي اللغة من فوضى التعبير واختلاط المقاصد ويجعلها سهلة ميسرة، النحو علم يخدم العلوم كلها: التجريبية والإنسانية والآداب، والسياسة والقانون والفنون، فهو لا يخدم اللغة العربية وحدها، النحو هو المرشد العلمي لاستعمال اللغة العربية في التفكير والتعبير والتأليف والخطاب، النحو حماية للمعنى من فوضى المقاصد، وتحريف الكلم عن مواضعه، ومن فضائله أنه حمى لغة القرآن الكريم من التحريف، النحو هو العلم الذي يعلم الإنسان التحليل المنطقي السليم لفهم اللغة، تمتاز اللغة العربية بأنها لغة الإعراب، فأواخر كلماتها تتحرك وفق الحالة التي تكون عليها الجملة (خلف الله، 2002).

أهداف تدريس النحو:

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

ويرى مجاور الوارد في (الزهراني، 2007) أن تعليم النحو العربي يرمي إلى تحقيق هدفين رئيسيين:

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

ويحقق تدريس النحو عددا من الفوائد كما ذكر (العلي، 1998) وذلك بتعريف الطالب أساليب العربية وتعويد إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع أو يتحدث قراءة وكتابة، ضبط الكلام وصحة المنطق والكتابة، مساعدة التلاميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع وتمييز الخطأ من الصواب، زيادة ثروة التلاميذ اللغوية واللفظية ومساعدته على الاشتقاق والمعجم وتنظيم معلوماته اللغوية، تطبيق القواعد النحوية عمليا قراءة وكتابة ومحادثة، تعويد التلاميذ قوة الملاحظة والتفكير المنطقي السليم وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل، يشد العقل ويصقل الذوق، تضع القواعد أسسا دقيقا للمحاكاة، كما تعمل على تكوين العادات اللغوية الصحيحة حتى لا يتأثروا بالعامية، إدراك أهمية النحو في عصمة اللسان العربي من اللحن، إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام، وإدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي وفروع اللغة الأخرى، تعرف الطالب بعض القواعد الأساسية في النحو العربي، تمكين الطالب من التعبير الشفوي والكتابي وفق قواعد اللغة (العلي، 1998).

ويضيف (أبو مغلي، 1979) أن من أهداف تدريس القواعد أن يتدرب التلاميذ على الموازنة بين الخطأ والصواب، وعلى التفكير المنتظم، وتنمية دقة الملاحظة، يكسب التلاميذ مادة لغوية بتعريفهم أصول الاشتقاق والتصريف، ويتدربوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئية.

أسباب ضعف الطلاب في النحو:

يعدُّ 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 قد تكون وراء الضعف الذي يعاني منه معظم الطلاب في مادة (النحو العربي)، ومن هذه العوامل ما يرجع إلى المتعلم نفسه، ومنها ما يرجع إلى المادة العلمية، ومنها ما يرجع إلى المعلم.

ولعل من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس أنها كدست أبواب النحو في مناهجها، وأرهق بها التلاميذ، وإن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الرئيسي 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 يقنع بأنه لا خير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عملي يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير، ولكنه لا يجد من الوقت متسعاً للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة من النحو التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري، فقد أصبح الوقت المخصص لها في الجدول المدرسي لا يكاد يكفي لدراستها، واضطر المعلمون مسايرة للامتحانات ونتائجها أن يطغوا بالقواعد والتطبيق على حصص القراءة وغيرها من حصص اللغة، وسيظل النحو يشغلنا ويصرفنا عن الأدب الممتع ما لم نضعه من اللغة في المكانة التي يجب أن يكون له لا يتعداها، بل إن النحو نفسه بهذا لا يستطيع الطلبة الانتفاع به، وحسبنا أنا أخفقنا في تعويد الطلبة صحة استخدام النحو في تعبيرهم، والقراءة الصحيحة الخالية من اللحن (شحاتة، 1993 ص202).

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

ويرجع زقوت الوارد في (أبو شتات، 2005) صعوبة النحو إلى عوامل تتعلق بطبيعة المتعلم حيث يشعر كثير من الطلاب بجفاء بينهم وبين مادة النحو، وذلك لعدم إدراكه للهدف الصحيح من وراء تعلمه، وان عدم وضوح هذا الهدف عن تعلم قواعد اللغة، وذلك لانعدام الدافع، ولو أن الطلاب قد بدؤوا يشعروا بأن تعلم النحو يعينهم على سلامة التعبير و صحة الفهم وأنه ضروري لا بد منها لزيد اهتمامهم بالنحو، لأقبلوا عليه، كما ويرتبط بذلك تدني قيمة الدرجة المعطاة لفرع النحو مقارنة بالدرجات الممنوحة لبقية فروع اللغة الأخرى ولعل هذا ما دفع المجتمعين في مؤتمر اتحاد المعلمين العرب، والذي عقد في الخرطوم عام 1976، إلى المطالبة بفصل اللغة العربية عن آدابها، بحيث يكون لكل منها درجة نجاح ورسوب، حتى تزداد عناية الطالب بالنحو وقواعده.

وللبينة المحيطة بالمتعلم أثرا في صعوبة النحو 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، أو العودة إلى البيت، 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 قديما، وتلعب وسائل الإعلام سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مكتوبة دورا هاما 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 كثيرا من الإذاعات وخاصة المرئية منها وتستخدم اللغة العامية واللهجات المحلية، كما أن كثيرا من الصحف تشيع فيها أخطاء كتابية بارزة (أبو شتات، 2005).

أبرز أساليب علاج الضعف النحوي:

جعل فروع اللغة العربية في خدمة النحو، تبسيط مادة النحو منهجيا وتنفيذيا، تعويد التلاميذ سماع الأساليب العربية الصحيحة ومحاكاتها، مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموهم اللغوي، التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في العصر الحاضر خاصة، التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية، وضع التدريبات الملائمة لكل موضوع وتنويعها، العناية

بالإخراج الجيد لكتب النحو وإغناؤها بالوسائل المعينة، إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية، التوسع في استخدام الوسائل التعليمية (العلي، 1998).

ويضيف أبو رضوان طرقاً أخرى لعلاج ضعف الطلاب في النحو كالابتعاد عن الاهتمام بالآراء المختلفة للبصريين والكوفيين وغيرهم وترك ذلك لرواد التخصص والبحث، اعتماد 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 الذي يقوم بين التلاميذ ومادة القواعد، تبني أسلوب تدريس القواعد على تقديم القاعدة في موقف لغوي كامل، كتقديم قصة أو مقالة أو سورة من القرآن يكثر فيها دون أمثلة القاعدة المعينة، ثم ترك الطالب يستنبط القاعدة بنفسه من خلال مطالعته لذلك الموقف اللغوي الكامل، والإكثار بعد ذلك من الأمثلة الواقعية التي يقوم بها التلاميذ بأنفسهم تطبيقاً على القاعدة المعينة فما أن يتم كل ذلك إلا وتكون القاعدة قد أصبحت من البديهيات التي يسلم بها التلميذ ويرى في تطبيقها أمراً طبيعياً (أبو رضوان، 1998).

متى يبدأ بتدريس القواعد:

اختلف المربون في تحديد السن التي يجوز معها البدء بتدريس القواعد، ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أن القواعد تستلزم تهيؤاً عقلياً خاصاً، يمكن التلاميذ من الموازنة والتعليل والاستنباط. وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية، من دروس القواعد حتى سن العاشرة، أي إلى الصف الخامس (إبراهيم، 1962).

وتحتاج القواعد إلى تفكير غير يسير تدرك به أحكامها، وتفهم قواعدها، كما تحتاج إلى ثراء لغوي يساعد على الاستنباط. والقواعد معان، وفهم الأمور المعنوية لا يكون إلا بنضوج العقل، واكتمال الفكر الذي لا يصل إليه تلميذ المدرسة الابتدائية، حيث تفكيره محدود، وقوة إدراكه بحاجة إلى نماء، ولذلك كان تدريس القواعد في المرحلتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية غير مفيد، ولا يأتي بالثمار المرجوة.

وفي الحلقة الثالثة نبدأ بتدريس المبادئ النحوية السهلة التي تساعد في تصحيح الجمل والعبارات مما في متناول قدرات تلاميذ هذه الحلقة، مع ملاحظة التدرج في التدريس من السهل إلى الصعب، فيعرف التلميذ بموقع الكلمة في الجملة، وطريقة ضبطها والتي كثيراً ما يخطئ التلاميذ فيها في مثل هذا السن المبكرة. وينبغي أن تقتصر الدراسة على المشهور من أبواب الرفع والنصب والجر والجزم، أما في المرحلتين الإعدادية والثانوية، فمن المستحسن أن يخصص للقواعد درس مستقل يعتمد فيه المدرس على أمثلة أدبية يضم أسلوبها كثيراً من المعاني التي تمكن التلاميذ من أن يستشفوا القاعدة النحوية بأنفسهم من هذه النصوص. وينبغي ألا يلحق

المدرس التلاميذ القواعد وتعريفاتها، بقدر ما يهدف إلى استخدامها كوسيلة لإصلاح الحديث والكتابة وتجنب الأخطاء اللغوية. (عبد العال، د، ت)

طرائق تدريس النحو العربي:

بالرجوع إلى الأدبيات النحوية والمراجع العلمية يتضح أن، طرائق تدريس النحو يمكن تقسيمها حسب نشاط المعلم والمتعلم وإلى ثلاث مجموعات هي:

1. طرائق قائمة على نشاط المعلم:

كالطريقة المحاضرة والطريقة القياسية والطريقة الاقتضائية.

2. طرائق قائمة على نشاط المعلم والمتعلم:

كالطريقة الاستقرائية والطريقة 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).

أولاً: طرائق قائمة على نشاط المعلم:

أ- المحاضرة: هي عبارة عن قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلاميذ في كافة الجوانب و تقديم المساعدة التي يصعب عليها بطريقة أخرى (أبو الهيجاء، 2001).

تعتبر 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 إلى ما يقوله المعلمون (الربيعي، 2006).

من مزايا هذه الطريقة أنها توفر وقت المعلم والمتعلم وتقدم كما كبيرا من المعلومات الإضافية وتساعد المعلم على توضيح ما جاء في الكتب (ياسين، 1974).

على الرغم من مزايا المحاضرة إلا أن لها بعض العيوب: فهي تدعو للتلميذ لأن يتخذ موقفا سلبيا لا ايجابيا، وتتهم المحاضرة بأنها عرضة للزيف عن الموضوع، وعدم ملائمة نضوج

التلاميذ للإلقاء المتواصل، ومن سلبياتها أيضا أنها تقتصر على تنمية مستويات عقلية دنيا كالمعرفة والتذكر وأحيانا الفهم. كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فإذا لم ينتبه

المعلم إلى الفروق الفردية فقد يضع الطلاب الضعاف والمتأخرين دراسيا (دروزة، 2000).

ب - الطريقة القياسية:

وهي أقدم الطرق، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديماً، وتسير وفق ثلاث خطوات: يستهل المدرسون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة ويذكر 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، 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 والتمرينات عليها، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس (شحاتة، 1993).

ومن عيوب الطريقة القياسية: أنها تبعث في الطالب الميل إلى الحفظ، وتعوده على المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره وتضعف فيه قوة الابتكار في الفكر والرأي، إن مفاجأة التلميذ بالحكم العام فقد يكون سبباً في صعوبته، وقد تؤدي هذه الصعوبة إلى الخطأ في التطبيق، إنها تتنافى مع قواعد التدريس والتعريف على الأمثلة والتطبيقات، إن هذا النوع من التفكير لا يضيف إلى المعرفة فهو لا يكشف شيئاً جديداً، حيث إنه لا يبدأ من عدم معرفة ليصل إلى معرفة، ولا يبدأ من جزئيات ليصل إلى تعميمات أو قوانين، كما إنه لا يؤدي إلى زيادة المعرفة بل يجعلها تدور حول نفسها، ولعل هذا يبدو من كثرة التحقيقات اللفظية والاستعراضات الفكرية والتحديات العقلية، ومن الواضح أن التفكير الهندسي والتفكير المنطقي هم من هذا القياس أو الاستدلالي (الخماس، 2007).

ج - الطريقة الاقتضائية:

وهي تدريس المدرس طلابه القواعد النحوية عرضاً أثناء دروس المطالعة أو المحفوظات أو الأدب تدريجياً عملياً من غير حصص مستقلة وإن هذا التدريس يقتصر على مجالين أساسيين هي المراجعة النحوية والتدريس لموضوع واحد غير أن هذه الطريقة هي أيسر على المدرس بل

لابد منها لممارسة التطبيقات النحوية على نطاق واسع لتكوين العادات النحوية في كل مجال لغوي (أبو شتات، 2005، ص28).

ثانيا: 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، من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة ومناقشتها بغية استنباط القاعدة. ويرى أنصار هذه الطريقة، أن طريقتهم هذه خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد النحوية، لأنها تهيج في الطلبة قوة التفكير وطريقة توصيلهم إلى الحكم العام تدريجيا، ويصلون بأنفسهم إلى استنباط القاعدة (خلف الله، 2002).

حيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط يسميها هربات "خطوات الدرس" وهي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة أو الاستنباط، التطبيق. إلا أن النقاد عابوا عليها ما يلي: البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ، الاكتفاء أحيانا بمثال أو مثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا التفريط ما يجعلها غير سليمة، هي لا ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة، ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلها، مع أن كل دروس اللغة العربية ترمي في نهاية أمرها جميعا إلى شيئين هما: الفهم والإفهام، هي تستخدم التطبيق بشكل تعجيز للطلاب، كما أن استنباط القاعدة من أمثلة معينة لا خير فيه ولا غناء، وهي عملية ثبت أنها مستحيلة وليس لها أصل علمي (شحاتة، 1993).

ب- الطريقة المعدلة:

نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة، ولذا أسميناها الطريقة المعدلة، وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية في 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، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق. لقد تبنت المناهج في البلاد العربية هذه الطريقة؛ إذ

أبانت أن الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وأن الطريق لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمارينها من النصوص الأدبية التي تسمو بأساليب التلاميذ، وتزيد في ثقافتهم، وتوسع دائرة معارفهم، بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية، وأن تربط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم، ومصادر اهتمامهم، ونواحي نشاطهم في هذه المرحلة.

مزايا هذه الطريقة: أنها الطريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية؛ لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية، تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية، وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي (شحاتة، 1996).

و يذكر خليفة الوارد في (الخماس، 2007) عدداً من الانتقادات التي توجه إلى هذه الطريقة: أنها تعمل على إضاعة زمن الحصة في غير هدفها الأساسي لأن المعلم في هذه الطريقة يقضي جل وقته في قراءة النص ومعالجته مع الطلاب، ولا يعطي القواعد النحوية إلا وقتاً محدداً، وهذا بجانب أن بعض المؤلفين يتكفون صياغة النصوص ليضمنوها ما يحتاجون إليه من أمثلة.

ج - طريقة التعليم التعاوني:

هي طريقة تدريس حديثة تقوم على تنظيم البيئة الصفية، بحيث يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة متكافئة، يتراوح عدد كل مجموعة ما بين (4-6) طلاب حسب حجم الصف من مختلف المستويات، ويطلب إليهم العمل بعضهم مع بعض في حوار متكامل حول ما يتعلق بالمادة الدراسية لتحقيق الأهداف التي يرسمها المعلم، بحيث يتم التنافس بين المجموعات، والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والتنظيم لعمل هذه المجموعة وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة لكافة المجموعات وتقديم التعزيز بشكل جماعي وذكر البهذل الوارد في (الخماس، 2007)، أن هذه الطريقة تمتاز بأنها: تجعل المتعلم يعي ما يتعلم من خلال المشاركة الفاعلة، تنقل المتعلم من تعلم لا يستجيب لحاجاته ورغباته، إلى تعلم ممتع يلبي هذه الرغبات والحاجات، تحقق تحصيلاً أعلى، كما تزيد من الاحتفاظ بما تم تعلمه،

تتيح للمتعلم حرية التفكير والتعبير والتركيز على تحمل مسؤولية تعلمه وتعلم غيره، كما توفر له تعلماً ينشط فيه العقل والبدن والعاطفة بدلاً من تعلم مركز على العقل فقط، تزيد من مهارات المشاركة والمهارات الاجتماعية للعمل الفعال مع الآخرين.

د - طريقة المناقشة:

وتعتبر المناقشة من الأساليب المتبعة في التدريس في معظم المواد الدراسية، عندما يكون عدد التلاميذ في الفصل معقولا ويحق بالطبع أن يشاركوا في المناقشة.

ويرى زقوت الوارد في (أبو شتات، 2005) إن هذه الطريقة تقوم على السؤال والجواب، أو طريقة الحوار، وذلك؛ لأن السمة الغالبة على هذه الطريقة هي النقاش والحوار، ومع أن كل طرق التدريس تقريبا لا تخلو من طرح الأسئلة، إلا أن طريقة المناقشة تتخذ من السؤال والجواب منطلقا لمعالجة النشاط التعليمي.

ثالثا: طرائق قائمة على نشاط المتعلم:

أ- طريقة حل المشكلات: يقول اسماعيل الوارد في (الزهراني، 2007) إن هذه الطريقة تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم من خلال ما يقرأ أو يكتب أو يعبر حيث يقوم المعلم بملاحظة الأخطاء المشتركة بين الطلاب، ويناقشهم، وبين أسباب الوقوع فيها، سواء كانت قاعدة نحوية درسها الطلاب أم بصدد التدريس.

إن إتباع خطوات حل المشكلات يتطلب من المتعلم نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة ويمكن تلخيص عناصرها فيما يلي:

1. تحديد المشكلة المراد دراستها وحلها. 2. الربط بين عناصر المشكلة وخبرات المتعلم السابقة.

3. ذكر الحلول (الفروض) الممكنة للمشكلة. 4. إيجاد الحلول الممكنة للمشكلة.

5. تجريب الحلول (الفروض) الممكنة واختيارها. 6. تعميم النتائج التي توصل إليها المتعلم.

7. نقل الخبرة والتعلم في مواقف جديدة (أبو رياش وقطيبي، 2008).

ب- طريقة التمثيل الدرامي:

هي طريقة يتم فيها تنظيم المادة التعليمية على شكل نصوص درامية حيث يتم تشكيل هذه المادة في مواقف عملية، مع التركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها ويقوم الطلبة بتمثيل الأدوار للمواقف المتضمنة بعد تدريبهم على أداء هذه الأدوار لخدمة المادة التعليمية تحت إشراف المعلم (هنية، 2008).

ج- 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 بحثي مقصود. وهذه الطريقة تنمي التفكير العلمي المنظم لدى المتعلم وتؤكد على التجريب والتفكير الابتكاري. وبهذه الطريقة يستطيع المتعلم الوصول إلى القاعدة النحوية بعد مروره بخبرات متنوعة كالأمثلة والشواهد النحوية، ويذكر (سمك، 1979) إن التعليم بالاكتشاف في النحو يلقى اهتماماً كبيراً في الوقت الحاضر، والمتعلم حين يتعلم بالاكتشاف تتاح له خبرات متنوعة تمكنه من استخلاص القاعدة ومن استخدامها في سياقات جديدة.

ومما يندرج تحت الاكتشاف الطريقة المعروفة "بطريقة النشاط" وهي تقوم على استغلال فاعلية التلاميذ؛ إذ يكلفون جمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول قاعدة من القواعد النحوية التي يمكن استخلاصها مما يقرءونه في كتب المطالعة الأساسية أو الإضافية في داخل الفصل أو خارجه أو في نشاط القراءة الحرة، أو في الصحف وغيرها، ثم تتخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة أو الجمل والعبارات محورا للمناقشة التي تنتهي باستنباط القاعدة التي يراد استنباطها (سمك، 1979).

د- طريقة الموديولات التعليمية:

إن الموديول التعليمي عبارة عن وحدة تعلم صغيرة ، تقوم على مبدأ التعلم الذاتي تفريد التعليم وتتضمن هذه الوحدة أهدافاً محددة، وخبرات تعلم معينة يتم تنظيمها في تتابع منطقي لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف وتنمية كفاياته وفقاً لمستويات الإتقان مسبقاً وبحسب

سرعته الذاتية، فالموديول التعليمي يقوم على إستراتيجية التعلم الذاتي الذي يسمح للمتعلم بالتعليم الذاتي حسب قدراته وسرعته وتحت إشراف وتوجيه المعلم، كما أن له أهدافاً تعليمية محددة، ومجموعة من الأنشطة التعليمية يختار منها المتعلم ما يناسبه، ويقوم الموديول بتوجيه المتعلم من خلال الإرشادات التي يتضمنها إلى مجالات النشاط فيتيح لها اختيار ما يناسبه منها، و أنه محدد المدى يمكن استيعابه في وقت قصير نسبياً ربما تكون حصة دراسية أو أكثر أو بضع دقائق (الخماس، 2007).

وفي خضم الآراء المختلفة حول طرائق التدريس، فإن هناك شروطاً أشار إليها الكخن الوارد في (الخماس، 2007) ينبغي أن تتوفر في طريقة التدريس ومن هذه الشروط ما يلي: ملائمة الطريقة للأهداف التربوية المحددة، ملائمة الطريقة للمحتوى، ملائمة الطريقة لطبيعة المتعلمين ومستوياتهم، مدى مشاركة المتعلم في الطريقة المستخدمة، مدى التنوع والتجديد في طرائق التدريس، مدى اهتمام الطريقة بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمى، استناد الطريقة إلى رغبة المدرس الحقيقة وشخصيته ومراعاته للأسس العامة للمتعلم.

2.2 الدراسات السابقة:

لقد حظيت الدراما باهتمام العديد من الباحثين الذين أجروا العديد من الدراسات التي تناولت أهمية الدراما في التدريس، فقد استخدمت الدراما في موضوعات مختلفة من المواد الدراسية مثل العلوم، والرياضيات وغيرها. وعرض الباحث في هذه الفصل الدراسات السابقة فجعلها قسمين: الدراسات العربية، ثم الدراسات الأجنبية مرتبة حسب تسلسلها الزمني.

أجرى أبو هذاف (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظات غزة، أعد الباحث برنامجاً مقترحاً لذلك وطبقه على عينة مؤلفة من (100) طالباً وطالبة في مدارس عسان كانوا موزعين على أربع شعب استخدم الباحث المنهج 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.

كما أجرت هنية (2008) دراسة 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 عدد أفرادها (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 بأسلوب التدريس التقليدي، تمثلت المادة التعليمية بمجموعة من النصوص الدرامية التي أعدها الباحثان من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي. وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية وعلى المجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، وتحليل 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 ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعة التجريبية والضابطة يعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما.

وقام أبو موسى (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة خان يونس، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (30) طالبا، (30) طالبة، من مدرستي: رأس الناقورة الأساسية العليا للبنين وجنين العليا للبنات بمحافظة خان يونس، واتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي مستخدما الأدوات الآتية، وهي قائمة بمهارات القراءة الصامتة والجهرية، ومسرحة الدروس المحدد، واختبار للقراءتين (قبلي وبعدي)، وبطاقة ملاحظة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى طلبة الصف السابع الأساسي في مهارة القراءة الصامتة والجهرية يعزى للجنس ولصالح الإناث وأوصت الدراسة باستخدام الدراما في التدريس.

وأجرى الناصر (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى 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 إحداهما تجريبية درست ثلاث وحدات من منهاج قواعد اللغة العربية وفق منحى 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.

وقامت الفراء (2007) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الرابع الأساسي في محافظة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالبة وتم

اختيار مجموعتين تجريبيتين مقابل مجموعة ضابطة من طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرستي البتراء وتماضر بنت عمرو في منطقة عمان الأولى، وأخضعت المجموعتان التجريبيتان لمستويين من القائمة على رواية القصة، تستند الأولى إلى المزوجة بين طريقة رواية القصة وثلاث عشر من استراتيجيات ويليامز لتنمية الإبداع وتستند الثانية إلى المزوجة بين رواية القصة وثلاث عشرة إستراتيجية من استراتيجيات 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.

وأجرى العموش (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارتي التحدث "دقة الضبط ووظيفة الأداء" لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء جنسهم، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي تألفت من (93) تلميذا وتلميذة في شعبتين، إحداهما مثلت المجموعة التجريبية التي علمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة التي علمت بالطريقة العادية وقد وظف الباحث اختبار التحدث الموقفي لقياس مهارتي التحدث لدى تلاميذ موضوع الدراسة، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة التي علمت بأسلوب الدراما التعليمية وذلك على كل من مهارتي التحدث "دقة الضبط، ووظيفة الأداء" وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعة التفاعل بين الطريقة والجنس، وذلك على مهارة "دقة الضبط".

وأجرى القرنة (2005) دراسة 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، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالبا 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 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 دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف الخامس.

كما أجرت الرشدان (2005) دراسة 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\2005م، وتكون مجتمع الدراسة من (8023) طالبا وطالبة، وتم اختيار عينة قوامها 180 طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تلقت تدريسها بأسلوب الدراما، والثانية ضابطة تلقت تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح طريقة الدراما التعليمية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة طلاب الصف الخامس الأساسي على الاحتفاظ بالتعلم في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وهذا يدل على فاعلية الدراما كأسلوب تدريس لكل من الذكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة في قدرة طلاب الصف الخامس الأساسي على الاحتفاظ بالتعلم في مادة التربية الاجتماعية والوطنية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وأجرى الطورة (2004) دراسة هدفت إلى استقصاء برنامج تدريسي قائم على استخدام اللعب الدرامي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتكونت عينة الدراسة من (97) طالبا وطالبة من طلبة الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدرستي سكيانة بنت الحسين المختلطة ومدرسة أم عمارة المختلطة في لواء الشوبكي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست التعبير الشفوي بأسلوب اللعب الدرامي وضمنت (53) طالبا وطالبة من الصفوف الثلاثة الأولى، وقد كشفت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق دالة مما يدل على فاعلية اللعب الدرامي في التدريس

وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في التحصيل بين الذكور والإناث وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتغيرات الثلاثة الطريقة والجنس والمستوى الصفي وأوصت بضرورة استخدام اللعب الدرامي في التدريس.

أما أبو كايد (2004) فقد أجرى دراسة 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 (الأردن) للعام الدراسي 2003\2004م.

تكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة من الصف السابع الأساسي، توزعا في أربع شعب دراسية، شعبتان (ذكور وإناث) مجموعة ضابطة وعددها (46) طالبا وطالبة يدرسون وفقا للطريقة التقليدية، وشعبتان (ذكور وإناث) كمجموعة تجريبية وعددها (54) طالبا وطالبة يدرسون وفقا لطريقة سرد القصة المقترحة، قد أعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد، على مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة المعتمدة في هذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بيت متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة على الاستيعاب القرائي الكلي لصالح طريق سرد القصة (المجموعة التجريبية) على مستوى الاستيعاب القرائي النقدي تعزى للجنس ولصالح الإناث على الذكور، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرت حلس (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، حيث اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (72) تلميذاً وتلميذةً من الصف السادس الأساسي، في مدرسة عبد الرحمن بن عوف الأساسية الدنيا (أ) المشتركة بمحافظة شمال غزة، ومن ثم أعدت الباحثة اختباراً إملائياً قالياً بعدياً، وقامت ببناء مقياس للاتجاه نحو الإملاء؛ وذلك بهدف تعرف اتجاه تلاميذ الصف السادس نحو الإملاء، وقد قامت الباحثة بإعداد مشاهد درامية، تتضمن المهارات الإملائية التي شاعت فيها الأخطاء الإملائية، إضافةً إلى إعداد دليل للمعلم، ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق كل من اختبار الإملاء ومقياس الاتجاه نحو الإملاء، على عينة الدراسة المكونة من فصلين دراسيين، وكل فصل يتكون من (36) تلميذاً، بواقع حصتين

أسبوعياً، وعلى مدار ستة أسابيع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب الخبرة الدرامية؛ له تأثير كبير جداً في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، وفي تحسين مستوى الاتجاه نحو الكتابة الإملائية، لدى تلاميذ الصف السادس.

أما المساعد (2003) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة، في التحصيل واتجاهات الطلبة نحو دروس العبادات للصف الخامس الأساسي، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية (الأردن) للعام الدراسي 2002\2003م، وتكون مجتمع الدراسة من (1968) طالبا وطالبة، وتم توزيع عينة الدراسة البالغ عددها (219) طالبا تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات وهي: تجريبية أولى وتجريبية ثانية تعلمت بطريقه لعب الأدوار، وضابطة أولى وضابطة ثانية تعلمت بطريقة التعلم المعتادة، ولقياس مدى التحصيل الكلي عند الطلبة بعد إجراء الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي تكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما قام الباحث باستخدام مقياس الاتجاهات لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو دروس العبادات، وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية، تعزى إلى الطريقة والجنس في الاختبار التحصيلي المباشر، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

وأجرت عبد الدايم (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية النشاط التمثيلي في تدريس مهارات التعبير الشفوي لدى مجموعة البحث، حيث تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة جزيرة البوحة الإعدادية بمركز ساقلنة محافظة سوهاج، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة البحث اختبارا تحصيليا أعدته الباحثة لقياس مهارات التعبير الشفوي، أسفرت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ مجموعة البحث في اختبار قياس مهارات التعبير الشفوي، كما دلت النتائج على تميز النشاط التمثيلي بالفاعلية في تدريس التعبير الشفوي مقارنة بالطريقة التقليدية، وكذلك أسفرت النتائج عن 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 للتعلم بحرية واكتساب المهارات.

وفي دراسة تجريبية قام بها فهمي (2001) هدفت للكشف عن اثر استخدام لعب الأدوار على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب مدرسة الأمير نايف في جده بالمملكة العربية السعودية، المجموعة الأولى الضابطة والتي تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية ضمت طلاب الشعبة (أ) والبالغ عددهم (23) طالبا، والمجموعة الثانية التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام لعب الأدوار ضمت طلاب الشعبة (ب) والبالغ عددهم (25) طالبا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أكدت حموه (2000) أهمية التمثيل الدرامي من خلال القيام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي على مهارات الاستيعاب القرائي، في مستوييه التحليلي والتقويمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي مقارنة بالتدريس وفقا للطريقة التقليدية، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي، في عمان(الأردن) والمنتظمين في مدارسهم في العام الدراسي 1999\2000 وتكونت عينة الدراسة من (71) طالبا وطالبة في الصف السابع الأساسي، توزعوا على أربع شعب دراسية في مدرستين، واحدة للذكور والأخرى للإناث تابعتين لمديرية التعليم الخاص، وبطريقة عشوائية تم اختيار شعبتين من الطلاب والطالبات تم تدريسهما وفقا لأسلوب التمثيل الدرامي، كما تم تدريس الشعبتين الأخرين وفقا للطريقة التقليدية. وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية طريقة التمثيل الدرامي، حيث أنها أظهرت أثرا في الاستيعاب القرائي لدى الإناث والذكور.

كما قامت عزايزي (2000) بدراسة هدفت إلى بيان أثر المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وبالتحديد تلاميذ الصف السابع الأساسي الذين يدرسون في مدارس مدينة أبو كبير التابعة لمديرية التربية والتعليم للعام الدراسي 1999\2000، وقد اتبعت الباحثة منهجين في هذه الدراسة هما: المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي لوصف واقع أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية. وتكونت عينة الدراسة من مدرستين إعداديتين من مدارس مدينة أبو كبير التي تقع في محافظة الشرقية (مصر) التي تم اختيارها عشوائيا، حيث مثل تلاميذ المدرسة الإعدادية الحديثة المجموعة التجريبية بينما مثل تلاميذ المدرسة الإعدادية القديمة المجموعة الضابطة، وقد اختير صف واحد من بين خمسة

صفوف من المدرسة الأولى شمل (30) تلميذا ليمثل المجموعة التجريبية، وكذلك صف واحد من بين ثلاثة صفوف من المدرسة الثانية شمل (30) تلميذا ليمثل المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة بأدوات من إعداد الباحثة مثل: بطاقة ملاحظة لأداء تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في القراءة الجهرية، حيث تم تطبيقها قبلها وبعدياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، إضافة لاختبار القراءة الجهرية. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل مهارة على حده، 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 حده، وفي المجموع الكلي للمهارات.

وقامت صوالحة (2000) بدراسة في الأردن بعنوان " أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي"، وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، على تنمية مهارات 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 القراءة بأسلوب الدراما ضمت (28) طالبة من الصف الخامس في مدرسة سحم الأساسية للبنات، وضابطة تتلقى تعليم القراءة ذاتها بالطريقة العادية ضمت (24) 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 ($0.05=\alpha$) 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 ($0.05=\alpha$) بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاستيعاب القرآني، والأبعاد الثلاثة للقراءة الجهرية المعبرة.

وقد قام مفضي (2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة الدراما التعليمية، في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض مفاهيم التربية الإسلامية واحتفاظهم بها، والتي تكون مجتمعها من طلبة الصف السابع الأساسي، في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى (الأردن) للعام الدراسي 1999 \ 2000 والبالغ عددهم (8019) طالبا وطالبة، وأخذت منه عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بلغ عدد أفرادها (136) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تلقت تعلمها بطريقة الدراما التعليمية، وكان عددها (68) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة تلقت التعلم بالأسلوب العادي وكان عدد أفرادها (68) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أسلوب التدريس في الاحتفاظ، مما يدل على أن الطلبة الذين درسوا باستخدام الدراما كطريقة تدريس، احتفظوا بالمفاهيم التي درسوها أكثر من الطلبة الذين درسوا باستخدام الدراما كطريقة تدريس، احتفظوا بالمفاهيم التي درسوها أكثر من الطلبة الذين درسوا بنفس هذه المفاهيم بالطريقة التقليدية.

وقامت صوالحة (2000) بدراسة في الأردن بعنوان " أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي"، وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة، على تنمية مهارات 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 القراءة بأسلوب الدراما ضمت (28) طالبة من الصف الخامس في مدرسة سحم الأساسية للبنات، وضابطة تتلقى تعليم القراءة ذاتها بالطريقة العادية ضمت (24) 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 ($0.05=\alpha$) 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 ($0.05=\alpha$) بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاستيعاب القرائي، والأبعاد الثلاثة للقراءة الجهرية المعبرة.

أما حسني (1999) فقد قام بدراسة هدفت للكشف 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 الحزم الأساسية التي يعمل فيها، فالمجموعة الأولى الضابطة تم تدريس الطلبة فيها بالطريقة التقليدية وتمثلت بطلبة الشعبة (أ) وعددهم (36) طالباً، والمجموعة الثانية التجريبية تمثلت بطلبة الشعبة (ب) وعددهم (38) طالباً 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 القبليّة والبعديّة لتقييم تحصيل الطلبة الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية كان يفارق كبير عن التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الضابطة.

ما الغول (1997) فقد قام بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الدراما في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لبعض مفاهيم التربية الفنية والاحتفاظ بها، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس وكالة الغوث في مدينة إربد (الأردن) للعام الدراسي 1996\1997، وتكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الدراما كأسلوب تدريس، وكان عدد أفرادها (65) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة درست باستخدام الأسلوب العادي، وكان عدد أفرادها (66) طالباً وطالبة، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، تم تطبيق الاختبار ذاته قبل البدء بالدراسة للتحقق من تكافؤ المجموعات، وبعد الانتهاء من الدراسة بأسبوعين للتعرف على مدى احتفاظ مجموعات الدراسة بالمفاهيم.

وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية، تعزى إلى أسلوب التدريس ولصالح الدراما كأسلوب تدريس، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائية، تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، مما يدل على فعالية الدراما كأسلوب تدريس لكلا الجنسين كما أظهرت نتائج الاحتفاظ إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الدراما كأسلوب تدريس وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين أسلوب التدريس والجنس مما يدل

على أن الطلبة الذين درسوا باستخدام الدراما كأسلوب تدريس احتفظوا بالمفاهيم بغض النظر عن الجنس.

كما قام أبو حرب (1990) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي عند الطلبة وتكونت عينة الدراسة من 92 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الابتدائي الذين يدرسون في مدرستين من مجتمع الدراسة الذي ضمه 552 طالباً وطالبة يدرسون في 6 مدارس تابعة لمديرية عمان الكبرى الأولى للعام الدراسي 1990/1989 م.

وقد درست المجموعة التجريبية التعبير الشفوي بأسلوب التمثيل الحركي، على يد معلم ومعلمة تم تدريبهما على هذا الأسلوب، وفق مذكرات أعدت خصيصاً لهذا الغرض، وأما المجموعة الضابطة فقد درست التعبير الشفوي على يد معلم ومعلمة بالطريقة الاعتيادية، واستمرت التجربة مدة فصل دراسي كامل، تلقى فيه الطلاب في كل مجموعة (20) حصة للتعبير الشفوي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في قدرات التعبير الشفوي بمجملها، كما أظهرت أيضاً تفوق الذكور على الإناث، ولم تظهر نتائج التحليل أي أثر للتفاعل بين الجنس والمعالجة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عدد الجمل في القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية وذلك لصالح الإناث.

2.2.2 ثانياً: الدراسات الأجنبية :

أجرى شقفة (Shaqfa, 2007) دراسة بعنوان الصعوبات التي تواجه طلاب قسم اللغة الانجليزية في المستويين الثالث والرابع الذين يدرسون بالجامعة الإسلامية في تعلمهم للمسرحية وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه طلاب قسم اللغة الانجليزية في المستويين الثالث والرابع الذين يدرسون بالجامعة الإسلامية أثناء تعلمهم لمادة المسرحية ولقد طبق الباحث استبانته تتسم بالصدق والثبات والواقعية لتحقيق هدف الدراسة، تكونت عينة الدراسة (133) طالبا وطالبة أي ما يشكل ما نسبته 39% من مجتمع الدراسة بحيث تم اختيار العينة التي شاركت في الدراسة عشوائيا، اشتملت العينة على الطلبة المتخصصين في اللغة الانجليزية المسجلين لمادة "الأدب الانجليزي في القرن العشرين" في الفصل الثاني 2006/2007. وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية: أكثر من 80% من الطلاب كانوا متفقين على أن قراءة المسرحية أكثر شيوعا من مشاهدتها، وهذه كانت الأكثر صعوبة التي واجهها الطلاب في تعلم المسرحية، أكثر من 70% من الطلاب كانوا متفقين على أن "شعورهم بالإحباط من طول المسرحية، العدد الكبير داخل الفصل، لا يملك الطلاب الحق في اختيار النص المراد دراسته، "الاستخدام الكبير الواسع للرمزية والتشبيهات والاستعارات، وأسلوب الكتابة، وهذه كانت المشاكل الأكثر جدية، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بالنسبة لمتغير النوع، المستوى، والحالة الاجتماعية.

وأجرى فالكانوفا (Valkanova, 2007) دراسة بعنوان "استخدام القصة في تعليم العلوم يعزز التعليم الذاتي، وقد هدفت هذه الدراسة للكشف عن الدور الذي تلعبه القصة في تعزيز التأمّل 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 أشرطة 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 (Hui & 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.

كما قامت اليميني (Alyamani, 2004) بدراسة هدفت لمعرفة دور الدراما في برامج تربية المربي وتأهيله، وهي دراسة حول استخدام الدراما في برامج مربي الطفولة المبكرة في جامعة بيت لحم (فلسطين)، حيث ركزت الدراسة على استخدام الدراما في التربية وفي تطوير السمات الشخصية والمهنية للطلبة ضمن برامج تعليم تأهيل مربي مرحلة ما قبل الخدمة في كلية التربية في جامعة بيت لحم. وقد استخدمت الباحثة أساليب البحث النوعي والنظرية المجزرة في تفسير بيانات البحث وتحليلها كما اشتملت الدراسة على بعض عناصر البحث الإجرائي بواسطة إتباع تحليل المعلومات التي جمعت في مراحل الدراسة المبكرة، واستعانت الباحثة بالتفكير الدقيق والتعديل لطريقتها في تدريس الأجزاء اللاحقة من المساقات التي كانت ضمن الدراسة. وقد أظهرت هذه الدراسة تأثيرا إيجابيا للدراما على تطوير مجموعته طلبة البحث، وذلك على المستويين الشخصي والمهني، فالدراما طريقته تدريس أوضحت فعالية في توفير الأجواء التربوية المفتوحة التي يتحمل الطلبة المسؤولية في عملية العلم كونهم متعلمين نشطين، وأظهرت النتائج تقاطعا واضحا بين الجوانب التي تطورت لدى طلبة البحث بواسطة الدراما وخصائص المربي الفعال، وخلص هذا البحث إلى تأكيد دور الدراما الإيجابي في تأهيل المربين.

وأجرى باردون (Pardun, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء دور الدراما في تطوير إدراك طلبة الصف الخامس، لبعض المفاهيم الاجتماعية، كالقمع، والاضطهاد، والعنف، والعدوانية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين، إحداهما 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.

أجرى لاشيل (Lashelle, 2003) دراسة في جامعة كارولينا الجنوبية وكان الهدف منها أن يتلقى كل طالب في تلك الولاية تعليماً شاملاً 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 امتحان (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.

كما قام حماد (Hammad, 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مستوى التحصيل وعلى اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو مادة اللغة الإنجليزية. في المدارس الحكومية لمديرية التربية والتعليم بالقدس للعام الدراسي 2000\2001م والبالغ عددهم (747) طالبا وطالبة وتم اختيار (112) طالبا وطالبة من مدرسة حسني الأشهب الأساسية 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 الاستبانة لقياس اتجاهاتهم نحو مادة اللغة الإنجليزية قبل وبعد الانتهاء من الدراسة. أما المادة الدراسية فتكونت من الوحدات الرابعة والخامسة والسادسة من الكتاب المقرر لمادة اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي حيث تم تدريس المجموعتين التجريبيتين بواسطة الدراما والمجموعتين الضابطين بالطريقة التقليدية وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع بالمدارس الحكومية في القدس تعزى للاختلاف القبلي و البعدي ولطريقة التدريس التقليدية وطريقة الدراما، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع في المدارس 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.

وقد قام هيووز (Hughes, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المسرح كطريقة تعليمية لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب النص الشعري 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 الفصل، قبل الاستماع وقراءة النص، ثم طلب منهم بالشروع في نفس المهمة الكتابية للمجموعة الأولى، أما المجموعة الثالثة فقد طلب منهم تمثيل أدوار أساتذة خبراء في اللغة الانجليزية، وكانت مهمتهم رسم خارطة لجامعتهم، وتحديد موقع قسم اللغة الإنجليزية، وإيلاغ المدرس الذي يمثل دور المذيع أو صحفي لماذا كانت جامعتهم هي الأفضل في العالم، ثم يقوم تلاميذ 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.

وأجرى روس (Rose, 2000) دراسة 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 (94) طالبا، وعدد المجموعة

الضابطة (85) طالبا. ثم طبق عليهم اختبار "أيووا" **IOWA tests silent reading** القبلي لقياس مستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي، في مهارات الاستيعاب القرائي، وتعليم طلاب المجموعة التجريبية القراءة باستخدام أساليب التعليم القائم على التمثيل، 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 ككفنانين في صفوفهم، حيث قاموا بتمثيل قطع روائية، ومسرحيات هزلية قصيرة، وتحتوي 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 بعض الطلاب بقراءة القصة بصوت جهوري، حتى يستطيع الطالب الذي لا يقرأ من المشاركة، ثم تحديد العناصر الأساسية للقصة، أو المسرحية أمام زملائهم، من خلال التمثيل، وبعد الانتهاء من البرنامج طبق الباحث اختبار **LOWA** ؛ وذلك لقياس نمو طلاب الصف الرابع في مهارات الاستيعاب القرائي، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية أثبتوا أن مستواهم قد تحسن، وتطور أكثر من طلاب المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي، وذلك عن طريق استخدام التمثيل.

واستقصى أومنيويسكي (Omniewski, 1999) فقد قام بدراسة هدفت للكشف عن أثر إدخال الدراما على تحصيل طلبة الصف الثاني الابتدائي في الرياضيات حيث طبق الاختبار القبلي على عينه الدراسة والتي تكونت من (49) طالبا وطالبة، من طلبة الصف الثاني الابتدائي في مدرسة شمال بنسلفانيا، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين المجموعة الأولى التجريبية ثم إدخال برنامج الدراما إلى منهاجها في الرياضيات والمجموعة الثانية الضابطة تستعمل أسلوب التقليدي لتعليم الرياضيات من خلال الكتاب المدرسي العادي وبعد ستة أسابيع من التجربة تم تطبيق الاختبار البعدي لفحص مدى تذكرهم، تم بعد ذلك تحليل البيانات باستخدام اختبار **ANOVA** الثنائي، وتبين أن الطلاب حصلوا على علامات أعلى في الاختبار البعدي الذي أجري بعد التجربة بغض النظر عن الأسلوب التعليمي المتبع.

وأجرى ألين وجميس (Allen and James, 1995) دراسة هدفت إلى إمكانية استخدام الدراما كوسيلة لفهم موضوعات العلوم الصعبة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، اتبع الباحثان في الدراسة

الخطوات الآتية: اختيار 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 تهاجم الأسنان وتفرح بوجود طعام بينها، فتأكل وتشبع لكنها تحدث آلام في 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 محببة إلى النفس.

أما هيتشوك (Hitchcock, 1992) فقد استقصى 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) طالباً وطالبة، واعتبرت هذه الشعبة هي المجموعة الضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية، والشعبة (B) ويبلغ عددهم (15) طالباً وطالبة وهي المجموعة التجريبية وتم تدريسها الرياضيات باستخدام اللعب التمثيلي، أجري 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 التمثيلي كانت ملفته للنظر أكثر من نتائج المجموعة الضابطة.

وقام جودارت (Gaudart, 1990) بدراسة في ماليزيا بعنوان " استخدام تقنيات الدراما في تعليم اللغة". هدفت إلى التعرف على فاعلية أسلوب الدراما في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتكونت العينة من (15) طالباً قسمت إلى مجموعتين، استخدم الباحث مع المجموعة التجريبية أنواعاً 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.

وأجرى فيتس (Vits, 1984) دراسة بعنوان " أثر استخدام الدراما على تحصيل اللغة الشفوية وتطورها لدى الأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية". وتألفت العينة من (32) طالباً من طلبة الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، من ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية، وشارك جميع أفراد العينة في جلسات الدراما الإبداعية، لفترة زمنية امتدت شهرين كاملين، حيث قامت الدراسة على فرضية مفادها

أنه إذا شارك الطلبة من ذوي الكفاءة المحدودة في تقنية الدراما الإبداعية، فإن كفاءتهم اللغوية سوف تتحسن. وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تساوتا من حيث الجنس والإمكانات التعليمية والكفاءة اللغوية، وتم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة الدراما والمجموعة الضابطة بالطريقة العادية وأسفرت عن النتائج الآتية: أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً أفضل في المهارات اللغوية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية أسلوب الدراما في النمو اللغوي، وأن التفاعل والاتصال بين الطلبة أدى إلى تطوير مهارات اللغة لدى أفراد العينة التجريبية

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أن هذه الدراسات توصلت إلى نتائج مختلفة ومتباينة في بعض الأحيان، ومعظم هذه الدراسات بحثت في أثر الدراما في العملية التعليمية، سواء كان أثرها على التحصيل أو على تنمية مهارة التعبير الشفوي أو تنمية مهارة القراءة والإملاء ومهارات التفكير العليا، وبينت معظم هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لاستخدام الدراما في التدريس، وتباينت هذه الدراسات في نتائجها تبعاً لمتغيرات الدراسة، معظم هذه الدراسات دلت على وجود أثر إيجابي للدراما في التعليم.

تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة فيما يأتي:

1_ تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية، على نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة، كما بينت دراسة (أبو هدف، 2009)، ودراسة (هنية، 2008)، ودراسة (الناصر، 2008).

2_ استخدام الدراما ساعد على زيادة تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الدراما على نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة كما بينت ذلك دراسة (أبو هدف، 2009)، ودراسة (هنية، 2008)، ودراسة (الناصر، 2008)، ودراسة (أبو موسى، 2008)، ودراسة (الرشدان، 2005)، ودراسة (القرنة، 2005)، ودراسة (المساعد، 2003) ودراسة (صوالحة، 2000) ودراسة (مفضي، 2000)، ودراسة (Lashelle, 2003)، ودراسة (2001)

(Hammad, 1992) ودراسة (Omniewski, 1999)، ودراسة (Vits, 1984) ودراسة (Hitchcock, 1992).

ومن الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات اهتمت باتجاهات الطلبة نحو المادة التعليمية أما هذه الدراسة فاهتمت بدراسة اتجاهات الطلبة نحو طريقة الدراما فهذه الدراسة من الدراسات القليلة التي اهتمت باتجاهات الطلبة نحو طريقة الدراما على حد علم الباحث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

صدقها وثباتها

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل المنهج والطريقة والإجراءات التي تمت فيها هذه الدراسة من حيث الإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها وذلك من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها، وإعداد المادة التعليمية حسب طريقة التدريس وفق التمثيل الدرامي والتصميم المستخدم في الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

1.3 منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للتعرف إلى أثر طريقة التدريس بالتمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل للعام الدراسي (2010/2009)، وقد بلغ عدد الطلبة (4931) طالباً وطالبة منهم (2453) طالباً و(2478) طالبة انتظموا في (75) مدرسة منها (32) مدرسة ذكور و(43) مدرسة إناث، وذلك حسب سجلات قسم التخطيط والإحصاء في مديرية تربية وتعليم الخليل، كما يوضح ذلك الجدول (1.3) (مديرية تربية وتعليم الخليل، 2009). جدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وأعداد الطلبة.

النسبة المئوية	عدد الطلبة	عدد المدارس	الجنس
42.7%	2453	32	ذكور
57.3%	2478	43	إناث
100%	4931	75	المجموع

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية للدراسة (وهي العينة التي تم اختيارها بصورة مقصودة) من الطلبة الذين انتظموا في أربع شعب من شعب الصف الخامس الأساسي، شعبتين في مدرسة ذكور الشهيد فهد القواسمة، وشعبتين في مدرسة إناث اسحق القواسمة، تم اختيار إحدى الشعب عشوائياً من كل مدرسة بحيث تكون مجموعة تجريبية تنفذ أنشطة التمثيل الدرامي من كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي، بينما تنفذ الشعبة الثانية الأنشطة نفسها بطريقة تدريس تقليدية (اعتيادية) كمجموعة ضابطة.

وتم اختيار المدرستين بطريقة قصدية للأسباب الآتية:-

- تحتوي كل مدرسة على شعبتين للصف الخامس الأساسي يدرسها نفس المعلم والمعلمة ليسهل تنفيذ الدراسة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.
- عمل الباحث في مدرسة الذكور وقرب مدرسة الإناث من عمل الباحث، مما يتيح للباحث حرية الحركة وتذليل الصعاب إن وجدت.
- تعاون إدارتي المدرستين وموافقة المعلمين واستعدادهم للتطبيق بإستراتيجية التمثيل الدرامي.
- المعلم والمعلمة يحملان مؤهلاً جامعياً في احد فروع اللغة العربية، وهم من ذوي الخبرة في التدريس.

4.3: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الأدوات الآتية:-

1.4.3: المادة التعليمية الممثلة بالنصوص الدرامية

2.4.3: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

3.4.3: استبانته اتجاهات الطلبة.

وفيما يلي وصف لكل من هذه الأدوات :-

1.4.3 إعداد المادة التعليمية:

تم اختيار سبعة مواضيع من مواضيع النحو من الفصل الثاني من كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس 2010/2009. وهي (حروف الجر، المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير، ظرف المكان، وظرف الزمان). بعد ذلك تم القيام بإعداد نصوص درامية خاصة بدروس المواضيع المنتقاة وتقديمها على شكل خطط تدريسية (انظر الملحق رقم (5) وتتضمن ما يأتي :

1. الأهداف التعليمية.

2. الوسائل والأدوات اللازمة .

3. خطوات سير الدروس.

4. النصوص الدرامية.

وتمت الاستعانة في إعداد تلك الخطط والنصوص بما يأتي:

1. المعلمون ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لمختلف المراحل الأساسية.

2. الدورة التدريبية التي تلقاها المعلم في مركز فنون الطفل.

3. عرض النصوص على بعض الأساتذة والممثلين ومدربي الدراما، الذين أفادوها

بملاحظتهم القيمة.

وتمت مراعاة ما يأتي في إعداد هذه النصوص:

1. انسجام محتوى النصوص مع الأهداف، بشكل متسلسل ومنظم.

2. ارتباط هذه النصوص بحياة الطلبة وبيئتهم ومجتمعهم.

3. تضمين النصوص الدرامية عنصر التشويق لترغيب الطلبة وجذب انتباههم.

4. تناسب لغة الحوار مع المرحلة العمرية التي ستؤديها.

5. تعزيز المحتوى الدرامي قيما واتجاهات ايجابية.

6. تقديم المفاهيم النحوية بشكل متألف مع الحوار دون تصنع أو تكلف.

7. أن يكون عدد المؤدين لهذه النصوص مناسباً لمساحة العرض في الغرفة الصفية ويضمن اشتراك أكبر عدد من الطلاب في التجربة.

8. أن تكون الأدوات والديكورات المطلوبة لكل نص بسيطة ومتوافرة وغير مكلفة مادياً.

2.4.3: اختبار المفاهيم النحوية:

هو الاختبار الذي يقيس درجة التحصيل الكلي عند عينة الدراسة بعد تعلمهم المادة التعليمية، وذلك للمقارنة بين المجموعتين لمعرفة أثر الطريقة في اكتساب المفاهيم النحوية. فكان الاختبار في سبعة مواضيع من مواضيع النحو من الفصل الثاني من كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس 2010/2009. وهي (حروف الجر، المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير، ظرف المكان، وظرف الزمان).

- تكون الاختبار من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد يندرج تحت كل فقرة منها أربعة بدائل.
- وزعت فقرات الاختبار على مستويات المعرفة العلمية الآتية: المعرفة والفهم والاستيعاب للمفاهيم، ومستويات عقلية عليا انظر الملحق (1).

واتبع في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:-

1. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالدروس السابقة من كتاب لغتنا الجميلة بالاستعانة بدليل المعلم.

2. إعداد جدول مواصفات يتضمن الدروس المختارة ووزن كل منها قياساً لعدد الحصص التي يحتاجها كل درس، ويراعي جدول المواصفات المستويات الثلاثة لهرم بلوم (التذكر، الفهم، الاستيعاب، التطبيق)، صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي وفقاً لجدول المواصفات انظر الملحق (2).

3. عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من صدق المحتوى.
4. تعديل الاختبار بناء على ملحوظات أغلبية المحكمين.
5. وضع الاختبار في صورته النهائية.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين باللغة العربية؛ ومن المختصين في القياس والتقويم وعددهم (16) شخصا، إذ سلم كل منهم نسخة من الاختبار؛ ليدونوا ملاحظاتهم عليها. وقد تم حذف بعض الفقرات التي أجمع (3) محكمين أو أكثر على حذفها وبلغت (3) فقرات، كما عدلت بعض الفقرات بناء على ملاحظاتهم، واختيرت في النهاية الفقرات المناسبة والمجمع عليها وبلغ عددها (20)فقرة، وقد خصص لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية علامة واحدة فقط.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار تم إجراءه بطريقة (test - retest) على عينة استطلاعية (pilot study) من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (36) طالبا من طلاب مدرسة الصديق الأساسية، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين في ظروف مشابهة، واختير ثباته باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين، وبلغ (0,85) وهذا يشير إلى معامل ثبات مناسب، وفي أغراض الدراسة الحالية.

3.4.3: استنباته اتجاهات الطلبة:

اتبع في إعداد استنباته اتجاهات الطلبة حول التمثيل الدرامي الخطوات التالية:-

1. إطلاع الباحث على ما كتب في موضوع الاتجاهات.
2. وضع الاستنبانه في صورتها الأولية وهي تتكون من ثلاثين فقرة.انظر الملحق رقم(4)
3. عرض الاستنبانه على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، حيث سلم كل منهم نسخة من الاستنبانه؛ ليدونوا ملاحظاتهم عليها. وقد عدلت الاستنبانه بناء على ملحوظات المحكمين.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات ومعلمي اللغة العربية، وتم الأخذ بالتعديلات التي أتفق المحكمون على وجوب تغييرها، انظر الملحق (4).

ثبات الاستبانة: استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا، للاتساق الداخلي، وكانت قيمة معامل الثبات يساوي (0,89).

6.3 إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم القيام بالخطوات الآتية:-

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة الخليل.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في منطقة الخليل موجه إلى مديري المدارس التي جرى تطبيق الدراسة فيها.
3. توزيع مجموعات الدراسة إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة.
4. إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، وهي المادة التعليمية و اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، استبانة اتجاهات الطلبة.
5. تطبيق استبانة اتجاهات الطلبة على شعب المجموعتين (التجريبية الضابطة) قبل البدء بتطبيق المعالجة التجريبية.
6. تم تدريب المعلم والمعلمة على تطبيق الدراسة من خلال سلسلة من اللقاءات معهما، حيث ركز التدريب على ما ورد في المادة التعليمية التي جرى تنظيمها لتتلاءم وإستراتيجية التمثيل الدرامي، انظر الملحق(4). وتم تزويدهم بالأدوات اللازمة، بالإضافة إلى استضافة أحد مدربي الدراما.
7. تم التعاون مع المعلم والمعلمة باختيار الطلبة المناسبين لأداء الأدوار، ووزعت نسخ من النصوص الدرامية على الطلبة المشتركين وأعطوا الفرصة الكافية للتدريب عليها وقد أشرفت إحدى مدربات الدراما على ذلك دون تدخل منها.
8. تم تطبيق النصوص الدرامية في الحصص المخصصة لقواعد اللغة العربية وفي الغرفة الصفية لكل شعبة.

9. استغرق التطبيق (6) أسابيع.

10. الحصول على علامات الطلبة لنهاية الفصل الدراسي الثاني في مادة اللغة العربية من إدارة

المدرستين، وتقسيم الطلبة إلى مستويين: مستوى تحصيل مرتفع و مستوى تحصيل منخفض.

10. بعد الانتهاء من الحصص المقررة، تم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية واستنباه

الاتجاهات على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة).

11. نظمت إجابات الطلبة في جدول حيث أعطي كل طالب رقماً خاصاً به و رقماً يرمز إلى

نوع المعالجة التي خضع لها وجنسه وعلامته في اللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي الأول

2010/2009، ثم إجاباته عن كل بند من بنود اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، واتجاهاتهم نحو

الدراما.

12. ثم بعد ذلك جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج وتفسيرها.

7.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

1. طريقة التدريس ولها مستويان: (طريقة التمثيل الدرامي والطريقة التقليدية).

2. الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

3. مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية: وله مستويان (مرتفع، منخفض).

2.7.3 المتغيرات التابعة:

1. اكتساب المفاهيم النحوية. 2. اتجاهات الطلبة نحو التمثيل الدرامي.

8.3 المعالجة الإحصائية:

لتحديد أثر طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية، تم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، ثم استخدم

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمقارنة متوسطات أداء الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم

النحوية واتجاهات الطلبة نحو التمثيل الدرامي.

وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences) ومعامل بيرسون وكرونباخ ألفا.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى استقصاء اثر طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية والتفاعل بينهما بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية الصفية. وفيما يأتي عرض للنتائج في هذا الفصل تبعاً للمتغيرات التابعة كما يلي:

(1.4): النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

هل يختلف أثر تعلم النحو بالتمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية باختلاف طريقة التدريس و الجنس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

وقد انبثقت عنه الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات الطلبة في اكتساب المفاهيم النحوية تعزى إلى طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار التحصيل وذلك بحسب المجموعة والجنس وحسب المجموعة ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية، ويبين الجدولان (1.4) و (2.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

الجدول (1-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي حسب المجموعة.

المجموعة	الإحصاءات	تحصيل قبلي	تحصيل بعدي
تجريبية	المتوسط الحسابي	6.49	15.92
	العدد	69	69
	الانحراف المعياري	1.89	2.59
ضابطة	المتوسط الحسابي	6.13	10.88
	العدد	68	68
	الانحراف المعياري	2.15	2.76
المجموع	المتوسط الحسابي	6.31	13.4
	العدد	137	137
	الانحراف المعياري	2.03	3.67

الجدول (2-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي حسب الجنس.

المجموعة	الإحصاءات	تحصيل قبلي	تحصيل بعدي
ذكر	المتوسط الحسابي	5.97	14.10
	العدد	70	70
	الانحراف المعياري	1.71	3.41
أنثى	المتوسط الحسابي	6.67	12.71
	العدد	67	67
	الانحراف المعياري	0.27	3.82
المجموع	المتوسط الحسابي	6.31	13.42
	العدد	137	137
	الانحراف المعياري	2.03	3.67

الجدول (3-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي حسب مستوى التحصيل

المستوى	الإحصاءات	اختبار قبلي	اختبار بعدي
مرتفع	المتوسط الحسابي	7.10	14.78
	العدد	60	60
	الانحراف المعياري	1.98	3.51
منخفض	المتوسط الحسابي	5.70	12.36
	العدد	77	77
	الانحراف المعياري	1.86	3.46
المجموع	المتوسط الحسابي	6.31	13.42
	العدد	137	137
	الانحراف المعياري	2.03	3.67

يلاحظ من الجدول (1.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، كما يلاحظ من الجدول (2.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات

الطالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (4.4). جدول (4.4): نتائج تحليل التباين (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بحسب طريقة التدريس والتحصيل والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	60.585	1	60.585	11.310	.001
المجموعة	756.539	1	756.539	141.231	0.00*
الجنس	88.730	1	88.730	16.564	0.02*
مستوى التحصيل	54.070	1	54.070	10.094	0.00*
المجموعة*الجنس	1.454	1	1.454	0.272	0.603
المجموعة*المستوى	.405	1	.405	0.076	0.784
الجنس*المستوى	.594	1	.594	0.111	0.740
المجموعة*المستوى*الجنس	46.996	1	46.996	4.47	0.04*
الخطأ	685.666	128	5.357		
المجموع الكلي	1839.445	136			

*دالة عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$

يلاحظ من الجدول (4.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية هي (141.231)، وأن مستوى الدلالة

يساوي (0.00) وهذه القيمة اقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة مصدر الفروق فإن الجدول (5.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب المجموعة: الجدول(5.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	15.862	0.280
الضابطة	11.045	0.293

ويلاحظ من الجدول (5.4) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية هو (15.862) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (11.045) وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. ويلاحظ من الجدول (4.4) أيضاً أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (16.564) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.02) وهذه القيمة اقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وبذلك يكون هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين الذكور والإناث ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات المعدلة، ويبين الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب الجنس.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ذكر	14.293	0.290
أنثى	12.614	0.288

يلاحظ من الجدول (6.4) أن المتوسط المعدل للذكور هو (14.293) أكبر منه للإناث الذي قيمته (12.614) مما يدل على أن الفروق الموجودة هي لصالح الذكور.

وفيما يتعلق بمستوى التحصيل في اللغة العربية فيلاحظ من الجدول (4.4) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مستوى التحصيل في اللغة العربية هي (10.094) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.00) وهي أقل من ($0.05 \geq \alpha$) أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربية (مرتفع، منخفض).

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب مستوى التحصيل

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مرتفع	14.136	0.314
منخفض	12.771	0.275

ويلاحظ من الجدول (7.4) أن المتوسط المعدل لمستوى التحصيل المرتفع (14.136) وهو أكبر من متوسط المستوى المنخفض (12.771) وبذلك تكون الفروق لصالح المستوى المرتفع.

التفاعل بين المجموعة والجنس:

بالعودة للجدول (4.4) نجد أن قيمة (ف) للتفاعل ما بين المجموعة والجنس هي (0.272) ومستوى الدلالة يساوي (0.603) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس.

التفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل في اللغة العربية:

يلاحظ من الجدول (4.4) أن قيمة (ف) هي (0.076) وان مستوى الدلالة يساوي (0.784) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل في اللغة العربية.

التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية:

يلاحظ من الجدول (4.4) أن قيمة (ف) هي (0.111) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.740) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية .

التفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية

بالعودة إلى جدول (4.4) أن قيمة (ف) هي (4.305) وان مستوى الدلالة يساوي (0.04) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية، جدول (8.4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب التفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية:

المجموعة	المستوى	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	مرتفع	ذكور	17.825	0.562
		إناث	15.375	0.567
	منخفض	ذكور	15.367	0.551
		إناث	14.881	0.579
ضابطة	مرتفع	ذكور	12.263	0.698
		إناث	11.080	0.641
	منخفض	ذكور	11.717	0.475
		إناث	9.120	0.543

يلاحظ من الجدول (8.4) أن مصدر الفروق في المقارنة بين المستوى المرتفع والمنخفض للذكور والإناث في المجموعتين هو لصالح ذكور المستوى المرتفع في المجموعة التجريبية عند مقارنته بالمستوى المنخفض.

4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو استخدام طريقة التمثيل الدرامي في التدريس باختلاف طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

وقد انبثقت عنه الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي في اتجاهاتهم نحو استخدام الدراما في التدريس تعزى طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من الفقرات و قد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (3) درجات عن كل إجابة موافق ودرجتين عن كل إجابة محايد ودرجة واحدة عن كل إجابة معارض من أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات

جدول (4-9) ميزان النسب المئوية للاتجاهات.

تم تحليل فقرات الاستبانة المتعلقة باتجاهات طلبة الصف الخامس نحو طريقة التمثيل الدرامي وهي على النحو:

النسب المئوية	درجة الإستجابة
1.66-1	منخفض
2.33-1.67	متوسط
3-2.34	عالي

جدول (4-10) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف الخامس نحو

طريقة التمثيل الدرامي

درجة الإلتجاه	الإلتحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	نص فقرات الإلتجاه
عالى	0.692	2.59	أشعر بالفرح والسرور عندما يستخدم معلمى هذه الطرىقة فى التدرىس.
عالى	0.745	2.42	تشجعنى هذه الطرىقة على المشاركة فى الحصّة.
متوسط	0.872	2.28	تعلم النحو باستخدام هذه الطرىقة يقوى العلاقة ببنى وبنى معلمى.
متوسط	0.782	2.31	استخدام هذه الطرىقة يختصر الوقت الضائع فى الشرح.
متوسط	0.862	2.24	أرى أن استخدام هذه الطرىقة يجعل التعلیم ممتعاً.
عالى	0.812	2.36	أشعر بالتفاعل الإلبابى فى الصف عند استخدامها فى التدرىس.
متوسط	0.836	2.31	تساعدنى هذه الطرىقة على فهم النحو.
متوسط	0.840	2.28	أفضل استخدامها فى جمىع المواد.
عالى	0.782	2.41	أحببت الطرىقة التى تعلمنا بها.
متوسط	0.787	2.33	يفرحنى استخدام هذه الطرىقة لأنها تسمح لى بأن أعبر عن انفعالاتى ومشاعرى
متوسط	0.853	2,19	أشعر أن الوقت ىمضى سرىعا عند استخدامها.
متوسط	0.820	2.22	لا أشعر بالخجل عند وقوعى فى الخطأ أثناء تعلمى بهذه الطرىقة.
متوسط	0.822	2.32	أصبح النحو من المواد المحببة لنفسى لاستخدام هذه الطرىقة فى التدرىس.
منخفض	0.626	1.42	أشعر بالضىق والملل عند استخدام هذه الطرىقة.
متوسط	0.821	2.25	تشجعنى هذه الطرىقة على القىام بواجباتى البىتية.
متوسط	0.785	2.32	تعلم النحو باستخدام هذه الطرىقة يقوى العلاقة ببنى وبنى زملائى.
منخفض	0.697	1.47	أشعر بالخوف والرهبّة عند التعلّم بهذه الطرىقة.
منخفض	0.727	1.55	أشعر أن هذه الطرىقة أسلوب هزلى لا ىنمى ذكاء الطلاب.
متوسط	0.854	2.31	أثق بهذه الطرىقة كمصدر للمعلوماً والمعرفة.
عالى	0.729	2.48	أصبحت أحب المدرسة أكثر بسبب الطرىقة التى تعلمنا بها.
متوسط	0.804	2.32	أصبحت أدرس النحو قبل غيره من الدروس بسبب دراستنا بهذه الطرىقة.
عالى	0.760	2.39	استخدام هذه الطرىقة جعلنى أنتظر حصص النحو بشوق .

عالي	0.799	2.34	تدفعني هذه الطريق للدراسة.
متوسط	0.840	2.26	أحس أن التعلم باستخدام هذه الطريقة يبعث في النفس الثقة والارتياح.
متوسط	0.820	2.28	يزيد حبي لمعلمي لاستخدامه هذه الطريقة.
منخفض	0.627	1.42	أفضل عدم التعلم باستخدام هذه الطريقة.
عالي	0.721	2.39	أعتقد أن التعلم بهذه الطريقة أفضل من الطريقة العادية.
عالي	0.825	2.34	أرى أن هذه الطريقة زادت من سهولة مادة النحو.
عالي	0.782	2.35	يساهم استخدام هذه الطريقة في زيادة تحصيلي.
عالي	0.795	2.37	تشجعني هذه الطريقة في التدريس على الانتباه للمعلم.
	13.966	66.518	المجموع الكلي

الجدول (4-11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة القبليّة والبعدية حسب المجموعة .

المجموعة	الإحصاءات	اتجاه قبلي	اتجاه بعدي
تجريبية	المتوسط الحسابي	0.76	1.64
	العدد	69	69
	الانحراف المعياري	0.22	0.14
ضابطة	المتوسط الحسابي	0.66	0.66
	العدد	68	68
	الانحراف المعياري	0.21	0.21
المجموع	المتوسط الحسابي	0.71	1.21
	العدد	137	137
	الانحراف المعياري	0.22	0.46

الجدول (4-12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة القبلية والبعديية حسب الجنس.

المجموعة	الإحصاءات	اتجاه قبلي	اتجاه بعدي
ذكر	المتوسط الحسابي	0.72	1.23
	العدد	70	70
	الانحراف المعياري	0.71	0.84
أنثى	المتوسط الحسابي	0.72	1.20
	العدد	67	67
	الانحراف المعياري	0.27	0.46
المجموع	المتوسط الحسابي	0.72	1.22
	العدد	137	137
	الانحراف المعياري	0.23	0.47

الجدول (4-13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة القبلية والبعديية حسب مستوى التحصيل:

المستوى	الإحصاءات	اتجاه قبلي	اتجاه بعدي
مرتفع	المتوسط الحسابي	0.77	1.29
	العدد	60	60
	الانحراف المعياري	0.41	0.22
منخفض	المتوسط الحسابي	0.66	1.15
	العدد	77	77
	الانحراف المعياري	0.21	0.49
المجموع	المتوسط الحسابي	0.71	1.21
	العدد	137	137
	الانحراف المعياري	0.46	0.46

يلاحظ من الجداول أن هناك فروق ظاهرية وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANCOVA)، ولمعرفة فيما إذا كان هناك أثر لاستخدام طريقة التمثيل الدرامي في اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي (12.4).

الجدول (14.4) نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA)، لاتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل حسب المجموعة والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاتجاه القبلي	0.36	1	0.36	1.081	0.300
المجموعة	22.034	1	22.034	662.290	0.000*
الجنس	0.040	1	0.040	1.191	0.277
مستوى التحصيل	0.006	1	0.006	0.186	0.667
المجموعة* الجنس	0.008	1	0.008	0.234	0.630
المجموعة* المستوى	0.130	1	0.130	3.903	0.050*
الجنس* المستوى	0.001	1	0.001	0.034	0.855
المجموعة* المستوى* الجنس	0.019	1	0.019	0.558	0.456
الخطأ	4.258	128	0.033		
المجموع الكلي	29.464	136			

* دالة عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة ف المحسوبة للفرق بين متوسطات الاتجاهات بين المجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (662.290) أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ أي أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولمعرفة مصدر الفروق نلاحظ في جدول (15.4) الذي يوضح المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب متغير المجموعة.

جدول (15.4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاتجاهات الطلبة حسب متغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	1.637	0.022
ضابطة	0.799	0.023

يظهر من الجدول أن المتوسط المعدل لاتجاهات طلبة المجموعة التجريبية هو (1.637) وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة الذي يساوي (0.799) وهذا يعني أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية في متغير الاتجاهات.

ولمعرفة أثر الجنس في اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي نعود إلى الجدول (12.4) حيث أن قيمة ف المحسوبة هي (1.191) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.277) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا يوجد فروقا دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو طريقة التمثيل الدرامي.

ولمعرفة أثر مستوى تحصيل الطلبة، في اتجاهاتهم نحو طريقة التمثيل الدرامي، يلاحظ من الجدول (12.4) أن قيمة ف المحسوبة (0.186) و أن مستوى الدلالة (0.667) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا يوجد فروقا دالة إحصائية بين المستويات المختلفة (مرتفع، منخفض) في اتجاهاتهم نحو طريقة التمثيل الدرامي.

التفاعل بين المجموعة والجنس:

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة ف المحسوبة لتفاعل الجنس والمجموعة يساوي (0.234) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.630) وهي أكبر من ($0.05 \geq \alpha$) وبذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين الجنس و المجموعة.

التفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق:

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة ف المحسوبة لتفاعل المجموعة والمستوى (3.903) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.050) وهي أقل من $(0.05 \geq \alpha)$ وبذلك توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين المستوى والمجموعة.

جدول (16.4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاتجاهات الطلبة حسب متغير التفاعل بين المجموعة والمستوى.

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مرتفع	تجريبية	1.613	0.032
	ضابطة	0.838	0.037
منخفض	تجريبية	1.662	0.031
	ضابطة	0.761	0.029

يلاحظ من الجدول (16.4) أن اتجاهات الطلبة من جميع المستويات (المرتفع والمنخفض) في المجموعة التجريبية أعلى منها في المجموعة الضابطة عند مقارنة كل مستوى على نظيره في المجموعتين، فهو على سبيل المثال لمستوى (المرتفع) من المجموعة التجريبية (1.613)، بينما لنفس المستوى في المجموعة الضابطة (0.838) وبذلك فإن الطلبة من ذوي المستوى المرتفع أفادوا من التجربة.

التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل السابق:

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة ف المحسوبة لتفاعل الجنس ومستوى التحصيل هي (0.34) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.855) وهي أكبر من $(0.05 \geq \alpha)$ وبذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

التفاعل بين المجموعة والمستوى والجنس:

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة ف المحسوبة لتفاعل المجموعة والمستوى والجنس هو (0.558) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.456) وهي أكبر من $(0.05 \geq \alpha)$ وبذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين المجموعة والمستوى والجنس.

تلخيص نتائج الدراسة:

1. وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى إلى طريقة التدريس (تمثيل درامي، تقليدية) ولصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى للجنس ولصالح الذكور.
3. وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى لمستوى التحصيل السابق في اللغة العربية لصالح المرتفع.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.
5. وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى إلى طريقة التدريس (تمثيل درامي، تقليدية) ولصالح المجموعة التجريبية.
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى إلى مستوى التحصيل السابق.
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى إلى الجنس.
9. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس.
10. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والمستوى .
11. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمستوى.
12. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية.

أظهرت النتائج السابقة تحسن اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية أكثر من أقرانهم ممن تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وقد كانت النتائج لصالح الذكور في المعالجة التجريبية، وأظهرت النتائج السابقة تحسن في اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية والتفاعل بينهما بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية الصفية.

ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة قصدية مكونة من أربع شعب من طلبة الصف الخامس الأساسي، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (خضعت للمعالجة التجريبية) وضابطة (لم تخضع للمعالجة التجريبية)، وصمم اختبار لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية والذي طبق قبل التجربة وبعدها، واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي والتي طبقت قبل وبعد التجربة، وقد أظهر تحليل الاختبار والاستبانة جملة من النتائج التي تناقش في هذا الفصل.

(1.5): مناقشة النتائج المتعلقة باكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية حسب طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية.

أظهرت نتائج تحليل اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (أبو هذاف، 2009)، ودراسة (هنية، 2008)، ودراسة (الناصر، 2008)، ودراسة ودراسة (أبو موسى، 2008)، ودراسة (الرشدان، 2005)، ودراسة (القرنة، 2005)، ودراسة (المساعد، 2003) ودراسة (صوالحة، 2000) ودراسة (مفضي، 2000)، ودراسة (الغول، 1997)، ودراسة (أبو حرب، 1990). ودراسة (Lashelle, 2003)، ودراسة (Hammmad, 2001) ودراسة (Omniewski, 1999)، ودراسة (Vits, 1984) ودراسة (Hitchcock, 1992).

تشير هذه النتيجة إلى أن اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية من الذين درسوا النحو بطريقة التمثيل الدرامي كانت أفضل وأكثر فاعلية من الطلبة الذين درسوا النحو بطريقة اعتيادية غير طريقة التمثيل الدرامي، ويمكن تفسير ذلك بأن طريقة التمثيل الدرامي زادت دافعية الطلبة

لحصر النحو، وكذلك الاستراتيجيات التي استخدمت ركزت على بناء المفاهيم النحوية لدى الطلبة في مادة النحو بصورة اعتمدت على التفكير والتأمل والمناقشة، هذا ربما عمق مستوى الفهم لدى الطلبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وكذلك الارتياح والفرح الذي شعر به الطلبة أثناء تنفيذهم للتمثيل الدرامي، حيث وفر استخدام هذه الطريقة المتبعة بيئة تعليمية مكنت الطلبة من اكتساب المفهوم بطريقة ادرامية، ويرى الباحث أن تنفيذ طريقة التمثيل الدرامي أتاح الفرصة أمام الطلبة لكسر الحاجز النفسي بينهم وبين مادة النحو فزاد إقبالهم على دراستها والاهتمام بها بشكل أكبر، واستخدام هذه الطريقة يؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالب؛ ويعمل على تنمية قدرته في التعبير والتفكير الناقد وتعزيز الثقة في الاعتماد على النفس وأخذ القرارات؛ فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم أحاسيسه وطاقاته كلها، ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيداً عن التلقين.

كما أن تعلم المجموعة التجريبية بالتمثيل الدرامي شجع على التواصل، والتفاوض، وتبادل الأفكار بين أفراد المجموعة التجريبية، كما أن هذه الطريقة لبّت اهتمامات وقدرات الطلبة حيث نجحت في الربط بين فهم الطلبة للمحتوى العلمي المراد تدريسه والطريقة التي يتناولون بها هذا المحتوى، والأسلوب التعليمي لديهم، وكذلك وفرت لهم فرصة لاستخدام أكثر من حاسة فهم يشاهدون المثني كأنه إنسان يتحدث معهم ويناقشهم وي طرح الأسئلة عليهم، وتتفق هذه الطريقة مع ما يميل إليه الطلاب ويستطيعون إدراكه لأنه يجسد الأحداث بشكل حي ملموس بالإضافة إلى توفر عنصر الحركة الذي يساعد على جذب انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم فيتابعون ما يدور أمامهم من أحداث ويجيدون الاستماع أو الإنصات في مناخ يتيح لهم اللعب والانطلاق والحركة فيصبح التلميذ مشاركاً إيجابياً بدلاً من أن يكون متلقياً سلبيًا. وهذا زاد من ثقتهم بأنفسهم، وقد مثل ذلك مصدر ثراء معرفي للطلبة حول المفاهيم، مما زاد من إمكانية تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، وفي الوقت نفسه مكنهم من استخدامها في سياقات مختلفة، مما زاد من قدرتهم على استخدامها في مواقف حياتية جديدة، وهذا يعني أن هدفاً أساسياً من أهداف تدريس اللغة العربية قد تحقق وهو القدرة على الحديث دون أخطاء نحوية.

أما طريقة التدريس التقليدية التي تركز غالباً على استظهار المعلومات والحقائق دون التركيز على كيفية بناء المفاهيم النحوية، حيث يقوم فيها المعلم بالدور الرئيس في تنفيذ أنشطة الحصة،

بينما يكون دور المتعلم متلقياً بوجه عام، وتعتمد على استخدام المعلم لسلسلة من الخطوات المكتوبة والمعدة في تنفيذ النشاط، فالتعلم هنا محدد ومفروض على الطالب، مما يجعل الطالب مهتماً بتخزين هذا المفهوم كما هو دون معالجة أو فهم، ويكون الطالب سلبياً، ومقلداً للآخرين، وباحثاً عن التعلم الاستظهاري دون المعنى، وهذا يعزز ما أظهرته النتائج الإحصائية من تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين نفذوا دروس النحو بطريقة التمثيل الدرامي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (أبو حرب، 1990)؛ والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائية لصالح الذكور، ودراسة (Omniwski, 1999)، وكذلك تتعارض مع دراسة (أبو موسى، 2008) التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور.

ويمكن تفسير تفوق الذكور على الإناث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، أن الذكور في المجموعة التجريبية وجدوا فرصة للممارسة العملية، وللتفاعل في جو يسوده الديمقراطية بصورة تختلف عن الطريقة الاعتيادية، المتمثلة في الحفظ والتكرار للمفاهيم، فقد شارك الذكور في هذه الطريقة بصورة فاعلة حيث قاموا بإعداد أدوات المسرح وشاركوا في إعادة تنظيم غرفة الصف، وسجلوا الملاحظات، وفسروا، وناقشوا، وقيموا، وربطوا المفاهيم مع بعضها البعض، في حين فضلت الإناث طريقة الحفظ والتكرار، واعتدن على التعلم التنافسي بدلاً من التعلم الإيتقاني.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة بين المستويين (مرتفع، منخفض) لصالح المستوى المرتفع، ويلاحظ أن الاستفادة لجميع المستويات تزداد تصاعدياً بازدياد مستوى التحصيل ويلاحظ أيضاً أن الاستفادة كانت لجميع المستويات من المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمستويات المقابلة لها من المجموعة الضابطة.

وقد يعزى التفوق في تحصيل الطلبة الذين تعلموا بطريقة التمثيل الدرامي إلى أن الطلبة لم يسبق لهم التعلم بهذه الطريقة، مما أثار رغبتهم وتشويقهم نحو التعلم وهذا الأمر لمسح الباحث

من استمتاع الطلبة وتحمسهم أثناء تعلمهم في جو مليء بالأمن والمرح، مما ساعدهم في زيادة تحصيلهم وتعلمهم بشكل أفضل وهذا بدوره انعكس على تحصيل الطلبة.

أما بالنسبة للتفاعل بين المجموعة والجنس، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو هدايف، 2009)، ودراسة (الرشدان، 2005)، ودراسة (القرنة، 2005)، ودراسة (المساعد، 2003) ودراسة (صوالحة، 2002) ودراسة (مفضي، 2000)، ودراسة (الغول، 1997).

ويمكن تفسير ذلك بأن تنفيذ طريقة التمثيل الدرامي كانت محببة من الذكور والإناث، حيث أنهم أبدوا الرغبة في المشاركة والتفاعل معها بدافعية عالية.

وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس ومستوى تحصيلهم السابق في اللغة العربية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة ومستوى تحصيلهم السابق في اللغة العربية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس ومستوى تحصيلهم السابق في اللغة العربية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة ومستوى تحصيلهم السابق في اللغة العربية.

وكما أظهرت النتائج إلى وجود أثر للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية والجنس. ويمكن تفسير ذلك أن التدريس بالتمثيل الدرامي، كان ملائماً لجميع مستويات الطلبة (مرتفع، منخفض) وسواء الذكور منهم أو الإناث، حيث كان هناك تكافؤ في الأثر فيما يتعلق اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة المجموعة التجريبية، وذلك لأن طريقة التمثيل الدرامي تعمل على دمج الطلبة بطريقة قوية مما يمنحهم فرصة لربط المفاهيم مع المشاهد التي يرونها ربطاً ذا معنى ويساعدهم على الاحتفاظ بها، ولقد لمست ذلك أثناء حصص المراجعة فكان الطلاب يُذكرون بعضهم بالمشاهد التي يرونها.

(2.5): مناقشة النتائج المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي:

سنناقش النتائج المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي بالشكل التالي:

(1.2.5): مناقشة نتائج اتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل الدرامي:

هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو استخدام طريقة التمثيل الدرامي في

التدريس باختلاف طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين اتجاهات كل من المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها تقدم طريقة ناجحة لتنمية الاتجاهات نحو التمثيل الدرامي، ويمكن تفسير ذلك لأن الدراما تتعرض في موضوعاتها لعدد من الخبرات الإنسانية من خلال نماذج إنسانية تتواصل وتتفاعل مع بعضها ومع المجتمع بثقافته ونظمه الحضارية، ووسيلتها في ذلك الكلمة، مما يساعد على تنمية بعض مهارات التواصل، ومنها الاستماع والحديث. جماليات التمثيل التي تعتمد على فنية الإلقاء تجعل الكلام واضحاً في المبنى والمعنى، مما يساعد على تنمية التدوق اللغوي من جهة، واكتساب المتلقي لعدد من المفردات اللغوية الجديدة التي تثري قاموسه اللغوي.

إضافة إلى استخدام المسرح عدداً من اللغات المتنوعة في مخاطبة مشاهديه، مثل اللغة المسموعة التي تخاطب حاسة السمع، واللغة المنطوقة التي تعتمد على الكلمة، ولغة الموسيقى والمؤثرات السمعية التي تعمل على تحقيق المزاج النفسي والإثارة والانفعالية المناسبة للمشاهد، وكذلك اللغة التشكيلية التي يتم التعبير عنها من خلال المناظر المسرحية (الديكور) والأزياء والألوان، والتي تخاطب حاسة الإبصار وتحقق الإثارة البصرية. أضف إلى ذلك لغة الحركة التي يستخدمها الممثلون في التعبير عن المعاني والمشاعر والانفعالات المختلفة التي يتطلبها الموقف؛ مما يساعد على الفهم وتيسير المعنى من خلال تعبيرات الوجه وحركة الجسم والإشارة

والإيماءة... إلخ، كما أن أسلوب التمثيل الدرامي فيه عرض للمشاهد بصورة مثيرة لاهتمام الطلبة وهذا يثير دافعيتهم نحو الطريقة الذي بدوره ترك أثرا ايجابيا نحو الطريقة المستخدمة وخلق جو من الحماسة للدراسة.

وتعدّ المناهج المسرحية من أمتع الألوان الأدبية التي يميل إليها التلاميذ، فهي تبعث فيهم النشاط والحركة، والحيوية، وتحبيبهم إلى المدرسة، وتدخل المتعة والبهجة في نفوس المتعلم، وتجذب انتباههم للتعلم، وتحول المسرح المدرسي إلى ميدان علمي ثقافي ترفيهي، وتجعل المادة التعليمية قابلة للهضم؛ مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية والمعلم والطريقة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات اتجاهات كل من الذكور والإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن هذه الطريقة مناسبة لكلا الجنسين، فهذه الطريقة قدمت للطلبة أسلوبا جديدا في التعلم، شعر الطلبة من خلاله بالمتعة والانجذاب والتفاعل مما انعكس ايجابيا على اتجاهاتهم نحو طريقة التمثيل الدرامي، فهذه الطريقة ساعدت على جذب انتباه الطلبة لعملية التعلم بشكل أكبر وأفضل، وذلك لحدثة استخدام هذه الطريقة التي لم يعتد عليها الطلبة من قبل، وعملت على توفير جو من المرح والاستمتاع وخفض مستوى القلق في الصف، مع العلم أن كلا الجنسين خضع لنفس الأنشطة ولنفس الظروف.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات اتجاهات الطلبة بين المستويين (المرتفع والمنخفض).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة كلما حصلوا على علامات أعلى ازدادت ثقتهم بأنفسهم، فالتحصيل المرتفع والشعور بالثقة بالنفس، يولدان اتجاها ايجابيا لدى الطلبة نحو الطريقة فهذه الطريقة تعالج عيوب النطق وبعض المشكلات النفسية كالانطواء والخجل والتردد، وتنمي فيهم الثقة بالنفس، وتساعد على الجرأة الأدبية، وتعتبر أقوى معلما للأخلاق.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى.

وهذا يعني أن جميع المستويات (من العالي إلى المنخفض) في المجموعة التجريبية كانت اتجاهاتهم ايجابية بعد مرورهم بالتجربة عند كلا الجنسين وربما يعود ذلك لأن هذه الطريقة تنمي العلاقات الاجتماعية، وتطور مهارات التواصل لديهم، وتعمق مفهوم القدوة لديهم، وتدريبهم على العمل الجماعي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، وهذا يعني أن طريقة التمثيل الدرامي تصلح لكلا الجنسين.

وذلك لأن طريقة التمثيل الدرامي أشعرت الطلبة (الذكور والإناث) بفائدة النحو ومكانته، مما ترك أثرا ايجابيا على اتجاهاتهم نحو الطريقة، وتعلمها في بيئة تعليمية تعليمية غير مألوفة فزادت هذه الطريقة من مستوى انهماك الطلبة في التعلم وزادت من انتباههم وتركيزهم، بما توفره من تطبيقات حياتية مهمة للمتعلم دون تمييز بين ذكر وأنثى، فالتفاعل الايجابي والجو النفسي الآمن والديمقراطية التي سادت المواقف التعليمية المختلفة ساهمت في رفع الحواجز النفسية والعوائق وعملت على تنمية الاتجاهات نحو الطريقة عند الطلبة سواء ذكورا أم إناثا.

أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين المجموعة والمستوى.

هذا يعني أن استخدام طريقة التمثيل الدرامي أوجدت اتجاهات ايجابية عند طلبة المجموعة التجريبية نحو هذه الطريقة، ومن المعروف أن للدراما التعليمية وظائف كثيرة، فهي تساعد على توضيح الدروس وشرحها، وتذليل الصعوبات، والجمع بين التسلية والتعليم، وإفادة العقل وإمتاع الوجدان، وتحريك الطفل المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا لبناء دروسه اعتمادا على ذاته عن طريق المحاكاة والتقليد وتبادل الأدوار الدرامية. كما تساهم الدراما التعليمية في الحد من الروتين والتكرار، وتفادي رتابة الدروس التي تجعل المتعلم منفعلا وسلبيا غير فاعل ولا مشارك. كما تجنب المدرس سلبيات الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والتوجيه، فيكون المتعلم حيويا يقبل على الدرس بجد ونشاط وكان ذلك واضحا من تكرار طلبهم المتكرر بضرورة استخدام هذا الأسلوب في جميع المواد.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات اتجاهات الطلبة تعزى للتفاعل بين المجموعة والمستوى والجنس.

(3.5): التوصيات:

عملت هذه الدراسة على استقصاء اثر طريقة أثر طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. حث القائمين على إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية بإدخال دروس ممسرحة .
2. تأهيل المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها على طريقة التمثيل الدرامي، لما تحققه من فائدة لدى الطلبة في جميع المواد العلمية، وفي جميع المراحل.
3. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية الجديدة التي تتناول اثر طريقة التمثيل الدرامي التي استخدمت في الدراسة على مستويات صافية مختلفة.
4. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تركز على التمثيل الدرامي غير تلك التي تناولتها الدراسة، بحيث تتناول متغيرات أخرى غير تلك التي تناولتها الدراسة.
5. حث القائمين على وضع برامج المسابقات الجامعية بإدخال مساق يكون متطلب كلية العلوم التربوية، يلقي الضوء على الدراما التعليمية وكيفية توظيفها.
6. استخدام طريقة التمثيل الدرامي في تدريس الإملاء والتعبير والأدب والبلاغة.
7. استعانة المؤسسات والمراكز التربوية والمنهجية بخبراء في المسرح بهدف المشاركة في تخطيط المناهج وتطويره.

8. إجراء بحوث تتناول طرقاً وأساليب تدريسية أخرى من الممكن أن تسهم في تنمية التحصيل والاتجاه نحوها من خلال استخدامها في تدريس القواعد النحوية لمختلف مراحل التعليم مثل : لعب الدور- حل المشكلات - التعلم حتى التمكن - ما وراء المعرفة- المنظمات المتقدمة.
9. إجراء دراسة مماثلة على تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد العليم.(1962). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، ط13، دار المعارف، القاهرة.
- أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (2001). *أساسيات التدريس ومهارته وطرقه العامة*، دار المناهج، عمان.
- أبو حرب، يحيى. (1990). *أثر استخدام التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- أبو رضوان، محمود. (1998). *كيف تعالج ضعف الطلاب في اللغة العربية*، ط1، مكتبة فراس، الخليل.
- أبو رياش، حسين محمد، قطيط، غسان. (2008). *حل المشكلات*، ط1، 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، إربد، الأردن.
- أبو مغلي، سميح. (1979). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*، دار الفكر، عمان.
- أبو مغلي، سميح. (1986). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*، ط1، مطبعة دار الشعب، عمان.
- أبو مغلي، سميح. (1997). *التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد في المدارس*، عمان، دار الفكر.
- أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى. (2008). *الدراما و المسرح في التعليم النظرية والتطبيق*، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.

أبو موسى، لطفي موسى. (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.

بافضل، محمد. (1996). رؤية جديدة في نشأة النحو العربي، ط1، مكتبة التوبة، الرياض.

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.

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

الحمد، غانم. (2005). أبحاث في العربية الفصحى، ط1، دار عمار، عمان.

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

خلف الله، سلمان. (2002). المرشد في التدريس، ط1، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.

خليفة، محمود. (2007). المسرح المدرسي مسرحيات مدرسية مختارة، ط1، مؤسسة اقرأ، القاهرة.

الخماش، فائز حامد. (1429). تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

دروزة، أفنان. (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا. ط1، دار الشروق، رام الله.

الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2005). اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان.

الدليمي، طه والدليمي، كامل. (2004). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان.

الربيعي، محمود داود سلمان. (2006). طرائق وأساليب التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس، ط1، دار المناهج، عمان.

الرجعي، سوزان، ليلي . (2002). توظيف الدراما في عمليتي التعليم والتعلم، مركز الإعلام و التنسيق التربوي، البيرة.

الرشدان، رانية. (2005). أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

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

زين الدين، هشام. (2008). التربية المسرحية، ط1، دار الفارابي، بيروت.

السامرائي، نبيهة صالح، جواد، انتصار كاظم. (2004). أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، عمان، دار الإخوة للنشر والتوزيع.

سكس، جبر الدين. (2003). الدراما والطفل، (ترجمة: أملي صادق)، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

سليمان، نايف أحمد. (2005). تعلم الأطفال الدراما، المسرح، الفنون التشكيلية، الموسيقى، ط1، دار الصفاء، عمان.

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

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

شحاتة، حسن. (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشريف، مرفت موسى. (2009). أثر استخدام القصة في تدريس الرياضيات في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

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

الصيفي، 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.

الطوره، 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 دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

عبد الحميد، آلاء. (2007). الأنشطة المدرسية، دار اليازوري، عمان.

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

عبد العال، عبد المنعم. (د.ت). طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة.

عبد الله، سامية. (2007). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

عبد الهادي، نبيل. (2002). المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل، الأردن.

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

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

عصر، حسني. (2000). مهارات تدريس النحو العربي _ النظرية والتطبيق، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

عفانة، عزو والجيش، يوسف. (2009). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، ط1، دار الثقافة، عمان.

علامة، طلال. (1992). نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.

العلي، فيصل حسين. (1998). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، عمان.

عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت.

العموش، إبراهيم. (2006). أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العناني، حنان. (2000). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، ط5، دار الفكر، عمان.

عودة، محمد. (2006). إعداد معلم المرحلة. ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.

غزاوي، زهير. (1993). نحو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة، ط1، دار المبتدأ للطباعة والنشر، بيروت.

الغول، يوسف. (1997). أثر استخدام الدراما كأسلوب تدريس في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لبعض مفاهيم التربية الفنية والاحتفاظ بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

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

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

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.

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.

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

الكردي، وسيم. (2007). الدراما في التربية المخيلة وفضاء الحرية. مجلة رؤى، العدد (23)، ص64-65، رام الله، فلسطين.

اللقاني، أحمد والجمال، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط3، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

المساعد، 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.

مفضي، عمر. (2000). أثر استخدام الدراما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض مفاهيم التربية الإسلامية واحتفاظهم بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

موسى، عبد المعطي، السعدي، عماد، قزق، حسين، مهيدات، محمود. (1992). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، دار الأمل للنشر والتوزيع، القاهرة.

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

الناصر، عبد الله. (2008). أثر التدريس باستخدام 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.

ندى، علي محمد فتحي. (2005). اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

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

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

هطيف، محمد أحمد. (2008). أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

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) عدد3، 201-216.

ياسين، محمد حسين. (1974). المبادئ الأساسية في طرق التدريس، دار القلم، بيروت.

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

AL_Yamani , Hala .(2004).**The Role of Drama in Initial Teacher Education: A Study of Drama s Use in Early Childhood Teacher Programmers at Bethlehem University , Palestine .** London, University of Exeter

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

Annk, L.(1986). **Socio Dramatic Play As Method For Enhancing The Language Performance Of Kindergarten Age Students.** Paper presented at the annual convention of the association for the education of young children. Washington D, C- November (13-16).

Dudin, N . A . (1994). **The Effect Of Using Drama In Teaching Ef1 On The Development Of Oral Skills Of Tenth Grade students In Jordan.** M.A Thesis, University Of Jordan, Amman, Jordan.

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

Hammad , K halid (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.

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

Lashelle, Diang.(2003). Ideas for Using Drama Through Instruction. (ERIC)Document **Reproduction Service, No. ED441007.**

Morrow, L.(1991). **Promoting Literacy during play by Designing Early childhood class Room Environment** – Reading Teacher – vo.44- N.6.

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.**

Richards, F. (2000). **Role playing in The Classroom : A tourism experience, Last revision: 20 Feb 2002.** Curtin Uni **Language Performance Of Kindergarten Age Students.** Paper presented at the annual convention of the association for the education of young children. Washington D, C- November (13-16).

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

Schierholt, C. G.(1994). **Enhancing Role Playing and story Reenactment in a Primary class Room** – Course of Project – university of Alaska – 1994.

Shaqfa, Mahmoud Dawoud. (2007). **Difficulties Facing English Department Junior And Senior Student At The Islamic University Drama, The Islami University, Palestine .**

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 elling a science classroom: reflective self-learning (RSL)in 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.** Vo 1.20 – N.2.

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

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

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

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم:

الصف: الخامس

الشعبة:

المدرسة:

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب: يتكون الاختبار من (20) سؤالاً في صفحتين، مطلوب منك حل هذه الأسئلة على ورقة الاختبار .

جميع هذه الأسئلة من النمط الموضوعي، يتم الإجابة عنها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربع إجابات معطاة بعد كل سؤال، كما في المثال أدناه:

مثال : أين تقع كنيسة القيامة؟

أ-الخليل

ب-جنين

ج-أريحا

د-القدس

بما أن الجواب الصحيح هو القدس ، فقد تم وضع الدائرة على رمز الإجابة (د).

- اقرأ كل سؤال بتمعن، تجنب وضع دائرتين إجابة عن السؤال الواحد .

تأكد من أنك أجبت عن جميع الفروع .

الإجابة تبد أبعد إعطاء الإشارة .

- إذا واجهت سؤالاً صعباً، انتقل إلى السؤال الآخر، وبعد إنهائك للاختبار حاول العودة إلى

الأسئلة الصعبة، وأجب عنها.

الإجابة بقلم الرصاص.

لديك 40 دقيقة للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:

1- الكلمة التي تدل على جمع مذكر سالم هي:

أ- الصيادون ب- المفكرات ج- العلماء د- الأدباء .

2- إعراب الكلمة التي تحتها خط في جملة (التقى الجمعان) هو:

أ- فاعل مرفوع و علامة رفعه الضمة ب- فاعل مرفوع و علامة رفعه الألف .

ج- مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الضمة د- مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الألف .

3- ينصب جمع المذكر السالم ويجر ب:

أ- الفتحة ب- الكسرة ج- الياء د- الألف .

4- الكلمة التي تدل على جمع تكسير من الكلمات الآتية هي :

أ- العباقرة ب- المؤلفون ج- المهندسين د- طبيبات .

5- واحدة من الآتية ليست ظرف زمان:

أ- ليلاً ب- صباحاً ج- مساءً د- وراء .

6- إعراب الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية (يقف الإمام أمام المصلين) :

أ- مفعول به منصوب ب- ظرف زمان منصوب .

ج- ظرف مكان منصوب د- مضاف إليه مجرور .

7- الاسم الذي يدل على أكثر من اثنين و ينتهي بألف وتاء زائدتين هو:

أ- جمع المذكر السالم ب- جمع المؤنث السالم .

ج- جمع التكرير د- مثني .

8- علامة نصب جمع المؤنث السالم وجره هي :

أ- الفتحة ب- الكسرة ج- السكون د- الضمة .

9- إعراب الكلمة التي تحتها خط في (سلمت المديرية الفائزات جوائز ثمينة) :

أ- مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة ب- صفة مجرورة و علامة جرها الكسرة

ج- مضاف إليه مجرور و علامة جره الكسرة ب- مفعول به منصوب و علامة نصبه الكسرة .

10- علامة رفع جمع التكسير هي :

أ- الألف ب- الضمة ج- الواو د- الفتحة .

11- إعراب الكلمة التي تحتها خط في (قد أفلح المؤمنون):

أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو ب- خير مرفوع و علامة رفعه الواو

ج- مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الضمة ج- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو .

12- الاسم الذي يدل على اثنين أو اثنتين و ينتهي بألف و نون أو ياء و نون زائدتين هو:

أ- جمع المؤنث السالم ب- جمع التكسير

ج- جمع المذكر السالم د- المثني .

13- الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية (كانت المساجد تمثل المدارس قديماً) هي:

أ- جمع مذكر سالم ب- جمع تكسير

ج- مثني د- جمع مؤنث سالم .

14- الاسم الذي يدل على زمن حدوث الفعل هو :

أ- ظرف المكان ب- المفعول به ج- الفاعل د- ظرف الزمان .

15- إعراب الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية (ولد الأمير قبل الاحتلال) :

أ- ظرف مكان منصوب ب- ظرف زمان منصوب .

ج- مفعول به منصوب د- مضاف إليه مجرور .

16- ظرف الزمان يأتي دائماً :

أ- منصوباً ب- مرفوعاً ج- مجروراً د- مجزوماً .

17- إعراب الكلمة التي تحتها خط في (رست السفينة قبالة الشاطئ):

أ- ظرف زمان منصوب ب- ظرف مكان منصوب

ج- مضاف إليه مجرور د- مفعول به منصوب .

18- حرف الجر المناسب في الفراغ (عاد الفارس ___ المعركة منتصراً) هو:

أ- على ب- من ج- الكاف د- الباء .

19- الحركة المناسبة للكلمة التي تحتها خط سافرت إلى مدينة الخليل مبكراً هي:

أ-الضمة ب- الفتحة ج-الكسرة د-السكون.

20- إعراب الكلمة التي تحتها خط في جملة (من المؤمنين) رجال صدقوا.

أ- اسم مجرور وعلامة جره الكسرة ب-اسم مجرور وعلامة جره الياء.

ج- مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة ج-مضاف إليه مجرور وعلامة جره الياء.

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (2) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المجموع	عدد مفردات الأسئلة		المجموع	مهارات تفكير عليا	مهارات تفكير دنيا	عدد الحصص	التركيز	مستوى السلوك
	مهارات تفكير عليا	مهارات تفكير دنيا						المحتوى
3	1	2	3	1	2	2	%15	حروف الجر
3	1	2	3	1	2	2	%15	ظرف الزمان
3	1	2	3	1	2	2	%15	ظرف المكان
2	1	1	2	1	1	1	%10	المتنى
3	1	2	3	1	2	2	%15	جمع المذكر
3	1	2	3	1	2	2	%15	جمع المؤنث
3	1	2	3	1	2	2	%15	جمع التفسير
20	1	13	20	7	13	13	%100	المجموع

ملحق رقم (3)



تعليمات خاصة بمقياس الاتجاه نحو طريقة التمثيل الدرامي:

أخي الطالب\ أختي الطالبة:

يتكون هذا المقياس من ثلاثين فقرة، يهدف إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو طريقة التمثيل الدرامي وقد وضع لأغراض البحث العلمي لذلك نرجو منكم الإجابة عن فقراته بأمانة وصدق وجدية حتى يتحقق الهدف منه وستحاط إجاباتكم بإطار السرية.

والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة من المقياس بدقة ومن ثم تحدد شعورك اتجاهها.

- لا تترك عبارة دون أن تبدي رأيك فيها.

- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خطأ ولكن الصحيح ما يعبر فعلاً عن شعورك الحقيقي نحوها.

- درجاتك في هذا المقياس ليس لها علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية.

شاكراً لكم اهتمامكم

الباحث: يوسف محمد الطيبي

القسم الأول:

يرجى وضع دائرة حول الإجابة التي تناسبك لكل ما يأتي:

1. الجنس: أ. ذكر ب. أنثى
2. المدرسة: أ. (ذكور)فهد القواسمة ب. (إناث)اسحق القواسمة
3. الشعبة: أ- ب- ج-

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب، أختي الطالبة:

اقرأ كل فقرة من الفقرات الآتية ومن ثم ضع إشارة (×) في المربع المقابل لها وتحت الدرجة التي تعكس وجهة نظرك نحو طريقة التمثيل الدرامي

معارض	محايد	موافق	الفقرة
			1. أشعر بالفرح والسرور عندما يستخدم معلمي هذه الطريقة في التدريس.
			2. تشجعني هذه الطريقة على المشاركة في الحصة.
			3. تعلم النحو باستخدام هذه الطريقة يقوي العلاقة بيني وبين معلمي.
			4. استخدام هذه الطريقة يختصر الوقت الضائع في الشرح.
			5. أرى أن استخدام هذه الطريقة يجعل التعليم ممتعاً.
			6. أشعر بالتفاعل الايجابي في الصف عند استخدامها في التدريس.
			7. تساعدني هذه الطريقة على فهم النحو.
			8. أفضل استخدامها في جميع المواد.
			9. أحببت الطريقة التي تعلمنا بها.
			10. يفرحني استخدام هذه الطريقة لأنها تسمح لي بأن أعبر عن انفعالاتي ومشاعري
			11. أشعر أن الوقت يمضي سريعاً عند استخدامها.
			12. لا أشعر بالخجل عند وقوعي في الخطأ أثناء تعلمي بهذه الطريقة.
			13. أصبح النحو من المواد المحببة لنفسي لاستخدام هذه الطريقة في التدريس.
			14. أشعر بالضيق والملل عند استخدام هذه الطريقة.
			15. تشجعني هذه الطريقة على القيام بواجباتي البيتية.
			16. تعلم النحو باستخدام هذه الطريقة يقوي العلاقة بيني وبين زملائي.
			17. أشعر بالخوف والرهبة عند التعلم بهذه الطريقة.
			18. أشعر أن هذه الطريقة أسلوب هزلي لا ينمي ذكاء الطلاب.
			19. أثق بهذه الطريقة كمصدر للمعلومات والمعرفة.
			20. أصبحت أحب المدرسة أكثر بسبب الطريقة التي تعلمنا بها.

			أصبحت أدرس النحو قبل غيره من الدروس بسبب دراستنا بهذه الطريقة.	21.
			استخدام هذه الطريقة جعلني أنتظر حصص النحو بشوق .	22.
			تدفعني هذه الطريق للدراسة.	23.
			أحس أن التعلم باستخدام هذه الطريقة يبعث في النفس الثقة والارتياح.	24.
			يزيد حبي لمعلمي لاستخدامه هذه الطريقة.	25.
			أفضل عدم التعلم باستخدام هذه الطريقة.	26.
			أعتقد أن التعلم بهذه الطريقة أفضل من الطريقة العادية.	27.
			أرى أن هذه الطريقة زادت من سهولة مادة النحو.	28.
			يساهم استخدام هذه الطريقة في زيادة تحصيلي.	29.
			تشجعتني هذه الطريقة في التدريس على الانتباه للمعلم.	30.

ملحق رقم (4)

أسماء محكمي كل من: الاختبار واستبانته الاتجاهات والمادة التعليمية

الرقم	الاسم	التخصص ومكان العمل
1.	د. عادل فوارعة	دكتوراه إدارة وتخطيط تربوي .
2.	د. ميسون التميمي	دكتوراه إدارة تعليمية.
3.	د. ابراهيم السباتين	دكتوراه علوم تطبيقية
4.	د. محمود أبو كثة	دكتوراه في قواعد اللغة العربية
5.	د. هالة اليمني	دكتوراه في التربية، جامعة بيت لحم
6.	د. علم الدين الخطيب	دكتوراه في التربية، جامعة الخليل
7.	د. كامل كتلو	دكتوراه في التربية، جامعة الخليل
8.	نبيل الراعي	بكالوريوس في الدراما (مسرح نعم)
9.	رائد الشيوخي	دبلوم في الدراما، (مسرح نعم)
10.	فريد الراعي	بكالوريوس في الدراما (ممثل مسرحي)
11.	رائد طيطي	بكالوريوس لغة عربية، مديرية ش الخليل (معلم)
12.	فوزي العملة	بكالوريوس لغة عربية، مديرية الخليل (مشرف تربوي)
13.	إسماعيل أبو فارة	ماجستير تربية، مديرية ش الخليل (مشرف تربوي)
14.	صادق حسونة	بكالوريوس لغة عربية مديرية الخليل (معلم)
15.	مراد جوابرة	ماجستير صرف مديرية الخليل.
16.	أمل علامة	ماجستير لغة عربية، مديرية وسط الخليل.

الملحق(5)

الأمر التي يجب على معلم الدراما مراعاتها أثناء تطبيقه للدراما التعليمية.

لضمان عنصر التشويق في العمل الدرامي يجب مراعاة ما يلي:

1. اختيار الموضوع الملائم لاحتياجات المشاركين وأعمارهم.
1. اختيار العمل الدرامي ذي البداية المثيرة، الذي قد يستحوذ على خيال المشاركين بمجرد الاستماع إليه.
2. اختيار العمل الدرامي المتنوع الأساليب والمضامين، لتشجيع المشاركين على إثراء ردود أفعالهم أن هذا الأسلوب ينمي وعي المشاركين، ويعتبرهم مصدراً ثرياً للدراما، لأنهم يأتون من بيوت ذات خلفيات ثقافية وبيئية متنوعة.
3. اختيار العمل الدرامي ذي التركيب البسيط، الذي له حبكة واضحة، مفرداتها بسيطة مواضيعها مثيرة، لها تأثير وجداني، ويجب أن لا يتم اختيار العمل الدرامي الذي تكثر فيه التفسيرات والوصف حيث يؤدي ذلك إلى تشويش في توافق أحداثه.
4. علم الدراما كما لو أنك مؤلفها، اقرأها من البداية إلى النهاية عدة مرات، تصور تسلسل المشاهد والأحداث، أضف روحاً حيوية إلى الشخصيات والمكان والزمان.
5. تجنب حفظ العمل الدرامي، ودون لمحة عامة عن الأحداث، وانكرها حدثاً بعد حدث، ارسم خارطة لهذه الأحداث حتى تتمكن من تذكرها وتصورها ذهنياً.
6. اعكس إيماننا وانخراطنا تامين في القصة، فالمشاركون الصغار يبدون اهتماماً كاملاً بمشاعر الراوي للقصة أكثر من اهتمامهم بأسلوب روايتها وقراءتها.
7. اروي القصة الدرامية بإسهاب وبسرعة أقل من العادة، فالمشاركون الصغار يحتاجون إلى وقت معين لاستيعاب الكلمات وتصور الأحداث.
8. قم بتغيير حدة الصوت لتسليط الضوء على بعض النقاط أو الأحداث.
9. استخدم مقاطعات صامتة تعبيرية لأن الصمت يعني التأثير الدرامي للقصة، حيث أن الصمت يعطي الفرصة للمشاركين الصغار للتكهن بالأحداث والتفكير بها.
10. اجعل شخصيات البحث متحدثة، أعطهم كلاماً وصوراً كلما أتاحت الفرصة ذلك، وأعط تنغيماً صوتياً معيناً لكل شخصية، وبسرعة تختلف عن الشخصية الأخرى.

11. اطرح بعض الأسئلة من أجل إثارة التفكير عند المشاركين، ومن الأمثلة على بعض الأسئلة المستخدمة في بداية القصة تلك التي تبدأ بـ (متى، أين، كيف) ولكن من الأسئلة المستخدمة في نهاية القصة المبدوءة بـ (لماذا).

12. لا يتوقع المشاركون منك أن تكون ممثلاً موهوباً عند سرد القصة الدرامية ويكمن مفتاح الحل بإضافة بعض العناصر الدرامية، لتجعل من أدائك للقصة نجماً لامعاً، وحتى لا تشتت المستمعين يجب التركيز على القصة الدرامية فقط، وأن تكون ثقتك بنفسك عالية أثناء السرد.

الملحق (6)

إذاعة صوت النحو العربي

الدرس: الأول

خطة صفية لتدريس حروف الجر وفق طريقة التمثيل الدرامي

الأهداف:

يتوقع من الطالب بعد تطبيق هذا الدرس أن يكون قادراً على:

1- أن يذكر حروف الجر.

2- أن يعرب حروف الجر إعراباً صحيحاً.

3- أن يستنتج أن حروف الجر تجر الاسم الذي يليها.

الأساليب و الأنشطة:

يتم اعتماد أسلوب التمثيل الدرامي في تقديم الدرس وصولاً إلى تحقيق الأهداف المعرفية بالإضافة إلى أهداف وجدانية و نفسحركية، من خلال نص درامي معد مسبقاً، يقدمه مجموعة من الطلاب أمام زملائهم في الغرفة الصفية.

عنوان النص: إذاعة صوت النحو العربي

المكان: استوديوهات اللغة العربية. (يعرض المشهد في مقدمة الصف).

الزمان: نهار أحد الأيام. (مدة كل مشهد في الحصة الصفية من 10-15 دقيقة).

الشخص:

المتنى، المذيع الأول، المذيع الثاني، جمع المذكر السالم، المراسل، الطبيب النحوي.

الأدوات اللازمة:

1-ميكرفون .

2-لفافة قماش.

3-تلفاز .

خطوات سير الدرس:

_ يننقى المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار .

يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم /ة للمشهد:

(سيعرض لنا زملاؤكم عرضا دراميا قصيراً نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو

المتابعة شاكرا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم بعد عرض المشهد شفافية تتضمن أسئلة تقييمية متنوعة حول حروف الجر.

- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم /ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفافية.

- يكلف الطلبة بواجب بيتي.

وتقدم هذه النشرة بالطريقة التالية :

المقدمان يكونان أمام المسرح على طاولة خاصة - المسرح يصبح شاشة لعرض بعض المشاهد المتعلقة بالأخبار . هناك بعض المراسلين الذين يقدمون للمشاهد والأحداث وشهود عيان.

النص الدرامي المعد لتدريس حروف الجر (إذاعة صوت النحو العربي)

المشهد الأول:

المذيع الأول: أيها الأخوة المستمعون الأكارم في كل مكان من إذاعة صوت القواعد النحوية أحييكم، وأقدم لكم نشرة الأخبار النحوية لهذا اليوم، أستهلها بموجز لأهم ما جاء في هذه النشرة من أخبار:

بسم الله الرحمن الرحيم.

* أُلقي القبض في هذا الصباح على ثمانية حروف في أحد شوارع اللغة العربية.

* لإجراء بعض الفحوصات العلاجية؛ المثنى يغادر صباح هذا اليوم متوجهاً إلى دولة أجنبية.

* جمع المذكر السالم يدخل المستشفى النحوية إثر جره بالياء.

وفي النشرة أخبار أخرى متفرقة. و إلى التفاصيل ..

المذيع الثاني: أُلقي القبض في هذا الصباح على ثمانية حروف بتهمة جر الاسم وقد اعترفت هذه الحروف بالتهمة المنسوبة إليها وقد صرح وزير الإعلام النحوي لوسائل الإعلام العالمية أنه تم إلقاء القبض على الحروف التي تجر الاسم وبإمكان الأسماء التحرك في شوارع اللغة العربية دون خوف أو وجل، ولمزيد من المعلومات ننتقل بكم إلى مراسلنا في مدينة الحروف.

المذيع الأول: نحييك ونرجو منك أن تخبرنا تفاصيل الحدث ؟

المراسل: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته قامت الشرطة اليوم بإلقاء القبض على مجموعة من حروف الجر و كان بحوزتها سلاسل لجر الاسم وقد قامت هذه الحروف بجر الاسم وكسر قدمه. مما أثار الرعب في شارع الأسماء.

المذيع الثاني: ما هي أسماء هذه الحروف؟

المراسل: نعم هذه الحروف هي (من، إلى، عن، على، في، الباء، الكاف، اللام) وهذه الحروف تدخل على الاسم وتجره وتكسر قدمه بالكسرة، ومعني الآن أحد الأسماء التي تم جرّها.

المذيع الأول: نعم هذا جميل.

(الاسم يدخل إلى المسرح و قدمه معصوبة بقطعة قماش)

المراسل (مخاطبا الاسم): هل لك أن تعرفنا على نفسك.

الاسم: نعم أنا الاسم أسكن في شارع الجملة الاسمية.

المراسل: ماذا حدث معك بالضبط؟

الاسم: عندما كنت أسير في شارع الحروف هجمت عليّ حروف الجر وجرتني وكسرت قدمي.

المذيع الثاني: هل من مثال؟

المراسل: نعم، انظر إلى هذه الكلمة التي تحتها خط في هذه الجملة (الكتاب في الحقبة)، هذه الكلمة مجرورة وتعرب اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

المذيع الأول: شكرا لمراسلنا من مدينة الحروف.

المراسل: شكرا لكم.

المذيع الأول: يغادر فخامة (المتنى) صباح هذا اليوم مدينة اللغة، متوجها إلى دولة أجنبية؛ لإجراء بعض الفحوصات العلاجية بعد تعرضه للجر من حروف الجر، حيث سيقوم بزرع حرف الياء الاصطناعي ليكون علامة جره بدلا من حرف الألف الذي كان علامة رفعه، ومعني على الخط الآن مباشرة المتنى.

المذيع الثاني (مخاطبا المثنى على الهاتف): حمدا لله على سلامتكم.

المثنى: سلمك الله من الجر وأبعد عنك من وإلى وفي وعن على والباء والكاف واللام.

المذيع الأول: هل أجريت لك العملية؟

المثنى: نعم أجريت لي العملية وتم استئصال حرف الألف من جسمي وزرع لي حرف الياء ليكون علامة جري.

المذيع الأول: إذا أنت الآن لا تنتهي بألف ونون.

المثنى: نعم أنا لا أنتهي بألف ونون بل بياء ونون كما في هذا المثال الآتي (مررت بمعلمين سعيدين) فكلمة معلمين في المثال السابق تعرب اسم مجرور بالباء وعلامة جره الياء لأنه مثنى.

المذيع الثاني: شكرا لفخامتكم وأتمنى لكم تمام الصحة والعافية.

المثنى: ولكم.

(مشهد المثنى وهو على السرير الأبيض)

المشهد الثاني:

المذيع الثاني: دخل جمع المذكر السالم صباح هذا اليوم المستشفى النحوية لعلاج من الجر بعد إغارة حروف الجر عليه أثناء سيره في شارع الجموع حيث تم إجراء عملية جراحية له تم خلالها بتر حرف الواو وزرع حرف الياء ليكون علامة جره ولمزيد من المعلومات معي من أمام غرفة العمليات الطبيب النحوي .

المذيع الأول: السلام عليكم، هل لك أن تضعنا في صورة الوضع الصحي لجمع المذكر السالم؟

الطبيب النحوي: وعليكم السلام، نعم لقد قمنا اليوم ببتز حرف الواو الذي كان علامة رفع جمع المذكر السالم وزرعنا بدلا منها حرف الياء ليكون علامة جر للجمع.

المذيع الثاني: هل من مثال توضيحي؟

الطبيب النحوي: نعم انظر إلى هاتين الجملتين 1-المعلمون مخلصون. 2- سلمت على المعلمين. فكلمة المعلمون تعرب في المثال الأول مبتدأ مرفوعاً وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم. أما كلمة المعلمين في المثال الثاني فتعرب اسماً مجروراً بعلی وعلامة جره الياء لأنه جمع مذكر سالم.

المذيع الأول: شكراً لك على هذا التوضيح .

المذيع الأول: تقوم وزارة الثقافة والإعلام النحوية بحملة واسعة لتوعية الأسماء من خطر حروف الجر، في محافظات الاسم المفرد، والجمع والمثنى وتأتي هذه الحملة للقضاء على انتشار حروف الجر. وأفاد مصدر مسؤول في الوزارة — رفض الكشف عن اسمه — أن الحملة ستستمر إلى لا ما نهاية، هذا وقد علمت هيئة الإذاعة النحوية من مصادرها الخاصة. تقديم حروف الجر (من، وإلى، وعن، وعلى، وفي، والباء، واللام، الكاف) للمحكمة الابتدائية للنحو العربي، أعضاء عصابة حروف الجر. الذين يقومون بنشاط محظور في دولة قواعد النحو، ويتمثل نشاطها التخريبي في جر الأسماء.

وبعد إن استمعت المحكمة إلى محامي الدفاع عن حروف الجر؛ أنهت جلستها بالحكم على أعضاء عصابة حروف الجر بعدد من الأحكام تمثلت بالسجن، إضافة إلى الأعمال الشاقة، والغرامات المالية الباهظة .

المذيع الأول : أعزائي المستمعين .. هكذا قدمنا لكم من الإذاعة النحوية نشرة لأهم الأخبار النحوية وفي الختام هذا تذكير بأهم الأنباء:

* ألقى القبض في هذا الصباح على ثمانية حروف في احد شوارع اللغة العربية.

* لإجراء بعض الفحوصات العلاجية؛ المثنى يغادر صباح هذا اليوم متوجهاً إلى دولة أجنبية.

* جمع المذكر السالم يدخل المستشفى النحوية أثر جره بالياء.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

جمع المذكر السالم



الأهداف:

1. أن يتعرف الطالب إلى جمع المذكر السالم.
2. أن يتعرف الطالب إلى علامة رفع جمع المذكر السالم ونصبه وجره.
3. أن يعرب الطالب جمع المذكر السالم إعرابا صحيحا.

الشخصيات

1. طالب/ة بدور جمع المذكر السالم.
2. طالب/ة بدور القاضي، طالبان بدور مستشاري القاضي.
3. طالب/ة بدور المثني.
4. طالب /ة بدور الشرطي
5. طالب/ة بدور حرف الواو.
6. طالب/ة بدور الراوي.

الديكور: طاولة يظهر عليها القضاة والمستشاران ولافتة مكتوب عليها المحكمة النحوية.

الاحتياجات: طاولة، لوحة رسم عليها ميزان العدل، قبعات مكتوب عليها القاضي، المثني، جمع المذكر السالم مطرقة.

توزع على التلاميذ المهمات ويمنحون وقتاً كافياً ليرتبوا الصف على هيئة قاعة محكمة، توضع ثلاث طاولات لتؤلف منصة، يجلس القاضي في الوسط إلى جانبه يجلس المستشاران ومن أمامهم الحاجب الذي يعلن عن افتتاح الجلسة.

تُحضّر مطرقة للقاضي يستخدمها إذا حدثت فوضى في قاعة المحكمة، وألبسة خاصة بالقاضي والمدعي العام ومحامي الدفاع. توضع طاولة منفردة يقف خلفها محامي الدفاع وأخرى يقف خلفها المدعي العام، يقام قفص "حقيقي" يجلس فيه المتهم، تفتتح الجلسة ثم يدخل القاضي والمستشاران فيقف الجمهور، يجلس القاضي والمستشاران والجمهور وتبدأ أعمال المحكمة.

الإحماء: تمارين رياضية خفيفة، تمرين المشي في الفراغ أو تمرين المهن، تمرين شهيق، زفير.

خطوات سير الدرس:

_ يننقي المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار.

يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم/ة للمشهد: (سيعرض لنا زملاؤكم عرضا دراميا قصيراً نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو المتابعة شاكرًا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم بعد عرض المشهد شفافية تتضمن أسئلة تقييمية متنوعة حول جمع المذكر السالم.

- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم /ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفافية.
- يكلف الطلبة بواجب بيتي.

المحكمة

المشهد الاول

الراوي:

(في إحدى مدن النحو العربي وقعت معركة حامية الوطيس بين المثني وجمع المذكر السالم وبالتحديد في شارع الحروف وكان سبب نشوب تلك المعركة القتال على الفاتنة التي تغنى بجمالها الشعراء والأدباء إنها حرف الواو، واليكم ما دار بينهما من معركة كلامية قبل الذهاب إلى المحكمة).

الجمع : إلى أين تذهب يا أبا العرب؟

المثني: ومن أنت حتى تسألني؟ إلى أين أنا ذاهب، ألا تستحي على نفسك؟

الجمع: ومن لا يعرفني يا أحمق .

المثني: لو سمحت هذب ألفاظك، واحترم من تخاطب.

الجمع: ومن أخاطب؟

المثني: أنت تخاطب المثني على سن ورمح.

الجمع: ها....ها....ها....من قلت المثني؟ اذهب يا مسكين فما أنت إلا كلمة تدل على اثنين فقط.

المثني: لكن لا تنسَ أيها الجمع أن لي سمعتي ومكانتي بين الكلمات، ولقد دعنتي الحروف اليوم لأختار حرفا يرفعني وحرفا ينصيني ويجرني.

الجمع: ومن اخترت؟

المثنى: لقد اخترت حرف الواو ليرفعني وحرف الياء لينصيني و يجرنني.

الجمع: ماذا قلت؟ حرف الواو حرفي ومن يقترب منه فلا يلومنّ إلا نفسه، أسمع .

المثنى: لا لم أسمع بل هذا الحرف حرفي .

الجمع: اصمت وإياك أن تعيد هذا الكلام على لسانك مرة أخرى وإلا.

(في هذه الأثناء، يدخل الشرطي ويسمع الشجار الذي دار بين الجمع والمثنى) .

الشرطي: ما الأمر؟ فأنتما صديقين.

المثنى: هذا ليس صديقي بل خصمي.

الجمع: أسمع يا سيدي ماذا قال؟

الشرطي: نعم سمعت لذلك سأخذكما إلى القاضي لينظر في أمركما.

(تغيير الديكور)

المشهد الثاني:

(على المسرح تظهر المحكمة وعليها القضاة الثلاثة ينظرون في القضايا الخاصة بالكلمات).

القاضي: يا حاجب ما هذه الأصوات التي في الخارج.

الحاجب: سيدي القاضي هذه أصوات المثنى والجمع.

القاضي: أدخلهما بسرعة لأرى ما الأمر.

الحاجب: حاضر سيدي.

(يدخل المثنى والجمع إلى قاعة المحكمة) .

القاضي: ما الأمر؟

المثنى والجمع: (بصوت واحد) مشكلتنا يا سيدي أن كلانا يريد حرف الواو أن يرفعه.

القاضي: هذوء، إذا سمحتم، أنت: اسمك وسنك وعنوانك.

الجمع: اسمي جمع المذكر السالم، عمري عمر اللغة العربية، عنواني كل مكان اجتمع فيه أكثر من اثنين.

القاضي: أنت جمع إذا أنت اسم يدل على أكثر من اثنين.

الجمع: نعم يا سيدي، أنا اسم يدل على أكثر من اثنين .

القاضي: لماذا يقال عنك جمع مذكر سالم؟

الجمع: يقال عني جمع مذكر لأنني أختص بالكلمات المذكرة ويقال عني سالما لأن مفردني سلم من التغيير عند جمعه.

نائب القاضي: هل من مثال يوضح ذلك؟

الجمع: نعم، نقول: معلم معلمون، فالمفرد لم يتغير أبدا لقد سلم من التغيير.

القاضي: من أي أقسام الكلمة أنت ؟

الجمع: أنا من عائلة الأسماء.

القاضي: بما أنك اسم، إذا تقبل علامات الاسم ؟

الجمع: أكيد يا سيدي.

القاضي: والآن بعد أن تعرفنا عليك ما هي مشكلتك بالضبط؟

الجمع: أنا يا سيدي، كما تعلم جمع أدل على أكثر من اثنين.

القاضي: نعم، أعلم. لكن ادخل في الموضوع مباشرة.

الجمع: بما أنني جمع فالضمة المسكينة لا تستطيع أن ترفعي فهي حركة صغيرة لا تستطيع أن ترفع إلا المفرد الذي يدل على واحد وعندما حاولت رفعي لم تستطع فوقعت وتكسرت، لذلك ذهبت إلى شارع الحروف لاختار حرفا يرفعي فاخترت حرف الواو .

المتنى : (مقاطعا) حرف الواو حرفي، ولن يكوني إلا لي.

القاضي: اصمت يا متنى وإلا أخرجناك من المحكمة.

المتنى: حاضر سيدي.

القاضي: لماذا اخترت حرف الواو ليكون علامة رفعك.

الجمع: اخترت حرف الواو لأنه يشبه الضمة، ولأسهل على الطلاب فالضمة علامة رفع المفرد و الواو علامة رفع الجمع.

القاضي: هل من مثال؟

الجمع: نعم نقول جاء (المعلم) فكلمة (المعلم) هنا تعرب فاعلا مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

أما إذا قلنا جاء (المعلمون) فكلمة (المعلمون) هنا تعرب فاعلا مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

القاضي: إجابتك مقنعة، لكن ما هي علامة نصبك وجرك.

الجمع: علامة نصبي وجري حرف الياء.

القاضي: لماذا اخترت حرف الياء ولم تختار الكسرة أو الفتحة .

الجمع: لقد أخبرتك يا سيدي أن هذه الحركات لا تقوى على رفعي ولا على نصبي ولا على جري.

المتنى: (مقاطعا) هذا الحرف هو علامة نصبي وجري.

القاضي: اصمت يا متنى سنعطيك الوقت الكافي لتقدم حجتك.

الجمع: سيدي القاضي أنا أقبل أن يقاسمني المتنى بحرف الياء، لكن بشرط أن لا يأخذ مني حرفي الجميل الواو.

القاضي: هل من مثال على النصب والجر؟

الجمع: طبعاً، نقول: سلمت على (المعلم)، فكلمة (المعلم) تعرب اسماً مجروراً وعلامة جره الكسرة.

أما إذا قلنا: (سلمت على المعلمين). فكلمة (المعلمين) تعرب اسماً مجروراً وعلامة جره الياء لأنه جمع مذكر سالم.

القاضي: فهمت الحكم بعد المداولات، رفعت الجلسة.

(القاضي يتشاور مع المستشارين في البت في القضية وتُسمع أصوات من الجمهور فيضرب بالمطرقة ويطلب منهم الهدوء): هدوء في المحكمة!!

(بعد المداولات: الحاجب محكمة).

الجمع: يا حضرة المحامي .

المحامي: نعم.

الجمع: لمن سيحكم القاضي؟ لي أم للمثني.

المحامي: بحكم خبرتي في القضايا النحوية سيكون الحكم طبعاً لك، لأنك ترفع بالواو وتنصب وتجر بالياء.

المثني: إن حكم القاضي بذلك سأستأنف الحكم.

المحامي: لك ذلك، لكن في الجلسة القادمة.

القاضي: نظراً لضيق الوقت سيؤجل الحكم إلى الجلسة القادمة وسندعو إليها جميع حروف اللغة العربية.

المحامي: اطمئن يا جمع فالواو علامة رفعك والياء علامة نصبك.

الجمع: أتمنى ذلك، ترى متى ستبدأ الجلسة القادمة؟

المثني



الأهداف:

- 1- أن يتعرف الطالب إلى المثني.
- 2- أن يتعرف الطالب إلى علامة رفع المثني ونصبه وجره.
- 3- أن يعرب الطالب المثني إعرابا صحيحا.
- 4- أن يستنتج الطالب القاعدة الواردة في الدرس.

الشخصيات

- 1- طالب/ة بدور جمع المذكر السالم.
- 2- طالب/ة بدور القاضي، طالبان بدور مستشاري القاضي.
- 3- طالب/ة بدور المثني.
- 4- طالب /ة بدور الشرطي
- 5- طالب/ة بدور حرف الواو.

الديكور: طاولة يظهر عليها القضاة ولافتة مكتوب عليها المحكمة النحوية.

الاحتياجات: طاولة، لوحة رسم عليها ميزان العدل، قبعات مكتوب عليها القاضي، المثني، جمع المذكر السالم.

توزع على التلاميذ المهمات ويمنحون وقتا كافيا ليُرتبوا الصف على هيئة قاعة محكمة، توضع ثلاث طاولات لتؤلف منصة، يجلس القاضي في الوسط إلى جانبه يجلس المستشاران ومن

أمامهم الحاجب الذي يعلن عن افتتاح الجلسة، تُحضر مطرقة للقاضي يستخدمها إذا حدثت فوضى في قاعة المحكمة، وألبسة خاصة بالقاضي والمدعي العام ومحامي الدفاع. توضع طاولة منفردة يقف خلفها محامي الدفاع، وأخرى يقف خلفها المدعي العام. يقام قفص حقيقي يجلس فيه المتهمان، إذا تعذر الأمر توضع طاولة مقام ذلك يجلس الجمهور محافظا على حرمة المحكمة ومحافظا على الهدوء التام. تفتتح الجلسة ويدخل القاضي والمستشاران فيقف الجمهور، يجلس القاضي والمستشاران والجمهور وتبدأ أعمال المحكمة.

الإحماء: تمارين رياضية خفيفة، تمرين المشي في الفراغ أو المهن، تمرين شهيق، زفير.

خطوات سير الدرس:

_ ينقي المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبيهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار.

يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم/ة للمشهد:

(سيعرض لنا زملاؤكم عرضا دراميا قصيرا نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو

المتابعة شاكرا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم شفافية تتضمن أسئلة تقويمية متنوعة حول المثنى.

- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم/ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفافية.

- يكف الطلبة بواجب بيتي.

المشهد الأول:

(دعوة الحروف العربية لحضور المحاكمة)

القاضي: لقد اتخذت القرار في دعوة الحروف العربية لحضور محاكمة (المثنى) لحل المشكلة التي وقعت بينه وبين الجمع .

مساعد القاضي: بارك الله فيكم سيدي القاضي إنه قرارٌ صائبٌ .

القاضي: إذن أريد منك يا حاجب القيام بدعوة جميع الحروف العربية صباح الغد

الحاجب: سمعاً وطاعةً سيدي .. أستأذِنُكم الآن حتى أقوم بإبلاغ الحروف العربية.

القاضي: حسناً تفضل. بدء المحاكمة.

مساعد القاضي: سيدي القاضي لقد حضرت جميع الحروف العربية بترتيبها الهجائي :

القاضي: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الجمهور: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته

القاضي: أعزائي الحروف العربية تعلمون سبب اجتماعنا لهذا اليوم

وهو حل مشكلة المثنى. فارجوا منكم التزام الهدوء ... ومن كان لديه اقتراح سنستمع إليه بعد سماع المشكلة.

القاضي: أهلاً يا مثنى قل والله العظيم أقول الحق.

المثنى: والله العظيم أقول الحق.

القاضي: اسمك وعنوانك.

المثنى: أنا يا سيدي اسمي المثنى وأنا كلمة تدل على اثنين، عمري عمر اللغة العربية .

القاضي: من أي أقسام الكلمة أنت ؟

المتنى: أنا اسم و أنا أسكن في الطابق الثاني فوق المفرد مباشرة، وتحت الجمع.

القاضي: هل من مثال يوضح ذلك؟

المتنى: نعم نقول هذا قلم وهذا قلمان.

القاضي: أعد، ماذا قلت ؟

المتنى: قلت قلمان و بإمكانني أن أقول قلمين.

القاضي: إن مثالك هذا حل المشكلة.

المتنى: حل المشكلة وكيف؟

القاضي: لا عليك سأخبرك لاحقاً.

المتنى: أنت تعلم يا سيدي أن الضمة هي علامة رفع المفرد والكسرة علامة جره والفتحة علامة نصبه.

القاضي: ادخل في الموضوع يا متنى.

المتنى: عندما حاولت الضمة رفعي وقعت على الأرض وتكسرت أضلاعها فأخذتها إلى المستشفى فأخبرني الطبيب بأن الضمة لا تقوى على رفعي ولا بد من البحث عن حرف يرفعني، فذهبت بعد ذلك إلى شارع الحروف لأختار حرفاً يرفعني، فاخترت حرف الواو لأنه يشبه الضمة ولكنني فوجئت بالجمع يهجم علي ويدعي بأن هذا الحرف حرفه.

الجمع: سيدي هذا الحرف حرفي؟

القاضي: يا حاجب أحضر حرف الواو ليختار بنفسه مع من سيذهب.

(حرف الواو يقوم من بين الحضور: نعم، يا سيدي)

القاضي: والآن بعد أن استمعت إلى المحاكمة مع من ستذهب أيها الحرف؟ ومن ستختار لتكون علامة لرفعه؟

الواو: (بصمت قليلا) أنا يا سيدي أختار صديقي الجمع فأنا من حروفه و أنا أحبه كثيرا.

المتنى: يخفض رأسه أتتخلى عني بهذه السهولة أيها الحبيب؟

الواو: أنا لست من حروفك أيها المتنى.

القاضي: أحسنت أيها الحرف الجميل، لقد أجبته إجابة شافية وأنا أشكرك على ذكائك.

المتنى: ولكنني يا سيدي أريد منك حلا؛ فالضمة لا تقوى على رفعي.

القاضي: مشكلتك محلولة أيها المتنى، فأنا نظرت إلى المثال الذي أعطيتني إياه وجدت حرف الألف.

المتنى: آه...آه...نعم، لماذا لم انتبه إليه؟ فأنا انتهت بألف و نون أو ياء و نون.

القاضي: لذلك حكمت للجمع بأن يكون حرف الواو علامة لرفعه.

المتنى: لكن، ماذا عن علامة جري ونصيبي؟

القاضي: هذا الأمر لن يحسمه سوى حرف الياء، يا حاجب أحضر حرف الياء.

الحاجب: حاضر سيدي، يا حرف الياء قم لتمنثل أمام المحكمة .

حرف الياء: السلام عليكم ؟ ماذا تريد يا سيدي.

القاضي: لقد استمعت إلى المداولات، وأريد منك أن تخبرني هل تقدر على جر الجمع والمتنى ونصبيهما؟

حرف الياء: نعم يا سيدي أقدر على ذلك فأنا قوي.

نائب القاضي: هل من مثال يا حرف الياء؟

حرف الياء: نعم، نقول (شكرت المُعلِّمِينَ) فكلمة (المعلِّمِينَ) تعرب مفعولا به منصوبا وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى، ونقول أيضا (شكرت المعلِّمِينَ) فكلمة المعلمين تعرب مفعولا به منصوبا وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم.

المشهد الثاني

حكم القاضي في المشكلة:

القاضي: بعد أن استمعنا إلى المشكلة، واستمعنا إلى الجمع والمثنى سيكون الحكم بعد المشاورات، رفعت الجلسة.

(يقوم القاضي للتشاور في القرار)

الحاجب: محكمة

القاضي: قررت المحكمة النحوية بأن يكون حرف الواو علامة رفع الجمع، والألف علامة رفع المثنى، والياء علامة نصب الجمع والمثنى وجرهما وهذا القرار يعمم على جميع النحاة وعلى جميع الطلاب، يا حاجب، نفذ القرار.

الحاجب: أيها الطلاب بأمر من سيدي القاضي (قاضي المحكمة النحوية) نعلن بأن حرف الواو هو علامة رفع جمع المذكر السالم والألف علامة رفع المثنى والياء علامة نصب الجمع والمثنى وجرهما وكل من يخالف يعاقب.

القاضي: من يخالف سيعاقب حسب لوائح المحكمة النحوية رفعت الجلسة .

المثنى والجمع : (يحيا العدل يحيا العدل).

جمع المؤنث السالم



الأهداف :

- 1- أن يتعرف الطالب إلى جمع المؤنث السالم .
- 2- أن يعرب الطالب جمع المؤنث السالم إعراباً صحيحاً .
- 3- أن يستنتج الطالب القاعدة الرئيسية الواردة في الدرس .

الشخصيات :

- 1- طالب/ة بدور المذيع.
- 2- طالب/ة بدور جمع المؤنث السالم.
- 3- أربعة طلاب بدور المتسابقين.

الاحتياجات :

قبعتان، لوحة كتب عليها برنامج من سيربح المليون وإعلان المسابقة، جهاز حاسوب (لاب توب)، جهاز اتصال، لوحة تعليمية.

الديكور:

المشهد الأول: جمع المؤنث السالم في بيته يتصل ببرنامج من سيربح المليون.

المشهد الثاني: تجهيز يشبه تجهيزات من سيربح المليون.

الموسيقى: المسرحية يلزمها نغمات موسيقية مناسبة لكل فقرة من الفقرات.

الإحماء:

تمارين رياضية خفيفة، شهيق وزفير، لعبة من القائد، وقوف المشاركين بشكل دائري، إخراج مشارك خارج القاعة، تعيين قائد واحد من المشاركين ليقوم بتأدية بعض الحركات على شرط أن يقوم الجميع بتقليد حركاته أولاً بأول، دخول المشارك الذي خرج خارج القاعة، وعليه أن يتعرف إلى القائد الذي يقوم بتأدية الحركات.

خطوات سير الدرس:

_ ينتقي المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار.

يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم/ة للمشهد:

(سيعرض لنا زملاؤكم عرضا دراميا قصيراً نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو

المتابعة شاكرا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم بعد نهاية المشهد شفافيات تتضمن أسئلة تقويمية متنوعة حول جمع المؤنث السالم.

- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم /ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفافية.
- يكلف الطلبة بواجب بيتي.

المشهد الأول :

جمع المؤنث السالم يقرأ إعلانا مكتوبا على اللوحة (يعلن برنامج من سيربح المليون عن فتح باب التسجيل في مسابقة من سيربح المليون فعلى الراغبين الاتصال على رقم 0590000999).

جمع المؤنث السالم: يا سلام سوف أشارك في هذا البرنامج لأربح المليون.

(**جمع المؤنث السالم:** يتصل ألو السلام عليكم).

المذيع: وعليكم السلام.

جمع المؤنث السالم: أنا جمع المؤنث السالم من عائلة الجموع أريد المشاركة في مسابقة من سيربح المليون

المذيع: إذا أجبت عن هذا السؤال بإمكانك المنافسة في المشاركة، السؤال يقول: ما هي أقسام الكلمة؟

جمع المؤنث السالم: أقسام الكلمة هي: اسم أو فعل أو حرف .

المذيع: إجابة صحيحة، بإمكانك الحضور للمشاركة معنا في مسابقة من سيربح المليون.

جمع المؤنث السالم: (فرحاً) شكراً لكم في تلفزيون mbc أنا سأشارك بكل سرور.

المشهد الثاني :

المذيع: السلام عليكم ... أهلاً وسهلاً بكم ونأمل أن تكونوا بألف خير وعافية مع حلقة جديدة من برنامجكم "من سيربح المليون" معنا كما هو معروف أربعة متسابقين ليشاركوا في البرنامج .. والآن نبدأ بسؤال السرعة.

السؤال: رتب الكلمات الآتية لتصبح جملة مفيدة؟

(الجملة، التي، تبدأ، جملة فعلية، تسمى، بفعل).

انتهى الوقت... الإجابة الصحيحة.

(تسمى الجملة التي تبدأ بفعل جملة فعلية).

توصل إليها جمع المؤنث السالم من عائلة الجموع.

(تصفيق حار يدخل جمع المؤنث السالم بشكل لافت للنظر، المذيع يستقبل جمع المؤنث السالم بحرارة في وسط تصفيق الجمهور) .

المذيع: أهلاً وسهلاً بك في الصف الخامس، كيف تركت مدينة الأسماء وراءك؟

جمع المؤنث السالم: مدينة الأسماء بخير.

المذيع: طبعاً نحن نرغب بالتعرف إليك يا جمع المؤنث السالم.

جمع المؤنث السالم: أنا اسم أدل على أكثر من اثنتين، وأنا دائماً أنتهي بألف وتاء زائنتين.

المذيع: أين تسكن؟

جمع المؤنث السالم: أسكن في شارع الجموع بجانب جمع المذكر السالم.

المذيع: أهلاً بك مرة أخرى في بلدك الثاني الصف الخامس و الآن ننتقل إلى رحلة المليون، المسابقة تتكون من ثمانية أسئلة.

السؤال الأول: واحدة من الآتية لا تدل على جمع :

1-المثنى 2- جمع المذكر السالم

3- جمع المؤنث السالم 4- جمع التكسير.

جمع المؤنث السالم: اعتقد أن أنواع الجموع ثلاثة: جمع المذكر السالم و جمع المؤنث السالم و جمع التكسير، لذلك استبعد الجواب رقم 1

المذيع: جواب نهائي .

جمع المؤنث السالم: نعم، جواب نهائي.

المذيع: إجابة صحيحة صار معك 100 ريال.

المذيع: السؤال الثاني، ينتهي جمع المذكر السالم في حالة الرفع بـ؟

1- واو ونون 2- تاء ونون

3- ألف ونون. 4- ألف وتاء.

جمع المؤنث السالم : الجواب رقم 1، (واو ونون).

المذيع : جواب نهائي

جمع المؤنث السالم: نعم، جواب نهائي.

المذيع : ممتاز إجابة صحيحة، صار معك ألف ريال.

ننتقل إلى السؤال الثالث: ما هي علامة رفع جمع المؤنث السالم؟

1-الفتحة 2- الضمة

3- الكسرة 4- السكون.

جمع المؤنث السالم: علامة رفع جمع المؤنث السالم هي الضمة فمثلا إذا قلنا: (المعلماتُ

مخلصات) تعرب كلمة المعلماتُ مبتدأً مرفوعاً وعلامة رفعه الضمة.

المذيع: جواب نهائي

جمع المؤنث السالم: نعم، جواب نهائي

المذيع: إجابة صحيحة صار معك 10 آلاف ريال، والآن ننتقل إلى السؤال الرابع.

ما هي علامة رفع جمع المذكر السالم؟

1- الواو 2- الياء

3- الألف 4- الضمة

جمع المؤنث السالم: هذا السؤال دقيق.

المذيع: بإمكانك استخدام وسائل المساعدة.

جمع المؤنث السالم: نحذف إجابتين.

المذيع: نطلب من الحاسوب أن يحذف إجابتين لجمع المؤنث السالم، (الحاسوب حذف إجابتين)

وأبقى لك:

1- الواو 2- _____

3- _____ 4- الضمة.

جمع المؤنث السالم: اعتقد أن الضمة لا تقوى على رفع الجمع بالتالي ستكون الإجابة رقم 1.

المذيع: جواب نهائي؟

جمع المؤنث السالم: نعم، جواب نهائي الواو علامة رفع جمع المذكر السالم.

المذيع: أحسنت تحليل منطقي، صار معك 50 ألف ريال.

ننتقل إلى السؤال الخامس: إعراب الكلمة التي تحتها خط (سلمت المديرية الفائزات جوائز ثمينة

(هو :

1-مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة 2- صفة مجرورة وعلامة جرّها الكسرة

3- مضاف إليه مجرور و علامة جره الكسرة 4- مفعول به منصوب و علامة نصبه الكسرة .

جمع المؤنث السالم: الجواب رقم 4.

المذيع: لماذا اخترت رقم 4؟

جمع المؤنث السالم: اخترت رقم 4 لأن جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة عوضاً عن الفتحة.

المذيع : جواب نهائي.

جمع المؤنث السالم: نعم جواب نهائي، لأن جمع المؤنث لا ينصب إلا بالكسرة فهو يكره الفتحة.

المذيع: إجابة صحيحة صار معكم 100 ألف ريال.

ننتقل إلى السؤال السادس، ما هي علامة جر جمع المؤنث السالم؟

1-الفتحة 2-الكسرة

3-الياء 4-الألف.

جمع المؤنث السالم: هذا سؤال صعب أريد الاستعانة بالجمهور.

المذيع: جمهور، جمع المؤنث السالم يحب الاستعانة بكم، جهزوا أنفسكم.

المذيع: الجمهور أعطاك 80% للكسرة، 50% للياء.

جمع المؤنث السالم: أنا اعتقد أن الياء علامة جر جمع المذكر السالم لذلك أنا اختار الكسرة.

المذيع: جواب نهائي.

جمع المؤنث السالم: نعم جواب نهائي.

المذيع: سوف نرى النتيجة بعد الإعلان... فاصل قصير ثم بعد ذلك نواصل.

إعلان..

المذيع: أهلاً بكم من جديد، اختار جمع المؤنث السالم أن يذهب إلى رأي الجمهور في إجابته عن السؤال السادس، وإجابتك إجابة صحيحة صار معك 500 ألف ريال، و الآن ننتقل إلى السؤال السابع ولكن بدون خيارات لماذا يقال عن جمع المؤنث (السالم) سالماً.

جمع المؤنث السالم: يقال عن جمع المؤنث السالم لأن مفرده سلم من التغيير عند الجمع.

المذيع: جواب نهائي.

جمع المؤنث السالم: أكيد جواب نهائي.

المذيع: إجابة صحيحة صار معكم 800 ألف ريال، ننتقل الآن إلى السؤال الثامن، بقي أمامك خطوة واحدة للمليون.

السؤال الثامن: ماذا نعرب الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية شكرت الطبيباتُ المرضى .

1- فاعل مرفوع بالضمة 2- مفعول به منصوب

3- خبر مرفوع بالضمة 4- مبتدأ مرفوع بالضمة

جمع المؤنث السالم: هذه الكلمة جاءت بعد الفعل وهي التي قامت بالعمل إذا هي فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

المذيع: جواب نهائي

جمع المؤنث: نعم جواب نهائي.

المذيع: نأسف يا جمع المؤنث السالم كان معك 800 ألف ريال و الآن صار معك مليون ريال مبارك مبارك (الجمهور يصفق ويحمل جمع المؤنث السالم)

المذيع: ننحي جمع المؤنث السالم بتحية كبيرة وحارة ونلتقي بكم في حلقة جديدة.

والآن أسئلة الجمهور.

س1: بماذا ينتهي جمع المؤنث السالم؟

س2: ما هي علامة نصب جمع المؤنث السالم؟

س3: ما إعراب الكلمة التي تحتها خط: إن المعلمات مبدعات.

والآن نودعكم إلى الحلقة القادمة إن شاء الله، لا تنسوا إرسال إجاباتكم إلى موقع البرنامج، إلى اللقاء.

الدرس: الخامس

مسرحية جمع التكسير

الأهداف :

- 1- أن يتعرف الطالب إلى جمع التكسير.
- 2- أن يعين الطالب جمع التكسير في جمل التدريبات .
- 3- أن يعرب الطالب جمع التكسير إعرابا صحيحا.

الشخصيات:

- طالبة بدور معاوية وهو يمثل دور جمع التكسير.
- (4) من الطلاب والطالبات يقومون بأدوار المحاورين للشيخ.

طالبة بدور تامر.

طالبة بدور هدى.

طالب اة بدور رحاب.

طالبة بدور أميرة.

الاحتياجات :

حصيرة، لحية، ملابس بشت، قبعة مكتوب، عمامة.

لوحة: كتب عليها جمع تكسير.

الديكور: وضع ستارة سوداء في الخلف .

الإحماء: نشاط رياضي (أي نشاط يراه المعلم، تمرين التنفس، شهيق زفير، لعبة المشي في الفراغ).

خطوات سير الدرس:

_ ينتقي المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار.

يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم/ة للمشهد:

(سيعرض لنا زملائكم عرضا دراميا قصيرا نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو

المتابعة شاكرا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم بعد نهاية العرض شفافية تتضمن أسئلة تقييمية متنوعة حول جمع التكسير.

- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم/ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفافية.

- يكاف الطلبة بواجب بيتي.

المشهد الأول:

يلبس معاوية العمامة وتركب له لحية ويلبس البشت ويحمل عصا بيده.

يوزع الطلاب في الصف على شكل حرف U ويجلس الأربعة طلاب على حصيرة في وسط الصف.

(يدخل معاوية داخل غرفة الصف: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته).

طلاب الصف: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

معاوية: تفضلوا بالجلوس يا أبنائي.

الصف: شكرا جزيلاً لك.

تامر: هل تعرفون بأننا نستضيف هذا اليوم شيخاً جليلاً من عائلة الجموع وله دور عظيم في اللغة العربية؟

هدى: لقد شوقتنا يا تامر، من هذا الشيخ؟

رحاب: أنا سأخبرك يا هدى إنه جمع التكسير.

هدى: أهذا الشيخ من عائلة الجموع؟

تامر: نعم، إنه من عائلة الجموع ويلقب بشيخ الجموع.

أميرة: ما رأيكم أن نقرب منه ونسأله؟

تامر: فكرة رائعة .. هيا بنا..

الجميع: هيا هيا.

(يقرب الطلاب من الشيخ).

الجميع: السلام عليك يا شيخنا ورحمة الله وبركاته.

معاوية: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.. أهلاً ومرحباً بكم يا أبنائي.

رحاب: أهلاً بك يا شيخنا حللت أهلاً ونزلت سهلاً في الصف الخامس.

معاوية: بارك الله فيكم يا أبنائي.

هدى: سمعنا عنك كثيراً يا شيخنا ولكننا نريد أن نسمع منك. فهل لك أن تعرفنا بنفسك؟

معاوية: حسناً يا ابنتي أنا جمع التكسير .

رحاب: ولماذا سميت بهذا الاسم؟

معاوية: سمت جمع التكسير... تشبيهاً بتكسير الآنية؛ لأن تكسيرها إنما هو إزالة التثام أجزائها، فجمع التكسير عند جمعه تتغير صورة مفرده، بزيادة أو نقصان ولا تبقى على حالتها قبل الجمع فكلمة (عالم) جمعها (علماء) بخلاف جمع المذكر السالم، لأن مفرده سالم من الزيادة أو النقصان عند جمعه نحو: مجتهد مجتهدون

تامر: هل لك أن تفسر لنا أكثر؟

معاوية: بالطبع يا بني.. ولكنني سأوجه إليكم قبل ذلك عدة أسئلة.

تامر: تفضل فنحن في شوق لأسئلتك.

معاوية: جزاك الله خيراً.. إذا قلت لكم ما جمع كلمة كتاب؟

أميرة: جمع كلمة كتاب كتب.

معاوية: أحسنت ما جمع كلمة عبقرى؟

هدى: جمع كلمة عبقرى هو عباقرة.

معاوية: أحسنت يا ابنتي.. إذا هل هناك قاعدة اتبعناها لجمع الكلمتين؟

رحاب: لا يا سيدي ما من قاعدة اتبعت في جمع هذه الكلمات.

معاوية: نعم فأنتم تلاحظون أن صورة المفرد تتغير عند الجمع ولا تبقى كما هي.

تامر: أفهم من كلامك يا شيخي بأنك لا تسير وفق قاعدة معينة.

معاوية: هذا ما أقصده بالضبط، فأنا لست كجمع المذكر و لا كجمع المؤنث السالمين.

هدى: بماذا تختلف عن أخويك الجمعيين السالمين؟

معاوية: هآه..هآه...أنتم تعلمون يا أحبائي أن جمع المذكر السالم ينتهي بواو ونون أو ياء ونون مثل معلمون أو معلمين كما أخبرتكم، وجمع المؤنث السالم ينتهي بألف وتاء مثل معلمات أما أنا فلا انتهي بحروف معينة كجمع المذكر السالم أو المؤنث السالم.

تامر: إذا أفهم من كلامك يا شيخنا أن كل جمع لا ينتهي بألف وتاء و لا ياء ونون ولا واو ونون يكون جمع تكسير .

معاوية: أحسنت يا تامر فأنت طالب ذكي.

أميرة: لكن ما هي علامة رفعك؟ هل ترفع بالواو كجمع المذكر السالم؟

معاوية: لا، فأنا أرفع بالضمة فكلمة (العلماء) في الجملة الآتية (يخشى العلماء الله) تعرب فاعلا مرفوعا وعلامة رفعه الضمة.

هدى: إذا علامة رفعك الضمة. لكن ما هي علامة نصبك؟

معاوية: علامة نصبي الفتحة يا هدى، فالكلمة التي تحتها الخط في الجملة الآتية (شكر المعلم الطلاب). تعرب مفعولا به منصوبا وعلامة نصبه الفتحة.

رحاب: بما أن علامة رفعك الضمة وعلامة نصبك الفتحة فعلمة جرك الكسرة.

معاوية: أحسنت يا رحاب فأنت سريعة البديهة.

أميرة: وفي الختام نشكرك جزيل الشكر على معلوماتك القيمة يا شيخنا ونستأذنك في الذهاب فقد أخذنا من وقتك الكثير .

معاوية: وفقكم الله، وأنتظر زيارتكم في موعد قريب.

رحاب: هل من عنوان محدد لك؟

معاوية: ما من عنوان لي، لكن إذا دخلتم شارع الجموع فأنا معروف هناك كل جمع لا ينتهي بواو ونون أو ياء ونون أو ألف وتاء.

(جميع الطلاب، شكرا لك فنحن لن ننساك يا شيخ الجموع)

معاوية: الشكر لله يا أبنائي.. ودمتم في رعاية الله.. إلى اللقاء..

(الجميع: إلى اللقاء)

(يخرج معاوية خارج الصف ويتحرك باقي الطلاب إلى أماكنهم، يناقش المعلم طلاب الصف حول المسرحية، ثم بعد ذلك يعلق طالب بطاقة تعريف جمع التكسير على السبورة، ثم يقدم النشاط التالي لمعرفة مدى استيعاب الطلاب وفهمهم لما تم تقديمه).

بعد مشاهدتك للمسرحية أجب عما يلي:

1- ما اسم هذا الشيخ؟

2- ما علامة إعرابه؟

3- من يعطينا أمثلة على جمع التكسير؟

3- أعرب الكلمات التي تحتها خط؟

أ- العلماء ورثة الأنبياء.

ب- أحب الأنبياء جميعاً.

ج- تحافظ أشجار الزيتون على خضرتها في فصول السنة كافة.

حفل تعارف

خطة صفية لتدريس ظرف المكان وفق طريقة التمثيل الدرامي

الأهداف :

- 1- أن يتعرف الطالب إلى ظرف المكان.
- 2- أن يعرب الطالب ظرف المكان إعرابا صحيحا.
- 3- أن يعين الطالب ظرف المكان في الجمل المعطاة.

الشخصيات:

طالباتة بدور الراوي	طالباتة بدور الكلمة
طالباتة بدور الاسم	طالباتة بدور الفعل
طالباتة بدور الحرف	طالباتة بدور فعل الأمر وأخر الماضي وأخر المضارع .

الاحتياجات :

لوحة، قبعات، زينة، مسجل، كاسيت، لوحة مكتوب عليها حفل التعارف.

الإحماء:

تمارين رياضية خفيفة، تمرين الشهيق والزفير.

خطوات سير الدرس:

_ ينتقي المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار.

_ يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم /ة للمشهد:

(سيعرض لنا زملائكم عرضا دراميا قصيرا نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو المتابعة شاكرا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم بعد عرض المشهد التمثيلي شفاقيات تتضمن أسئلة تقييمية متنوعة حول ظرف المكان.

- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم /ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفاقية.

- يكف الطلبة بواجب بيتي.

المشهد الأول:

الراوي:

في يوم من الأيام أرادت الكلمة عمل حفل كبير، فقررت أن ترسل دعوات إلى أصدقائها. فلَبِي الجميع الدعوة فالتقت الأسماء والأفعال والحروف في حفل التعارف الكبير، الذي أقيم على شرف ابن الكلمة وقدم كل واحد نفسه.

الكلمة: من هؤلاء الأطفال يا فعل.

الفعل: إنهم أبنائي هذا مضارع وهذا أمر وهذا ماضٍ.

الفعل (للاسم): انظر لذلك الشخص الأنيق.

الفعل: نعم إنه أنيق وجميل.

الاسم: هيا لتعرف عليه.

الحرف (مخاطبا الاسم): أهلا بك ضيفنا العزيز في هذا الحفل الساهر.

ظرف المكان: أهلا بكم يا أصدقائي.

الاسم: هل تعرفنا على نفسك؟

ظرف المكان: بكل سرور، أنا اسمي ظرف المكان.

الحرف: أهلا بك يا ظرف المكان.

الفعل: أين تسكن يا ظرف المكان؟

ظرف المكان: أنا أسكن في شارع الأسماء.

الحرف: من أي عائلة أنت يا ظرف المكان؟

ظرف المكان: أنا من عائلة المنصوبات.

الاسم: ما هي علامة نصيبك؟

ظرف المكان: علامة نصبي الفتحة.

الحرف: إذا أنت دائما منصوب.

ظرف المكان: نعم، أنا دائما منصوب ولن أتخلي عن صديقتي الحبيبة الفتحة.

الفعل: لماذا سميت يا صديقي بظرف المكان؟

ظرف المكان: سميت ظرف مكان لأنني أدل على المكان الذي حدث فيه الفعل.

الاسم: هل من مثال ؟

ظرف المكان: انظروا معي لهذا المثال (يقف الإمام أمام المصلين)، أين الكلمة التي تدل على المكان الذي حدث فيه الفعل؟

الفعل: الكلمة التي تدل على ظرف المكان هي (أمام).

ظرف المكان: أحسنت أيها الفعل، فأنت سريع البديهة. فكلمة أمام دلت على المكان الذي حدث فيه الفعل.

الاسم: سمعنا أن لك توأما .

ظرف المكان: نعم، لي توأم اسمه ظرف الزمان.

الحرف: بماذا يختلف عنك ظرف الزمان؟

ظرف المكان: ظرف الزمان هو اسم يدل على زمن حدوث الفعل.

الفعل: هل من مثال على ظرف الزمان؟

ظرف المكان: الأمثلة كثيرة منها صباحًا، مساءً، ليلاً، عصرًا، قبلَ ، بعدَ.....

الحرف: نريد ذكر عدد من الكلمات التي تدل عليك.

ظرف المكان: بكل سرور من هذه الكلمات خلف، أمام، فوق، تحت، شرق، غرب، شمال، أمام، وراء، جنوب، قبل، بعد، بين ، وسط ، حول.....

الفعل: انتظر لقد قلت (قبل وبعد) ظرف زمان والآن تقول (قبل وبعد) ظرف مكان، لماذا قلت ذلك؟

ظرف المكان: إن هاتين الكلمتين يمكن اعتبارهما ظرف زمان ويمكن اعتبارهما ظرف مكان.

الفعل: هل من مثال يوضح ذلك؟.

ظرف المكان: تكون كلمة قبل ظرف مكان عندما تدل على مكان حدوث العمل مثل رست السفينة قبل الشاطئ.

الحرف: ماذا نعرب كلمة (قبل) هنا؟

ظرف المكان: تعرب (قبل) هنا ظرف مكان منصوب.

الفعل: متى تكون كلمة قبل ظرف زمان؟

ظرف المكان: تكون قبل ظرف زمان عندما تدل على زمن حدوث الفعل مثل ولد الأمير (قبل) الاحتلال.

الاسم: ماذا نعرب كلمة (قبل) هنا؟

ظرف المكان: كلمة قبل تدل هنا على ظرف زمان، لذلك تعرب ظرف زمان منصوب.

الحرف: ماذا نعرب الكلمة التي تأتي خلفك مباشرة؟

ظرف المكان: تعرب الكلمة التي تأتي خلفي مباشرة مضافا إليه مجرورا.

الاسم: دائما.

ظرف المكان: نعم، دائما نعربها مضافا إليه مجرورا.

المشهد الثاني:

(في هذه الأثناء تتدخل الكلمة قائلة: والآن دعونا نبدأ حفلنا على شرف الظرف).

الفعل: لن نبدأ الحفل إلا بعد أن أتأكد هل عرف الحضور ضيفنا؟

الحضور: نحن جاهزون لذلك.

الفعل: س1: ما اسم ضيفنا؟

س2: ما هي علامة نصبه؟

س3: من يذكر لنا أمثلة على ظرف المكان؟

الكلمة: أشكركم أحبائي الحضور على هذه الإجابات والآن دعونا نبدأ حفلنا.

ظرف الزمان

الدرس السابع:

الأهداف الخاصة:

- 1- أن يتعرف الطالب إلى ظرف الزمان .
- 2- أن يحدد الطالب علامة نصب ظرف الزمان.
- 3- أن يعرب الطالب ظرف الزمان إعراباً صحيحاً.

تقسم الأدوار على النحو الآتي:

- أ- طالب يمثل دور السيد (مجهول).
- ب- (5) طلاب يلعبون دور المناقشين للتوصل إلى معرفة اسم السيد (مجهول).
- ج- طالب يلعب دور مقدم البرنامج.
- د - طالب يلعب دور المخرج.

الاحتياجات:

ميكرفون، قبعات، كرتون .

الديكور: أربعة مقاعد في وسط الغرفة، لافتة مكتوب عليها، أستوديو رقم 1، قناع، ترتيب الصف على شكل حرف U.

الإحماء :

تمارين رياضية خفيفة، جري في المكان .شهيقي زفير، تمرين عالي واطي.

خطوات سير الدرس:

_ ينتقي المعلم/ة عددا من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخا مصورة من النص وتوزع الأدوار، ومن ثم تدريبهم على هذا النص تحت إشراف المعلم/ة وتقديم التوجيهات لهم مع تصويب الأخطاء.

_ يحفظ الطلبة أدوارهم، ويقوم المعلم بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.

_ تجهز الغرفة الصفية: مكان العرض، والديكورات.

_ تعدل الأدراج لجلسة بقية الطلبة بشكل يتيح لهم المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرك الطلبة المؤدين للأدوار.

يكتب العنوان على السبورة وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.

يمهد المعلم /ة للمشاهد:

(سيعرض لنا زملائكم عرضاً درامياً قصيراً نتمنى أن تستفيدوا منه وتستمتعوا بأحداثه، أرجو المتابعة شاكرًا لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذا من خلال المتابعة الدقيقة له)

- يعرض المعلم بعد نهاية المشهد التمثيلي شفافية تتضمن أسئلة تقييمية متنوعة.
- بعد طرح الأسئلة يطلب المعلم /ة من الطلبة استنتاج القاعدة الواردة في الدرس، وبعد ذلك تعرض على شفافية.
- يكلف الطلبة بواجب بيتي.

المشهد الأول:

مقدم البرنامج: يخبر المخرج بأنه جاهز للتصوير. ثم يتحدث مقدم البرنامج قائلاً: أعزائي المشاهدين في حلقة اليوم من برنامجكم (الضيف ضيفك) سنلتقي بشخصية ترفض ذكر اسمها، ويتطلب ذلك أن نستدعي عدداً من الأصدقاء لمساعدتنا في حل لغز الضيف المجهول.

حسناً تفضل يا سيد .. ويدخل الضيف المجهول وسط تصفيق المشاهدين. وهو يرتدي قناعاً

مقدم البرنامج: حسناً لينتدم الأصدقاء المناقشون للمشاركة في البرنامج عن طريق الأسئلة. (ينتدم الأصدقاء ويجلسون على شكل نصف دائرة، والضيف ومقدم البرنامج على رأس الجلسة. ويبدأ التلاميذ بطرح الأسئلة)

التلميذ الأول: أنت اسم أم فعل أم حرف؟

السيد مجهول: أنا اسم.

التلميذ الثاني: من أي عائلة أنت؟

السيد مجهول: أنا من عائلة المنصوبات، فأنا دائماً منصوب.

مقدم البرنامج: حسناً يا أصدقاء: الضيف اسم من عائلة المنصوبات فهل عرفتم ماذا نسميه؟

التلاميذ: كلا.

مقدم البرنامج: إذن لنستمر بطرح الأسئلة على السيد مجهول.

التلميذ الثالث: ما عملك؟

السيد مجهول: عملي هو توضيح زمن حدوث الفعل.

التلميذ الأول: أنت قلت أنك من عائلة المنصوبات لكن ما هي علامة نصبك؟

السيد مجهول: طبعا علامة نصبي هي الفتحة.

التلميذ الرابع: هل لك أن توضح لنا؟

السيد مجهول: يعرض السيد مجهول البطاقات الآتية:

(صباحا، مساء، نهراً، ليلاً، دقيقة، ساعة)

(تكون الكلمة باللون الأسود، وتنوين الفتح باللون الأحمر).

السيد مجهول: انظروا إلى هذه الكلمات، بماذا تتعلق هذه الكلمات؟

التلميذ الخامس: هذه الكلمات لها علاقة بالزمن.

السيد مجهول: أحسنت إنك طالب ذكي نعم هذه الكلمات لها علاقة بالزمن .

مقدم البرنامج: لاحظت وجود تنوين الفتح فوق رأسك، فلماذا تضع هذا التنوين فوق رأسك؟

السيد مجهول: أحسنت هذا التنوين هو علامتي المميزة .

أحد التلاميذ: أنت مبني أم معرب ؟

السيد مجهول: أنا معرب وأنا دائماً منصوب.

مقدم البرنامج: إذن أنت منصوب وتدل على زمن حدوث الفعل .

السيد مجهول: هذا صحيح.

مقدم البرنامج: هل عرفتم ما اسمه؟

التلاميذ: كلا.

مقدم البرنامج: إذن لنستمر بالأسئلة.

التلميذ الرابع: هل من مثال؟

السيد مجهول: نعم، نقول: يقرأ خالد الجريدة صباحاً، فكلمة صباحاً تدل على زمن حدوث الفعل. (يعرض ظرف الزمان الجملة مكتوبة على بطاقة).

مقدم البرنامج: والآن، هل عرفتم اسم السيد مجهول؟

أحد التلاميذ: بما أنه يدل على زمن حدوث الفعل فلا بد أن يكون ظرفاً.

السيد مجهول: نعم أنا ظرف.

أحد التلاميذ: إذا أنت ظرف زمان لأنك تختص بالزمان.

السيد مجهول يكشف القناع عن وجهه، وبصوت عال. نعم أنا ظرف الزمان من عائلة المنصوبات فأنا دائماً منصوب.

أحد التلاميذ: لقد سمعت من الأستاذ أن لك أخ توأم.

ظرف الزمان: نعم، أنا لي أخ توأم اسمه ظرف المكان.

مقدم البرنامج: على ماذا يدل ظرف المكان؟

ظرف الزمان: ظرف المكان يا أصدقائي يدل على مكان حدوث الفعل.

أحد التلاميذ: لكن ما الفرق بينكما؟

ظرف الزمان: الفرق بيني وبين توأمي واضح فأنا أدل على زمن حدوث الفعل وهو يدل على مكان حدوث الفعل.

أحد التلاميذ: هل من مثال يوضح ذلك؟

ظرف الزمان: نعم، انظروا إلى هذين المثالين 1-شاهدت التلفاز مساءً. 2-جلست أمام التلفاز.
(يعرض ظرف الزمان الجملتين مكتوبتين على بطاقتين).

مقدم البرنامج: أعتقد أن كلمة (مساءً) تدل على ظرف زمان، وكلمة (أمام) تدل على ظرف مكان.

ظرف الزمان: نعم، فكلمة مساءً تدل على زمن حدوث الفعل وكلمة أمام تدل على مكان حدوث الفعل مثل وراء وفوق وتحت وبين.....

مقدم البرنامج: الآن اتضح لنا الفرق بينكما، لكن قبل أن نغادر الأستوديو أود طرح الأسئلة التالية؟

ما إعراب الكلمات التي تحتها خط.

1-شربت الحليب صباحاً.

2-زرت صديقي مساءً.

3-وقفت خلف الباب.

أحد التلاميذ: الكلمة الأولى تدل على زمن حدوث الفعل إذا هي ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه تنوين الفتح الظاهر على آخره.

ظرف الزمان: أحسنت إجابة رائعة.

أحد التلاميذ: أما كلمة (مساءً) فتعرب ظرف زمان منصوباً وعلامة نصبه تنوين الفتح الظاهر على آخره.

أحد التلاميذ: وكلمة (خلف) تعرب ظرف مكان لأنها تدل على مكان حدوث الفعل.

ظرف الزمان: أحسنت فأنا سعيد جدا بإجاباتكم الرائعة.

مقدم البرنامج : وهكذا أعزائي الطلبة وصلنا معكم إلى نهاية هذه الحلقة كان معكم ظرف الزمان الذي يدل على زمن وقوع الفعل نحیی الظرف تحية حارة و إلى لقاء آخر في حلقة جديدة من برنامجكم المفضل الضيف ضيفك.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

رقم الرسالة: ١٠٠٠/٠١/١٤٢٠
التاريخ: ١٠٠٠/٠١/١٤٢٠

معالي أ. لميس العلمي المحترمة
وزيرة التربية والتعليم العالي / رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
يقوم الطالب: يوسف محمد أحمد الطيطي ورقمه الجامعي (٢٠٨١٠١٨٥)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان:

" أثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوه "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه، ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني 2010/2009م.

شاكرين لكم حسن تعاونكم
والله الموفق


د. محسن غدار

منسق برنامج أساليب التدريس / كلية العلوم التربوية

شكرا لكم

السلطة الوطنية الفلسطينية

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education/ Hebron



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

الرقم: ت.ع. / ١١٩ / ٥٤

التاريخ: ١٣ / ٤ / 1431

الموافق: ٣٠ / ٣ / 201٥ م

٩٥٣ - ٢ - ٨

حضرة مديرة مدرسة اسحق القواسمي الثانوية للبنات المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تطبيق دراسة

أرجو مساعدة المعلم "يوسف محمد احمد الطيبي" في تطبيق عشر حصص دراسية
لمبحث اللغة العربية للصف الخامس الاساسي في مدرستكم، شريطة ان يكون خارج نطاق
الحصص الدراسية وعلى ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. نسرين ياسر عمرو

مديرة التربية والتعليم

ات. ز. ق. م. م. م.

عليان

فهرس الجداول

الصفحة	المحتوى	رقم الجدول
61	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وأعداد الطلبة	1.3
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي حسب المجموعة.	1.4
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي حسب مستوى الجنس.	2.4
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي حسب مستوى التحصيل.	3.4
74	نتائج تحليل التباين (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بحسب طريقة التدريس والتحصيل والجنس والتفاعل بينهما.	4.4
75	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب المجموعة.	5.4
75	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب الجنس.	6.4
76	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب مستوى التحصيل.	7.4
77	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير التحصيل حسب التفاعل بين المجموعة والجنس مستوى التحصيل في اللغة العربية.	8.4
79	ميزان النسب المئوية للاتجاهات	9.4

80	المتوسطات الحسابية و النسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف الخامس	10.4
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة القبلية والبعديّة حسب المجموعة.	11.4
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة القبلية و البعدية حسب الجنس.	12.4
84	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة القبلية و البعدية حسب مستوى التحصيل.	13.4
85	نتائج تحليل التباين (ANCOVA) لاتجاهات الطلبة نحو طريقة التمثيل حسب المجموعة والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما	14.4
86	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاتجاهات الطلبة حسب متغير المجموعة.	15.4
87	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاتجاهات الطلبة حسب متغير التفاعل بين المجموعة والمستوى.	16.4

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	محتوى الملحق	الرقم
111	الاختبار	-1
115	جدول المواصفات	-2
116	الاستبانة	-3
119	أسماء المحكمين	-4
120	الأمر التي يجب على معلم الدراما مراعاتها أثناء تطبيقه للدراما التعليمية.	-5
122	المادة التعليمية	-5
168	كتاب تسهيل المهمة	-8
169	خطاب التربية إلى المدارس	-9

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الإهداء
ب	الإقرار
ت	شكر وتقدير
ث	الملخص باللغة العربية
ج	الملخص باللغة الانجليزية
10-1	الفصل الأول: خلفية الدراسة
1	المقدمة
7	مشكلة الدراسة وأسئلتها
8	فرضيات الدراسة
8	أهداف الدراسة
8	أهمية الدراسة
10	محددات الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
41-13	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13	تعريف الدراما
14	مصادر الدراما

17	الدراما والمسرح
17	أنواع المسرح
19	عناصر المسرحية
21	كيفية إعداد مسرحية مدرسية
21	معوقات استخدام المسرح التعليمي
23	استراتيجيات الدراما
27	النحو العربي
28	أسباب وضع النحو
29	أهمية النحو
29	أهداف تدريس النحو
31	أسباب ضعف الطلاب في النحو
32	أبرز أساليب علاج الضعف النحوي
33	متى يبدأ بتدريس القواعد
34	طرائق تدريس النحو
41	الدراسات السابقة
67-60	الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها
61	منهج الدراسة
61	مجتمع الدراسة

62	عينة الدراسة
62	أدوات الدراسة
63	إعداد المادة التعليمية
64	الاختبار
65	استبانه
66	إجراءات الدراسة
67	متغيرات الدراسة
67	المعالجة الإحصائية
89-69	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
69	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
78	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
88	تلخيص نتائج الدراسة
103-96	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
90	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
94	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
97	التوصيات
98	المراجع العربية
105	المراجع الأجنبية

108	الملاحق
165	فهرس الجداول
167	فهرس الملاحق
168	فهرس المحتويات