



جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية



درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية
في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في تخصص علوم التربية

إشراف الدكتورة:

عبلة محرز

إعداد الطالب:

عمار يوسف يعقوب الوحيدي

السنة الجامعية 2021/2020



جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله



كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية
في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في تخصص علوم التربية

إشراف الدكتورة:

إعداد الطالب:

عبلة محرز

عمار يوسف يعقوب الوحيدي

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ: محمد زردومي رئيساً

الأستاذة: عبلة محرز مشرفاً ومقرراً

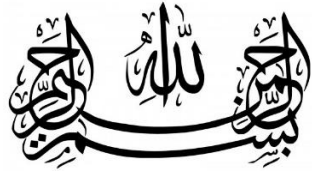
الأستاذة: لبنى زعرور عضواً

الأستاذ: محمد بوريو عضواً

الأستاذة: حسنية لصقع عضواً

الأستاذ: أحمد مكي عضواً

السنة الجامعية 2021/2020



"يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ"

صدق الله العظيم

سورة المجادلة: الآية (11)

الإهداء

أُمّاه يا قلبي وقلْبُ قصائدي وريحقُ أزهارِي ونورُ الفرقِ
طرّزْتِ من ليلِ السنينِ حكايةً وعلى ذراعِكِ ما نسيْتُ تَوَسُّدي
وأبي تقبَّلْ مهجتي لكَ مرقداً يا من جعلتَ صميمَ قلبكَ مرَقَدي

إلى الشمعتين اللتين استطاعتا قهر الظلام بقوة إرادة نورهما

أُمي وأبي أدام الله نورهما

إلى روح من غرسوا في قلبي بذور الوفاء، والإخلاص...

وأرادهم الله قريبين إلى جنته بمشيئته

إلى روح جدي وجدتي، والعزیز المرحوم صالح صبح

إلى من احتضنوني في جزائر العروبة في غربتي فأصبحت غريباً ببعدي عنهم

أهلي الجزائريين جميعاً

إلى دعائم قوتي وطموحي.... وبلسم علّتي وجروحي

إخواني وأبنائي

إلى كل وفٍّ مخلصٍ يجعل من الوفاء شمعةً تنير دربه

إلى من يجسّدون الوفاء في أرقى صوره

إلى من يمنحون العطاء ولا ينتظرون شكراً

والدكتورة الفاضلة حنان بوسحلة

وإلى قصيدي الأجل

أهدي عملي المتواضع هذا

الباحث عمّار يوسف الوحيدي

شكر وتقدير

ماذا أقول وشكري ليس يوفيكُم رداً على فضلٍ من فضلكم كانا

فاله يشهد أنني قد حملت لكم شكراً وتقديراً وإكباراً وعرفانا

وليس شكر أعظم من الاعتراف بالجميل، وليس مشكور أعظم من صاحب الفضل الذي لا ينقطع فضله ولا تنحصر نعمه، فأشكرُ الله وأحمدُه حمداً لا ينقطع عند حدٍّ، ولا ينتهي عند أجل.

وفي هذا المقام لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل شكري، وعظيم امتناني وتقديري وعرفاني؛ إلى كل من ساهم في بناء قاربي هذا، متّحدين معي في هذه الأجواء العاصفة، فمنهم من أحضر الأخشاب على ظهره، ومنهم من صنع المجاديف، ومنهم من أحضر الشراع الكبير، ومنهم من كان البوصلة، ومنهم من علمني كيف أكون ربانا، ومنهم أصحاب الابتهاال والدعاء إلى الله لتهدأ العاصفة وتجري الرياح بما يشتهي قاربي؛ فلهم جميعاً الشكر والتقدير كله.

وأخص بشكري وتقديري كلاً من: الأخت الدكتورة عبلة محرز المشرفة على هذه الأطروحة والموجهة والمعلمة، التي لم تبخل بعلمٍ أو بحلم، والدكتورة حنان بوسحلة التي جسّدت الخير في أبهى صوره، كما أشكر جامعة الجزائر -2- وقسم علوم التربية ممثلاً بالأستاذ الدكتور محمد خلايفية، والدكتورة عزيزة شعباني، وأساتذتي الذين علموني إنسانيةً وحباً وكرماً، فهم أكثر من أن تعبّر عنهم الكلمات، فالشكر لكل أستاذة وأستاذ علمني وساندني وساعدني، كما لا يفوتني أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وأعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة، والشكر موصول إلى برنامج التعليم في الضفة الغربية على ما قدموه لي من تسهيلات، ومكتب تعليم الخليل، ومدرستيّ مخيم الدهيشة، والأخ والصدّيق العزيز الأستاذ توفيق مطر على جهوده ومساندته، والأخ العزيز عيسى بن بليل. كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الحُضن الدافئ، الجزائر العظيمة شعباً وأرضاً وماءً وسماً، ولعل قليل من وحي الشعر يفِي بعض الحق لمستحقّيه:

ماذا أقول لقلبي حين يسألني ابن الجزائر أم أنت الفلسطيني

تحيا الجزائر يا شمساً علّت كرمّاً نحو الخلود كأنفاس الرياحين

وختام القول مسك، فالشكر لله على نعمه وكرمه، الشكر إلى أبي وأمي. الباحث: عمّار الوحيدي

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ؛ ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي (المسحي، وتحليل المحتوى) لأنه يناسب طبيعة هذه الدراسة ويحقق أهدافها.

لقد تكونت عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين من (271) معلماً ومعلمة، ممن يعلمون اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية في إقليم الضفة الغربية بفلسطين، مقسمين إلى (87) معلماً، و(184) معلمة. كما تكونت عينة الدراسة الخاصة بالتلاميذ من (120) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدرستين تابعتين لوكالة الغوث الدولية؛ موزعين في أربع شعب دراسية بواقع (30) تلميذة في كل شعبة، حيث تم اختيار شعبة للذكور وشعبة للإناث اعتاد معلومهم تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم معهم، وشعبة للذكور وشعبة للإناث ممن لم يعتد معلومهم تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم معهم.

من أجل الحصول على البيانات اللازمة قام الباحث ببناء سبعة أدوات تمثلت في: أداة لقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث موجهة للمعلمين، وأداة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، وأداة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، واختبار في التعبير الكتابي موجه للتلاميذ، واختبار في التعبير الشفوي موجه للتلاميذ. كما أعد الباحث مقياساً لتصحيح اختبار التعبير الكتابي، ومقياساً لتقييم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي.

تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتم جمع البيانات وتحليلها واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبارات (t-test)، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين جاء بدرجة متوسطة.

2- إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي جاء بدرجة كبيرة.

3- إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي جاء بدرجة كبيرة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس)، ولصالح الإناث.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ولمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس)، ومتغير (سنوات الخبرة)، ومتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس)، ومتغير (سنوات الخبرة)، ومتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

8- درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما جاءت كبيرة.

9- درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما كانت أعلى من درجات التلاميذ المتعلمين بغير الدراما.

10- توجد فروق دالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما)، ولصالح طريقة التعلم باستخدام الدراما؛ كما أنه توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) ولصالح الإناث، وكذلك توجد فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى)، ولصالح الإناث ممن يتعلمن باستخدام الدراما.

11- توجد فروق دالة إحصائياً في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدrama/ بغير drama)، ولصالح طريقة التعلم باستخدام drama؛ كما أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) ولصالح الإناث، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدrama/ غير drama) والجنس (ذكر/ أنثى)، ولصالح الإناث ممن يتعلمن باستخدام drama.

في ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد التوصيات والمقترحات كان أهمها: ضرورة زيادة تفعيل تطبيق استراتيجيات drama في التعليم لما لها من أثر إيجابي في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي، وأهمية تدريب المعلمين/ات بشكل أعمق على كيفية توظيف استراتيجية drama عباءة الخبير، كما اقترح الباحث ضرورة إجراء دراسات أخرى حول دور drama في التعليم في تحسين اكتساب مهارات أخرى في فروع اللغة العربية وضمن متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات drama في التعليم؛ التعبير الكتابي؛ التعبير الشفوي؛ مدارس وكالة الغوث.

Abstract

This study aimed at investigating the degree of application of drama strategies in education at UNRWA schools in Palestine and the degree of teachers' awareness of its role in improving the acquisition of student composition skills. To achieve the purpose of the study, the researcher followed the Description Approach (survey and content analysis) so that it suits the form of the study and achieves its aims.

The sample of this study well-connected to teachers teaching Arabic at UNRWA schools in the West Bank Field – Palestine is consisted of 271 male and female teachers. Those teachers are divided into two groups: 87 male teachers and 184 female ones. The sample of the study is also consisted of well- connected two UNRWA schools Ninth Grade 120 male and female students. Those students are divided into four classrooms- 30 students each. A male classroom was selected as well as one for the females, whose teachers used to apply drama strategies for student education. There are other male and female student classrooms whose teachers did not use to apply drama strategies for student education.

For having the required data, the researcher built up seven tools represented in: A tool for measuring the degree of application of drama strategies in education for teachers at UNRWA schools. One is also for the measurement of the degree of teachers' awareness of the role of drama strategies in education for the purpose of improving student writing composition. There is another similar tool for the purpose of student oral composition. A student-based writing and oral composition tests were used. The researcher established a measure for writing and oral composition corrections.

The tools were applied to the sample of the study after the confirmation of its validity and reliability. The data were collected and analyzed, the deviations and average rates, T-Test findings, one- way analysis of variance, two-way analysis of variance were all found out. The study found out the followings:

- 1- The degree of the application of drama strategies at UNRWA schools was medium.
- 2- The degree of teachers' awareness of the role of drama strategies in education for the improvement of writing composition skills was great.
- 3- The degree of teachers' awareness of the role of drama strategies in education for the improvement of oral composition skills was great.

- 4- There are statistically significant differences at the degree of the application of drama strategies at UNRWA schools, attributed to the sex variance, which is in favor of females.
- 5- There are no statistically significant differences at the degree of the application of drama strategies at UNRWA schools, attributed to the variance of the age of experience and to the variance of stage taught by teacher.
- 6- There are no statistically significant differences at the degree of teachers' awareness of the role of drama strategies in education for the improvement of writing composition skills attributed to the variance of sex, variance of the age of experience and to the variance of stage taught by teacher.
- 7- There are no statistically significant differences at the degree of teachers' awareness of the role of drama strategies in education for the improvement of oral composition skills attributed to the variance of sex, variance of the age of experience and to the variance of stage taught by teacher.
- 8- The degree of oral and writing composition for drama-based learning students was great.
- 9- The degree of oral and writing composition for drama-based learning students was higher than those who are not drama-based learning ones.
- 10- There are statistically significant differences at the degree of student writing composition skill acquisition, attributed to the variance of the way of learning (with drama/ without drama). It was in favor of learning with drama. There are also statistically differences attributed to the variance of sex (male/ female). It was in favor of the female. There are also statistically significant differences attributed to the interaction between the variances of sex (male/female) and the way of learning (with/without drama). It was in favor of the females learning with drama.
- 11- There are statistically significant differences at the degree of student oral composition skill acquisition, attributed to the variance of the way of learning (drama/ without drama). It was in favor of learning with drama. There are also statistically differences attributed to the variance of sex (male/ female). It was in favor of the female. There are also statistically significant differences attributed to the interaction between the variances of sex (male/female) and the way of learning (with/without drama). It was in favor of the females learning with drama.

In the light of these results, the study came out with many suggestions and recommendations which the most important ones were: the necessity of increasing the application of drama strategies in education for the positive impact on the improvement of oral and writing composition skills. The importance of teacher training to use drama strategies as a mantle of the expert. The researcher suggested making other studies on drama in education to improve other skills acquisitions in Arabic Language branches and within variances disconnected to the current study.

Key words: Drama strategies in education, writing composition, oral composition, UNRWA schools.

فهرس المحتويات

الإهداء	أ.....
شكر وتقدير	ب.....
ملخص الدراسة:	ت.....
Abstract	ح.....
فهرس المحتويات	ذ.....
قائمة الجداول	ص.....
مقدمة:	1.....

الجانف النظري

الفصل الأول- الإطار العام للدراسة:

تمهيد:	5.....
1-1- إشكالية الدراسة:	5.....
1-2- فرضيات الدراسة:	13
1-3- أهداف الدراسة:	14
1-4- أهمية الدراسة:	15
1-5- تحديد مصطلحات الدراسة:	16
1-6- الدراسات السابقة:	19
1-6-1- المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في المهارات اللغوية:	19.....
1-6-2- المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الشفوي:	30.....
1-6-3- المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الكتابي:	39.....
1-6-4- التعقيب على الدراسات السابقة:	46

الفصل الثاني: استراتيجيات الدراما في التعليم:

57	تمهيد:.....
58	1-2- الدراما في التعليم:.....
62	1-1-2- تعريف الدراما:.....
63	2-1-2- تعريف الدراما في التعليم:.....
65	2-2- أهداف الدراما في التعليم:.....
68	3-2- الأهمية التربوية للدراما في التعليم:.....
73	4-2- عناصر الدراما التعليمية:.....
75	5-2- مصادر الدراما:.....
76	6-2- استراتيجيات الدراما في التعليم:.....
76	1-6-2- استراتيجية لعب الأدوار:.....
79	2-6-2- استراتيجية التأطير والصور الثابتة:.....
80	3-6-2- استراتيجية الارتجال:.....
81	4-6-2- استراتيجية الصوت والإلقاء:.....
81	5-6-2- استراتيجية رواية القصة وتمثيلها:.....
82	6-6-2- استراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت:.....
83	7-6-2- استراتيجية الإيقاع والحركة الإبداعية:.....
84	8-6-2- استراتيجية المعلم في دور:.....
85	9-6-2- استراتيجية الدراما التكوينية:.....
90	10-6-2- استراتيجية عباءة الخير:.....
101	7-2- الأعراف والأساليب الدرامية:.....
106	8-2- العوامل المؤثرة في نجاح الدراما التعليمية:.....
107	9-2- الأشكال التطبيقية لمجالات الدراما في التعليم:.....
108	10-2- الدراما والمسرح المدرسي:.....

110	11-2- الدراما والحوار:.....
111	12-2- الدراما ومهارات اللغة:.....
112	13-2- الخطوات العامة للتدريس باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم:.....
114	14-2- معوقات توظيف الدراما في التعليم:.....
115	15-2- الدراما في التعليم بين التأييد والرفض:.....
117	خلاصة الفصل الثاني:.....
الفصل الثالث: التعبير الشفوي:	
118	تمهيد:.....
120	1-3- مفهوم التعبير:.....
121	2-3- مفهوم التعبير الشفوي:.....
125	3-3- أهمية التعبير باختلاف أنواعه:.....
127	1-3-3- أهمية التعبير الشفوي:.....
131	4-3- أهداف التعبير الشفوي:.....
135	5-3- أسس التعبير الشفوي:.....
138	6-3- أنواع التعبير:.....
144	7-3- مجالات التعبير الشفوي:.....
147	8-3- مهارات التعبير الشفوي:.....
151	9-3- دور المعلم في تدريس التعبير الشفوي:.....
153	10-3- تصحيح التعبير الشفوي:.....
155	11-3- الضعف في التعبير الشفوي وعلاجه:.....
158	12-3- علاقة التعبير الشفوي بمهارات اللغة الأخرى:.....
160	خلاصة الفصل الثالث:.....

الفصل الرابع: التعبير الكتابي:

162	تمهيد:
163	1-4- مفهوم التعبير الكتابي:
165	2-4- أهمية التعبير الكتابي:
170	3-4- أهداف تدريس التعبير الكتابي:
172	4-4- أسس التعبير الكتابي:
175	5-4- أسس نجاح التعبير الكتابي لدى التلاميذ:
177	6-4- مهارات التعبير:
180	7-4- سمات التعبير الجيد:
182	8-4- مجالات التعبير الكتابي:
182	9-4- تدريس التعبير الكتابي:
186	1-9-4- تصحيح التعبير الكتابي:
189	10-4- ضعف التلاميذ في التعبير وعلاجه:
195	خلاصة الفصل الرابع:

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة:

196	أولاً- الدراسة الاستطلاعية:
197	ثانياً- الدراسة الأساسية:
197	1-5- منهج الدراسة:
197	2-5- مجتمع الدراسة:
199	3-5- عينة الدراسة:
202	4-5- مكان تطبيق الدراسة:

202	5-5 أدوات الدراسة:
207	6-5 صدق الأدوات:
218	7-5 ثبات الأدوات:
223	8-5 خطوات إجراء الدراسة:
224	9-5 تصحيح الاختبارات:
225	10-5 المعالجة الإحصائية:

الفصل السادس: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

226	تمهيد:
226	1-6 عرض النتائج وتحليلها:
270	2-6 مناقشة النتائج:
298	3-6 الاستنتاج العام:
300	4-6 التوصيات والمقترحات:
302	قائمة المراجع:
302	أولاً- المراجع العربية:
329	ثانياً- المراجع الأجنبية:
339	قائمة الملاحق:

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة الخاص بالمعلمين.	198
2	توزيع مجتمع الدراسة الخاص بالتلاميذ.	198
3	عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين.	199
4	عينة الدراسة الخاصة بالتلاميذ.	200
5	الخصائص الوظيفية لعينة المعلمين من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعلمونها.	201
6	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث.	211
7	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل).	212
8	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون).	214
9	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.	216
10	ثبات التحليل بين المصححين الثلاثة لمقياس تصحيح التعبير الكتابي.	219

220	11	ثبات التحليل بين المصححين الثلاثة لمقياس تصحيح التعبير الشفوي.
221	12	نتائج ثبات مقياس تصحيح التعبير الكتابي بمجاليه المتعلقين بالشكل والمضمون، وعلى الدرجة الكلية. ومقياس تصحيح التعبير الشفوي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) و (التجزئة النصفية).
222	13	نتائج ثبات الأدوات المطبقة على المعلمين والتي تتعلق بقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ودرورها في تحسين مهارات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون)، والتعبير الشفوي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.
227	14	النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم.
229	15	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس).
230	16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).
230	17	نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).
231	18	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).
232	19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين الكلية لدور استراتيجيات الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

20	النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال (الشكل).	233
21	النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال (المضمون).	236
22	النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.	238
23	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس).	242
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).	243
25	نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).	244
26	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).	245

246	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس).	27
247	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).	28
247	نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).	29
248	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).	30
249	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.	31
250	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.	32
252	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.	33
254	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.	34
258	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية، ومجالي الشكل والمضمون، ومهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.	35

259	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها.	36
262	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.	37
263	المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما) - تعبير كتابي.	38
263	المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) - تعبير كتابي.	39
264	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى).	40
265	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها.	41
267	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.	42
268	المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما) - تعبير شفوي.	43

268	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) - تعبير شفوي.	44
269	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى).	45

مقدّمة

مقدمة:

يُعتبر التطور والتغير الحاصلان في مناحي الحياة جميعها سبباً في حرص أنظمة التعليم على مواكبة هذا التطور؛ لسد الفجوة بين المتعلم والظروف المحيطة به، فاختلاف الظروف من بيئة إلى أخرى يفرض أهمية الانتقاء الجيد للاستراتيجيات والنظريات التربوية التي تخدم المتعلم، وتحقيق لديه التوازن المطلوب على جميع الأصعدة، سواء أكانت ثقافية أم نفسية أم اجتماعية.

تقصد المنظومة التربوية إلى إحداث التغير الإيجابي لدى المتعلمين في سلوكياتهم وأفكارهم واتجاهاتهم ومعارفهم ومنظومة القيم لديهم، بما ينسجم مع حاجاتهم وميولهم ويتصل بالبيئة التي يعيشونها، وهذا كله لا يتأتى إلا بإحاطة واسعة وإلمام كبير من المعلمين باستراتيجيات التدريس المختلفة، التي يمكن أن توظف حسب الأهداف المراد تحقيقها، وقدرة هذه الاستراتيجيات والطرائق على تحقيق تلك الأهداف. (الحيلة، 2015)

إيماناً من التربويين بوجود الفروق الفردية لدى المتعلمين، واختلاف أنماط التعلم لديهم، حرصوا على توظيف عديد الاستراتيجيات التربوية بقصد اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات التي تمكنهم من التكيف مع البيئة والمجتمع، ويحقق للمتعلم التقدم المطلوب في حياته، حيث تنوعت الاستراتيجيات وطرائق التدريس الموظفة والتي يظهر فيها تباين الأدوار بين أدوار للمعلمين، وأدوار للمتعلمين، وأخذ يحرص التربويون على أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية، بحيث يكون الدور الأكبر له خلال العملية التعليمية، في حين يكون دور المعلم موجهاً وميسراً ومسانداً على تعلم التلاميذ. ومن هذه الاستراتيجيات التي تُعنى بالتعلم النشط استراتيجيات الدراما في التعليم، التي تهتم بالبناء المعرفي من خلال الخيال والنشاط الحركي المقصود والموجه خلال العملية التعليمية.

لقد اهتمت دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية بتطوير برامج تدريبية للمعلمين قائمة على المدرسة، وذلك لتحسين كفاياتهم التربوية لتطوير الممارسات التعليمية داخل الغرف الصفية، بما يعزز لديهم القدرة على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، وكان من بين هذه الاستراتيجيات ما يرتبط بتوظيف الدراما في التعليم.

حيث تنوعت صور النشاط الدرامي وتعددت مسمياته ما بين لعب الأدوار، والتمثيل المسرحي، والدراما التعليمية، ودراما عباءة الخبير، والدراما التكوينية.

لقد كان للدراما حضورها في الميدان التربوي كونها تنسجم مع فطرة المتعلمين القائمة على الحركة واللعب، وتم استثمارها تربوياً بما يحقق الأهداف التربوية المرجوة على اختلاف مستويات الأهداف المعرفية وغاياتها (شكشك، 2010).

حيث تعد الدراما من الأساليب الحديثة المتبعة في التدريس، والتي تتخذ شكلين أساسيين في العمل، أولهما: الدراما بوصفها طريقة للتعليم والتعلم، وثانيهما: الدراما بوصفها موضوعاً قائماً بحد ذاته، ويتم من خلاله التركيز على تطوير المهارات الدراسية (O'Neil, 2010).

إن توظيف الدراما في التعليم يتجاوز العمل من كونه مجرد نقل للمعرفة، وبناء المهارات؛ فالدراما في التعليم تتضمن مناقشة المعنى بهدف إكساب الإدراك والفهم، وتحسين المتعلم إنسانياً، واجتماعياً، ومعرفياً؛ فهي تجسد تعلماً نشطاً مستنداً إلى التفاعل الإنساني، وبذلك يصبح التعلم على صلة شخصية بالمتعلم، ويكون صلة متينة بين المتعلم وزملائه (O' Toole, 2001).

تلعب الدراما في التعليم دوراً في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حيث تعد اللغة العربية إحدى أكثر اللغات انتشاراً في العالم، ووسيلة لتبادل الأفكار والمشاعر، وعرفها (عاشور، 2007) بأنها "رموز وأصوات تعبر عن أفكار ومعانٍ كانت نتاجاً للذكاء الاجتماعي الإنساني، تتطلب وجود مرسل يهدف للإخبار عن شيء ومستقبل يتلقى الرسالة، وهذا يتطلب أيضاً قصداً من المرسل ووعياً من المستقبل باستخدام الرمز لحدوث عملية التواصل بينهما".

كما تدرك دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية أهمية تعليم المواد الأساسية للتلاميذ كاللغة العربية والرياضيات والتي وضعتها ضمن أولويات برنامج التعليم في بناء البرامج التدريبية للمعلمين وفي بناء الاختبارات والدراسات التي تكشف عن الاكتساب الجيد للمهارات في اللغة العربية، وكان للكتابة والتعبير حظ وافر من الاهتمام نتيجة ما تكشف عنه الدراسات من ضعف في اكتساب التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي والشفوي.

لقد اعتمد التربويون العديد من الاستراتيجيات لتدريس التعبير أملاً في تحسين اكتساب مهارات التعبير، وهذا ما زاد من أهمية البحث في الإشكالية المطروحة لاحقاً.

إن محاولات المعلمين والمعلمات في تدريس التعبير واستمرار حالة الضعف، وظهور تباين في تطبيق المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات الدراما في التعليم؛ أوجد تساؤلات حول درجة تطبيق

استراتيجيات الدراما في التعليم، ودرجة إدراكهم لدورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

لتحقيق ذلك وفق أسس صحيحة تم وضع هذه الافكار ضمن إطار بحثي علمي، يقوم على منهج دقيق لتكون النتائج ملائمة للواقع وبعيدة عن الذاتية والارتجال؛ وقد جاءت هذه الدراسة في ستة فصول في قسمين رئيسيين هما:

أولاً- الجانب النظري الذي تضمن:

الفصل الأول- الإطار العام للدراسة: حيث تناول هذا الفصل إشكالية الدراسة، والتساؤلات التي سعت الدراسة للإجابة عنها، والفرضيات التي صيغت بناء على أسئلة الدراسة، كما تناول هذا الفصل أهداف الدراسة وأهميتها، وتعريفاً للمصطلحات الواردة في الدراسة، ومن ثم عرض للدراسات السابقة تلاها تعقيب على هذه الدراسات يوضح أوجه الاختلاف والاتفاق فيما بينها من جهة، وأوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية من جهة أخرى، وما قدمته هذه الدراسات من فائدة في الدراسة الحالية، إضافة إلى ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الفصل الثاني- استراتيجيات الدراما في التعليم: حيث تناول هذا الفصل تعريف الدراما في التعليم وأهدافها، والأهمية التربوية للدراما في التعليم، وعناصر الدراما التعليمية ومصادرها، واستراتيجيات الدراما في التعليم، والأعراف والأساليب الدرامية، والعوامل المؤثرة في نجاح الدراما التعليمية، والأشكال التطبيقية لمجالات الدراما التعليم، والخطوات العامة للتدريس باستخدام أسلوب الدراما في التعليم، ومعوقات توظيف الدراما في التعليم، والدراما في التعليم بين التأييد والرفض.

الفصل الثالث- التعبير الشفوي: تناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم التعبير بشكل عام، ومفهوم التعبير الشفوي، وأهمية التعبير بشكل عام، وأهمية التعبير الشفوي، وأهدافه، وأأسسه، وأنواع التعبير، ومجالات التعبير الشفوي ومهاراته، ودور المعلم في تدريسه وتصحيحه، وأسباب الضعف في التعبير الشفوي وعلاجه، وكذلك علاقة التعبير الشفوي بالمهارات اللغوية.

الفصل الرابع- التعبير الكتابي: تناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم الكتابة والتعبير الكتابي وبيان أهمية التعبير الكتابي، وأهدافه، وأأسسه، ومجالاته ومهاراته، ومن ثم تدريس التعبير الكتابي وتصحيحه، وأسباب الضعف فيه لدى التلاميذ ومقترحات علاجه.

لقد كان للجانب النظري دوراً مهماً في بلورة الأفكار المتعلقة بالجانب الميداني للدراسة.

ثانياً - الجانب التطبيقي: والذي يتضمن:

الفصل الخامس - الإجراءات الميدانية للدراسة: حيث تناول هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية

بشكل موجز، ومن ثم الدراسة الأساسية حيث يعرض منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات القياس التي استخدمت، ووصفاً لكيفية التحقق من صدقها وثباتها، كما يصف خطوات إجراء الدراسة وتصحيح الاختبار، والطرق التي استخدمت في المعالجات الإحصائية.

الفصل السادس - عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها: يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة

وتحليلها، ومناقشتها، والاستنتاج العام، ومن ثم أهم التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة في ضوء نتائج الدراسة.

من ثم تم عرض المراجع التي خدمت إعداد هذه الدراسة، كما تم عرض الملاحق المرتبطة

بهذه الدراسة.

الجانِب النَّظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول - الإطار العام للدراسة:

تمهيد:

1-1- إشكالية الدراسة

1-2- فرضيات الدراسة

1-3- أهداف الدراسة

1-4- أهمية الدراسة

1-5- تحديد مصطلحات الدراسة

1-6- الدراسات السابقة

الفصل الأول- الإطار العام للدراسة:

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إشكالية الدراسة، والتساؤلات التي سعت الدراسة للإجابة عنها، والفرضيات التي صيغت بناء على أسئلة الدراسة، كما تناول هذا الفصل أهداف الدراسة وأهميتها، وتعريفًا للمصطلحات الواردة في الدراسة، ومن ثم عرض للدراسات السابقة تلاها تعقيب على هذه الدراسات يوضح أوجه الاختلاف والاتفاق فيما بينها من جهة، وأوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية من جهة أخرى، وما قدمته هذه الدراسات من فائدة في الدراسة الحالية، إضافة إلى ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

1-1- إشكالية الدراسة:

تُعتبر اللغة مرآة الفكر والثقافة، وأداة التواصل بين الأفراد والجماعات، وقد بات اكتساب اللغة من أهم جوانب الحياة البشرية في عصر يتسم بالثورات المعرفية والتكنولوجية والمعلوماتية والاجتماعية والاقتصادية، وتمتاز بأنها أداة التثقيف بما تمليه قومية اللغة وما تحويه من آثار دينية مقدسة، وآثار عقلية أدبية خالدة، وما يمكن أن تصنعه اللغة من خلق قيم، وما تقوم به من ترسيخ الألفة والصداقة بين الأفراد والجماعات. (عاشور، 2007).

فاللغة سلاح الفرد في مواجهة الكثير من المواقف والأحداث التي تستدعي الكلام أو الاستماع أو الكتابة، أو القراءة، وهذه من أهم وظائف اللغة التي تعبر عن الوظيفة الاجتماعية للغة، فلها دورها الرائد في حياة المجتمع كونها أداة للتفاهم (الهاشمي؛ والدليمي، 2008: ص 101).

تجلت أهمية اللغة كما عبّر (محمد، 2014: ص 31) في كونها وعاء المجتمع، فهي تمثل عقل المجتمع وحواسه وتفكيره وذاكرته وثقافته وحاضره ومستقبله، فهي مما اختص به الله البشر دون غيرهم من المخلوقات لما لها من أهمية في رقي الإنسان وحضوره وعطائه.

حيث أنه في الوقت الذي تجاوزت فيه غايات اللغة حدود الاتصال والتواصل الاجتماعي البسيط إلى المحادثة والكتابة بمستويات عليا؛ كان الاهتمام بالمحادثة والكتابة أمراً أساسياً ومنطقاً

نحو الإبداع اللغوي ليبقى الفكر والنتاج اللغوي خالدين وقادرين على إيجاد التواصل الفكري بين من نخطبهم مباشرة ومن تفصلهم الحدود الزمانية والمكانية عنّا (عيد، 2011: ص 13).

حينما اعتبرت اللغة وسيلة التعبير، فلا بد أن يكون التعبير شاملاً لمميزات هذه اللغة وسماتها، لأنه عماد اللغة وأساس بقائها قائمةً وحيّة، ويخرج بها من مرحلة الجمود والسكون، إلى مرحلة التداول والاستعمال، فهو أهم الفروع في اللغة العربية والغاية منها جميعاً، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً؛ فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة. (الدليمي والوائلي، 2003: ص 200)

حيث تعتبر اللغة في مظاهرها كافة، وفي عمقها دورة لا تتوقف ولا تتفصل مهاراتها عن بعض، فهي تكاملية ما بين استماع وكلام وقراءة وكتابة، وتتفاعل كل مهارة مع المهارات الأخرى وتضيف لها وتأخذ منها، وبذلك فمهارات اللغة المكونة للغة روافد لبعضها البعض (صومان، 2010).

كما يُعتبر التعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسي، وإجادته تعني إجابة الدراسة اللغوية خاصة، وتوقفاً في المواد الدراسية الأخرى، فالشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية ومهاراتها بإمكانه صياغة العبارات الدقيقة، فالتعبير يشمل اثنتين من مهارات اللغة هما: الحديث والاستماع، فدراسة اللغة تتمركز حوله ولا مغالاة في أن يقال: أن اللغة نوع من أنواع التعبير (زاير، 2011: ص 398).

فقد لخص عبد اللطيف (2007) أهمية تدريس التعبير في كونه أحد أسس التفوق الدراسي في الاتصال اللغوي، وهو من مقاييس الكفاءة لدى التلاميذ، وعماد الشخص في تحديد ذاتيته. يتجه الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره المرتبطة بالقيم مجسداً ذلك في لغة ضمن حقول اللغة الشعرية والنثرية، وهذا ما أكسب اللغة جمالاً يُضاف إلى جمال بنائها، فتراه يعبر من خلال قصة، أو خاطرة، أو مقالة، أو مسرحية، أو قصيدة شعرية؛ فيلامس بها فكر من يطلعون عليها ومشاعرهم من خلال المعاني المتدفقة والمعبر عنها بقوالب لغوية سليمة.

حيث يعتمد التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد بالدرجة الأولى على التأثيرات المتبادلة، فيكون تبادل المعلومات والمشاعر بين اثنين أو أكثر بطرق لفظية وغير لفظية، كالإشارات ولغة الجسد، ويعد التعبير الشفوي والتعبير الكتابي أداة اتصال سريعة بين الأفراد،

فالفرد الذي يمسك بزمام التعبير في اللغة يكون قادراً على ضبطه وإدارته، وغالباً ما يكون ذلك سبباً في إحرازه النجاح في حياته العامة والخاصة، وتشكل مهارة الاستماع إلى جانب التعبير بشقيه الشفوي والكتابي نحو 95% من النشاط اللغوي داخل الصف.

(Thompson, Lentz, Nevers & Withoustki, 2004)

يعتبر التعبير الشفوي من أهم أنماط النشاط اللغوي لكونه وسيلة أفراد المجتمع لتحقيق حاجاتهم، وأداتهم لاكتساب المعرفة، وهو عملية قائمة على التفاعلات التي تحدث بين الفرد ومحيطه. (الجوريشي، 2008)

رغم أهمية التعبير إلا أنه لم يأخذ مكانته ضمن مناهج اللغة، فلا يزال الاهتمام به ضعيفاً من حيث الحصة الأسبوعية التي قد يهملها الكثير من المدرسين، ويشير الواقع أن من أسباب تدني القدرة على التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة ما يرجع إلى عدم تخصيص منهج أو مقرر دراسي لتعليم التعبير. (عطية، 2008: ص 177-178)

حيث أن عدداً كبيراً من التلاميذ في مختلف مراحل الدراسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه (الشفوي والتحريري)، وإذا ما كتبوا موضوعاً يظهر مليئاً بالأخطاء النحوية والإملائية، ولعل المنتبِع لأساليب تعبير التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة يلاحظ ميلهم إلى الإجابة المباشرة، كونهم يعانون من قلة في المهارات التعبيرية التي تمكنهم من ترتيب الأفكار والربط فيما بينها، فضلاً عن اضطراب الأسلوب. (عاشور؛ مقدادي، 2019: ص 225-226)

يؤكد ذلك ما أظهرته نتائج دراسة التقييم الوطني في اللغة العربية والتي أجرتها الإدارة العامة للقياس والتقييم والامتحانات عبر دائرة القياس والتقييم في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، حيث أظهرت أن مستويات التلاميذ في تحصيل التعبير كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارات التعبير لتلاميذ الصف الخامس الأساسي (35.35) أما الصف التاسع الأساسي فبلغ (48.86)، وتشير هذه النسب إلى مشكلة حقيقية في درجة اكتساب التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018)

كذلك فإن نتائج دراسة تقييم تحصيل التلاميذ الذي طبقه برنامج التعليم على تلاميذ الصفوف الرابع والثامن الأساسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية في نهاية العام الدراسي 2014/2015، أظهرت أن المتوسط العام لتحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في التعبير الكتابي بلغ 46.58،

وبلغ المتوسط العام لتحصيل تلاميذ الصف الثامن الأساسي 37.5، وتشير أيضاً هذه النسب إلى ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، ووجود مشكلة حقيقة في درجة اكتسابهم لمهارات التعبير الكتابي. (دائرة التربية والتعليم، 2016).

هذا وقد أكد عديد التربويين (زقوت، 2013؛ الدليمي والوائل، 2003؛ عيد، 2011؛ الزربا، 2014) أن هناك ضعفاً عاماً لدى التلاميذ في التعبير الشفوي والكتابي على حد سواء، ويظهر ذلك بشكل جلي في تعبيرهم الشفوي، وفي كتاباتهم التعبيرية، في جميع المراحل التعليمية. وأن هذا الضعف يعود إلى عديد الأسباب، منها ما هو متعلق بالمتعلم كضعف القاموس اللغوي، وعدم الاهتمام بالمادة، وأسباب متعلقة بقلّة الزمن المخصص للتعبير في الخطة الدراسية، عدم استطاعة المعلم توليد الدافعية للتعلم لدى تلاميذه، وجمود أساليب التدريس المستخدمة في حصة اللغة العربية بشكل عام وفي حصة التعبير بشكل خاص، كذلك فإن إهمال أو قلة تقويم موضوعات التعبير يؤدي إلى عدم تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية. (الدهلكي، 2018: ص 86).

لقد أشارت عديد الدراسات، إلى ضعف التلاميذ في مهارات التعبير الشفوي والكتابي مثل دراسة (عبد الجواد، 2001)، التي أشارت إلى ضعف التلاميذ في امتلاك مهارات استخدام أدوات الربط بدقة بين الجمل، وكتابة الجمل مكتملة الأركان، واتباع نظام الفقرات عند الكتابة، واستخدام علامات الترقيم، وكتابة خاتمة تلخص الموضوع. وقد اتفق معه (الوحيدي، 2005) في دراسته التي أظهر أن اكتساب التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي كانت متوسطة، وبينت دراسته ضعفاً لدى التلاميذ في امتلاك مهارات التعبير الكتابي الأساسية. وأظهرت دراسة (الشنطي، 2016) انخفاض مستوى أداء التلاميذ في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التعبير الشفوي، بما يشير إلى تدني مستوى امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير الشفوي. وقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تجريبية لبرامج مقترحة بغية تنمية إكساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ، مثل دراسة (الآغا، 2002)، ودراسة (الفليت، 2002)، ودراسة (أبو العينين، 2003)، ودراسة (النجار، 2004)، ودراسة (المسيري، 2006)، ودراسة (المصري، 2006)، ودراسة (الشوابكة، 2014)، ودراسة (السعدي، 2009)، ودراسة (عبيدات، 2004)، ودراسة (الطيبي، 2000).

استناداً إلى ذلك صار من الضروري استخدام استراتيجيات تعليمية توازن بين التعلم والتعليم اللغوي، وعليه وجب تقديم خبرات تعليمية- تعلمية تقوم على التفاعل في مواقف اجتماعية حية،

بحيث تجعل المتعلم في موقف إنساني مفعم بالمشاعر والحركة والتحديات والمعاشية الحقيقية وشبه الحقيقية لجعل الأفكار أكثر تدفقاً، وتعزيز الإيمان بها قبل محاولات التعبير عنها بطريقة سطحية تفقد جوهرها الحقيقي. ونظراً لذلك يتوجب على المعلم القيام بعرض المحتوى التعليمي بطرائق تخاطب جميع ذكاءات التلاميذ، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتضمن مشاركة فاعلة لكل تلميذ في الغرفة الصفية، فيشير إلى كل متعلم بأنه ذكي وفرد فعال يشارك في صنع المعرفة، ويكتسبها بالطريقة التي تخاطب ذكاءه وقدراته (قطامي، 2010).

إن استراتيجيات الدراما في التعليم والتي تجعل التلميذ في موقف المعاشية الحقيقية وشبه الحقيقة تزيد من عمق هذا الاكتساب وهذا التمثل، وبالتالي تزيد قدرته على التعبير شفويًا وكتابيًا، لا سيما أن استراتيجيات الدراما قد أظهرت فاعليتها في تحسين مهارات لغوية أخرى كالقواعد النحوية وهذا ما أكدته دراسة (الأطرش، 2014) فتعد الاستراتيجية لها الدور الفعال في تحسين مهارات التعبير بما تحويه من مشاهد يتوفر فيها، التأثير، والفكرة، والانفعال، وأحد أهم الوسائل التي تؤدي إلى الكشف عن الذات.

لقد أظهرت عديد الدراسات فاعلية توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم، حيث بينت الدراسات أن للدراما في التعليم أثر في تحسين اكتساب المهارات المختلفة في عدة موضوعات دراسية، ولم تظهر أية دراسة استخدمت استراتيجيات الدراما في التعليم عدم وجود فروق لصالح المجموعات التجريبية التي تعلمت باستخدام الدراما أو الاستراتيجيات المرتبطة بها، ومن هذه الدراسات: دراسة (قراوي، 2015)، ودراسة (أغير، 2015)، ودراسة (الربابعة والحباشنة، 2015)، ودراسة (أبو شيخة، 2015)، ودراسة (الشوابكة، 2014)، ودراسة (هنية، 2007)، ودراسة (البري، 2017)، ودراسة (الخياط، 2018)، ودراسة (السعدي، 2009)، ودراسة (الحداد؛ وحسن، 2014). يعرض الباحث في نهاية هذا الفصل تفصيلاً حول أهم الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات الدراما في التعليم وعلاقتها بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

بحكم وظيفتي كمختص تربوي/ مشرف للغة العربية وأثناء زيارتي الصفية للمعلمين، وفريق المختصين التربويين الذين يزورون المعلمين باستمرار بقصد دعمهم وتوجيههم، وإطلاعي على ما يعانيه التلاميذ من مشكلات في التعبير بنوعيه (الشفوي والكتابي). لوحظ التباين بين المعلمين والمعلمات في تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، وفي تخصصات مختلفة وفروع مختلفة من

فروع اللغة العربية، رغم أنها استراتيجيات تلقى المعلمون والمعلمات تكويناً جيداً لاستخدامها وتوظيفها في تعليم المهارات المختلفة.

فقد عملت دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية على إعداد برامج تطوير مهني للمعلمين على شكل مجتمعات تدريبية، بحيث يخضع المعلمون جميعهم إلى تكوين تربوي ومعرفي مستمر في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم ومن بينها استراتيجية لعب الأدوار كأحدى استراتيجيات الدراما في التعليم، حيث أن هذه الاستراتيجيات حديثة وأكثر قرباً لذوات التلاميذ، وأكثر قدرة على تحسين اكتساب المهارات لديهم، وبناء على تجربتي البحثية الممتدة في تعلم استراتيجيات الدراما في التعليم، لاحظت بأن هذه الاستراتيجية تحقق نفعاً في الميدان التربوي، وفيما يخص تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص.

حيث يتطلب تدريس مهارات التعبير للتلاميذ جهداً نوعياً من المعلمين والمتعلمين لإكساب المهارات التي تتصف بالعمق وإمكانية استثمارها في مجال التعبير، وسيكون من الصعوبة تمثيلها واكتساب مضامينها من خلال تعرف التلاميذ السطحي على هذه المهارات المرتبطة بالتعبير والتي تشكل الأساس في البناء اللغوي التعبيري. حيث تختلف مستويات التعبير باختلاف قدرات التلاميذ اللغوية، والثقافية، وإيمانهم بعمق الفكرة التي يطرحونها في موضوع التعبير. ومن هنا جاءت الحاجة إلى دراسة استراتيجيات جديدة في التدريس من شأنها أن تدعم عمليتي التعليم والتعلم، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحقق التعلم النشط المرغوب، وتكسب التلاميذ المهارات المرغوبة، وتنمي ما لديهم من مهارات سابقة.

يُلاحظ أن الاهتمام البحثي فيما يتعلق بالتعبير بنوعيه: الشفوي والكتابي، والإشارة إلى مستوى الضعف في اكتساب المهارات الخاصة بها لدى التلاميذ، وكذلك تباين الاهتمام بالدراما في التعليم لدى المعلمين والمعلمات بشكل عام، وعدم البحث بربط الدراما بالتعبير اللغوي؛ ووضوح النقص في الدراسات السابقة فيما يتعلق بدرجة اشتغالها على استراتيجيات الدراما في التعليم بشكل كامل، هذا كله دفع الباحث إلى التفكير للبحث في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم والتي تعرض المعلمون في مدارس وكالة الغوث إلى خبرات تدريبية في توظيفها، واستقصاء وجهات نظرهم حول دورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى التلاميذ، والكشف عن الأثر التربوي والتعليمي المكتسب لدى التلاميذ الذين يتعلمون التعبير الشفوي والكتابي استناداً إلى استراتيجيات

الدراما. حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الدراما في التعليم ترتقي بطاقات التلاميذ الكامنة، وتنمي المهارات لديهم، بما يمكنهم من ممارسة اللغة إبداعياً.

من هذه المنطلقات المرتبطة بأهمية الدراما في التعليم وأهمية التعبير، تسعى هذه الدراسة إلى قياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ، ودرجة اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

بناء على ذلك تتحدد إشكالات الدراسة في الأسئلة الرئيسة الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين؟

السؤال الثاني: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ؟

السؤال الثالث: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم، وهل توجد فروق في الاكتساب بينهم وبين التلاميذ من غير المتعلمين باستخدام استراتيجيات الدراما؟

يتفرع من السؤال الرئيس الأول الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم؟

يتفرع من السؤال الرئيس الثاني الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما درجة إدراك المعلمين الكلية لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي؟

2- ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي

في مجال الشكل؟

3- ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي

في مجال المضمون؟

4- ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير

الشفوي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في

تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في

تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في

تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في

تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في

تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم

في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

يتفرع من السؤال الرئيس الثالث الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

2- ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي من حيث الشكل لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام

الدراما؟

3- ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي من حيث المضمون لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام

الدراما؟

4- ما درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

- 5- هل توجد فروق في درجة اكتساب مهارات **التعبير الكتابي** لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما وغير المتعلمين بها؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات **التعبير الكتابي** لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟
- 7- هل توجد فروق في درجة اكتساب مهارات **التعبير الشفوي** لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما وغير المتعلمين بها؟
- 8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات **التعبير الشفوي** لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟

2-1- فرضيات الدراسة:

1- الفرضيات الصفرية المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
 - 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم؟
- ### 2- الفرضيات الصفرية المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات **التعبير الكتابي** لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات **التعبير الكتابي** لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات **التعبير الكتابي** لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

3- الفرضيات الصفرية المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟

3-1- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية أساساً إلى:

- 1- قياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين.
- 2- قياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي للتلاميذ.
- 3- قياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ.
- 4- قياس أثر متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ.
- 5- قياس درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم.

- 6- قياس الاختلاف في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم والذين يتعلمون بغيرها.
- 7- قياس أثر متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغيرها)، والجنس (ذكر/أنثى) في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ.
- 8- قياس أثر التفاعل بين متغيرات طريقة التعلم والجنس في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ.

1-4- أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها:
- 1- تسلط الضوء على أساليب حديثة من أساليب التدريس بحيث يكون المتعلم مشاركاً أساسياً في إنتاج المعرفة وليس فقط متلقياً لها.
- 2- تفيد التربويين القائمين على برامج التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية، بحيث تقدم لهم تغذية راجعة وصورة واقعية عن واقع تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم والتي هي من ضمن استراتيجيات التعلم النشط التي تلقى المعلمون جميعاً تدريباً عليها.
- 3- تهتم بمهارات التعبير الشفوي والكتابي في الوقت الذي يُعتبر فيه التعبير من أهم غاية تعليم فروع اللغة العربية المختلفة.
- 4- توفر قائمة بمهارات التعبير الشفوي والكتابي التي ينبغي الاهتمام بها وتنميتها، مما يخدم معلمي اللغة العربية والمعنيين بتعليم التعبير.
- 5- الدراسة سابقة ومرجعية في محتواها للمعنيين في البحث في استراتيجيات الدراما في التعليم، والتعبير الشفوي والكتابي.
- 6- الدراسة الأولى التي تُعنى في البحث في استراتيجيات الدراما في التعليم على مختلف أساليب الدراما وعلاقة ذلك بالتعبير الشفوي والكتابي في فلسطين- حسب علم الباحث-.
- 7- الدراسة الأولى التي تُعنى في البحث في استراتيجيات الدراما في التعليم على مستوى الجامعة الجزائرية حسبما رصدنا من دراسات سابقة، وهذا ما يقدم أدباً تربوياً مهماً للاستفادة منه من المعنيين بذلك من الباحثين والتربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

- 8- تفسح الدراسة المجال أمام الباحثين للبحث في دور استراتيجيات الدراما في التعليم في متغيرات جديدة لم يتناولها البحث الحالي. وعلى ضوء النتائج التي ستخرج بها.
- 9- تقدم وصفاً واقعياً حقيقياً حول تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم من جهة، ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين مهارات التعبير الكتابي والشفوي من جهة أخرى، وحقيقة ما لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما من مكتسبات في مهارات التعبير الكتابي والشفوي من جهة أخرى.

1-5- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **الدراما في التعليم اصطلاحاً:** نوع من أنواع اللعب الهادف المنظم، يعتمد على التمثيل الذي يشارك فيه جميع الأطفال مهما كانت قدرة كل منهم على الأداء التمثيلي، حيث يبدعون درامياً من قصة تُقص عليهم، أو من تأليفهم. (الدهان، 2002).
- **الدراما في التعليم إجرائياً:** مجموعة من الأنشطة المنظمة التي ينخرط فيها التلاميذ حركياً ولفظياً ضمن سياق محدد لإنجاز عدد من المهمات في واقع متخيل بناء على أحداث معينة، وتُبنى هذه الأنشطة على أسس معرفية وقيمية وتقاطعات مع المنهاج.
- **استراتيجيات الدراما في التعليم اصطلاحاً:** مجموعة من الأساليب الحديثة المتبعة في التدريس، والتي تتخذ شكلين أساسيين في العمل، أولهما: الدراما بوصفها طريقة للتعلم والتعليم، وثانيهما: الدراما بوصفها موضوعاً قائماً بحد ذاته، ويتم من خلاله التركيز على تطوير المهارات الدراسية، وتقوم هذه الاستراتيجيات على انخراط المعلم مع تلاميذه في عملية تشكيل موقف درامي - مسرحي، ينتجون فيه العبر والمعاني لأنفسهم، فهم يعايشون الحدث الذي ينتج خلال الدراما، ويعملون على أساس اكتشاف اللحظة الراهنة، وليس على أساس ما تختزنه الذاكرة، وهي عملية حيوية مستمرة من الاكتشاف والبناء وتكوّن المعرفة خلال عملية الدراما (O' Nell, 2010).
- **استراتيجيات الدراما في التعليم إجرائياً:** مجموعة من التقنيات والأعراف والأساليب التي تتيح الفرص أمام المعلم والتلاميذ للانخراط في عالم متخيل لتنفيذ مهمات تستند إلى القيم أو الاتجاهات أو المعارف أو المهارات المرتبطة بالمنهاج.
- **درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم:** ويعرّف الباحث إجرائياً درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم بأنها: مستوى الممارسة التربوية داخل الغرفة الصفية وخارجها المبنية على أنشطة

درامية هادفة، ويُشار إلى هذا المستوى من الممارسة بالألفاظ القياسية الآتية والتي تعبر عن درجة التطبيق: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً.

- **المهارة اصطلاحاً:** "النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة بحيث تؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، ومن معاني المهارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء" (عبد الحميد، 2006: ص 88).

كما أن المهارة هي الأداء الذي يقوم به الفرد بسرعة ودقة، بغض النظر عن نوع الفعل سواء أكان حركياً جسمى أم عقلياً، بما يوفر الوقت والجهد والتكاليف، وهي أيضاً قدرة بمستوى عالٍ من أداء فعل معقد في مجال معين بسهولة ودقة، كما أنها قدرة فائقة تمكن صاحبها من القيام بأنشطة معينة بإتقان في أقل وقت وأقل جهد (الهاشمي؛ والدليمي، 2008: ص 23).

المهارة إجرائياً: الأسس السليمة للإفصاح، والخبرات المرتبطة بالتعبير شفويّاً أكان أم كتابياً والتي تظهر من خلال أداء التلميذ اللفظي أو الكتابي بدقة ووضوح وإتقان.

- **مهارات التعبير اصطلاحاً:** هي استعداد خاص يتمتع به التلميذ، يجعله قادراً على التعبير عندما يُكَلَّف بالتعبير شفويّاً أو كتابياً، وتمكّنه من التعبير بجودة عالية، واكتساب التلميذ هذه المهارات؛ يساعده في القدرة التعبيرية بشكل جيّد (التميمي، 1999).

- **مهارات التعبير إجرائياً:** ما يمتلكه التلميذ من قدرات واستعدادات شفوية أو كتابية للإفصاح بشكل منظم عن أية فكرة أو موضوع يُكلف للإفصاح عنه.

- **التعبير الكتابي اصطلاحاً:** هو التعبير الجميل، المنبثق من الاطلاع والخبرة، والمتميّز بعمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة (الدليمي والواللي، 2003).

- **التعبير الكتابي إجرائياً:** هو الإفصاح اللغوي المكتوب بأسلوب أدبي يمتاز بالجمال، والعمق، واكتمال عناصر الكتابة ووضوح المكتسب من مهارات الكتابة الواجبة في النص المكتوب.

- **إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي:** يعرف الباحث إدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب مهارات التعبير الكتابي بأنه معرفة المعلمين ووعيهم للأثر الذي يحققه توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم على قدرات التلاميذ في التعبير الكتابي من خلال ما يكتسبونه من مهارات خاصة بالتعبير الكتابي من خلال انخراطهم وتعلمهم عن طريق الدراما في التعليم، ويُشار إلى درجة هذا الإدراك لدور الدراما بالألفاظ القياسية التي تعبر عن درجة إدراك

المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الآتية: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً.

- **التعبير الشفوي إجرائياً:** هو الإفصاح اللغوي عن مكونات النفس حول فكرة أو قضية معينة بأسلوب أدبي يمتاز بالجمال، والعمق، واكتمال عناصر التعبير، ووضوح المكتسب من مهارات شفوية خاصة بهذا النوع من التعبير.

- **تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية:** هم التلاميذ الذين يتلقون التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، والذين يبدؤون تعليمهم من الصف الأول الأساسي وحتى الصف التاسع الأساسي، ويكون عمر التلميذ في الصف الأول الأساسي (6) أعوام، وفي الصف التاسع الأساسي (14) عاماً.

- **إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي:** يعرف الباحث إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي بأنه معرفة المعلمين ووعيهم للأثر الذي يحققه توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم على قدرات التلاميذ في التعبير الشفوي من خلال ما يكتسبونه من مهارات خاصة بالتعبير الشفوي من خلال انخراطهم وتعلمهم عن طريق الدراما في التعليم، ويشار إلى درجة هذا الإدراك لدور الدراما بالألفاظ القياسية التي تعبر عن درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي الآتية: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً.

- **تلاميذ الصف التاسع الأساسي إجرائياً:** هم التلاميذ الملتحقون بالسنة التاسعة من التعليم المدرسي الأساسي الحكومي والخاص في فلسطين، وهو آخر صف دراسي أساسي يلتحق به التلاميذ في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، ويكون عمر التلميذ في هذا الصف (14) عاماً.

- **مدارس وكالة الغوث:** هي المدارس التابعة لإدارة وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، وتطبق البرامج المقدمة من دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية، وتدرس المنهاج الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وهذه المدارس تُصنف جغرافياً في ثلاث مناطق تعليمية حسب وجودها في الضفة الغربية/ فلسطين وهي: منطقة نابلس التعليمية (شمال الضفة الغربية)، ومنطقة القدس وأريحا التعليمية (وسط الضفة الغربية)، ومنطقة الخليل التعليمية (جنوب الضفة الغربية). والملحق

رقم (1) يقدم تعريفاً حول وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين (UNRWA) / وكالة الغوث الدولية.

1-6- الدراسات السابقة:

اهتم الباحثون في ميدان التربية والتعليم بالبحث في الدراما في التعليم والكشف عن فعالية الدراما التعليمية في عدة موضوعات دراسية، وكان للبحث حول الدراما في التعليم واللغة العربية وما تتضمنه من مهارات نصيباً من هذا البحث، ولوحظ عدم وجود دراسات سابقة - حسب علم الباحث- تتناول وصفاً لواقع أو درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم التي أشارت الدراسات السابقة إلى فاعليتها في تحقيق أهداف العديد من الموضوعات الدراسية، وفيما يأتي يعرض الباحث عدداً من الدراسات العربية (الأحدث فالأقدم) ومن ثم الأجنبية (الأحدث فالأقدم) ضمن المحاور الثلاثة الآتية:

الأول- الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في المهارات اللغوية.

الثاني- الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الكتابي.

الثالث- الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الشفوي.

1-6-1- المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في المهارات اللغوية:

1-6-1-1- الدراسات العربية:

1- أجرت أبو منصور (2018) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام الدراما الإبداعية في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في تدريس اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية من (60) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي، ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين: المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية وتكونت من (31) طالباً وطالبة في مدرسة الدرة الشريفة، تم تدريسها مادة اللغة العربية باستخدام الدراما الإبداعية، و المجموعة الثانية الضابطة وتكونت من (22) طالباً وطالبة في مدرسة قرطاج الدولية تم تدريسها مادة اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية. وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختباري التفكير الابتكاري والتحصيل بعد التأكد من صدقهما وثباتهما وفق الأسس العلمية، واستخدمت

الوسائل الإحصائية المناسبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الابتكاري البعدي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة اللغة العربية باستخدام الدراما الإبداعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة اللغة العربية باستخدام الدراما الإبداعية.

2- أجرت ربعي (2018) دراسة هدفت التعرف إلى اثر استخدام سرد القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة تالصف التاسع، وتكونت عينة الدراسة من (104) طالباً وطالبة، وزعت عشوائياً في مجموعتين تجريبيتين بلغ عددهم فيها (53) طالباً وطالبة درسوا باستخدام استراتيجية سرد القصة القصيرة، ومجموعتين ضابطين بلغ عددهم فيها (51) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وأعدت سلم تقدير للأداء القرائي، وسلم تقدير للأداء الكتابي، واختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، ودليلاً يستند إليه المعلم في توظيف القصة بالشكل الدرامي التعليمي المرتبط بسرد القصة كاستراتيجية دراما في التعليم. وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعات الضابطة والتجريبية على المقاييس ولصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام سرد القصة. وقد ظهرت فروق لأثر متغير الجنس في الأداء القرائي ولصالح الطلبة الذكور، وكانت الفروق في الأداء الكتابي لصالح الإناث. ولم تظهر فروق تُعزى لمتغير الجنس في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، وكذلك لم تظهر فروق تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

3- دراسة المصري (2017)، وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملية لدى طلبة الصف الرابع في فلسطين. وطُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2017) على عينة قصدية تكونت من (114) طالباً وطالبة، وتوزعت العينة في مجموعتين تجريبيتين (60) طالباً وطالبة درست باستخدام الأنشطة التمثيلية، ومجموعتين ضابطين (54) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية،

واستغرق التطبيق ستة أسابيع، واعتمد الباحث اختباراً لمهارات اللغة العربية، واختباراً للتفكير التأملي، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين (ANCOVA).

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلبة الذي درسوا باستخدام الأنشطة التمثيلية، ولم تظهر فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغير الجنس ومتغير طريقة التدريس.

4- أجرى الفليت (2016) دراسة هدفت إلى بيان أثر المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين، وقد أجريت الدراسة على عينة تكون من (77) طالباً موزعين في مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (38) طالباً ودرست باستخدام المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (39) طالباً درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي وتحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المقروء في محاور الفهم الحرفي المباشر، والفهم التفسيري، والفهم الاستنتاجي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية.

5- أما دراسة الناصر (2014)، فقد هدفت إلى استقصاء أثر مسرح المناهج وتطبيق هذا النموذج درامياً على التحصيل في القواعد النحوية، ومهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة القطيف بالمملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً موزعين في مجموعتين متكافئتين إحصائياً، حيث درست المجموعة التجريبية ثلاث وحدات دراسية من منهاج قواعد اللغة العربية، وكذلك مهارات التعبير الشفوي والكتابي باستخدام منحنى مسرح المناهج، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في: اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية، واختبار تحصيلي لمهارات التعبير الكتابي، ومقياس لمهارات التعبير الشفوي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي العلامات الكلية للتلاميذ في الاختبار التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية، والاختبار التحصيلي لمهارات التعبير الكتابي، ومقياس مهارات التعبير الشفوي يُعزى إلى أثر التدريس باستخدام الاستراتيجية الدرامية المتمثلة في مسرح المناهج وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

6- دراسة صلاح (2013)، وهدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر الدراما على التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة (SOS) في محافظة بيت لحم، من خلال نموذج مقترح باستخدام الدراما، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت العينة من (54) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين: ضابطة بلغ عدد أفرادها (28) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (26) طالباً وطالبة درسوا باستخدام النموذج المقترح للدراما التعليمية. وقد تم تصميم أداة اختبار التحصيل لقياس أثر المتغير المستقل، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين (ANCOVA)، وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب النموذج المقترح للدراما التعليمية.

7- في دراسة أجرتها البُدي (2013) هدفت التعرف إلى أثر الدراما في تنمية المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة شمال غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الرابع، واستخدمت المنهج شبه التجريبي للتعرف إلى أثر الدراما في تنمية المهارات الحياتية في اللغة العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (84) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مدرسة الشيماء الأساسية الدنيا للبنات في بيت لاهيا، وتوزعت العينة في مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وقد أعدت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في قائمة المهارات الحياتية المناسبة لطالبات الصف الرابع، وأداة تحليل المحتوى، ونصوص درامية في دروس اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، واختبار المهارات الحياتية. وبعد تطبيق الدراسة والاختبار تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، وقد أظهرت النتائج فيما يخص الدراسة الحالية- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعلمن باستخدام الدراما في اختبار المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تعلمن باستخدام الدراما.

8- لقد أجرت عبد الحميد (2013) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية لعب الدور في إكساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية واستبقائها لديهن، وتحقيقاً لأغراض الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من مدرسة قبة الصخرة الابتدائية للبنات، وتوزعت عينة الدراسة بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (15) طالبة في كل مجموعة، وقد استمر تطبيق الدراسة مدة شهرين، وكانت الباحثة قد أعدت اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم النحوية، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي تم إعادة تطبيقه بعد شهر وذلك لقياس مدى استبقاء الطالبات المفاهيم النحوية التي اكتسبتها، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استبقاء المفاهيم النحوية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية دراما لعب الدور .

9- في دراسة الفيومي (2012) التي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (1021) طالب وطالبة من صفوف المرحلة الأساسية العليا موزعين في (24) شعبة دراسية اختيرت عشوائياً من مدارس وكالة الغوث الدولية، وتم توزيع العينة في مجموعتين: الأولى تجريبية وعدد أفرادها (506) طالب وطالبة درسوا القصائد الشعرية وفق استراتيجية التمثيل الدرامي، والثانية ضابطة وعدد أفرادها (515) طالب وطالبة درسوا وفق الطريقة الاعتيادية. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب التمثيل الدرامي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.

10- كذلك فقد قامت عامر (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لإجراء دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي في أربع مدارس حكومية، منها مدرستان للذكور ومدرستان للإناث، وتم توزيعهم في مجموعتين إحداهما تجريبية تعلمت باستخدام الدراما التعليمية وعدد أفرادها (112)،

والمجموعة الثانية ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية وعدد أفرادها (112) طالب وطالبة، وتم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2011، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في: الاختبار التحصيلي، واستبانة ملاحظة مهارات الطلبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الدراما التعليمية، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

11- لقد أجرت أبو لحية (2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما التعليمية على تنمية التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في محافظة شمال غزة، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، واستخدمت الباحثة أداتين تمثلتا في دليل المعلم الذي يعرض المسرحيات التعليمية وآلية تدريسها بالطريقة الدرامية، واختبار التفكير الإبداعي في اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي من مدرستي ذكور جباليا الابتدائية وجباليا المشتركة (ب) بمحافظة شمال غزة، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار (t) للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، واختبار (t) للفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين، ومربعاً معامل إيتا. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على جميع أبعاد التفكير الإبداعي في اللغة العربية بين درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما التعليمية وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الإبداعي بأبعاده ودرجته الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

12- لقد أجرى طيطي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة القصدية من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل، حيث شملت (137) طالباً وطالبة (70 طالباً 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 أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً للتحصيل ومقياساً 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، وتحليل البيانات واستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وقد أظهرت الدراسة 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، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية.

13- هدفت دراسة الكخن وهنية (2009) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية، أجريت الدراسة على عينة تضم (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي موزعات على أربع شعب. وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (60) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (60) طالبة. بعد ذلك تم تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام أسلوب 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 والمجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، وتحليل البيانات واستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية، وعلامات طالبات المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد تأثير العلامات القبلية كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تعزى إلى طريقة التدريس، لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أسلوب الدراما.

14- 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، وأعد الباحث برنامجاً مقترحاً لذلك وطبقه على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة في مدارس عسان بمحافظة غزة، وكانوا موزعين على أربع شعب دراسية، وأستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وطبق الاختبار الذي أعده لقياس أثر دراما المسرح التعليمي على التحصيل في النحو العربي، 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.

15- قام 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) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة وعدد أفراد كل منهما (60) طالباً وطالبة بالتساوي بين الذكور والإناث من مدرستين: رأس الناقورة الأساسية العليا للبنين وجنين العليا للبنات بمحافظة خان يونس، واتبع الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي مستخدماً مجموعة من الأدوات تمثلت في قائمة بمهارات القراءة الصامتة والجهرية، ومسرحة الدروس المحددة، واختبار للقراءتين (قبلي وبعدي)، وبطاقة ملاحظة. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام الدراما، كما أظهرت الدراسة وجود 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.

16- أجرى القرنه (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) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تطبيق أسلوب الدراما على أفراد المجموعة

لمدة ثمانية أسابيع، وكشفت هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما، ومتوسط أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب 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.

1-1-6-1- الدراسات الأجنبية:

1- أجرى كل من دولما، وبونبراست (Dolma & Boonprasitt, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية سرد القصة الدرامية القصيرة كوسيلة لتعزيز المفردات، باستخدام استراتيجية جمع المفردات الذاتية في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى طلبة الصف السابع في بوتان، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصف السابع من المدرسة الثانوية الدنيا ببوتان، وتم توزيع العينة في مجموعتين: الأولى تجريبية وعدد أفرادها (31) طالبة وطالبة، والمجموعة الثانية ضابطة وعدد أفرادها (30) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مجموعة من الأدوات تمثلت في استبانة لمعرفة آراء الطلاب نحو هذه الاستراتيجية، واختبار تحصيلي لقياس أثر هذه الاستراتيجية الدرامية. لقد توصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الاستراتيجية بناء على نتائج الاختبار البعدي والفروق التي أظهرها لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية درامية متمثلة في سرد القصة.

2- في دراسة جبري (Gebre, 2016) التي هدفت إلى معرفة تأثير القصص القصيرة على فهم المقروء لدى الطلبة، وقوة المفردات والموقف تجاه المهارة والمواد التعليمية الجديدة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من الصف التاسع في مدرسة ديلا الثانوية والإعدادية في أثيوبيا، وتوزعت العينة في مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي فكان عدد أفراد كل مجموعة (60) طالباً، وقد استخدم الباحث أداتين تمثلتا في استبانة واختبار القراءة والفهم واختبار قوة المفردات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لتوظيف استراتيجية سرد القصة الدرامية فاعلية في التدريس أكثر من الطريقة التقليدية المتمثلة من

خلال المقاطع التي أعدتها الوزارة، وهذا ما كشفت عنه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القصة.

3- هدفت دراسة هييون (Heebon,2015) إلى معرفة إدراكات الطلبة الجامعيين نحو تأثير الدراما في تدريس اللغة الانجليزية كلغة غير محلية في جامعة كيم يونج (Keimyung) في كوريا، استخدم الباحث طريقة دراسة الحالة لثلاث كليات جامعية باستخدام المنهجين الكمي والنوعي، تكونت عينة الدراسة من (69) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغير في اتجاهات الطلبة الذين تم توظيف الدراما في تعلمهم للمهام التعلمية الخاصة بمساق اللغة الإنجليزية بشكل إيجابي، كما أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين في الحالات الثلاث، إضافة إلى أن توظيف الدراما في تعلم اللغة الانجليزية يعتبر أداة فاعلة في تعلم الطلبة للمفاهيم ذات العلاقة بها، كما أظهرت النتائج تحسناً في أداء الطلبة في المهارات الإبداعية إضافة إلى تطوير مفهوم الاستقلال الذاتي لديهم، ودور الدراما الفاعل في تحفيز العمل الجماعي بين الطلبة.

4- أجرى البلوي (Albalawi (2014 دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية تطبيق برنامج تدريبي يستند إلى الدراما في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مساق اللغة الانجليزية لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (47) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وبواقع (23) طالبة، وضابطة (24) طالبة، تم تطبيق استراتيجية التدريس بمعدل (10) حصص على أفراد المجموعة التجريبية، وتدرس الطالبات في المجموعة الضابطة بطرق التدريس الاعتيادية، تم تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي قليلاً وبعدياً على المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي؛ مما يشير إلى وجود فاعلية للأنشطة الدرامية الإبداعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

5- أجرى كاليداس (Kalidas, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الدراما كأداة تعلم رئيسة في التعليم، إضافة إلى أثر تعلم الدراما على مهارات الاتصال، والمعرفة لدى الطلبة في مرحلة الدبلوم العالي بجامعة كلانج فالي بماليزيا، تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعات؛ بواقع (20-22) طالباً في كل مجموعة، تم الطلب من كل مجموعة تقديم عمل مسرحي مدته تتراوح بين 20-30 دقيقة، ومن ثم تم الطلب من المشاركين كتابة حوالي (300) كلمة تعكس فهمهم

الشخصي، ومشاعرهم، وخبراتهم بعد تقديم العمل المسرحي، استخدم الباحث المنهج النوعي عند تحليل النتائج باستخدام أسلوب تحليل الثيمات، دلت أبرز نتائج الدراسة على تطور واضح لدى المشاركين في مهارات الاتصال، إضافة إلى تحسن ملحوظ في المعرفة لديهم بالمجال المسرحي الذي تم عرضه، كما بينت نتائج الدراسة تطور مهارات اللغة، والعمل كفريق، إضافة إلى تعلم الطلبة لبعض الإيماءات والتعبيرات الجسدية، وكيفية التعامل من حيث المشاعر والعواطف مع الآخرين.

6- في دراسة جينيسو وتيمز (Guneyisu and Temiz, 2012) والتي هدفت إلى معرفة إدراكات الطلبة نحو التعلم بواسطة الدراما قليلاً وبعدياً في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً من مستوى السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة باسكنت (Baskent) بتركيا، استخدم الباحثان المنهج النوعي باتباع أساليب المقابلة، والخريطة الذهنية، وتحليل الاستعارة (Metaphor Analysis)، تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام الترميز، والفئات، وقد أظهرت أبرز نتائج الدراسة وجود اختلافات جوهرية في إدراكات الطلبة لإيجابيات تطبيق الدراما قبل وبعد التعلم بواسطة الأنشطة الدرامية؛ حيث أشار الطلبة إلى أن تطبيق الدراما في التعليم يساهم في رفع مستوى الوعي الذهني لديهم، وتوفير مهارات التفكير المستقل، وتعزيز مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التعاون، وتحسين المهارات اللغوية الأساسية الأربعة (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، وتوفير التواصل غير اللفظي، وتحسين مهارات الجمال، وتطوير الثقة بالنفس، ومهارة صنع القرار، وإعطاء الثقة للطلبة للتعبير عن أنفسهم، إضافة إلى زيادة قدرة الطلبة على الوصول إلى المعلومات وتحليلها ذهنياً واستخدامها في المواقف التعليمية المناسبة.

7- أما دراسة شان (Chan, 2009) فقد هدفت إلى معرفة كيف ينظر الطلبة إلى فاعلية توظيف الدراما داخل الحصص الصفية، تكونت عينة الدراسة من (23) طالباً من طلبة الصف الرابع الابتدائي في هونج كونج، تم استخدام أداة تقييمية تم تطويرها من قبل الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للدراما دور كبير في تنمية الدافعية للتعلم، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة، ولها دورها في توفير بيئة صفية مناسبة للتعلم، إضافة إلى فاعليتها في استيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية بصورة أفضل.

1-6-2- المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الشفوي:

1-6-2-1- الدراسات العربية:

1- أجرت البري (2017) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام مسرحية النصوص القرائية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي في مدرسة المنصورة الأساسية المختلطة التابعة لمديرية لواء البادية الشمالية الغربية لمحافظة المفرق، في الفصل الأول للعام الدراسي 2017 / 2018 وتم اختيارها بالطريقة المتيسرة، وقُسم أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات، وقد تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وجرى معالجة النصوص، وبعد تطبيق الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مهارات التعبير الشفوي يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق مسرحية النصوص القرائية.

في ضوء النتائج السابقة توصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها الاهتمام بتضمين مهارات التعبير الشفوي المناسبة لطلبة المرحلة الأساسية في منهاج اللغة العربية بشكل خاص والمناهج الدراسية عامة في مرحلة التعليم الأساسي، والدعوة إلى تضمين كتب اللغة العربية مسرحيات تعليمية هادفة تكسب المتعلمين المفاهيم والقيم والاتجاهات الإيجابية المرغوب فيها.

2- في دراسة أجرتها الشنطي (2016) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي بالمحافظة الوسطى، وتوزعت العينة عشوائياً في مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية درست مهارات التعبير الشفوي باستخدام البرنامج الذي تم تصميمه، والمجموعة الثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2016/2017، وقد أعدت الباحثة مجموعة أدوات تمثلت في: برنامج تعليمي قائم على أنماط أدب الأطفال المتمثلة في: القصة الدرامية، والأناشيد، ودراما المسرح، والصور التعليمية، والأحاجي، كما أعدت قائمة بمهارات التعبير الشفوي، ومعيّار تصحيح لقياس مهارات التعبير الشفوي.

وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وتطبيق المقياس وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى أداء التلاميذ في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، بما يشير إلى تدني مستوى امتلاكهم لمهارات التعبير الشفوي، كما وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح.

3- أما الزعانين (2015) فقد أجرت دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجّه مقارنة باستراتيجية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي شمال غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تحديد مهارات التعبير الشفوي، وحددتها في: الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي. واستخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين مع قياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي من مدرسة بيت حانون الابتدائية المشتركة، وتم توزيع العينة في مجموعتين تجريبيتين متساويتين: المجموعة التجريبية الأولى بلغ عدد أفرادها (34) طالبة درس وفق استراتيجية التخيل الموجّه، والمجموعة الثانية بلغ عدد أفرادها (34) طالبة درس وفق المدخل التفاوضي. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات التعبير الشفوي، وبطاقة ملاحظة، وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التخيل الموجّه مقارنة بالمدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وكانت الفاعلية لصالح استراتيجية التخيل الموجّه بفارق كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.84) لاستراتيجية التخيل الموجّه، في حين بلغ حجم التأثير لاستراتيجية المدخل التفاوضي (0.76).

4- أجرى الربابعة (2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في هذه المهارة، ولتحقيق الغاية من الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته واشتملت الدراسة على عينة من طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى الخامس) بمركز اللغات في الجامعة الأردنية وتألفت من (47) وطالبة في شعبتين، إحداهما مثلت المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الدراما التعليمية والأخرى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث اختباراً

تحصيلياً لمهارات التحدث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الدراما التعليمية.

5- لقد أجرى أغبر (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس، وتم اختيار مدرسة الحاج "محمد علي" قرمان الأساسية للذكور لتطبيق التجربة، وقد تم اختيار شعبتي الصف السابع في المدرسة، وتم تحديد شعبة (أ) لتكون مجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة الاعتيادية التقليدية والبالغ عددهم (22) طالباً، وشعبة (ب) لتكون مجموعة تجريبية تتعلم بطريقة الدراما التكوينية والبالغ عددهم (25) طالباً. وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار مهارة التحدث، ودليل المعلم للدروس المعدة وفق أسلوب الدراما التكوينية، ومقياس مفهوم الذات في اللغة العربية، وبعد تطبيق الدراسة واستخراج البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التحدث البعدي في مادة اللغة العربية، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما التكوينية. كما وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مفهوم الذات البعدي في مادة اللغة العربية، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما التكوينية.

6- في دراسة اجراها المسيعدين (2015) هدفت إلى تقصي أثر تدريس البلاغة باستخدام الدراما في تحسين مهارات التحدث والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن، وجرى تطبيق هذه الاستراتيجية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي وبلغ عدد أفراد العينة (124) طالباً وطالبة، تم توزيعهم في مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام الدراما، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وقد أعد الباحث اختبارين لقياس أثر استخدام الدراما، حيث كان الاختبار الأول في مهارات التحدث، والاختبار الثاني في مهارات التذوق الأدبي، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الدراما، وكذلك كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ولصالح الإناث.

7- دراسة خصاونة والعكل (2012)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في الأردن، وقد تم تصميم برنامج تدريبي يستند على الصحة اللغوية، والتمييز السمعي، والوضوح والتركيب والتحميل الممسرح. واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت العينة من (62) طالبة، وزعت في مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (31) طالبة، وعدد أفراد المجموعة الضابطة (31) طالبة، وتم إعداد أداة الاختبار التحصيلي لقياس الأثر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في النسب المئوية والتكرار الخاص بالمحاور الثلاثة الأساسية، وهي: محور الصحة اللغوية، والتمييز السمعي، والوضوح والتركيب والتحميل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما المسرحية.

8- في دراسة أجراها الطيب (2010) هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية القراءة الصامتة والتعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي في مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية لعب الأدوار، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وفي ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وقد أعد الباحث من بين أدواته اختباراً تحصيلياً في القراءة، وبطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفوي، وبعد تطبيق الأدوات وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي في القراءة، وفي بطاقة الملاحظة لمهارات التعبير الشفوي في التطبيق البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية لعب الدور، وقد ظهر تفوق أفراد هذه المجموعة على أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القراءة وفي التعبير الشفوي.

9- أما الطروة (2008) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بالدراما لتطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة في مدرستين متقاربتين من مدارس لواء الشوبك، وتم توزيع العينة في مجموعتين: تجريبية وتضم (31) طالباً وطالبة من مدرسة المنصورة الأساسية المختلطة وتلقت التدريس باستخدام الدراما، ومجموعة ضابطة تضم (29) طالباً وطالبة من مدرسة الشوبك الأساسية المختلطة وتلقت التدريس بالطريقة الاعتيادية، وقد تمثلت أدوات هذه الدراسة في قائمة بمهارات التعبير الشفوي، وتضمنت: مستوى الأفكار، والمستوى الصوتي،

ومستوى التراكيب، كما أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، وبرنامجاً تعليمياً قائماً على الدراما التعليمية. وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التدريبية التي درس أفرادها باستخدام الدراما التعليمية.

10- أجرى 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، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة الشاطئ في مدينة القطيف، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً موزعين على مجموعتين متكافئتين إحصائياً إحداها 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 التي درست باستخدام استراتيجية الدراما.

11- أجرى 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) طالباً وطالبة موزعين في شعبتين، إحداها مثلت المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة العادية، وقد وظف الباحث اختبار التحدث الموقفي لقياس مهارتي التحدث لدى الطلبة موضوع الدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة التي تعلمت بأسلوب الدراما التعليمية وذلك على كل من مهارتي التحدث "دقة الضبط، ووظيفة الأداء" لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت أيضاً 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".

12- أجرى العودات (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر مسرحية النص في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الشفوي لدى طلبة الصف الخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية معان، وقد بلغ عدد أفراد العينة (100) طالب وطالبة، منهم (50) طالباً، و(50) طالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية درست بأسلوب مسرحية النص، وضابطة درست بالإسلوب الاعتيادي، واستخدم الباحث أدوات لتحقيق أغراض الدراسة تمثلت في: إعادة صياغة خمسة من نصوص كتاب لغتنا بطريقة مسرحية النص لتدريسها بطريقة التمثيل، وإعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية والتعبير الشفوي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الجهرية والتعبير الشفوي الذين درسوا باستخدام الدراما، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

13- أجرى نصر والعبادي (2005) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفق معايير الأداء اللغوي الشفوي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة. وقد طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (60) طالباً وطالبة، يدرسون في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك بواقع شعبتين اختيرتا عشوائياً واستخدم في قياس الأداء اختبار موقفي يتيح الاستجابة الشفوية بصورة فردية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكلام على كل معيار من معايير الأداء المعتمدة، تعزى لاستراتيجية لعب الدور لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تكشف الدراسة فروقاً تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس واستراتيجية التدريس.

14- أجرى 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) طالباً وطالبة من طلبة الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدرستي سكيانة بنت الحسين المختلطة ومدرسة أم عمارة المختلطة في لواء الشوبك، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست التعبير الشفوي بأسلوب اللعب الدرامي واشتملت (53) طالباً 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 الصفّي. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام اللعب الدرامي في التدريس.

1-2-6-2- الدراسات الأجنبية:

1- قام ايام زارد وكيردبول (Iamsaard and Kerdpol, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة دور الدراما في تنمية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر في تايلاند، تكونت عينة الدراسة من (26) طالباً وطالبة، استخدم الباحث جلسات تدريبية تستند إلى توظيف الدراما أثناء تعلم المفاهيم الخاصة باللغة الإنجليزية، وتم تطبيق مقياس لقياس مهارات التواصل الاجتماعي يتكون من (40) فقرة قبلية وبعدياً على أفراد الدراسة، دلت نتائج الدراسة على تحسن ملحوظ في مهارات التواصل الاجتماعي بين أفراد الدراسة، وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمقياس لصالح التطبيق البعدي.

2- أما دراسة فابيو (Fabio, 2015) فقد هدفت إلى معرفة تأثير الأنشطة الدرامية على مهارات التحدث لدى طلبة مساق اللغة الإنجليزية من مستوى السنة الثانية في جامعة مدريد بإسبانيا، تكونت عينة الدراسة من (49) طالباً وطالبة؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ بحيث تم استخدام برنامج تعليمي مستند إلى الأنشطة الدرامية لدى المجموعة التجريبية، بينما تم تدريس الطلبة في المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، تم تطبيق مقياس قبلية وبعدياً على المجموعتين لقياس مستوى الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية تكون من (21) فقرة وسلم الإجابة فيه رباعي؛ تم توزيع الفقرات إلى ثلاثة أبعاد هي: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والتقييم الذاتي لمهارات تعلم اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت أبرز نتائج الدراسة على تحسن في مهارات التحدث، ومستوى الدافعية الداخلية، ومستوى التقييم الذاتي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية عنه في المجموعة الضابطة.

3- قام اثيمولام (Athiemoolam, 2013) بدراسة هدف من خلالها إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة الدرامية في تطوير مهارات الاتصال اللفظي ومهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة السنة الأولى (معلمي ما قبل الخدمة في أفريقيا)، وقد تكونت عينة الدراسة من (63) معلماً؛ تم استخدام المنهج

النوعي باتباع أسلوبين هما: الملاحظة أثناء توظيف الأنشطة الدرامية في تعلم اللغة الإنجليزية؛ إضافة إلى استخدام أسلوب المقابلة المعمقة مع الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ لدى الطلبة في مهارات الاتصال اللفظي، وتأثير الأنشطة الدرامية الواضح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الدرامية كأسلوب تعليمي لمساق اللغة الانجليزية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ في مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم أثناء عملية التعلم، وزيادة مستوى دافعية الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في أفريقيا.

4- أما دراسة سيريسريمانغكورن وسوانثب (Sirisrimangkorn and Suwanthep, 2013) فقد هدفت إلى معرفة تأثير استخدام الدراما كأسلوب تربوي باتباع أسلوب لعب الدور على مهارات التحدث باللغة الانجليزية، والدافعية، وتقدير الذات لدى الطلبة في جامعة نورث استرن بتايلاند، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ عن طريق تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ بواقع (40) طالبا في كل مجموعة، تم تدريس الطلبة في المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتدريس الطلبة لمدة (16) أسبوعاً في المجموعة التجريبية بأساليب تدريس تستند إلى لعب الدور كأحد أهم الأساليب الدرامية في التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام الأنشطة الدرامية في تنمية مهارات التحدث باللغة الانجليزية، ومهارات الاتصال الاجتماعي؛ إضافة إلى أثر الدراما في زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة تقدير الطلبة لأنفسهم في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما بينت نتائج الدراسة بعد إجراء الباحثين لمقابلات شبه مقنة مع المجموعة التجريبية سرعة تعلمهم للغة الإنجليزية وتطبيقها واقعياً بعد تدريسهم بواسطة الأنشطة الدرامية.

5- أجرى ليفير وسينشال (Lever & Senechal, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى أثر توظيف القصة باستخدام التفاعل الحوارى وطرح التساؤلات في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً بعمر (5-6) سنوات، وتم توزيعهم في مجموعتين: تجريبية تكونت من (20) طالباً استخدم معهم الحوار أثناء سرد القصص وتوظيفها، وضابطة تكونت من (20) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج أن تفاعل الطلاب مع المعلم من خلال الحوار والأسئلة أسهم في تحسن أدائهم في التعبير الشفوي وفي إعادة رواية القصة بأسلوبهم ولغتهم الخاصة.

6- أجرى يوليس (Ulas, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى الدراما في تنمية مهارات الاتصال الاجتماعي الشفهية لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية في محافظة (Erzurum) بشمال تركيا، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (32) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و(33) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، تم تطبيق مقياس لقياس مهارات الاتصال الاجتماعي الشفهية بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على المجموعتين قبلياً وبعدياً وتطبيق البرنامج التدريبي الذي استمر لمدة (14) أسبوعاً، تم تطبيق طريقة التدريس العادية على المجموعة الضابطة، وطريقة التدريس المستندة إلى الدراما على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤشر على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاتصال الاجتماعي الشفهية المطبق على الطلبة.

7- أجرى هاي، ولو (Hui & lau, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الدراما على العمليات التفكيرية الإبداعية وطلاقة التعبير لدى الطلبة في الصفوف الأربعة الأولى في هونج كونج، تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تدريس الطلبة في المجموعة التجريبية باستخدام الدراما على شكل مسرحيات درامية مرة واحدة أسبوعياً ولمدة (16) أسبوعاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والطلاقة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية لصالح الطلبة في الصف الرابع، بينما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير جنس الطالب.

8- أجرت ربيكا وسوبل ولايدارير ولورنس (Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004) دراسة في الولايات المتحدة هدفت الكشف عن أثر استراتيجية الإستماع للقصص وسردها في تطور اللغة، والاستيعاب لدى طلبة الصف الرابع. ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم (66) طالباً وطالبة إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية)، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية فاستمعت إلى (24) قصة وقرأت مجموعة أخرى من القصص، وبعد انتهاء فترة تطبيق الدراسة خلصت الدراسة إلى تحسن مهارات طلبة المجموعة التجريبية في مهارتي الاستماع والتحدث. وكانت نتائج طلبة المجموعة التجريبية أفضل من نتائج أقرانهم في المجموعة الضابطة

على اختبار المتابعة. وأظهرت الإناث تفاعلاً أقوى مع الاستراتيجية من أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية.

1-6-3- المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الكتابي:

1-6-3-1- الدراسات العربية:

1- قامت قرعاوي (2015) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام أسلوب الدراما في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومعرفة اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم للعام الدراسي (2014_2015). استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، والبالغ عددهم (1251) طالب وطالبة، موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني على عينة مكونة من (76) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات إشبيلية واختيرت العينة بطريقة قصدية، حيث وزعت العينة على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (36) والأخرى ضابطة وعددها (36). وقد تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي في مهارات التعبير الكتابي اعتماداً على الأدب التربوي، ومقياس اتجاهات نحو تعلم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما في مقياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية ولصالح المجموعة التجريبية، و أيضاً أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

2- أجرى الحوامدة وعاشور (2013) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد، وقد تكون أفراد الدراسة من (134) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين (ذكور، وإناث). درست المجموعة التجريبية من خلال استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصة، واشتملت على (28)

طالباً و(36) طالبة، أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق البرنامج الاعتيادي، واشتملت على (36) طالباً و(34) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على مهارات التعبير الكتابي، و لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على مهارات التعبير الكتابي يعزى إلى متغيري الجنس والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

3- قام أبو صبحه (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر سرد القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، وتم توزيع العينة في مجموعتين: مجموعة تجريبية تكون من (38) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (38) طالبة، وقد استخدم الباحث أداة اختبار تحصيلي لقياس مهارات لتعبير الكتابي الإبداعي، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن لسرد القصة فعالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي وذلك من خلال ما أظهرته الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية درامية متمثلة في سرد القصة.

4- أجرى عليان (2007) دراسة هدفت التعرف إلى اثر استراتيجية التخيل الموجّه لتدريس التعبير في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت العينة من (158) طالباً وطالبة من الصف العاشر في مدرستي كلية الحسين الشاملة للبنين، والشاملة للبنات، بواقع شعبتين لكلا الجنسين، واشتمل الدراسة على (12) موقفاً تدريبياً على التخيل، واختبارين متكافئين، واعتمد الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بنسخته المعدلة للبيئة الأردنية، وتم تطبيق الدراسة خلال (12) أسبوعاً بواقع حصة واحدة أسبوعياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى المجموعة التجريبية في تكوين الصور الفنية الكتابية ومهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود أثر للتفاعل بين بين الاستراتيجية والجنس ولصالح الذكور، دون أن يظهر أثر للتفاعل بين الجنس والمهارات.

5- هدفت دراسة خلف (2004) إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن، واتبعت

الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي في دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبة من مدرسة خلدا الثانوية الشاملة في عمان، وقسمت إلى شعبتين تجريبية مكونة من (11) طالبة درست بطريقة القصة، وضابطة مكونة من (11) طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار للقراءة الجهرية وآخر للتعبير الكتابي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام القصة في تنمية مهارة القراءة الجهرية والتعبير الكتابي، وهذا الأثر يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية وفق ما أظهرته نتائج الاختبار البعدي.

6- أجرت 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 قليلاً وبعدياً، وقامت ببناء مقياس للاتجاه نحو الإملاء؛ وذلك بهدف التعرف إلى 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 شعبتين دراسيتين، وكل شعبة تتكون من (36) تلميذاً، بواقع حصتين أسبوعياً، وعلى مدار ستة أسابيع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب الخبرة الدرامية؛ له تأثير كبير جداً في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، وفي تحسين مستوى الاتجاه نحو الكتابة الإملائية، لدى تلاميذ الصف السادس.

1-6-3-2- الدراسات الأجنبية:

1- في دراسة أجراها بارتان (Bartan, 2017) هدفت إلى معرفة أثر سرد القصص القصيرة في تحسين مهارات الكتابة في اللغة الأجنبية، وتمت الدراسة ميدانياً لمدة (13) أسبوعاً في مدرسة ابتدائية في أنقرة-تركيا، واتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتكونت العينة من (79) طالباً وطالبة من الصف السابع تم توزيعهم في مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي تكون من (48) طالباً وطالبة، حيث كان عدد الذكور في هذه المجموعة (25) وعدد

الإناث (23)، والمجموعة الضابطة تكونت من (31) طالباً وطالبة حيث كان عدد الذكور في هذه المجموعة (16) طالباً وعدد الإناث (15) طالبة، واستخدم الباحث اختبار لقياس تأثير نموذج القراءة للكتابة على تطوير القصص القصيرة وتحسينها لمهارات الكتابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لاستراتيجية سرد القصص القصيرة من خلال نموذج القراءة للكتابة تأثير إيجابي على تحسين مهارات الكتابة من حيث: اللغة، والمحتوى، والتنظيم، والإنجازات التواصلية، وهذا ما أظهرته الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

2- قام كل من جاونجان وآخرون (Gundogan, et al. 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الدراما على الخيال الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في تركيا، وهل يختلف تأثير الدراما على الطلبة باختلاف متغيري العمر، وجنس الطالب؛ استخدم الباحثان المنهج التجريبي عن طريق تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بناء على متغير العمر؛ بواقع (30) طالباً ممن هم في سن (10) سنوات، و(30) طالباً ممن هم في سن (13) سنة، تم تطبيق مقياس تم تقنيه سابقاً للمرحلتين الدراسيتين في تركيا لقياس الخيال الإبداعي قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تطور واضح في مهارات الخيال الإبداعي (الطلاقة والأصالة والمونة والإفاضة) لدى الطلبة في المجموعة التجريبية؛ لكن مستوى تطور هذه المهارات كان لدى الطلبة ممن هم في سن العاشرة أكثر منه لدى الطلبة في سن (13) سنة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الأصالة والإفاضة لصالح الطلبة الإناث.

3- قام بيراكتر وأكفران (Bayraktar and Okvuran، 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الأنشطة الدرامية التعليمية الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الخامس والبالغ عددهم (74) طالباً وطالبة، ضمت المجموعة الأولى وقد اختيرت عشوائياً (26) منهم (15) طالبة و(11) طالباً، وكانت المجموعة الثانية لها العدد والتقسيم ذاته، بينما تكونت المجموعة الثالثة من (22) طالباً وهم موزعون على ثلاثة صفوف دراسية حيث اختيروا من مدرسة ابتدائية تقع في العاصمة التركية أنقرة، كلف الباحثان الطلبة كتابة قصة في بداية الدراسة ونهايتها، والمشاركة بأنشطة الدراما الإبداعية من جهة والمشاركة بالقراءة والكتابة الإبداعية من جهة أخرى بما معدله ثماني مرات، وكل نشاط فيها استغرق (40) دقيقة، حيث طُلب من المشاركين قراءة قصة، ثم مناقشة عناصرها مثل: الفكرة، والشخصيات، والأحداث وموقعها، والوقت. تلاها تنفيذ الأنشطة الدرامية الإبداعية

المستندة إلى قراءتهم . اعتمد الباحثان في منهج دراستهما إلى المزج بين طرق البحث النوعية والكمية؛ حيث تم جمع البيانات، والحصول عليها من خلال: كتابات الطلاب، والمقابلات معهم، وسجل الملاحظات، وبعد تلخيصها وتحليلها أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنشطة الدرامية، وتأثيرها الإيجابي في الكتابة لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت فيها تلك الأنشطة.

4- أجرى مادن (Maden, 2012) دراسة هدفت إلى تقييم أثر استراتيجيات الدراما التعليمية في النجاح الأكاديمي في المهارات اللغوية الأساسية (القراءة والكتابة) وعلاقتها مع أنماط التعلم. تألفت عينة الدراسة من (58) طالباً من طلبة الصف السادس التابعين للمدارس الابتدائية في Erzurum City Centre في تركيا للعام الدراسي 2010/2009 وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من (30) طالباً درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية بواقع (28) طالباً استخدمت استراتيجيات الدراما التعليمية. أجريت الدراسة مدة خمسة أسابيع بواقع ساعتين في كلتا المجموعتين. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث خمسة أنشطة درامية تعليمية لاستخدامها في فنون اللغة الأساسية شملت: فن التمثيل الإيمائي، والارتجال، ولعب الأدوار، والمحاكاة، وكتابة القصة. وأجري بعد الانتهاء منها اختبار لتحديد ما إذا كان هناك فرق في فعالية الطريقتين على النجاح في مهارتي القراءة والكتابة، وبعد تحليل البيانات النوعية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى أظهرت التحليلات فرقاً كبيراً بين المجموعتين في تدريس المهارات اللغوية الأساسية ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أنشطة الدراما التعليمية واستراتيجياتها أكثر فعالية من الأسلوب التقليدي في تحسين مهارات القراءة والكتابة، وأنها قادرة على تلبية أنماط التعلم كافة.

5- أجرى بودهيشا (Budhesha, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أثر التعلم بالاستماع والتخيل على تحصيل الطلاب واهتمت هذه الدراسة بالتعبير الكتابي المتضمن للخيال كممارسة داخل الفصل حيث يشجع الطلبة على استكشاف أوضاعهم الاجتماعية والسياسية، وأوضاع غيرهم، كما يشجع الطلبة لإظهار معلوماتهم وثقافتهم من خلال إقامة حوارات متخيلة مع الآخرين، ورسم شخصيات من إبداعات خيالهم، مما يدفع الطلبة للتفكير في السياق الاجتماعي والسياسي، الذي هو مادة الخيال والإبداع، وبالتالي يدعوهم هذا الأمر لرؤية أنفسهم أفراداً ضمن مجتمع يتفاعلون معه فيؤثرون فيه، ويتأثرون به، ويعبرون الحد بينهم وبين الآخرين عبر الخيال، وتنمو من خلال ذلك مهارات الكتابة. استمرت مدة التجربة سنتين، وتضمنت ست فترات تقييم شملت

طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية باستخدام معايير واضحة، واختبارات الأداء في التعبير، وقد أظهرت النتائج تحسناً واضحاً في أداء الطلاب، كما أظهرت استفادة المعلمين نتيجة اشتراكهم في التجربة.

6- أجرى كوستيللو (Costello، 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر دمج أنشطة الفيديو الرقمي والأنشطة الدرامية في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثامن. ولتحقيق هدف دراسته اختار مدرسة من مدارس الضواحي شمال شرقي الولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحث بملاحظة صفين دراسيين مدة ثمانية شهور، حيث قسّم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة قامت بابتكار مواقف درامية لموضوعات القراءة والتعبير الكتابي، وتسجيلها على شريط فيديو؛ لعرضها على المجموعات الأخرى. وقام الباحث بدور المراقب المشارك؛ إذ كان يوثق ويسجل أثناء العمل. وقد جمع بياناته من خلال: الملاحظات الميدانية، وأشرطة الطلاب، والتسجيلات الصوتية للمقابلات مع المعلمين وبعض الطلبة، والأعمال الكتابية للطلبة، وتسجيلات لعينات من قراءاتهم، وبعد تحليل هذه البيانات أظهرت نتائج الدراسة التفاعل الإيجابي بين الأنشطة الدرامية وأنشطة الفيديو الرقمي المدمجة معها في تحسين القراءة والتعبير الكتابي.

7- كشفت دراسة كورماك (Cormack، 2004) عن تأثير الدراما التعليمية الإبداعية في كتابة القصص القصيرة. واختار الباحث لدرسته عينة من طلبة الصف السادس والسابع في مقاطعة كولومبيا الكندية. وقد تكون أفراد الدراسة من (54) طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست الكتابة باستخدام الدراما التعليمية الإبداعية، ومجموعة ضابطة درست الكتابة عن طريق عمليات ما قبل الكتابة والمناقشة والتوجيهات، واستمرت الدراسة مدة عشرة أسابيع، وحددت تسع مهارات كتابية بهدف قياسها ومنها: الأفكار، وتكوين الجملة، والأسلوب اللغوي، والحبكة القصصية، والشخصيات، وأسلوب الحوار. وقد جمع الباحث بياناته عن طريق: الملاحظات، وعينات من كتابات الطلبة لقصص قصيرة قبل التجربة وبعدها- تم تحليلها كمياً ونوعياً-، ومقياس اتجاهات للطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي لاستخدام الدراما التعليمية الإبداعية كنشاط سابق للكتابة في تحسين التعبير الكتابي لغة وأفكاراً وأسلوباً، وفي تبلور أسلوب التلاميذ في تطوير الحبكة القصصية، ورسم الشخصيات، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أنّ طلبة المجموعة التجريبية كانوا أكثر إيجابية واستمتعاً بالكتابة، وكتبوا قصصاً أطول وباستمرارية أكثر من طلبة المجموعة الضابطة.

8- أجرى صن (Sun، 2003) دراسة ركزت على تأثير الدراما في تطوير مهارات الكتابة لطلبة الصفوف الثلاث الأساسية الدنيا، حيث استخدمت استراتيجية الدراما المعتمدة على القصة، والتمثيل الإيمائي الصامت، ولعب الأدوار. وتم في الاستراتيجية الأولى إعادة تمثيل القصة حيث تبين أفضلية الطلبة الذين يعيدون تمثيل القصص في الربط بين الأحداث ودمجها مقارنة بمن يكتفون بقراءة القصص فقط، وفي الاستراتيجية الثانية تم تطوير المفردات حيث كلف الطلبة بتمثيل معنى الكلمة الجديدة بشكل صامت أمام الطلبة الآخرين، أو عمل مسرحية قصيرة تتضمن مفردات جديدة، أما الاستراتيجية الثالثة فقد تضمنت دمج عملية الدراما في تعليم الكتابة؛ فقد طُلب من التلاميذ عقب الانتهاء من تمثيل أدوارهم مناقشة ما كانوا يفكرون به أثناء المشهد الدرامي، وكتابة تعليق على تلك الأدوار. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الدراما التعليمية في تحسين مهارات الكتابة؛ نظراً لتزويدها الطلبة بدافعية قوية للتعلم والاكتشاف.

9- قام كرمبلر وشنايدر (Crumpler and Schneider، 2002) بدراسة تحليلية لأعمال كتابية لطلبة طُبِّقت عليهم طريقة الدراما. تألفت عينة الدراسة من (113) طالباً من طلبة الصف الثالث من مدارس ومجتمعات متعددة في الولايات المتحدة الأمريكية، تم توزيعهم على خمس شعب دراسية. وضمت دراسة الباحثين خمس دراسات فرعية حيث تنوعت الاستراتيجيات الدرامية فيها، واستخدما للنظر في دراساتهم الفرعية طريقة تسمى "الحالة المجمعة" التي تسمح بالمقارنة بين دراسات فريدة من نوعها، وجمعاً بياناتهم من خلال: الملاحظات، وعينات من أعمال الطلبة الكتابية، وأشرطة الفيديو، ومقابلات الطلاب والمعلمين. وبعد تحليل هذه البيانات، والمقارنة بينها أظهرت نتائج الدراسة فاعلية طريقة الدراما وتأثيرها الإيجابي في تطوير الخيال واللغة مما أسهم في تحسُّن مهارات الكتابة لدى الطلبة بطرق مبتكرة مدروسة صقلت خبراتهم.

1-6-4- التعقيب على الدراسات السابقة:

1-6-4-1- تعقيب على الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الأول:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت البحث والكشف عن أثر الدراما في تعليم المهارات اللغوية على اختلافها أو التي اهتمت بالكشف عن أثر الدراما في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي نلاحظ أن:

1- بينت الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الأول أنها سعت للكشف عن أثر الدراما في مهارات مرتبطة باللغة العربية على اختلاف تلك المهارات، فتناولت بعض هذه الدراسات أثر الدراما واستراتيجياتها على التحصيل في اللغة العربية بشكل عام كدراسة كل من: (أبو منصور، 2018؛ ربيعي، 2018؛ المصري، 2017؛ صلاح، 2013؛ البدي، 2013؛ عامر، 2012؛ أبو لحية، 2011؛ القرنه، 2005). ومن بين الدراسات آنفة الذكر جمعت بعض هذه الدراسات للكشف أن أثر الدراما في مهارات التفكير إضافة إلى التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات : (أبو منصور، 2018؛ المصري، 2017؛ أبو لحية؛ القرنه، 2005). وفي الدراسات الأجنبية اهتمت بأثر الدراما على التحصيل والفهم في اللغة الإنجليزية دراسة كل من وهييون (Heebon, 2015)، والبلوي (Albalawi, 2014)، وكاليداس (Kalidas, 2014)، وكذلك دراسة جينيسو وتيمز (Guneyasu & Temiz, 2012).

2- لوحظ اهتمام واضح في التركيز على المهارات النحوية، فقد سعت العديد من الدراسات في المحور الأول للكشف عن أثر الدراما واستراتيجياتها في التحصيل والاكتساب الخاص بالقواعد النحوية، ومن هذه الدراسات: (ربيعي، 2018؛ الناصر، 2014؛ عبد الحميد، 2013؛ طيطي، 2010؛ الكخن، وهنية؛ 2009؛ أبو هداف، 2009).

3- من بين الدراسة السابقة ما جاء مركّزا على الفهم القرائي وأثر الدراما في تحقيقه لدى التلاميذ، ومن هذه الدراسات التي تناولت هذا الجانب اللغوي: (الفليت، 2016؛ الفيومي، 2012؛ أبو موسى، 2008). وفي الدراسات الأجنبية اهتمت بجانب الفهم القرائي دراسة جبري (Gebre, 2016). ولم تتطرق الدراسات العربية إلى اكتساب المفردات، وقد ركزت على ذلك في الدراسات الأجنبية دراسة دولما وبونبراست (Doma & Boonprasit, 2016)، ودراسة جبري (Gebre, 2016).

4- كما لوحظ أن بعض الدراسات المرتبطة بالمحور الأول قد سعت للكشف عن أثر الدراما واستراتيجياتها بين أكثر من مهارة لغوية في الدراسة ذاتها، فقد سعدت دراسة ربعي (2018) للكشف عن أثر سرد القصة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، في حين جمعت دراسة الناصر (2014) بين ثلاث متغيرات تابعة، وهي: القواعد النحوية، ومهارات التعبير الكتابي، ومهارات التعبير الشفوي. في حين اهتمت دراسة شان (Chan, 2009) بالكشف عن أثر الدراما في تنمية الدافعية ومهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة، واستيعاب المفاهيم العلمية.

5- لوحظ على الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الأول التنوع في استخدام الاستراتيجيات الدرامية، فمنها ما اعتمد على استراتيجية درامية محددة، ومنها ما اعتمد الدراما في التعليم بشكل عام على اختلاف ما تتضمن من استراتيجيات وأعراف درامية، فقد استخدمت تسمية الدراما في التعليم والدراما التعليمية دراسة كل من: (صلاح، 2013؛ البدي، 2013؛ عامر، 2012؛ أبو لحية، 2012؛ الكخن وهنية، 2009؛ أبو موسى، 2008؛ القرنة، 2005؛ Heebon, 2015؛ Albalawi, 2014؛ Kalidas, 2014؛ Guneyisu & Temiz, 2012؛ Chan, 2009). في حين استخدمت بعض الدراسات مصطلحات المسرح والتمثيل الدرامي والأنشطة التمثيلية، كدراسة: (المصري، 2017؛ الناصر، 2014؛ الفيومي، 2012؛ طيطي، 2010؛ أبو هذاف، 2009)، في حين استخدمت ربعي (2018) ودولما وبونبراست (Doma & Boonprasit, 2016) استراتيجية سرد القصة القصيرة، واستخدم الفيليت (2016) المعالجة التعبيرية والدرامية للصور، ووظف عبد الحميد (2013) استراتيجية لعب الدور.

6- اتبعت الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الأول جميعها المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للكشف عن أثر الدراما واستراتيجياتها في المتغيرات التابعة، وقد أظهرت جميع الدراسات في هذا المحور وجود أثر إيجابي فاعل لاستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم على المتغيرات التابعة لتلك الدراسات. في حين استخدم هيبون (Heebon, 2015) دراسة الحالة (نوعي وكمي)، واستخدم جينيسو وتيمز (Guneyisu & Temiz, 2012) المنهج النوعي باتباع أساليب المقابلة والخريطة الذهنية وتحليل الاستعارة.

7- لوحظ على الدراسات السابقة في المحور الأول أن بعضها اعتمد الجنس (جنس التلميذ: ذكر، وأنثى) متغيراً مستقلاً في الدراسة، ومن هذه الدراسات: (أبو منصور، 2018؛ ربعي، 2018؛

المصري، 2017؛ صلاح، 2013؛ الفيومي، 2012؛ عامر، 2012؛ أبو لحية، 2011؛ طيطي، 2010؛ أبو هدايف، 2009؛ أبو موسى، 2008؛ القرنة، 2005؛ Doma & Boonprasit، 2016). في حين اقتصر على الإناث دراسة كل من: (البدي، 2013، عبد الحميد، 2013؛ الكخن وهنية، 2009؛ Albalawi، 2014).

أما الذكور فقد اقتصر عليهم دراسة كل من: (الفليت، 2016؛ الناصر، 2014؛ Gebre، 2016؛ Heebon، 2015؛ Guneyisu & Temiz، 2012؛ Chan، 2009).

8- رغم اجماع الدراسات السابقة جميعها على وجود أداة تتمثل في التوظيف الدرامي للمحتوى التعليمي إلا أن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة المرتبطة بقياس أثر استراتيجيات الدراما في المتغيرات التابعة قد تنوعت، فقد اعتمدت الدراسات السابقة جميعها على الاختبارات كأدوات جمع للبيانات، باستثناء بعض الدراسات التي اعتمدت أدوات مساندة للاختبارات أو بديلة عنها لتحقيق أغراض الدراسة، وذلك كدراسة ربعي (2018) التي اعتمدت سلالمة التقدير للأداء القرائي والكتابي، ودراسة الناصر (2014) التي اعتمدت مقياس مهارات التعبير الشفوي، ودراسة عامر (2012) التي استخدمت استبانة ملاحظة، ودراسة أبو موسى (2008) التي استخدمت بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات القراءة الجهرية. ودراسة جبري (Gebre، 2016) التي استخدم فيها الاستبانة، ومقياس تورنس الذي استخدمه البلوي (Albalawi، 2014)، وجينيسو وتميز (Guneyisu & Temiz، 2012) حيث استخدم أساليب المقابلة.

9- أجمعت الدراسة السابقة جميعها على فاعلية الدراما في التعليم واستراتيجياتها في تحقيق الأثر المترتب على استخدامها في المتغيرات التابعة على اختلافها سواء أكانت مرتبطة بالتحصيل المعرفي، أم اللغوي، أم التفكير، أم الدافعية.

10- يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الجنس (جنس التلميذ) أن الفروق كانت لصالح الإناث في دراسة ربعي (2018) في مجال الأداء الكتابي، وكذلك في دراسة أبو موسى (2008) في مهارات القراءة الصامتة والجهرية. في حين كانت الفروق لصالح الذكور في دراسة ربعي (2018) في مجال الأداء القرائي، وكذلك في دراسة طيطي (2010) في اكتساب المفاهيم النحوية. ولم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في دراسة كل من: (أبو منصور،

2018؛ المصري، 2017؛ صلاح، 2013؛ الفيومي، 2012؛ عامر، 2012؛ أبو هذاف، 2009؛
القرنة، 2005؛ Doma & Boonprasit, 2016).

11- تمثلت عينات الدراسات السابقة في المحور الأول جميعها من طلبة باستثناء دراسة هيبون (Heebon, 2015) التي تمثلت عينتها من مجموعة من المعلمين.

1-6-4-2- تعقيب على الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الثاني:

1- لوحظ على الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الثاني والتي اهتمت بالكشف عن أثر استراتيجيات الدراما في التعليم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لوحظ التنوع في استخدام الاستراتيجيات الدرامية، فمنها ما اعتمد على استراتيجية درامية واحدة محددة، ومنها ما اعتمد الدراما في التعليم بشكل عام على اختلاف ما تتضمن من استراتيجيات وأعراف درامية، فقد استخدمت تسمية الدراما في التعليم والدراما التعليمية دراسة كل من: (الربابعة، 2015؛ المسيعدين، 2015؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ Athiemoolam, 2013؛ Fabio, 2015؛ Iamsaard & Kerdpol, 2015؛ Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013؛ Ulas, 2008؛ Hui & Lau, 2006)، في حين استخدمت المسرح التعليمي ومسرح النصوص كأحدى استراتيجيات الدراما في التعليم دراسة كل من: (البري، 2017؛ خصاونة والعكل، 2012؛ الناصر، 2008؛ العودات، 2005)، وقد استخدمت بعض الدراسات استراتيجية لعب الدور واللعب الدرامي، وهذه الدراسات هي دراسة كل من: (الطيب، 2010؛ نصر والعبادي، 2005؛ الطروة، 2004). واستخدمت دراسة الشنطي (2016) استراتيجية درامية قائمة على أدب الأطفال، واستخدمت دراسة الزعانين (2015) استراتيجية التخيل، واستخدمت دراسة أغبر (2015) استراتيجية الدراما التكوينية، وقد استخدمت استراتيجية سرد القصة دراسة كل من: (Lever & Senechal, 2011؛ Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004).

2- ركزت الدراسات السابقة في المحور الثاني على متغير تابع واحد وهو التعبير الشفوي، باستثناء عدد من الدراسات التي تناول أكثر من متغير تابع، ومن هذه الدراسات دراسة الربابعة (2015) التي تناولت التعبير الشفوي وتحسين التحصيل، ودراسة أغبر (2015) التي تناولت مهارة التحدث ومفهوم الذات، ودراسة المسيعدين (2015) التي تناولت مهارة التحدث والتذوق الأدبي، ودراسة الطيب

(2010) التي تناولت القراءة الصامتة والتعبير الشفوي، ودراسة الناصر (2008) التي تناولت التحصيل الدراسي ومهارة الاستماع ومهارة التحدث، وكذلك دراسة العودات (2005) التي تناولت القراءة الجهرية والتعبير الشفوي. ودراسة (Athiemoolam, 2013) التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي والناقد، ودراسة (Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013) التي تناولت الدافعية وتقدير الذات، ودراسة (Hui & Lau, 2006) التي تناولت العمليات التفكيرية الإداعية، ودراسة (Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004) التي اهتمت بالاستيعاب، وذلك كله إضافة لاهتمام هذه الدراسات بالتعبير الشفوي والتحدث والتواصل اللفظي.

3- اتبعت الدراسات السابقة المرتبطة بال محور الثاني جميعها المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للكشف عن أثر الدراما واستراتيجياتها في المتغيرات التابعة، باستثناء دراسة (Athiemoolam, 2013) التي اعتمدت المنهج النوعي باستخدام أساليب الملاحظة والمقابلة، وقد أظهرت جميع الدراسات في هذا المحور وجود أثر إيجابي فاعل لاستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم على المتغيرات التابعة لتلك الدراسات.

4- لوحظ على الدراسات السابقة في المحور الثاني أن بعضها اعتمد الجنس (جنس التلميذ: ذكر، وأنثى) متغيراً مستقلاً في الدراسة، ومن هذه الدراسات: (الشنطي، 2016؛ المسيعدين، 2015؛ الطيب، 2010؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ العودات، 2005؛ نصر والعبادي، 2005؛ الطورة، 2004؛ Iamsaard & Kerdpol, 2015؛ Fabio, 2015؛ Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013؛ Ulas, 2008؛ Hui & Lau, 2006؛ Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004).

في حين اقتصر على الإناث دراسة كل من: (البري، 2017؛ الزعانين، 2015؛ الربابعة، 2015؛ خصاونة والعكل، 2012). وقد اقتصر على الذكور دراسة كل من: (أغبر، 2015؛ الناصر، 2008؛ Athiemoolam, 2013).

5- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في المحور الثاني، وقد اجمعت جميعها على استخدام بطاقة الملاحظة وقائمة الرصد لقياس أثر الدراما في التعليم أو الاستراتيجيات المرتبطة بها في مهارات التعبير الشفوي، واختلفت الأدوات الأخرى باختلاف المتغيرات التابعة غير مهارات التعبير الشفوي، فقد استخدم أغبر (2015) مقياساً لمفهوم الذات، واختبار التذوق الأدبي في دراسة المسيعدين

(2015)، واختبار لمهارات القراءة الصامتة في دراسة الطيب (2010)، واختبار لمهارة الاستماع في دراسة الناصر (2008)، ومقياس لقياس الدافعية للتعليم تم استخدامه في دراسة (Athiemoolam, 2013)، ووظفت دراسة (Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013) أداة المقابلة.

6- أجمعت الدراسة السابقة جميعها على فاعلية الدراما في التعليم واستراتيجياتها في تحقيق الأثر المترتب على استخدامها في المتغيرات التابعة على اختلافها سواء أكانت مرتبطة بالتعبير الشفوي، أم التحصيل المعرفي، أم مفهوم الذات، أم الدافعية، أم القراءة الصامتة، أم القراءة الجهرية، أم مهارات الاستماع.

7- لم تشتمل أي من الدراسات السابقة في المحور الثاني على عينات من غير الطلبة، فلم يكن المعلمون جزءاً من عينات أي من هذه الدراسات، باستثناء دراسة (Athiemoolam, 2013) فقد اشتملت العينة على معلمين ولكن قبل الخدمة في مجال التعليم.

8- يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الجنس (جنس التلميذ) أن الفروق كانت لصالح الإناث في دراسة كل من: (المسيديين، 2015؛ نصر والعبادي، 2005؛ Rebecca, 2004؛ Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004)، ولم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في دراسة كل من: (الشنطي، 2016؛ الطيب، 2010؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ العودات، 2005؛ الطورة، 2004؛ Hui & Lau, 2006).

1-6-4-3- تعقيب على الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الثالث:

1- لوحظ على الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الثالث والتي اهتمت بالكشف عن أثر استراتيجيات الدراما في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لوحظ التنوع في استخدام الاستراتيجيات الدرامية، فمنها ما اعتمد على استراتيجية درامية واحدة محددة، ومنها ما اعتمد الدراما في التعليم بشكل عام على اختلاف ما تتضمن من استراتيجيات وأعراف درامية، فقد استخدمت تسمية الدراما في التعليم والدراما التعليمية دراسة كل من: (قراوي، 2015؛ حلس، 2003؛ Gundogan, et al. 2013؛ Cormack, 2004؛ Costello, 2006؛ Maden, 2012؛ Bayrakatr & Okvuran, 2012؛ Sun, 2003؛ Crumpler & Schneider, 2002)، وقد اعتمدت استراتيجية التخيّل دراسة دراسة

كل من: (عليان، 2007؛ Budhesha, 2007)، في حين اعتمد باقي الدراسات استراتيجية سرد القصة كإحدى استراتيجيات الدراما، وهذه الدراسات هي دراسة كل من: (الحوامدة وعاشور، 2013؛ أبو صبحة، 2010؛ خلف، 2004؛ Bartan, 2017).

2- ركزت الدراسات السابقة في المحور الثالث على متغير تابع واحد وهو التعبير الكتابي، باستثناء عدد من الدراسات التي تناول أكثر من متغير تابع، حيث تناولت هذه الدراسات متغيرات أخرى إضافة إلى التعبير الكتابي، فقد تناولت دراسة قرعاوي (2015) اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وتناولت دراسة عليان (2007) مهارات التفكير الإبداعي، وتناولت دراسة خلف (2004) مهارة القراءة الجهرية، وتناولت مهارة القراءة دراسة كل من: (Maden, 2012؛ Costello, 2006).

3- اتبعت الدراسات السابقة المرتبطة بالمحور الثالث جميعها المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للكشف عن أثر الدراما واستراتيجياتها في المتغيرات التابعة، باستثناء دراسة كل من: (جلس، 2003؛ Bayrakatr & Okvuran, 2012) اللتين اعتمدتا المنهج التجريبي والمنهج الوصفي. وقد أظهرت جميع الدراسات في هذا المحور وجود أثر إيجابي فاعل لاستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم على المتغيرات التابعة لتلك الدراسات.

4- لوحظ على الدراسات السابقة في المحور الثاني أن بعضها اعتمد الجنس (جنس التلميذ: ذكر، وأنثى) متغيراً مستقلاً في الدراسة، ومن هذه الدراسات: (الحوامدة وعاشور، 2013؛ عليان، 2007؛ جلس، 2003). واقتصرت على الإناث فقط دراسة كل من: (قرعاوي، 2015؛ أبو صبحة، 2010؛ خلف، 2004). أما الدراسات الأجنبية في هذا المحور لم تعتمد متغير جنس التلميذ باستثناء دراسة (Gundogan, et al. 2013) التي اعتمدت متغير جنس التلميذ متغيراً مستقلاً.

5- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في المحور الثالث، فقد استخدمت الدراسات العربية السابقة الاختبار الكتابي التحصيلي لقياس أثر الدراما في التعليم أو الاستراتيجيات المرتبطة بها في مهارات التعبير الكتابي، واختلفت الأدوات الأخرى باختلاف المتغيرات التابعة غير مهارات التعبير الكتابي، فقد استخدمت قرعاوي (2015) مقياس اتجاهات نحو تعلم اللغة العربية، واستخدم عليان (2007) اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، واستخدم خلف (2004) مقياساً لمهارات القراءة الجهرية، واستخدمت جلس (2003) مقياس الاتجاه نحو الإملاء. أما الدراسات الأجنبية فقد تنوعت فيها الأدوات، فقد استخدمت دراسة (Bartan, 2017) اختباراً لقياس تأثير نموذج الكتابة، واستخدمت

دراسة (Gundogan, et al. 2013) مقياساً خاصاً بالخيال الإبداعي في الكتابة، واستخدمت دراسة (Bayrakatr & Okvuran, 2012) تحليل الكتابة، والمقابلات، وسجل الملاحظات، واستخدمت دراسة (Maden, 2012) تحليل المحتوى، واستخدمت دراسة (Budhesha, 2007) اختبارات الأداء في التعبير، وقد استخدمت دراسة كل من: (Crumpler & Costello, 2006)؛ (Schneider, 2002) عدة أدوات تمثلت في: الملاحظات الميدانية، وأشرطة الفيديو، والتسجيلات الصوتية، والمقابلات، واستخدمت دراسة (Cormack, 2004) أداة الملاحظة، ومقياس اتجاهات الطلبة.

6- أجمعت الدراسة السابقة جميعها على فاعلية الدراما في التعليم واستراتيجياتها في تحقيق الأثر المترتب على استخدامها في المتغيرات التابعة على اختلافها سواء أكانت مرتبطة بالتعبير الكتابي، أم الخيال الإبداعي، أم القراءة.

7- لم تشمل أي من الدراسات السابقة في المحور الثالث على عينات من غير الطلبة، فلم يكن المعلمون جزءاً من عينات أي من هذه الدراسات، باستثناء دراستي (Crumpler & Costello, 2006)؛ (Schneider, 2002).

8- يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الجنس (جنس التلميذ) أنه لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في دراسة كل من: (الحوامدة وعاشور، 2013؛ حلس، 2003). وقد ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في دراسة عليان (2007). وظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في دراسة (Gundogan, et al. 2013).

9- لوحظ النقص في عدد الدراسات السابقة العربية التي بحثت في أثر الدراما في التعليم واستراتيجياتها في التعبير الكتابي مقارنة مع الدراسات التي بحثت في التعبير الشفوي.

1-6-5- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التوجه العام الذي تعالجه هذه الدراسة وهو دور استراتيجيات الدراما في التعليم وأثرها على بعض المتغيرات، وقد اتفقت على وجه الخصوص مع إحدى الدراسات التي تناولت (التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي) من بين المتغيرات التابعة، وهي

دراسة الناصر (2014)، واختلفت معه في المنهجية، وما يرتبط بالقواعد النحوية التي لم تتناولها الدراسة الحالية.

2- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت طبيعة العينة التي اشتملت متغير الجنس (جنس التلميذ: ذكر، وأنثى) وتمت الإشارة إليها في التعقيب على الدراسات السابقة ضمن المحاور الثلاث.

3- تتفق الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي وتختلف مع الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي، والتي تمت الإشارة إليها في التعقيب على الدراسات.

4- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اعتمدت الاختبارات ومقاييس الرصد لمهارات التعبير، وتختلف في أدواتها مع الدراسات الأخرى التي اعتمدت المقابلات أو التسجيلات، والتي تمت الإشارة إليها في التعقيب على الدراسات.

5- تتفق الدراسة الحالية مع عدد قليل من الدراسات السابقة فيما يتعلق بوجود معلمين ومعلمات من ضمن عينة الدراسة.

6- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت البحث في استراتيجيات الدراما في التعليم جميعها، في حين اقتصرت الدراسات السابقة على البحث في الدراما في التعليم ضمن استراتيجية محددة من استراتيجيات الدراما في التعليم. وربما حكمها التصميم شبه التجريبي أو مناهج بحثية لم تمكنها من التوسع للبحث في عدد من استراتيجيات الدراما في التعليم.

1-6-6- أوجه الإفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في عدة جوانب، هي:

1- زودت الباحث بصور واضحة عما تناولته هذه الدراسات فأعانت الباحث على صياغة إشكالية الدراسة التي تستحق البحث، بناء على ما خلقت منه الدراسات السابقة.

2- وضحت للباحث الأدوات المستخدمة فيها، مما أعان الباحث على بناء أدوات الدراسة بطريقة علمية، مستندة إلى ما جاء في تلك الدراسات أيضاً من عبارات تخدم بناء أدوات الدراسة الحالية.

- 3- كما أفادت الدراسة الحالية من خلال معرفة الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات على اختلاف أدوات القياس المستخدمة.
- 4- أشارت إلى عناوين مراجع تخدم الدراسة الحالية، فتحصل عليها الباحث مما أسهم في بناء هذه الدراسة من مراجع ذات صلة بموضوع البحث.
- 5- كما أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية هذه الدراسة الكامنة في تطرقها إلى متغيرات لم تعالجها الدراسات السابقة.

1-6-7- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:

1- تناولت الدراسة الحالية استراتيجيات الدراما في التعليم الواردة في الأدب التربوي المتعلق باستراتيجيات الدراما في التعليم جميعها - حسب علم الباحث-؛ لتكون مجالاً من مجالات البحث في الدراسة الحالية، وهذا ما أفسح المجال أيضاً لعرض فصل نظري غني بالمعرفة حول استراتيجيات الدراما في التعليم جميعها والتي لم تشتمل عليها أي من الدراسات السابقة، لتكون بالتالي مرجعاً غنياً لأية دراسات قادمة حول استراتيجيات الدراما في التعليم، وكذلك فيما يتعلق بالتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي.

2 - تنوع مجتمع الدراسة وعينته في الدراسة الحالية؛ بحيث اشتملت العينة في هذه الدراسة معلمين ومعلمات وتلاميذ.

3 - اعتمدت الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات التي لم تجتمع في أي دراسة سابقة، والتي تمثلت في استبانة لقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، واستبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في إكساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، واستبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في إكساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ، واختبار في التعبير الكتابي، وآخر في التعبير الشفوي موجهين للتلاميذ، وقوائم رصد خاصة بمهارات التعبير الشفوي ومهارات التعبير الكتابي، ليتم اعتمادها في تصحيح اختباري التعبير الكتابي والشفوي.

4 - تناولت الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات المستقلة التي لم تتناولها الدراسات السابقة؛ كجنس المعلم، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم/ة. وما يرتبط بهذه المتغيرات من مستويات.

5- تناولت الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات التابعة التي لم تتناولها أي من الدراسات السابقة، والتي تمثل في:

- درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين.
- درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ..
- درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.
- درجات التحصيل في التعبير الكتابي لدى التلاميذ.
- درجات التحصيل في التعبير الشفوي لدى التلاميذ.
- 6 - الدراسة الحالية هي الدراسة الوحيدة التي سعت للكشف عن واقع تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية.
- 7- محاولة إيجاد التوافق بين وجهات نظر المعلمين حول إدراكهم لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في إكساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي مع الواقع الحقيقي المتمثل في درجات التلاميذ في التعبير الكتابي والشفوي بناء على دراستهم باستخدام الدراما في التعليم أو عدم استخدام الدراما في التعليم.

الفصل الثاني

استراتيجيات الدراما في التعليم

الفصل الثاني: استراتيجيات الدراما في التعليم.

تمهيد

1-2- الدراما في التعليم

1-1-2- تعريف الدراما

2-1-2- تعريف الدراما في التعليم

2-2- أهداف الدراما في التعليم

3-2- الأهمية التربوية للدراما في التعليم

4-2- عناصر الدراما التعليمية

5-2- مصادر الدراما

6-2- استراتيجيات الدراما في التعليم

1-6-2- استراتيجية لعب الأدوار

1-1-6-2- خطوات لعب الأدوار

2-6-2- استراتيجية التأطير والصور الثابتة

3-6-2- إستراتيجية الارتجال

4-6-2- إستراتيجية الصوت والإلقاء

5-6-2- إستراتيجية رواية القصة وتمثيلها

6-6-2- إستراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت

7-6-2- إستراتيجية الإيقاع والحركة الإبداعية

8-6-2- إستراتيجية المعلم في دور

9-6-2- استراتيجية الدراما التكوينية

2-6-9-1- عناصر الدراما التكوينية

2-6-10- إستراتيجية عباءة الخبير

2-6-10-1- أهمية توظيف إستراتيجية عباءة الخبير في التعليم

2-6-10-2- فوائد استراتيجية عباءة الخبير

2-6-10-3- عناصر عباءة الخبير

2-6-10-4- دور المعلم باستخدام استراتيجية عباءة الخبير

2-6-10-5- مستويات انخراط التلاميذ في استراتيجية دراما عباءة الخبير

2-6-10-6- عباءة الخبير والمنحى التكاملي في التدريس

2-6-10-7- الاستقصاء وعباءة الخبير:

2-6-10-8- الفرق بين الدراما التكوينية وعباءة الخبير

2-7- الأعراف والأساليب الدرامية

2-7-1- الأصوات من الرأس

2-7-2- الشخصية الجماعية

2-7-3- مسرب الوعي

2-7-4- الاسترجاع

2-7-5- مقعد الاستنطاق

2-7-6- السرد

2-7-7- الكتابة في دور

2-7-8- يوم في حياة الشخصية

2-7-9- الدور على الجدار

2-8- العوامل المؤثرة في نجاح الدراما التعليمية

2-9- الأشكال التطبيقية لمجالات الدراما في التعليم

2-10- الدراما والمسرح المدرسي

2-11- الدراما والحوار

2-12- الدراما ومهارات اللغة

2-13- الخطوات العامة للتدريس باستخدام أسلوب الدراما في التعليم

2-14- معوقات توظيف الدراما في التعليم

2-15- الدراما في التعليم بين التأييد والرفض

خلاصة الفصل الثاني

الفصل الثاني: استراتيجيات الدراما في التعليم.

تمهيد:

يكاد ينحصر دور المتعلمين في الغرف الصفية في دور المتلقّي للمعارف، ويكون التعليم متمركزاً حول المعلم، وهذا بدوره يقلل من مشاركة التلاميذ وتفاعلهم، حيث يقتصر دورهم في مراقبة المشهد الذي يدور داخل الغرفة الصفية، والذي ينفذه المعلم بكل تفاصيله.

ويعتبر هذا الدور الهامشي للتلاميذ نتاج المناخ الصفّي التقليدي المتمركز حول المعلم، والذي تعتمد الممارسة التعليمية فيه على التكرار أو الإلقاء أو الشرح الذي تكون مشاركة التلاميذ فيه محدودة ومقتصرة على تقديم إجابات عن أسئلة المعلم المطروحة.

نظراً لوجود فروق فردية بين التلاميذ في مراحل تعلمهم المختلفة، والحاجة إلى مراعاة هذه الفروق فقد تبين من خلال الدراسات السابقة أن استراتيجيات الدراما في التعليم قريبة من فطرة التلميذ وميله للعب، وقد ساعدت الدراسات التربوية والنفسية في توضيح أهمية اللعب في حياة الطفل؛ عندما بيّنت أن جزءاً كبيراً من القدرة العقلية والإبداعية يتم تطويره في مرحلة الطفولة من خلال اللعب وما يرتبط به من صور الدراما والتخيل. وقد أكد "بياجيه" على دور اللعب في عملية تمثّل الطفل للخبرة، وكيفية دمجها في خطط الطفل العقلية العامة المتعلقة بالعالم الذي يحيط به، وهذا النوع من الخبرة هو الذي يتوافق به الطفل مع نفسه، ويتوافق به أيضاً مع العالم من حوله. (عامر، 2012).

لذلك جاءت فكرة الدراما في التعليم لتعزيز دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية التعليمية بشكل إجرائي، حيث تعمل الدراما في التعليم على تقليص الفجوة بين النظرية والممارسات العملية داخل غرفة الصف، من خلال إشراك التلاميذ بفاعلية بما يدور داخل الغرفة الصفية.

إن الدراما في التعليم تلامس قضايا الإنسان الحياتية، وتُعتبر منبراً يعرض شتى القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، ويعالجها بأسلوب مؤثر، محققاً الأهداف التربوية المنشودة، ومرسحاً للمنظومة القيمية التي تقوم على الفضيلة. كما أن الدراما تؤثر إيجابياً في عملية التعلم، وليس أدل على ذلك من أن كثيراً من موضوعات المنهاج المدرسي - لا سيما العلوم الإنسانية منها- قُدمت بشكل قصصي أو مسرحي لئتم التعامل معها بطريقة تجعلها عالقة في أذهان المتلقّين ومؤثرة في عمق الخبرات المكتسبة منها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

كما تعد الدراما من السبل الكفيلة للوصول إلى عقل التلميذ ووجدانه؛ لأنه يوفر له خبرات تعليمية بالإضافة إلى التسلية والترفيه، كما يوفر طريقة مؤثرة في التعبير عن الأفكار والموضوعات المختلفة، (أبو مغلي؛ وهيلات، 2008). كما أن الدراما تحقق التعلم بمعايشة ما يتم تعلمه، حيث يؤكد (أكرويد، 2014) أن الدراما تقوم على مبدأ تحقيق الفهم الناتج عن طريق ممارسة التلميذ للفعل بنفسه، وليس تأمل ما يفعله الآخرون فقط.

تعد الدراما من أساليب التدريس التي تساعد على إثراء وتعميق عملية التعلم؛ نظراً لارتباطها بالخبرة المباشرة الناتجة عن نشاط وفعالية المتعلم (أبو شيخة، 2015)، وكذلك فإن الدراما تهدف إلى تبديد الملل الذي قد يشعر به التلاميذ أثناء التدريس، من خلال تخليص الدروس من جمود الحروف المكتوبة، وتحويلها إلى صورة حية ناطقة محببة إلى نفوس التلاميذ؛ وهو ما يمنح التأثير المباشر في التلاميذ، ويحقق الخبرة المباشرة للمؤدّي والمتلقّي على حد سواء (القرشي، 2001).

بناء على ما سبق يتضح أن للنشاط الحركي المتمثل في اللعب أو الدراما في التعليم وما تشتمل عليه من استراتيجيات تلعب دوراً مهماً في جعل التلاميذ محوراً للعملية التعليمية، بحيث يؤثر في المواقف التعليمية ويتأثرون بها بما يكسبهم الخبرات على اختلاف أشكالها، كما أنها تساعد المعلمين على تجاوز جمود المواد الدراسية حين يتم التعامل معها في سياقات محببة لنفوس التلاميذ ومنسجمة مع ميولهم وأنماط تعلمهم. وسيتناول هذا الفصل استراتيجيات الدراما في التعليم ومفهومها وتعريفاتها والنظريات المرتبطة بها، كما سيتم عرض أهميتها التربوية وأهدافها، وعناصرها ومصادرها وخطوات توظيفها.

2-1- الدراما في التعليم:

يرى برونر - وهو أحد علماء النفس الذين يدعمون نظريات التعلم المعرفية-، أنه يمكن تعليم أي موضوع لأي طفل، ويتوقف هذا على طريقة عرض الموضوع ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم، وحيث أن النمو العقلي يسير من الحسي إلى التمثيل إلى التجريد يصبح من الضروري أن يتبع التدريس نفس النظام (العوض، 2016). كما أن فعالية التعليم ترتبط بمدى دقة اختيار النمط والأسلوب التعليمي الذي يناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلم، ومستوى إدراكه أو فهمه لما يُقدّم إليه. (عبد الهادي، 2000)

اعتبر برونر أن هناك ثلاثة أنماط صيغ للتعلم هي: الأول نمط التعلم بالعمل أو النشاط، بمعنى فعل شيء ما أو ممارسته، والثاني نمط التعلم التصوري أو الأيقوني ويقوم على استخدام الحواس أو الوسائط الحسية البصرية وغيرها من الوسائط الحسية الأخرى في تمثيل ما يراد تعلمه، أي تحل الصورة أو الأيقونة محل الشيء الفعلي، حيث يحدث تمثيل معرفي لها وتخزن داخل البناء المعرفي للفرد. والثالث نمط التعلم الرمزي أو المعرفة الرمزية، وفيه يحدث التفاعل مع البئية من خلال اللغة والتمثيل الذهني الداخلي لمدلولات الرموز ومعانيها. (نصر، 2009)

بناء على ذلك يُلاحظ أن الدراما التعليمية كأسلوب واعد يُعتبر أحد التطبيقات التربوية لنظرية برونر التي أوردها في كتابه (نحو نظرية التدريس) (Toward Theory Of Instruction) عام 1968، إذ أن تمثيل التلاميذ وحركتهم في تجسيد الموقف الدرامي الذي يحتوي على جدل وصراح والمنتهي بنهاية مفتوحة يتيح لهم بعد انتهاء المشهد التمثيلي المناقشة واكتشاف المعاني، ثم ترسيخها سواء أكان ذلك لفظياً أم صورياً ببنائهم المعرفي وعدم نسيانه، وعليه تعتبر الدراما في التعليم تطبيقاً متطوراً لنظرية برونر. (أبو مغلي؛ والهيلات، 2008).

يتوافق هذا مع ما أشار إليه عالم التكنولوجيا (إدجار ديل) عام 1969، حيث أشار إلى أن هناك عدة طرق يكتسب الفرد خبراته عن طريقها والتي تؤدي إلى تكامل شخصيته، وقام بتحديد طرق اكتساب الخبرات التعليمية في ثلاثة حقول رئيسية، حيث يتضمن كل حقل أقساماً مختلفة، ورتب هذه الأقسام والحقول في شكل هرم أطلق عليه الخبرات التعليمية، أو مخروط الخبرة. ويُلاحظ في هذا الهرم أن القاعدة الأولى (التعلم بالعمل المحسوس) التي يكتسب فيها الفرد خبراته عن طريق الحواس، وبالتالي فإن الخبرات المكتسبة واقعية ومباشرة، كما نلاحظ أن الخبرات الممثلة - الدراما ولعب الأدوار - تحتل القسم الثالث من قاعدة الهرم نظراً للأثار الإيجابية التي تحققها في عمليتي التعليم والتعلم. (أبو رياش؛ وعبد الحق، 2007).

في ضوء ارتباط الدراما في التعليم بأسس ونظريات تربوية فهذا يعزز من مبررات توظيفها ما دامت تتماشى مع الفكر التربوي الذي يتبنى دور التلميذ المحوري في عملية التعليم والتعلم، وأن التلميذ تزداد خبراته واكتسابه للمعارف كلما كانت مشاركته أكثر فاعلية مع محيطه ومع المحسوسات، ومن خلال استخدام نشاطه العملي، واستثمار طاقاته الكامنه. فالدراما ترتبط بغايات تربوية يتم التخطيط لها والعمل على تحقيقها بالمشاركة الكاملة لعناصر الموقف التعليمي.

الدراما في التعليم لا تسعى ولا تقوم على فكرة إعداد ممثلين دراميين محترفين، بل ترنو وتتطلع إلى استكشاف المعنى الذي ينطوي عليه الموقف الدرامي والذي يتطلب من المتعلم تفكيراً داخلياً منطقياً، كونها تسعى لتشخيص المعرفة من خلال المتعة، واستخدام الحواس بشكل فعال، وهذا الأمر يدفعه لتعلم المعلومات والمفاهيم بصورة أفضل مما قد يفعله أي أسلوب آخر، كما تساعده على إطلاق العنان لخياله وتنشيطه، مما يحقق لها فهماً عميقاً وواعياً بالسلوك الإنساني في الوضع الطبيعي. (Phillips, 2000).

بهذا يتم استخدام الدراما التعليمية كوسيلة خلاقية في الكثير من الأغراض التعليمية، وذلك لقدرتها الفعالة على إظهار وصلل مهارات التلميذ وقدراتهم، وذلك من خلال لعبه للأدوار وتجسيده لمواقف درامية متنوعة تقوده للكشف والتعبير مستخدماً أدواته الشخصية (الجسد، والصوت). والدراما التعليمية لا تُقدّم للجمهور كما في المسرح المدرسي، وإنما هي نشاط درامي يتم داخل غرفة الصف، يتوحد فيها الطفل ويتفاعل مع الدور الذي يجسده غير مستخدم للكثير من التقنيات المسرحية المتمثلة في الديكور والملابس والإضاءة... إلخ، بل يستخدم خامات البيئة المتوفرة. وبذلك فهي تعتمد على قدرات الطفل وحدها، ويكتفى فقط بإجراء بعض التعديلات البسيطة في الغرفة الصفية بحيث تسمح بحرية الحركة للممثلين. (Creech & Bhavnaari, 2002)

تتطلب الدراما من أجل التعلم تفاعلاً بين مجموعات من التلاميذ يعملون على بناء عوالم صغيرة تتيح لهم فرص استكشاف الأحداث والدوافع والنتائج الإنسانية؛ وبالتالي زيادة قدرات التلاميذ على التعلم، والتحمل، والتكيف مع الآخرين، وما يميز هذا العمل المشترك أنه لا يتطلب جمهوراً خارجياً لمشاهدته، فالجميع في هذه العملية مؤلفون وممثلون ومخرجون ومشاهدون من داخل الدراما ذاتها (هيتكوت؛ وبولتون، 2013).

بالنظر إلى ما سبق ذكره، يتضح أن المواقف الدرامية هي في الأساس مواقف تعليمية تتم معالجتها من خلال النشاط الدرامي القائم على التفاعل بين التلاميذ وبين التلميذ ومخيلته وطاقاته وخبراته السابقة داخل غرفة الصف من أجل الوصول إلى غايات تربوية مقصودة متصلة بالأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها.

لا شك أن في هذا تفعيل لدور المتعلمين، فالمتعلمون يشاركون في نقل المعرفة والمهارات إلى زملائهم، ويسهمون في بناء القيم والاتجاهات لديهم، فهم الذين يتولون تمثيل الأدوار وحفظ النظام

الفني لها، وهم جزء من مدخلات التعليم ومخرجاته، حيث تعمل الدراما على تحسين المخرجات التعليمية، فالمتعلم يستعمل أكثر من حاسة في عملية التعلم. (Ngum. 2013)

كما أن الدراما في التعليم ليست وسيلة للتعليم فحسب، وإنما فرصة للتعلم لإعادة تمثّل الأشياء والأحداث واستكشافها من داخلها. فالمتعلم في الدراما يعيش حياتين في الوقت ذاته؛ حياته وهو خارج الدراما، وحياة أخرى داخل الدراما. إن هذه الحياة المتخيلة في السياق الدرامي هي التي تضع المتعلم في اشتباك مباشر مع الموقف التعليمي، وهي هنا تختلف عن الدراما كاحتراف؛ حيث أنه في الدراما التعليمية لا يتم الاهتمام بالدقة الكبيرة في الإعداد الفني والإخراج الدقيق، بل ينصبّ الاهتمام كثيراً على الفهم عند كل من الممثلين والمشاهدين (وكلاهما تلاميذ)، فالاهتمام يكون لبلوغ أهداف تربوية خاصة خلال عرض المشهد الدرامي، معتمدين على استثمار نشاط التلاميذ الذاتي، واتباع الأسس السليمة في استخدام أساليب التعليم التي تثير المتعلم وتعطيه فرصاً للاستجابة لهذه الاستشارات بما يتلاءم وحاجات التلاميذ وتنوّع ميولهم ومراعاة للفروق الفردية بينهم. (أبو مغلي؛ والهيئات، 2008).

يمثل اللعب الدرامي النزعة الفطرية للأطفال حيث أنهم يتعلمون من خلال التمثيل الدرامي، ويظهر ذلك من خلال إدراكهم أن التعلم يحتل مكانه هامة بفاعلية أكبر عند وضعه في سياقات تعليمية متخيلة، وذلك من خلال امتلاك المتعلمين للتعلم وتمثيلهم الرمزي للخبرة التي يعيشونها ويتفاعلون معها (Bowell & Heap, 2008)، حيث يعتبر إدخال الخيال العنصر الحاسم والأساسي للتعليم من خلال الدراما، وهو الذي يغير مجرى الموقف التعليمي إلى موقف تعليمي مفعم بالحيوية والانخراط لتعميق الاستكشاف (الكردى، 2006).

يرى الباحث أن التاريخ الطويل للدراما في التعليم وما مرت به من مراحل تطور قد أكسبها المزيد من التحديد والدقة في آليات تطبيقها، ولم تتوقف الدراما في التعليم عن النمو والتوسع في مصطلحاتها واستراتيجياتها واستخداماتها نظراً للتطور الحاصل في ميادين الحياة وفي ميدان التربية والتعليم على وجه الخصوص، وهذا ما سوف تظهره الدراسة الحالية لاحقاً حين الحديث عن استراتيجيات الدراما والأعراف الدرامية ومصادرها المتنوعة وتطبيقاتها المختلفة.

2-1-1- تعريف الدراما:

تعني كلمة الدراما الفعل في اليونانية، فالدراما هي فعل المحاكاة، محاكاة السلوك البشري وعرضه، وهي شكل من أشكال التفكير، وهي عملية أدائية ومعرفية ومنهج يمكن بواسطته ترجمة المفاهيم المجردة إلى تعابير إنسانية عيانية (أبو مغلي؛ وهيلات، 2008)، وهي نوع من أنواع الفن الأدبي ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة، واختلفت عنها في تصوير الصراع وتجسيد الحدث وتكثيف العقدة (Chambers, 2007).

يرى (Bowskill, 1997) أن الدراما نوع من الفنون التي تؤدى بواسطة ممثلين لتحقيق هدف ما، بحيث يؤدون مشاهد متسلسلة حول موضوع ما. في حين يرى (النواصرة، 2010) أن الدراما ترتبط بالفعل الحي المجسد، في حين أن التمثيل المعبر عن ذلك يتحقق في أداء الدراما أي أداء الفعل المجسد من خلال ممثل يقوم بدور شخصية أخرى ليست شخصيته الحقيقية.

لقد كان أرسطو أول من تناول الدراما وقد عرفها على أنها محاكاة لفعل إنساني، ويرى أن لدى الإنسان منذ الطفولة غريزة التشخيص، وأنه يتعلم دروسه عن طريق تشخيصه للأشياء، محتفظاً بالمتعة التي يجدها من التشخيص، مؤكداً على أن الأطفال لديهم غريزة المحاكاة أو التمثيل وأنهم يتعلمون أول ما يتعلمونه عن طريق استخدام هذه الغريزة. (الرشدان، 2005).

تقوم الدراما على عنصر التمثيل وعنصر المعايشة بأشكال التمثيل المختلفة من تجسيد، وتفسير، وتعبير، ويلعب التمثيل في الدراما دور الوسيط للتعبير عن الفعل أو الحدث، والدراما لا ترقى إلى غاياتها ما لم تقدم العناصر غير المرئية في الكلمات وتتخطاها ليتمكن مشاهدة تلك العناصر ممن يؤدون الدراما أو يشاهدونها. (أبو مغلي؛ وهيلات، 2008)

لقد نشأت الدراما في بادئ الأمر من الحاجة للسيطرة على تجارب الحياة المختلفة، حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف معنى هذه التجارب واستنباط قوانينها لتحويلها لصالحه في صراعه الدؤوب من أجل البقاء. فقبل الخروج للصيد _ على سبيل المثال _ كان يقوم الشخص بتمثيل رحلة الصيد وما بها من حوادث وصراعات ويحاول أن يصل إلى هدفه في النهاية؛ وكان هذا التمثيل في أحيان كثيرة مدعاة للنجاح في رحلة الصيد مقبلة (إسماعيل، 2011).

حيث كان ظهور الدراما قديماً مرتبطاً أيضاً بنشر التعاليم والمبادئ الدينية والقيم العليا وعلاقة البشر مع الآلهة، ومحاكاة الحياة الدينية والاجتماعية والسياسية لتلك المجتمعات القديمة، كذلك فقد كانت توظف الدراما في بيان صراعات البشر مع الحيوانات المفترسة، فقد كان أفراد القبائل قديماً يجتمعون حول النار ويقوم شخص بتمثيل الحيوانات المفترسة وتقليدها وكيفية صراعه معها (النواصرة، 2010)

يُلاحظ على التعريفات السابقة حول الدراما أنها تُجمع على وجود الفعل والحركة في نشاط أدائي موجه وهادف لتحقيق غايات محددة، ويقوم هذا النشاط على الفعل المرتبط بالتمثيل أو إنتاج المشاهد الحركية الدرامية الهادفة أمام مشاهدين آخرين أو ضمن إطار المشاركين في هذا الأداء، إضافة إلى إنسجام هذا النوع من الأداء مع غريزة الإنسان التي تؤهله لتقمص الأشياء أو تمثيلها أو التعبير عنها من خلال مشاهد درامية.

2-1-2- تعريف الدراما في التعليم:

تعرف الدراما التعليمية بأنها موضوع وسيط للتربية والتعليم، يقوم على ممارسة المعرفة في سياق يتوحد فيه التلميذ 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 التلاميذ الفطري للعب الدرامي وتوظيفه من أجل التعلم. (أبو مغلي؛ والهيلات، 2008).

يرى فيرنسler (Fernsler, 2003) أنها مشاهد حوارية قصيرة، تغطي أهداف الحصة الصفية، وتقوم مقام المحتوى المراد تعليمه. ويعرفها مالي ودف (Maley & Duff, 1980) على أنها نشاط يقوم على المحاكاة، ويجري خلالها إعطاء الفرصة للمتعلم لاستخدام مهاراته وقدراته في إبداع مواقف تسهم في تعليم التلاميذ في الصف اعتماداً على التحليل والخيال في استحضار مواقف من الخبرات السابقة بشكل يثير الاهتمام والمتعة.

كما تعرف الدراما في التعليم بأنها طريقة لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وأسلوب تدريسها، وتتضمن إعادة تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في مواقف عملية، والتركيز على العناصر

والأفكار المهمة المراد توصيلها، ويقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار المتضمنة للمواقف تحت إشراف المعلم (فرج الله، 2013).

يرى (اللوحي، 2005) أن الدراما التعليمية طريقة لتنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية من خلال إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها في مواقف، والتركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها، على أن يقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار الرئيسة المتضمنة في المواقف. ويتفق معه في ذلك (النواصرة، 2010) الذي يرى أن الدراما في التعليم وسيلة تعليمية تتيح فرصاً للتلاميذ لتعلم المنهاج وما يتضمنه من معارف وخبرات بطريقة تشاركية وجذابة ومشوقة.

لقد أشار (إسماعيل، 2011) في تعريفه للدراما في التعليم إلى أنها أكثر من مجرد المحاكاة والتقليد؛ إذ أنها تُعتبر نموذجاً يوجه سلوك الفرد وتصرفاته، ويضبط مداخله ومخارجة، وهي تعتمد على المشاهدة والمباشرة العقلية العليا، والدراما في التعليم نشاط يبذل فيه التلاميذ المشاركون جهوداً كبيرة لتحقيق أهداف معينة ومحددة في ضوء قواعد وقوانين محددة يلتزم بها المشاركون، وهو عمل نموذج تخيلي يبرز سمات العمل الأصلي أو الحقيقي. ويرى أن الدراما داخل الصف تتضمن تقديم أو عرض مشكلة أو موقف على مجموعة من التلاميذ، ويُطلب منهم البحث عن حل باستخدام أدوار درامية يؤدونها على سبيل التدريب الفعلي لإيجاد حل بحثي أو نتيجة عملية توضح لهم حقيقة الموقف والمشكلة، وتمثل مواقف الدراما في التعليم مناسبة يعبر فيها التلميذ عن شخصية من الشخصيات ويتعرف بها على نفسه عن طريق تمثيل دور الشخص الآخر، ويتم عادة في لعب الدور الدرامي الكشف عن المشكلة وتمثيلها، وتتم مناقشتها مع مجموعة التلاميذ في الصف الواحد.

يتم إدخال الدراما التعليمية إلى الصف بتحويل المواقف التعليمية إلى أعمال درامية بسيطة، تؤدي في حجرة الصف، ويؤدي المتعلمون تلك الأدوار؛ فترسخ في أذهانهم كممثلين ومشاهدين، فمعظم الدروس قابلة أن تكون أعمالاً درامية (عفانة؛ واللوحي، 2008).

في الوقت الذي تهتم فيه استراتيجيات التدريس في الجانب المعرفي فإن استراتيجيات الدراما في التعليم توازن بين المجال العاطفي والمجال المعرفي، حيث يرى (هيكس، 2015) أن المجال العاطفي المرتبط بعالم المشاعر والعواطف والمواقف والقيم لا يقل أهمية عن المجال المعرفي المرتبط بالفكر والعقل بالنسبة إلى الحياة والتعلم. فالتعلم القائم على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين

من جهة، وبين المتعلمين مع بعضهم يطور لديهم المهارات الجماعية الحيوية التي تعزز القبول والتعاطف مع الآخرين وبالتالي زيادة فرص التعلم لدى التلاميذ جميعهم.

يتضح من التعريفات السابقة أن الدراما في التعليم استراتيجيات وعمليات تعليمية منظمة ومخططة وهادفة يتم توظيفها في المواقف التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية على اختلاف تصنيفاتها، وأن هذه العملية تقوم على التخيل والتقمص والمعايشة والتمثيل لأدوار قد تكون لشخصيات ومواقف حقيقية أو متخيلة، وتتم بطريقة ممنهجة ومتسلسلة، كما أنها تسعى لوضع التلاميذ في وضعيات مساءلة الموقف واستكشافه والبحث عن الحلول الممكنة، إضافة إلى كون الدراما في التعليم ترسخ المعارف والخبرات المكتسبة بطريقة أكثر من أن يكون التلميذ متلقياً للمعرفة.

حيث تكمن مهمة المعلم في إدخال مجموعة من الاستراتيجيات الدرامية؛ لأنها تقود إلى انخراط المتعلمين بشكل عميق في هذه الدراما، وتوسع في الوقت نفسه من تجربتهم لطرائق هذا الشكل الفني وقدرتهم على تجسيدها لأنفسهم. كما تقوم على انخراط المعلم/المعلمة مع المتعلمين في أدوار، ينتجون عبرها المعاني لأنفسهم، من خلال معايشتهم للحدث الذي يخلقونه وبالتالي اكتشاف المعارف والخبرات وتكوين الآراء ووجهات النظر من استقصاء لقضية أو مشكلة أو علاقة.

فهي إذن جملة من الفرص الثمينة التي تركز أساساً على النشاط الذاتي للمتعلّم الذي يولّده زمن الدراما في تفاعل مستمر مع من يشاركونه هذا النشاط. (Abbot, 2010)

عطفاً على ما سبق، فإن تعدد التعريفات المرتبطة بالدراما في التعليم لا يفقد الدراما في التعليم كينونتها القائمة على وجود الحركة والفعل المنظم، والنشاط المستمر والقائم على التمثيل والتقمص والتخيل واللعب الدرامي ولعب الأدوار من أجل إنتاج المعرفة والمعاني الخاصة بالتلاميذ، وإنما تعزز تلك التعريفات جوهر النشاط الدرامي الذي يخلق الفرص الحقيقية للتعلم من خلال ما يتيح للتلميذ من معايشة وتفاعل مستمر وانخراط فعلي في الموقف التعليمي.

2-2- أهداف الدراما في التعليم:

للدراما في التعليم أهداف متنوعة تستعنى إلى تحقيقها، وترتبط هذه الأهداف بجوانب متعددة؛ وهذه الأهداف منها ما يرتبط بالجانب التعليمي المتمثل في سعي الدراما في التعليم إلى تعليم التلاميذ ما

ترغب المدرسة في تعليمه لهم، كما يحدث في تعليم بعض المهارات، أو بعض المواقف التي تهم التلاميذ في حياتهم، ومن الأهداف ما يرتبط بالجانب الأخلاقي بحيث تسعى الدراما في التعليم إلى تحصين الفرد بالمثل العليا، التي تجعل منه مواطناً صالحاً لنفسه وللآخرين، ولخدمة العملية التربوية التعليمية، ونشر الفضيلة، ومن أهدافها ما يرتبط أيضاً بالجانبين القومي والوطني المتمثلين في سعي الدراما في التعليم إلى مناقشة قضايا قومية ووطنية بطريقة درامية تهدف إلى ربط البلدان العربية بعضها ببعض في جميع المجالات؛ لأن اللغة والدين والمصير والتاريخ واحد، وعن طريق الدراما في التعليم يتم تزويد التلاميذ بالمبادئ الوطنية الصادقة، التي تزرع في نفوس التلاميذ حب الوطن والانتماء الصادق إليه، إضافة إلى تلك الجوانب من الأهداف يُضاف الهدف المرتبط بالجانب الترفيهي بحيث تسعى الدراما في التعليم إلى إدخال السرور والسعادة إلى نفوس التلاميذ، وفيها راحة للنفس وتخفيف للضغوطات. (أبو شيخة، 2015)

يرى زين الدين (2008) أن للدراما في التعليم أهدافاً كثيرة من أبرزها أن الدراما في التعليم تشجع التلميذ على التعبير عما في داخله، وتتيح الفرص أمام التلميذ ليحرب مواقف الحياة المختلفة فيضح حلولاً لها ويتكيف معها، وتساعد التلميذ على التخلص من بعض الانفعالات الضارة، وتروض جسم التلميذ وتنمي حواسه من خلال اللعب الدرامي والتعبير الحركي، وتقوي الروابط الاجتماعية والصداقات بين التلاميذ، وتساعد على تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية كالتعاون وضبط النفس والمشاركة الوجدانية والإيثار، وتثري قاموسه اللغوي وتزيد من معارفه، وتنمي خياله وتذوقه الفني وحسه الجمالي، إضافة إلى أن الدراما في التعليم تشعر التلميذ بالبهجة والسعادة والمتعة وتساعد على فهم ذاته وقدراته ومواهبه؛ مما يزيد من فهمه لشخصيته.

لقد حرص بعض التربويين على إدراج تصنيفات أهداف الدراما في التعليم من خلال ربطها بمجالات الأهداف السلوكية، المجال المعرفي، والوجداني، والنفس حركي لدى التلاميذ؛ وقد حددها (موسى؛ وآخرون، 2008) في التصنيف الآتي:

أولاً- على صعيد المجال معرفي:

- 1- اكتساب مهارات عقلية في أسلوب المحاكاة.
- 2- التمثيل البيئي بصورة رمزية وتصور ذهني للأحداث.

3- إدراك أحداث النشاط العقلي من خلال الجزيئات والعمليات.

4- إدراك العلاقات وزيادة التبصر في الموقف.

5- اكتساب مفاهيم معرفية جديدة، وتنمية مفردات التلميذ اللغوية.

6- ترقية التفكير والذاكرة والكلام والتمييز والاستكشاف.

ثانياً- على صعيد المجال الوجداني:

1- زيادة وعي التلميذ بذاته وتقديرها من خلال تقدير إمكاناته وقدراته الخاصة.

2- التخلص من القلق والتوتر الذي يحدث بسبب الواقع الاجتماعي والتناقض فيه.

3- زيادة الانتباه والتركيز والتيقظ والوعي.

4- الشعور بالسعادة عند الإنجاز وتحقيق الأهداف.

5- اكتساب خصائص الصبر والمنافسة والتحمل والتحدى.

6- التعبير عن المشاعر دون خوف أو تردد.

ثالثاً- على صعيد المجال النفس حركي:

1- استخدام عضلات الأيدي والأرجل وترقية المهارات الحركية.

2- إحداث التكيف الحركي بما يتلاءم مع وضعيات الجسم.

3- اكتساب التوازن في عضلات الجسم عامة.

4- تنمية مهارات حركية للتكيف مع الظروف الخارجية.

حيث يرى (البجة، 2010) أن توظيف الدراما في التعليم يحقق أهدافاً متعددة، منها:

- الأهداف اللغوية: وتشتمل على: استخدام المتعلم الفاظاً عربية فصيحة، ونطق أصوات اللغة العربية نطقاً سليماً، وقراءة وكتابة عدداً محدوداً من الجمل والتراكيب، وإنشاء الحوارات بلغة سليمة، وحفظ بعض النصوص.

- الأهداف الاجتماعية: كالتدريب على مواجهة الجمهور، والتعويد على حسن الاستماع، وقراءة بعض النصوص والتعبير عن المواقف الاجتماعية.

- الأهداف الفكرية والحضارية: ومنها حفظ النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وذكر المزايا الفكرية والأخلاقية المتضمنة في النصوص، واستذكار بعض الوقائع البطولية في تاريخ الإسلام.

- الأهداف المستقبلية الجمالية: وذلك بالتعبير عن كل جديد بلغة عربية سليمة، ووصف رحلات خيالية للمستقبل وبعض الصور للحياة المستقبلية، والتغني بالأناشيد، وحفظ التراكيب اللغوية واستخدامها في التعبير عن المشاهد الجميلة.

كما أن الهدف من الدراما في التعليم لا يقتصر على الجانب التعليمي الموجه للتلميذ _ وهذا ما تم التأكيد عليه سابقاً- وإنما يتجاوزهُ إلى أهداف اجتماعية ونفسية، تتمثل في تنمية القيم لدى التلاميذ وتعزيز روح التعاون والعمل المشترك، وتعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم (الأطرش، 2014).

بناء على ما سبق فإن الدراما في التعليم تسعى إلى تحقيق شخصية متكاملة للتلميذ؛ فمن خلالها يتعرف التلميذ إلى ذاته، ويطور لغته، ويعبر عن حاجاته، وتزداد دافعيته للتعلم، فلم تقتصر الأهداف التي تسعى الدراما إلى تحقيقها على جانب معين من جوانب العملية التعليمية أو جوانب شخصية المتعلمين، وإنما ظهر واضحاً من خلال الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها أنها تحيط بكل ما يرتبط بالمتعلم، ولكن هذا لا يتحقق ولا يتأتى دون أن يكون الاستخدام لاستراتيجيات الدراما في التعليم استخداماً منظماً ومخططاً له مسبقاً بناء على أهداف واضحة وخطوات إجرائية وعملية محددة ومدرسة.

2-3- الأهمية التربوية للدراما في التعليم:

تتمثل الأهمية التربوية للدراما في التعليم في ما يترتب على استخدامها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، إذ إنها تعمل على معالجة بعض المشكلات السلوكية عند التلاميذ، ومن خلال العمل الجماعي الذي تتميز به يتعرف الإنسان إلى نفسه ويتعلم قيماً إيجابية: كالتعاون، والثقة بالنفس، ومعرفة حقوقه وواجباته، وتساعد التلاميذ في محاولة حل مشكلات الحياة المختلفة ووضع حلولاً لها وكيفية التكيف معها، كذلك تعودهم اتخاذ القرارات في المواقف الطارئة، وتزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم مما يزيد من تقديرهم لذواتهم، كما وتسهم في التعرف إلى مشاعر الآخرين وميولهم واتجاهاتهم، وتعمل على تنمية مواهب التلاميذ وتوسيع أذيتهم فتقودهم إلى الإبداع، إضافة إلى كون الدراما في التعليم تساعد على التعلم من خلال البيئة وما يرافق ذلك من الشعور بالمتعة والسرور والبهجة، فتزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم، وتقوي أواصر العلاقة بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمعلم من جهة أخرى، ولها دور كبير في تحسين مهارة الاستماع فهي تساعد على جذب

انتباه التلاميذ وإثارة تفكيرهم، وتعويدهم على التفكير المنطقي المنظم، كما أن الدراما في التعليم تكمن أهميتها من كونها تنمي أسلوب النقد، والحوار، والإقناع المنطقي، والاقتناع، وتساعد في التقليل من الخجل الذي يشعر به بعض التلاميذ. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

كما تتبع الأهمية التربوية للدراما في التعليم حسب ما أشار إليه الروتز (Alrutz, 2004) من كون هذه الطريقة تُعد من طرائق التعلم بالعمل والممارسة، والخبرة المحسوسة، من خلال مشاركة المتعلم ودوره الفاعل في التخطيط للعمل الدرامي والإعداد له وتمثيله وتقويمه وصولاً إلى حل المشكلة؛ ويأتي هذا متفقاً مع ما توصلت إليه باربرا (Barbara et al, 2006) من أن اندماج المتعلم بالعمل والممارسة أثناء التعلم يؤدي إلى تعلم نشط ينشغل المتعلم من خلاله باستمرار في اكتساب المفاهيم الجديدة والاحتفاظ بها.

يرى هيلات (2006) أن الدراما في التعليم تُعتبر مدخلاً مناسباً للحد من ظاهرة التعلم السلبي، إذ نقلت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعلته مركز ذلك الاهتمام، ورافق ذلك تغييراً في جو الحصة الدراسية أثناء تنفيذ النشاط الدرامي. وفي تعامل المعلم مع المتعلم وفي اشتراك المتعلمين في جميع مراحل العمل الدرامي بمبادرات منهم؛ كل ذلك وقرّ جواً من التعاون والفرح والاستمتاع، وعمل على تخفيض مستوى القلق في غرفة الصف، وهذا يتفق بشكل أو بآخر مع ما توصل إليه سبيناث ورفاقه، وسكنابو ورفيقتها (Spinath et al, 2006; Schnapo & Olsen, 2003) من أن البيئة والمناخ الملائم للمتعلم والتي تحترم ذاته وكيانه ولا تشكل خطراً عليه؛ تحقق أقصى درجات التعلم والاحتفاظ بما جرى تعلمه، وهذا ما وفرته الدراما في التعليم.

كما أن الخبرة الحسية التي تقدمها الدراما للمتعلم وما يعقبها من نقاش يساعد في توسيع فهم المتعلم للمادة التعليمية، ويؤدي إلى مزيد من التقصي والتحري، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من فيبن و ميرس (Phibin & Myers, 1991)، وما أكدت عليه (قرعاوي، 2015) حيث أشاروا إلى أن الدراما في التعليم تتطلب استخدام المتعلمين لحواسهم بشكل كبير كالإصغاء، والتركيز، والملاحظة؛ الأمر الذي يؤدي إلى استيعاب المادة التعليمية والاحتفاظ بها وتثبيتها، وأن الدراما في التعليم تدفع التلاميذ إلى المزيد من التفكير وذلك لفهم عناصر المشهد الدرامي، ولعقد المقارنة بين الواقع والمشاهد الدرامية، وهذا يعمق فهم المتعلمين لكثير من المفاهيم، وبالنتيجة تحسين التحصيل لديهم.

فالدراما في التعليم تساعد المعلم على تجديد المواقف الصفية، وذلك من خلال إحداث تغيير على أساليب العرض التي ألفها المتعلم وأصبحت من اللوازم والثوابت، فالحوار والمناقشة والسؤال والجواب طرائق وأساليب لا يكاد يخلو منها موقف صفّي، وهذا لا يعيبها ولكن إحداث تغيير على أساليب العرض يثير دافعية المتعلم للتعليم، ويحرك فيهم الرغبة في التعلم ويزيد من إتقانه، ويشعر المتعلم بأهميته في عملية التدريس، حيث يشارك في التخطيط للموقف الصفّي وفي عرضه وتقييمه، وتبسيط الأفكار المجردة بأسلوب قريب من مستوى المتعلمين العمري والعقلي؛ فعرض الأفكار المجردة عرضاً مباشراً ثقيل على نفسية المتعلم بصورة عامة، في حين تزداد قابليته للتعلم مع تبسيطها وتجزئتها وترتيبها ترتيباً يتناسب وقدرات المتعلم واستعداده (Brauer, 2010).

تتجلى أهمية الدراما في التعليم من خلال منحها المتعلمين فرصة لاستكشاف العالم عن طريق الأسئلة الكبرى، فأسئلة الحياة هي أنفسها أسئلة الدراما، ولكن عند مقارنة الدراما في السياق التعليمي فإننا لا نتحدث عن وسيلة للتعليم فحسب، بل عن حياة وعالم يبينه المعلم والمتعلم لإعادة تمثيل الأشياء والأحداث واكتشافها من داخلها، لكن من الضروري أن يكون المعلم واعياً تماماً بأهمية ألا تتحول الدراما إلى وسيلة تعليمية مجردة كأية وسيلة تعليمية أخرى (الكردي، 2010).

مما يزيد من وضوح أهمية الدراما في التعليم أنها لا تقدم للتلميذ معلومات جاهزة دون أن يُعمل عقله، فالدراما تقود التلميذ لأن يأخذ مواقف خاصة، ويصدر أحكاماً، ويقرر نتائجاً بمفرده؛ وذلك تشجيعاً لحرية التفكير وإعمال العقل بعيداً عن القوالب الجاهزة، والتلقين التقليدي في التربية. وتوفر الدراما للتلميذ فرصة استعمال عقله وجسمه وصوته، وبالتالي اكتشاف أفكاره وأفكار الآخرين ومشاعرهم، ومن ثم توقع النتائج؛ وذلك بربط القيم الأساسية في الحياة.

تتيح الدراما في التعليم فرصاً كثيرة لتعلم اللغة، وذلك بمساعدة التلاميذ على تطوير مهاراتهم الخاصة بالمحادثة والتعبير عن الأفكار، وفهم مشاعر الآخرين وأدوارهم وأعمالهم، وربط الأفعال بالكلمات، وتطوير المفردات (عبد الله، 2001)، هذا ما أكد عليه أيضاً (الدليمي؛ والسعودي، 2016) حيث أكد أن الدراما تعزز التواصل باستخدام اللغة والتعبير، وتعزز لدى التلاميذ الثقة بأنفسهم وتكسبهم مهارات حياتية تمكنهم من التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه، فأهميتها نابعة مما تحقّقه من مكتسبات معرفية متعددة في جوانب تعلم اللغات أو الموضوعات الفنية وكذلك الرياضية.

في السياق ذاته ترى (علي، 2008) أن الدراما في التعليم تكمن أهميتها في كونها تثري قدرة الأطفال على التعبير عما في دواخلهم، وأنها تتيح الفرصة للتلميذ ليحرب مواقف الحياة المختلفة، ومحاولة التكيف معها فيصبح أكثر قدرة على التعامل مع المواقف والأشخاص، وكذلك فإنها تخلص التلميذ من الكبت والانفعالات الضارة، وتعرفه بنفسه وبقدراته ومواهبه، مما يساعده في تنمية شخصيته، إضافة إلى كونها تثري المحصول اللغوي عند التلميذ وتقضي على عيوب النطق وتعديل السلوك لدى التلميذ، كما أنها وسيلة لتنمية الخيال والإبداع وزيادة الرغبة في حب الاطلاع، وتزيد من تنمية الحس الجمالي للفن، كما أنها تبسط المناهج الدراسية وتعرضها بأسلوب مشوق وجذاب فيشعر التلميذ بالمتعة والبهجة وبذلك تزيد رغبته للعملية التعليمية.

حيث أن الدراما في التعليم لا تنحصر في مجال واحد للاستكشاف من خلال الدراما، فقد تكون موضوعات الدراما اجتماعية من حياة الناس، أو سياسية مرتبطة بقضايا محلية أو دولية، أو بوليسية مرتبطة بجوانب القانون وتنظيم حياة الناس الآمنة، أو دينية ترتبط بالقيم والمعتقدات الدينية، أو تاريخية بكل ما يمكن أن يُطرح من قضايا ترتبط بالتاريخ (شحاتة؛ ومعوذ، 2018).

يرى (سيكس، 2008) أن استخدام الدراما في التعليم بفاعلية يساعد في حل الكثير من المشكلات ويحقق للتعليم عائداً كبيراً، فهي تعمل على تنمية العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ في الاستكشاف والاستنتاج والتحليل، فضلاً على تحقيق الاتزان العاطفي، والهدوء النفسي، والتغلب على مشاعر الخوف والخجل، وتعطي الدراما روحاً للمنافسة الشريفة بين التلاميذ، وتعمل على معالجة مشكلة التصور الزماني والمكاني لدى التلاميذ. إضافة إلى العلاقة الوطيدة بين الدراما ومنهج الطفل اللغوي المتكامل، حيث أن الدراما والخطابة مهارتان أساسيتان في المنهج، والدراما أساس العديد من الأنشطة اللغوية مثل القراءة والكتابة، والتفاعل الدرامي وهو أساس تطور اللغة.

يعد أسلوب الدراما أحد الأساليب القائمة على اللعب الدرامي الذي يمارسه التلاميذ خلال قيامهم بنشاطات تمثيلية، حيث يرتبط اللعب عند الأفراد بمراحل نموهم ولا يختلف اللعب عندهم عند التفكير، وإن للعب الدرامي أهمية كبيرة في حياة الأطفال؛ إذ يسهم إسهاماً مباشراً في بناء شخصية الطفل، وبناء ذاته، وتبرز أهمية اللعب الدرامي لدى الأطفال في قدرته على تخليص الطفل من الطاقة الزائدة، وبالتالي زيادة الانتباه؛ فالطفل يدرك ويتخيل ويفكر ويتذكر بوساطة اللعب الدرامي (العناني، 2014).

لقد أصبحت الدراما في التعليم قادرة على تعليم الأفراد المهارات المختلفة في فهم النفس والاتصال مع الآخر، وفهم طبيعة الآخرين، وهي قادرة على جعل الفرد يفكر ويبدع ويحترم نفسه ويحترم غيره كجزء أساسي من المنهاج الدراسي (شكشك، 2010).

يرى (إسماعيل، 2011) أن استراتيجيات الدراما في التعليم تتيح المجال أمام التلاميذ لانطلاق أفكارهم وآراءهم الجديدة من معقلها، مما ينمي وينشط قدرات الطلاقة عندهم، ومهارات الاتصال، وتقصي المشكلات العلمية، وإدارة المناقشات للتعبير عن الآراء بحرية واحترام، واتخاذ القرارات. كما أنها تثري قدرة التلميذ على التعبير عما بداخله ليصبح أكثر قدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم من أجل تلبية احتياجاته وحل مشاكله، كما أن الدراما في التعليم تُكسب الفرد الثقة بالنفس وتقوي رابطة الصداقة مع الكبار مما يساعده على التعلم، وتغرس قيم المشاركة وطاعة الأقران، كما تطور لدى التلميذ مهارات القيادة ومشاعر الشفقة والتعاون وضبط النفس، إضافة إلى أنها تبني فرداً راشداً له قيمته الذاتية والمجتمعية، وتنمي القدرات الابتكارية لدى المتعلم، هذا إضافة إلى كونها تحقق مبدأ وحدة المعرفة في معرفة المشكلات والقضايا التي يتناولها التلميذ، وكذلك ترسيخ مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة الصالحة، وتحقيق التربية الشاملة حيث تتكامل التربية الدرامية مع غيرها من مواد تربوية وتتفاعل مع ما يدرسه التلاميذ من مواد تعليمية، ولا يُغفل دورها في التغلب على بعض الجوانب السلبية في حياة التلاميذ كالانطوائية والعنصرية والأنانية وحب الذات والإهمال.

لقد أشار (الربابعة؛ والحباشنة، 2015) إلى أهمية الدراما في تعليم اللغة العربية، وقدرتها على ترغيب التلاميذ بحب اللغة العربية كلغة ينبغي أن تكون مألوفة ومحبة لديهم، كما وتساعدهم الدراما على فهم اللغة من خلال ما يتخلله العمل الدرامي من إشارات وإيماءات وتعبير مصاحبة للنطق تزيد من وضوح دلالات الكلمات، هذا إضافة إلى تعزيز الاستخدام للغة الفصحى من خلال بناء الأدوار لتمثيلها بلغة فصحة تعود التلاميذ على الحديث بها بدون تردد أو خجل.

حيث أكد (الرجعي، 2002) على الأهمية التربوية التي تحققها الدراما في التعليم للمتعلم، وهذه الأهمية نابعة من العديد من الاعتبارات التي تتجلى في النقاط الآتية:

- 1- تُعتبر الدراما في التعليم أداة تربوية ونفسية مهمة لحياة التلميذ.
- 2- الدراما في التعليم وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم والمعلومات والحقائق.

- 3- الدراما في التعليم أداة فعّالة لتنظيم المادة التعليمية وخروجها من حالة الجمود.
- 4- الدراما في التعليم تُعتبر وسيلة مرنة لإحداث النمو والتوازن عند التلميذ.
- 5- تُعتبر الدراما في التعليم وسطاً خاصاً لتعليم الأطفال قواعد السلوك.
- 6- تُعتبر الدراما في التعليم وسيلة فعّالة لترويض جسم التلميذ.
- 7- تُعتبر الدراما في التعليم طريقة علاجية يلجأ إليها التربويون.
- 8- الدراما في التعليم أداة تعبير وتواصل بين التلاميذ بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والثقافية فيما بينهم، كما أنها أداة تواصل بين الكبار والصغار.
- 9- تنمي الدراما في التعليم لدى التلميذ أسلوب حل المشكلات، وتجعله يطور استراتيجيات لحل المشكلات نتيجة لتعرضه لخبرة مباشرة تمثل مشكلة تُجسّد بـقالب درامي.

يرى (سليمان، 2005) متفقاً مع ما سبق ومضيفاً إليه أن الدراما في التعليم تهدف إلى تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ، وزيادة معرفة طباع الناس من خلال الشخصيات؛ فيتعامل معهم وفق هذه المعرفة، وكذلك تهدف إلى تنمية مهارات التأثير في الآخرين عن طريق الإقناع.

بناء على ما تقدم فيما يتعلق بالأهمية التربوية للدراما في التعليم، فإنّ منابع هذه الأهمية لا تدع مجالاً للشك في أهمية توظيف هذه الاستراتيجيات، فالمرتبة على استخدامها وتوظيفها في الميدان التربوي والفائدة المتحققة من هذا التوظيف تدعم ما يبرر استخدامها، ورغم الأهمية المرتبطة بالنتائج على المتعلمين إلا أن الباحث يرى أن الأهمية أيضاً تكمن في أنها تقدم للمعلم مجالاً واسعاً للإبداع والتطوير من إمكانيته، والتنويع في استراتيجياته التعليمية التي تخلق فرصاً نوعية جديدة للتعليم والتعلم؛ مما يزيد من ثمار جهوده وجودتها، إضافة إلى الجانب النفسي المريح وبناء العلاقات الاجتماعية الفاعلة مع التلاميذ.

2-4- عناصر الدراما التعليمية:

ثمة عناصر أساسية في بناء السياق الدرامي التعليمي، وتوفّر هذه العناصر مجتمعة يقدم إطاراً واضحاً للدراما في التعليم، وهذه العناصر تتمثل في:

1- الموقف الدرامي: يمكن أن يُؤخذ الموقف الدرامي من المنهاج، أو من مواقف الحياة، ويعتمد في بنائه على الجدل والصراع، ويُصاغ في شكل حوارٍ، وتكون نهايته مفتوحة أحياناً لتثير أسئلة كثيرة فيما بعد، ويتألف الموقف الدرامي من عدة عناصر، هي:

- الحبكة: وهي الجزء الرئيس في بنية الموقف الدرامي، وتعني التنظيم العام لمجريات الأحداث في النص الدرامي وبنائها وربطها ببعضها البعض.

- الشخصية: وهي التي يقوم عليها الفعل الدرامي، ويكون لها هدف تسعى إلى تحقيقه.

- الفكرة: وهي خلاصة الموقف الدرامي، والمحور في تركيب البناء الدرامي، وتدل على الهدف العام والجانب المعرفي والانفعالي فيه.

- اللغة أو (الحوار): وهي وسيلة من وسائل نقل الأفكار بين الملقى والمتلقى، وهي حوار منطوق وللفعل الإشاري فيها دلالة على معنى ما.

2- المعلم: الركيزة الرئيسة في اختيار الموضوع وتحديد أهدافه واختيار الأسلوب وتوزيع الأدوار لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتلخص دور المعلم في التخطيط والتطبيق والحوار والمناقشة والتقييم.

حيث تكمن مهمة المعلم بالدرجة الأولى في ترجمة الموضوع إلى أحداث وأفعال لإعطائها تعبيراً إنسانياً مجسداً. ولا بد أن تتوفر في المعلم الذي يوظف الدراما في التعليم العديد من الصفات، أهمها: أن يكون صاحب خيال واسع، بحيث يثير خيال الأطفال للتوصل إلى الإبداع والتفكير المنظم، وإيجاد الحلول المناسبة، واتخاذ القرارات الناجحة والسليمة. وأن يفهم الأطفال فهماً جيداً، وأن يحترمهم، وأن يدرك وجهة نظرهم، وألا يستخف بهم وبذكائهم، وأن يعرف ما يشد انتباههم وما يحرك في صدورهم مشاعر العطف، وما يدعوهم إلى الضحك بملء قلوبهم وأفواههم. وأن يلم بحرفية التأليف الدرامي، وأن يكون قارئاً جيداً لاستراتيجيات الدراما، ويفضل أن يكون على دراية بالتأليف المسرحي، وأن يكون ملماً بأدب الأطفال إماماً جيداً، وأن يكون مواكباً لتطورات دراما الطفل، وأن يعيش تجربة حقيقية بين صفوف الأطفال، وأن يكون دارساً لسيكولوجية الأطفال ومراحل نموهم. أن يشارك الأطفال سرورهم ويراقب نجاحهم عن كثب بحيث لا تكون مراقبته لهم دائمة لأن هذا يولد لديهم الخجل، وأن يكون ذا ملكة إبداعية (الخطيب، 2011).

ثمة مجموعة من الكفايات ركزت عليها وزارة التربية والتعليم (2005) في توجيه المعلم الذي هو منظم وميسر العملية التعليمية في التعليم النشط، والمتمثل في الدراما في هذه الدراسة، وحتى يساهم في تفعيل هذه الإستراتيجيات يجب الحرص على أن لا يكون مقيماً برده فعله على استجابات التلميذ، وأن يكون معيناً للتلاميذ واستجاباتهم، والاستماع إلى الرسالة المخبأة في استجابات التلميذ (قراءة ما بين السطور)، وأن يكون مرشداً مباشراً أثناء لعب الأدوار، وتقييم الأدوار والمناقشات حول طبيعة الموقف الذي سوف يؤدى، وتشجيع التحليلات البديلة، ومحددات للأدوار ضمن معايير واضحة، وتشجيع التفسيرات البديلة للأدوار، وأن يعبر عن ردود أفعاله على استجابات التلاميذ من أجل زيادة وعيه لوجهات النظر والمشاعر والقيم التي تم التعبير عنها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

3- الممثلون (التلاميذ): وهم العنصر الأساسي في الدراما التعليمية، وتعتمد الدراما في التعليم على حب التلميذ الفطري للعب الدرامي وتوظيفه في العملية التعليمية. ولا بد من التركيز على البعدين الجسمي والنفسي للاعب الدور الدرامي (أو مغلي؛ وهيلات، 2008). فاللعب سلوك فطري وحيوي في حياة التلميذ يعبر بواسطته عن أسلوبه في التفكير وسلوكاته وعواطفه. وقد تكون مشاركة التلاميذ بالموقف الدرامي مشاركة متكاملة؛ أي لهم أدوار فعالة تتسم بالتلقائية، أو ممكن أن تكون مشاركتهم هامشية أي ثانوية (كومبارس)، وكلا المشاركتين تهدف إلى التعمق في المادة التعليمية المجسدة وتتيح المجال للاكتشاف، واتخاذ القرارات بشكل محسوس؛ فالممثل هنا يجسد ويتقمص ويحاكي الشخصية التي يؤديها، ويسرد وينشد إلى جانب العمليات المعرفية التي يقوم بها كالتخيل والتصوير والتذكر والتفسير والتحليل، والتي يمارسها الممثل بهدف تمثيل الشخصية (الخطيب، 2011).

يرى الباحث بناء على ما توضح في ذكر عناصر الدراما، أنه هذه العناصر تشكل نوعاً من العلاقة الجدلية التفاعلية والمتدخلة، فلكل عنصر من هذه العناصر استقلاليته التكوينية من جهة، وتداخله مع العناصر الأخرى بتفاعل مستمر من جهة أخرى، وأي خلل في تكوين كل عنصر وتنظيمه وتحديده دوره والغاية منه يشكل ثغرة تحد من إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة.

2-5- مصادر الدراما:

للدراما مصادر متعددة يمكن أن تستمد منها موضوعاتها التي يمكن أن تساهم في تيسير فهم التلاميذ، وتوفر لهم المتعة والتسلية بالإضافة إلى التعليم المطلوب، حيث حدد كل من (شحاته؛ ومعوض؛ 2018) مصادر الدراما في:

- المنهاج المدرسي: يعتبر المنهاج المدرسي مصدراً غنياً للدراما في التعليم، حيث أنه يشتمل على المعارف والخبرات ضمن سياقات تربوية متعددة، وفي موضوعات أدبية وعلمية متنوعة يمكن التعامل معها ضمن مواقف درامية لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.
 - التربية الدينية: وعلى سبيل المثال "السيرة النبوية" وما يتخللها من مواقف خلال مراحل الدعوة الإسلامية، وقصص الصحابة.
 - الظواهر الطبيعية: مثل العواصف، المطر، البراكين وما يترتب عليها، ...الخ.
 - التاريخ: كالمعارك والغزوات، والأحداث التاريخية.
 - تجارب الحياة المتنوعة: كالامتنال لإشارات المرور، واحترام كبار السن، والتعاون.
 - القيم الاجتماعية والإنسانية: كالصدق، والأمانة، والإيثار، والتضحية، وحب الوطن.
- إن تنوع المرجعيات التي تستمد منها الدراما في التعليم موضوعاتها يضع المعلم أمام تحدٍ إيجابي يتمثل في قدرة المعلم على دراسة هذه المصادر وانتقاء ما يتناسب مع الأهداف التربوية والأهداف التعليمية والمراحل العمرية للمتعلمين والإمكانيات المتاحة، فهذه المصادر والمرجعيات تفتح خيارات كثيرة أمام مستخدمي الدراما في التعليم لانتقاء ما يمكن أن يكون ذا معنى، وما يمكن أن يتفاعل معه التلميذ بطريقة تتفق مع توقعات المعلم، مما يزيد من فرص النجاح في استخدام الدراما في التعليم.

2-6- استراتيجيات الدراما في التعليم:

لتنفيذ النشاط الدرامي وتوظيفه لخدمة الموقف التعليمي، يستطيع المعلم أن يتبع استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة، وقد يستخدم المعلم استراتيجية واحدة أو أكثر لتنفيذ النشاط الدرامي، ومن هذه الاستراتيجيات:

2-6-1- استراتيجية لعب الأدوار:

تُعتبر استراتيجية لعب الأدوار نشاطاً تربوياً تعليمياً يُطلب فيه من التلميذ القيام بدور شخصية غير شخصيته الحقيقية، وتقوم هذه الطريقة على إشراك التلاميذ في موقف ينطوي على مشكلة

حقيقية، والرغبة في استكشافها والتوصل إلى حل لها؛ مما يدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث، وهذه الاستراتيجية محورها التلميذ نفسه بأسلوب تشاركي مع زملائه. (O'Toole, 2011).

كما يمكن تعريف الدور على أنه عبارة عن نمط منظم ومتسلسل يعبر عن وظيفة الفرد، وهي طريقة لمساعدة التلاميذ على الشعور بالانتماء لجماعة الصف، وهذه المشاعر التي تقدم من الأشخاص تؤثر في سلوك الآخرين، وفي استجاباتهم للمواقف المختلفة مثل عرض السلوك العدواني وغيره (Joyce & Weil, 2002). وقد عرفت هاملتون (Hamilton) لعب الدور على أنه: توافق يطلب فيه المدرب من الفرد أن يسلك كما لو أنه في موقف أو مواقف معينة، مع أنه في الحقيقة ليس كذلك (Yardley-Matwiejezuk, 1997).

كما أن التلاميذ في استراتيجية لعب الدور ينشغلون في التعامل مع مشكلة متخيلة، يتم جلبها إلى العالم الحقيقي للتلاميذ، حيث يعالج التلاميذ من خلال لعب الدور مواقف أو وجهات نظر، وبحثاً عن حلول للمشكلة، ومن خلال هذه الأدوار يعبر التلاميذ عن أفكار وآراء ترتبط بالشخصيات قد لا يجروون على التعبير عنها في الواقع أو في ظروف غير التي توجد داخل الدراما، كما أن الدراما يزيد عمقها وفاعليتها من خلال لعب الأدوار عندما ينخرط المعلم أيضاً مع التلاميذ من خلال دور خاص به (مورغان؛ وساكستن، 2019).

تشتمل استراتيجية لعب الأدوار على: الألعاب التعليمية والمحاكاة والتمثيل الاجتماعي، وتتسجم مع أسلوب التعلم عن طريق النشاط والعمل والخبرة المباشرة، وأكد التربويون فوائد هذه الطريقة، بأنها تساعد على تطوير المهارات، وتزيد ثقة التلاميذ بأنفسهم (Walker, 1992).

حيث تستند هذه الاستراتيجية إلى افتراضات أهمها:

- التعبير عن المشاعر الجياشة، وإعادة بنائها وإظهارها بصورة جديدة، والتعبير عن السلوكيات التقليدية والبديلة.

- الاعتماد على المواقف التعليمية المختلفة التي تُبنى على الخبرة.

- احترام مشاعر الآخرين، ومواجهة المواقف المختلفة، والاعتماد على الذات والتعاون.

- احترام أفكار الآخرين، وإبداع أفكار جديدة تعمل على النمو والتطور.

- اكتشاف الحلول البديلة للمشكلات، وفهم المشاكل الحياتية المختلفة.
- الزيادة في الثروة اللغوية، والتدريب على التعبير والنطق الواضح وتنوع نبرات الصوت. (أبو مغلي، وهيلات، 2008).

يعتبر (عبد الباري، 2011، ص: 303) أن لعب الدور يرمز إلى التمثيل التلقائي للمواقف التي تشتمل على العلاقات الإنسانية، ويضيف لعب الدور مزيداً من الواقعية على الموقف التعليمي، إضافة إلى ذلك فإن لعب الدور لا يكسب التلميذ الخبرات التعليمية فقط وإنما يجعله في عملية معاشة للمشاعر والعواطف الإنسانية المختلفة.

يرى الباحث في ضوء ذلك أن هذه الاستراتيجية تفسح المجال أمام التلميذ للتعبير بحرية عن أفكاره ومعتقداته واهتماماته في إطار الشخصية التي يتقمصها أو يتحدث بلسانها، فالدور الذي يقوم به فعلاً وقولاً يعكس ما يجول في نفسه وما يختلج مشاعره إضافة إلى ما يمكن أن يتصوره من أفعال أو أقوال للشخصية التي يؤدي دورها.

2-6-1-1- خطوات لعب الأدوار:

يرى كل من (القضاة والترتوري، 2006) أن خطوات لعب الدور هي:

- إعداد مجموعة النشاط من خلال التمهيد للموضوع.
- تحديد الأدوار التي يشملها موضوع المشهد الدرامي.
- يتم الاتفاق حول الأدوات والألعاب اللازمة لأداء الدور.
- إعداد الجمهور المشاهدين من خلال توجيههم إلى النقاط التي يراد ملاحظتها.
- قيام التلاميذ المشاركين بلعب أدوارهم.
- بعد الانتهاء من تأدية المشهد الدرامي تأتي مرحلة التغذية الراجعة.
- قد تنتهي مناقشة التغذية الراجعة إلى تعديل خط سير العمل أو اقتراح بدائل سلوكية لفظية وحركية.
- تتم في هذه الخطوة مناقشة التمثيل الجديد والتوصل إلى استنتاجات ومقترحات وتعميمات في ضوء الخبرة التي اكتسبها التلميذ من تمثيل الأدوار المتعلقة بالموضوع (القضاة والترتوري، 2006).

يضيف الباحث بحكم تجربته في الدراما في التعليم إلى هذه الخطوات خطوة تتمثل في ضرورة معرفة المعلم لخلفيات التلاميذ، وما يتناسب معهم من أدوار، وتجنب الأدوار التي تصبح وصمة لمؤديها، وهذا ما يترتب عليه ما يسمى " الحماية في الدور".

2-6-2- استراتيجيات التأطير والصور الثابتة:

تعني هذه الإستراتيجية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في بناء محتوى الموقف التعليمي بطريقة محكمة، 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 التلاميذ، وتتم مناقشتها معهم عن طريق الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة المستمدة من الصور الفوتوغرافية المعروضة (أبو مغلي وهيلات، 2008).

في استراتيجية الصورة الثابتة تتشكل الصورة الثابتة باستعمال أجساد المشاركين، وتمثل هذه الصورة تسميات عديدة حيث تسمى الصورة الفوتوغرافية، أو لقطة فيديو، أو لوحة تصويرية لمشهد، أو حدث يمثلها أشخاص، ويعتبر عرف "الصورة الثابتة" أحد أبرز الاستراتيجيات والأعراف الدرامية وأكثرها شيوعاً واستعمالاً، وفيه يقوم المشتركون سواء أكانوا أفراداً، أم مجموعات صغيرة، أو مجموعة كلية بخلق صورة ثابتة باستعمال أجسادهم، وتمثل هذه الصورة لحظة درامية معينة مجسدة أو مجردة، وكأنها صورة فوتوغرافية، أو كأنها تلك اللحظة التي نوقف فيها حركة فيلم الفيديو عند لقطة معينة، وتعبّر هذه الصورة عن موقف معين للمنخرطين فيها، أو موقف معين يروونه من وجهة نظر آخرين خارج الدراما أو داخلها. وإن تجميد اللحظة الدرامية من خلال هذه الاستراتيجية الدرامية يساهم بشكل فعال في تحقيق غاية ذات أهمية بالغة تتمثل في تسليط الضوء على لحظة مهمة والتركيز عليها ومناقشتها، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تسهم كثيراً في إمكانية الدخول إلى تفاصيل أكثر فأكثر (Brauer, 2010).

لكن الباحث يختلف مع (أبو مغلي وهيلات، 2008)، في جزئية تعريف هذه الاستراتيجية، ويتفق مع (صالحه، 2014) في أن التأطير عبارة عن عملية تكوين الشخصية المتخيلة في شخصية التلميذ الحقيقية قبل بدء التلميذ بأداء هذا الدور، كي يتمكن من التعبير عن مكونات هذه الشخصية بناء على ما تم من إحاطة بمدلولات هذه الشخصية المتخيلة، وكذلك يتفق الباحث مع (Brauer, 2010) فالصورة الثابتة ليست فقط صورة فنية أو فوتوغرافية وإنما هي تشكيل جسدي في حالة ثبات

لتلميذ أو أكثر في وضعية معينة تعبر عن حالة شخصية أو عدد من الشخصيات، وتتم المناقشة الجماعية حول ما تعبر عنه هذه الصورة ويستطيع المعلم تحريك وضعيات التلاميذ في الصورة الثابتة لمناقشة وبحث مدلولات ومعانٍ جديدة.

2-6-3 - استراتيجية الارتجال:

تعد وسيلة درامية يتم من خلالها وضع التلميذ في موقف معين، وعلى أغلب الأحيان يكون موقفاً متوتراً، ويُطلب منه التصرف ووضع الحلول المناسبة لهذا الموقف بشكل تمثيلي، وهذه الإستراتيجية تدعم التلقائية والمبادأة عند التلميذ، ويتم هذا النشاط التعليمي الارتجالي تحت إشراف المعلم، الذي يخطط لهذا النشاط ويضع أهدافه، ويتم بصورة أفعال وحركات وأصوات غير مخطط لها مسبقاً. (Ngum, 2013). وهذه الاستراتيجية يقوم بها التلاميذ دون تحضير مسبق من التلاميذ، أي إنها فعل عفوي يقوم به التلميذ، لتمثيل حالة ما تخدم الموقف التعليمي المقدم للتلميذ، إلا أن المعلم إذا ما أراد أن يجعل هذا الارتجال فعلاً منظماً، وهذا ما يناسب الموقف التعليمي، فإنه يبنيه بالاتفاق مع التلاميذ مسبقاً قبل الدخول في الفعل الدرامي. والارتجال ذو فائدة كبيرة في تنمية مواهب التلاميذ، وقوة ذاكرتهم وتنمية مخيلتهم وخلق الحالة العفوية بالتعبير (نصار، وصوالحة؛ 2000).

يمكن أن يكون الارتجال حرّاً أنياً بحيث يتصف بأنه عفوي تلقائي وليد اللحظة، وقد يكون الارتجال منظماً بحيث يتصف بأنه منظم ومخطط له من قبل المعلم، وهذا النوع هو الأكثر مناسبة للمواقف التعليمية؛ حيث يتم الاتفاق بين المعلم والتلاميذ قبل الدخول في الفعل الدرامي. (هيلات، وخصاونة؛ 2007).

تعقيباً على ما سبق، يرى الباحث أن هذه الاستراتيجية تعود التلميذ على كيفية التصرف في المواقف الطارئة، واستثمار الخبرات اللغوية والمعرفية لبلوغ المنشود، وكي يكون الارتجال فاعلاً ينبغي أن يرتبط بفكرة تخلق توتراً درامياً بمثابة عقبة ينبغي على التلميذ تجاوزها، والارتجالية لا تعني عدم التفكير المسبق من المعلم في ما يريد تحقيقه من هذه الاستراتيجية، فهي ارتجالية فيما يخص أفعال التلميذ وأقواله وليس المعلم.

2-6-4- استراتيجيات الصوت والإلقاء:

تستخدم من قبل المعلم عند تدريس التلاميذ الأناشيد والمحفوظات، والتي تعتمد على الجهاز الصوتي للتلميذ، وقدرته على توصيل الكلمات إلى المتلقي بشكل سليم، ولعل النشيد الذي هو قطع شعرية سهلة ذات نغمات خاصة تصلح للإلقاء الجمعي والفردى (أبو مغلي وهيلات، 2008).

في السياق ذاته يعتقد الباحث أن إستراتيجية الصوت والإلقاء يراد بها قوة التأثير الصوتي في إيضاح الدلالة اللفظية وبلوغ المعنى لدى المتلقي، وهذا ما جعلها ضمن استراتيجيات الدراما في التعليم لأن الدراما وما تتطوي عليه من استراتيجيات لا تحقق غاياتها ما لم تؤثر في المتلقي في فكره ووجدانه، وما تمت الإشارة إليه بخصوص الأناشيد والمحفوظات هي من باب التدريب على كيفية الأداء الصوتي المؤثر.

2-6-5- استراتيجيات رواية القصة وتمثيلها:

رواية القصة وتمثيلها يمكن لها أن تخدم الموقف التعليمي بشكل جيد، وهي من أكثر الألوان الأدبية انتشاراً، وأشدها جاذبية للتلاميذ، ذلك إن القصة إذا ما أحسن المعلم توظيفها في الموقف التعليمي، فإنه يقوم بتحقيق أغراض تربوية متعددة، وتتعدد كذلك أنواع القصص التي تقدم للتلاميذ، فهناك القصص الخيالية والرمزية والواقعية، والعلمية التي تتحدث عن ظواهر علمية، فهي تساهم في بناء شخصية الطفل وتجذب انتباهه وتحرك مشاعره وتوفر فرصاً كثيرة لتنمية مهارات اللغة وفنونها لدى التلميذ، والقصة تعمل على تنمية الخيال والتمثيلات البصرية لدى التلاميذ، وتعمل على تنمية مهارات الحديث عند تشجيعهم على إعادة رواية القصة، والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخصياتها، وتعمل على تنمية مهارات القراءة والاستماع، والكتابة عندما يشجع التلاميذ على كتابة قصصهم الخاصة (أبو مغلي و هيلات، 2008). ولا تنحصر رواية القصة على ما يرد في المنهاج المدرسي، فللمعلم حرية اختيار القصة التي تحقق أهدافاً تربوية أو قيماً اجتماعية أو قصصاً تدعو إلى التخيل العميق، فقد يلجأ المعلم إلى قصص الحيوان، أو قصص الخوارق، أو القصص البشرية، أو أية قصص ذات هدف ومغزى (حسين، 2005).

حيث تستعمل القصة أيضاً كمحفز للدراما، وباعت لها، وبناء على ذلك الدخول الذي تفرضه أحداث القصة يتعمق الاستكشاف داخل القصة للمعاني والقيم والأحداث، والأفكار والعلاقات، واللغة،

وبالتالي فإن فهم القصة يصبح أكثر عمقاً وتزيد مساحات التأويل الممكنة التي تفتح سياقات درامية جديدة (الكردى، 2007).

يرى الباحث أن هذه الاستراتيجية ترتبط بما سبق ذكره حول مصادر الدراما في التعليم، فهي من أغنى المصادر التي يمكن للمعلم أن يبنى من خلالها مواقف درامية متنوعة لغايات تعليمية مرتبطة بالمهارات الشفوية أو الكتابية، أو لتعزيز قيم أو تعديل سلوك، وتعتبر الطريقة التي يسرد فيها المعلم القصة أو يكلف التلاميذ بإعادة سرد القصة على لسان الشخصيات الواردة فيها أساساً في نجاح استراتيجية رواية القصة.

2-6-6- استراتيجيات التمثيل الإيمائي الصامت:

يقصد بمصطلح التمثيل الصامت (البانتوميم) الفعل بلا كلام، بما فيه من تعبيرات الوجه والإيماءات وحركات اليدين وأوضاع الجسم، والحركات التي يلاحظها الممثل في الحياة، لقول شيء بعناصر الشخصية والموقف والمكان، وهو أحد أنواع تمثيل الدور، يمكن للمعلم توظيفه في الموقف التعليمي، ويعتمد هذا العمل على عدة عوامل هي: مرونة الجسم - الإيهام - التذكر - تأدية حركات تفوق معنى الكلمة وليس فقط مطابقة العمل للكلمة (نصار وصالحة، 2000). ويتفق ذلك مع ما أكد عليه (الكردى، 2007) حيث يرى أن الصوت والصمت كلاهما جوهري في إنتاج المعنى، ولا تقل أهمية أحدهما عن الآخر، وكل إيماءة أو إشارة لها معناها ومغزاها ودلالاتها.

يرجع تقليد البانتوميم إلى "ليفوس اندرونيكوس" الذي احتبس صوته ذات يوم بينما كان يؤدي، وأمام حماس جمهوره الروماني في ذلك العرض أكمل "ليفوس" بقية العرض بالتمثيل الصامت، ولما كان قد لاحظ شغف الجمهور لعرضه الصامت أكثر من حماسه لعرضه الناطق فقد راح يقدم عروضاً بالصمت بلا كلام أو حوار على الإطلاق. وهكذا ولد أسلوب من أساليب العرض المسرحي الدرامي الذي أصبح أكثر جاذبية في روما وأعطى هذا النمط من العروض اسم "بانتوميم" وهي تسمية رومانية. وتفترض هذه الاستراتيجية استحالة القيام بترجمة حرفية للجميل اللغوية إلى جمل حركية. وأهمية استخدام حركات قليلة ولكن ذات معنى (العناني، 2002).

يتضح مما سبق أن هذه الاستراتيجية تتطلب من التلميذ القدرة على التأزر بين ما يرغب في التعبير عنه وما يمكن أن يوظفه من حركات وإيماءات قادرة على إيصال ذلك للمتلقي بطريقة واضحة

ومعبرة، فالشخصيات الدرامية لا تتحدث فقط لإنتاج المعنى، وإنما تلجأ أيضاً إلى الحركات الصامتة لفظاً والمعبرة دلالةً ومعنى.

2-6-7- استراتيجيات الإيقاع والحركة الإبداعية:

تعني هذه الإستراتيجية استخدام الممثل الحركة المنتظمة المبدعة المناسبة للموقف الدرامي. من هنا يمكن للمعلم أن يستخدم الدراما التعليمية في الموقف التعليمي للمساعدة على تفريغ الطاقة الزائدة؛ لأن المواقف الدرامية عادة لا تخلو من الحركة، يستخدم المعلم هذه الإستراتيجية بشكل منظم وموجه ومقصود بحيث يكون لديه فهم واسع لطبيعة الحركة وقواعدها، فهي عنصر مهم في مختلف الاستراتيجيات الدرامية المستخدمة في عملية التعليم؛ لأن فيها تجسيد لمشاعر التلميذ وأحاسيسه، والإيقاع يخلق حالة من الانسجام والتوافق بين عناصر الفعل الدرامي (نصار وصوالحة، 2000).

كما ويعمل الإيقاع على تنظيم الحركة زمنياً، وهذا التنظيم نستطيع إحساسه في مختلف جوانب الحياة، فحركة الكواكب والنجوم، وتعاقب الليل والنهار والفصول الأربعة، وضربات القلب، ورمش العيون، أمثلة حية على وجود الإيقاع وضرورته للحياة، فالإنسان مفطور في مختلف جوانب حياته على ذلك التنظيم، لا على الفوضى والمصادفة (هيلات وخصاونة، 2007).

تحقق استراتيجيات الإيقاع والحركة الإبداعية عدداً من الأهداف تتمثل في: تقرير المزاج؛ حيث يعد الإيقاع واحد من المؤشرات الدالة على المزاج (هل المزاج هادئ، منظم، مضطرب، قلق، متوتر)، وكذلك نقل انطباع عن المكان، تقرير طبيعة الشخصية، ونقل إحساس بتغير المشهد أو المكان عن طريق تغير الإيقاع، وربط ودمج جميع أجزاء الشخصية (العناني، 2002).

فالإيقاع والحركة الإبداعية مستكشف عن حالات التلاميذ، وموجه للمعلم لتحديد أدوار الشخصيات بما يستكشفه في تلاميذه، كما تعمل هذه الاستراتيجيات على التمهيد للدخول في الدور من خلال نقل التلاميذ من الجو الدراسي في حصة سابقة إلى الجو الجديد المرتبط بفعاليات درامية، وذلك لكسر الجمود وتجسير الفجوة بين التلميذ بشخصيته الحقيقية والدور الذي سيلعبه في الشخصية المتخيلة.

2-6-8- استراتيجيات المعلم في دور:

يبرز دور المعلم المهم من خلال هذه الاستراتيجيات، حيث يلعب المعلم دوراً واضحاً، ومتنوعاً في الفعل الدرامي، وتوجيه مساراته، وتحديد الغايات والأولويات، وتقديم المعلومات، ورفع وتيرة الفعل الدرامي، أو خفضها، ففي هذا العرف يتخذ المعلم دوراً ليصبح جزءاً من الدراما، ويساهم في تطويرها جنباً إلى جنب مع المشتركين الآخرين، وفي هذه الاستراتيجيات ينشغل المعلم ضمن تنويعات كثيرة تتجلى في طبيعة دوره كمعلم، وفي المنزل التي تتمتع بها الشخصية الدرامية التي يلعبها بمستوياتها المختلفة (O'Neill & Lambert, 2012).

تتميز هذه الاستراتيجيات في أن المعلم يعمل من داخل الدراما، وهو يحاور تلاميذه من خلال وجوده في الدور، ويستطيع أن يجسد أدواراً ذات وضعيات ومنازل متعددة، وبالتالي فهو يشغل على تنوع يتيح الحضور ضمن قوى مختلفة، كما يمنح المشتركين فرصة أكبر في التحاور الحر، وبقيود أقل. وإن لعب الدور للمعلم يعرف الآن عموماً كواحد من أكثر الاستراتيجيات أهمية في حقيبة معلمي الدراما، فهو يسمح لهم بتجنب وضع المعلم العادي الذي يعرف ويحكمي، بحيث يؤدون أدواراً بطرق عدة مختلفة فيما يخص الصف، على سبيل المثال: كغريب، أو كشخص لا يعرف شيئاً، كخصم، أو أي دور آخر، ويمنحهم مدخلاً مباشراً لعملية الدراما، ويتيح للمعلمين دعم عمل التلاميذ من الداخل، و يسمح لهم بتوظيف مفردات الدراما، مثل: الإيماء، والاتصال بالعين، واستخدام الرموز، والمكان بطريقة لا تقدم للتلاميذ فقط بل تتطلب منهم أيضاً استجابة فورية بالشروط نفسها (Saxton & Miller, 2009).

في السياق ذاته يرى (أبو مغلي، وهيلا، 2008) أن المعلم يؤدي دوره في هذه الإستراتيجية كوسيط في الموقف التعليمي، مما يسهل الانخراط في الدور والعمل الدرامي، ويعطي فرصة للتلاميذ لإجراء تغييرات في الإدارة الصفية، من خلال الاختيارات التي يختارونها، والنابعة من مصدر القوة التي يمتلكونها وسمح لهم بممارستها، ولإستراتيجية المعلم في دور، عدة أشكال من أهمها: الدور المتكامل للمعلم، الدور الجزئي للمعلم.

يلاحظ مما سبق أهمية هذه الاستراتيجيات التي تجعل من المعلم عضواً شريكاً جنباً إلى جنب مع التلاميذ في إنتاج المعرفة والمعنى، وإن حركته داخل الدراما أكثر تصديقاً وقرباً إلى التلاميذ، لأنهم يشعرون أنهم يتعاملون ويتفاعلون مع شخصية في الدراما ليست شخصية المعلم التقليدية

المعروفة لديهم، وهذا يزيد من انخراطهم في العمل الدرامي، إضافة إلى أن هذه الاستراتيجية تمكّن المعلم من إدارة الموقف الدرامي وضبطه وتوجيهه حسب ما خطط له المعلم من خلال ما يعبر عنه في دور الشخصية وليس كتوجيهات صادرة عن معلم تجاه تلاميذه.

2-6-9- استراتيجيات الدراما التكوينية:

تعد الدراما التكوينية من الأساليب الحديثة المتبعة في التدريس والتي تتخذ شكلين أساسيين في العمل، أولهما: الدراما بوصفها طريقة للتعليم والتعلم، حيث يتم دمج الدراما في تعليم الموضوعات بأنواعها المختلفة، وثانيها: يتم التعامل معها بوصفها موضوعاً قائماً بحد ذاته، ويتم التركيز خلاله على تطوير المهارات الدراسية (O'Neill, 2010).

إن توظيف الدراما التكوينية في عملية التعليم يعبر عن أكثر من مجرد نقل للمعرفة وبناء المهارات، فهي تتضمن مناقشة المعنى بهدف إكساب الإدراك والفهم، وتنمية المتعلم إنسانياً، واجتماعياً، ومعرفياً، فهي تجسد تعلماً نشطاً مستنداً إلى التفاعل الإنساني؛ وبذلك يصبح التعلم على صلة شخصية بالمتعلم ويكُون علاقة متينة مع المتعلم ومع زملائه (O'Toole, 2011). فمن خلال النشاط الدرامي يعمل المعلم والتلاميذ معاً من أجل بناء الدراما التي تحقق الغايات والأهداف المنشودة، فلا تقف الدراما على شخص دون آخر، ولا تنمو دون تشارك حقيقي بين المعلم والتلاميذ من خلال الأدوار التي يقوم بها المعلم كشريك داخل هذه الدراما، فيتقاسم الجميع المسؤوليات فيزيد فهم التلاميذ للعملية الدرامية إضافة إلى ما يتصل بجوانب المعرفة المرتبطة بالمنهاج (ديفيس، 2016).

حظي مصطلح "الدراما التكوينية" بمزيد من الإجماع في السنوات الأخيرة، ويستخدم لوصف النوع الذي يكون فيه الأداء لجمهور خارجي غائباً، لكن العرض للجمهور الداخلي متوفر وأساسي، بينما يصنع المعنى في بعض الأنواع المسرحية الأخرى من جانب مجموعة من الممثلين المسرحيين، والكاتب المسرحي، والمخرج والمصممين، ثم ينقل إلى جمهور المشاهدين؛ إلا أن المشاركين في الدراما التكوينية يشكلون جنباً إلى جنب، مع المعلم المجموعة المسرحية، فينخرطون في الدراما ليصنعوا المعنى لأنفسهم (Bowell & Heap, 2008).

تركز طريقة الدراما التكوينية على تطوير استجابة درامية للأوضاع والمواد من منظورات عدة، وبمعنى آخر يقوم المشاركون في الدراما التكوينية بأدوار مطلوبة للتحقيق في موضوع الدراما أو

استكشافه، وتظهر مهمة المعلم في إيجاد الطرق التي يرتبط من خلالها التلاميذ بالمضمون، وتمكنهم من تطوير استجابات إزاءه من خلال الاندماج الفعال والتأملات المختلفة (Shapiro, 2014).

حيث تعتبر الدراما التكوينية مواجهة درامية مركبة؛ فهي تستحضر عالماً درامياً فورياً محدداً في الحيز والمكان، وهذا العالم المستحضر يعتمد على إجماع الحاضرين (التلاميذ والمعلم) جميعاً من أجل وجوده، ويميز هذه الدراما أنها تتواصل دون وجود نص مسبق معروف، كما أن نتيجتها غير قابلة للتنبؤ، فهي تنمو وتتطور بناء على ما يتم استكشافه درامياً وفق أعراف الدراما حول ما يحدث (هنا، والآن)، ولا يتوفر جمهور خارجي مشاهد، ولا يمكن أيضاً إعادة التجربة الدرامية ذاتها بكل تفاصيلها (أونيل، 2012).

بناء على ذلك فإن الدراما تعمل في إطارين، هما: الإطار التعبيري (المظهر الخارجي)، وإطار المعنى (المظهر الداخلي)، حيث يرتبط الإطار التعبيري بالشكل الخارجي للدراما وما يرتبط به من صور التعبير المختلفة التي يقوم بها المشاركون، في حين يرتبط إطار المعنى بالفكر والشعور والعواطف، وهنا تسعى الدراما إلى التأثير في المظهر الخارجي بناء على ما ينتجه المظهر الداخلي المرتبط بالفكر والشعور والعواطف والقيم، وكلما دعم إطار المعنى إطار التعبير كانت الدراما أكثر وضوحاً وتعبيراً وتحقيقاً للأهداف (مورغان؛ وساكستن، 2019). ويتفق ذلك مع ما ذكره (الكردى، 2003) حين أشار إلى أن الدراما في إطارها التربوي كسياق لإنتاج المعنى وتعميق الوعي هي عملية تعليمية إدراكية من ناحية، وهي عملية شعورية انفعالية من ناحية أخرى في سياق فني يتحرك في عالم التخيل وعالم الواقع.

فالدراما التكوينية وانطلاقاً من تسميتها هي مجموعة من الأفعال الدرامية الهادفة التي تنمو وتتطور خلال الأداء الدرامي، فلا معلومات مسبقة حول نتيجة الأفعال الدرامية، وإنما هي ككرة الثلج تنمو وتتكون بتطور الأحداث والأفعال الدرامية والاستكشافات التي يتم الوصول إليها خلال العمل الدرامي، وما يميز هذه الاستراتيجية عن الاستراتيجيات الأخرى أنها وعاء حاضن للعديد من الاستراتيجيات؛ بمعنى أنها تضم كثيراً من الاستراتيجيات السابقة في وضعية تنفيذها، كما تضم الأعراف الدرامية التي سيعرضها الباحث لاحقاً في هذه الدراسة.

2-6-9-1- عناصر الدراما التكوينية:

تحتاج الدراما كأى موضوع آخر، أن يخطط لها بجدية إذا أراد المعلم أن يزود التلاميذ بأفضل الفرص للتعليم، وقد ذكر كل من: (O'Neill, 2010؛ O'Toole, 2011؛ Ngum, 2013؛ O'Neill & Lambert, 2012؛ Bowell & Heap, 2008) أن الدراما التكوينية تقوم على جملة من العناصر، وفيما يأتي توضيح بإيجاز لهذه العناصر التي تقوم عليها الدراما التكوينية:

- الموضوع التعليمي: وهو مجال التعلم الذي يرغب المعلم في أن ينخرط التلاميذ به، حيث أن الدراما لابد أن تكون حول شيء ما، وعلى الأرجح ضمن المنهاج الواسع الذي يضم أفكاراً ومواضيع وبعضاً من القضايا التكاملية، كالتطور الشخصي والاجتماعي، ويستخلص من هذه القضايا موضوع الدراما، لذلك ففي الدراما التكوينية يمكن القول إن عنصر الموضوع للدراما يتم خلقه من خلال مجال التعلم.

- السياق: هو كل الظروف المحددة التي سوف يتم ابتكارها عن طريق الدراما لاستكشاف الموضوع، ولكي يُستكشف الموضوع أو مجال التعلم الذي تم التركيز عليه، سوف نحتاج إلى تطوير سياق درامي، وهذا السابق الدرامي يوفر الظروف الخيالية المحددة التي من خلالها يتم استكشاف الموضوع، ويشكل أساساً قصة خيالية، ويقف السياق الدرامي إلى جانب التجربة الحقيقية للحياة الإنسانية التي تعمل الدراما على استكشافه، وهو أنسب مكان لحدوث التفاعلات، والتداخلات، وهو موقع خيال، وإنه في الحقيقة موقع "التناقضات والصراعات" التي تحدث في المجتمع، وتنعكس في كل فرد من أفراد.

- الأدوار: وهي الحالات المستحدثة التي سيكون عليها المعلم والتلاميذ، وكأنها إجابة عن تساؤل المعلم خلال التخطيط: من هو المعلم ومن هم التلاميذ الذين سيكونون في الدراما؟

هذه الأدوار ليس شخصيات يُراد بها نقل التلميذ من شخصيته إلى شخصية أخرى في الدراما دون مغزى، فهي ممارسة أهداف مضادة، ووجهات نظر متباينة تنعكس في مواقف، وإبطاء الوقت تحت ضغط العوائق، وتنتج توترات في المشهد مع حدث في المركز، والعمل على إطالة أمد الاستكشاف ودخول المشاركين في زمن الحادث، وكشف طبقات المعنى من خلال الأعمال والأشياء، والصور، ولغة الجسد، والكلمات، ففي الوقت الذي يلعب فيه التلميذ دوراً ويعايش وضعاً متخيلاً

بوصفه شخصاً آخر، كأن يرتدي ملابسه وحذاءه، ويمشي رحلته الكاملة، عندها يمكن للتلميذ أن يرى بعينه، ويحس مشاعره، ويتصرف كأنه ذلك الشخص. ويعني القيام بدور هو أن تتخيل أنك شخصاً آخر في سياق خيالي، تعايش وضعه وتكتشفه بعيني ذلك الشخص "كما لو أن التلميذ هو ذلك الشخص"، ويمكن القول أنه كلما كان الدور أقرب للحياة الواقعية الخاصة بالتلاميذ كانت الحاجة للحماية في الدور أقل، ففي الدور نحاول توظيف معرفتنا الخاصة به، وتبني موقف ما، وبناء علاقة مع الأدوار الأخرى.

- الإطار: هو وجهة النظر التي سوف تمتلكها الأدوار لخلق التوتر في الدراما. ويعد التوتر العنصر المسرحي الذي يميز الدراما، وعند التخطيط للدراما التكوينية يكون الإطار مصطلحاً يتم استخدامه لوصف التوتر، وتأطير التلاميذ لمناسبة الأدوار يتطلب بناء المواقف للشخصيات التي ستتفاعل مع بعضها فيما بعد.

- الإشارة: تتمثل في الأشياء المصنوعة والأغراض الشخصية، والأصوات، والصور وغير ذلك مما يحتاجه المعلم لإضفاء مغزى على أحداث الدراما، وثمة نظام معقد من الإشارات يتضمن أشياء وأصواتاً ولغة وإشاراتٍ وصوراً تشترك في جميع أنواع الدراما لتجسد أحداثها، وجذب الاهتمام إليها.

- الإعاقات: وهي محددات مادية أو ثقافية أو نفسية، تعيق من فعل الأدوار والشخصيات ضمن دائرة الحدث، وتعطل إمكانات النزاع أو الصراع وتبقى الدراما في حالة من التوتر والقلق والاستكشاف، وتطيل الزمن، فالإعاقة هي الطريقة التي تعمل على تبطئ الوقت في الدراما، وهي العنصر المفتاحي للحدث الدرامي لتأخير الفعل، وسقوط العائق ينهي الدراما.

- الوقت: نحتاج لتبطئ الوقت في الدراما دون أن يظهر أن الدراما بطيئة؛ فتبطئ الوقت يعطي فرصة للتأمل فيما يحدث والنظر في تبعاته، وهذا ما لا يحدث في الحياة، وثمة أعراف درامية يمكن من خلالها إبطاء الوقت؛ كالصورة الثابتة، أو مسرب الوعي، وغيرهما من الأعراف الدرامية التي ستعرض لاحقاً.

- التوتر: يمثل التوتر عملية الضغط من أجل استجابة تحدث في صميم الفعل الدرامي، ويعبر عن المفاجأة من عدم معرفة ما هو قادم، ولا يوجد دراما بدون توتر، فالتوتر ليست صراعاً يحدث نهاية الحلقة الدرامية، وإنما هو المفتاح لتعميق استكشاف الدافع المؤثر في العمل وفي الرحلة، ويساعد

على خلق الظروف الملزمة التي تدعم التماسك للمجموعة داخل العالم الصغير، ويحافظ على مستوى الجذب والاهتمام عند الأفراد.

- الأهداف والأهداف المضادة: إن التباين في أهداف الأدوار ناتج عن وجهات النظر المختلفة التي تم بناؤها كؤطر للرؤية، ويستخدم الإطار للإشارة بشكل أساسي إلى وجهة النظر التي يمتلكها الأفراد عن ظروفهم، التي تساعد على إضفاء مغزى للأحداث وتقييم تأثيرها عليهم، وتعمل الأهداف والأهداف المضادة على إثارة أو رفع التوتر في المشهد بشكل حتمي.

- الفعل الدرامي: يكون الحدث أكثر نفعاً عندما يقدم من خلال حدث درامي، فالفعل يركز المعنى فيما يعتبر فعل درامي، هو الفعل الذي من خلاله يتم استكشاف المعنى في الحدث، إنه المفتاح لهيكلة الدراما، وجزء رئيسي من المعاني، فالفعل الدرامي محمل بلغة الجسد، والأدوات، والصور التي تم إنشاؤها، فهذه مكونات طبيعية لصنع الحدث الدرامي.

- الحدث الدرامي: ويتجسد من خلال معايشة أحداث القصة، أو في الواقع لتوسيع هذه الأحداث بطريقة لا يمكن التقاطها عبر القصة بل يجب فحصها لذاتها، وذلك في علاقتها مع القصة بعد ذلك قد يفرض "الواقع تفسيره على القصة"، فمهمة الحدث الدرامي إن يغير في وقت محدد توجهنا المألوف لكل من الزمان والمكان، وتحديد الموقع بشكل صارم في عالم بديل.

- الاستراتيجيات: وتعني طرق العمل التي سوف يستخدمها المعلم والتلاميذ خلال الدراما، فهناك مجموعة من طرق العمل تعتمد على أشكال الأداء التي تدخل الدراما في الحياة، وبإدراك أن الفعل في المكان والزمان يمثل العناصر التي تجعل للمسرح شكلاً ديناميكياً، فإن استخدام مجموعة استراتيجيات يساعد عنصر المفارقة في الدراما؛ لأن الدراما تتمحور حول ثلاث مجموعات للمفارقات (الصمت والصوت، السكون والحركة، العتمة والضوء)، ولعل الاستراتيجيات هي التي تسمح بتعديل الزمان، والمكان، والمفارقات، وتساعد على صنع المعنى من خلال القصة الخيالية في الحيز الذي يجمع بين هذه العناصر ومصطلحات الدراما التكوينية، وإن الاستخدام الحكيم لمجموعة الاستراتيجيات يمكن المعلم والتلاميذ من اكتشاف الزمان، والمكان، والحدث من منظورات مختلفة.

يتضح مما سبق أهمية التخطيط بعناية لتحديد الإمكانيات التي تتداخل في بناء الدراما، حيث يرى الباحث بناء على ذلك أن نجاح العمل الدرامي يعتمد على درجة وعي المعلم بعناصر التخطيط

للدراما، وقدرته على الفصل بينها والتفكير في كيفية توظيفها في الوقت والمكان المناسبين، فالتلاميذ لا تعنيهم التسميات الخاصة بهذه العناصر، وإنما يشغلهم ويعنيهم ما يقومون به داخل الدراما، فهذه التسميات للعناصر الدرامية هي مفاتيح في يد المعلم للولوج إلى دراما تعليمية حقيقية قادرة على الاستكشاف وتحقيق التعلم، فالأدوار ليست توزيعاً لشخصيات بين تلاميذ، وإنما هي توزيع لفكر الشخصيات وأهداف الشخصيات التي ينبغي أن تكون مضادة لأفكار وأهداف الشخصيات الأخرى، ليتم بذلك التوتر الذي يعمل على تعميق الاستكشاف، وهذا الدور يتطلب تأطيراً للتلاميذ للوصول إلى أقصى درجات تمثيل الشخصية، وكذلك فإن الإشارات التي يستخدمها المعلم ينبغي أن تصب في خدمة التأطير وخدمة العمل الدرامي ككل، ويتّوج ذلك بما يوظفه المعلم من استراتيجيات وأعراف درامية تحمل الدراما التعليمية إلى مناطق الاستكشاف والتعلم المطلوبة.

2-6-10- استراتيجية عباءة الخبير:

تهدف هذه الاستراتيجية الدرامية إلى نقل المتعلم من مكانه إلى منطقة النمو المجاور، وتعد هذه الإستراتيجية نهجاً متكاملاً تعمل على اكساب التلاميذ مهارة ترابط المعرفة، بحيث يرى التلميذ أي حدث أمامه من جوانب متعددة، كما أن إستراتيجية عباءة الخبير تؤكد على الترابط بين أنواع المعرفة (صالحة، 2014).

تعرفها دورثي هيثكوت (Dorothy Heathcote) -التي ابتدعت مفهوم عباءة الخبير- على أنها: "إستراتيجية قائمة على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن التلاميذ يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة"، وتقول حول سبب التسمية "أن تسميتها بهذا الاسم لأنها لم تجد طريقة تعبر فيها عن معنى هذه الاستراتيجية بغير كلمتي (عباءة الخبير)، حيث إنها تحمل طبقتين من المعنى الثمين بما يكفي لخدمته والمحافظة عليه، فكلمة "الخبير" وترمي إلى الفرصة للعمل على المعرفة وتملك المهارات، وكلمة "عباءة" إشارة بأن التلميذ الذي هو في دور الخبير يحيا ويعمل تحت عباءة ما هو متوقع منه في المجتمع، إنها تستقطب الالتزام من جهة التلميذ والذي يحتاج وقتاً لبنائه من خلال الخيال، كما هو في العالم الواقعي". (Heathcote, 2002:7)

تعتمد هذه الاستراتيجية على إعطاء التلميذ أدوار المختصين أو الخبراء في موضوع معين؛ كأن يكون التلميذ خبيراً 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 التلاميذ دور الخبير في مجال معين، وإعطاء التلاميذ الآخرين ضمن نشاط لعب الأدوار أدواراً متعددة، كأن يكونوا صحفيين أو تلاميذ في رحلة علمية، يطلبون إيضاحات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد في الموقف الدرامي، والذي يكون المعلم قد بينه للتلاميذ قبل البدء والدخول في النشاط، ولهذه الإستراتيجية من استراتيجيات الدراما التعليمية عدة مجالات تعليمية، هي: تطوير اللغة كتابة وتعبيراً، وتحمل المسؤولية وتولي السلطة، وكيفية المفاوضة، ومهارات البحث، وتفهيم وإدراك الأدوار (نصار وصالحة، 2000: ص 72).

حيث يعرفها الباحث على أنها استراتيجية درامية تقوم على فكرة تأطير التلاميذ في أدوار خبراء مختصين في جانب معين من جوانب المعرفة، وقادرين على إنجاز المهمات المطلوبة منهم تحت إطار خبراتهم المنبثقة من أدوار الشخصيات التي يؤدونها.

تتميز استراتيجية دراما عباءة الخبير بأن التلاميذ يعملون فيها في إطار الخيال القصصي بصفتهم فريقاً من الخبراء لديهم السلطة والمسؤوليات، كما يعمل فريق الخبراء لصالح (زبون) يضع معايير للمنتج الذي يريده ويطلب معلومات محددة حوله، كما أن في هذه الاستراتيجية يفوض الزبون إلى الفريق المسؤول أداء مهمات وأنشطة موجهة نحو المنتج النهائي أو المشروع؛ بحيث تخلق هذه المهمات والأنشطة فرصاً للتلاميذ لدراسة المنهاج الدراسي عبر مجالات الموضوع الواسعة (تايلور، 2018: ص 35).

كما تتميز هذه الاستراتيجية بأنها تتيح انتقاء الأهداف بدقة لتكون ذات مغزى، حيث أن النتائج التي تتحصل في نهاية العمل في دراما عباءة الخبير تُنشر لهدف تم التعهد به للزبون، وهذا يمكن أن ينقل العمل الدرامي من كونه دراسة للتلاميذ إلى أهداف تعليمية مقترحة من جانب المدرسة، فهذه الدراما تضع التلاميذ في إطار عقل الباحثين عن حلول، والعاملين على مهمات من أجل إنتاج معرفي محدد طلبه الزبون، إضافة إلى أن هذه الاستراتيجية تغير من طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ باعتبار أنهم جميعاً يعملون كزملاء (هيثكوت؛ وبولتون؛ 2013: ص 170).

حيث يتم تأطير التلاميذ كمقدمي خدمات ملتزمين بمشروع محدد، وفق مواصفات ومعايير محددة، وهذا الإطار يرتبط بشكل أساسي في علاقتهم بالمعرفة، وبذلك فهم لا ينتظرون تلقي المعرفة وإنما يقومون بإنتاجها من خلال المسؤوليات التي كلفوا بها والمهام التي يقومون بها والتي تتقاطع مع المنهاج الدراسي وترتبط به بشكل وثيق (هيثكوت، وبولتون؛ 2017: ص 38).

كما تتبنى هذه الاستراتيجية أهمية السياق الدرامي في انخراط التلاميذ في تعلمهم لحل المشكلات، ودور الخيال في السياق على اعتباره عنصراً أساسياً في عباءة الخبير (صالحة، 2014). فلا يمكن أن يُمنح التلاميذ الخبرة بصورة تجريدية أو من خلال حديث المعلم، لذلك فإن هذه الاستراتيجية تمنح التلاميذ الخبرة من خلال منح التلاميذ مسؤوليات داخل الدراما، وخلق التفاعل مع التلاميذ كما لو أن لديهم خبرة واسعة في المجال الذي يعملون فيه (وولاند، 2017).

يتطلب استخدام عباءة الخبير تحقيق مطالب من جانب المعلم والمتعلمين، وهي كذلك تعالج مشكلات تبرزها الدراما، وتحتاج عند استخدامها ثلاثة أصوات تعبيرية (نحن، والجماعة، ولنا) فهي نقيض (أنت، وأنا، ولك). وتقوم هذه الاستراتيجية على التوتر المستمر بحيث أنه كلما زاد انتظار التلاميذ للاكتشاف زاد التوتر، وهذا في صميم العمل الدرامي، حيث إن التوتر المنتج هو المفتاح لتعميق استكشاف الدافع المؤثر في العمل، والمعلم يختار التوتر بدءاً من المواجهات البسيطة ثم الأكثر عمقاً، والمعلم يعمل على تخطيط التوتر المنتج، ويعمل ذلك عندما يكون المعلم داخل دور في الدراما وليس بصفته الحقيقية كمعلم (صالحة، 2014). ويعد التوتر ربيع دراما عباءة الخبير، فهو ليس الفعل، بل ما يحدث على الفعل، فالتوتر هو استجابة من أجل أن تكون في صميم الفعل، حيث تبني دورتي هيثكوت التوتر على المفاجأة وعدم المعرفة (مورغان؛ وساكن، 2019: 12).

يرى الباحث بناءً على ذلك أن المعوقات التي يضعها المعلم خلال الدراما لمصلحة الاستكشاف هي ما يزيد التوتر لدى التلاميذ (الخبراء)، وهذه المعوقات ليست عقبات يصعب تجاوزها، وإنما هي بمثابة تحديات تدفع التلاميذ إلى إعادة التفكير والمناقشة الجماعية وتحمل المسؤوليات من أجل تجاوزها بطريقة صحيحة، حتى يتمكنوا في النهاية من تحقيق المنتج المعرفي أو العلمي الذي تم الاتفاق عليه.

2-6-10-1- أهمية توظيف إستراتيجية عباءة الخبير في التعليم:

يرى كل من (Heathcote, 2004:9؛ Heathcote, 1995:9؛ Abbott, 2005:3؛ Edmiston, 2003: 3) أن لتوظيف استراتيجية دراما عباءة الخبير أهمية خاصة في التعليم، وهذه الأهمية تتمثل في كون أن دراما عباءة الخبير تعمل على تحقيق التكامل والترابط في المعرفة وتنمية المهارات الفردية عند التلاميذ، وامتلاك القوة على إحداث تغيير في عملية التعلم من خلال بناء مجتمع داخل الصف، وإضفاء جو من المتعة في عملية التعليم، كما أنها توفر للمعلمين فرصة إعادة اكتشاف مواهبهم مع التلاميذ في عملية التعليم، وتعمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق، وتعمل على تحسين في المهارات الحياتية بما في ذلك تعلم اللغة بشكل أشمل، وتطوير في المهارات المتنامية في استخدام الشكل الدرامي، وتعمل على استقلالية مجموعاتها الصغيرة وخصوصية عمل المجموعات والمسؤوليات الخاصة والمشاركة، إضافة إلى غياب النوع العادي التقليدي لحديث المعلم في عباءة الخبير، كما تعمل على زيادة ظهور الاستعداد الفردي لدى التلاميذ وتكشف عن نفسها في سلوكيات مختلف الأفراد، وتعمل على تغريغ نتائج الحوار المعمق مع التلاميذ، وتزيد الانخراط في الاستكشاف والاستقصاء من خلال تسخير حماسة التلاميذ، وقدرتهم على تخيل أنفسهم بموقع المسؤولية.

يرى الباحث أهمية عباءة الخبير في أنها تزيد من ثقافة التلاميذ، وتنمي الوعي لديهم من خلال المشاركة في حل المشكلات والمهام المطروحة من زوايا مختلفة، وتعزز ثقتهم بأنفسهم فضلاً عن ممارسة التلاميذ أنواع مختلفة من التفكير، ومساعدة التلاميذ على طرح الأسئلة الاستقصائية، وإدخال جو من المرح والبهجة أثناء التعلم، وخاصة أنها أسلوب سهل يمكن استخدامه مع الصغار والكبار.

2-6-10-2- فوائد استراتيجية عباءة الخبير:

لتوظيف استراتيجية دراما عباءة الخبير عدة فوائد تربوية، فهي تساعد التلاميذ في تطوير اللغة من حيث التعبير اللغوي، وتعودهم تحمل المسؤولية وتولي السلطة، وتكسبهم مهارات في كيفية المفاوضة والتحدث مع الآخرين من أجل تقريب وجهات النظر، كما أنها تعزز لدى التلاميذ مهارات البحث حول الموضوع المطروح ومن مصادر متعددة، إضافة إلى كونها تزيد من تفهم وإدراك أدوار

الآخرين من حيث المهارات والقوانين وأخلاق المهنة، وبهذا الأمر يتحقق هدف الإطلاع على تجارب وأدوار الآخرين (أبو مغلي؛ وهيلات، 2008).

كما أن التعليم التكاملي والبيئة الصفية التكاملية من غايات إستراتيجية عباءة الخبير؛ حيث ينتقل المتعلمون من خلال هذه الإستراتيجية تدريجياً من الإطار النظري والخبرة الذاتية إلى التأمل في المعطيات. ويوظف المتعلمون معنى الاستقصاء، وكيفية طرح الأسئلة الاستقصائية، وتعطي التلاميذ فرصة لبناء خبرات ومعارف ذاتية حول الأشياء، وتنقل إلى المتعلم مهمة التعلم بورشة عمل تتوافر فيها فرصة للتعلم، ومساحة لطرح الأسئلة والاستكشاف وبناء المعرفة. كما أنه في حال انخراط التلاميذ الفعلي في العمل الدرامي من خلال دراما عباءة الخبير فإن هذه الدراما تمنح التلاميذ وجهة نظر يباشرون منها عملية التعلم، ومن شأن ذلك أن يساعدهم في التفكير، مما يؤدي لاحقاً لوجهات نظر متعارضة والنزاع والجدل والتفكير، مما يساعدهم للوصول إلى فكرة أكثر نضجاً، وتزيد من فرص تعلم اللغة عند وضعهم في مواقع محددة من خلال الحديث والاستماع والكتابة، وتساعد التلاميذ على استكشاف محتوى محدد، وتعزز الجانب النفسي والثقة بالنفس من خلال رفع مكانة التلاميذ حيث يتم وضعهم في أدوار بسلطات خبراء بالغين، وتحقق تماسك مجموعة التعلم من خلال تكليف التلاميذ العمل معاً وبشكل جماعي، وتعزز مهارات الاتصال والصحة الاجتماعية، فقد تظهر مرحلة وهم داخل الدور يختلفون فيها، فيقومون بالتفاوض حول اتفاق، أو أن يتفقوا على أن يختلفوا في سبيل معالجة القضايا التي تواجههم (صالحه، 2014).

يلاحظ مما سبق أن لهذه الاستراتيجية فوائد ترتبط بالجانب التربوي في بناء شخصيات التلاميذ، إضافة إلى ما يكتسبه التلاميذ عن طريق تطبيقها من مهارات ومعارف علمية ولغوية.

2-10-3- عناصر عباءة الخبير:

تتميز استراتيجية دراما عباءة الخبير بالعناصر الأساسية التي تقوم عليها، ويرى كل من: (Abbot, 2005؛ Heathcote, 1995؛ تايلور، 2018). أن عناصر ومكونات عباءة الخبير، والتي يجب أن تكون موجودة في السياق كي يتحول إلى عباءة خبير تتمثل في:

- فريق مسؤول: وهم التلاميذ في الصف، ويكون لديهم قضية ما، وقد يكونون مؤسسة تملك الخبرة للتعامل مع القضايا، ويكون الفريق قادراً على حل المشكلة، ويقصد بها موضوعات المنهاج التي لها

صلة بالمنهاج مباشرة، وهم من تتم تسميتهم بالخبراء، ويبدأ دورهم بقبول المهمة والتعاقد على الالتزام بالقيام بالمهام والأنشطة التي ستوكل إليهم.

- الزبون: وهو الذي يشرح السياق للفريق المسؤول، وطالب المنتج النهائي، والمحدد لمواصفاته ومعايير قبوله، وهو من يقدم التغذية الراجعة ويوجه بوصلة العمل الدرامي لخدمة المنتج النهائي.

- التفويض: وهنا يكون تفويضاً من مسؤول المؤسسة للفريق المسؤول، ومسؤول المؤسسة عادة هو المعلم في دور المسؤول، والذي يكون حلقة وصل بين الزبون وبين الفريق المسؤول، حيث يتطلب التفويض من الفريق أداء مجموعة من المهام والأنشطة التي تخلق الفرص لتعلم المنهاج الدراسي.

- المهمة: وهنا يتم تحديد المهام المطلوبة بين الزبون والفريق المسؤول، وهي تصميم الإطار للمتعلمين واحتياجاتهم بحيث ينخرط التلاميذ من أجل إنجاز المشروع (متطلبات المنهاج) من داخل العالم المتخيل.

- المشروع: وهو المنتج المعرفي النهائي والمتقاطع مع المنهاج والذي يطلبه الزبون من فريق الخبراء، بحيث يتشارك التلاميذ المسؤولية وبشكل تدريجي في مشروع قائم في العالم الخيالي لتحقيق منتج ذي معنى.

تضيف هيثكوت أنه لا بد من تحديد موقع المعلم في هذه الدراما، كما ينبغي أن تمر كل مرحلة يقوم بها الخبراء بالتأمل الكافي قبل الانتقال للمرحلة التالية اللازمة لإنتاج المعرفة.
(Heathcote, 1995:p 14)

بناء على هذه العناصر المكونة والمتضمنة في استراتيجية دراما عباءة الخبير؛ ينبغي على المعلم دراسة محتوى المنهاج وما يمكن أن يتم التعامل معه ضمن هذه الاستراتيجية، وعليه أن يفكر باستمرار في كيفية وضع المعينات التي (يطلبها الزبون افتراضاً)، من أجل تجويد المنتج بمواصفات ذات دقة عالية، ويؤكد الباحث على ما ذكرته هيثكوت حول أهمية التأمل الذي يقدم للفريق المسؤول تغذية راجعة حول سير العمل والتعلم الحاصل، وما يمكن العمل على تعديله ليكون التعلم أعمق وأفضل.

2-6-10-4- دور المعلم باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير:

يُعتبر المعلم المخطط والمنظم والعنصر الأساس في نجاح عملية دراما عباءة الخبير، وتلعب خبرته وفطنته دوراً أساسياً في نجاح الدراما وتحقيق الغاية منها، ويلعب المعلم دوراً مرناً على وجه التحديد، بحيث ينخرط المعلم بشكل متكرر بالقفز بشكل حاذق والانزلاق بخفة والاستدارة فجأة، أو حتى تخطي عالمي الخيال والواقع، وقد يستغرق الأمر بضع ثواني حيث يحتفظ بدور، وسرعان ما يتم التنازل عنه، ثم يستأنف ثانية، ويمكن حتى التواصل بكلمة، ورفع حاجب على نحو من الغموض المعتمد بين الاثنين، وهو أيضاً شيء فيه مفارقة، إذ يولد الاستخدام في دور علاقة صحية بين المعلم والتلميذ، في حين ينذر الحديث، وكذلك الأفعال خارج الدور سلفاً بمغامرة الدراما وقوتها وكلاهما أساسية. (Heathcote, 2004:35).

ثمة أمور مهمة لا بد أن يراعيها المعلم وينتبه لها عند التخطيط لتوظيف عباءة الخبير، حيث ينبغي على المعلم اتخاذ قرار حول نوع المشروع، وأن يجعل من الزبون شخصية قابلة للتصديق لأقصى درجة، وأن تذكر أن هذا التوجه يساعدنا في تدريس المنهاج، وكيفية تدريسنا للمنهاج يمكن أن يكون مرناً ويستدل الباحث بمقولة مشهورة لدورثي هيثكوت (لا يمكنك أن تذهب بعيدة بتخطيط هزيل أبداً). وعلى المعلم أن يعرف تلاميذه جيداً وصفاتهم وخصائصهم وعلى علم بما يحتاجونه، وأن يكون على علم بمتطلبات المنهاج (صالحة، 2014).

ينبغي على المعلم أن يتخذ دوره الحقيقي والفاعل خلال دراما عباءة الخبير، بحيث يستطيع من خلال دوره أن يرى مع تلاميذه ما يجري، ويسيطر على سير العمل والتوتر؛ ويدعم ويشجع ويترك خطوط الاتصال مفتوحة، ويتيح الفرصة لتقاسم الاكتشاف مع تلاميذه والتقدم معهم نحو فهم جديد.

إن اتخاذ المعلم لدوره الحقيقي داخل الدراما يوفر للتلاميذ فرصة لتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات وتولي قيادة المجموعة، وتوفير حرية التعبير عن مواقفهم ووجهات نظرهم في ظل أمان الدور، حيث يمنحهم ذلك متعة تحدي المعلم بالثقة (مورغان، وساكتن؛ 2019: ص 9)

فالمعلم الجيد في هذا النموذج هو الذي يتقن مهارة التساؤل وطرح الأسئلة، وأيضاً مهارة بناء السياق والموقف التعليمي المناسب الذي يحدث فيه تعلم حقيقي ذو معنى.

كما أنه من المهم أن يكون المعلم ذا قدرة وكفاية في تأطير التلاميذ للأدوار الجديدة، حيث إن التأطير هو كل ما يعمل حتى يصبح التلاميذ في دور، يؤطر المشاركون في إستراتيجية عباءة الخبير كمقدمي خدمات ملتزمين بمشروع، وهذا الإطار يؤثر بشكل أساسي في علاقتهم بالمعرفة، فهم لا يستطيعون أن يكونوا مجرد مستقبلين يبلّغون المعرفة، بل يمكنهم أن ينخرطوا بها كأناس لديهم مسؤولية في إنتاج هذه المعرفة (صالحة، 2014).

ترى التل وزملاؤها (1996) أنه ينبغي على المعلم الذي يستخدم هذه الإستراتيجية يجب أن يكون قادراً على:

- إيجاد الموقف التعليمي وبنائه بحيث يعطي السلطة للتلاميذ للاكتشاف.
 - تشخيص مستوى كل تلميذ في مراحل التطبيق المختلفة.
 - أن يكون جاهزاً دائماً ومدرّكاً للمجال التعليمي المراد تغطيته.
 - إعطاء المعلومات عند الحاجة لها فقط.
 - تحليل وتفهم المواقف المختلفة.
 - إثراء المواقف للنقاش وتوظيف عنصر التوتر فيها.
- إن التدريس باستخدام عباءة الخبير لا يسير وفق خطوات ملزمة للمعلم، وإنما يتطلب وجود عناصر محددة بدقة وتخطيط سليم لعمليات متسلسلة ومتتابعة، حيث أن النشاط التعليمي القائم على استراتيجية دراما عباءة الخبير لا ينتهي في حصة دراسية واحدة، وإنما من الممكن أن يمتد لأيام أو أسابيع أو حتى فصل دراسي بأكمله، وكل ذلك يتوقف على نوعية المشروع والمنتج المعرفي النهائي الذي يقوم الفريق بإعداده.

2-6-10-5- مستويات انخراط التلاميذ في استراتيجية دراما عباءة الخبير:

ينبغي أولاً جذب اهتمام التلاميذ، كي يضمن المعلم حسن انخراطهم في الدراما، وبعد ذلك يكون لدى المعلم فرصة للاستثمار الخاص بهم، وبالتالي إثارة الانشغال، وإذا ما حصل المعلم على الانشغال، يتولد الأمل من أجل الاستحواذ.

يمكن اعتبار التلميذ منخرطاً بشكل جيد في دراما عباءة الخبير إذا تحققت المستويات الآتية لانخراطه: الاهتمام بالموضوع والخبرة الجديدة، والانخراط والمشاركة ضمن الفريق لإتمام المهمة، والالتزام والشعور بالمسؤولية، وتدويع الخبرة من خلال إدراك علاقتها بذاته، والتأويل للمعاني والألفاظ، والتقييم الذاتي لأدائه وإنجازه. (مورغان وساكستن، 2019: ص 15).

2-6-10-6- عباءة الخبير والمنحى التكاملي في التدريس:

أشارت هيثكوت (Heathcote, 2004: p 32) أن ما يميز استراتيجية عباءة الخبير في التعليم هي التكامل بين المواد، فهذه النظرة إلى جزء من الموضوع من منظور كلي تُبنى في قلب إستراتيجية عباءة الخبير، وأي موضوع أو مجال تعلم يتداخل كل منهما مع سلسلة واسعة من المعرفة، والأكثر أهمية أن المتعلم يدرك أنهما مترابطتان، ولعل تقسيم المنهاج إلى موضوعات منفصلة يشجع المتعلمين على فهم الفروع المتميزة للمعرفة، فالتلاميذ يعطون مشروعاً حول الطقس، فيقودهم ذلك إلى الجغرافيا والرياضيات والعلوم والأدب والموسيقى.

حيث أن التدريس وفق استراتيجية عباءة الخبير يحقق مبدأ التدريس القائم على المناهج التكاملية والتي هي أكثر واقعية وأكثر ارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الطالب في حياته مما يزيد من دافعيته وتنمية ميوله، كما تتفق المناهج التكاملية مع نظرية الجشتالت في علم النفس التربوي، إذ إن المتعلم يدرك الكل قبل الأجزاء، والعموم قبل الخصوص (صالحه، 2014).

إضافة إلى ذلك تعمل المناهج المتكاملة على التخلص من عملية التكرار التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة، مما يوفر وقتاً لكل من المعلم والمتعلم، ولا يثير الملل لديهما، ويكون أكثر اقتصاداً في الجهد والمال. كما أنها تراعي خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للتلاميذ، من حيث مراعاة ميولهم واستعداداتهم في ما يقدم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة، وبذلك يكون التعلم أكثر نفعاً وأبقى أثراً (الجراح، 2000).

يضيف (مبارك، 1999: ص 96) أن المنحى التكاملي يعمل على الاهتمام بجميع جوانب الخبرات الوجدانية والمعرفية والسلوكية لدى المتعلم؛ لأن مفهوم الخبرة هو وحدة متكاملة من وحدات شخصية الإنسان.

يثني الباحث على ذلك حيث أن دراما عباءة الخبير تهتم بما يمكن أن تحققه من فوائد وعوائد تعليمية في عدة مجالات دراسية، فالمشروع أو المنتج لا يتوقف على المعرفة التخصصية في طبيعة المنتج، فإذا كان المنتج مطوية تتحدث عن المخدرات؛ فإن ما يتم تعلمه خلال مراحل إنتاج المعرفة يتقاطع مع التربية الإسلامية، والعلوم، والصحة، واللغة السليمة في الصياغة، وكذلك استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تصميم المطوية.

2-6-10-7- الاستقصاء وعباءة الخبير:

يُعتبر الاستقصاء شكلاً من أشكال التعلم الموجه ذاتياً، وأن جوهر عملية الاستقصاء هو الفضول وحب الاستطلاع وطرح الأسئلة الجيدة القابلة للاختبار والبحث، بحيث لا توجد إجابات لها مدونة في الكتاب المدرسي المقرر (زيتون، 2007: ص 26).

يصف هارست (4: 2001، Harste) أن استخدام الاستقصاء في التعليم ضمن إطار مفاهيمي مختلف، يعني أنه طريقة جديدة في التفكير التي تتحدى المعلومات المتوفرة وهي تتطلب قراءة مختلفة وإدارة صف بطريقة مختلفة، أي أن القراءة في الاستقصاء تختلف عن القراءة العادية أو القراءة من أجل الفهم.

كما توفر إستراتيجية الاستقصاء في مجال التعليم للمعلم بيئة التعليم المناسبة من حيث توفر خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة، وتوفر خبرات من وجهات نظر متعددة، مما يجعل التعليم واقعياً ذا مضمون يسهل تطبيقه في الحياة، وإعطاء المتعلم دوراً في عملية التعلم، ووضع المتعلم في خبرات اجتماعية، وتشجع المتعلم على التعبير عن أفكاره بطرق متعددة، وإعطائه ثقة في قدرته على بناء المعرفة (الشلش، 2008: ص 5).

لقد أشار (صالحة، 2014) أنه من الضروري العمل معاً على تغيير الطريقة في تعليم التلاميذ، وعلينا أن نخلق سياقات تتكامل فيها الدراما مع الاستقصاء، وتحقيق عناصر المنهاج في الوقت نفسه، وهذا يتحقق في إستراتيجية عباءة الخبير.

يرى لوك أبوت (Luke abbot) أن عباءة الخبير تعمل على ثلاث دوائر:

- الدراما من أجل التعليم وتؤدي إلى قيم ومواقف عبر الدراما.

- عباءة الخبير وتؤدي إلى التطرق إلى المنهاج.

- التعلم الاستقصائي ويؤدي إلى قيادة عملية التعلم من قبل التلاميذ.

حيث وضح تحقق عناصر الاستقصاء في دراما عباءة الخبير من خلال أن التعلم يجري بالتعاون مع التلاميذ، وأن عباءة الخبير تخلق الفرص للتلاميذ لطرح الأسئلة وللمساهمة في الأفكار والمحتوى، وأن التعلم الخاص من خلال هذه الاستراتيجية هو فرصة للبحث، حيث يستكشف التلاميذ المنهاج بدعم المعلم وإرشاده، كما أن التعلم مبني حول أسئلة استقصائية متعددة ومتنوعة، إضافة إلى ما تنتجه هذه الاستراتيجية من خلق لفرص للتأمل والتقييم. (Abbot, 2010: 49).

يتضح مما سبق أن استراتيجية دراما عباءة الخبير بما تنتجه من فرص للاستكشاف، وطرح الأسئلة، والبحث العميق عن المعرفة لتكامل النتائج المطلوبة، يزيد فرص الاستقصاء التي هي مكتسبات تربوية ذات قيمة عالية في حال تحققها لدى المتعلمين، وهذا ما ترنو إليه استراتيجية عباءة الخبير.

2-6-10-8- الفرق بين الدراما التكوينية وعباءة الخبير:

ثمة ما يميز الدراما التكوينية عن دراما عباءة الخبير؛ فالدراما التكوينية تعلم التلاميذ كيف يبني الأفراد المعاني والقيم من جراء تعرضهم لتجارب حياتية مختلفة. أما عباءة الخبير فمن خلالها نستطيع أن نوظف ما نشاء من موضوعات في المنهاج، وكلاهما بحاجة إلى استكشاف واستقصاء وطرح أسئلة لكي يعمل النظام بشكل فعال (وهبة، 2010: ص 41).

أما (الكردى، 2010) فيرى أن الدراما التكوينية تُبنى على تأطير التلاميذ في أدوار شخصيات قصصية درامية لاختبار العالم من وجهة نظر شخصية، في حين أن عباءة الخبير مصممة لتعليم المنهج من خلال تأطير التلاميذ في موقع الخبراء للتدخل في العالم من هذا الموقع، وتنفيذ مهمة يطلبها زبون ما، ويمثل مرجعية المشروع المتخيل، وإذا كانت الدراما هي عملية استكشاف تتكون وتتنامى من خلال سياقات درامية تراكمية تتبني على بعضها البعض، فإن الدراما التكوينية تحقق ذلك، وتعمل على بناء الحالة التخيلية التي تسائل الحياة، إضافة إلى تعميقها لتقدير الفن عموماً، والفن الدرامي والمسرحي بوجه خاص. أما في حالة استراتيجية عباءة الخبير فهي تعمل على ترابط الموضوعات وتداخلها في علاقتها الجانبية؛ لأنها تتبني على مفهوم المشروع، وهو في العادة يقوم

على عناصر متعددة آتية من حقول معرفية ومجالات حياتية مختلفة، تتضافر معاً في سياق محدد، لتبني مشروعاً عبر توظيف دراما عباءة الخبير يأخذ بالاعتبار الجغرافيا والتاريخ والثقافة والمجتمع. يرى الباحث أن الدراما التكوينية بما تشتمل عليه من عناصر ومكونات تعمل على بناء القيم وتعزيزها واستكشاف لحظات معينة من خلال سياق قصصي أو درامي، وتهتم بمهارات الطلاقة اللغوية والتفكير والتأمل؛ في حين أن عباءة الخبير _ والتي تتقاطع أيضاً مع الدراما التكوينية - تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية مرتبطة مباشرة بعناصر المحتوى التعليمي والمنهاج الدراسي.

2-7- الأعراف والأساليب الدرامية:

الأعراف الدرامية: هي استراتيجيات وأساليب يمكن تطبيقها للفت انتباه التلاميذ إلى الأسئلة، والأحداث والقضايا، والمفاهيم التي تظهر خلال تشكيل الدراما، فهذه الأعراف تسلط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام، وإن التركيز على مسألة ما يتم من خلال عزل لحظات من الفعل، أو تجميدها، ويحتاج المعلم إلى الأعراف الدرامية من أجل تحقيق هذه الغايات، حيث يتطلب جريان الدراما وتدفعها التوقف عند لحظات معينة من الفعل وتعميق معناها، فالأعراف الدرامية توفر الوسائل التي تساعد من عمل ذلك، فبوساطة العرف الدرامي تُستكشف المعاني الجديدة، وتتاح للمعلمين والتلاميذ فرصة تعلم إضافية (Ngum, 2013).

فالأعراف الدرامية تساعد على التحكم في الزمن كيفما يريد المعلم خلال الدراما، فيوقفه عند لحظة معينة ليعود التلاميذ إلى الوراء، أو يتقدمون ثم يعودون إلى الخلف، ثم التحرك قدماً، ثم التوقف، وكل ذلك يجري (هنا، والآن)؛ فالمشتركون في الدراما يوظفون الأعراف الدرامية من خلال تجربة العيش داخل لحظة متخيلة، فمن خلال استخدام أساليب درامية يمكن تعميق استكشاف القصص، وفهمها، والتعمق فيها، وبناء وجهات نظر تجاهها، وهذا ما أكد عليه (الكردي، 2007) الذي أشار إلى أن الأعراف الدرامية ليست فقط من أجل إنتاج الدراما، وإنما تتجاوز ذلك لتعميق الفهم وفتح مسارات جديدة داخل الدراما، فهذه الأعراف هي الممكنات في يد المعلم التي يمكن أن يوظفها ليتحكم في كل شيء داخل الدراما لخدمة البناء الدرامي في مظهره الخارجي والداخلي.

كما أن الأعراف الدرامية - لا سيما في الدراما التكوينية- تشكّل أساس حركة الدراما ونموها وتطورها، والتركيز على قضايا جوهرية فيها، فهي تتيح للمعلم والتلاميذ التخيل بطريقة أعمق وأوسع، وتكشف عن أفكار المشاركين ومشاعرهم واتجاهاتهم بناءً على ما يوظف المعلم من أعراف درامية. فيما يلي بعض الأعراف والأساليب التي يمكن توظيفها خلال عمل المعلمين في الدراما، وفي إنتاج المعنى، ويمكن استخدامها بشكل خاص في القصص، وتسمى بالأعراف الدرامية:

2-7-1- الأصوات من الرأس:

يقوم هذا العرف الدرامي على استكشاف ما يدور في رأس الشخصية حينما تكون الشخصية في وضع متأزم، وتضطرب رؤيتها، وتتعثّر في اتخاذ خطواتها التالية، حيث يتوزع المشاركون في مجموعات، تفكر كل منها بالأصوات التي تتصارع داخل الشخصية، وتعمل على تحديد هذه الأصوات الداخلية، وحين تصبح المجموعات جاهزة لإعلان هذه الأفكار المضطربة لدى الشخصية، توضع الشخصية في الحالة الدرامية المحددة، حيث تقوم بتمثيل صامت لدورها، وتقوم المجموعات بمراقبة هذا الفعل بالفعل بالإفصاح عما يجول في داخل هذه الشخصية. إن هذا العرف يعمل على التعبير عن "المشاعر والانفعالات" أو "الكلام الداخلي"، وهو مصمم لتعميق الفهم الجماعي لطبيعة الشعور الذي ينتاب الشخصية في حالة محددة، وبخاصة حين تواجه ظرفاً صعباً أو يتطلب وضعها اتخاذ قرار حاسم (Saxton & Miller, 2009).

يرى الباحث أن هذا العرف يفسح المجال للتلاميذ في التخيل والتفكير بناءً على إطارات الأدوار التي وضعوا فيها، والإطار الذي وضعت فيه الشخصية التي يتحدثون عنها، ويعزز هذا العرف التعبير الشفوي، ويمكن أن يستخدم التعبير الكتابي والحديث عما كتبه كل تلميذ حول ما يدور في رأس الشخصية التي يراء الحديث عنها.

2-7-2- الشخصية الجماعية:

يلعب المشاركون جميعاً أو عدد منهم دور شخصية واحدة في الوقت نفسه، قد يكون المعلم واحداً من اللاعبين، أو قد يكون خارج الدراما، وما يحدد ذلك هو طبيعة المهمة، والمقصد المبتغى من وراء استخدام هذا العرف، وينفذ هذا العرف عبر أسلوب الارتجال؛ فكل واحد من المشاركين يمكنه المشاركة في الفعل الدرامي حركة أو كلاماً، وفي هذا العرف ينخرط المشاركون في عملية

حوارية ذات مستويين: الحوار فيما بينهم من موقعهم كمتبنين لهذه الشخصية، والحوار الكامن وراء الكلام أو الفعل الظاهري للشخصية، ويفيد هذا العرف في تخفيف الضغط عن الشخص الذي يحمل الشخصية بمفرده، فتوزع الشخصية على المجموعة كلها أو عدد منها (O'Toole, 2011).

بناء على ذلك يرى الباحث أن هذا العرف يقلل من الحرج أو الخجل الذي قد يصاحب لاعب الدور، كما أن حجم الأفكار وتنوعها من خلال هذا العرف يكون أكثر شمولية من لعب الدور من شخص واحد، وهذا العرف ذو أهمية أيضاً في حال لم يكن التلاميذ قد تدربوا أو اعتادوا على استراتيجيات لعب الدور المستقل في الدراما.

2-7-3- مسرب الوعي:

يعمل هذا العرف على استكشاف أفكار الشخصية ومشاعرها في لحظة مهمة، ويتم توظيفه عندما تكون الشخصية الدرامية أمام مفترق طرق، أو تواجه تحدياً يتطلب منها اتخاذ خطوة ما، أو قراراً تجاه مشكلة أو معضلة، بحيث يشترك جميع المشتركين في الدراما في تحويل ما تفكر فيه الشخصية إلى كلام يقال بشكل علني، وذلك خلال عبور الشخصية بين المشتركين الذين يشكلون صفين متقابلين، ويختلف هذا العرف عن عرف أصوات في الرأس، من حيث أن الشخصية تتوقف عن ممارسة دورها الدرامي وتتمر عبر المسرب، في حين أن أصوات في الرأس عرف يقتضي تلازم فعل الشخصية مع أقوال الآخرين (Russ, et al, 2009).

يرى الباحث أنه يمكن استخدام هذا العرف عندما تتصارع في رأس الشخصية نوعين من الأهداف المتضادة، ولا يقوى على اتخاذ القرار لوحده، فتظهر على ألسنة التلاميذ المتقابلين في صفين أصوات وعبارات تدور في رأس الشخصية، وتكاد تكون أشبه بحوار إقناع بين نوعين من الأفكار، وفي هذا العرف يعمق التفكير في المشكلة أو الفكرة المتأزمة، وتعدد أوجه الإقناع والحلول المطروحة من التلاميذ.

2-7-4- الاسترجاع:

يراد بهذا العرف تفسير تصرف الشخصية بناءً على حدث جرى معها في الماضي باستعادة صور من الماضي، فقد تحتاج الدراما في لحظة ما من لحظات فعلها أن تعود إلى الماضي، ويُشاهد ذلك في الأفلام السينمائية-، حيث تسترجع الشخصية أحداثاً من الماضي، إن ما تسترجعه من

الماضي يجب أن يرتبط بعلاقة ما بال لحظة الحالية التي يحدث فيها الاستحضار، فإذا ما كانت ردة فعل شخصية تجاه موقف معين تتجسد في تصرف معين، فربما سنعود إلى استرجاع صور من الماضي لتفسير هذا التصرف (O'Neill, 2010).

يرى الباحث أن هذا العرف يساعد التلاميذ في فهم أن ما يتصرف به الإنسان في لحظة قد يكون له تبريره أو تفسيره الخاص بالشخصية بناء على أحداث في الماضي، وبذلك فإن الاسترجاع يقوي إدراك التلاميذ حول كيفية ربط النتائج بأسبابها التي أدت إليها، ولكي يستمر العمل الدرامي نحو الأمام وعدم الثبات الكامل عن نقطة معينة في الدراما.

2-7-5- مقعد الاستنطاق:

يستعمل هذا العرف عادة من قبل المسرحيين لتطوير الشخصية المسرحية، وتعميق فهم الممثل للشخصية التي يمثلها، ويمكنه ذلك من تشكيل ملامحها بشكل أفضل، ويستخدم هذا العرف بصور عدة، يمكن للمعلم أو أي مشارك آخر حين يكون في دور المستنطق أن يقوم بتجسيد ذلك بطرائق عديدة منها: أن يجلس على كرسي محدد يتعارف عليه الجميع على أنه كرسي الاستنطاق، أو أن يضع شيئاً ما مثل: قبعة، شالاً، معطفاً، أو أن يحمل غرضاً، أو أن يجلس على كرسيه بوضعيتين مختلفتين؛ وضعية ترمز إلى وجوده في الدور، وأخرى ترمز إلى وجوده خارج الدور. فهذه الطرق وربما غيرها تساعد المعلم في الدخول في الدور والخروج منه متى اقتضت الحاجة ذلك (Russ, et al, 2009).

يرى الباحث أن هذا العرف في الاستخدام الدرامي التعليمي يفسح المجال أمام أمرين مهمين في التعليم، وهما: إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتفكير وطرح الأسئلة على الشخصية المستنطق بناء على الدور الذي وضعت فيه هذه الشخصية، والأمر الثاني مرتبط بالشخصية المستنطق بحيث يزيد هذا العرف من تعزيز مهارات التفكير في الإجابات المقنعة التي ينبغي أن يجيبها لحد من ضغط الأسئلة عليه، وليكون في دوره قادراً على الإقناع والتأثير.

2-7-6- السرد:

يُعتبر هذا العرف من أهم الأعراف الدرامية وأكثرها استخداماً، حيث توظيف النص القصصي خلال سير الدراما، يستخدم عُرف السرد بطرائق عديدة، منها: تحكي القصة ويوازئها تمثيل لها من

قبل المشتركين، ويوظف السرد في ربط المشاهد بعضها ببعض، وللتعليق على أحداث القصة من وجهة نظر محدده، ويعمل هذا العرف على تزويد المشتركين بالمعلومات، ورفع درجة التأثير عبر خلق أجواء مناسبة يثيرها السرد (O'Neill, 2010).

حيث يرى (الريماوي؛ والكردى، 2007) أن السرد يتضمن كل ما يريد السارد إيصاله من أمكنة وأزمنة ووجهات نظر للمسرد له، كما يتضمن كل الإيحاءات الواردة في سياق السرد والتي تحمل دلالات ومعاني يوضحها السرد ويكشفها.

يرى الباحث أن لسرد القصة دور في تأطير التلاميذ وإدخالهم في السياق الدرامي، ويعتمد ذلك على نجاح المعلم في أسلوب السرد، ومقدار جذب التلاميذ للنص ليتفاعلوا معه لاحقاً بانخراط أكثر إقناعاً داخل الدراما.

2-7-7- الكتابة في دور:

يتم من خلال هذا العرف الكتابة من قبل الشخصيات في السياق الدرامي، بحيث يكتب المشتركون من مواقعهم كشخصيات في الدراما، ويمكن توظيف كل أشكال الكتابة وأنواعها: كقصة، أو رسالة شخصية، أو رسالة رسمية، أو عقد، أو إعلان، أو خبر. ويسمح هذا العرف للمشاركين في التعبير عن مكونات الشخصية وأدوارها بطريقة كتابية تجسد المهارات الكتابية التي يتعلمونها.

بناء على ذلك فإن لهذا العرف أهداف مرتبطة بالعمل الدرامي والاستكشاف وإنتاج المعنى من خلال الدراما، بالإضافة إلى أهداف تعليمية مرتبطة بمهارات التعبير الكتابي.

2-7-8- يوم في حياة الشخصية:

يقوم التلاميذ من خلال هذا العرف برسم صورة للشخصية من خلال التعرف على تصرفاتها وأفعالها في يوم وليلة، ويهتم هذا العرف بالعودة إلى الزمن الماضي، ليملاً ثغرات في حياة الشخصية، كي تتمكن من تكوين تصور حول دوافع الشخصية التي أفضت بها إلى ما حدث لها، إن هذا العرف يعتمد على بناء تسلسل زمني، يُبنى على هيئة مشاهد أو لحظات درامية تعاد من قبل المجموعات التي تنقسم يوم في حياة الشخصية "يوم وليلة - 24 ساعة" (O'Neill, 2010).

يختلف هذا العرف عن عرف الاسترجاع - من وجهة نظر الباحث - في أن هذا العرف يوضح ملامح تاريخية قريبة وضمن زمن محدد بيوم وليلة أسفر عن أفعال أو حالة آلت إليها الشخصية الدرامية، في حين أن الاسترجاع قد يكون للحظة من زمن ماضٍ بعيد كانت سبباً في تصرف حديث قامت به الشخصية الدرامية.

2-7-9- الدور على الجدار:

يمثل هذا العرف سجلاً لشخصية، أو شخصيات في الدراما، وهو عبارة عن تخطيط كبير مرسوم لملامح عامة للشخصية على ورقة كبيرة، يكتب المشاركون في المساحات البيضاء كتابات عن الشخصية، وتحولاتها من مرحلة إلى أخرى. وقد تتضمن الكتابات: كلمات، وجمالاً، ومشاعر، واهتمامات، وتطلعات. ويتم الاحتفاظ بهذا التخطيط أثناء سير الدراما، ويمكن تعليق هذه التخطيط على الجدران، وهناك تتم عمليات الإضافة والتعديل كلما كان ذلك ضرورياً (O'Neill, 2010).

يرى الباحث أن هذا العرف يعزز مهارات المشاركة بين التلاميذ، والرسم، والكتابة، وتبادل الأفكار حول الشخصية، وانتقاء الألفاظ المعبرة عنها، ومناقشة تلك الألفاظ ومدلولاتها بناء على إطار الشخصية المقصودة.

2-8- العوامل المؤثرة في نجاح الدراما التعليمية:

توجد عوامل متعددة تؤثر في نجاح الدراما التعليمية ومنها:

- الوقت: يجب على المعلم أن يختار الوقت المناسب للقيام بالعمل الدرامي، فقد يكون هذا الوقت مقدمة لبعض المواضيع الدراسية، وقد يكون تقويماً نهائياً لبعض المواضيع الدراسية، وقد يكون لمعالجة بعض المشكلات السلوكية الطارئة.

- المكان: ينبغي أن يكون المكان واسعاً ومريحاً وذا تهوية وإنارة جيدة، ورغم أن مدارسنا غير مؤهلة جميعها للقيام بالعمل الدرامي لضيق المكان، وكثرة عدد المشاركين من الصف الواحد، إلا أن المعلم المقتنع بأهمية العمل الدرامي يستطيع استغلال مرافق المدرسة المختلفة، كالجلوس في الحديقة أو الجلوس في الصف على شكل حرف U بحيث يتمكن المشاركون من رؤية بعضهم البعض.

- التحضير المسبق وتنضيد العمل: على المعلم أن يكون مهياً نفسياً للقيام بالعمل الدرامي؛ لأن ذلك ينعكس على نفسية المشاركين، فالتحضير المسبق وتجهيز كل ما يلزم من أدوات يساعد في نجاح العمل الدرامي وتحقيق الغاية منه (الرجعي، 2002: ص 19).

كما ترى (هيتكوت، وبولتون؛ 2017: ص 13) أن نجاح الدراما يعتمد على قيمة المعنى الذي تسعى إلى إنتاجه، ويكون عمل الدراما أفضل وأعمق حين يتشارك التلاميذ جميعهم العمل على إنتاج المعاني في الدراما، وكذلك فإن التعزيز الذي يقدمه المعلم للتلاميذ والتيسير في إدارة الموقف يزيد من فرص نجاح الدراما وتحقيق أهدافها.

يضيف الباحث إلى ذلك أهمية أن يكون المعلم ذا خبرة ومعرفة جيدتين في استراتيجيات الدراما وكيفية توظيفها، إضافة إلى معرفته بخلفيات التلاميذ الاجتماعية والثقافية وحتى الاقتصادية من أجل التفكير عند التخطيط للدراما فيما يسمى بالحماية في الدور.

2-9- الأشكال التطبيقية لمجالات الدراما في التعليم:

لم يقتصر استخدام الدراما في التعليم على تعليم مفردات المنهاج المدرسي، بل تجاوز ذلك إلى مجالات عديدة، منها: التشخيص والتقويم، ومعالجة مشكلات التلاميذ السلوكية، وتنمية استراتيجية حل المشكلات، وتدريب المباحث كافة: اللغات، الرياضيات، العلوم، التربية الاجتماعية....الخ، إضافة إلى تعليم مواقف حياتية متنوعة تؤدي إلى غرس القيم والعادات السليمة في المجتمع. ولتوظيف الدراما في التعليم ثلاثة أشكال تطبيقية، هي:

1- الدراما التعليمية كحصة مستقلة: ويعتمد مضمون الدراما هنا على ما يراه المعلم مناسباً للتلاميذ من أفكار، ويعطي التلميذ فرصة للتعرف على مهاراته وحركاته أثناء ممارسته لنشاط داخل غرفة الصف.

2- الدراما التعليمية كجزء من حصة دراسية: تستخدم الدراما هنا في جزء من حصة لتعزيز مفهوم معين وإثرائه لتوصيل بعض المفاهيم المتضمنة في الإخراج.

3- المسرحية المدرسية: وفي هذا الشكل يقوم المعلم بتدريب الأطفال على لعب الأدوار من نص مكتوب، وتوزع الأدوار على جميع المشاركين (الشافعي، والكثيري؛ 1996: ص 358-359).

يرى الباحث أنه من الممكن أن تمتد الدراما إلى مجموعة حصص دراسية كما هو الحال في توظيف استراتيجيات عباءة الخبير التي تعالج تقاطعات في المنهاج المدرسي، ومحتوى تعليمي لا يمكن تعلمه في حصة دراسية واحدة.

2-10- الدراما والمسرح المدرسي:

تعد التربية المسرحية "ظاهرة تربوية"، وتعتمد الفن المسرحي كأداة لتحقيق أهدافها التربوية، كما تحقق في الدرجة الثانية أهدافاً فنيةً وجماليةً تصب نهايتها في الأهداف التربوية العامة، فالتلميذ في المدرسة يكون في موقع التحصيل التعليمي، حيث يكتسب الخبرات التي تتشكل منها شخصيته، وهذه المسألة تعتبر أساسية في تحديد مفهوم التربية المسرحية، وهي البوابة الرئيسة للدخول إلى فهم هذه الظاهرة التربوية الحديثة، حيث تصبح التربية المسرحية جزءاً من العملية التربوية، كما يعد المسرح المدرسي امتداداً لعنصر اللعب عند الطفل، ومن هنا فهو وسيلة تعمل على تكييف النشاط المدرسي بشكل يضمن استغلال الطاقة الكامنة عنده لتمكينه من المشاركة، وبالتالي اكتشاف ذاته وتنمية خياله ومواهبه، وخاصة في العصر الحالي عصر الانفجار المعرفي، حيث تتزايد المعرفة الإنسانية بصورة مذهلة (أبو مغلي وهيلات، 2008).

من هنا جاء التركيز على أهمية المسرح المدرسي الذي يركز أساساً على عنصر الدراما واللعب، حيث أنّ طريقة الدراما واللعب التعليمي يمكن استخدامها في التدريس في المرحلة الأساسية، والتي هي نوع من النشاط الهادف الذي يتضمن أفعالاً معينة يقوم بها التلميذ، أو مجموعة من التلاميذ في حصة معينة، وفي ضوء قواعد محددة تتبع بغرض إنجاز هدف معين (الرجعي، 2002).

حيث يعد المسرح المدرسي جسراً يربط بين طرفي التعليم الأكاديمي والأنشطة، ليسهل من خلاله نقل المعلومات والفكرة إلى المتعلم. كما يعد المسرح الموجه للطفل من أهم السبل للوصول إلى عقله ووجدانه؛ لأنه يوفر للأطفال خبرات تعليمية ممتازة، بالإضافة إلى التسلية والترفيه. ويوفر المسرح طريقة مؤثرة في التعبير عن الأفكار والموضوعات المختلفة، وبخاصة الأطفال. وأصبحت اليوم مسارح الأطفال متنوعة ومتعددة، مما يصعب عملية حصرها، فقد تنوعت بأشكال وصور مختلفة، وللمسارح المدرسية عدة أنماط وهي: مسرح الطفل، والمسرح البشري، والمسرح التلقائي، ومسرح العرائس (الدمى) ذات الخيوط، ومسرح خيال الظل، والمسارح اليدوية القفازية، والمسارح القفازية والإصبع، ومسرح الأقنعة، والمسارح الورقية، والمسرح التعليمي (أبو مغلي وهيلات، 2008).

تتشترك الدراما بخصائص معينة مع فن المسرح، إلا أنها تختلف عنه في نواحي متعددة فالدراما التعليمية لا تعرض في معظم الأحيان على الجمهور، أي لا تأخذ الشكل المسرحي الكامل إلا في حالة المسرحية المدرسية، ففي الدراما التعليمية يتوحد الطفل مع الدور الذي يمثله، في حين يتوحد الطفل المشاهد في المسرحية مع شخصية الممثل، كما أن الدراما وإن استخدمت في بعض الأحيان تقنيات المسرح: كالإضاءة، والملابس، والديكور وبناء المناظر، إلا أنها تعتمد أساساً على قدرة الطفل الحركية، والانفعالية، والصوتية. حيث إنّ تمثيل الأطفال على خشبة المسرح التقليدي يدمر دراما الطفل، فالأطفال على المسرح التقليدي لا يعملون إلا على مجرد تقليد يطلق عليه اسم "المسرح"، وهم لن يستطيعوا النجاح في هذا الأمر، وليس هذا هو أسلوبهم في اللعب، فالأطفال بحاجة إلى مكان متسع، كما أنهم ليسوا بحاجة إلى التعقيدات الفنية للشكل المسرحي، إضافة إلى ما يثيره المسرح من حساسية وقلق بسبب وجود المشاهدين، وقد يكون سبباً في تنمية روح الادعاء وحب الظهور (أبو مغلي وهيلات، 2008).

كما أن المسرحية التعليمية تعتبر نمطاً تعليمياً يقدم للمتعلمين بالمتعلمين الذين يقومون بتأدية الأنشطة التمثيلية المرتبطة بالمنهاج، حيث تستخدم لتقديم مختلف المهارات التعليمية والتربوية لمختلف الموضوعات الدراسية، وبذلك فهي تحقق أهداف المنهاج في أجواء تحفها البهجة والإثارة والسرور لانسجام هذا النوع مع رغبات التلاميذ وميولهم (عفانة؛ اللوح، 2008).

بناء على ما تم ذكره حول الدراما والمسرح المدرسي، فإن الباحث يرى أن الغايات التربوية والتعليمية التي تتحقق من استراتيجيات الدراما الأخرى قد تكون أكثر وأعمق مما يحققه المسرح المدرسي، وتبرير ذلك أن المسرح المدرسي عادة يرتبط بعدد قليل من التلاميذ الذين يقدمون المشهد المسرحي التعليمي، في حين يكون باقي التلاميذ جمهوراً مشاهداً وقد لا تصل إليهم المعرفة العلمية بالشكل المطلوب، إضافة إلى أن المسرح المدرسي قد يؤزم العلاقة بين التلاميذ ما لم يكن هناك مشاركة حقيقية لكل تلميذ في المسرح المدرسي؛ في حين أن استراتيجيات الدراما التعليمية الأخرى تجعل من التلاميذ جميعهم ممثلين ومتخيلين ومؤدي أدوار ومشاهدين في الوقت نفسه، فيتعلم كل تلميذ بالتشارك مع الآخرين، وتعالج عيوب النطق أو المشكلات التربوية أو السلوكية لدى الجميع بمقدار التأثير الحاصل من خلال الدراما، فالكل في الدراما سواء، وليس هناك تمييز لتلميذ يظهر وآخر لا تسلط عليه الأضواء. إضافة على ذلك فإن استراتيجيات الدراما الأخرى تعتمد على فكرة

معايشة التلميذ للدور الذي يؤديه ليكون أكثر تصديقاً وتأثيراً وتغييراً، وليس فقط عملية تمثيل وإعادة قراءة نصوص مكتوبة.

2-11- الدراما والحوار:

في الدراما يزدهر الحوار، فالدراما دائماً حوارية، والحوار هو كلامي بشقية الشفوي والكتابي، وكلاهما آت من عالم اللغة، وعائد إليها أيضاً، وحينما يتعلق الموضوع باللغة والدراما معاً، فإنهما يتداخلان بصورة لا فكاك منها، ولا يمكن لدارس في حقل الدراما في التربية أن يقصي جانباً نشاطاً كلامياً جوهرياً في الفعل الدرامي، سواء أكانت هذه الدراسة دراسة نظرية أم تطبيقية، لأن الحوار في حقيقته يقتضي تعدد وجهات النظر، والدراما هي إدراك لموقع الآخر من أجل إدراك صوته. حيث تستند الدراما كفعل تخيلي سياقي إلى التلفظ دائماً، حتى حينما يكون الفعل الدرامي فعلاً إرشادياً لا نطق فيه، فإن إنتاجه يقوم على التلفظ، وممارسة اللغة التي لا تقوم بدورها كوسيط اتصالي فقط، بل كمنتج للمعرفة أيضاً، والمعرفة بالمقابل تعمل على إنتاج اللغة أيضاً عبر ممارسة التفكير نفسه، فالتفكير هو علامة تنوع خاصة، كل تفكير هو بالضرورة ضرب من ضروب الحوار، ففي الفعل الحوار في الممارسة الدرامية السياقية تتبعث اللغة من سكونها، وتتخذ عوالمها المتعددة، المتشابكة والمتفاعلة، لتصبح كلاماً تتوالد فيه ومنه الدلالات، فاللغة تدخل إلى الحياة عبر حوارات ملموسة، لهذا فإن الخبرة الكلامية الفريدة لكل فرد تتشكل وتتمو في استمراريتها وفي تفاعلها الثابت مع الحوارات الفردية للآخرين (الكردي، 2003).

كما يلعب الحوار دوراً مركزياً في بناء المعرفة، فإذا كان الحوار هو تفاعل خبرتين تنتجان خبرة جديدة، فإن الخبرة تتحقق من خلال انخراط الفرد في نشاط فردي أو جماعي، ويفضي هذا الانخراط إلى اكتساب المعلومات من خلال الملاحظة، أو الكلام، أو أية مادية قرائية مطبوعة، أو مادية فنية بصرية؛ وتلعب نوعية الأنشطة التي ينخرط فيها الأفراد دوراً مركزياً في إنتاج الحوار الذي يقتضي التفاعل ما بين المشتركين فيه من خلال استخدامهم لمصادر اللغة المتكلمة (الكردي، 2003).

كما يمثل الحديث أحد وجهي "الاتصال اللفظي" وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنقل بواسطتها الأفكار والمشاعر، والأحاسيس إلى الآخرين عن طريق وسائل الاتصال المتطورة، وتوصل

علماء النفس إلى تحليل تأثير النقاش بين الجماعات، وتوصلوا إلى أن النقاش يمكن أن يساعد في تغيير الموقف، وإقناع الناس بنتائج الحوار والحديث، ويشتمل الحديث على أنواع وأشكال مختلفة مثل مناقشة الحوار، الأسئلة والأجوبة، وينظر البعض إلى أن عملية التحدث عملية سهلة وميسورة للجميع، إلا أن الواقع يكشف أنها من الصعوبة بمكان وهي مستعصية على الكثيرين، وينطبق ذلك على المناهج الدراسية في المجتمعات العربية حيث يتم التركيز على تعلم مهارتي الكتابة، والقراءة دون التحدث (البجة، 2010).

إن الانطباع الأول الذي يتركه المتحدث لدى المستمعين يكون له أثر كبير عليهم والنفوذ إلى عقولهم، وتعتمد القدرة التأثيرية على المعرفة والمهارة والخبرة من ناحية، ومن ناحية أخرى لا بد من وضوح الهدف وشمولية الرؤية ومرونة التعبير، لذلك تعرف مهارة التحدث: بقدرة الشخص على اكتساب المواقف الإيجابية عند الاتصال بالآخرين ويتكون موقف الحديث من المتحدث الذي يحاول نقل فكرة أو رأي إلى المستمع أو المتحدث إليه، إلى جانب الظروف المحيطة بموقف الحديث سواء أكانت مادية أم معنوية، وتكمن أهمية مهارة التحدث في أنها تعتبر أهم أنواع الاتصال فالناس يتكلمون أكثر مما يكتبون (محمد، 2014).

يتضح مما سبق أن الحوار ركن أساسي في بناء الدراما وهدف رئيس من أهدافها أيضاً، فالأدوار التي يؤديها التلاميذ والتفاعل الحاصل خلال الدراما ينمي هذا الحوار بناء على ما تتبناه الشخصية من فكر وما تسعى إلى تبادله مع الشخصيات الأخرى، وربما ليس هناك استراتيجية تعليمية غير الدراما تتيح هذه الفرص الواسعة لاستخدام الحوار بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ مع بعضهم البعض.

2-12- الدراما ومهارات اللغة:

إن مهارات اللغة هدف من أهداف الدراما في التعليم التي تسعى إلى إكسابها وتعزيزها لدى التلاميذ، فالأعمال الدرامية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارات اللغوية، ففي الدراما يتم العمل على تعزيز مهارات التحدث والتعبير الشفوي من خلال إشراك التلاميذ في أدوار الارتجال والمحاكاة، وفي الدراما تتوفر للأطفال فرص التحدي لخلق الحوار والتعبير الشفوي، وتعزيز الطلاقة اللغوية ونقل المعنى والتواصل، وكذلك فإن الدراما تجعل الاستماع نشطاً والتحدث فعالاً (Stewing, Buege:1994).

لا تخلو استراتيجيات الدراما من الأنشطة التي تصب في خدمة مهارات القراءة، ففي قراءات الرسائل وسرد القصص وما تتم كتابته ضمن الأعراف الدرامية المرتبطة بذلك تسعى الدراما إلى تعزيز هذه المهارات. كما أن الدراما يمكن أن تجعل الكتابة أكثر متعة من خلال وضع التلاميذ في دور لمساعدتهم على الكتابة والمتعة، حيث يمكن للتلاميذ كتابة بطاقات الدعوة، والرسائل والقصص وغيرها من صور التعبير الكتابي (Clipson, 1998).

في الوقت الذي تعتبر فيه الدراما وسيطاً للتعليم ووسيلة تعلم فإنها تعمل على تحقيق أهداف المنهاج، وترتبط بشكل وثيق مع مهارات الحديث والاستماع والكتابة والقراءة، فالدراما تتيح الفرص لتناول الموضوع في سياق سردي جديد ومختلف من إنشاء التلاميذ سواء بإعادة صياغته شفويًا أو كتابيًا، وبالتالي يمكن إيجاد أحداث جديدة داخل الدراما ومواقف غير متوقعة من شخصيات القصة التي تعمل الدراما على استكشاف أفكارها وتوجهاتها والدوافع وراء أفعالها. (توي؛ وبرنديفيل، 2014).

حيث يتطلب تطور الخيال القصصي في الدراما مجموعة من الأعمال والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، لا سيما الأنشطة المتصلة بالتعبير الشفوي والأنشطة المتصلة بالكتابة، حيث يقوم التلاميذ من خلال أدوارهم بعمليات كتابية مرتبطة بذلك الدور وخدمة للأهداف المرسومة مسبقاً، وتتنوع صور هذه الكتابة، فمنها الرسائل ومنها كتابات التعبير لأصوات مختلفة، والكتابة لتجريب المفردات والأنماط اللغوية، والإيقاع والنبرات، والكتابة لأهداف محددة، والكتابة بقصد التغيير (وولاند، 2017).

من خلال استراتيجيات الدراما التي تم ذكرها والأعراف الدرامية المتصلة بها يتضح حجم التداخل والترابط بين استراتيجيات الدراما والمهارات اللغوية، فليست ثمة دراما تقوم بغير تعبير شفوي واستماع وكتابة وقراءة، ولكن المهم كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات لتعزيز هذه المهارات، وهذا يقع على عاتق المعلم.

2-13- الخطوات العامة للتدريس باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم:

هناك بعض الخطوات العامة التي يجب على المعلم إتباعها في حصص الدراما، مع العلم أن لكل استراتيجية خصوصية في طريقة تنفيذها، والإشارة هنا إلى الخطوات العامة المتمثلة في:

- 1- المقدمة: وقد تكون بمحادثة بسيطة وعامة عن موضوع الدرس بين المعلم والتلاميذ.
 - 2- النشاط التهيئة: أي تجهيز التلاميذ للنشاط الدرامي.
 - 3- توزيع الأدوار: إعطاء كل تلميذ دوراً، وكتابته على بطاقة، ويطلب منه حفظها.
 - 4- التمثيل: حيث يعتمد التلميذ على نفسه في العطاء والتعبير عن الشخصية.
 - 5- التقييم: المشهد الدرامي يدعو الفرد للتفكير، وبعد انتهاء المشهد تبدأ التغذية الراجعة والتقييم على شكل نقاش وحوار موضوعي.
 - 6- إعادة التمثيل: ويتم ذلك بممثلين جدد حتى يتم إشراك جميع تلاميذ الصف (أبو مغلي وهيئات، 2008).
- إضافة إلى ذلك يرى (ملحم، 2006) أن الخطوات العامة للتدريس باستخدام الدراما تنطوي على:
- شعار القصة الدرامية: بحيث يقوم المعلم باختيار شعار للقصة الدرامية كرمز لها، والهدف من الشعار هو مساعدة المشاركين في تذكر القصة الدرامية.
 - الاتفاقية: يقوم المعلم بعقدها مع المشاركين، كاختيار عنوان للقصة أو شعار لها، أو الرغبة في تنفيذ المهمات المطلوبة والالتزام ببعض المعايير السلوكية.
 - الأغنية: قد يشارك المشاركون المعلم في الغناء أثناء العمل الدرامي.
 - اللعبة: يمكن للمعلم أن يبدأ قصته الدرامية بلعبة، من أجل جذب انتباه المشاركين.
 - المعلم في الدور: حيث يقوم المعلم بسرد القصة ويغير نبرة صوته حسب الموقف.
 - المناقشة: قد يطرح المعلم أسئلة حول القصة الدرامية لكي يستدل بها على أفكار المشاركين.
 - الأصوات: قد يرافق بعض القصص أصوات يقوم المعلم بتقليدها بمشاركة المشاركين.
 - التمثيل الصامت: وهو قيام المعلم أو أحد المشاركين بتمثيل بعض المشاهد بطريقة التمثيل الصامت.

- الخيال: يجب أن تعمل القصة على إثارة خيال المشاركين.
 - الرسم: رسم بعض المواقف التي تطرقت إليها القصة الدرامية.
 - توزيع الأدوار: يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على المشاركين حسب رغباتهم.
 - الانقسام إلى فريقين: فريق مؤيد لفكرة ما في القصة، وآخر معارض لها.
 - الموقف الساخن: وهذا يعتبر الحبكة التي تمر بها القصة أو العقدة.
 - التقييم: وهو لمعرفة ما استفاده المشاركون من القصة الدرامية من مواقف تعليمية (ملحم، 2006).
- كما وترى (العناني، 2002) أن للدراما مراحل يمكن إجمالها في: الإحماء والتهيئة، واختيار المشاركين، وإعداد المسرح، وإعداد المشاهدين، ونفيذ المشهد، ومناقشة وتقويم المشهد، إعادة تنفيذ المشهد، وإعادة مناقشة وتقويم المشهد، ومن ثم تقاسم الخبرة والتعميم.
- إن التباين في خطوات التدريس باستخدام الدراما أمر طبيعي إذا ما أرجعنا ذلك إلى طبيعة النشاط الدرامي التعليمي المستخدم والغاية من استخدامه، فالخطوات التي يتبعها المعلم في الدراما التكوينية تختلف عما يتبعه في دراما عباءة الخبير، وتوظيف المسرح يختلف أيضاً عن الممثلين السابقين، ولكن في الحالات جميعها لا بد من التخطيط وتنظيم الخطوات وتقييمها وتأملها من أجل النجاح الذي يسعى إليه المعلم من خلال توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم.

2-14- معوقات توظيف الدراما في التعليم:

- هناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تحد وتعيق توظيف الدراما في التعليم، وقد حدد (العمري، 2005؛ ويوسف، 2007؛ إسماعيل، 2011) أهم هذه المعوقات في:
- إغراق المعلمين بكثير من المصطلحات المتداخلة التي تستخدم في الدراما في التعليم، مثل: المسرح والدراما، والدراما الإبداعية، والتمثيل الإبداعي، والدراما المطورة، وعملية الدراما، والدراما التربوية، والدراما الارتجالية، والدراما غير الرسمية، والدراما الصفية.

- وضع الأنشطة الدرامية على هامش المنهاج المقرر - هذا إن وجدت أصلاً- ما يُعطي المعلمين إحياءاً بعدم أهميتها.
- عدم اهتمام برامج إعداد المعلمين بهذا الجانب بشكل كبير، ما يجعلها غير مألوفة لدى المعلمين، ويجعل المعلمين غير مدركين لأهمية توظيفها.
- تخوف المعلمين من أن استخدام الدراما في التعليم يصرف نظر المتعلمين عن الاهتمام بالحصّة الصفية والمعارف ويفقد المعلمين القدرة على السيطرة والضبط؛ لأنها تعتمد على اللعب والحركة.
- احتياج الدراما في التعليم إلى التخطيط الدقيق والمفصل لسلسلة من الخطوات والتي قد يؤدي الإخفاق في أي منها إلى ضعف قدرة المتعلم على تحقيق الهدف المطلوب.
- عدم ملائمة جميع المشكلات التربوية المطروحة من خلال الدراما لواقع أو حياة المتعلمين التي يتشوقون للبحث فيها وتمثيلها أو تخيلها، وهذا يقلل من دافعيتهم تجاه العمل الدرامي.
- لجوء بعض المتعلمين إلى انتقاد بعضهم البعض سلبياً أثناء مناقشة العمل الدرامي بدل التركيز على مناقشة الموقف.
- إن هذه المعوقات وغيرها مما يطرأ ويعيق استخدام استراتيجيات الدراما في التعليم ينبغي أن يدفع نحو التفكير في كيفية التغلب على هذه المعوقات، في الوقت الذي تبدو فيه الدراما في التعليم ذات أهمية كبيرة، وربما يجب على المعلم ألا ينتظر الحلول من جهات أخرى ما دام يمتلك القدرة على التغيير داخل غرفة الصف، وقادراً على البحث والتزود بالمعرفة اللازمة في استراتيجيات التدريس ذات الأثر على عمليتي التعليم والتعلم.

2-15- الدراما في التعليم بين التأييد والرفض:

توظيف الدراما في التعليم كان له مؤيدوه، وفي الوقت ذاته كانت هناك آراء معارضة، ويبرر مؤيدو استخدام استراتيجيات الدراما في التعليم موقفهم بأن الدراما في التعليم طريقة فعالة في تعليم الاتجاهات والمبادئ والأخلاق والمعايير الاجتماعية، وتُعرض التلاميذ لمواقف حياتية مختلفة وتكسبهم خبرات اجتماعية متنوعة، كما أنها فعالة مع الأهداف الوجدانية والنفس حركية، وتحمل التلميذ

المسؤولية، وتنمي ثقته بنفسه والاعتداد بها، إضافة إلى كونها مشوقة تثير الدافعية للتعلم، وتكسب التلميذ خبرة تعليمية مباشرة، وتتيح للتلاميذ والمعلمين فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة (دروزة، 2001).

إضافة إلى ذلك تظهر مبررات المؤيدين لاستخدام الدراما في التعليم باعتبار أنها طريقة تمكن التلاميذ من التعلم من الآخرين، وبهذه الطريقة يقل الجمود الحاصل في دروس المنهاج، وتبدو فرصة كبيرة للإقدام والخطابة، والبحث والكتابة، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، حيث تزيد من مسؤولية الفرد في عملية تعلمه، إضافة إلى أن استراتيجيات الدراما تعمل على إبراز الدور غير التقليدي للمعلم في عملية التعليم (الشافعي والكثيري، 1996).

أما معارضو توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم فيبررون مواقفهم في أن الدراما تحتاج إلى عملية تحليلية دقيقة للإجراء الذي يتوقع من المعلم القيام به، وبذلك فهي بحاجة إلى متخصص في علم تحليل التعليم وتصميمه، كما أنها تقتصر في معظم الأحيان على تعليم المفاهيم والإجراءات، أكثر من القوانين والحقائق، وبالتالي فهي فعالة مع الدراسات الاجتماعية والأدبية أكثر من الدراسات العلمية، ويضيفون إلى ذلك أنها قد تسبب حرجاً وقلقاً لبعض التلاميذ الذين لا يتقنون فن التمثيل، وتحتاج إلى إشراف المعلم وردود فعله بشكل مستمر (دروزة، 2001). وجود عدد كبير من التلاميذ في الصف لا يتيح الفرصة لجميع التلاميذ ليعبروا عن آرائهم، كما أن التلميذ لا يشترك في عملية إعداد المواقف التعليمية واختيار المشكلات التي ستطرح. (الشافعي والكثيري، 1996).

بناء على هذه المبررات للمؤيدين والمعارضين، فإن تبريرات المعارضين - وإن كانت منطقية- فإنها لا ترقى إلى مستوى الرفض والتعميم، وقولهم أن الدراما تعالج موضوعات المنهاج الإنسانية والاجتماعية دون العلمية فهذا غير دقيق، وليس أدق على ذلك من دراما عباءة الخبير وتطبيقاتها العملية في دروس علمية بحتة. كما أن احتياج الدراما إلى التخطيط والتنظيم واحتياجها إلى معلمين متدربين فهذا نقطة قوة تضاف لصالح الدراما التي ينبغي على الجهات المسؤولة إعداد المعلمين بطريقة تمكّنهم من توظيف الدراما في التعليم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

خلاصة الفصل الثاني:

تناول هذا الفصل عرضاً للدراما في التعليم ومفهومها والنظريات القائمة عليها واستراتيجياتها، والأعراف الدرامية المرتبطة بها، كما وتم استعراض التخطيط لها وتدريسها، وبيان أهميتها التربوية، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

بناء على ما تقدم في هذا الفصل يُلاحظ أن استراتيجيات الدراما في التعليم تقوم على أسس تربوية، وتجعل التلميذ محوراً في العملية التعليمية وشريكاً في إنتاج المعرفة بدل من أن يكون متلقياً لها، كما أنها تخدم المتعلمين في عدة جوانب للنهوض بالشخصية المتوازنة والمتكاملة لدى التلاميذ، فلم تغفل جانباً من جوانب الشخصية.

إضافة إلى التغيير الذي تحدثه هذه الاستراتيجيات في أدوار المعلمين التقليدية في تقديم المعرفة بأساليب يكون المتعلم محوراً فيها، ففي الدراما يصبح المعلم شريكاً وموجهاً وأكثر قرباً من تلاميذه، وهذا بدوره يحقق الانسجام والرضى بين المتعلمين ومعلميهم.

على الرغم مما يعتري تطبيق هذه الاستراتيجيات من صعوبات أو معوقات إلا أنها تبقى استراتيجيات تعلم نشط ينبغي التفكير في آليات تطبيقها وتوظيفها لما لها من أدوار فاعلة في المسيرة التعليمية.

الفصل الثالث

التعبير الشفوي

الفصل الثالث: التعبير الشفوي

تمهيد.

3-1- مفهوم التعبير.

3-2- مفهوم التعبير الشفوي.

3-3- أهمية التعبير باختلاف أنواعه.

3-3-1- أهمية التعبير الشفوي.

3-4- أهداف التعبير الشفوي.

3-5- أسس التعبير الشفوي.

3-6- أنواع التعبير.

3-7- مجالات التعبير الشفوي.

3-8- مهارات التعبير الشفوي.

3-9- دور المعلم في تدريس التعبير الشفوي.

3-10- تصحيح التعبير الشفوي.

3-11- الضعف في التعبير الشفوي وعلاجه.

3-12- علاقة التعبير الشفوي بمهارات اللغة الأخرى.

خلاصة الفصل الثالث

الفصل الثالث: التعبير الشفوي:

تمهيد:

التعبير فن ومهارة شأنه شأن بقية مهارات اللغة الأخرى، وهو عامل مهم في عملية الاتصال في كل مراحل حياة الإنسان صغيراً أكان أم كبيراً ليعبر عن أفكاره وحاجاته ومشاعره ليفهمه الآخرون. كما أن التعبير أصبح رياضة ذهنية؛ فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، لذلك يضطر الإنسان عند التعبير إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها سواء أكان التعبير شفوياً أم كتابياً (الهاشمي، 2010: ص 9).

يؤكد ذلك (الحوامدة وعاشور، 2014) حيث يرون أن التحدث يعتبر الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس للآخرين، ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع، إذ إن في الغالب يتكون الموقف اللغوي من طرفين أحدهما متحدث، والآخر مستمع، وبذلك فإن التحدث من أهم المهارات اللغوية المستخدمة.

حيث يعد التعبير من فروع اللغة المهمة، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، ويعبر من خلاله عن مشاعره وإحساسه، وبه يتمكن القارئ أو المستمع من أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع، والتعبير غاية الدراسات اللغوية جميعها وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية؛ فالقراءة تمد التلاميذ بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة صحيحة، والنصوص تزيد ثروتهم الأدبية، والإملاء يساعدهم على صحة رسم كلماته (السفاسفة، 2011: ص 173).

كما يرى بعض التربويين أن اللغة في أساسها إرسال منطوق واستقبال مسموع، ويرى بعضهم بأن اللغة مضمون، والتحدث هو الإفصاح عن هذا المضمون، وتعد الأنشطة التي يؤديها الأفراد في التحدث وسيلة تساعدهم على تصحيح العيوب النطقية التي تكون مصاحبة لهم، ويتوقف نجاح عملية التحدث على الثقة بالنفس التي يحتاج إليها كل من يواجه الجمهور ليخاطبهم ويكسب ثقتهم، ويمثل الحديث أحد وجهي "الاتصال اللفظي" وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنقل بواسطتها الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين عن طريق وسائل الاتصال المتطورة، وتوصل علماء النفس إلى تحليل تأثير النقاش بين الجماعات، وتوصلوا إلى أن النقاش يمكن أن يساعد في تغيير الموقف، وإقناع الناس بنتائج الحوار والحديث، ويشتمل الحديث على أنواع وأشكال مختلفة مثل مناقشة الحوار،

والأسئلة والأجوبة. وينظر البعض إلى أن عملية التحدث عملية سهلة وميسورة للجميع، إلا أن الواقع يكشف أنها من الصعوبة بمكان وهي مستعصية على الكثيرين، وينطبق ذلك على المناهج الدراسية في المجتمعات العربية حيث يتم التركيز على تعلم مهارتي الكتابة، والقراءة دون التحدث (البجة، 2010).

فاللغة وما يحوطها من قواعد ومفردات وأساليب، إنما هي التعبير الصحيح الذي يتوجب بدء تعليمه وإتقان مهاراته بطرق محببة للتلاميذ مع بدء تعلمهم في الصفوف الأولى، التي يباشر فيها الطفل تعلم القراءة مقرونة بالتعبير عن طريق المحادثة والمشافهة وصولاً إلى التعبير عن أفكاره البسيطة، بألفاظ مهذبة سليمة (الحوامدة والسعدي، 2015: ص 47).

إن التعبير ليس فرعاً منعزلاً عن باقي فروع اللغة، بل متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى، وتقدم التلميذ ونموه في أحد هذه الفروع اللغوية هو بالتالي تقدم للتلميذ في مهارات التعبير الكتابي (شحاتة، 2000: ص 241).

يمثل التعبير شفويّاً أكان أم كتاباً الهدف الرئيس من تعليم وتعلم فنون اللغة العربية جميعها، لأنه الوسيلة الأساسية للاتصال بين الأفراد والجماعات، وأداة نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس بوضوح وتسلسل بحيث يمكن أن يقرأ ومن يستمع من الوصول إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث بيسر وسهولة (أبو صواوين، 2014: ص 87).

حيث تشغل المشافهة في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، فالنظام الصوتي يسبق النظام الكتابي، وقد أثبتت الدراسات أن الفرد يستغرق 80% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع بين: (45% استماع، و30% تحدث، و16% قراءة، و9% كتابة) أي أن مواقيت الاتصال الشفوي تحوز على 75% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي، حيث يأتي التعبير في المرتبة الأولى من قائمة الأنشطة التواصلية اللغوية للفرد وله أهميته العظمى في المرحلة الأساسية التي تعتبر حجر الأساس في بناء العملية التعليمية؛ كونه المنطلق إلى التعبير السليم والكتابة الصحيحة. ولهذا لا بدّ من تدريب المتعلمين على مهارات التحدث والكتابة، ليستطيعوا التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بشكل سليم (زهراون وطعيمة، 2009: ص 347).

يُلاحظ مما سبق مكانة التعبير الشفوي ذات الأهمية العالية كونها تحتل المكانة الأولى في مهارات التواصل، وتحظى بالنسبة الأكبر والأعلى من النشاط اللغوي المستخدم يومياً من الإنسان، كما أن ما يتم تعلمه يصب في خدمة التعبير، حيث أن التعبير باللغة السليمة شفوياً أكان أم كتابياً هو أسمى غايات تعليم اللغة العربية.

سيتناول هذا الفصل مفهوم التعبير بشكل عام، ومفهوم التعبير الشفوي، وأهمية التعبير بشكل عام، وأهمية التعبير الشفوي، وأهدافه، وأأسسه، وأنواع التعبير، ومجالات اتلعبير الشفوي ومهاراته، ودور المعلم في تدريسه وتصحيحه، وأسباب الضعف في التعبير الشفوي وعلاجه، وكذلك علاقة التعبير الشفوي بالمهارات اللغوية.

3-1- مفهوم التعبير:

مفهوم التعبير:

لغة: "من الفعل عَبَرَ، وعبر الرؤيا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وَعِبَارَةً، وعَبَّرَهَا: فسَّرَهَا وأخبر يؤول أمرها، والعاير: الذي ينظر في الكتاب فيعْبُرُه أي يعتبر بعضه ببعض حتى يقع فهمه عليه " (ابن منظور، م8: ص 529).

أما اصطلاحاً: فهو إفصاح المرء عما يجول في خاطره من مشاعر، وأفكار، ومعاني، بعبارات سليمة، سواء أكان ذلك شفوياً أم كتابياً ويعرفه تربوياً: بأنه قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها وقدرة الإنسان على استخدام الرموز المصورة بأشكالها (حروف، وعلامات ترقيم، ورسومات، وصور) للتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته (البجة، 1999: ص 313).

كما ذكره (الدرويش، 1997) بأنه الإفصاح عن أي أمرٍ بلغة خالية من الأخطاء، سواء أكان الإفصاح بطريقة شفوية أم كتابية، وسواء أكان الأمر المراد التعبير عنه في داخل النفس، أم

كان خارجاً عنها. ويراه (أبو رضوان، 1998)، أنه اكتساب القدرة على نقل الفكرة، أو الإحساس الذي يحتمل في الذهن، أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويّاً أو كتابياً وفق مقتضى الحال.

نستنتج من ذلك أن التعبير هو القدرة على تجسيد المشاعر والأفكار، وما يختلج في النفس، أو تنقله الحواس إليها، في قالب متناسق من الألفاظ المنطوقة، أو الكلمات المكتوبة بصورة يتضح فيها الفهم والإفهام.

أما (الركابي، 1995: ص 166): يعرفه بأنه وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنه المسافات الزمنية والمكانية، والحاجة إليه ماسة، وله صور عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات، والأخبار وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص، وكتابة المذكرات، والتقارير، واليوميات وغير ذلك.

كما يعرفه (عاشور والحوامدة، 2007: 199): بأنه "الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية، وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وأن الكتابة وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعة، حيث يكون الفرد قادراً على إفهام الآخرين ما يريده، وبدوره يفهم ما يراد منه، وبالطبع هذا الاتصال لن يكون مفيداً إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً وواضحاً، إذ إن التعبير يمكنه أن يوضح قدرات الكاتب ومواهبه، وبالتالي الكشف عن شخصيته"

بناء على ذلك يرى الباحث أن التعبير يتمثل في قدرة التلميذ على الإفصاح مشافهة أو كتابة بطريقة تتجسد فيها مهارات الإفصاح السليم؛ بحيث يؤدي إفصاحه إلى إفهام غيره والتأثير فيهم.

3-2- مفهوم التعبير الشفوي:

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم التعبير الشفوي، وقد يعود هذا التعدد لاختلاف المظاهر التي يستخدم فيها التعبير الشفوي، فيعرف التعبير الشفوي بأنه "إفصاح التلميذ بلسانه عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته ومشاهداته، بلغة عربية سليمة، وهو أداة الاتصال السريعة بين التلاميذ وغيرهم، وهو الاتصال اللغوي بالآخرين عن طريق التحدث المباشر" (السفاسفة، 2011: ص 178).

إن التعبير هو الإفصاح عما يدور في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر بلسانه أو قلمه، وهو وسيلة التواصل والتفاهم بين البشر، ويعرف بأنه "عبارة عن المحادثة أو التخاطب الذي يكون بين الفرد وغيره، بحسب الموقف الذي يعيش فيه أو يمر فيه" (الدليمي والوائل، 2003: ص 138).

حيث يؤكدان أن التعبير الشفوي يمثل قدرة الانسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح، وأن يعبر عما في داخله من موضوعات تلقى عليه أو عما يحس بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات المجتمع. (الدليمي؛ والوائل، 2005)

يقدم (مذكور، 2010: ص 101) تعريفاً للتحدث فيقول بأنه: "القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية، أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء".

في السياق ذاته يعرف التعبير الشفوي أنه " قدرة المتحدث على صوغ أفكاره، ومشاعره، وآرائه في ألفاظ مناسبة، تنقل المعنى المقصود إلى السامع دون التباس، أو تحريف" (الطيب، 2010: ص 96).

أما (الخميسة، 2012: ص 222) يعرفه أنه " قدرة التلميذ على إنتاج الأفكار والمعاني ثم ترجمتها في صورة صوتية صحيحة نحوياً وصرفياً مع القدرة على تلوين الأداء بما يتناسب مع المعنى مستخدماً الحركات الجسدية المصاحبة ومراعياً في ذلك مواضع الفصل والوصل أثناء الحديث". وهناك من عرفه أنه "إفصاح التلميذ بأفكاره، ومشاعره، وهو أداة الاتصال السريع بين التلميذ وغيره، ويعود التلميذ الطلاقة في الحديث، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة واستعمالها" (السليتي، 2008: ص 80).

كما أن هناك من يرى أن التعبير الشفوي هو الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعاً، ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز، والانترنت وغيرها" (عطية، 2007: ص 227).

إن التعبير الشفوي كما يعرفه البعض هو الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، ومقدمة التعبير الكتابي، وحقل تطبيقي لكثير من المهارات مثل: المناقشة، وتنشيط الاجتماعات، وإجراء مقابلة" (بن فردية، 2014: ص 60).

فالتعبير هو تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب، فيصور ما يحس به، أو يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة (أبو مغلي، 2009: ص 57).

يمثل التعبير عملية الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله (عاشور والحوامدة، 2007: ص 197)، ويعرفه (العيسوي وآخرون، 2005: ص 129) أنه: الإفصاح عن الأفكار أو المشاعر شفاهة أو كتابة، بلغة عربية سليمة تناسب مستوى المستمعين، كما أنه وسيلة التواصل والتفاهم بين الفرد وبقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

أما فرجينيا وأبوت (Virginia & Abbot، 2010: 232) فيرون بأنه "وسيلة للإفصاح عما يجول في نفس الإنسان من خواطر وأفكار ومشاعر، وهو أداة اتصاله مع المحيطين به، وهو الأسلوب الأمثل للمحافظة على كل ما يمت للبشرية من تراث إنساني".

أما (حماد ونصار، 2002) فقد أشارا إلى أن التعبير هو منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللغوية، والجوانب البلاغية، والإبداعات الأدبية، والحاجات والميول النفسية، والرؤى الفكرية، والأبعاد التربوية، في حين أشار (الفليت، 2002) بأن التعبير هو القدرة على استخدام اللغة في الإفصاح عن الأفكار والمشاعر استخداماً سليماً.

ينظر بعض التربويين للتعبير الشفوي بأنه مرادف للكلام، أو التحدث أو المحادثة، فهي تبادل الأفكار في أحد الموضوعات بين متكلمين أو أكثر، فهو مناقشة كلامية تلقائية تجري بين متكلمين أو أكثر، بحيث يهدفان من خلالها إلى نقل المعلومات وتبادل الخبرات، وقضاء الحاجات، وتقوية العلاقات الاجتماعية بينهما (طعيمة؛ ومناع، 2000).

حيث يرى (طعيمة، 2004: ص 97) أنه "فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء من شخص إلى آخر نقلاً يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة".

كما يعرف التحدث بأنه "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في

طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء (مجاور، 2000: ص 233). ويعرّف (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 2005) التعبير الشفوي: بأنه نشاط كلامي يفصح فيه المتعلم بلسانه عن أفكاره ومشاعره وينقلها إلى الآخرين، فهو أداة الاتصال السريع بين المتعلم وغيره، فيؤثر في نفس السامع ويكسبه مبادرة وجراًة في إبداء الرأي والمحادثة وضبط اللغة وإتقان استعمالها.

أما (الصويركي، 2006) يرى أنّ التعبير الشفوي عبارة عن الآلية التي يستخدمها التلميذ لإنتاج جملة وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معين، يتطلب التحدث والاتصال في قوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدث ولحال السامعين، أخذاً بالاعتبار قواعد الاتصال والتواصل اللغوي الفعّال.

كما أنه عند هوتون (Houghton, 2006) ترابط مجموعة من الكلمات كوحدة واحدة تمكّننا من التعبير عن أفكارنا وكذلك إبراز الأفكار والأحاسيس من خلال الألفاظ.

لقد عرفته (البري، 2017) أنه نشاط لغوي تظهر من خلاله أفكار ومشاعر وأحاسيس المتعلم الداخلية من خلال الحديث مستخدماً عبارات والفاظاً سليمة وإشارات مختلفة لتوضيح المعنى وإيصاله إلى المستمع.

لقد أبدى المتخصصون رأيهم بالعلاقة بين هذه المسميات المتعددة لمهارة التحدث، وأشاروا إلى أنها علاقة احتواء، بمعنى أن المحادثة أعم وأشمل من الكلام، أي أن التحدث ينطوي تحت المحادثة (العيسوي وآخرون، 2005).

يلاحظ من التعريفات التي تناولت مفهوم التعبير الشفوي إجماعها على أن التعبير الشفوي نشاط لغوي يتمثل في ترجمة الأفكار والمعلومات وصور الحروف الذهنية إلى إصوات منطوقة تحمل دلالات المعاني المراد التعبير عنها، إضافة إلى ما يكسبه التعبير من البيان والوضوح في جلاء المعاني وإظهارها، فالتعبير الشفوي قدرات خاصة تمكن المتحدث من الإفصاح عن مكنونات نفسه وما يختلج من مشاعر وأحاسيس بطريقة صوتية مؤثرة وقادرة على نقل المحتوى الذهني بطريقة صوتية إلى المتلقي. كما أن التعبير يتطلب نوعين من القدرات أو الكفايات: كفايات معرفية ومعلوماتية ومهارات أدائية كتابية أكانت أم شفوية للتعبير عن المكتسبات المعرفية أو ما يرغب الإنسان الإفصاح عنه.

3-3- أهمية التعبير باختلاف أنواعه:

للتعبير أهمية كبيرة، ففروع اللغة العربية جميعها وسائل معينة على إدراك غاية، وتلك الغاية هي التعبير، وهكذا تتجلى أهمية التعبير كونه وسيلة الاتصال مع الآخرين، وكونه أحد جانبي عملية التفاهم، وإن العجز فيه يؤدي إلى الإخفاق والاضطراب وفقدان الثقة بالنفس، ويترتب على ذلك بشكل عام التأخر في النمو الاجتماعي والفكري والعلمي، فضلاً عن كونه وسيلة من وسائل إقناع النفس وإقناع الآخرين، وهكذا يبدو أن على كل معلم وتلميذ أن يبذلا قصارى جهدهما لتحسين عملية التعبير وتجويدها (الدليمي؛ والوائي، 2003: ص 135)

لعل أهم دليل على أهمية التعبير ما جاء في قوله تعالى على لسان نبيه موسى -عليه السلام-: "وقال رب اشرح لي صدري، ويسر لي أمري واحلل عقدة من لساني، يفقهوا قولي" (طه، 25 - 28).

إن الحاجة إلى التعبير تزداد كلما ازدادت الحياة تعقيداً وتطوراً، وكلما تباينت وجهات النظر في معالجة مواقفها، وأصبح التفاعل بين بني البشر أكثر إلحاحاً فيها، لأن التعبير من أكثر وسائل التفاعل بين الناس، وتبادل الآراء، وتكوين الاتجاهات، ونشر القيم (عطية، 2007: ص 226).

حيث ترى (الشنطي، 2016) أن تنمية قدرة التلاميذ على التعبير بطلاقة والحديث السليم الذي يخلو من الأخطاء اللغوية من أهم الأغراض في تعليم اللغة، حيث إنه يساعد في صقل شخصية المتعلم، ويعطيه الثقة بنفسه ويزيل من نفسه الخوف والخلج والتردد، ويساعده على التعبير عما في نفسه من أفكار ومشاعر، فليس هناك أثمن من إتقان اللغة القومية.

أما (أبو مغلي، 2009: 57) و(عون، 2012: 197) يرون أن التعبير يستمد أهميته هذه من عدة نواح يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- أنه غاية في دراسة اللغات في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة، والخط، والإملاء، والنصوص والمحفوظات، والقواعد، كلها وسائل مساعدة تسهم في تمكين التلميذ من التعبير الواضح السليم الجميل.

- أنه طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات.

- يساعد في حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

- للتعبير وظيفة تقويمية، إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو والخط والإملاء، وتسلسل الأفكار، والأساليب.

- الفشل في التعبير يؤدي إلى الاضطراب، وفقدان الثقة في النفس، وتأخر النمو الاجتماعي والفكري.

- التعبير الصحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدم التلميذ في كسب المعلومات الدراسية المختلفة.

- وسيلة للتعبير عن المواقف العملية في الحياة، وقضاء الحاجات الضرورية التي تتطلب الفصاحة، والقدرة على الارتجال.

- وسيلة الإفهام، فهو أحد جانبي عملية التفاهم وهذه العملية تقوم على جانبي القراءة والتعبير (أبو مغلي، 2009: ص 57) و(عون، 2012: ص 197).

نظراً لهذه الأهمية الكبيرة فإن التعبير احتل مكانة مهمة في العملية التربوية، وأصبح الاهتمام بتعليمه وتنمية مهاراته هدفاً أساسياً من أهداف تعليم اللغة العربية في كل المراحل الدراسية، ولذلك وجب على معلمي اللغة العربية إدراك هذه الأهمية ومساعدة التلاميذ، وإتاحة الفرص المناسبة أمامهم لنقل الرؤية العقلية عن طريق تخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وتسلسلها، وحسن صياغتها، وانتقاء الأساليب اللغوية المناسبة، وتنقيح الكلام، وتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية.

حيث تصب جهود تعليم اللغة العربية كلها في خدمة التعبير، فغاية دراسة العربية تكوين إنسان قادر على أن يعبر عما بداخله - شفاهة وكتابة - تعبيراً صحيحاً دقيقاً (الرشيدي وصلاح، 2010: ص 181).

يرى الباحث متفقاً مع ما تم ذكره حول أهمية التعبير ويرى أن أهمية التعبير تتجلى في أهمية الغاية التي يسعى التعبير إلى تحقيقها، ففي الوقت الذي يسعى فيه تعليم فروع اللغة العربية مجتمعة إلى إكساب التلاميذ المهارات اللغوية بغية الوصول إلى قدرة جيدة من التعبير بطريقة سليمة وصحيحة، فإن الحالة التعبيرية الكتابية أم الشفوية تسعى إلى إيصال ما وُظف التعبير من أجله، وفهم الآخر وإفهامه، وتجسير المسافات لتحقيق تواصل فعال بين المعبر، والمعبر له بطريقة أساسها وضوح المعبر عنه.

3-3-1- أهمية التعبير الشفوي:

يشير كاين ولينج (Khine & Leng, 2005) إلى أن التعبير الشفوي أهم المهارات اللغوية على الإطلاق، لأنها مهارة مركبة من عدة مهارات فرعية ذهنية، ولغوية، وأدائية تتفاعل فيما بينها لإنتاج ما يمكن أن يسمى بالكلام، والتعبير الشفوي من المهارات ذات الطبيعة المعقدة، فهي تشمل عدة جوانب من أبرزها الجانب الفكري للمتحدث، حيث إن مرحلة التفكير تبدأ عبر تفكير المتحدث فيما سيتحدث فيه أو عنه، حيث يهتم في هذا الجانب بتحديد الأفكار وانتقائها وترتيبها وتدعيمها بالأدلة والبراهين، وتحديد مدى وضوحها وتنوعها وترابطها واتصالها بالموضوع الذي يتحدث فيه. وعلاوة على ذلك فهناك الجانب اللغوي الذي يتضمن قدرة المتحدث على الصياغة اللغوية، وأسلوبه في اختيار الكلمات المناسبة والتعبير الدقيق عن الأفكار لكي يتم إيصال الرسالة بشكل صحيح إلى المستمع.

كما تشير الدراسات المتعددة إلى أن مهارة التعبير الشفوي عملية تفاعلية لبناء معنى لغوي في النص ثم ترجمته وإرساله للآخرين عبر قنوات الاتصال المعروفة، وهذا يشمل قيام المتحدث بإنتاج المعلومات، واستقبالها ومعالجتها لفهمها بالشكل الصحيح. وهذا كله ينتج عن التفاعل بين المتحدثين وتناقل الخبرات فيما بينهم. كما أن شكل المعلومات ومعناها يعتمدان على السياق الذي تظهر فيه. (Kostos، 2006؛ Leaver، 2005؛ Lawrence، 2000).

في هذا الإطار يشير كلارك (Clark, 2003) إلى أن التعبير الشفوي يمكن الفرد من التفاعل الإيجابي مع الآخرين، حيث إن مهارة التعبير الشفوي تساعد المتعلمين على التحصيل والإنجاز في مختلف المواد الدراسية، بل هي أساس من أسس النجاح في الحياة العملية لأنه أصبح ضرورة عصرية في ظل التطور الذي يعيشه العالم.

أما (العيسوي؛ وآخرون، 2005) فقد لخصوا أهمية التعبير الشفوي والغاية منه في أنها أداة طبيعية يؤدي بها الفرد مشافهة ما في ذهنه، وبخاصة أن التعبير الشفوي هو الشكل الرئيس للاتصال بالنسبة للبشر، وأكثر أدوات اللغة ترجمة للمشاعر والأحاسيس والأفكار، وهو وسيلة حل المشكلات وتحقيق الذات وتنمية الشخصيات.

إن الغاية الأساسية التي يهدف إليها تعليم اللغة، وهي قدرة المتعلم على تبليغ أغراضه بعبارات سليمة صحيحة، -كما هو متعارف عليه بين أبناء اللغة نفسها- فالتلميذ أحوج ما يكون لتعلم هذا

الفن من إتقان الكلام بلغة سليمة، خالية من غموض اللفظ، فعملية التعبير الشفوي تتطلب من المتكلم القيام بعدة عمليات عقلية معقدة من حيث استدعاء الأفكار والمعاني، وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب، مع ربطها ببعضها البعض ومراعاة التسلسل والترتيب (الخميسة، 2012: ص 223).

كما تظهر أهمية التعبير الشفوي للتلميذ في كونه:

- يساعد هذا التعبير على الارتجال في الحديث، ويرفع الخجل والتلعثم.
- يعود المتعلمين الحديث وسط الجماعات وأمام الآخرين بطلاقة وجراءة.
- يعمل على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وبقدرتهم على التعامل مع اللغة وتطويرها.
- يمد التلاميذ بحصيلة لغوية ناتجة عن استماعهم لأحاديث زملائهم وتعبيراتهم.
- يعمل على اكتشاف المواهب الطلابية المختلفة من إنشاء الكلام البليغ وعنصر القيادة.
- يضع يد المعلم على بعض المعوقات الكلامية عند التلاميذ وما يعانونه من ضعف ومشكلات خاصة في التعبير فيعمل على علاجها.
- يوسع مدارك التلاميذ وينمي قدراتهم، ويمدهم بثروة أدبية ولغوية تعينهم على الدراسة والبحث مستقبلاً.
- يتبادل بوساطته التلاميذ خبراتهم ومعارفهم ومعلوماتهم، وينتج من ذلك توليد خبرات جديدة نافعة لهم.

- تتكون بعض الاتجاهات الإيجابية عندهم مثل: حسن الاستماع والتعاون واحترام آراء الآخرين وأحاديثهم. (زقوت، 2013: 176) (أبو مغلي، 2009: 194) (العيسوي وآخرون، 2005: 135)

كما يرى (الخرماني، 2007) أن أهمية التعبير الشفوي تمكن في كونه الطريقة التي يحقق من خلالها التلاميذ حاجاتهم، ويقضون مصالحهم المادية والاجتماعية، كما يعتبر من أهم فروع اللغة التي يجب أن يتدرب عليها الناشئة؛ ليصبحوا قادرين على التعبير عما يجول في خواطرهم، ويعتبر الغاية النهائية الشاملة للتعليم اللغوي من منطلق أن اللغة عملية تواصل وتفاعل اجتماعي، وبقدر ما

يمكن الإنسان من التعبير بوضوح وصدق وعفوية عن أفكاره ومشاعره وحاجاته يستطيع أن يؤثر في الآخرين ويتفاعل معهم، إضافة إلى كونه ثمرة الدراسات اللغوية والأدبية والميدان الذي تمارس فيه كافة مهارات اللغة داخل المدرسة وخارجها، لا في دروس التعبير وحدها، ولا في دروس اللغة العربية فحسب؛ بل في المقررات والأنشطة المدرسية جميعها من أجل خدمة هذا الهدف النبيل.

إن الثورة في وسائل الاتصال، وشيوع اللغة المنطوقة في الحياة اليومية من أهم الأسباب والدواعي للاهتمام ببرامج تعليم اللغات بالتواصل الشفوي، علاوة على أنّ التواصل الشفوي أداة رئيسة للتعلم وعليها يتوقف كثير من نجاح المتعلمين أو فشلهم في الدراسة (أبو جاموس، 1998)

كما تظهر أهمية التعبير الشفوي كونه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، وفي تقوية الروابط الاجتماعية والفكرية، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحياتية، كما يعتبر الممهّد للتعبير الكتابي، فنظراً لهذه الأهمية اتفقت أغلبية آراء التربويين والمربين على تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفوي والحديث الصحيح الذي يعد من أهم الأغراض التربوية في تعلم اللغة، وتمكن المتعلم من لغته وقدرته على التعبير عن حاجاته وأغراضه التي تعد من علامات التقدم الثقافي، والتحدث عما يدور في خاطره بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية، وتتصف بالجمال والوضوح والقوة (الصويركي، 2010)

حيث يعد التعبير الشفوي عماد المحادثة التي هي مفتاح التعلم في مرحلة التعليم الأساسي لجميع الموضوعات والمواد الدراسية بلا استثناء، على الرغم من أنّها تقصد لذاتها في دروس المحادثة اللغوية (صميلي، 1988)

إنّ ضعف المتعلم في التعبير الشفوي وعجزه يقلل فرص نجاحه في نقل آرائه وأفكاره إلى الآخرين، ويقلل من فرص تعلمه وإخفاقه في مواجهة مواقف الحياة المختلفة؛ مما يؤدي به إلى الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس، ويؤثر في نموه الاجتماعي والفكري (لطفي، 1970؛ أبو مغلي، 1997)

يشير مورال (morreale, 2000) أنّ الاهتمام بتدريب المتعلمين على التعبير الشفوي منذ المراحل الأولى من التحاقهم بمؤسسة التعلم والتعليم سواء أكان ذلك في دور الحضانة ورياض الأطفال؛ أم في مراحل دراسية متقدمة أصبح ضرورة تقتضيها طبيعة الظروف التي تتولاها المدرسة

أو الجامعة لاحقاً، كونهما الأماكن التي يمضي فيها المتعلم فترة مهمة من عمره في سبيل إعدادة أكاديمياً أو مسلكياً للحياة، فامتلاك المتعلمين للمهارات التي يتطلبها التعبير الشفوي سوف يمنحهم العفوية والانطلاق والاندفاع غير المقيد فيما يعبرون عنه، مما قد يجعلهم أكثر مخالطة للغة في أبنيتها وتركيبها وألفاظها.

إضافة لذلك تتبع أهمية التعبير الشفوي لدى المتعلم من جوانب نفسية تتمثل في أنه يستأصل من نفسه مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل والتلعثم، ويعوده القدرة على الحديث مع الآخرين، كما أنه يعد أساساً من أسس الشخصية السوية القادرة على التفاعل الاجتماعي السليم داخل المدرسة وخارجها، كما يعدّ للمواقف القيادية والخطابية بما يتيح لهم من ارتجال للحديث في المواقف السريعة، وإتقان للإلقاء وتمثيل في الأدوار، ومراعاة للمعاني، وهو وسيلة مهمة من وسائل الارتقاء بالمستوى الثقافي للمتعلمين وزيادة معلوماتهم في المجالات المختلفة، ويتيح للمعلم فرصة اكتشاف عيوب التفكير، وأخطاء التعبير لدى المتعلمين، ومن ثمّ العمل على معالجتها (أبو جاموس، 1998).

يعد التعبير الشفوي نشاطاً لغوياً وعقلياً تتضح من خلاله ثقافة الفرد ومدى اطلاعه، ومؤشراً على مستواه الثقافي، ودليلاً على ما لديه من معرفة وأفكار، وما لديه من عمق فكري ونضج عقلي والقدرة على العرض والشرح والتعبير والترتيب والتنسيق، فشخصية الإنسان تبدو من خلال حديثه؛ فهو يعكس ما لدى الفرد من لباقة وحسن مواجهة وجراة في مواجهة الآخرين (مجاور، 1984)

حيث ترى (البري، 2017) أنّ التعبير الشفوي تتبع أهميته كونه وسيلة اتصال المتعلم، فمن دونه لا تقوم صلات فعالة بين المتعلمين وأنه أداة التعلم والتعليم الذي يشجع المتعلم على التعبير الكتابي، بالإضافة إلى ذلك فالتعبير الشفوي أسلوب إيجابي يكسب المتعلم المهارة في اللغة وإتقانها، ويقوده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

كما تكمن أهمية التعبير في مدى حاجة الإنسان إليه، ويشير (البجة، 2010) إلى أن التعبير هو غاية الدراسات اللغوية، إذ إن الإنسان يحتاج إليه في مواقف الحياة المختلفة؛ ليعبر عن عواطفه وأفكاره، وهو عماد نجاح القادة والرواد. إضافة إلى ذلك، فالتعبير هو أحد الأسس الهامة التي تبنى عليها علاقات الناس من حب وكره أو احترام، أو غير هذا من الأحوال النفسية (Avila & Pahuski, 1999).

يشير (زايد والسعدي، 2006) إلى أن التعبير وسيلة التواصل بين الأفراد أنفسهم ومع العالم الذي يحيطهم، وهو وسيلة يستطيع الإنسان من خلالها أن ينقل أحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين، وأن يعبر عن آماله وحاجاته وتطلعاته ويشاركهم في مشكلاتهم وأفكارهم وآرائهم، فينتج عن ذلك التفاعل المطلوب الذي قد يؤدي إلى تقدم المجتمع و تطوره.

كما تتضح أهمية التعبير في الوظيفة الاجتماعية للتلاميذ، وما تسعى إليه فلسفة التعليم من بناء الإنسان المتكامل في نفسه وقدراته، ومعارفه (شامية، 2012: ص 38).

بناء على ذلك فإن أهمية التعبير الشفوي تنعكس أيضاً فيما يمكن تحقيقه في شخصية التلميذ المتكاملة، فلم تقتصر الأهمية على جانب المكتسبات المعرفية والإفصاح عنها، وإنما تتجاوز ذلك إلى تحقيق التوازن النفسي والانفعالي لدى التلميذ، وبناء الشخصية الاجتماعية التواصلية المؤثرة، فكلما امتلك التلميذ مهارات للإفصاح عما في نفسه بطريقة سليمة ومؤثرة يشعر براحة نفسية وقبول ذاتي وقبول لدى الآخرين، وهذا بالتالي يعود عليه وعلى غيره بالفائدة.

3-4- أهداف التعبير الشفوي:

إن أهداف تعليم التعبير الشفوي متعددة، ومتطورة تبعاً لتطور المتعلم، وتقَدُّم المرحلة الدراسية، والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في كل مرحلة دراسية، علماً بأن هناك أهدافاً عامة تشترك فيها جميع دروس التعبير الشفوي، وأهدافاً خاصة تختلف بين درس وآخر، ومنها: تنمية الثقة بالنفس والرغبة في الإسهام بأفكار ذات قيمة، وتنمية القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، وإكساب التلاميذ القدرة على استخدام الصوت المعبر، والنطق المتميز بحيث يسمع الكلام ويفهم بسهولة، والتدريب على تنظيم الكلام وتكييفه حسب المواقف الكلامية المختلفة، واستخدام الصوت المناسب عند التحدث، والاعتدال في مدة الحديث، وتجنب التلازم اللفظي، والتلازم الحركي، والاهتمام بنطق الحروف من خارجها، والحديث بسرعة مناسبة، وتجنب أخطاء الحديث الشائعة، مثل: التعالي على الناس، والإكثار من كلمة "أنا"، والتعصب للرأي دون دليل منطقي، وعدم المساواة في توزيع نظرات المتحدث على مستمعيه. (حماد، 2012: ص 215) و(معروف، 1998: ص 204) و(العيسوي وآخرون، 2005: ص 136) و(الدليمي والواللي، 2003: ص 136)

حيث يرى (النعمي، 2004: ص 151) إضافة إلى ذلك أن من أهداف تدريس التعبير الشفوي تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي، وتعويد التلاميذ على الملاحظة الدقيقة وحسن الاختيار والنقد والتفكير والتحليل.

هذا وقد حدد عديد التربويين أهدافاً أخرى للتعبير الشفوي تتمثل في: إزالة العيوب النطقية التي تسيطر على الأطفال مثل اللدغة واللعثة، وتدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها، ومنح التلميذ الحرية الكاملة للتحدث عن أفكاره وخبراته وميوله من خلال تنمية حضور البديهة وسرعة الاستجابة وسرعة التفكير، وإثراء ثروته اللفظية، وتقويم روابط المعنى لديه، وتحسين هجائه ونطقه، وتمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها، وتزويده بالكلمات والتعبيرات التي تناسب مستواه، وتعويد التلميذ على ترتيب الأفكار وتسلسلها وسردها وفق ترتيب منطقي. (عطية، 2007: ص 96) (أبو الهيجاء، 2007: ص 144) (الخميسة، 2012: ص 223) (أبو مغلي، 2009: ص 58).

تتمثل الأهداف العامة للتعبير في تمكين التلاميذ من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارات سليمة صحيحة، وتوسيع دائرة أفكارهم، وقد يظن بعض المعلمين أن هذا الغرض يصعب تحقيقه في حصة التعبير، ولكن من الممكن تحقيقه في حصة التعبير الشفوي إذا تم تزويد الطلبة بالقدرة على معالجة الأفكار بنوع من التفصيل والاستيفاء والإحاطة، وعلى توليد المعاني الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة، وتزويدهم بالمفردات والتراكيب بطريقة طبيعية تعودهم على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض، وإعدادهم للمواقف الحياتية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال (عطية، 2008)؛ (Kroch،1994)

في حين أن كل من: (حماد، 2012: ص 213)؛ و(السفاسفة، 2011: ص 176)؛ و(عاشور والحوامدة، 2007: ص 198)؛ و(عون، 2011: ص 133)؛ و(عامر، 2000: ص 42)؛ و(حماد ونصار، 2002: ص 27)؛ و(مذكور، 2006: ص 230)؛ و(السليتي، 2008: ص 82)؛ و(الخليفة، 2004: ص 250)؛ و(أبو صبحة، 2010: ص 31)؛ و(عيد، 2011: ص 133)؛ و(إسماعيل، 2013: ص 127)، قد أجملوا أهداف التعبير في النقاط الآتية:

- تعبير التلميذ عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته بشكل صحيح.

- تزويد التلميذ بما يحتاجه من ألفاظ وتراكيب لإضافتها إلى حصيلته اللغوية واستعمالها في حديثه وكتابات.
- تعزيز التلميذ على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها.
- تهيئة التلميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي يحتاج فيها إلى استعمال التعبير.
- تدريب التلميذ على استخدام الصوت المعبر الذي يتلون حسب المعنى.
- تدريب التلميذ على النطق السليم بحيث يفهم منه المعنى المطلوب.
- تدريب التلميذ على استخدام الوقفة المناسبة في كلامه.
- تعبير التلميذ عما يقرأ بأسلوبه الخاص.
- تدعيم التلميذ أفكاره بالأدلة والبراهين، ليصبح التلميذ قادراً على الحوار والمناقشة والمحادثة.
- تجاوز التلميذ بعض العيوب النفسية مثل: الخوف والخجل.
- تعزيز التلاميذ على الطلاقة في الحديث، والكتابة.
- تنمية دقة الملاحظة، والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير، وتعميق التعبير.
- تعزيزهم التفكير المنظم المترابط المنطقي.
- الكشف عن مواهب التلاميذ، وإظهارها، وتعهدا بالرعاية، والصقل، والتنمية.
- تطوير وتنمية وعي التلميذ بالكلمات كوحدة لغوية، وحته ومساعدته على استخدامها بدقة.
- اكتساب مجموعة من القيم والمعارف، والاتجاهات السليمة.
- التدريب على مهارات تلخيص موضوعات معينة.
- لأهمية تعليم التعبير قامت (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1999) بتحديد أهداف تعليم التعبير كما وردت في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية، والمتمثلة في:
- اعتزاز التلاميذ بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم.

- التعبير شفويًا وكتابيًا بلغة فصيحة سليمة واضحة.
- إكساب التلاميذ القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب، والتحدث، والكتابة بلغة سليمة، وتفكير منطقي.
- التدريب على تلخيص مادة مقروءة، ومسموعة بلغة عربية سليمة.
- زيادة ثروة التلاميذ اللغوية وتوظيفها في أحاديثهم وكتاباتهم.
- مراعاة قواعد الإملاء والترقيم في كتاباتهم.
- الإقبال على المطالعة الحرة في المجالات المختلفة.
- تنمية حس لغوي مرهف يمكنهم ملاحظة الخطأ وتصحيحه.
- اكسابهم اتجاهات وعادات قيمة.

في حين جاء في الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلتى التعليم الأساسي والثانوي أن أهداف التعبير تتمثل في أن يتصف التلميذ بالجرأة والطلاقة، وأن يمتلك مهارة التحدث بلغة سليمة، ويتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متنوعة، وأن يتحدث ويحاور في موضوع محدد على نحو يخلو من التناقض، وأن يحاور ويعبر شفويًا عن مشاهداته، وحاجاته وأفكاره، ومشاعره موظفًا ما اكتسبه من رصيد لغوي وفكري في مواقف حياتية متنوعة، وتنمو لديه قيم واتجاهات نفسية إيجابية نحو نفسه وأسرته ومجتمعه ووطنه ودينه، ويستخدم التنغيم الصوتي، والحركات الجسمية، ويبدى رأيه ويصف مشاعره شفويًا، ويبدى ميلاً للتحدث أمام الآخرين، ويوظف ما تعلمه من ألوان البلاغة في حديثه، ويستدعي المفردات والمعارف والمفاهيم المناسبة لموضوع التحدث (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 2005).

أما (اللوحي، 2005) فيرى أن التعبير الشفوي يتميز من حيث الأداء عن التعبير الكتابي، ولذلك فإنه له أهدافاً خاصة به تتمثل في: تعبير التلاميذ عما يجول بخواطرهم، وأن يجري توظيف اللغة لخدمة جوانب الحياة وربطها بواقع الحياة اليومية، وتطويع لسان التلميذ ليتمكن من النطق العربي السليم، وصونه من الأخطاء الشائعة، كما يهدف التعبير إلى الكشف عن المواهب الأدبية، والقدرات اللغوية للعمل على تشجيعها وتنميتها، وتشجيع التلاميذ على مواجهة الآخرين، ومحاورتهم بلغة عربية

سليمة، واعتياد التلميذ على ترتيب الأفكار، وتسلسلها وسردها وفق ترتيب منطقي، فتنسج دائرة أفكاره، وإتقان المواقف الخطابية، واكتساب الجرأة الأدبية والقدرة على مواجهة الغير.

يُلاحظ على هذه الأهداف أنها تتقاطع مع أهداف تعليم فروع اللغة العربية في جوانب كثيرة، وكأنها بوصلة تشير إلى المعلم ما ينبغي عليه تعليمه لتلاميذه وتدريبهم عليه وإتقانه، ويُشار بعدئذ إلى المتعلم بأنه جيد في التعبير الشفوي إذا ما عبر عن مكنونات نفسه وأفكاره ومشاعره بلغة عربية سليمة صحيحة خالية من اللحن، ومعززة بالشواهد والأدلة، ومتراصة ومعززة بالإيماءات المنضبطة والمتناغمة مع الدلالات المقصودة.

يستخلص من الأهداف السابقة للتعبير الشفوي أنه يهدف بشكل رئيس إلى إكساب التلاميذ المهارات والكفايات التي تجعلهم قادرين على الإفصاح شفويًا عن الأفكار والمعلومات والمشاعر والأحاسيس بطريقة سليمة ومؤثرة بناء على مجموعة من المهارات المرتبطة بشكل رئيس بالقدرات الشفوية، وإن إكساب هذه المهارات يتطلب معرفة دقيقة من المعلمين بها والتخطيط للعمل على تدريب التلاميذ عليها لتمثلها وممارستها.

3-5- أسس التعبير الشفوي:

تعتبر أسس التعبير الشفوي مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير المتعلمين، وتؤثر فيه، ويعتبر فهمها وترجمتها إلى عمل سر نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث انتقاء الموضوعات الملائمة، واختيار الأساليب والطرائق الجيدة في التدريس، وبالتالي يتوقف عليها نجاح المتعلمين في التعبير (عاشور؛ والحوامدة، 2007).

يتفق العديد من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها على مجموعة من الأسس التي تؤثر على التعبير الشفوي، وعلى المعلم الانطلاق من هذه الأسس ومراعاتها عند اختيار الموضوعات وطريقة عرضها، وتنقسم هذه الأسس إلى ثلاثة أنواع، وهي:

أولاً - الأسس النفسية:

إن للمعلم الدور الكبير في تهيئة جو من الطمأنينة للمتعلمين؛ مما يدفعهم إلى حرية التعبير وتدعيم ثقتهم بأنفسهم وخاصة الذين يعانون من الخوف والخل، بالإضافة إلى التصريح عما في نفوسهم وفكرهم، ومنح المتعلمين فرصة للتعبير بلغتهم دون مقاطعة حتى تكون أفكارهم متسلسلة ومتربطة، وتصبح لديهم الطلاقة في التعبير والتفكير الحر السليم، وتركهم يعبرون في وضعهم الطبيعي، ومنح التلاميذ فرصة التعبير عن خبراتهم وآرائهم وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعبير عن المحسوسات والاستعانة بنماذج الأشياء أو صورها من أجل تشجيعهم للحديث عنها، وعلى المعلم أن يثني على محاولاتهم ما دامت قائمة على التفكير الحر المستقل، والتعبير عن أفكارهم الذاتية بصدق وتقديم الحافز الذي يثري تعبيرهم، بالإضافة إلى أن يكون المعلم القدوة الحسنة للمتعلم في مظهره وسلوكه ولغته؛ ليقوم المتعلمين بمحاكاته.

تفترض الأسس النفسية أن يتم التعليم في مواقف طبيعية كي تؤدي اللغة وظيفتها، وأن يتعامل المعلم مع تلاميذه بما يتناسب مع نموهم، فيركز في هذه المرحلة على تنفيذ الآراء والموازنة بينها، وعلى النقد وإبداء وجهات النظر، وعلى المعلم الرفق بمن يخطئ من تلاميذه، فلا يعنفه أو يسخر منه، بل يساعده ويشجعه على الانطلاق دون خوف أو وجل، كما أنه من مراعاة مبدأ التدرج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

ثانياً: الأسس التربوية:

تتمثل هذه الأسس في إشعار المتعلمين بحرية اختيار الموضوعات والتعبير عنها والاستعداد للحديث، واختيار المفردات والتراكيب في التعبير عن الأفكار، ومناسبة موضوع التعبير مع أعمار المتعلمين وارتباطه بالواقع الذي يعيشونه ومعالجة اهتمامهم ومراعاة ميولهم، والاهتمام بالخبرة السابقة للحديث في أي موضوع، ومراعاة خصائصهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للتعبير بشكل مستمر؛ فليس للتعبير زمن أو حصّة محددة بل نشاط لغوي مستمر، وتشجيع المتعلمين على التعبير الصحيح والابتعاد عن النقد الذي يثبط الهمم، وتشجيعهم على مهارات الأنشطة الحرة كالإذاعة المدرسية، وجماعة المسرح واستخدام طرائق التدريس والأساليب التي تنمي مهارات التفكير لديهم.

كما وتؤكد الأسس التربوية ضرورة التوازن بين جميع المهارات اللغوية، والتدرج في تقديم المعلومات وتوظيفها، وتوفير فرص حقيقية للتلاميذ للممارسات اللغوية، وأن التلميذ هو محور التعلم اللغوي، فعلى المعلم أن يختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ، لأنه يصعب عليهم التعبير عن أشياء ليس لهم علم سابق فيها فيضيقون بها، ولهذا يجب أن تكون المواضيع ذات صلة وثيقة بحياة التلميذ ولها مساس بمشاعره، كما يجب تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، لتكون معياراً تربوياً لخبرات أخرى لاحقة قد يمر بها، إضافة إلى استخدام طرائق التدريس، والأساليب المناسبة التي من شأنها تنمية مهارات التفكير والتعبير عند التلاميذ.

ثالثاً: الأسس اللغوية:

إن التعبير الشفوي أسبق في التعلم من التعبير الكتابي لدى المتعلمين، ويسعى المعلم على إثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين في المرحلة الأساسية من خلال القراءة والاستماع، ومنح المتعلمين الفرصة الكافية لاستخدام اللغة العربية الفصحى وسماعها، فالمتعلمون يعانون من ازدواجية اللغة في حياتهم، فيسمعون الفصحى في المدرسة والعامية في البيت، فيجب الحرص على تميز موضوع التعبير بعنصر الجمال متمثلاً في عذوبة الألفاظ وحسن الأداء، وتمثيل المعنى وروعة الإيقاع وسلامة العبارة، إذ يستند عليها وضوح تعبيرهم وقدرتهم في عرض الأفكار وتنظيمها وتسلسلها والاستدلال عليها، والاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فالألفاظ خادمة للمعاني ومعبرة عنها.

تفترض هذه الأسس ضرورة التخلص من اللهجة العامية المزاحمة للفصحى في تعبير التلاميذ، وضرورة زيادة الحصيلة اللغوية سواء أكان ذلك بالاستعانة بالأغاني الرقيقة والأنشيد والقصص أو أية خيارات متاحة تعمل على تزويد التلاميذ باللغة الفصيحة، كما تؤكد هذه الأسس ضرورة استخدام المعلمين للفصحى داخل وخارج الفصول في التعليم، أو الحوار مع التلاميذ. وتمثيل بعض النصوص المنهجية أو المصاحبة للمنهاج التي لها أثر كبير في تعويد التلاميذ على اللغة العربية الفصحى. (مجاور، 2000)، (حماد، 2012: ص 219-221) و(الدليمي والوالثي، 2003: ص 137) و(جابر، 2002: ص 234) و(الخليفة، 2004: ص 251) و(السفاسفة، 2011: ص 177).

إن وجود هذه الأسس يشكل ركيزة مهمة للمعلم للانطلاق في تدريس التعبير المبني على رؤية واضحة وأهداف محددة، فهذه الأسس تعين المعلم بالدرجة الأولى في تحديد أهدافه وما يبتغي الوصول إليه وتحقيقه، كما تعينه على اختيار أفضل الأساليب والاستراتيجيات لتحقيق أهدافه وكذلك لتقويم ما يتم تعليمه للتلاميذ.

3-6- أنواع التعبير:

للتعبير أنواع يتميز كل منها عن الآخر بما يركز عليه من أسس، وما يصطنع من وسائل، ويقسم التعبير إلى ما يلي:

أولاً- التعبير من حيث الشكل أو الأداء: وهو قسمان: أ- التعبير الشفوي. ب- التعبير الكتابي "التحريري".

ثانياً- التعبير من حيث الغرض (الموضوع): وهو قسمان: أ- التعبير الوظيفي. ب- التعبير الإبداعي.

(حماد ونصار، 2002: ص 12-13) و(أبو مغلي، 2009: ص 58) و(عبد العال، 1984: ص 108) و(عامر، 2000: ص 45) و(العيسوي وآخرون، 2005: ص 129) و(شامية، 2012: ص 41) و (عيد، 2011: ص 139).

أولاً- من حيث الشكل أو الأداء: وهو قسمان: أ- التعبير الشفوي. ب- التعبير الكتابي "التحريري".

أ- التعبير الشفوي:

هو أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق الفائدة في الميادين المختلفة، وهو المقدمة للتعبير الكتابي، ويتم عن طريق المحادثة الشفوية التي كانت وسيلة التعبير الأولى للإنسان (إبراهيم، 1983 والدرائش، 1997).

لقد عرفته (التميمي، 1999: ص 8) بأنه: "فن نقل المعتقدات، والمشاعر، والأحاسيس، والمعلومات، والمعارف، من شخص إلى آخر نقلاً يقع من المستمع أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة".

في هذا النوع من التعبير يُظهر التلميذ أفكاره، وأحاسيسه ومشاعره عن طريق التحدث، فيعرف التعبير الشفوي أنه "الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من خواطر وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر وما يريد أن يزوده به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة، وانسياب، وسلامة في الأداء" (الخليفة، 2004: ص 257).

ب- التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي هو تعبير الإنسان عما يجول في خاطره، من مشاعر، وأحاسيس، عن طريق الكتابة، وتتوقف درجة الأداء المطلوب من التلاميذ تحقيقها على مستوى المرحلة التي هم فيها. ويعتبر التعبير الكتابي وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية (الدرويش، 1997؛ إبراهيم، 1983) و(الفساسفة، 2011).

يأتي التعبير الكتابي بعد التعبير الشفوي، حيث تحكمه بدرجة كبيرة مرانة التلميذ على حركة اليد الآلية في توجيه القلم، واكتسابه المهارات الإملائية (قورة، 1986).

من خلال التعبير الكتابي، يستطيع التلميذ أن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يريد تسجيله من حوادث ووقائع، فالكتابة الصحيحة عنصر أساس من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها (خاطر وآخرون، 1986).

حيث تظهر في التعبير الكتابي قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها" (البجة، 2010: ص 313).

إن للتعبير صور عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات والأخبار، والمذكرات، والتقارير، والرسائل، والدعوات، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص وكتابة المذكرات، والتقارير، واليوميات (عيد، 2011: ص 140).

كما أن له عدة تصنيفات تختلف باختلاف الأساس الذي يبنى عليه التصنيف، فثمة تصنيف يعتمد على الغرض من التعبير وفيه ينقسم التعبير إلى: - تعبير وظيفي. - تعبير إبداعي. ويصنف التعبير من حيث دور المعلم والتلميذ في اختيار موضوع التعبير إلى: - تعبير كتابي مقيد. - تعبير كتابي حر. وثمة تصنيف آخر للتعبير الكتابي على أساس الجمهور وفيه ينقسم التعبير إلى: - تعبير كتابي عام. - تعبير كتابي خاص. (مناع، 2008: ص 88-89).

فيما يأتي توضيح للمراد بهذه الأنواع من التعبير:

- **التعبير الوظيفي:** وتعرفه (جامعة الأقصى، قسم اللغة العربية، 2010: ص 67): بأنه التعبير الذي يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة الفرد في محيط حياته، يتم فيه إبراز الأفكار والمعاني التي تتضمنها الرسالة التعبيرية، وذلك وفقاً لقواعد معينة متفق عليها، ويحاول كاتبه أن يكون كلامه مفهوماً لأنه يستخدم كلمات محددة، وأساليب مقننة لأنه يجري بين الناس في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شئونهم، بأسلوب واضح اللفظ والقصد.

- **التعبير الإبداعي:** ويعرفه (حماد ونصار، 2002: ص 15): بأنه التعبير الجميل الصادر عن خبرة واطلاع، والتميز بإتقان أسلوبه، وجودة صياغته، وعمق فكرته، وخصب خياله، وإفادته من جميع فروع اللغة العربية.

- **التعبير الكتابي المقيد:** ويعرفه (مذكور، 2006: ص 190): بأنه الأكثر شيوعاً في المراحل التعليمية المختلفة، وفيه يفرض المعلم موضوع التعبير على التلاميذ ويحدد لهم الأفكار، وكيفية تناولها، ومن المعلمين من يحدد بعض العبارات والفقرات لاستخدامها، وعدد السطور التي يكتب فيها التلاميذ وبذلك تأتي الموضوعات التي يكتبون فيها متشابهة بعيدة عن شخصياتهم وأفكارهم ومشاعرهم.

- **التعبير الكتابي الحر:** يعتبره (مذكور، 2006: ص 195) نوع من التعبير يترك فيه للمتعلم حرية اختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه، كما يترك له الحرية في توليد الأفكار وتناولها، والحرية عامل مهم في تحقيق ذات المتعلم وربط الموضوع بميوله واهتماماته، مما يؤدي إلى تنمية قدراته على إتقان مهارات التعبير الكتابي.

- **التعبير الكتابي العام:** يشير (مناع، 2008: ص 89) إلى ذلك النوع من التعبير بأنه يتطلب من الكاتب وعياً بمعايير الكتابة، مثل الوضوح، والثقة، والتنقيح والتعديل، ويقدم هذا النوع من التعبير للمتعلم خبرات متعددة تشجعه على العناية بالهدف من وراء الكتابة، والوعي بالجمهور الذي سيتواصل مع الرسالة المكتوبة.

- **التعبير الكتابي الخاص:** يقصد به (مناع، 2008: ص 89) ذلك النوع الكتابي الذي يكتب فيه الكاتب لأغراض شخصية، ويكون هو الكاتب والجمهور في آن واحد، وهذا النوع من التعبير الكتابي يوفر للمتعلم خبرات تدعم الطلاقة اللفظية والفكرية وتنمي مهارات الاكتشاف، وكلا النوعين ضروري للمتعلم في تنمية مهاراته الكتابية، ودعم خبراته.

يلاحظ من أنواع التعبير المبنية على شكل أدائه أنه يتطلب نوع خاص من المهارات، وهذه المهارات تتصل بطريقة التعبير سواء أكان شفوياً وما يرتبط به من كفايات، أو كتابياً وما يرتبط به من كفايات أخرى مختلفة؛ وبالتالي فإن على المعلم أن يكون على دراية بنوعي المهارات الخاصة بنوعي التعبير من حيث شكل الأداء، لتكون تلك المهارات أهدافاً يسعى إلى تعليمها وإكسابها للتلاميذ.

ثانياً: التعبير من حيث الغرض (الموضوع):

يصنف التعبير من حيث أغراضه إلى نوعين، هما: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.

أ- التعبير الوظيفي:

يرى (البجة، 1999) أن التعبير الوظيفي نوع من التعبير يؤدي وظيفة خاصة للفرد والجماعة عن طريق الكتابة أو المشافهة. حيث يمارسه التلاميذ في حياتهم اليومية، ويمارسونه عند الحاجة إلى المعاملات الرسمية، ومجالات استعمال هذا النوع من التعبير كثيرة، منها: كتابة الرسائل الاجتماعية بأنواعها من برقيات، وإعلانات، وسير أكاديمية، وإبرام اتفاقيات، وتعبئة الاستمارات، وكتابة التقارير، وتدوين المذكرات، وكتابة التعريفات بالكتب، وتحليلها وعرضها وتلخيصها، ووصفها. أما (أبو رضوان، 1998) فيرى أن التعبير الوظيفي ما يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حاجة المتعلم، سواء في محيط مدرسته، أو في محيط مجتمعه، كالمحادثة، والمناقشة، وكإلقاء التعليمات،

والإرشادات، ويتركز هذا النوع حول المطالب العملية للحياة، ويدرس التعبير الوظيفي في جميع صفوف مرحلة التعليم الأساسي.

فالتعبير الوظيفي يخدم وظيفة خاصة في الحياة، ويحتاجه الإنسان في حياته العامة" وذلك لتيسير اتصاله بالناس، ولتدبير أمور معيشتة، وتسهيل مهماته؛ حيث يسعى الإنسان من خلال هذا النوع من التعبير إلى تحقيق حاجات الإنسان المادية، وبدون التمكن منه يصبح غير قادر على القيام بمطالب الحياة، وهذا الاتجاه نابع من فكرة مؤداها وظيفية اللغة وأنها تحقق وظائف مختلفة للفرد والمجتمع. وتتعدد مجالات التعبير الوظيفي لتشمل: المناقشة، والمحادثة، وسرد القصص، وإلقاء الكلمات، ومواقف المجاملة، والمذكرات والملخصات، والنصح والإرشاد (سرحان، 1998) و(زقوت، 2013) و(طاهر، 2010).

كما أن له أهمية في حياة التلاميذ من خلال استخدامهم له؛ لتنظيم أمورهم وقضاء طلباتهم وتلبية رغباتهم، ويغلب عليه الجدة في الألفاظ، والدلالة على المعنى مباشرة، وكذلك الاختصار في توصيل الأفكار والمعلومات، ومن أمثلة التعبير الوظيفي: الرسالة الوظيفية، الرسالة الشخصية، الإعلان، اللافتة، الدعوة، البرقية، التقرير، محضر الاجتماع، ملء الاستمارات، الكلمات الافتتاحية والختامية، التلخيص، المناظرات، التغطية الصحفية، تدوين السجلات، تدوين المحاضرات (المصري، 2006: ص 47).

ب- التعبير الإبداعي:

يعتبر (عطا، 2005) أن التعبير الإبداعي ما يوضح فيه الناثر أو الشاعر، مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة، حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالاً مؤثراً بأسلوب أدبي متميز، وبطريقة مشوقة مثيرة، يفصح فيه عن خبراته ومشاعره وأحاسيسه. ويدرس هذا النوع حول تهيئة الفرص الممكنة للتلاميذ لكي يعبروا عن أحاسيسهم وخلجات نفوسهم. ويرى (الحلاق، 2007) أن من أبرز مجالاته: كتابة المقالات، وكتابة المذكرات الشخصية، واليوميات، والقصص، والتمثيلات، ونظم الشعر وكتابة التراجم والسير، والتلخيص.

كما يؤكد (العلم، 1997)، أن التعبير الكتابي الإبداعي، هو المؤشر الأكبر على مدى اكتساب التلاميذ مهارات التعبير؛ ففيه تظهر الثمرة المرجوة، حين تظهر قدرة التلميذ على الكتابة في

إسهاب وقوة ووضوح، بأسلوب خالٍ من الخطأ، وفي هذا النوع من التعبير إصلاح في طريقة تفكير التلميذ، حيث أن التعبير الإبداعي يعتمد أولاً على الخيال والعاطفة، فبذلك تظهر مواطن الإبداع الفكري في انتقاء الكلمات المعبرة، ذات الصورة المؤثرة الممتدة في خيالها، والمبرزة للعاطفة في أصدق صورها.

يتجسد التعبير الإبداعي في الإفصاح عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي؛ بقصد التأثير في نفوس القارئ والسامعين، وهو التعبير الذي يعبر به التلميذ عن أحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر بحيث يعكس هذا التعبير ذاتيته ويبرز شخصية في إطار أدبي يُبرز كثيراً من خصائص الأسلوب الأدبي المؤثر في الآخرين. وهذا النوع من التعبير له أهميته لأنه يمكن التلاميذ من التعبير عما يرونه من أحداث وشخصيات وأشياء تعبيراً يعكس شخصياتهم، وبه تتضح ذاتهم، كما يمكنهم من التأثير في الحياة العامة بأفكارهم. (عاشور ومقدادي، 2019: ص 220).

فالتعبير الإبداعي تعبير جميل منبثق عن الاطلاع والخبرة، ومتميز بعمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة، ويتوافر فيه عنصران مهمان هما: الأصالة والعاطفة" (الدليمي والوائلي، 2003: ص 267). ويعتمد هذا النوع من التعبير على المشاعر والأحاسيس، لذلك له تأثير قوي على النفس البشرية أيضاً، فهو يتسم بالجمال والقدرة على إثارة القارئ والسامع. ومن ألوان التعبير الإبداعي: الرسالة الوجدانية، والقصيدة، والأقصوصة، والخطبة، والوصف الجمالي، والمقال الذي يعالج فكرة أو قضية من القضايا، وكلمات الترحيب والتأبين والتكريم، وكتابة المشاهد المسرحية (ظافر والحمادي، 1984: ص 212).

ترتبط أنواع التعبير من حيث الغرض منه بشكل مباشر بما يمتلكه التلميذ من معارف وما يمكن أن يتولد لديه من مشاعر وأحاسيس تتطلب كفايات للإفصاح عنها بطريقة سليمة، وهذا يضع المعلم أمام تفكير جدي في أفضل الطرق التي من الممكن أن تكسب التلاميذ الثروة اللغوية، وتنمي لديهم الخيال، وتزيد عندهم من تدفق الأفكار، إضافة ما ينبغي على المعلم الاهتمام به فيما يخص قدرته على الكشف عن المواهب والميول التعبيرية لدى التلاميذ على اختلاف صورها وأشكالها وأنواعها.

3-7- مجالات التعبير الشفوي:

تتعد المجالات والمواقف التي يحتاج بها الإنسان للتواصل مع غيره من الناس بتعدد الأغراض والغايات من ذلك التواصل، فيوظف لأجل تحقيق ذلك المحادثة والمناقشة، وقص الأخبار والحكايات، وكتابة التقارير، والمحاضرة، والندوة، والمناظرة، والخطابة وإلقاء الكلمات، وإعطاء التعليمات والإرشادات، والتعليق، والرحلات، وكتابة المذكرات والنشرات (عطية، 2007: ص 97) (أبو مغلي، 2009: ص 196) (أبو الهيجاء 2007: ص 115) (عامر، 2000: ص 46) (الديك، 1996: ص 81)

تعد مجالات التعبير الشفوي في الحياة أوسع بكثير من مجالات التعبير الكتابي، فقد تعددت مواقف التحدث بتعدد مجالات النشاط الحيوي للإنسان كقاعات الدراسة والبحث ومجالس العلم ولقاءات الأفراد والجماعات في ميادين العمل، والمؤسسات، والمناسبات الاجتماعية المختلفة (الهاشمي، 2010: ص 134).

تبرز مجالات التعبير الشفوي نتيجة الحاجة التي تفرضها الظروف، وهنا يأخذ كل مجال منها مهارة وشكلاً وإبداعات خاصة به لتحقيق ما يسعى إليه المتحدث من أهداف. ولعل أبرز هذه المجالات ما يأتي:

- إلقاء الكلمات أو الخطب: وهو التعبير الشفوي المباشر كالارتجال في مناسبة عن موضوع معين، مثل الكلمات الصباحية في الإذاعة المدرسية، وإلقاء المحاضرات، أو الخطابة في المناسبات الوطنية أو الدينية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 2005). ويعد هذا المجال من التعبير الشفوي نوعاً من التفاعل الجزئي عند إلقائه على مجموعة من المستمعين، وأن ما يميزه عدم قيام المستمعين بمقاطعة المتحدث، ويجب أن يمتلك المتحدث مجموعة من المهارات، كالقدرة على الحكم على تفاعل المستمعين معه من خلال التعبيرات التي تظهر على وجوههم أو لغة الجسد لديهم، وتنظيم الأفكار، والتعبير الشفوي بطلاقة، إضافة إلى القدرة على التعامل مع الأمور الطارئة أثناء التعبير الشفوي (Carlson، 1992)

يفتقر التلاميذ لمهارة الارتجال بشكل واضح، ويتجلى ذلك في عدم قدرة التلميذ على الإفصاح عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره، ومعانيه، بعبارة سليمة، وقد يعود ذلك إلى ضعف أساليب التدريس المستخدمة، وعدم امتلاك المعلمين الكفايات التعليمية المناسبة (الفليت، 2002).

- الندوة أو المناقشة: والمفهوم من الندوة اختيار ثلاثة أو أربعة يعهد إليهم بحث الموضوع الذي يطرح للمناقشة، على أن ينفرد كل واحد ببحث جزء من أجزائه، حتى لا يكون ثمة تكرار أو تضارب في الرأي أثناء المناقشة، ولذلك يتكامل الموضوع، ويصبح وحدة تامة (الكلباني، 1997). وبما أن الندوات والمناقشات تتضمن اجتماعاً بين أشخاص يمتلكون المستوى الفكري نفسه تقريباً، وجب أن يتم تدارس الموضوع المطروح والتعبير الشفوي فيه بشكل منطقي، ومتسلسل بحيث تتم الإجابة عن التساؤلات المطروحة بشكل يبرز هدف العمل الجماعي، الذي يقضي بأن يؤدي التعبير الشفوي في النهاية إلى تشكيل الموضوع وحدة واحدة يفهمه الجميع بأبعاده كافة (Lister، 2000).

حيث أن المناقشة أسلوب علمي وليست مجرد تبادل طرح أسئلة، وتلقي إجابات، كما أنها ليست تعبيراً غير منظم، بل هي عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق تحدث بين الأفراد بهدف تعميق فهمهم للموضوع المراد مناقشته، فضلاً عن الوقوف على مهارات البحث في المشكلات العملية. ويجب أن يتحلى المناقش بالمهارات الآتية: القدرة على الإقناع، وعدم التسرع في إصدار الأحكام، وعدم التعصب للرأي، واحترام الرأي الآخر، والوقوف على الموضوع من بدايته (جمل وآخرون، 2006).

تهدف الندوات والمناقشات إلى إبراز العمل الجماعي، واستعراض المعلومات بطريقة عملية مشوقة، وهذه المناقشة هي لب العمل الديمقراطي السليم الذي يقوم على اشتراك الناس في التفكير للوصول إلى قرار جماعي، أو إقرار وجهة نظر معينة، وهذا المنشط اللغوي يرتبط بمقتضيات العصر، وللمناقشة آثار طيبة في تدريب التلاميذ على التفكير، وممارسة إبداء الرأي، والتفاعل العاطفي، والتعاون العقلي، والحوار المثمر (سمك، 1998).

- المساجلة: يقصد بها المبارزة والمفاخرة، والمعارضة والتسابق في موضوع ما، والغاية منها تبادل الرأي في موضوع من الموضوعات، على أن يتحدث كل فرد باختصار لنقطة من الموضوع، وبعد أن ينتهي كل عضو من إبداء رأيه أمام المستمعين، يفتح المشرف باب المناقشة، وفي المساجلة لا بد أن نحدد لكل متكلم وقت معين ينتهي دوره في الكلام بانتهائه، ولا يصح له أن يتجاوزه (سمك، 1998).

- سرد القصص والنوادر: قد يلجأ المتحدث إلى الأسلوب العامي أو الفصيح في سرد القصص والنوادر، وتعد القصص من أنجع طرائق التدريب على إجادة التعبير الشفوي، إذ إن المتحدث في

مواقف سرد القصص يعتمد على حسن الإرسال، وجودة النطق، وتلوين الأداء، وتوظيف قدراته في استخدام الإيحاءات الحركات المصاحبة؛ الأمر الذي يجعل جمهور المتلقين في تفاعل مستمر مع المتحدثين بفعل العوامل الحركية الجاذبة (البجة، 2010).

- المجاملة والاعتذار: تعد المجاملة والاعتذار عملية تفاعلية يجب أن يميز المتحدث فيها أنواع العبارات ووظائفها؛ لكي يقوم باستخدامها في الموقف المناسب، ويتأثر هذا المجال بالأفكار الثقافية والاجتماعية التي يحملها المتحدث، وبموقف التعبير الشفوي نفسه، وبالشخص الذي يتحدث إليه، والمجاملة والاعتذار يتطلبان قدرة فائقة على انتقاء الكلمات اللائقة والمرضية للآخرين، فالمجاملة من الجمال في تزيين الكلمات، والاعتذار يعني القدرة في رد الخطأ بأسلوب تطيب به نفوس الآخرين، والحصول على رضاهم، وكسب ودهم. (Abe، 1997)

- التعبير عن الصور شفويًا: ويراد به انتقال التلاميذ ذهنيًا من المادة المرئية في الصور إلى ترجمتها في عبارات، وألفاظ تدل عليها وتفسر معناها. وهو ضرب من ضروب التحدث يميل إليه التلاميذ ويرغبون فيه ويستمتعون به، ويمكن للمعلم أن يتسلسل في عرض مجموعة من الصور تنتمي لموضوع واحد (البجة، 1999).

- الحوار والمناظرة: ويعتمد هذا المجال على عرض وجهات النظر المتباينة، مع التنبيه إلى مواطن الاختلاف والجدل، وهذا يتطلب من المناظر أن يكون واعياً، قوي العبارة، سريع البديهة، ليتسنى له الرد على المناظر الآخر ومبادلتها الحجة بالحجة. وهي بذلك (المناظرة) نشاط جماعي تقوم على مباراة كلامية في موضوع معين (عثمان، 2002).

لا تتوقف مجالات التعبير الشفوي على ما تم ذكره، فالتعبير الشفوي حاضر في معظم يوم الفرد وحياته، حيث يمارس التلاميذ عملية المحادثة ضمن حدود المدرسة في مواقف عدة، تتمثل في:

- حديث التلاميذ بين بعضهم بعضاً خارج جدران الصف عن طريق الحديث الخاص والعام الذي يتجاذبه التلاميذ فيما بينهم، وعن طريق المشاركة في الإذاعة المدرسية، وحديث التلاميذ داخل حجرات الصف ويظهر هذا الحديث في جوانب كثيرة من الأنشطة التي تمارس خلال عملية التدريس وتتمثل في الأسئلة والإجابات، أو إعادة سرد قصه سردها المعلم أو قرأها من كتاب أو قرأها صديق له بالصف، أو عرض صور والطلب من التلاميذ التعبير عنها (مصطفى، 2014).

يشير (السفاسفة، 2011: ص 185) و(الخميسة، 2012: ص 224) و (المصري، 2006: ص 45) بأن التعبير الشفوي يتخذ موضوعه ومادته من التعبير الوارد في الكتاب المدرسي، ويكون مجال تطبيقه من خلال وصف بعض الصور في عبارات محددة، وإجابة عن عدد من الأسئلة الشفوية حول موضوع معين، والتعبير عن محتوى لوحة أو صورة، ووصف المحيط والبيئة التي يعيش فيها التلميذ، وكذلك وصف التلميذ نفسه.

إن هناك أشكالاً متعددة للتعبير الشفوي في الدروس التعليمية بحيث يمكن أن تكون مجالاً لتعبير التلميذ، كالتعبير الحر باختيار مفرداته وطريقة عرض الأفكار فيه، والتعبير في دروس القراءة المتمثل بالتفسير، والتلخيص، والقص، والحديث عن نشاطات التلاميذ كالحديث عن زياراتهم ورحلاتهم، وأعمالهم، والحديث عن حيوانات البيئة ونباتاتها، والحديث عن أعمال الناس ومهنتهم في المجتمع، والحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها، والمواقف الخطابية في المناسبات المختلفة. (حماد، 2012: ص 216) و(عاشور والحوامدة، 2007: ص 201) و(الدليمي والواللي، 2003: ص 139).

بناءً على ذلك فإن مجالات التعبير الشفوي وأشكاله التطبيقية ترجع إلى الغاية والهدف من ذلك التعبير، وإن الغايات كثيرة والأهداف متعددة، وهذا يتطلب التدريب والممارسة من أجل التمكن، فمن يعجز عن الإفصاح عن مراده في موقف معين يفقد ما يريد الوصول إليه، وكذلك فإن هذه المجالات تشير إلى ما يمكن أن يكون التلميذ عليه مستقبلاً كخطيب أو مناظر صاحب حجة أو محاضر أو غير ذلك مما يتطلب التركيز والدقة والاكتساب الجيد للمهارات التي تساعد الإنسان في حياته.

3-8- مهارات التعبير الشفوي:

تعد مهارات التعبير الشفوي جزءاً من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها المتعلم، فهي مجموعة الأدوات التي تمكن المتعلم من التعبير بلغة متقنة وواضحة (السليتي، 2008)

لقد أورد (الخرماني، 2007) أن المهارات اللغوية مترابطة مع بعضها بعضاً، فالمتعلم لا يتحدث إلا بالكلمات التي سمعها، وعندما يتعلم القراءة لا يقرأ قراءة فهم إلا الكلمات التي سمعها وتحدث بها، وعندما تتقدم المهارة إلى أن يكتب فيكتب الكلمات التي سمعها وتكلم بها، أو قرأها، فكل

كاتب قارئ، وكل قارئ متكلم، وكل متكلم مستمع، فالمتعلم عندما تتضح له تلك المهارات يتفاعل بعضها البعض ولا يمكن الفصل بينها.

في حين أكد (الصويركي، 2006) أنّ معرفة مهارات التعبير الشفوي للمعلم أمر ضروري لكي يتسنى له تقديمها إلى المتعلمين وتدريبهم عليها، ويضيف بأنّه على الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت هذه المهارات إلا أنها لازالت بحاجة إلى المزيد من الدراسات المعمقة من أجل تحديد أسس علمية وتربوية مدروسة، تراعي مستوى المتعلم ودرجة نموه العقلي والنفسي والجسمي، ووصفه الدراسي ومرحلته التعليمية.

تؤكد (البري، 2017) أن مهارات التعبير الشفوي تحتل المرتبة الأولى بين مهارات التواصل اللغوي الأربع، فهي مهارات ذهنية وأدائية فرعية متداخلة، ينبغي على المعلمين تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ وإعطائهم الفرصة الكافية لإتقانها.

هناك العديد من التصنيفات التي تتصل بتصنيف مهارات التعبير الشفوي؛ حيث قسمت إلى مهارات رئيسة تتدرج تحتها مهارات فرعية، ويرتبط التصنيف بطبيعة عملية التعبير وبمكوناتها، حيث يمكن تصنيف مجالات وجوانب هذه المهارات على النحو الآتي:

1- المجال الفكري: ويتمثل في الاستهلال بمقدمة مشوقة، وتقديم حلول ومقترحات، والتعبير عن الفكرة المناسبة للموضوع بوضوح، وترابط وتنوع الأفكار المتعلقة بالموضوع وتسلسلها وترتيبها ترتيباً منطقياً، وتوليد فكرة من أخرى، واستخلاص النتائج.

2- المجال اللغوي: ويتمثل في استخدام اللغة الفصيحة والتحدث بجمل تامة المعنى، والكلمات الموحية، واستخدام أنماط متنوعة للجمل، وتوظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى، واستخدام التراكيب اللغوية استخداماً صحيحاً، واستخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل.

3- المجال الصوتي: ويتمثل في وضوح الصوت وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وملاءمة طبقة الصوت للمعنى، ونطق الكلمات بعناية، والوقوف بالصوت الوقفة الصحيحة، والطلاقة في التحدث، والجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع.

4- المجال الملمحي (لغة الجسد) ويتمثل في: توظيف الإشارات والحركات بما يتناسب مع المعنى، والتحدث دون ارتباك أو تلثم، وتوظيف التعبيرات الوجهية المناسبة (سعيد، حزين، غضبان، خائف)

الملائمة للوجه والتي تقوي المعنى، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان.

5- المجال التفاعلي: ويتمثل في إثارة المستمعين واستمالتهم واحترامهم، وتوجيه الحديث في ضوء المتغيرات، وترك انطباعات سارة لدى المتلقين. (هزايمة وعليمات، 2012: ص 160) و(حافظ، 2005: ص 9) و(الناقة، 2002: ص 599) و(البري، 2017: ص 75).

لقد حدد عديد التربويين مهارات التعبير الشفوي التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ، وتتمثل هذه المهارات في: نطق الألفاظ نطقاً جيداً، والطلاقة في الحديث دون تلثم، وعدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التراكيب اللغوية، والمحافظة على سلامة اللغة وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والأسلوبية والتركييبية، والعمل على تسلسل الأفكار وترتيبها وتنظيمها، وتحديد الهدف من التحدث بدقة، وإظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة، وحسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف، وفق علامات الترقيم الصحيحة، والتعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل، وتوظيف القواعد النحوية في حديثه مستخدماً التراكيب الصحيحة، واستخدام الإشارة وتغيير نبرات الصوت في الحديث، وإنهاء الحديث نهاية طبيعية تدريجية. (زقوت، 2013: ص 178) (أبو مغلي، 2009: ص 196) (مذكور، 2010: ص 158) (عون، 2012: ص 199).

إضافة إلى ذلك يرى (عطا، 2005) أن مهارات التعبير الشفوي بشكل عام تتمثل في نطق الحروف من مخارجها، وترتيب الكلام وإجادة فن الإلقاء بما فيه من تنغيم الصوت وتنويعه حسب مواقف الاستفهام والتعجب، ومراعاة حالة المستمعين وقدراتهم والحركات الجسدية، واستقطاب المستمع بحسب العرض، وقوة الأداء والثقة بما يقول.

ثمة مهارات أساسية أخرى مرتبطة في التعبير الشفوي، أوردها عدد من التربويين تتمثل في: تعبير المتحدث عن الموضوع بأفكار متسلسلة، وتعبير المتحدث عن الموضوع بأفكار واضحة، وتأكيده المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين فيضمن الحديث بالأدلة المقنعة عقلياً، والشواهد والحقائق؛ لتصبح عملية إقناع المستمعين أسهل وأيسر، وتوظيف الألفاظ والمصطلحات المتخصصة والمعبرة عن المعاني، ونطق الكلام نطقاً صرفياً صحيحاً، وضبط الكلمات ضبطاً نحوياً، ونطق العبارات والألفاظ بطلاقة، وتغيير نبرة الصوت عند التحدث، ووضوح صوت المتحدث، والتحدث بسرعة مناسبة

للمستمعين، وتوظيف لحركات الجسم واليدين وملامح الوجه في أثناء التعبير (الجوريشي، 2008) و(قاسم، 2005) و(يونس، 1984) و(طعيمة، 2004) و(العيسوي وآخرون، 2005).

إن اكتساب التلاميذ للمهارات سابقة الذكر، والقدرة على توظيفها يكسبهم صفات المتحدث الجيد، وهذه الصفات ترتبط بتعبيرهم الشفوي، ويتحدد الوصف الجيد للتعبير الشفوي فيما يأتي:

1- الإلقاء الجيد بما يتصف به من تجسيد للمعاني، وترجمة المواقف، والتحكم في نغم الكلام وموسيقاه ونطق الأصوات والكلمات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً من مخارجها الأصلية ومراعاة القواعد النحوية والصرفية والبلاغية.

2- استخدام اللغة الفصيحة بدرجة تماثل قدرة التلميذ اللغوية.

3- تسلسل الأفكار وتنظيمها تنظيمياً منطقياً متسلسلاً ضمن أسلوب متتابع مقنع ومراعاة الترتيب المنطقي للموضوع والسلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها.

4- حسن اختيار الجمل، العبارات المعبرة عن الأفكار أصدق تعبير.

5- التمكن من الإلقاء بتوظيف التنغيم الصوتي الإيقاعي وتغيير نبرة الصوت بما يتلاءم ومعنى التركيب اللغوي، ومراعاة مواقف الاستفهام التعجب، فضلاً عن تمثيل المعاني بالصوت والإشارة.

6- توظيف لغة الجسد عند التحدث.

7- التسلسل المنطقي للأفكار والعبارات مع ترابطها وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملية للأخرى.

8- استعمال الحركات والإشارات الملائمة المصاحبة لعملية الإلقاء.

9- المرونة والتصرف في الحديث، وجودة الإسلوب وانتقاء المفردات بما يتناسب وثقافة المتلقي.

10- الاهتمام بجودة المطلع والانتقال بين الفقرات وحسن الختام أو الغلق.

(شحاتة؛ والسمان، 2012: ص 69) و(مصطفى، 2014: ص 141-140) و(والي، 1998: ص 168) و(جمل، 2006: ص 207) و(عبد الحميد، 1998: ص 39) و(البج، 2005: ص 42)

يرى الباحث أن التربويين قد أجمعوا على مجموعة من المهارات التي يمكن أن تعتبر مهارات خاصة بالتعبير الشفوي وينبغي على التلاميذ اكتسابها ليكونوا قادرين على التعبير في مجالات التعبير

الشفوي المختلفة بطريقة سليمة، وهذه المهارات هي: استهلال الحديث بمقدمة مشوقة، وترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتحدث بسرعة مناسبة، والطلاقة في الحديث دون تلثم، وإظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة، واستخدام الإيماءات والإشارات المناسبة، واستخدام ألفاظ وعبارات دقيقة متنوعة، والتحدث بجمل تامة المعنى، وتوظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى، وعدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التراكيب اللغوية، والتعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل، وتأکید المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد، والمحافظة على سلامة اللغة الفصحى وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية والتركيبية، وترابط العبارات وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملة للأخرى من خلال استخدام أدوات الربط المناسبة، وحسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف وفق علامات الترقيم الصحيحة، والقدرة على استمرار التحدث عن طريق إنتاج أفكار متنوعة، والجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع، والسلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها، وإنهاء الحديث نهاية طبيعية تدرجية غير مفاجئة.

3-9- دور المعلم في تدريس التعبير الشفوي:

يلعب المعلم الدور الرئيس في تدريس التعبير؛ حيث ينبغي على المعلم أن يكون ملماً بالمعارف والمهارات التي تشكل المعايير التي يمكن أن يقوم بناءً عليها أداء التلاميذ، وكذلك ما يريد أن يُكسبه لهم من هذه المهارات والمعايير، وعليه اختيار الموضوعات التي تمكّن التلاميذ من التعبير عنها بالتدرّج من السهل إلى الصعب، ومن مهارة إلى مهارات عدة. وعلى المتعلم أيضاً دوره المركزي في عملية تعلم التعبير الشفوي، فمن خلال اطلاعه على الكتب ومصادر المعرفة والاستماع الجيد يتحقق لديه العديد من المكتسبات التي تعينه وتعين المعلم في درس التعبير الشفوي، فعملية التعليم بين معلم ومتعلم هي عملية تكاملية على كل طرف فيها أن يجتهد لتحقيق التعلم المطلوب والغايات المنشودة (شحاتته؛ والسمان، 2012: ص 265).

يتطلب تدريس التعبير جهداً كبيراً من المعلمين، وصبراً يوازي هذا الجهد، فلا يمكن أن يكتسب التلاميذ مهارات التعبير بشكل جيد من خلال تدريس التعبير في عدة موضوعات في فترة زمنية محددة؛ لأن هذه الجودة في التعبير وسلامته عند المتعلمين تحتاج إلى وقت، وجهد، وصبر،

وإرادة، ومثابرة، ومتابعة من المعلم؛ بغية الوصول بالتلاميذ إلى أفضل صورة ممكنة من إتقانهم لفن التعبير (زقوت، 2013: ص 181).

يُعتبر المعلم القدوة التي يحاكيها التلاميذ ويقلدونها، فينبغي التزام المتحدث باللغة العربية السلمية، وحث التلاميذ على ذلك، والأخذ بأيديهم في هذا السبيل؛ حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلاميذ، فثُمّن عليها أذواقهم، وتألفها ألسنتهم وأقلامهم، وإذا كان هذا الالتزام اللغوي ضرورياً لكل المدرسين على اختلاف موادهم، فإن مدرس اللغة العربية أولى به في جميع ما يدرسه (عامر، 2000: 4).

تري (الشنطي، 2016) أنه قبل البدء بحصة التعبير الشفوي، لابد من ربط الدرس والتعبير بميول التلاميذ، وإشعارهم بأهميته، والتدريب على المهارات الخاصة بالتعبير الشفوي، وربط مادة الدرس بالحياة العملية وبيئة التلاميذ، والعمل على أن يسود جو من المرح والفرح حتى لا يشعر التلاميذ بالسأم والملل.

إن المعلم الجيد يستطيع أن يقوم بتدريس التعبير الشفوي، بناءً على فهمه وإدراكه مدى تعقيد هذا الفن اللغوي، وينبغي أن يكون لديه احترام عميق وتقدير لما للكلمة من قوة وتأثير في حياة الفرد والمجتمع، وإيماناً أن حق حرية الكلمة يتضمن ضرورة تمكين الفرد من استخدام اللغة بشكل متكامل، كما أنه تتأصل قدرة التلميذ على استخدام اللغة الشفهية عندما يحظى بالاهتمام ويُهيأ له الجو المناسب، ولا تكون تلك التهيئة إلا باتجاهات المدرس نحو نفسه، ونحو الآخرين، ونحو الأفكار والموضوعات، وتلك الاتجاهات تحدد مدى قدرة المعلم على خلق البيئة لدفع نمو التلميذ.

هناك العديد من الأمور التي على المعلم مراعاتها في تدريس التعبير ومنها: خلق جو مناسب في الفصل بحيث يزود التلاميذ بنوع من الثقة بأنهم قادرون على قول ما يفكرون به مع التعبير عن آرائهم بكل حرية، ودفع التلاميذ للحديث دون تقييد بموضوع معين، ومناقشة التلاميذ في تخطيط عملية التعلم ذاتها، والابتعاد عن مقاطعة التلاميذ أو الإكثار من مراجعتهم وتصحيحهم، وتزويد التلاميذ بالعديد من الخبرات والمواقف والتجارب التي يمكن أن يتحدثوا عنها، واستغلال الرحلات والزيارات، وأن تُترك للتلاميذ حرية المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقييم.

يمكن للمعلم أن يجعل من هوايات التلاميذ وأنشطتهم المختلفة موضوعات للأحاديث والمناقشات التي يكسب منها التلاميذ المصطلحات والأفكار، وتدريبهم على الحديث والمقابلات والتحقيقات الصحفية عن طريق النشاط الصحفي المدرسي، وتوجيه التلاميذ إلى الحديث في المواقف الطبيعية الحياتية، وأنشطة الحياة اللغوية، مثل: التحدث في الهاتف وفي النادي وإلقاء التعليمات وإعطاء التوجيهات، والاشتراك في المناظرات والمجادلات والندوات، وقص القصص، وحكاية الحكايات، ويستطيع المعلم أن يتناول جوانب المنهج التي تتضمن أنشطة الحديث كالروايات وإلقاء الشعر، ومناقشة موضوعات الدرس في بدايته ثم تقويمه بالأسئلة في نهايته (الخميسة، 2012: 226).

يرى الباحث أنه من الضروري التخطيط المسبق لدرس التعبير، وتحديد الأهداف (المهارات) التي سيسعى المعلم إلى إكسابها للتلاميذ، والتدرج في هذه المهارات وتوظيف أفضل الاستراتيجيات التي يمكن أن تعزز اكتسابها، وكذلك اعتماد صحائف التقييم الخاصة بالتعبير الشفوي لتقييم تقدم التلاميذ واكتسابهم لهذه المهارات والبناء عليها.

3-10 - تصحيح التعبير الشفوي:

إن مهارات التعبير الشفوي من المهارات اللغوية التي تتميز بصعوبة تقييم الأداء فيها، نظراً لطبيعة هذه المهارات نفسها، كونها تتطلب تحليلاً تفصيلياً للمهارات الفرعية المرتبطة بمهارة رئيسة بشكل دقيق، وهذا ما يزيد في صعوبة تقييم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي ما لم تكن هناك معايير واضحة ومحددة لتقييم أداء التلاميذ (عبد الباري، 2011، ص: 274).

تقوم عملية تصحيح التعبير الشفوي على إجراءات متعددة يقوم بها المعلم، حيث يبدأ المعلم بمتابعة حديث تلاميذه وطريقة نطق بعض الحروف والكلمات، وتصويب (الألفاظ الشعبية - العامية) وإبدالها من قبل التلاميذ أنفسهم بألفاظ قوية سليمة، وتهذيب الألفاظ غير المناسبة بألفاظ تربوية متأسقة، ويكون تصويب الأخطاء بهدوء ولطف ودعابة لكي لا يتسرب اليأس والخجل إلى نفس المتحدث، فيزداد ارتباكاً وتكثر أخطأؤه، مراعيًا التعزيز والثناء لمن يتقن التعبير (حوامدة وأبو شريخ، 2005: ص 174).

إن تصحيح التعبير الشفوي يتم مباشرة عقب انتهاء التلميذ من حديثه، بأساليب مناسبة، ويشمل الجوانب المختلفة للحديث لغة ومعنى، وسياًقاً (معروف، 1998: ص 205).

كما يحتاج التقويم إلى ملاحظة شخصية المتحدث قبل كل شيء، وسلامة تعبيره وعمق أفكاره، مع الاعتراف بأن تقويم التعبير الشفوي من أصعب أنواع التقويم، لكثرة الجوانب التي يجب ملاحظاتها (الهاشمي، 2004: ص 144).

بالنسبة للصفوف الابتدائية ينبغي ترك التلميذ يتكلم بحرية دون مقاطعة لتصحيح الخطأ، لكي يتعود الانطلاق في الكلام، ولكي يتجنب اليأس والشعور بالفشل والتلعثم. (أبو مغلي، 2009: ص 61)، وعلى المعلم أن يشجع تلاميذه في التعبير الشفوي على الحديث بلغة عربية فصحة تتناسب ومراحل نموهم، ويتدرج معهم في ذلك طبقاً للمرحلة التعليمية التي ينتسبون إليها (زقوت، 2013: ص 184).

ينبغي على المعلم عند تصحيحه لأخطاء التلاميذ وجاهياً في التعبير الشفوي مراعاة ما يأتي:

1- عدم مقاطعة التلميذ أثناء حديثه؛ حتى لا يشتت تفكيره ويقتل فيه الجرأة والانطلاق في الحديث، ويفضل ترك ذلك حتى ينتهي التلميذ من حديثه؛ إلا إذا كان هناك خطأ كبير لا يحتمل التأخير.

2- أن يشجع التلميذ على مواصلة الحديث وإمداده ببعض المفردات أو الجمل والتراكيب في حالة تعثره.

3- من الممكن للمعلم أن يشرك التلاميذ في تعرف أخطاء زملائهم التعبيرية أثناء الحديث، وبذلك يضمن متابعتهم لحديث زميلهم والإفادة منه، بحيث يكلف المعلم التلميذ التحدث أمام زملائه، ويكلف زملاءه تسجيل نقاط القوة ومواطن الضعف في موضوع زميلهم، ومن ثم مناقشته بعد الانتهاء من قراءة موضوعه، ودفاعه عن موقفه

4- يكرر المعلم تصحيح الخطأ بتكرار الصواب حتى يثبت الصواب في أذهان التلاميذ (عيد، 2011: ص 147) و(المصري، 2006: ص 56).

يرى الباحث أن ما تم ذكره لا يفي بشكل كامل لتصحيح التعبير الشفوي، لأنه يعتمد على ما يستمع إليه المعلم أو التلاميذ دون وجود أدوات قياس حقيقية لمهارات التعبير الشفوي، وبناء على

ذلك يعتقد الباحث أنه من الضروري اعتماد أدوات دقيقة يستعين بها المعلم في تقويمه وتقييمه للتعبير الشفوي، لا سيما أنه سيضع علامات أو درجات للتلاميذ في مرحلة معينة بناءً على تعبيرهم الشفوي.

3-11- الضعف في التعبير الشفوي وعلاجه:

يلاحظ أن عدداً كبيراً من التلاميذ في مختلف مراحل الدراسة في المدرسة يعانون من ضعف في مهارات التعبير الشفوي، حيث يظهر بشكل واضح القصور في الأداء التعبيري الشفوي لدى التلاميذ، وقد يتوقف التلميذ فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها، أو ليتمم ما عجز عن إتمامه به (عاشور والحوامدة، 2007: ص 209).

إن ظاهرة ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي تستدعي الوقوف على معرفة أسبابه، حيث تسهم الكثير من العوامل في الضعف في التعبيري عند التلاميذ، وذكر بعض المهتمين بتدريس مبحث اللغة العربية بعض الأسباب التي تتمثل في:

- قلة عناية أكثر المعلمين بالاستخدام الجاد للفصحى أثناء العملية التعليمية.
- قلة نصيب التعبير من توزيع الحصص الدراسية، إذ يبلغ نصابه حصة واحدة أسبوعياً وقد يكون أقل من ذلك.
- استخدام العامية في وسائل الإعلام من إذاعة وتلفزيون، مما يعود بالضرر البالغ على تعبير أفراد المجتمع.
- قلة المخزون اللغوي عند التلميذ، الذي قد يعود سببه إلى قلة القراءة والمطالعة.
- عزوف التلاميذ عن المشاركة في الأنشطة اللغوية والمدرسية: كالإذاعة المدرسية.
- ازدواجية اللغة: بمعنى تضارب لغة فصحى ولغة عامية، حيث أن التلميذ العربي يقرأ باللغة الفصحى ويستمتع إلى اللهجة العامية، مما يوجد مزجاً بين اللغة واللهجة عند الكثير من التلاميذ.
- عدم تنمية حصيلة التلاميذ اللغوية الفصيحة: فالمعلمون لا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية، لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف جديدة.

- ضحالة الزاد الفكري: فالتلميذ يحتاج في تعبيره إلى رصيد من الأفكار، ولكن هذا المخزون الفكري يعاني من الضحالة، لأن التعليم اللغوي لم ينجح في غرس حب القراءة الذاتية، ولم يعودهم إلى حسن الالتفات إلى هذه الثروة، والانتفاع منها في الإذاعة المدرسية، والصحافة، وسائر المصادر التعليمية والثقافية.

- طرق التدريس المتعبة والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولا يعطي التلميذ حظاً من المشاركة، الأمر الذي ينعكس على قدرة التلميذ وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.

- الأسرة التي تربي الأطفال على الانطواء وتهيب الحديث إلى الجماعة، علاوة على ذلك أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مدرسية مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجيعهم على قراءتها، حتى يعودهم شيئاً فشيئاً حب القراءة والمعرفة.

- عدم ربط التعبير بألوان النشاط اللغوية التي تمارس خارج الصف مثل الإذاعة، والمسرح، ومسابقات الإلقاء والصحافة المدرسية، وعدم الاهتمام بالتعبير الشفوي والتدريب الكافي عليه؛ فالاهتمام بالإلقاء داخل الصف يكاد يكون معدوماً وهو أيضاً لازال يمارس بأسلوب تقليدي لا ابداع فيه.

- المنهاج: عدم وجود محتوى واضح ومتدرج حسب المرحلة لتدريس التعبير الشفوي يهتدي إليه المعلم أثناء تدريس التعبير بنوعيه. (حماد، 2012: ص 218) و(عاشور والحوامدة، 2007: ص 211) و(المصري، 2006: ص 50).

إن تنمية مهارات التعبير الشفوي وتحسين اكتسابها لدى التلاميذ يتطلب أن تتاح للمتعلمين فرص كثيرة لممارسة التعبير بلغة تتصف بخصائص التعبير الشفوي، وحيويته، وتنوعه، واستجاباته لحاجات عملية وطبيعية، وهو ما يتلاءم دائماً مع النصوص والمواقف والموضوعات المقررة، فنصوص الانطلاق في المرحلة الأولى مثلاً مفيدة في اكتساب رصيد أولي من خلال تدريس الاستماع لبناء تعلم المهارات الأخرى عليه، وهي تعوض التعبير بحفظ نصوص كتابية جاهزة، لا تلائم خصائص اللغة الشفوية، ولا تعطي لتعبير المتعلمين وانطلاقهم المقام الأول الذي يخدم أهداف التعبير، علماً بأن النص المكتوب له خصائص تميزه عن الخطاب الشفوي، ولا يستقيم اعتماده في التعبير الشفوي، إلا إذا كان المقصود جعل المتعلمين يتكلمون شفويّاً، كما تتكلم الكتب المدونة. كما ينبغي علينا أن نشجعهم على مهارة التعبير الكتابي بالموازاة مع التعبير الشفوي الملائم لأعمارهم،

ومستوياتهم، واهتماماتهم وفق الأساليب الحديثة التي برهنت على اتساع جدواها في مجالي التعبير الشفوي والكتابي (الفار، 2004: ص 88).

كما إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلباً في تعبير التلاميذ يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات، ومن الأمور التي يمكن أن تسد الفجوة وتزيد من إكساب التلاميذ مهارات التعبير الشفوي، ما يأتي:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ التعبير عن أنفسهم مستفيدين من الميل الفطري لدى التلاميذ من حب الكلام، والثرثرة ولعب الأدوار، وفسح المجال للخيال، والاستفادة من ميلهم إلى كل ما يتصل بحياتهم في البيت، والشارع والمدرسة، والإخبار عما يشاهدونه، وتوظيفه توظيفاً جيداً من خلال الأنشطة المعدة.

- اهتمام معلمي المواد الأخرى بمحاسبة تلاميذهم على أخطائهم اللغوية، وعدم الاكتفاء بمحاسبتهم على مدى تحصيلهم للمادة فقط.

- مراعاة الربط بين التعبير والفروع اللغوية الأخرى كالقراءة والنصوص والنقد.

- تشجيع التلاميذ على زيارة المكتبة.

- تنظيم مسابقات أدبية وثقافية في فهم وتلخيص المقروء.

- التجديد في طرق تدريس التعبير.

- إعداد تسجيلات للنصوص الأدبية ونصوص القراءة بصوت إذاعي على مستوى عالٍ من الجودة وحسن الالقاء.

- استخدام التدريبات اللغوية ليس للتدريب على الإعراب فقط، ولكن ليتقن التلميذ النطق، وترتيب الجمل، وقواعد الإملاء والترقيم.

- ضرورة تقديم الإذاعة والتلفاز برامجها بلغة راقية ومناسبة، والبعد عن العامية.

- تشجيع الأنشطة المدرسية المتعلقة باللغة كالإذاعة، والصحافة، وجماعات الالقاء، والمسرح والنشيد.

- تعليم التعبير في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها.
- تشجيع التلاميذ المبدعين، وذلك عن طريق جوائز عينية وأدبية.
- حث التلاميذ على ممارسة أنماط الأنشطة التعبيرية بكافة أشكالها.
- منح التلاميذ حريتهم ليختاروا الموضوعات المناسبة لرغباتهم.
- تشجيع القراءة الذاتية، وتسجيل ثمرات القراءة، ومتابعتها من قبل المعلم. (الوائي، 2004: ص 87-88) (معروف، 1998: ص 209-211) (السليتي، 2008: ص 71)

يُلاحظ مما سبق أن منظومة كاملة تتشارك في أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي، بدءًا من البيت، والأسرة، والمحيط الاجتماعي، والمدرسة، وأساليب التدريس المستخدمة، والإذاعة، والإعلام بكافة أشكاله؛ وهذا يتطلب في المقابل تضافر الجهود من الجميع والوقوف الجاد عند هذه الأسباب والعمل على الحد منها بغية التمكن من إعادة اللغة الفصيحة إلى وجودها الحقيقي، وأكساب التلاميذ ما يمكنهم من التعبير السليم شفويًا.

3-12 - علاقة التعبير الشفوي بمهارات اللغة الأخرى:

هناك ارتباط وثيق بين مهارات اللغة الأربع، ففي درس التعبير الشفوي لا يمكن لمعلم أو متعلم أن يستغني عن الاستماع أو القراءة أو الكتابة، فالمهارات الأربع تكسب على أساس أنها متكاملة؛ فكل مهارة تستند إلى المهارات الأخرى، وهذا بدوره ينعكس على طريقة التدريس، حيث أنه من الواضح أن هناك علاقة تلازمية بين التعبير الشفوي والفروع اللغوية، ويؤكد التربويون وعلماء اللغة أن التلميذ إذا ما أراد امتلاك اللغة والقدرة على استخدامها في المواقف الصفية وخارجها فإن ذلك يتم بصورة كلية، فالتعبير الشفوي يحتاج إلى مفردات وتركيب وأنماط لغوية وأفكار، والكتابة تحتاج إلى الإملاء والنحو، والتعبير الشفوي مرتبط بالاستماع والقراءة لا يمكن عزلها عن الكتابة، فكل فرع من فروع اللغة ومهارتها تتواصل وتتكامل مع بعضها لتؤدي الاتصال اللغوي بصورة لائقة (Tiedt, 1978).

حيث يرى (البجة، 2010) أن التعبير الشفوي أساس لكل تعليم لغوي، فالتلميذ القادر على التعبير الشفوي يصبح قارئاً ناجحاً، ولديه إمكانيات حسنة للكتابة. والاستماع هو الأساس الذي يُبنى عليه تعليم الكلام والقراءة والكتابة، حيث تتشكل خبرات التلاميذ من خلال اللغة الشفوية التي يسمعونها، إذ إن القراءة تكمل التعبير الشفوي والتعبير الشفوي يكمل القراءة، فاللغة الشفوية يتعلمها الطفل قبل مجيئه للمدرسة ليبدأ تعلم القراءة ومن خلال القراءة تزداد ثروة التلميذ اللغوية ليصبح متحدثاً جيداً.

ترتبط مهارتا التحدث والاستماع معاً ارتباطاً وثيقاً منذ بداية الخليقة، إذ يمثل التحدث الجانب الفيزيائي، بينما يمثل الاستماع الجانب الإدراكي، ولا بد للمتحدث من مستمع والعكس صحيح، ويزيد الارتباط بين هاتين المهارتين في مواقف المحاكاة، إذ يحرص المتحدث على إيصال الرسالة بوضوح كي تكون محاكاة المستقبل محاكاة سليمة كما أرادها المرسل، ويستطيع المعلم الربط بين التحدث والاستماع من خلال طرح مشكلة ما، فيستمع التلميذ له ويتفهمون المشكلة ثم يطلب إليهم عرض حلولهم المقترحة شفويّاً (الزعي، 2000؛ عصر، 2000؛ والي، 1998).

كما أن مهارتي التعبير الشفوي والاستماع ترتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً، فعندما يتحدث الفرد فإن المستمع يدرك ويفهم المعنى، وبذلك فالتعبير الشفوي جانب مادي والاستماع جانب إدراكي، وكلا الجانبين يؤثر في الآخر ويتأثر به (Seely، 1995)، وبالنتيجة فإن التفاعل ما بين الخبرات الموجودة لدى المستمع، والخبرات الجديدة التي تلقاها عملية دائرية ومستمرة، وقد يعيد إرسالها مرة أخرى بمعان جديدة يتلقاها المستمع الذي كان متحدثاً، وهذا ما ذهب إليه (والي، 1998) من أن الاتصال الشفوي التفاعلي يتيح للفرد أن يؤدي دور المتحدث، والمستمع في آن واحد، وهذا يساهم في تشكيل المكونات اللفظية والدلالية لديه، والقدرة على التواصل مع الآخرين، وبذلك يتمكن من امتلاك مهارات اللغة الضرورية.

أما الارتباط بين القراءة والتحدث فتكمن أهميته في أن القراءة تغذي التحدث وتؤثر تأثيراً مباشراً في مهارات النطق ومخارج الحروف، فإذا أحسن الفرد القراءة أحسن التحدث، ومن صح لسانه متحدثاً صح لسانه قارئاً (جمل؛ وآخرون، 2006).

كما أن هناك ارتباط وثيق بين التحدث والكتابة؛ إذ لا يستطيع التلميذ تعلم الكتابة إلا بعد تعلم النطق والكلام، وذلك حتى يتمكن من امتلاك ثروة لفظية صحيحة قبل الكتابة؛ تؤدي به إلى التركيز

في إجابة مهارات الكتابة السليمة، ممثلة بدقة التعبير عن الأفكار، ووضوح المعاني المنتجة وجودة الخط. وهكذا فالعلاقة بين التعبير الشفوي والقراءة والكتابة علاقة تكاملية. (Joyce, 1997).

فالتحدث يثري حصيلة التلميذ اللغوية؛ إذ يمد التلميذ بالمفردات والتراكيب والعبارات اللغوية السليمة، وهي تنعكس على كتابة التلميذ بصورة مباشر فيكتب بشكل صحيح، وتُعزى كثير من أخطاء الكتابة إلى عيوب النطق، وهي في الأصل ترجع إلى عيوب في الاستماع، وفي المحصلة يهدف تعليم اللغة إلى تمكين المتعلم من التعبير عن نفسه تعبيراً كتابياً وشفوياً سليماً وواضحاً (الهاشمي؛ والغزاوي، 2005) و(السيد، 1997).

يرى الباحث بناءً على ما سبق أن التعبير الشفوي يأخذ من المهارات اللغوية حيناً، ويمنحها ويقدم لها حيناً آخر، فتبدو العلاقة تكاملية لا يمكن أن تكتمل مهارة لغوية وتنضج دون تدخل المهارات اللغوية الأخرى، وربما مما يزيد أهمية دور التعبير الشفوي أن مهارة الكلام والتحدث تبدأ مع التلميذ قبل وصوله إلى المدرسة، فيبدأ تعلم المهارات الأخرى استناداً إلى ما يمتلك من لغة، وكلما كانت لغة التلميذ قبل المدرسة سليمة زاد ذلك من فرص اكتساب المهارات اللغوية الأخرى بما يعزز لغته التعبيرية.

خلاصة الفصل الثالث:

تناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم التعبير بشكل عام، ومفهوم التعبير الشفوي، وأهمية التعبير بشكل عام، وأهمية التعبير الشفوي، وأهدافه، وأأسسه، وأنواع التعبير، ومجالات التعبير الشفوي ومهاراته، ودور المعلم في تدريسه وتصحيحه، وأسباب الضعف في التعبير الشفوي وعلاجه، وكذلك علاقة التعبير الشفوي بالمهارات اللغوية.

بناءً على ما تقدم في هذا الفصل فقد لوحظت الأهمية الجلية للتعبير الشفوي، والتي تفرض على المهتمين دوراً جاداً في الالتزام من أجل تعزيز اكتساب مهارات التعبير للتلاميذ، وقد كشف هذا الفصل عن أهداف التعبير ودور المعلم الذي ينبغي عليه أن يتبنى أفضل الاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف.

فالتعبير الشفوي لم يكن مقتصرًا على جانب معرفي في شخصية التلميذ أو مهارة أدائية في صوته فحسب، وإنما تجاوز ذلك ليكون مساندًا في بناء شخصية التلميذ المتوازنة والواثقة والقادرة على الانسجام والتكيف مع المجتمع بعيداً عن آفات الانطواء الذي من أسبابه عجز الإنسان عن قدرته على الإفصاح عما يجول في نفسه من أفكار وأحاسيس ومشاعر.

الفصل الرابع

التعبير الكتابي

الفصل الرابع: التعبير الكتابي:

4-1- مفهوم التعبير الكتابي.

4-2- أهمية التعبير الكتابي.

4-3- أهداف تدريس التعبير الكتابي.

4-4- أسس التعبير الكتابي.

4-5- أسس نجاح التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

4-6- مهارات التعبير.

4-7- سمات التعبير الجيد.

4-8- مجالات التعبير الكتابي.

4-9- تدريس التعبير الكتابي.

4-9-1- تصحيح التعبير الكتابي.

4-10- ضعف التلاميذ في التعبير وعلاجه.

خلاصة الفصل الرابع.

الفصل الرابع: التعبير الكتابي

تمهيد:

تعد الكتابة إحدى مهارات اللغة العربية التي يمكن ممارستها من خلال استخدام المهارة في رسم الحروف وفق قواعد الإملاء التي اتفق عليها، والمهارة في التخطيط لعملية الكتابة، وذلك باختيار الموضوع وتحديد، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، ثم جمع البيانات المرتبطة بهذا الموضوع، ثم المهارة في عملية التأليف أو الإنشاء، وتتضمن كتابة الأفكار الرئيسية والفرعية لكل موضوع وتنظيمها تنظيمًا دقيقًا، والمهارة في عملية المراجعة، وتتضمن مراجعة الموضوع وفق الهدف من الكتابة، ومراجعة الأسلوب والأفكار والأخطاء النحوية والإملائية وعلامات الترقيم (جاب الله؛ وآخرون، 2011).

إن تعليم كل فنون اللغة ومهاراتها إنما يهدف إلى غاية واحدة شاملة متكاملة. وأن الأصل في تعليم فنون اللغة وفروعها هو التكامل والشمول. وهذا يعني أنه يجب أن لا يعلم التعبير بعيداً عن القراءة، ولا القراءة بعيدة عن الأدب، ولا الاستماع بعيداً عن القراءة والأدب، ولا النحو بعيداً عن كل ما سبق؛ لأن الهدف شامل متكامل، ويتلخص في قدرة التلميذ على التعبير الواضح الجميل. وبشكل عام تظهر مشكلات متعددة للكتابة العربية تتمثل في جوانب: الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صور الحرف، والوصل والفصل، والإعراب ... وما إلى ذلك (البجة، 2010).

تعتبر مهارة الكتابة من المهارات العليا، ومن أهم المهارات اللغوية لما تتضمنه من دلالات على تمكّن الكاتب وامتلاكه لأدوات التعبير المتعلقة بالمفردات والتراكيب وأدوات الربط وغزارة المعرفة التي تظهر من خلال المعبر عنه كتابة، إضافة إلى ذلك فإن الكتابة مؤثر على التفكير المنطقي لدى الكاتب (نصيرات، 2006: ص 151).

حيث تعرف الكتابة بأنها: "أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه، وتكون شاهداً ودليلاً على وجهة نظره، فضلاً عن سبب حكم الناس عليه" (عبد الهادي؛ وآخرون، 2009: ص 15).

كي تتاح القدرة على التعبير الذي يهدف إلى الإفهام أو التوصيل، لا بد أن تتاح القدرة على الفهم أو الاستيعاب، وأداة الفهم هي امتلاك القدرة على فهم المسموع، والقدرة على فهم المقروء، وأداة

الإفهام (التعبير) وهي امتلاك القدرة على النقل مشافهة أو كتابة. وحتى يحصل الفهم يجب امتلاك قدرة إدراك معاني الرموز المسموعة والرموز المكتوبة ليتحقق فهمها، والقدرة على التعبير تتطلب امتلاك مهارات الكتابة للتعبير كتابياً، ومهارة التحدث للتعبير شفويّاً (الملا، 2005).

حيث يرى (ابن الأثير، 1999) أن الكتابة أشرف صناعات الممالك وأسناها، وأفضل درجات الملكات وأعلاها، وأن من أميز رتب الكتابة وأبهاها التعبير لأنه يمتلك خاصية جمع الأشياء والإفصاح عنها.

يُلاحظ مما سبق أن الكتابة عملية لا يمكن أن تتسم بالنضج ما لم تردفها مهارات اللغة الأخرى بالمعارف التي تعززها، وما لم يتمكن التلميذ من المهارات الصرفية والنحوية والإملائية، إضافة إلى ما تستلزم الكتابة من مهارات في بناء الشكل الكتابي.

يعرض هذا الفصل مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي وبيان أهمية التعبير الكتابي، وأهدافه، وأأسسه، ومجالاته ومهاراته، ومن ثم تدريس التعبير الكتابي وتصحيحه، وأسباب الضعف وأسباب الضعف فيه لدى التلاميذ ومقترحات علاجه.

4-1- مفهوم التعبير الكتابي:

يعرف (نصر، 1999: ص 223) التعبير الكتابي بأنه "عمليات ذهنية أدائية يغلب عليها طابع الصعوبة والتعقيد.. فهو يقوم على تحويل الأفكار والمعاني، والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة تعبيرية مؤثرة". وعليه فإن التعبير في محصلته النهائية عمليات بنائية تراكمية، سواء أكان ما يختص منها بالشكل، أم ما يختص منها بالمضمون. أما (عصر، 1997) فعرف التعبير بأنه القدرة على صياغة الأفكار وكتابتها ضمن تراكيب صحيحة، وأساليب متنوعة، ومراعاة الوضوح والتسلسل في عرض الأفكار ثم تنقيحها؛ بهدف الضبط وتعميق التفكير.

كما يعرفه (عبد الوهاب، 2002: ص 91) التعبير الكتابي بأنه "عملية عقلية تقوم على التحليل، والتركيب تصب في رموز مكتوبة، تصور الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتمل في نفسه من مشاعر، أو يخالجها من أحاسيس وانفعالات". ولقد عرّف عدد من الباحثين التعبير

بوجه عام والتعبير الكتابي أو الكتابة بوجه خاص ومنهم (الدليمي، 2009: ص 212) الذي يرى أنَّ التعبير هو "فن نقل الأفكار والآراء، المعتقدات، والاتجاهات باستعمال لغة صحيحة ودقيقة".

في حين أن التعبير الكتابي عند (الحلاق، 2010: ص 229) يعني: "الإفصاح عن الأفكار والمشاعر التي تكون لدى الفرد بأسلوب واضح، وتسلسل منطقي، ولغة سليمة. وقد عرّفه (مذكور، 2010: ص 229) بأنه "عمل عقلي شعوري لفظي، يتصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجّي، والتنظيم في الترقيم، والوضوح والجمال في الخط. أو هو بمعنى آخر: تعبير جميل عن تجربة شعورية أو واقعية صادقة".

كما عرّفه (الجبلاطي؛ والتوانسي، 1975: ص 226) بأنه "إقدار التلاميذ على الكتابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي، وتمرينهم على التحرير بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض". أمّا (الصويركي، 2010: ص 15) فقد عرّفه بأنه: "امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة مستخدماً مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيداً عنه مكاناً وزماناً".

أما (الخطيب؛ وحسنين، 2011: ص 96) فقد عرفا التعبير الكتابي بأنه "القدرة على التفكير والتدبر في الكلام المصوّر للعواطف الإنسانية في تأججها وبرودها من فرح وحزن وحب وبغض، وتدوينه، أو هو الطريقة الفنية في الكتابة، أو هو التعبير الخارجي لحالة داخلية فمتى صدق التعبير الخارجي وأدى في أمانة إلى شرح الحالة الداخلية كان تعبيراً جيداً".

أما (أبو زيد، 2012: ص 7) فقد عرفه بأنه: "فيض يجري بخاطر الكاتب فيصور مدى انعكاس ما يراه أو يسمعه بعبارات مستخدماً الألفاظ المعبرة، والأفكار التي توضح وتترجم ما يختلج في الصدر من عواطف ومشاعر وأحاسيس".

في حين عرفه (الهاشمي، 1994: ص 33) بأنه: "نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به التلاميذ للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب التعبير الكتابي الإبداعي زيادة على ما تقدم، التأثير في القارئ".

أما (مجاور، 2000: ص 222) فقد عرفه بأنه: "قدرة الإنسان على أن يكتب في قوة، ووضوح، وحسن عرض، ودقة، ليعبر عن أفكاره، وخواطره، وأحاسيسه، وهو عملية عقلية تقوم على التحليل والتركيب، تصب في رموز مكتوبة، تصور الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتمل في نفسه من مشاعر أو من أحاسيس وانفعالات، بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده هذا الكاتب".

لقد عرفه (السفاسفة، 2011: ص 179) بأنه إفصاح التلميذ بقلمه عن أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، وخبراته ومشاهداته بلغة عربية سليمة، وهو وسيلة الاتصال بين الفرد والآخرين ممن يبعدون عنه زماناً ومكاناً. ولقد عرفه (الخليفة، 2003: ص 66) بأنه وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان من فكرة، أو خاطرة، أو عاطفة، أو نحوها، بحيث لا يتجرد من طابعها وملامحها، وإن تعددت ألوانه. ويعرفه (حماد ونصار، 2002: ص 14) بأنه "منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللغوية، والجوانب البلاغية، والإبداعات الأدبية، والحاجات والميول النفسية، والرؤى الفكرية والعقائدية، والأبعاد التربوية".

لقد أورد (الهاشمي، 2016: ص 37) تعريفاً إجرائياً يتقاطع مع تعريف التعبير الكتابي في هذه الدراسة، فأشار إلى أن التعبير الكتابي نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي يقوم به تلميذ المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية) للتعبير عن الموضوعات المختارة في دروس التعبير في اللغة العربية، بحيث يتسم هذا التعبير بالوضوح وسلامة اللغة وصحتها، وكذلك التأثير في القارئ.

يُلاحظ مما سبق تعدد التعريفات الخاصة بالتعبير الكتابي، ولكنها تشترك في كون التعبير الكتابي نشاط عقلي يتطلب قدرات خاصة من أجل الإفصاح عما يجول في نفس التلميذ من أحاسيس ومشاعر وما في عقله من أفكار، وهذا الإفصاح يتربط بقواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية، وسمات ترتبط بالشكل الكتابي لتحقيق الغاية منه والتي تتمثل في إفهام الآخرين، وإدراك القارئ ما يريد الكاتبه إيصاله إليهم.

4-2- أهمية التعبير الكتابي:

إن أهمية التعبير الكتابي تنبع من أهمية الكتابة نفسها، حيث إن الكتابة تعد في الواقع - مفخرة العقل الإنساني، بل إنها من أعظم ما أنتجه هذا العقل، ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجي، أن الإنسان حين اخترع الكتابة، بدأ تاريخه بهذا التوثيق اللغوي، فالكتابة مهارة من أعقد المهارات اللغوية،

فهي جميع فنون اللغة، ويتطلب التمكن منها تمكنا من المهارات اللغوية الأخرى. (عبد الجواد، 2001: ص 50-51)

يلجأ الإنسان إلى التعبير؛ لأنه يجد التعبير من أفضل السبل لتفريغ ما بداخله من أفكار، وحقائق ومعلومات، بطريقة شفوية مباشرة، أو كتابية. فبالعبر يفصل بين حق وجب إحقاقه، أو باطل وجب إبطاله، وبه يقطع الإنسان شكه من خلال استفساراته أو محادثاته، وبه يبلغ الشكر لمن يستحقه، وبه يصل إلى أفكار غيره، وما جال في خواطرهم، وبه تكتمل دائرة الحوار والاتصال والتواصل (قورة، 1986).

يستمد التعبير أهميته أيضاً، من كونه يرسخ ثقة الإنسان بنفسه، فالحاجز عن التعبير فاقد للثقة بنفسه، ومضيق عن نفسه فرص الفائدة (إبراهيم، 1983). وكذلك فإن التعبير هو أول وظيفة من الوظائف التي تحققها اللغة للمجتمع الناطق بها، فبدونه لا اتصال ولا تواصل، ولا سبيل بدونه لفهم ما يقصده الآخرون (الدرويش، 1997).

تأتي أهمية التعبير لأنه يحتل وظيفة تقويمية، حيث يختبر الكاتب من خلاله مهاراته في استعمال النحو، والخط، والإملاء، والبلاغة، وتسلسل الأفكار والأساليب، كما يساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الأفكار ومناقشتها، فمن افتقد القدرة على التعبير يخفق في تحقيق ما يصبو إليه، وهو دليل الإقناع وأداة الاقتناع (أبو مغلي، 1997 وسمك، 1998).

حيث يمثل التعبير الكتابي المجال الذي يتعرف به المعلمون إلى عيوب طلبتهم اللغوية، والأسلوبية في تناول الأفكار، والعمل على معالجة هذه الأخطاء، وهو مجال لاكتشاف مواهب التلاميذ الأدبية، لتعزيزهم ورعايتهم، كما يؤدي وظيفة تقويمية، إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو، والأملاء، وتسلسل الأفكار، وسلامة اختيار الأساليب والتراكيب، والقوالب اللغوية التي يكون بها هذه الأفكار، (السليتي، 2008: ص 80).

كما تأتي أهمية الكتابة في أنها أحد الفنون اللغوية الأربعة التي يجري بها التعبير عن رغبات التلميذ ومشاعره، وفي أنها تربط بين ما يقرأه من معارف من جهة، وبين أفكاره السابقة والأفكار الجديدة من جهة ثانية. ومن هنا جاء الاهتمام بالتدريب على الكتابة الذي يحمل في جوهره تواصلًا

خطياً فكرياً ولغوياً ناجحاً، فالكاتب الجيد يخطط لكتابته ويقوم بتنفيذها، ومراجعتها، وبالنتيجة ينتج مادة كتابية صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية شكلاً ومضموناً (Billon, 2009).

يحتل التعبير الكتابي أهمية بين فروع اللغة الأخرى إذ يرى (الدليمي، 2009: ص 212) أن التعبير هو غاية الدراسات اللغوية جميعاً، وتأتي فروع اللغة الأخرى وسائل لتحقيق هذه الغاية؛ فالقراءة تمد القارئ بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمد الدارس بالأداء اللغوي الصحيح، والنصوص الأدبية تزيد من ثروته اللغوية، والإملاء يساعده على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً. فهو حصيلة نهائية لاستعمال اللغة بفروعها المختلفة وليس فرعاً لغوياً منفصلاً عنها بل هو متشابك مع بقية الفروع الأخرى.

هذا ما أوضحه (البجة، 2010) فأورد أن اللغة كيان ذو أجزاء متعددة يتدرج تحت المهارة الكلية الواحدة مجموعة من المهارات الفرعية، وإتقان الواحدة منها أو جميعها منفردة لا يعني أن الفرد قد أجاد اللغة واستخدامها استخداماً سليماً؛ مما يتطلب تعليم المهارات اللغوية الأربعة بشكل متماسك ومتشابك ومتربط، ترفد كل مهارة منها الأخرى ليصل الفرد إلى الإتقان، ويتحقق الهدف من تعليم الإنسان هذه اللغة.

كما تتمثل أهمية التعبير الكتابي في كونه نشاط أدبي واجتماعي يستطيع الإنسان من خلاله نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى الآخرين بلغة سليمة، وأسلوب جميل. وهو الغاية من تعليم اللغة؛ فجميع الفنون اللغوية تسهم في تحسين قدرة التلميذ في التعبير عن نفسه ونقل أفكاره للآخرين بلغة سليمة (الحلاق، 2010: ص 228-229).

يرى (الهاشمي، 2010) أن أهمية التعبير تنبثق من الوظيفة التي يؤديها في حياة الناس فمن خلاله يتم التفاهم والإفهام والتواصل، وهو وسيلة لنقل الأفكار وتحصيل المعرفة، وأداة للتعليم، إضافة إلى ما يحققه من التأثير النفسي فيصبح التلميذ أكثر ثباتاً واستقراراً نفسياً؛ إذ يكسبه ثقة بالنفس وتكيفاً مع الحياة الاجتماعية، ومساعدة في تحقيق الذات، وإبراز الشخصية، وإرهاف الذوق وتنمية الحس الفني، والتنفيس عن الانفعالات الحادة مما يحقق راحة نفسية؛ ليكون دافعاً لقيام التلميذ بإنتاج تعبيرٍ مُرضٍ يوجهه إلى قيم الحق والخير والجمال، كما أنه وسيلة إسقاطية؛ للكشف عن عوامل الشخصية الدفينة، ووسيلة لفهم نفسية التلميذ بمزيد من العمق.

كما يؤكد (الخطيب؛ وحسنين، 2011) أنَّ المستوى الكتابي مستوى معقد يختلف عن المستوى الشفوي؛ فلغة المشاهدة في الحياة اليومية تخدم وظائف محددة لكن عملية الكتابة تخدم أغراضاً متعددة، وتتداخل في تكوينها عوامل شتى، فهي نتاج شبكة متداخلة من العلاقات والمستويات في اللغة والفكر، والتكوين والتهيؤ النفسي والتهيؤ العقلي. إن تمكين التلميذ من تنسيق الفكرة واللغة والأسلوب أمر شاق يحتاج معه إلى استمطار الأفكار، وبحثاً عن مفردات لغوية تناسب الفكرة، وضبطاً للغة وسلامتها وجودتها. إذ يرى (عاشور؛ ومقدادي، 2019) أن التلميذ يقوم بعدة عمليات ذهنية أثناء التعبير، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية؛ لِيُخَيِّرَ الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، ثم يعيد ترتيب المفردات والأفكار؛ لِيُخْرِجَهَا في شكل نتاج مكتوب يعبر بها عما أراد، وهذا يسمى التركيب مما يشير إلى ضرورة التركيز على هذه المهارة العقلية، وهذا يؤكد أهمية التعبير الكتابي بناء على ما يتطلب من كفايات عالية.

ينفق (الهاشمي، 2010) مع (عاشور، 2019) و(الدليمي، 2009) في أن التعبير الكتابي يتطلب عمليات عقلية بالغة التعقيد أهمها عمليتي التحليل والتركيب، وتتم هاتان العمليتان معاً وبسرعة ويُسر عند المتمكنين من اللغة، بينما تتطلبان وقتاً وجهداً عند غيرهم. فالتعبير الكتابي عملية فكرية مركبة ومعقدة تقوم على عنصرَي الفكر والصياغة؛ إذ يقوم التلميذ بتكوين الأفكار وصياغتها واستجماع عواطفه، وانتقاء الكلمات والجمل وتوظيف الخط والهجاء السليم مراعيًا الدقة في استعمال علامات الترقيم، ولكن من الصعب أن يكتب كما يفكر فهذا الأمر يتطلب جهداً غير يسير من التلميذ لا يرتبط بالبعد اللغوي وحسب بل بالبعد المعرفي المتعلق بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار، والتدرب المستمر على ذلك هو يكسب التلميذ الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات، وترتيبها، وتعميق المعاني فهي تطبيق لمهارات اللغة.

كما تتضح أهمية التعبير الكتابي في تطوير قدرة التلميذ على التفاعل مع أبناء مجتمعه في شتى مناحي الحياة، ولا يستطيع أحد التقليل من شأنه في وقتنا الحاضر، فكل إنسان يصرف جزءاً كبيراً من نشاطه إما ناقلاً لأفكاره بالكتابة، وإما قارئاً لما هو مكتوب؛ وبالتعبير يستطيع الإنسان أن يفصح عما في نفسه من أحاسيس، وما يشعر به وما يفكر فيه، ولولاه لما تمكّن الإنسان من التكيف في المجتمع الذي يعيش فيه، فيتحقق الأمن والألفة بينه وبين سائر أفراد جنسه (حجاب، 2000). ولذلك فإن إجادة التعبير أسمى غاية يجب أن يسعى المعلمون إلى تنميتها ويعملوا على تمكين

التلاميذ منها بكل ما لديهم من وسائل وجهود كي يتمكنوا من إيصال أفكارهم وتجاربهم إلى غيرهم بطريقة مفهومة (خليفة، 2002).

لقد حدد كل من (السفاسفة، 2011)، و(الشمري؛ والساموك، 2005) أهمية التعبير بالنسبة للتلاميذ فيما يمكن للتعبير أن يعينهم عليه، ويتجلى ذلك في أن التعبير الكتابي يمكن التلاميذ من التعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء، ويدربهم على التفكير المنظم والترابط المنطقي في عرض الأفكار وتنسيقها وترتيبها، كما أنه يمكن التلاميذ من اختيار الألفاظ الحقيقية في التعبير عن المعنى المعين، وهو وسيلة لتجويد الخط وتحسينه، ويعود التلميذ التعبير عن موضوعات تعترض سبيل حياته اليومية مثل كتابة الرسائل والبرقيات، وتعبئة النماذج الرسمية والاستبيانات المختلفة، والنشرات والملخصات والتقارير، إضافة إلى كون التعبير الكتابي وسيلة يمكن للمعلم من خلالها الوقوف على مواطن الضعف عند تلاميذه سواء في مستوى التفكير أم في مستوى التعبير. إضافة إلى كون التعبير أداة تعليمية تعليمية تحتاج إلى الدقة، فعدم الدقة في التعبير يؤدي للفشل وتأتي بعكس الأهداف المرجوة، وفي التعبير الكتابي يوظف المتعلم ما تعلمه في دروس النحو والخط، والإملاء، والمفردات، والأساليب اللغوية، والبلاغة، ويتوج ما سبق كله بأن التعبير الكتابي غاية الدراسة لأية لغة، وتأتي بقية فروع اللغة كوسيلة معينة، وهي مساعدة التلميذ في التعبير الواضح السليم.

كما تكمن أهمية التعبير الكتابي في كونه وسيلة لتجاوز العديد من المشكلات النفسية والعاطفية والاجتماعية، حيث أن التعبير عما يجول في النفس من خير وسائل العلاج النفسي مما تتيحه من فرص للتفريغ عما هو سبب للتوتر والضغط والقلق والخوف. (الهاشمي، 2016: ص 25)

يتضح مما سبق أن للتعبير الكتابي أهمية كبيرة منشؤها في الأساس الوظائف التي يؤديها التعبير الكتابي في كونه وسيلة مهمة للإفصاح عن المشاعر والأفكار، إضافة لكونه وسيلة للتفريغ والإبداع المتمثل في ألوان الكتابة، وكذلك من كونه وسيلة أساسية للتواصل بين الفرد وغيره ممن تفصل بينهم المسافات، إضافة إلى كون التعبير الكتابي حاضنة حقيقية تظهر كل ما اكتسبه التلميذ من مهارات في النحو والصرف، والبلاغة، والتراكيب، والمفردات، والأساليب اللغوية، والخط؛ ويظهر ذلك كله على شكل كفايات في الكتابة تعكس فاعلية التعلم المكتسب.

4-3- أهداف تدريس التعبير الكتابي:

- لتدريس التعبير الكتابي أهداف كثيرة يسعى التربويون إلى تحقيقها وإكسابها لدى التلاميذ، وقد حرص عديد التربويين على ذكرها، ويمكن إجمال هذه الأهداف في النقاط الآتية:
- تمكين المتعلم من تنظيم أفكاره، وعرضها بشكل منطقي متسلسل، وصياغتها بأسلوب جذاب وتعزيز القدرة على الارتجال وتعزيز دافعيتهم للإبداع والابتكار.
 - مساعدة المتعلم على الإفصاح عن مشاعره وعما يجول في نفسه، بدقة من خلال جمل سهلة وتمكن التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارات سليمة صحيحة.
 - تزويد المتعلم بالثروة اللفظية التي تعينه على الانطلاق في الحديث والكتابة اللغوية الصحيحة، مع مراعاة القواعد النحوية لاستخدامها في محادثتهم وكتابتهم.
 - تمكين المتعلم من التكيف مع مواقف الحياة المختلفة ومواجهتها، وتنمية قدرة التلميذ على كتابة الرسائل، والتقارير، والملخصات، والرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم ارتياد المكتبات، والبحث من الكتب والمراجع.
 - تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير، كالأدب، والمواد الاجتماعية، وغرس روح الطموح والتطلع والنزعة القيادية في نفوس التلاميذ.
 - تخلص لغة التلاميذ من الأخطاء الشائعة، والتراكيب الخطأ المتداولة.
 - إكساب التلاميذ مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.
 - تقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الناس وتعويد التلاميذ على التفكير الحر والنقد الذاتي.
 - السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة وممارسة ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة. (عطا، 2005) و(عاشور؛ والحوامدة، 2007) و(أبو مغلي، 2009) و(أبو رضوان، 1998) و(الخميسة، 2010) و(حماد ونصار، 2002).
 - ترى (التميمي، 1999)، أن الهدف الرئيس من تدريس التعبير هو إيصال التلميذ إلى درجة يتمكن فيها من التعبير عما يجول بنفسه بسهولة وبجودة، والمقدرة على استثمار الثروة اللغوية، التي

يحصل عليها من خلال دراسته فروع اللغة العربية الأخرى، بحيث يستطيع التلميذ أن ينتقي الألفاظ الدقيقة الواضحة، ويبني الكلمات في إطار الجملة، والجمل في إطار الفقرة، مع مراعاة السلامة النحوية واللغوية، ويوظف اللغة في أنشطة الحياة التي تواجه التلميذ، وينطلق في الحديث والكتابة، بدقة ووضوح وجاذبية.

أما في المرحلة الابتدائية، ونظراً لطبيعة التلاميذ في هذه المرحلة وحاجاتهم الحقيقية التي تختلف في خصائصها عن تلاميذ المراحل المتقدمة؛ فإن أهداف تدريس التعبير الكتابي في هذه المرحلة تهتم بجوانب الاتجاهات والميول والاستعدادات الشخصية للتلاميذ؛ فتنجها أهداف تدريس التعبير الكتابي نحو تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض، وتنمية ميلهم للتعبير الذاتي في اللغة، وتنمية قدرتهم على كتابة الأفكار بشكل واضح وممتع، وتعليمهم مفهوم الجملة باعتبارها وحدة التفكير، وتنمية قدرتهم على تلوين الكتابة وجعلها حية متحركة، وتدريبهم على الكتابة بأشكالها المختلفة وفي ميادين وموضوعات متعددة. (أبو العينين، 2003: ص 57).

ترتبط أهداف التعبير الكتابي بأهداف تعليم اللغة العربية ارتباطاً قوياً، وذلك أن التعبير هو المحصلة النهائية لدراسة اللغة العربية بجميع مهاراتها. وتتمثل أهداف تعليم التعبير الكتابي بصورة عامة في تدريب التلاميذ على التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم بشكل صحيح، المواجهة المواقف الحياتية المختلفة المتغيرة التي تستلزم التعبير، وتدريبهم على التفكير المنطقي المنظم، مما يمنحهم مساحة للإبداع والتجديد، ثم ممارسة جميع أنواع النشاط اللغوي التي تتطلبها المواقف المجتمعية، حتى يتمكن التلاميذ من إتقان ضروب التعبير المختلفة، واكتساب القدرة على وصف الأحداث التي تجري معهم، أو تواجههم في مواقف الحياة المختلفة من خلال توظيف مخزونهم اللغوي، واستخدام الخبرات السابقة ذات الصلة، وتعويدهم على ترتيب الأفكار وتسلسلها (عاشور؛ ومقدادي، 2019؛ بني جابر، 2002؛ شحاته، 2000).

إن الكتابة تهدف من الناحية التربوية إكساب التلاميذ القدرة على ترجمة الأفكار بعبارات لغوية صحيحة سليمة، وخالية من الأخطاء، وتدريبهم على الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار، وترتيبها وجمعها والربط فيما بينها (عبد الباري، 2010).

يرى الباحث بناء على ما سبق أن أهداف تدريس التعبير تكاد تكون إطاراً جامعاً لما يمكن أن يحققه تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، فالمفردات والتراكيب وقوالب الصياغة والبلاغة والنحو

والإملاء والخط وكل ما يتعلمه التلميذ في حصص اللغة العربية تسعى حصة التعبير الكتابي إلى إظهاره كنتاج حقيقي واقعي ملموس يمكن إدراكه وقياسه، والتعرف على درجة الفائدة والاكتساب الحاصل لدى التلميذ، إضافة إلى خصوصية أهداف تدريس التعبير الكتابي التي لا تتحقق إلا من خلال حصة التعبير الكتابي، وهذا يزيد المسؤولية على المعلمين في ضرورة التركيز على حصة التعبير الكتابي وإيلائها الاهتمام الكبير، وبناء الحصة على تخطيط تربوي دقيق وبأهداف محددة يمكن ملاحظتها وقياسها وقبل ذلك تدريسها وفق استراتيجيات تربوية قادرة على إكساب تلك المهارات المعبرة عن تحقيق الأهداف.

كما يتضح أن الهدف الرئيس من تدريس التعبير الكتابي هو الوصول بالتلميذ إلى درجة جيدة، من القدرة على الإفصاح عما يجول بخاطره كتابياً، بألفاظ جميلة، وسلسة، وأفكار منطقية، وبأسلوب جذاب، مما يؤهله للاتصال والتواصل بغيره، بطريقة واضحة ومفهومة تمكنه من التفاعل مع المواقف الحياتية بصورة إيجابية وتحقق له الثقة بنفسه.

4-4- أسس التعبير الكتابي:

يُقصد بالأسس، مجموعة المبادئ والحقائق التي لا تتفصل عن تعبير التلميذ، فهي تؤثر فيه، ولها مردوداتها عليه، ويُعتبر إيمان المعلم بها خطوة أولى في نجاح عملية تدريس التعبير، إن كان ذلك من خلال الدقة في اختيار الموضوعات المناسبة للتلاميذ، أو اتباع الطرق المناسبة في التدريس. (إبراهيم، 1983)، وهذه الأسس يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقدمهم، ولا ينبغي إغفالها أو تجاهلها (رجب، 2011).

أجمع عدد التربويين (إبراهيم، 1983؛ النعيمي، 2004؛ الصويركي، 2010؛ الهاشمي، 2010؛ عاشور وحوامدة، 2007؛ رجب، 2011؛ الخولي، 2004؛ عاشور ومقادي، 1994؛ الهاشمي، 1995) على أن هذه الأسس تُقسم إلى ثلاثة أقسام، ويشتمل كل قسم على عدد من المبادئ التي تمثل الأسس المرتبطة بكل قسم، وهذه الأقسام الثلاثة، هي:

1- الأسس النفسية: وتتمثل هذه الأسس في:

- توفير مناخ بيئي وصفي وجو من الطمأنينة للتلميذ، يشجعه على المشاركة في التعبير الكتابي.

- الاهتمام بالمحسوسات في تدريس التعبير الكتابي، فالتلاميذ تجذب انتباههم المحسوسات، وهم يميلون للتعبير عما يجول في نفوسهم بناءً على ما تنقله اليهم حواسهم؛ لذا يحفز الاستعانة بالصور، أو المجسمات في تدريس التعبير. وتزداد دافعية التلاميذ نحو التعبير بازدياد تعزيزهم، وتدريبهم الذي يقلل بدوره من عنصر الخجل الذي يحد من قدرة التلاميذ على التعبير.
- مراعاة ميول وتفضيلات التلاميذ في مجالات التعبير الكتابي، واستثمار هذه الميول في تشجيع التلاميذ الذين يميلون إلى الخجل والعزلة، في التعبير عن أنفسهم.
- إيجاد الحافز والدافع الذي يحفز التلاميذ على التعبير، لذا على المعلم أن يثير في التلاميذ الرغبة في التعبير من خلال الموضوعات التي يميل إليها التلاميذ.
- مساعدة التلميذ على العمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء الكتابة، والتي تستدعي استرجاع المفردات من ثروته اللغوية، واختيار الألفاظ التي يؤدي بها فكرته من بينها، ثم قيامه بعملية التركيب التي يعيد فيها ترتيب المفردات ليخرجها على شكل نتاج مكتوب يعبر بها عما أراد.
- مراعاة المعلم الرفق والأناة، وإثراء الزاد اللغوي، وزيادة خبرة التلاميذ نظراً لما تتطلبه عمليات التحليل والتركيب من وقت ومجهود عقلي.

ب- الأسس التربوية: وتتمثل هذه الأسس في:

- الاهتمام بأن ليس للتعبير وقت مخصص أو حصة مخصصة، بل هو نشاط مستمر، يمارسه التلاميذ بحرية فيما خبروه من تجارب ومعارف.
- إعطاء التلميذ الحرية في التعبير واختيار الموضوعات والمجالات التي يفضلها، والمفردات والتراكيب التي يستخدمها، والحرية في اختيار أفكاره وعرضها دونما تقييد، ولا يفرض عليه عبارة معينة، وتعد الحرية من مبادئ الدين السمحة ومن مقومات الحياة الديمقراطية ما دامت لا تتعارض وحقوق الآخرين.
- تبصير التلاميذ بأخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم، وتعريفهم بأساليب إنجاز كتاباتهم.
- تزويد التلاميذ بمهارات الكتابة قبل عملية الكتابة، ليعرفوا ما يتوقعه المعلم منهم.

- اختيار الموضوعات التي تتشكل لدى التلاميذ خبرات سابقة عن مضمونها، حيث أن التلاميذ يفضلون الكتابة في الموضوعات التي لهم خبرة ومعرفة سابقة بها، ويضيقون ذرعاً بالموضوعات المقللة الضيقة والمظلمة، ويجدر بالمعلم اختيار الموضوعات المتصلة بالخبرات والمواقف الحياتية العملية.

- تحديد الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال درس التعبير، وألا يكون النشاط التعبيري عبارة عن نشاط كتابي غير مخطط له وغير مدروس بأهدافه وأساليب تحقيق تلك الأهداف.

- تزويد التلاميذ بمعايير واضحة للتعبير حتى يتم التعبير بناء عليها.

ج- الأسس اللغوية: وتتمثل هذه الأسس في:

- ضرورة الحديث أمام التلاميذ بلغة عربية فصيحة سليمة وتعويدهم محاكاتها، وتدريبهم على التعبير الشفوي الذي هو أسبق من التعبير الكتابي، فاقتدار التلميذ على التحدث بطلاقة تقوي عنده القدرة على الكتابة السليمة.

- تعريف التلاميذ دلالات الألفاظ ووظائفها في الجملة، والعمل على تزويدهم بمعايير ومستويات لغوية تستخدم عند الكتابة.

- تنمية وإثراء معجم التلاميذ ومحصلهم اللغوي، وإنمائهم عن طريق مصادر متعددة منها: القراءة والاستماع والرحلات والتدريب وحفظ النصوص.

- تدريب التلاميذ على حسن استخدام قواعد اللغة ومفرداتها وأساليبها البيانية، والتراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني.

- اهتمام المعلم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبر عنها، وأن يشعر التلاميذ بذلك.

- الاهتمام بضرورة ظهور نتائج التعلم المتحققة في فروع اللغة العربية في حصة التعبير، واعتبار التعبير الوعاء الحاضن لكل ما تعلمه التلميذ في حصص اللغة العربية للفروع اللغوية كافة.

- أهمية إثراء خبرات التلاميذ وإرشادهم إلى القراءة الحرة، والمشاركة في النشاطات اللغوية، والتدريب على مهارات التعبير المختلفة.

- الإكثار من توفير فرص التعبير لدى التلاميذ، والعمل على استمطار الأفكار وإجراء المناقشات والحوارات، والمناظرات، التسلية الأضواء على الموضوع المراد الكتابة فيه.

يرى الباحث بناء على ما سبق أن أسس التعبير الكتابي موجّهات دقيقة لكل معلم يبتغي نتائج جيدة من درس التعبير، وإن عدم إلمام المعلمين بهذه الأسس يُفقدّهم الكثير من القدرة على تحقيق أهداف تدريس التعبير الكتابي، فقد جاءت هذه الأسس مقسمة بين نفسية وتربوية ولغوية لتكون محطات منفصلة يجب أن يقف عندها المعلم بتمعن، لتكون أمام ناظره مجتمعة حين يخطط وينفذ ويقوم درس التعبير الكتابي.

4-5- أسس نجاح التعبير الكتابي لدى التلاميذ:

إن نجاح عملية الكتابة مرتبط بما يتم إكسابه للتلاميذ من مهارات تمكّنهم من التعبير الكتابي بطريقة سليمة، حيث ينبغي تعويد التلاميذ على مراحل الكتابة بالتوازي مع تعليمهم مهارات التعبير، حيث تمر الكتابة في ثلاث مراحل، هي: مرحلة ما قبل الكتابة والتي يتمثل فيها التفكير في الموضوع واختياره بدقه ووضع الأفكار الرئيسة المرتبطة به، ومن ثم مرحلة الكتابة التي يُظهر فيها التلميذ ما لديه من معارف ومفردات وجمل وعبارات معبرة عن الأفكار الرئيسة وفق قواعد الكتابة السليمة، ومن ثم مرحلة المراجعة والتدقيق والتي يتمثل فيها مراجعة النص المكتوب وتهذيبه، وهي مرحلة لا تقل أهمية عن المرحلتين السابقتين (محمد، 2014: ص 39).

لقد اتفق (عبد الباري، 2010) مع (محمد، 2014) في تقسيم مراحل الكتابة وأهمية هذه المراحل، حيث أكد على ضرورة أن تشتمل مرحلة ما قبل الكتابة على تحديد الغرض الأساسي لموضوع الكتابة، وتحديد العنوان بدقه، وكذلك الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع، والأسلوب الذي ستعرض فيه الكتابة، في حين تشتمل مرحلة الكتابة على طرافة الأفكار وقوتها وتسلسلها والربط بينها، وتدعيمها بالأدلة والشواهد، وتشتمل مرحلة ما بعد الكتابة التحقق من مدى اكتمال الموضوع وتغطيته للأفكار المطروحة والتي يجب أن تعبّر عن الغرض العام من الموضوع، وكذلك تتضمن

مراجعة الموضوع من الناحية الشكلية حسب مهارات الشكل الكتابي (عبد الباري، 2010: ص 330).

في حين يرى (شحاتة؛ والسمان، 2012: ص 278-279) أن مراحل الكتابة يمكن تصنيفها في خمس مراحل هي: مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط) وتشتمل إضافة على ما سبق ذكره على مسودات للتدريب عليها وجمع الأفكار، ومن ثم مرحلة كتابة المسودة الأولية، ومن ثم مرحلة مراجعة المسودة والتعديل بحيث تتم فيها إعادة الكتابة، ومن ثم مرحلة الكتابة النهائية، وأخيراً مرحلة التقويم والتي يعتبرانها أكثر المراحل أهمية لما فيها من توظيف لمعايير إخراج الكتابة بالصورة الصحيحة بجوانب الشكل والمضمون.

لا بد للمعلم أن يراعي عدداً من الأمور ويحرص عليها وينبه التلاميذ إليها، ويدربهم باستمرار لنجاح التعبير، ومن هذه الأمور:

- وضع خطة للموضوع تشمل حصر الأفكار والمعاني التي ستكون موضوع الكتابة وترتيبها وتنسيقها في الذهن، ومعرفة الكلمات التي تدل عليها ثم معرفة أساليب الكتابة المواتية لها، ويمكن القول: إن الكلمات، والأساليب يجب أن تأتي قبل الكتابة والتعبير، كما أن المعاني والأفكار يجب أن تنتهي قبل الكلمات، حيث أنه ليس مجدياً مطالبة التلاميذ بالتعبير الجيد إذا لم يتم تدريبهم على الكتابة المنظمة، وعلى التفكير المرتب.

- ألا تترك الفكرة قبل استيفائها، فمن العيوب التي تلاحظ في موضوعات التعبير تناول الفكرة ثم تركها قبل إتمامها، والانتقال إلى فكرة أخرى، ومن ثم يعود التلميذ إلى الفكرة الأولى دون تركيز، فيبدو متأرجحاً بين الأفكار، وهنا يأتي دور المعلم في تنبيه التلميذ إلى هذه المهارة وتدريبهم على كيفية استيفاء الأفكار.

- توضيح الأفكار، وتنظيمها وترتيبها منطقياً بما يحقق الوحدة والتلاؤم والانسجام فيما بينها حتى تصل إلى الآخرين واضحة دون أن تسبب للقارئ ارتباكاً أو تشويشاً، ويمكن الوصول إلى ذلك لو نجح التلميذ في أن يختار الألفاظ الملائمة، والأسلوب المناسب لفكرته.

- تخليص التلميذ من عادة التكرار دون مبرر، وهذه الظاهرة شائعة في تعبير التلاميذ.

- سلامة اللغة وذلك عن طريق اختيار الألفاظ والأسلوب الملائم وصحة التراكيب، وذلك باستخدام النحو وربطه بالأساليب التي يستعملها الناس في حياتهم.

- صحة الرسم الإملائي، وجودة الخط، وحسن النظام، وجمال العرض.

- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، فمن مسؤوليات المعلم أن يعرف تلاميذه فائدة كل علامة، ومتى تستخدم، وأهمية استخدامها لأن الاستخدام الصحيح لهذه العلامات يبرز المعنى، ويقوي ويساعد المعبر على توضيح فكرته. (مسلم، 2000؛ الناقة، 2002).

يرى الباحث أن هذه الأسس الخاصة بنجاح التعبير الكتابي لدى التلاميذ ما هي إلى مهارات حقيقية خاصة ودقيقة ومرتبطة في عمق الكتابة التعبيرية، وإن معرفة المعلم بها وتركيزه على تدريب التلاميذ عليها وممارستها في كتاباتهم التعبيرية يزيد من فرص تمثلها والتمكن منها؛ وبالتالي خروج موضوعات التعبير شاملة للأهداف التي سعى المعلم إلى تحقيقها.

4-6- مهارات التعبير:

تُكتسب المهارات بالتدريب والمران والممارسة، ويساعد شرحها وتفسيرها، وتوضيحها على اكتسابها رغم تعددها؛ لذا كان الاهتمام بها مستمراً، ولا يقف عند حد أو عند زمن معين، لأنها وحدة مترابطة، ويقود اكتساب تلك المهارات إلى اكتساب اللغة وتوظيفها توظيفاً سليماً، سواء خلال المراحل التعليمية، أو في الحياة العملية (عبيد، 1996).

لقد بين (مذكور، 2006) أنَّ محور الاهتمام في المراحل الأولى يجب أن ينصرف إلى المضمون وليس الشكل، ثم يبدأ الاهتمام بالشكل مع المضمون مع بداية المراحل العليا، وأنَّ عملية التقويم يجب أن تتم في ضوء معايير محددة مثل: سلامة التحرير العربي، وسلامة الأسلوب نحويّاً وصرفيّاً، وسلامة الحقائق المعروضة والأفكار والمعاني وتكاملها، ومراعاتها لمطالب المجتمع وطبيعة حاجاته، وسلامة العرض ومنطقيته، وجمال المبنى والمعنى.

إنَّ التعبير الكتابي يتطلب مهاراتٍ فرعية؛ ليصل التلاميذ إلى مستوى راقٍ وفعال، وعدم تصنيفها وتحديدها وفق مستويات التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية يوجِّدُ حالة من التَّخبط والتَّشتت والعشوائية لدى المدرسين؛ فامتلاك التلميذ القدرة على نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين كتابةً يتطلب

مهارات لغوية أخرى: كفنون الكتابة، وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة. ويكون فعالاً بمقدار جودة تركيب الجمل، وجاذبية الأسلوب، ووضوح الفكرة، وتسلسل عرضها وتنظيمها (الصويركي، 2010).

إن للتعبير الكتابي مهارات يتمثل ظهورها في موضوعات التعبير بناءً على قدرات خاصة، ومن هذه القدرات: القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير، والقدرة على الكتابة السليمة وتركيب الجملة وبناء العبارة، والدقة في استخدام علامات الترقيم، وتمكّن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفاً شاملاً، والقدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى، والإحاطة بالعناصر الأساسية. (الوائلي، 2004: ص 93-94)

ينقسم محتوى موضوع التعبير الكتابي إلى مجالين يشتملان نوعين من المهارات: مجال الشكل، ومجال المضمون، إذ يرى (الهاشمي، 2010) أنّ التعبير لا يمكن بناؤه إلا بوجود ركن لغوي (لفظي) وركن معنوي (المحتوى الفكري) والركن اللفظي هو المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات، والجمل والتراكيب والأساليب التي يُعبّر بها عن المعاني والأفكار، ويتزود التلميذ بها نتيجة القراءة والاستماع والممارسة، والركن المعنوي هو المتكون في نفس التلميذ من المعاني والأفكار والمدرجات التي يريد التعبير عنها ويقدر وضوح الأفكار يسهل التعبير عنها.

لقد أجمع عديد التربويين على ضرورة توفر مجموعة من المهارات المتعلقة بالشكل، والمهارات المتعلقة بالمضمون في موضوع التعبير الكتابي، بحيث تتجلى المهارات الخاصة بالشكل في: تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وإجادة الخط ووضوحه، ورسم الحروف والكلمات رسماً إملائياً صحيحاً، وصحة التراكيب والجمل المستعملة، والصياغة اللغوية الصحيحة والخلو من الأخطاء النحوية، وحسن البدء، وحسن الختام، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، واستخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً، وتنظيم الصفحة، وفنية التعبير، واشتمال الموضوع على ألوان البلاغة المختلفة، والالتزام بالموضوع، وخلوه من الاستطراد المخل.

أما المهارات الخاصة بالمضمون فتتمثل في: ترتيب الأفكار منطقياً، وصحتها وملاءمتها للمعاني ووضوحها وشموليّتها وتسلسلها، واستعمال الأمثلة والتفاصيل الداعمة ودعم الموضوع بالاقتراس والتضمين، ودقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى والتعبير عن الآراء والمشاعر الذاتية،

وتدرّج العرض ابتداءً بالمقدمة وانتهاءً بالخاتمة والالتزام بنظام الفقرات، والربط بين الأسباب والنتائج والتفريق بين الواقع والخيال والتمييز بين الرأي والحقيقة، وعمل استنتاجات مناسبة، وتقويم الأفكار وإبداء الرأي في الموضوع، والاستشهاد بآيات من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والموروث الأدبي شعراً ونثراً. (العثمان، 1999؛ الهاشمي، 2010؛ الشرعة ومحمد، 2004؛ الحلاق، 2005؛ والدليمي والوائل، 2003؛ البجة، 1999).

أما (يونس، 2001) فقد صنف مهارات التعبير على اعتبار أن هناك مهارات أساسية ترتبط بها مهارات فرعية، وهذا التصنيف هو:

1- مهارات تنظيمية: ويرتبط بهذه المهارات عنصران، هما:

أ- التماسك: ومعناه أن ترتبط الجمل والفقرات وتتأزر بأدوات الربط المناسبة مثل: أدوات العطف، والاستدراك، وأدوات الشرط.

ب- الوحدة: وهي تعني أن يلتزم الكاتب بالموضوع الذي حدده لنفسه.

2- المهارات الأسلوبية واللغوية، وترتبط بها المهارات الآتية:

أ- اختيار الكلمة المناسبة.

ب- مراعاة التطابق في ضم الكلمات بعضها إلى بعض.

ت. استخدام أدوات الربط المناسبة.

ث. مراعاة الصحة اللغوية (القواعد).

ج- مراعاة مقتضى الحال.

3- المهارات الفكرية، وترتبط بها المهارات الآتية:

أ- توافر الحداثة في الأفكار.

ب- مراعاة الترتيب المنطقي والتسلسل في تناول الأفكار.

ت- تقسيم الموضوع إلى أفكار تتناول بالترتيب.

ث- توافر الوحدة والتماسك في تناول الموضوع.

يُلاحظ مما سبق أن مهارات التعبير الكتابي بمجالي الشكل والمضمون تتطلب استعداداً خاصاً وقدرات من التلاميذ لتتجسد في كتاباتهم التعبيرية، وهذه المهارات كما ظهرت ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمحصول اللغوي والثقافي والفكري لدى التلاميذ من جهة، وبما اكتسبوه من مهارات لغوية وأسلوبية من جهة أخرى، وقد حصر الباحث -بناء على ما سبق- مهارات التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون فيما يأتي:

أولاً- المهارات الخاصة بمجال الشكل، وتتمثل في: توفر المقدمة والعرض والخاتمة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات متناسقة الحجم، وخلو الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، والالتزام باللغة العربية الفصيحة، ووضوح الخط وترتيبه، وترتيب الورقة بحيث تتوفر فيها الجاذبية للقراءة، واستخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب، واستخدام أدوات الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح، وتركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير، والتنوع في استخدام الأساليب اللغوية.

ثانياً- المهارات الخاصة بمجال المضمون، وتتمثل في: توافق الأفكار الرئيسية مع الهدف العام من الموضوع، والتسلسل المنطقي في عرض الأفكار، وصحة المعلومات (العلمية والأدبية)، والاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة، وبروز شخصية التلميذ الذاتية في الكتابة، وتوظيف الصور الفنية الأدبية، واستيفاء الفكرة الرئيسية لكل فقرة، وخلو الكتابة من الاستطراد من والحشو الزائد غير المفيد، واستخدام الألفاظ المحددة وليس العمومية، والالتزام بالوحدة الموضوعية.

4-7- سمات التعبير الجيد:

إن التعبير الكتابي ليس مجرد حروف في كلمات أو كلمات على ورقة، فالكتابة هي التي تستحضر الفكر إلى الحس المدرك، فتنمي الاتصال والتواصل. ولكي يستطيع الإنسان أن يوضح ما يريد لغيره يلجأ إلى الكتابة، فهي وسيلة قوية لتطوير الفهم والقدرة على الإفهام (بشارة، 2003).

تعتبر (التميمي، 1999) التعبير الجيد ما كان فيه دقة وانسجام، وحسن في الأداء، وتمثيل للمعنى، وروعة في الإيقاع، وسلامة في العبارة، وخلو من الإبهام واللبس، وما كان بعيداً عن الحشو الطويل غير المحبب. وحتى يكون التعبير جيداً لا بد من إيمان الإنسان بالفكرة التي يعبر عنها، وإلاّ

كان التعبير إرضاءً لغيره أكثر مما هو إرضاء لصاحبه، وليس تزيين الكلمات وزخرفتها المبالغ فيه سبيل قوتها، ففوة الكلمة في صدق معناها، ومدى تصويرها أحاسيس صاحبها وعواطفه.

أما (البجة، 1999)، فيرى أن التعبير الجيد ما اتصف بالحيوية والتشويق، وما خلا من التكلّف في ألفاظه، واتسم بوضوحه، وتأثيره في السامع من خلال إقناع السامع بالأفكار المطروحة. إنّ التعبير الكتابي الجيد لا يكون كذلك إلا إذا توافرت فيه سمات وشروط معينة ومنها : الحيويّة بأن يكون التعبير نابعاً من أحاسيس ودوافع ذاتية، وأن تكون موضوعاته واقعية وأفكاره واضحة، ولا بد من توفر الخيال، وخلق الموضوع من الحشو والإطالة (عيد، 2011).

يضيف (الخولي، 2004) إلى تلك السمات: صحة اللغة، وسلامة التعبير، والتجانس بإشاعة مناخ واحد في النص كي يشكل ارتياحاً للقارئ، ومراعاة الترابط بتقديم معلومات كافية عن الموضوع، والتخلّص مما ليس له علاقة، واستخدام الإقناع العقلي والتأثير العاطفي، ومراعاة علامات الترقيم، وحسن التنظيم للأمور الشكلية في الكتابة كوضوح الخط، ومراعاة الفقرات، واستخدام ألوان من عناصر التشويق والإثارة في المضمون والأسلوب.

كما يرى (يونس، 2001) أن حسن التعبير وجودته تتم من خلال حسن اختيار الألفاظ، والعبارات، والتراكيب التي تحمل المعاني وتعبر عن المشاعر والعواطف، وحسن التأليف بين الألفاظ، والعبارات، وذلك بمراعاة الدقة والإحكام والانسجام، وخلق العبارات من الغموض والتعقيد، وتجرد الأفكار والعبارات من الحشو المخل الذي لا فائدة منه، وحسن الأداء، ومراعاة التسلسل المنطقي.

إنّ التعبير عملية بنائية تراكمية تستدعي إعمال الذهن وعمق المعالجة أكان ذلك للمضمون أم للشكل؛ لذا ليس من السهل اكتساب مهارات الكتابة لارتباطها بمحددات تتعلق بأحكام الإملاء، وعلامات الترقيم، والقواعد النحوية واللغوية وعمليات عقلية إبداعية أيضاً (الدليمي، 2009).

يرى الباحث فيما تم ذكره أن سمات التعبير تتحقق من خلال تحقق أهداف تدريس التعبير الكتابي، واكتساب التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، وهذا يتطلب تعاوناً يبدأ من البيت والمدرسة، وعلى المعلم حث التلاميذ على تجويد كتاباتهم شريطة أن يكون المعلم قد حدد أهدافه وخططه لدروسه ونفذها وفق استراتيجيات تعلم تضمن تحقق تلك الأهداف؛ لتنعكس آثارها في كتب التلاميذ، وتخرج ضمن مواصفات التعبير الكتابي الجيد.

4-8- مجالات التعبير الكتابي:

إن للتعبير الكتابي مجالات كثيرة، ذكر منها (إبراهيم، 1983): الإجابات التحريرية عن الأسئلة، وتلخيص القصص، والموضوعات المقروءة والمسموعة، وتأليف قصص في غرض معين، وكتابة الخواطر، وكتابة الرسائل للاستئذان في زيارة الأماكن المختلفة، أو القيام ببعض الأعمال، أو الدعوة إلى حفل ما، أو لتأدية واجب اجتماعي.

تتعدد مجالات التعبير الكتابي باختلاف الغرض من التعبير الكتابي، فمئة كتابات تعبيرية تتم لأغراض وظيفية، وكتابات تعبيرية أخرى تتم لأغراض أدبية أو أغراض علمية، وبذلك يمكن حصر مجالات التعبير الكتابي في: كتابة المقالات، وكتابة الرسائل بأنواعها، وكتابة البرقيات، وكتابة التقارير، وكتابة الملخصات، وكتابة المذكرات الشخصية، وكتابة الدعوات، وكتابة الإعلانات واللافقات، وكتابة الأخبار، وكتابة محاضر الجلسات، وكتابة السجلات، وإعداد الخطب، وكتابة التوجيهات والإرشادات، وكتابة القصص، وتعبئة الاستمارات، ونثر الأبيات الشعرية، والإجابة عن الأسئلة، وكتابة الأبحاث، وكتابة العقود، وكتابة المسرحيات، وكتابة الوصف الدقيق للمشاهد والمناظر، وكتابة الخاطرة. كتابة الأحداث الجارية. (النجار، 2003) و(الآغا، 2002) و(الآغا، 2005) و(عبد الجواد، 2001) و(الدليمي والواللي، 2003) و(السفاسفة، 2011) و(الهاشمي، 2010) و(الهاشمي، 2016) و(صومان، 2010).

يرى الباحث مما سبق أن هذه المجالات تمثل فنون الكتابة في العربية، وخصوصاً فنون النثر العربي، رغم عدم تطرق ما سبق إلى نظم الشعر والذي إن اختلف في قالب كتابته فإنما يختلف لطبيعته الخاصة التي تميزه عن مجالات الأدب الأخرى، والذي تتجلى فيه الكفايات التعبيرية في أبهى صورها، وتعتبر الممارسة للتعبير في هذه المجالات من طرائق تعزيز الكفايات التعبيرية لدى التلاميذ.

4-9- تدريس التعبير الكتابي:

ليس هناك طريقة واحدة يمكن الالتزام بها في تدريس التعبير، ولكن من الضروري أن تكون للمعلم فلسفته ونظرته الخاصة التي يراعي فيها اعتبارات مهمة منها: حرية الكتابة لدى التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإثارة الرغبة في التعبير من خلال مواقف حياتية تمس أهدافهم، وتقديم المجالات التعبيرية ومهارات التعبير بحسب حاجاتهم وميولهم وقدراتهم (شحاتة، 2000).

كما أن عملية التدريس ينبغي أن ترتبط بفكرة تدريس الكتابة كطريقة وليس كمنتج، بمعنى أن يتم التركيز في تعليم التعبير الكتابي على المهارات التي تشكل طرائق سليمة للكتابة، وليس النظر إلى موضوع تعبير جيد في حصة معينة كمنتج كتابي مرتبط بموضوع أو فكرة واحدة محددة، وبناء على ذلك فالطريقة التي يكتب فيها التلميذ أكثر أهمية من منتج كتابي قد يصيب فيه التلميذ مرة ويخفق في مرات عديدة أخرى (نصيرات، 2006: ص 152).

حيث تمر عملية تدريس التعبير الكتابي بعدة خطوات متسلسلة، يمكن ترتيبها كما يأتي:

- التمهيد، والمقدمة، واختيار الموضوع.
- تدوين العنوان على السبورة، وتلخيص ما قاله التلاميذ حول الموضوع، وتكليفهم الحديث في العناصر المتبقية للموضوع، ومناقشتها بالطريقة نفسها.
- ترك فرصة للتلاميذ ليفكروا في الموضوع.
- إلقاء مجموعة من الأسئلة على مسامع التلاميذ، تتناول أطراف الموضوع وعناصره، ويتلقى الإجابة عن هذه الأسئلة.
- تكليف التلاميذ كتابة الموضوع، مع التوضيح والتذكير بأن أقسام الموضوع ثلاثة، هي: مقدمة، وعرض، وخاتمة. كما ينبههم إلى ضرورة أن تكون الفقرات متناسقة، مع مراعاة علامات الترقيم، وجودة الخط والإملاء، وتجنب الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية. والمحافظة على نظافة الورقة التي سيكتب عليها التلميذ. (أبو رضوان، 1998)
- أما (السميري، 2006) فيرى أن تدريس التعبير الكتابي يبنى على الخطوات الآتية:
 - التمهيد: قد يتم بعرض ما يشوق التلاميذ، ويهيئ أذهانهم لاختيار العنوان المناسب.
 - العرض: بعد تدوين العنوان على السبورة يتم العرض عن طريق توجيه الأسئلة المضيئة لتكشف جوانب الموضوع، واستمطار الأفكار الرئيسية، وتلخيص الموضوع تلخيصاً مدعماً ببعض الشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية، أو الشعر، أو الأمثال، أو الحكم.
 - تدوين ملخص الموضوع: بعد التعبير الشفهي يدون التلاميذ العناصر الرئيسية في دفاترهم.

- إعداد التلخيص شفوية: وهذه الخطوة ليست إلزامية في المراحل المتقدمة غير أنها تساعد على فهم الموضوع.

- كتابة الموضوع: بعد استيعاب الموضوع وترسيخ الأفكار تبدأ عملية الكتابة ويُراعى فيها إعطاء وقت لا يقل عن نصف الحصة، ويفضل في البداية أن يعبر التلميذ في أوراق خارجية أو مسودة، ثم في دفاتر التعبير المخصصة لكتابة التعبير، ويفضل أن لا يزيد حجم الموضوع عن الصفحة الواحدة.

- جمع كراسات التعبير: يقوم المعلم بعد انتهاء التلاميذ من كتابة الموضوع بجمع الكراسات لتصحيحها بالطريقة التي يراها مناسبة. (السميري، 2006: ص 29-30)

إن درس التعبير مهما تعددت أشكاله وتنوعت أهدافه تتفق في تدريسه الخطوات العامة التالية، وإن اختلفت في التفاصيل التي تختلف حسب طبيعة الموضوع، وطبيعة المرحلة العمرية للتلميذ، وكذلك طبيعة المهارات التي يسعى المعلم إلى إكسابها للتلاميذ من خلال درس التعبير، إضافة إلى طبيعة الغرض التعبيري المرتبط بموضوع التعبير إذا كان وظيفياً أو إبداعياً. وعليه يمكن إجمال الخطوات العامة لدرس التعبير فيما يأتي:

1- التمهيد: ويكون باستثارة انتباه تلاميذه، وشدهم إلى موضوع الدرس بإثارة دافعيتهم لاستقبال التعلم الجديد ووضعهم في جو نفسي ملائم، وطرح مجموعة من الأسئلة تقود إلى موضوع الدرس، وتهيئة أذهانهم لاستقباله.

2- التعلم القبلي: ويكون مرتبطاً بأهداف الدرس مبنياً على المهارات اللغوية السابقة والخبرات ذات العلاقة بموضوع الدرس.

3- المناقشة: تتم كنوع من التفاعل بعد طرح أسئلة تثير النقاش وتثريه، ويتم تقديم أمثلة مفتاحية تساعد التلاميذ على مواجهة الموضوع والسير قدماً في تنفيذه، وإن كان موضوعاً محدداً يختاره التلميذ من موضوعات يحددها المعلم، فعلى المعلم أن يناقش هذا الموضوع أو الموضوعات بأسئلة تقود إلى تجميع أفكار تلاميذه في اتجاه الموضوع نفسه، وتكون الأسئلة متسلسلة توصل إجاباتها إلى تأليف العناصر الرئيسية للموضوع، ومن ثم انتقاء بعض الجمل الجيدة الصوغ وكتابتها على السبورة لتعزيزهم.

4- النشاط الكتابي: في هذه الخطوة يلفت المعلم انتباه تلاميذه إلى الملخص السبوري، ويشير إلى بعض الجمل المفتاحية، أو العبارات الجميلة أو المفردات التي يود من تلاميذه أن يستخدموها، ويفضل أن تكون هذه المفردات أو التراكيب من دروس القراءة أو النصوص أو المحفوظات التي سبق أن درسها التلاميذ ليتأكد من فهمهم لها وحسن توظيفها في مواضيع التعبير المختلفة. من ثم يطلب إليهم كتابة الموضوع مستفيدين من الملخص السبوري غير ناسخين له، ويتنقل المعلم بين تلاميذه موجهاً ومصححاً ومكتشفاً الأخطاء الشائعة التي يقع فيها تلاميذه، مما يساعد في تشكيل مجموعات صفية لأولئك الذين يعانون ضعفاً متماثلاً؛ فيقوم بوضع أنشطة علاجية مناسبة.

5- التقويم بعد أن ينهي التلاميذ كتاباتهم، ويكون المعلم قد رصد أخطاء تلاميذه الشائعة وساعد في تصحيح الأخطاء الفردية لتلاميذه أثناء تفقده لهم، يطلب إلى التلاميذ التوقف عن الكتابة، ويناقش الأخطاء الشائعة ويوضحها، ثم يكلف التلاميذ العودة إلى دفاترهم ليصحح كل منهم ما وقع فيه من أخطاء. ويُنصح المعلم أن يقوم في نهاية الحصة بكتابة بعض الأنماط اللغوية جيدة الصوغ من إنشاء التلاميذ، تشجيعاً لهم وتعزيزاً لفهم النمط أو الأنماط اللغوية موضع الهدف الذي حدده في خطته الدراسية (سرحان، 1998) و(الوقفي، 2003).

في السياق ذاته يرى (حوامدة؛ وأبو شريح، 2005) أن تدريس التعبير للمرحلة الدنيا والتي يقصد بها الصفوف الثلاث الأولى يختلف في إجراءاته عما يتم مع تلاميذ المرحلة العليا، حيث يتم التركيز في تدريس التعبير للتلاميذ في المرحلة الدنيا من خلال تكليفهم التعبير عن محسوسات أو ما يحيط بهم في البيئة الصفية أو المدرسية أو المجتمعية من خلال صور أو رسومات وتكليف التلاميذ التعبير عنها بعبارة أو بكلمات قليلة تعزيزاً للمهارات وتقوية لها، ولا يكلف التلاميذ بما يتنقل عليهم وينفهم من التعبير، كونها مهارة تتطلب التعويد والممارسة حتى يسهل عليهم في المرحلة العليا تعلم مهارات التعبير بفاعلية أكبر.

حيث قدم (الصويركي، 2010: ص 132) بعض الإرشادات التي ينبغي على المعلم الأخذ بها لتحسين مستويات التلاميذ خلال درس التعبير الكتابي، ومن هذه الإرشادات ضرورة الحرص على تدريب التلاميذ على المهارات المراد إكسابها لهم بالتدرج، والانتقال بهم من السهل إلى الصعب في الموضوعات المطروحة، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار موضوعات يرونها مناسبة لهم، وكذلك تشجيع التلاميذ على القراءة والمطالعة من خلال الأنشطة المرتبطة بذلك كالإذاعة الصباحية

والمسابقات وأية أنشطة تعزز لديهم مهارة القراءة لزيادة محصولهم اللغوي والتعرف إلى الأساليب الجيدة في الكتابة.

رغم أن خطوات درس التعبير سابقة الذكر توضح الهيكل العام لدرس التعبير، إلا أنه لم يظهر في هذه الخطوات ما يمثل التطرق للأساليب الحديثة في تدريس التعبير الكتابي، ولم يكن هناك توضيح لإجراءات عملية تطبيقية كفيلة بسد الفجوة في التعبير الكتابي، كما لم تتم الإشارة إلى المنحى التكاملي في التخطيط الدراسي لدرس التعبير، وهذا يتطلب من المعلمين والتربويين التعمق أكثر في أساليب التدريس الحديثة التي تعين المعلم والتلميذ على تحقيق الغايات السامية من درس التعبير الكتابي.

4-9-1- تصحيح التعبير الكتابي:

إن عملية التقييم عملية مهمة في تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي لدى التلاميذ، حيث يشعر التلميذ بأن جهده موضوع عناية وتقدير، كما أنها تساعد المعلم على الوقوف بشكل دقيق على مستويات التلاميذ، وتعمل على تحديد مواطن القوة لغرض تعزيزها وتنميتها وتطويرها، وتحدد مواطن الضعف لغرض معالجتها، ولتصحيح التعبير وظائف عدة، منها:

- استشارة دوافع التلاميذ للتعلم: لأن معرفة التلميذ بالنتائج تجعل تعلمه أكثر جودة وأسرع تقدماً، وأبقى أثراً.

- التشخيص: حيث يساعد التشخيص على تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، وجوانب نموهم المختلفة، ومحاولة معرفة أساليب العلاج الممكنة، وهذا التشخيص يكون أكثر فائدة للضعيف من التلاميذ ليضاعف جهده، وللمجتهد الموهوب ليرتقي إلى التكامل بموضوعاته التعبيرية، وكذلك فإن عملية التصحيح تمثل تغذية راجعة للمعلم والمتعلم.

- التنبؤ: قد يكشف التصحيح لموضوعات التعبير عن بعض المواهب والتي يمكن أن يتنبأ من خلالها المعلم إلى مستقبل التلميذ من النواحي الكتابية الإبداعية، كتميز التلميذ في كتابة القصص أو الشعر أو المقالات أو أية مظاهر أدبية أخرى (الهاشمي، 2010).

تتعدد الأساليب المستخدمة في تصحيح التعبير وتقويمه، وذلك تبعاً للأهداف المرجوة من التصحيح من جهة، وتخفيف عبء التصحيح من جهة أخرى، ولكل أسلوب من التصحيح قيمة خاصة به وسمات تميزه، حيث يرى كل من (الوائلي، 2004: ص 104) و(الحلاق، 2007: ص 90) أن من أساليب تصحيح التعبير الكتابي ما يأتي:

1. التصحيح المباشر: يقوم على إحضار المعلم للتلميذ صاحب الموضوع، ومناقشته بأخطائه وإصلاحها، وهذا الأسلوب هو الأجدى وفيه نتائج حميدة، وهذه طريقة جيدة في التصحيح لأنها تعتمد الاتصال المباشر مع التلميذ إذ تجعله يهتم بلغته، ويسمو بأفكاره، لكنها طريقة صعبة لكثرة التلاميذ في الصف الواحد، وقلة المعلمين، وارتفاع نصابهم التدريسي.

2. التصحيح المفصل: بحيث يقوم المعلم بكتابة الصواب لخطأ التلميذ، فيضع المعلم خطأً تحت الخطأ ويعالجه بالصورة الصحيحة، وميزة هذا الأسلوب أنه يقدم للتلميذ تصحيحاً واضحاً لأخطائه وقد يجدي نفعاً في المراحل الدراسية الأولى.

3. التصحيح المرمز: وفيه يقوم المعلم بوضع خط تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزاً يدل على نوعية الخطأ ليقوم التلميذ بتصحيحه بنفسه، فيرمز للخطأ النحوي بالحرف (ن)، وللخطأ الإملائي بالحرف (م)، وهكذا، وهذا الأسلوب يساعد على توفير وقت المعلم من ناحية ويحث التلميذ على التفكير والاهتمام إلى الصواب من ناحية أخرى.

4. التصحيح الإشاري: وفيه يقوم المعلم بالإشارة إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها ودون كتابة أي رمز، ويمنح هذا الأسلوب وقتاً أفضل للمعلم، ويحفز التلميذ على التفكير للاهتمام إلى الصواب، ولكنه يترك أخطاء التلميذ مطلقة، فقد يختلط عنده نوع الخطأ الواحد.

5. الجمع بين الأسلوبين المرمز والمفصل: هناك أخطاء يسيرة يستطيع التلميذ تصحيحها بنفسه، وهناك أخطاء يعجز التلميذ عن معرفتها، فيقوم المعلم بتصحيحها.

6. تصحيح الأقران: وفيه يكتب التلاميذ ويقومون من قبل أقرانهم من تلاميذ الصفوف الأخرى، أو من تلاميذ الصف نفسه، وهذا الأسلوب يساعد في تطوير قدرة النقد عند التلاميذ، ولكن يصعب تطبيقه لما عليه التلاميذ من ضعف في اللغة.

7. تصحيح النموذج: فيه يكتب التلاميذ في موضوع موحد ثم يختار المدرس خمسة منهم لتصحيحها موضحاً أخطاءها، والمشكلات اللغوية فيها، ويعطي الملاحظات والتعليمات من خلال أخطاء هذه النماذج، والمشكلات المتوقعة، ثم يطلب من التلاميذ تصحيح الموضوع في ضوء الملاحظات التي تحدث عنها، وهذا الأسلوب يمنح المعلم وقتاً ويقلل من جهده.

8. المناقشة الجماعية: وفيه يقوم المدرس بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات يعتمد عددها على المجموع الكلي للصف، ثم يعطي كل مجموعة عدداً من دفاتر المجموعات الأخرى لتصحيحها عن طريق المناقشة الجماعية لكل موضوع وتحديد الأخطاء وتصحيحها ثم إعادتها إلى المعلم لملاحظة عمل كل مجموعة.

يُعتبر تصحيح أخطاء التلاميذ في التعبير الكتابي، من خير ما ينهض بهم في التعبير، ولا فائدة من التصحيح إذا لم يتعرف التلميذ مواضع الخطأ، والسبب في ذلك، ووجه الصواب. وإن التصحيح الأمثل هو ما يتم بحضور التلميذ كاتب الموضوع، حيث يقرأ المعلم الموضوع ويناقش التلميذ فيه، ويبين مواضع الخطأ وأسبابه، ووجه الصواب. ولكن الازدحام في عدد التلاميذ لا يمكن المعلم من القيام بهذه العملية مع جميع التلاميذ، فيلجأ المربون الحريصون على النهوض بالتعبير، إلى التصحيح بطريقة يستخدمون فيها الرموز، بحيث يكون اتفاق بين المعلم وتلاميذه على هذه الرموز، فمثلاً بدلاً من أن يضع خطأً تحت الكلمة الخطأ، ويكتب الصواب، يضع رمزاً كأن يضع الحرف (ن) للخطأ النحوي، والحرف (ص) للخطأ الصرفي، والحرف (م) للخطأ الإملائي، والحرف (ل) للخطأ اللغوي، والحرف (ع) للخطأ في المعنى والفكرة، والحرف (س) للخطأ في الأسلوب... إلخ. ثم يترك للتلاميذ فرصة التفكير في التعرف إلى الأخطاء، والبحث عن الصواب بأنفسهم، وعندما يخفق التلاميذ في ذلك يرشدهم المعلم إلى الصواب. ويجب على المعلم أن يُعد قائمة بأخطاء التلاميذ الخاصة والعامة، حيث ينتهز أية فرصة ليبين لهم هذه الأخطاء، ووجه الصواب فيها. ولكن هذه الطريقة أيضاً تستغرق وقتاً طويلاً -في الوقت الذي يُطالب المعلم بضرورة الفراغ من المنهاج المقرر- فيمكن للمعلم حينئذٍ أن يحدد بعض المهارات التي يريد من التلاميذ أن يكتسبوها، ويقوم بتصحيح موضوعات التلاميذ بناءً على تلك المهارات (سمك، 1998).

هناك ممارسات مشتركة بين المعلمين، في عملية تصحيح موضوعات التعبير الكتابي، وقد تحد من عملية إتقان التعبير الكتابي لدى التلاميذ، وقد حددتها (المناصرة، 1991) في أن معظم

المعلمين يهتمون بالتركيز عند عملية التصحيح على الأخطاء النحوية، والإملائية، والأسلوبية، ويظهر عدم الاهتمام بتدوين الملاحظات على كراسات التلاميذ، وعدم الاهتمام بمعالجة الأخطاء النحوية، خلال حصص القواعد، وعدم متابعة المعلم للأخطاء الجماعية، التي يقع فيها التلاميذ.

إن تصحيح التعبير التحريري الكتابي لا يقل أهمية عن تصحيح التعبير الشفهي، بل هو أوسع منه، وأكثر تعقيداً، ومما لا شك فيه أن التعبير الكتابي يمثل عملية عقلية معقدة تتطلب جهداً ذهنياً كبيراً عند التلميذ، سواء أكان ذلك قبل الشروع في الكتابة، أو أثناءها، أو عند مراجعتها، حيث تتطلب الكتابة جهداً كبيراً لا سيما في ظل غياب المعايير الواضحة للكتابة السليمة التي ينبغي أن يسير عليها المعلم أثناء التصحيح، والتي يجب أن يتفق مع تلاميذه مسبقاً بشأنها قبل البدء بالكتابة. ولو صحّ المعلم الأخطاء كلها في كتابات التلاميذ وفق مزاجه الشخصي لأصيب التلاميذ بالإحباط، وأصيب المعلم بالإرهاق ممّا يؤكد أهمية وجود المعايير في تصحيح التعبير الكتابي؛ فهي نافذة واسعة الأفق تُبصر المعلم والتلميذ بمواطن القوة والضعف؛ وغيابها ينأى بالمعلم عن الصدق والموضوعية، ولا يعود التعبير حينئذ مؤشراً دالاً على مدى تحسن التلميذ؛ ممّا يستدعي السير على معايير واضحة لمهارات التعبير الكتابي؛ لكيلا يخضع إلى مزاجية المعلم (عيد، 2011: ص 148).

بناء على ذلك فإن عملية تصحيح التعبير الكتابي لدى التلاميذ ليست بالعملية السهلة ولا العشوائية أيضاً، ولا تخضع لمزاجية المعلم ونظرته العامة نحو الموضوع، ولا الاهتمام بجانب الشكل على حساب المضمون أو العكس، ولذلك ينبغي أن يكون التصحيح للتعبير الكتابي بناء على الهدف الدقيق الذي سعى المعلم إلى تدريسه وتحقيقه لدى التلميذ، ومن ثم يقيس تحقق ذلك الهدف في كتابات التلاميذ، وعليه ينبغي تجزئية المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي، وتدريسها بشكل متسلسل وتقويمها بناءً على هذا التدرج وصولاً إلى التقويم العام لمهارات التعبير الكتابي التي تم تعليمها للتلاميذ.

4-10- ضعف التلاميذ في التعبير وعلاجه:

تعرض عملية تدريس التعبير الكتابي العديد من المشكلات التي قد تحد من تحقيق أهداف تدريس التعبير الكتابي، وتتعكس آثارها في كتابات التلاميذ التعبيرية، حيث يرى (زايد، 2006: ص 146) أن من هذه المشكلات عدم استطاعة المعلم تحديد مفهوم التعبير وأهدافه كما يفعل في القراءة

والكتابة والتدريبات اللغوية، ولذلك فإنه يصرف جل جهده في تدريس هذه المهارات ولا يعطي التعبير الجهد نفسه، إضافة إلى عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريب التلاميذ على التعبير لأن هذه المهارة تستدعي امتلاك التلميذ المهارات اللغوية الأخرى كافة، وعدم معرفة بعض المعلمين لمراحل النمو اللغوي للتلاميذ، مما يجعله مرتبكاً في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليها، وكذلك عدم وضوح أهداف التعبير عند المعلم والتلميذ معاً، والتزام بعض المعلمين بمفهوم أن التعبير مقتصر على موضوع يكتب عنوانه على السبورة، والطلب من التلاميذ التعبير عنه متجاهلاً أنواع التعبير الأخرى، ونفور بعض المعلمين من درس التعبير لما فيه مشقة تصحيح كراسات التلاميذ.

يتضح ضعف التلاميذ في مستويات التعبير، وخصوصاً التعبير الكتابي، فيظهر الضعف بشكل واضح وجلي، من خلال ملاحظات المسؤولين والمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين، وقد لوحظ ذلك الضعف في مستويات التعبير الكتابي، عند تصحيح الاختبارات العامة، التي تقدمها وزارة التربية والتعليم (أبو عودة، 1986).

إن المتمعن في كتابات التلاميذ يجد أن هناك ضعفاً واضحاً في الكتابة لدى التلاميذ مع وجود تفاوت في مستويات الضعف، الأمر الذي يستوجب الوقوف عند تلك الظاهرة التي ينتهي بها الأمر إلى مشكله تكون سبباً في نشوء جيل ضعيف، الأولي به أن يكون جيلاً مبدعاً في عصر الحاسوب، والمعرفة وانفتاح الثقافات. أما أسباب ذلك الضعف فيمكن إجمالها في ما أشارت إليه (سحتوت، 2009) على النحو الآتي:

- اختيار الموضوع، فقد لا يكون الموضوع الذي حدده المعلم، ملبياً للاحتياجات التعليمية للتلاميذ، أو غير ملائم لقدراتهم المعرفية والمهارية.

- قلة خبرة التلاميذ، أي تكليف التلاميذ كتابة موضوعات لم يسبق لهم أن عرفوا شيئاً عنها، فقد يؤدي بهم إلى عناء التفكير دون فائدة، ذلك لأنهم سيصطنعون الأحداث، لأن الموضوع بعيد عن حياتهم، ولا يتسق مع خبراتهم، كما أن عدم الحصول على التدريب الكافي الذي يكسبهم مهارات الكتابة، وعدم امتلاك مهارات تنظيم الأفكار، وتلخيصها قد يؤدي إلى ممارسة الكتابة دون تنظيم للأفكار المرتبطة بعناصر الموضوع الأساسية المرتبطة بالمقدمة والعرض والخاتمة.

- خوف التلاميذ من الأسلوب الذي يتم من خلاله تقويم كتاباتهم، ووجود أسلوب التقييم القائم على وضع الدرجات دون إعطاء ملاحظات وتغذية راجعة للتلاميذ لتعديل أخطائهم.

هناك جملة من المشكلات لدى التلاميذ والتي تحول دون إتقانهم للتعبير الكتابي ومهاراته ويذكر (الخولي، 2004) أنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلها المعلمون في تعليم التلاميذ التعبير الكتابي إلا أنه يُلاحظ عجز غالبية التلاميذ عن اكتساب المهارات الكتابية وفق معايير سليمة؛ إذ تشيع في كتاباتهم الأخطاء النحوية والإملائية واللغوية والأسلوبية، وتخلو موضوعاتهم من المقدمة والخاتمة، وفيها إخلال بتسلسل الأفكار، وعدم شرحها شرحاً وافياً. ويضيف (الصويركي، 2010) غياب التنظيم والتسلسل المنطقي للأفكار عند كتابة موضوع ما، وجهل التلاميذ الواسع بعناصر الموضوع الرئيسة مثل: المقدمة والعرض والخاتمة، وغياب اهتمامهم بالمضمون والشكل، وضآلة المحصول اللغوي لديهم.

في حين يعزو كل من (الدهلكي، 2018: ص 85) و(الهاشمي، 2016: ص 58) بعض أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي إلى المعلم، حيث أشارا أن من أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي ما يقوم به المعلم من فرض لموضوعات تقليدية لا تمثل تفكير التلميذ واهتمامه، وكذلك قلة الاعتماد على معايير واضحة ومحددة في اختيار الموضوعات، يُضاف إلى ذلك لغة المعلم وحديثه بالعامية وخصوصاً في المرحلة الابتدائية وما يعكسه ذلك من آثار في تقليد التلاميذ ومحاكاتهم للغة التي يسمعونها، وعدم وجود معايير واضحة ودقيقة في تقييم الأداء الكتابي للتلاميذ.

فقد أبان (الهاشمي، 2010: ص 24) عن سهولة تلمس الضعف الشديد في مهارات التعبير عند الاطلاع على نماذج من كتابات التلاميذ من مختلف المراحل؛ حيث تتسم كتاباتهم بضيق في الأفكار وضعف في الأسلوب ورداءة في الخط، وكثرة في الأخطاء، والتواء في التعبير، وقصور في آداب الكتابة، وفي استخدام علامات الترقيم. وكثيراً ما يدفع ضعف التلميذ في التعبير إلى نقل الموضوع من الكتب، أو من تلميذ آخر، أو حفظ نماذج من المقطوعات يحشرها في كل وقت، وهناك مشكلات أخرى تتعلق باعتماد التلميذ اعتماداً كاملاً على المعلم، وعلى ما أفرزته نتائج التقنيات الحديثة، والازدواجية في لغته بين العامية والفصيحة، واستساغة الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية التي يرتكبها، وتبريره للبقاء فيها دون معالجتها وإهماله لقضايا الترقيم.

يعزو (حمادنة، 2010) وجود الضعف الواضح في التعبير الكتابي إلى طريقة اختيار الموضوعات التي تهمل غالباً اهتمامات التلاميذ، ورغباتهم، ومتطلبات واقعهم، ومشكلات حياتهم العملية، وعدم ممارسة المعلمين لطرائق التصحيح السليمة.

في حين يرى (النجدة، 1999) أن أسباب الضعف في التعبير الكتابي لدى التلاميذ يمكن تصنيفها في ثلاثة محاور، هي:

أ- المعلم: حيث يتحمل المعلم مسؤولية كبيرة عن حالة ضعف التلاميذ التعبيرية. ومن جوانب القصور التي يقع فيها المعلم: اختيار العنوان؛ فكثيراً ما يعتمد المعلمون إلى اختيار موضوعات تقليدية مفروضة على التلاميذ، دون إفراح المجال للتلاميذ باختيار العناوين التي يرونها أنسب لقدراتهم. إضافة إلى تقييد التلاميذ بأفكار معينة، دون السماح للتلميذ بإضافة أفكار أخرى لهذه الأفكار أو تعديلها بما يتفق وثقافته وقدراته. ويلعب حديث المعلم بالعامية أمام تلاميذه دوراً في ضعف قدرات التلاميذ التعبيرية؛ فالتلميذ يحاكي معلمه وبذلك تضعف لغته الفصيحة فيجد الصعوبة في التعبير بألفاظ فصيحة قوية.

إن عدم استغلال المعلم فروع اللغة العربية الأخرى، في تنمية التعبير لدى التلاميذ، واقتصار التعبير على حصة مخصصة، وعدم خلق الدافعية في نفوس التلاميذ، وعدم تعزيزهم وتحفيزهم يساهم في عزوف التلاميذ عن التعبير، هذا يؤدي إلى ضعف قدراتهم على التعبير. يضاف إلى ذلك جهل المعلم بالطرائق الأنسب لتدريس التعبير، وعدم اطلاعه على ما يساعده في ذلك، وترك باب الكتابة مفتوحاً بالطريقة التقليدية.

ب- التلميذ: حيث يتحمل هو الآخر مسؤولية ضعفه في التعبير، ويتمثل دور التلميذ في: الانصراف عن القراءة الحرة التي زاد حصيلته اللغوية، والمصدر الأكثر إمداداً بالمعاني والأفكار والخيال، فإلى القراءة الحرة سبب رئيس في الجودة التعبيرية. وأيضاً الابتعاد عن النشاط اللغوي المدرسي من خلال العزوف عن المشاركة في الأندية اللغوية، والإذاعة المدرسية، وفرق التمثيل، وجماعة أصدقاء المكتبة، على غير ذلك من النشاط اللغوي. ويساهم عدم اهتمام التلاميذ بالكتابة والتدريب عليها بشكل دوري في التأثير سلباً على قدراتهم التعبيرية.

ج- أسباب عامة: ثمة أسباب تفرض مساهمتها، في ضعف قدرات التلاميذ التعبيرية، ومنها:

1- طغيان العامية: إن طغيان اللغة العامية واعتياد التلميذ على سماعها ومحاكاتها، داخل المدرسة وخارجها يؤدي إلى ضمور قدرته التعبيرية بلغة سليمة.

2- المؤسسات الإعلامية: إن لوسائل الإعلام دوراً في ذلك بما تقدمه من برامج مسموعة أو مرئية بالعامية من خلال بعض المسلسلات، والبرامج فتعتاد أذن التلميذ على سماعها. حيث تشغل وسائل الإعلام وقتاً كبيراً من وقت التلميذ، فهي مادته المسموعة، التي تؤثر في لغته وثقافته وأفكاره.

3- المؤسسات التعليمية: تسهم إدارات التعليم ومديروها، بطريقة غير مباشرة في ضعف التلاميذ في التعبير، لسماحهم باكتظاظ الغرف الصفية بأعداد كبيرة من التلاميذ، الأمر الذي لا يمكن المعلم من القيام بدوره بشكل فاعل في تدريس التعبير، وتقويمه، ومتابعة جميع التلاميذ وتدريبهم بشكل جيد.

إضافة إلى أن حصص التعبير المخصصة، غير كافية لتحقيق الغايات المنشودة من تدريس التعبير، وكذلك قلة الدورات التدريبية التطويرية للمعلمين، التي تمكنهم من مواكبة الأساليب الحديثة في التدريس، واستخدام تكنولوجيا التعليم في ذلك. وينسب جزء آخر أيضاً إلى مشرفي اللغة العربية لعدم اهتمامهم الكبير وعدم متابعتهم الحديثة لمعلمي اللغة العربية، وخاصة فيما يتعلق بتدريس التعبير وطرق تصحيحه.

تلعب المدرسة دوراً في ضعف قدرات التلاميذ التعبيرية إذا لم تكن مشجعة ومحفزة للتلاميذ، ومتيحة لهم فرصاً للمشاركة في التعبير عن مكنونات أنفسهم في المناسبات المختلفة، كعدم إقامة المسابقات، أو توفير قاعات للقراءة الحرة (البجة، 1999).

يرى الباحث - بناء على ما سبق - أن تحديد أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، ومعرفة مصادر هذه الأسباب تفرض على المعنيين جميعاً بذل الجهود لتذليل العقبات وتحمل المسؤوليات الخاصة بهم والتي من شأنها أن تسهم في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

نتيجة لكل ما ذكر من مشكلات لدى التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي فلا بدّ من إصلاح ما يعترئها من ضعف من خلال الاستناد إلى مبادئ ومراكز يمكن الانطلاق منها وتساعد على تنمية قدرة التلميذ على التعبير السليم، فقد اقترح (الهاشمي، 2010) بعض الحلول التي تتمثل في تحديد الأهداف المنوي تحقيقها، والتركيز على المعنى مع مراعاة اللفظ والحرص على أن تكون لغة التلميذ خالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وأن تكون العبارات واضحة ذات مضمون

فكري، وتنوع موضوعات التعبير، وشمول الخطة الدراسية لمادة التعبير على تدريبات متنوعة تساعد التلاميذ على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وترابطها.

يضيف (عاشور؛ ومقدادي، 2019) إلى ذلك اقتراحات تتمثل في اعتماد معايير خاصة بالتصحيح، وتعزيز التلاميذ على التقويم الذاتي، ومتابعة معلمي اللغة العربية للموضوعات الكتابية التي يطلبونها من التلاميذ، وتصحيحها بأسلوب راقٍ لتكوين الثروة اللغوية واغنائها لدى التلاميذ.

أما (الخولي، 2004) و(عاشور؛ وحوامدة، 2007) و(الدليمي، 2009) و(أبو رضوان، 1998) يرون أن مقترحات الحد من ظاهرة الضعف في التعبير الكتابي لدى التلاميذ تتمثل في: اتباع طرائق حديثة في التدريس، وتقديم نماذج كتابية جيدة، وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار عملية اتصال حقيقية، مثل المشاركة في التمثيل والمناظرة والخطابة وغيرها، والتخطيط لموضوعات حرة يختارها التلميذ ويكتب عنها يناسب ميوله ورغباته، وإثراء لغته بالمطالعة عبر القراءة الحرة، مما يتيح للتلميذ التعبير في المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو الحديث. وكذلك ربط التعبير بمناهج اللغة وبمواد الدراسة كلها، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك، والاكثار من المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة، وضرورة مراعاة المعلمين للأسس التربوية والنفسية واللغوية، وتوفير المناخ الصفي الملائم، والكتابة داخل الصف، وإشاعة الجو الذي يبث الحافز والدافع الذي تؤثر إيجابياً في التعبير التلاميذ. وتعاون المعلمين وإيجابية التلاميذ، وتضييق الفجوة بين العامة والفصيحة، والاكثار من أوجه النشاط اللغوي داخل حجرة الصف وخارجها. وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتدرب على الأشكال المختلفة للتعبير الشفوي والكتابي والإبداعي والوظيفي، ومراعاة التدرج في الموضوعات والأشكال وفق قدرات التلاميذ في صفوف الدراسة المختلفة. وفسح المجال أمام التلميذ للتعبير عما يجول بخاطره بحرية وصدق، وتوجيه التلميذ إلى انتقاء الموقف الذي سيعالجه في التعبير. وتعزيز التلميذ كتابة التقارير والبحوث القصيرة، وتعزيزه مراعاة علامات الترقيم في أي عمل كتابي، والاهتمام بالإذاعة المدرسية.

إضافة إلى ذلك فإنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار أن التدريب على التعبير لا يقتصر على الزمن المخصص له، وينبغي أن يتم ذلك في الزمن المخصص للفروع اللغوية الأخرى، مثل النحو والقراءة وغيرها (عبيد، 1996). وكذلك فإن اختيار الموضوعات الملائمة لحياة التلاميذ

ومجتمعهم، ولها مساس بمشاعرهم وأفكارهم تساعد على تنمية القدرة لديهم على القول أو الكتابة في تلك المواضيع، ثم إن القراءة الكثيرة الحرة تثري حصيلة التلميذ اللغوية والفكرية وتوفر له قدرة تعينه على القول والكتابة. (أبو مغلي، 2009)

يرى الباحث أنه للحد من ظاهرة ضعف التعبير الكتابي لدى التلاميذ ينبغي تعميم أسس التعبير الكتابي على المعلمين، ومناقشتها معهم من قبل مشرفي اللغة العربية، وبناء خطط تدريسية خاصة ومحددة للتعبير الكتابي، إضافة إلى مسؤوليات ذوي القرار بتفريد عدد من حصص اللغة العربية للتعبير الكتابي وعدم تخصيص حصة واحدة أسبوعياً لأنها لا تفي بغرض تعليم مهارات التعبير وتصحيح موضوعات التعبير وتقويمها.

خلاصة الفصل الرابع:

تناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم الكتابة والتعبير الكتابي وبيان أهمية التعبير الكتابي، وأهدافه، وأأسسه، ومجالاته ومهاراته، ومن ثم تدريس التعبير الكتابي وتصحيحه، وأسباب الضعف فيه لدى التلاميذ ومقترحات علاجه.

بناء على ما جاء في هذا الفصل تتضح أهمية التعبير الكتابي في كونه حاضنة لفروع اللغة العربية الأخرى، وما يكتسبه التلاميذ من معارف وخبرات ومهارات لغوية متعددة. كما تجلت أهمية التعبير في تعدد المجالات التي يخدمها التعبير الكتابي، وهذا ما يزيد من المسؤولية تجاه التعبير الكتابي من قبل المؤسسات التربوية والمجتمعية.

كما أن ما تمت الإشارة إليه من أسس يقوم عليها نجاح التعبير ينبغي الأخذ بها، كما ينبغي اتباع أفضل الطرق والاستراتيجيات في تدريس التعبير الكتابي وتقويمه واعتماد معايير واضحة ومحددة لتحقيق ذلك؛ لما للتعبير الكتابي من أهمية بالغة في حياة الفرد وإنعكاس لذلك على تفاعله في المجتمع.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة:

تمهيد.

5-1- منهج الدراسة.

5-2- مجتمع الدراسة.

5-3- عينة الدراسة.

5-4- مكان تطبيق الدراسة.

5-5- أدوات الدراسة.

5-6- صدق الأدوات.

5-7- ثبات الأدوات.

5-8- خطوات إجراء الدراسة.

5-9- تصحيح الاختبارات.

5-10- المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة.

تمهيد:

يعرض هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية بشكل موجز، ومن ثم الدراسة الأساسية حيث يعرض منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات القياس التي استخدمت، ووصفاً لكيفية التحقق من صدقها وثباتها، كما يصف خطوات إجراء الدراسة وتصحيح الاختبار، والطرق التي استخدمت في المعالجات الإحصائية.

أولاً- الدراسة الاستطلاعية:

- تجريب اختباري التعبير الشفوي والكتابي:

طبق الباحث اختباري التعبير الكتابي والتعبير الشفوي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وهم من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وعددهم (10) تلميذ، وتولى الباحث نفسه تطبيق الاختبارين، حيث قدم للتلاميذ ورقة تشتمل على عناوين الموضوعات الثلاثة، والأفكار المتعلقة بكل موضوع، وورقة فارغة للكتابة عليها -فيما يخص اختبار التعبير الكتابي-، وحسب متوسط الوقت الذي استغرقه التلاميذ في الكتابة، أثناء تقديم الاختبار حيث كان (40) دقيقة، وهو أقل من زمن الحصة المقرر بخمس دقائق، فجعل الباحث يقرر زمن الاختبار (40) دقيقة، وأن ذلك كان مناسباً وكافياً لتطبيق الاختبار. وأدرج هذا الزمن للتقيد به في تعليمات الاختبار.

فيما يخص اختبار التعبير الشفوي، تم إخبار التلاميذ عن فحوى هذا الاختبار، وتم تزويدهم بورقة تشتمل عناوين ثلاثة موضوعات والأفكار المرتبطة بها، وأن هذه الموضوعات يحق للتلميذ اختيار واحد منها للتعبير عنه شفوياً، وأعطى التلاميذ 10 دقائق لقراءة الموضوعات والتفكير حولها لاختيار ما يناسبه للتعبير عنه شفوياً، ومن ثم كُلف كل تلميذ التعبير شفوياً عن الموضوع الذي اختاره بفوارق زمنية ما بين (5-8) دقائق، ولم تكن هي المعيار الأساسي في هذه الدراسة، في الوقت الذي كان المعيار يرتبط بالمهارات المتصلة بالتعبير الشفوي. وبناء على ذلك كله تم اعتماد اختباري التعبير الكتابي، والتعبير الشفوي.

ثانياً- الدراسة الأساسية:

5-1- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي بإسلوبين: المسحي، وتحليل المحتوى لتحقيق أغراض هذه الدراسة، حيث أن المنهج الوصفي المسحي "يهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع، كما أن المنهج الوصفي المسحي يحتوي على تقنيات منظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير وتقدير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين" (المحمودي، 2019:ص51)، مما يتماشى مع البيانات التي سيتم جمعها من المعلمين والمعلمات، واعتمد الباحث أسلوب تحليل المحتوى والذي هو "أسلوب يقوم على وصف منظم ودقيق لنصوص مكتوبة أو مسموعة من خلال تحديد موضوع الدراسة وهدفها وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتم اختيار الحالات الخاصة منه لدراسة مضمونها وتحليله" (المحمودي، 2019: ص 60). حيث يخدم الأسلوب المسحي الدراسة الحالية ويناسب طبيعتها فيما يخص جمع البيانات الخاصة بالمعلمين والمعلمات، في حين يخدم تحليل المحتوى البيانات التي يتم جمعها من التلاميذ الذي سيخضعون لاختبارين في التعبير الكتابي والشفوي.

5-2- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة، من معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية ومعلماتها الذين يعلّمون اللغة العربية، كما تكوّن مجتمع التلاميذ من تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين - إقليم الضفة الغربية، المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2021).

حيث أن المجتمع للمعلمين والتلاميذ تميز أنه مجتمع متباين، والمجتمع المتباين هو "الذي تتباين وتتفاوت فيه الخصائص بين أفرادها" (المحمودي، 2019: ص 159) وقد جاء مصدر هذا التباين بسبب اختلاف الجنس لدى عينة الدراسة من المعلمين (ذكور، وإناث)، وكذلك بسبب اختلاف سنوات الخبرة، واختلاف المرحلة الدراسية التي يعلمونها، وفيما يخص التلاميذ فقد جاء مصدر التباين

في المجتمع بسبب اختلاف الجنس (ذكور، وإناث). والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة الخاص بالمعلمين، والجدول (2) يوضح توزيع مجتمع الدراسة الخاص بالتلاميذ.

أولاً- مجتمع الدراسة الخاص بالمعلمين:

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة. (المعلمون، والمعلمات)

المجموع	أعداد المعلمين والمعلمات		عدد المدارس
	إناث	ذكور	
902	611	291	96

يُلاحظ من الجدول (1) أن مجتمع الدراسة الخاص بالمعلمين مكوّن (902) معلماً ومعلمة موزعين في (96) مدرسة تابعة لوكالة الغوث الدولية، منهم (291) معلماً، و(611) معلمة، ويُلاحظ أن عدد المعلمات أعلى من عدد المعلمين الذكور وذلك لأن مدارس المرحلة الدنيا تكثر فيها نسبة المعلمات حتى في مدارس الذكور.

ثانياً- مجتمع الدراسة الخاص بالتلاميذ:

جدول (2): توزيع أفراد مجتمع الدراسة. (التلاميذ)

المجموع	أعداد التلاميذ		عدد المدارس
	إناث	ذكور	
5044	2982	2062	73

يُلاحظ من الجدول (2) أن مجتمع الدراسة الخاص بالتلاميذ مكوّن (5044) تلميذاً وتلميذة على مقاعد الدراسة في الصف التاسع الأساسي موزعين في (73) مدرسة تابعة لوكالة الغوث الدولية، منهم (2062) تلميذاً، و(2982) تلميذة.

مما قد يلفت الانتباه أن مجتمع المعلمين موزع في (96) مدرسة في حين أن مجتمع التلاميذ موزع في (73) مدرسة، وجميعها تابعة لوكالة الغوث الدولية، ويعود السبب في ذلك أن (23) مدرسة من مدارس وكالة الغوث تعلّم التلاميذ من الصف الأول الأساسي وحتى الرابع الأساسي فقط، ولا تشتمل على الصف التاسع الأساسي.

5-3- عينة الدراسة:

تُعتبر عينة الدراسة مجموعه جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي (المحمودي، 2019:ص 160). وقد تشكلت عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين والمختارة بالطريقة العشوائية الطبقية من (271) معلماً ومعلمة، حيث كان عدد المعلمين (87) معلماً، وذلك بنسبة (30%) من أفراد مجتمع الدراسة الذكور، وكان عدد الملمات (184) معلمة من أفراد مجتمع الدراسة الإناث، مما يمثل نسبة (30%) من أفراد مجتمع الدراسة الإناث. وهذا ما يلاحظ في الجدول (3) الذي يوضح عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين.

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين.

المجموع	أعداد المعلمين والملمات	
	ذكور	إناث
271	87	184

كما وتشكلت عينة الدراسة الخاصة بالتلاميذ من (120) تلميذاً وتلميذة موزعين في أربع شعب دراسية بواقع (30) تلميذة في كل شعبة، حيث كانت شعبتان للذكور، وشعبتان للإناث من مدرسة ذكور الدهيشة الأساسية الأولى، ومدرسة بنات الدهيشة الأساسية الأولى. حيث تم اختيار شعبة للذكور وشعبة للإناث اعتاد معلموهم تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم معهم، وشعبة للذكور وشعبة للإناث ممن لم يعتد معلموهم توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم معهم، وهذا ما يلاحظ في الجدول (4) الذي يوضح عينة الدراسة الخاصة بالتلاميذ.

جدول (4): عينة الدراسة الخاصة بالتلاميذ.

الطريقة التي يتعلمون بها	النوع الاجتماعي	العدد
استراتيجيات الدراما في التعليم	ذكور	30
	إناث	30
الطرق الاعتيادية	ذكور	30
	إناث	30
المجموع:		120

يلاحظ من الجدول (4) أن أعداد التلاميذ متساوية في المجموعات جميعها، سواء المجموعات التي تتعلم باستخدام الدراما في التعليم، أو المجموعات التي لا تُستخدم معهم استراتيجيات الدراما في التعليم.

أما الجدول (5) فيوضح الخصائص الوظيفية لعينة المعلمين من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعلمونها.

جدول (5): الخصائص الوظيفية لعينة المعلمين من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعلمونها.

الخصائص	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	32.1
	أنثى	67.9
المرحلة التي يعلمها	المرحلة الأساسية (1-3)	59.4
	المرحلة الأساسية (4-9)	40.6
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات.	10.3
	من (5-10) سنوات.	13.3
	10 سنوات فأكثر.	76.4

يتضح من الجدول (5) فيما يتعلق بمتغير الجنس أن عدد الذكور (87) معلماً، ونسبة (32.1) من عينة الدراسة، وعدد الإناث (184) معلمة، ونسبة (67.9)، من عينة الدراسة، وقد ظهر عدد الإناث أعلى من عدد الذكور وذلك لأن عدد الإناث في مدارس وكالة الغوث أكبر من عدد الذكور. كما أن عدد المعلمين والمعلمات الذين يعلمون المرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف (3-1) قد بلغ (161) معلماً ومعلمة، ونسبة (59.4) من عينة الدراسة، وعدد المعلمين والمعلمات الذين يعلمون المرحلة الأساسية العليا من الصفوف (4-9) بلغ (110) معلماً ومعلمة، ونسبة (40.6) من عينة الدراسة، وقد ظهر عدد المعلمين والمعلمات الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات (28) معلماً ومعلمة، ونسبة (10.3) من عينة الدراسة، ومن كانت خبرتهم من (5-10) سنوات بلغ عددهم (36) معلماً ومعلمة، ونسبة (13.3) من عينة الدراسة، ومن كانت خبرتهم أكثر من (10) سنوات بلغ عددهم (207) معلماً ومعلمة، ونسبة (76.4) من عينة الدراسة.

كما يلاحظ أن ذوي الخبرة ممن هم أكثر من (10) سنوات أعلى عدداً وذلك لأن وكالة الغوث الدولية لا تقوم بتعيين معلمين جدد إلا في حال وجود شغور يفرضه تقاعد المعلمين بعد عمر ال (60) عاماً، فكان عدد المعلمين من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات أقل من باقي النسب للسبب المذكور إضافة إلى عزوف وكالة الغوث عن تثبيت أي معلمين ما لم يكن هناك شاغر حقيقي ونصاب تعليمي كامل يشغله هذا المعلم.

5-4- مكان تطبيق الدراسة:

لقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يعلمون اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) في إقليم الضفة الغربية في فلسطين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2021م.

كما تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار التعبير الكتابي والشفوي على تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدرستي ذكور الدهيشة الأساسية، وبنات الدهيشة الأساسية التابعتين لمنطقة الخليل التعليمية (جنوب الضفة الغربية).

5-5- أدوات الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية؛ اعتمد الباحث عدة أدوات على النحو الآتي:

أولاً- مقاييس موجهة إلى المعلمين تمثلت في:

1- استبانة لقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، حسب مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تشتمل على مجموعة الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة الدرامية التي توظف بشكل تربوي، موجهة إلى المعلمين.

من خلال رجوع الباحث إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي اهتمت بالدراما في التعليم والاستراتيجيات التي يمكن تصنيفها على أنها استراتيجيات دراما تستخدم في السياقات التعليمية، قام الباحث بدراسة هذا الاستراتيجيات ورصدها وتصنيفها وبنائها لتكون مقياساً للاستراتيجيات الدرامية

المستخدمة في التعليم، وقد اعتمد الباحث سلم ليكرت الخماسي في بناء هذا المقياس حول درجة التطبيق (بدرجة كبيرة جداً/ بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة منخفضة/ بدرجة منخفضة جداً)، وقد قوبلت هذه البدائل أو الخيارات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1). ومن ثم عرض الباحث هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للاطلاع على فقرات المقياس وتعديل ما يروونه مناسباً بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد أرفق الباحث (بطاقة تعريف) حول كل استراتيجية تم ذكرها في المقياس وذلك كي تسهل على المعلمين والمعلمات وكي تكون إجاباتهم على المقياس أكثر دقة، حيث من الممكن أن يكون المعلمون/ات يطبقون الدراما في التعليم لا يحيطون بالمعرفة الدقيقة للتسمية أو المصطلح حول الاستراتيجية التي يطبقونها، ولهذا السبب تم إعداد البطاقة التعريفية. حسب خبراتهم التربوية، فقد استفاد الباحث في بناء هذا المقياس من كل من: (O'Toole, 2011؛ Walker, 1992؛ Yardley-Matwiejezuk, 1997؛ Brauer, 2010؛ Ngum, 2013؛ O'Neill & Lambert, 2012؛ Saxton & Miller, 2009؛ O'Neill, 2010؛ Abbott, 2005؛ Heathcote, 2002؛ Shapiro, 2014؛ Howell & Heap, 2008؛ Heathcote, 2004؛ أبو مغلي، وهيلات، 2008؛ صالحة، 2014؛ نصار، وصالحة؛ 2000؛ هيلات، وخصاونة؛ 2007؛ حسين، 2005؛ العناني، 2002). والملحق (2) يوضح هذا المقياس.

2- استبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

بناء على ما جمعه الباحث من استراتيجيات الدراما في التعليم، وما زوده به الأدب التربوي والدراسات السابقة من مهارات في التعبير الكتابي، قام الباحث ببناء المقياس ليجمع بين الاستراتيجيات سابقة الذكر ودرجة إدراك المعلمين لدورها في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي من خلال توظيف هذه الاستراتيجيات، وقد اعتمد الباحث سلم ليكرت الخماسي في بناء هذا المقياس المتعلق بإدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ (بدرجة كبيرة جداً/ بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة منخفضة/ بدرجة منخفضة جداً)، وقد قوبلت هذه البدائل أو الخيارات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1). ومن ثم عرض الباحث هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للاطلاع على فقرات المقياس وتعديل ما يروونه مناسباً

بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد استفاد الباحث في بناء هذا المقياس من دراسة كل من: (قرعاوي، 2015؛ حلس، 2003؛ عليان، 2007؛ الحوامدة وعاشور، 2013؛ أبو صبحة، 2010؛ خلف، 2004؛ Gundogan, et al. 2013؛ Maden, Bayrakatr & Okvuran, 2012؛ Crumpler & Schneider, Sun, 2003؛ Cormack, 2004؛ Costello, 2006؛ 2012؛ 2002؛ Budhesha, 2007؛ Bartan, 2017). والملحق (3) يوضح هذا المقياس.

3- استبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في إكساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

بناء على ما جمعه الباحث من استراتيجيات الدراما في التعليم، وما زوده به الأدب التربوي والدراسات السابقة من مهارات في التعبير الشفوي، قام الباحث ببناء المقياس ليجمع بين الاستراتيجيات سابقة الذكر ودرجة إدراك المعلمين لدورها في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الشفوي من خلال توظيف هذه الاستراتيجيات، وقد اعتمد الباحث سلم ليكرت الخماسي في بناء هذا المقياس المتعلق بإدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ (بدرجة كبيرة جداً/ بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة منخفضة/ بدرجة منخفضة جداً)، وقد قبلت هذه البدائل أو الخيارات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1). ومن ثم عرض الباحث هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للاطلاع على فقرات المقياس وتعديل ما يرويه مناسباً بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد استفاد الباحث في بناء هذا المقياس من دراسة كل من: (الربابعة، 2015؛ المسيعدين، 2015؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ البري، 2017؛ خصاونة والعكل، 2012؛ الناصر، 2008؛ العودات، 2005؛ الطيب، 2010؛ نصر والعبادي، 2005؛ الطروة، 2004؛ الشنطي، 2016؛ الزعانين، 2015؛ أغبر، 2015؛ Iamsaard & Kerdpol, 2015؛ Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013؛ Fabio, 2015؛ 2015؛ 2013؛ Ulas, 2008؛ Hui & Lau, 2006؛ Lever & Senechal, 2011؛ Rebecca, 2004؛ Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004). والملحق (4) يوضح هذا المقياس.

ثانياً- مقاييس موجهة إلى التلاميذ تمثلت في:

1- اختبار في التعبير الكتابي موجه للتلاميذ.

بعد رجوع الباحث إلى كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وبحكم عمله السابق كمعلم والحالي كمختص تربوي/ مشرف للغة العربية، اقترح الباحث عناوين خمسة موضوعات في التعبير الكتابي، مراعيًا مناسبتها، وشموليتها، وملائمتها لواقع تلاميذ الصف التاسع الأساسي الاجتماعي والثقافي والديني، بحيث يتمكن التلاميذ من الكتابة فيها، بما يحقق أغراض الدراسة، وأُرفق بكل عنوان مجموعة أفكار رئيسة يُبنى عليها موضوع التعبير الكتابي. وطلب إلى لجنة المحكمين من ذوي الاختصاص اختيار أنسب ثلاثة موضوعات من أصل خمسة، لتكون ضمن ما يقدم للتلاميذ لاختيار أحد هذه الموضوعات والكتابة عنه. والملحق (5) يوضح عناوين موضوعات التعبير الكتابي الخمسة التي تم عرضها على لجنة المحكمين، والملحق (6) يوضح نموذج اختبار التعبير الكتابي والعناوين الثلاثة التي عُرضت للتلاميذ فيه.

2- اختبار في التعبير الشفوي موجه للتلاميذ.

بعد رجوع الباحث إلى كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وبحكم عمله السابق كمعلم والحالي كمختص تربوي/ مشرف للغة العربية اقترح الباحث عناوين خمسة موضوعات في التعبير الشفوي، مراعيًا مناسبتها، وشموليتها، وملائمتها لواقع تلاميذ الصف التاسع الأساسي الاجتماعي والثقافي والديني، بحيث يتمكن التلاميذ من التحدث والتعبير شفويًا حولها، بما يحقق أغراض الدراسة، وأُرفق بكل عنوان مجموعة أفكار رئيسة يُبنى عليها موضوع التعبير الشفوي. وطلب إلى لجنة المحكمين من ذوي الاختصاص اختيار أنسب ثلاثة موضوعات من أصل خمسة، لتكون ضمن ما يقدم للتلاميذ لاختيار أحد هذه الموضوعات والتعبير شفويًا عنه. والملحق (7) يوضح عناوين موضوعات التعبير الشفوي الخمسة التي تم عرضها على لجنة المحكمين، والملحق (8) يوضح نموذج اختبار التعبير الشفوي والعناوين الثلاثة التي عُرضت للتلاميذ فيه.

ثالثاً - مقاييس تصحيح موضوعات التعبير:

1- مقياس تصحيح موضوعات التعبير الكتابي:

هذا المقياس هو عبارة عن قوائم رصد خاصة بمهارات التعبير الكتابي، ليتم اعتمادها في تصحيح اختبار التعبير الكتابي الذي يخضع له مجموعة من التلاميذ ممن يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم، ومن لا يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم. حيث اطلع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي عنيت بالتعبير الكتابي، وحصر المهارات التي يمكن أن يتضمنها موضوع التعبير الكتابي الجيد ضمن المستوى العمري لعينة الدراسة، وقد قسم الباحث المهارات إلى مجالين: مجال الشكل، ومجال المضمون، والتي يمكن أن تكون معياراً لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي، وقد اعتمد الباحث تصنيفاً خماسياً مقابل كل معيار حول درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون (بدرجة كبيرة جداً/ بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة منخفضة/ يفقد لاكتساب المهارة)، وقد قوبلت هذه البدائل أو الخيارات بالدرجات (4، 3، 2، 1، 0). وطلب إلى لجنة المحكمين من ذوي الاختصاص تقييم ما يصلح وما لا يصلح من هذه المهارات ليكون معياراً لتصحيح اختبار التعبير الكتابي. وقد استفاد الباحث في التعرف إلى هذه المهارات وبناء المقياس من كل من: (الوائلي، 2004؛ العثمان، 1999؛ الهاشمي، 2010؛ الشريعة ومحمد، 2004؛ الحلاق، 2005؛ الدليمي والوائلي، 2003؛ مذكور، 2006؛ الصويركي، 2010؛ الوحيدي، 2005؛ البجة، 1999؛ يونس، 2000). والملحق (8) يوضح قائمة مهارات التعبير الكتابي التي اعتمدت معياراً لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي والتي ضمت عشر مهارات خاصة بمجال الشكل، وعشر مهارات خاصة بمجال المضمون.

2- مقياس تصحيح موضوعات التعبير الشفوي:

هذا المقياس هو عبارة عن قوائم رصد خاصة بمهارات التعبير الشفوي، ليتم اعتمادها في تصحيح اختبار التعبير الشفوي الذي يخضع له مجموعة من التلاميذ ممن يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم، ومن لا يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم. حيث اطلع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي عنيت بالتعبير الشفوي، وحصر المهارات التي يمكن أن

يتضمنها موضوع التعبير الشفوي الجيد ضمن المستوى العمري لعينة الدراسة، والتي يمكن أن تكون معياراً لتصحيح موضوعات التعبير الشفوي وقد اعتمد الباحث تصنيفاً خماسياً مقابل كل معيار حول درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ (بدرجة كبيرة جداً/ بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة منخفضة/ يفقد لاكتساب المهارة)، وقد قوبلت هذه البدائل أو الخيارات بالدرجات (4، 3، 2، 1، 0). وطلب إلى لجنة المحكمين من ذوي الاختصاص تقييم ما يصلح وما لا يصلح من هذه المهارات ليكون معياراً لتصحيح اختبار التعبير الشفوي. وقد استفاد الباحث في التعرف إلى هذه المهارات وبناء المقياس من كل من: (هزايمة وعليمات، 2012؛ حافظ، 2005؛ الناقة، 2002؛ زقوت، 2013؛ أبو مغلي، 2009؛ مذكور، 2010؛ عون، 2012؛ السليتي، 2008؛ الخرمان، 2007؛ الصويركي، 2006؛ عطا، 2005؛ البري، 2017؛ قاسم، 2005؛ العيسوي وآخرون، 2005؛ طعيمة، 2004؛ الجوريشي، 2008؛ البجة، 2010؛ جمل وآخرون، 2006؛ والي، 1998؛ مصطفى، 2014؛ الدليمي والواللي، 2005). والملحق (9) يوضح قائمة مهارات التعبير الشفوي التي اعتمدت معياراً لتصحيح موضوعات التعبير الشفوي والتي ضمت عشرين مهارة مرتبطة بالتعبير الشفوي.

5-6- صدق الأدوات:

أولاً- صدق المحتوى (صدق المحكمين):

1- موضوعات التعبير الكتابي المقدمة في اختبار التعبير الكتابي:

قام الباحث بإعداد قائمة تشتمل على خمسة عناوين لموضوعات في التعبير الكتابي، مما يتناسب والمرحلة العمرية لعينة الدراسة من التلاميذ، حيث أرفق كل عنوان بمجموعة من الأفكار الداعمة التي يمكن بناء موضوع التعبير من خلالها، وتم إرسال هذه القائمة إلى مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بقصد اختيار ثلاثة موضوعات من أصل خمسة يرون أنها أكثر مناسبة وملاءمة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في فلسطين، وقد قام المحكمون باختيار الموضوعات وتم اعتماد أكثر ثلاثة موضوعات حظيت بأعلى نسبة قبول من لجنة التحكيم.

بعد عملية تحكيم الاختبار الخاص بالتعبير الكتابي، اعتمد الباحث ثلاثة موضوعات وهي التي حظيت بأعلى نسبة اختيار من قبل لجنة التحكيم، فقد حظي الموضوع الأول، بنسبة 85%، وعنوانه: " الشباب عماد الأمة وأساس نجاحها"، والموضوع الثاني، بنسبة 80%، وعنوانه: " التكنولوجيا سلاحٌ ذو حدين"، وحظي الموضوع الثالث بنسبة 80%، وعنوانه: " الصديق الوفي كنز لا يقدر بثمن".

وقد قدمت هذه الموضوعات للتلاميذ لاختيار أحدها والتعبير عنه كتابياً.

2- موضوعات التعبير الشفوي المقدمة في اختبار التعبير الشفوي:

قام الباحث بإعداد قائمة تشتمل على خمسة عناوين لموضوعات في التعبير الشفوي، مما يتناسب والمرحلة العمرية لعينة الدراسة من التلاميذ، حيث أرفق كل عنوان بمجموعة من الأفكار الداعمة التي يمكن بناء موضوع التعبير من خلالها، وتم إرسال هذه القائمة إلى مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بقصد اختيار ثلاثة موضوعات من أصل خمسة يرون أنها أكثر مناسبة وملاءمة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في فلسطين، وقد قام المحكمون باختيار الموضوعات وتم اعتماد أكثر ثلاثة موضوعات حظيت بأعلى نسبة قبول من لجنة التحكيم. بعد عملية تحكيم الاختبار الخاص بالتعبير الشفوي، اعتمد الباحث ثلاثة موضوعات وهي التي حظيت بأعلى نسبة اختيار من قبل لجنة التحكيم، فقد حظي الموضوع الأول، بنسبة 85%، وعنوانه: " وجعلنا من الماء كل شيء حيّ" سورة الأنبياء: (30)،

والموضوع الثاني، بنسبة 85%، وعنوانه:

" أماء يا قلبي وقلب قصائدي ورحيق أزهارى ونور الفرقد "

وحظي الموضوع الثالث بنسبة 75%، وعنوانه: " لكل طفل حقوق يجب أن يتمتع بها".

وقد قدمت هذه الموضوعات للتلاميذ لاختيار أحدها والتعبير عنه شفويًا.

3- مقياس تصحيح موضوعات التعبير الكتابي:

أعد الباحث قائمة تشتمل مجموعة من المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي، وقد قسمت المهارات إلى قسمين: قسم خاص بمجال الشكل، وقسم خاص بمجال المضمون، وقد تم إرسال هذه القائمة إلى مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بقصد تحكيم هذه القائمة والإشارة إلى ما يصلح منها وما لا يصلح لأن يكون معياراً لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي، حيث طلب منهم أيضاً التعديل عليها بالحذف أو الإضافة أو الصياغة أو ما يرونها مناسباً أكثر، وقد قام المحكمون بإبداء ملاحظاتهم حول هذه القائمة، وقد اعتمد الباحث شرط بقاء المهارة معياراً للتصحيح حصولها على نسبة (80%) فما فوق من لجنة التحكيم. وتم الأخذ بملاحظات لجنة التحكيم لتخرج هذه القائمة بصورتها النهائية بعشر مهارات خاصة بمجال الشكل، وعشر مهارات خاصة بمجال المضمون، تصلح لأن تكون معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الكتابي، والملحق (9) يوضح مهارات التعبير الكتابي بعد تحكيمها والتي اعتمدت معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الكتابي.

4- مقياس تصحيح موضوعات التعبير الشفوي:

أعد الباحث قائمة تشتمل مجموعة من المهارات خاصة بالتعبير الشفوي، وقد تم إرسال هذه القائمة إلى مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بقصد تحكيم هذه القائمة والإشارة إلى ما يصلح منها وما لا يصلح لأن يكون معياراً لتصحيح موضوعات التعبير الشفوي، حيث طلب منهم أيضاً التعديل عليها بالحذف أو الإضافة أو الصياغة أو ما يرونها مناسباً أكثر، وقد قام المحكمون بإبداء ملاحظاتهم حول هذه القائمة، وقد اعتمد الباحث شرط بقاء المهارة معياراً للتصحيح حصولها على نسبة (80%) فما فوق من لجنة التحكيم. وتم الأخذ بملاحظات لجنة التحكيم لتخرج هذه القائمة بصورتها النهائية بعشرين مهارة تصلح لأن تكون معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الشفوي، والملحق (10) يوضح مهارات التعبير الشفوي بعد تحكيمها والتي اعتمدت معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الشفوي.

5- مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم:

أعد الباحث قائمة باستراتيجيات الدراما في التعليم والتي من الممكن تطبيقها في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية، ومن ثم عرض الباحث هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من

ذوي الخبرة والاختصاص للاطلاع على فقرات المقياس وتعديل ما يروونه مناسباً بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد أرفق الباحث (بطاقة تعريف) حول كل استراتيجية تم ذكرها في المقياس، وقد اعتمد الباحث شرط بقاء المهارة معياراً للتصحيح، حصولها على نسبة (80%) فما فوق من لجنة التحكيم وأبدى المحكمون ملاحظاتهم التي أخذ بها ليخرج هذا المقياس بإحدى عشرة استراتيجية دراما في التعليم يُجاب عن درجة تطبيقها حسب سلم ليكرت الخماسي.

6- مقياس إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي:

أعد الباحث قائمة بمهارات التعبير الكتابي في مجالي (الشكل والمضمون) ضمن هذا المقياس الموجّه إلى المعلمين لبيان درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب هذه المهارات، ومن ثم عرض الباحث هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للاطلاع على فقرات المقياس وتعديل ما يروونه مناسباً بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد اعتمد الباحث شرط بقاء الفقرة، حصولها على نسبة (80%) فما فوق، وأخذ بآراء المحكمين ليخرج المقياس بصورته النهائية.

7- مقياس إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي:

أعد الباحث قائمة بمهارات التعبير الشفوي ضمن هذا المقياس الموجّه إلى المعلمين لبيان درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب هذه المهارات، ومن ثم عرض الباحث هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للاطلاع على فقرات المقياس وتعديل ما يروونه مناسباً بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد اعتمد الباحث شرط بقاء الفقرة حصولها على نسبة (80%) فما فوق، وأخذ بآراء المحكمين ليخرج المقياس بصورته النهائية. والملحق (11) يوضح أسماء لجنة التحكيم.

ثانياً- الصدق الإحصائي للاستبانات الخاصة بالمعلمين:

للتأكد من صدق الأدوات المطبقة على المعلمين والمتمثلة في ثلاث استبانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مقياس والفقرات من أجل التحقق من الانسجام والصدق الإحصائي كما في المجالات الآتية:

أولاً: مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث.

من أجل التحقق من صدق هذا المقياس تم استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث. والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث.

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة الإحصائية
		Person	Significant
1	أطبق استراتيجيات لعب الأدوار في التعليم.	**0.654	0.00
2	أطبق استراتيجيات التأطير والصور الثابتة في التعليم.	**0.566	0.00
3	أطبق استراتيجيات الارتجال في التعليم.	**0.612	0.00
4	أطبق استراتيجيات الصوت والإلقاء في التعليم.	**0.447	0.00
5	أطبق استراتيجيات رواية القصة وتمثيلها في التعليم.	**0.540	0.00
6	أطبق استراتيجيات التمثيل الإيمائي الصامت في التعليم.	**0.660	0.00
7	أطبق استراتيجيات الإيقاع والحركة الإبداعية في التعليم.	**0.582	0.00
8	أطبق استراتيجيات المعلم في دور في التعليم.	**0.607	0.00

0.00	**0.725	أطبق استراتيجيات الدراما التكوينية في التعليم.	9
0.00	**0.619	أطبق استراتيجيات عباءة الخبير في التعليم.	10
0.00	**0.666	أطبق استراتيجيات المسرح التعليمي في التعليم.	11

** قيمة الدلالة أصغر من (0.01) وهي دالة إحصائية ودرجة ارتباط مرتفعة.

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) أعلاه أن درجة الارتباط جاءت بين القيم (0.44 – 0.72) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.00) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لل فقرات.

ثانياً – أ – مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل).

من أجل التحقق من صدق هذا المقياس تم استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والفقرات المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل)، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل).

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
		Person	Significant
1	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة كتابة المقدمة والعرض والخاتمة لموضوع التعبير.	**0.717	0.00
2	تساعد الدراما التلاميذ في تعلم كيفية تقسيم الموضوع إلى فقرات متناسقة الحجم.	**0.748	0.00

0.00	**0.799	3 تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، عن طريق تعلمهم موضوعات النحو والصرف والإملاء باستخدام الدراما.
0.00	**0.665	4 تعزز الدراما في التعليم قدرات التلاميذ على الالتزام باللغة العربية الفصيحة في الكتابة.
0.00	**0.775	5 تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة وفق قواعد الخط العربي عن طريق تعلمهم قواعد الخط العربي باستخدام الدراما.
0.00	**0.808	6 تكسب الدراما التلاميذ قيم الترتيب في ورقة التعبير بحيث تتوفر فيها الجاذبية للقراءة.
0.00	**0.764	7 تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات توظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة، عن طريق تعلمهم علامات الترقيم باستخدام الدراما.
0.00	**0.828	8 تساعد الدراما التلاميذ في تعلم توظيف أدوات الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح.
0.00	**0.772	9 تساعد الدراما التلاميذ في تعلم كيفية تركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير.
0.00	**0.762	10 تكسب الدراما التلاميذ مهارة التنوع في استخدام الأساليب اللغوية.

** قيمة الدلالة أصغر من (0.01) وهي دالة إحصائية ودرجة ارتباط مرتفعة.

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) أعلاه أن درجة الارتباط جاءت بين القيم (0.66 – 0.82) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.00) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لل فقرات.

ثانياً- ب- مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون).

من أجل التحقق من صدق هذا المقياس تم استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والفقرات المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون).

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة الإحصائية
		Person	Significant
1	تكسب الدراما التلاميذ مهارة طرح الأفكار الرئيسة بطريقة متوافقة مع الهدف العام من الموضوع.	0.694**	0.00
2	تعوّد الدراما التلاميذ على كيفية التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.	0.726**	0.00
3	تعزز الدراما لدى التلاميذ تحري الدقة في صحة المعلومات العلمية والأدبية المطروحة في الموضوع.	0.724**	0.00
4	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة.	0.820**	0.00
5	تقوي الدراما لدى التلاميذ دورهم في الكتابة بما يبرز شخصيته التلميذ الذاتية في الكتابة.	0.812**	0.00

0.00	**0.825	تعزيز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف توظيف الصور الفنية الأدبية.	6
0.00	**0.780	تكسب الدراما التلاميذ مهارة ضرورة استيفاء الفكرة الرئيسية لكل فقرة.	7
0.00	**0.854	تكسب الدراما التلاميذ مهارة الكتابة الخالية من الاستطراد والحشو الزائد غير المفيد.	8
0.00	**0.803	تعزيز الدراما لدى التلاميذ مهارة استخدام الألفاظ المحددة وليس العمومية في الكتابة.	9
0.00	**0.827	تكسب الدراما التلاميذ مهارة الالتزام بالوحدة الموضوعية في الكتابة.	10

** قيمة الدلالة أصغر من (0.01) وهي دالة إحصائية ودرجة ارتباط مرتفعة.

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) أعلاه أن درجة الارتباط جاءت بين القيم (0.69 – 0.85) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.00) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لل فقرات.

ثالثاً- مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

من أجل التحقق من صدق هذا المقياس تم استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والفقرات المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط Person	قيمة الدلالة الإحصائية Significant
1	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة استهلال الحديث بمقدمة مشوقة.	**0.700	0.00
2	تبنى الدراما لدى التلاميذ مهارة ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً أثناء التعبير الشفوي.	**0.738	0.00
3	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارات إخراج الحروف من مخرجها الصحيحة.	**0.678	0.00
4	تعود الدراما التلاميذ التحدث بسرعة مناسبة.	**0.732	0.00
5	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة الطلاقة في الحديث دون تلعث.	**0.726	0.00
6	تدرب الدراما التلاميذ على إظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة.	**0.776	0.00
7	تمكّن الدراما التلاميذ من مهارة استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء التعبير الشفوي.	**0.793	0.00
8	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة استخدام ألفاظ وعبارات دقيقة متنوعة.	**0.848	0.00
9	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة التحدث بجمل تامة المعنى.	**0.835	0.00

0.00	**0.747	10 تقوّي الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الصور البلاغية أثناء التعبير الشفوي خدمةً للمعنى.
0.00	**0.763	11 تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة عدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التراكيب اللغوية.
0.00	**0.740	12 تُكسب الدراما التلاميذ مهارة التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل.
0.00	**0.745	13 تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد.
0.00	**0.771	14 تدرب الدراما التلاميذ على المحافظة على سلامة اللغة الفصحى وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية والتركيبية.
0.00	**0.804	15 تُكسب الدراما التلاميذ مهارة ترابط العبارات وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملّة للأخرى من خلال استخدام أدوات الربط المناسبة.
0.00	**0.761	16 تعود الدراما التلاميذ على حسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف، وفق علامات الترقيم الصحيحة.
0.00	**0.776	17 تعزز الدراما لدى التلاميذ القدرة على استمرار التحدث عن طريق إنتاج أفكار متنوعة.

18	تقوي الدراما لدى التلاميذ الجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع.	**0.778	0.00
19	تُكسب الدراما التلاميذ السلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها.	**0.778	0.00
20	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة إنهاء الحديث نهاية طبيعية تدريجية غير مفاجئة.	**0.786	0.00

* * قيمة الدلالة أصغر من 0.01 وهي دالة إحصائياً ودرجة ارتباط مرتفعة.

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) أعلاه أن درجة الارتباط جاءت بين القيم (0.67) – (0.84) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.00) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للفقرات.

5-7- ثبات الأدوات:

أولاً- ثبات الأدوات الخاصة باختباري التعبير الكتابي والتعبير الشفوي:

تأكد الباحث من ثبات الأدوات الخاصة باختباري التعبير الكتابي والتعبير الشفوي بعدة طرق، هي:

أ- ثبات التحليل:

1 - ثبات مقياس تصحيح التعبير الكتابي: عرض الباحث الموضوعات الخمسة، التي كتبها تلاميذ العينة الاستطلاعية على ثلاثة مصححين من ذوي الخبرة في التعليم ويدرسون اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وأرفق بهذه الموضوعات نموذج التصحيح الذي يشتمل مهارات التعبير الكتابي، وقد أعطي كل مصحح ذات الورقة المكتوب عليها موضوعات التعبير، وطلب إليهم تصحيحها بدون وضع إشارات على ورقة التلميذ، بل تفريغ النتائج في نموذج التصحيح المرفق (خماسي التصنيف). ومن ثم حسب الباحث التكافؤ بين المصححين الثلاثة (اتساق تقديرات المصححين)، وقد بلغ متوسط الثبات بين المصححين الثلاثة (0.91)، وهذه النسبة تشير إلى درجة عالية من الثبات، تتمتع بها أداة الدراسة. والجدول (10) يوضح ثبات التحليل بين المصححين الثلاثة لمقياس تصحيح التعبير الكتابي. والخطوة التالية من خطوات ثبات التحليل زادت من ثقة الباحث في دقة تصحيح المصححين الثلاثة.

جدول (10): ثبات التحليل بين المصححين الثلاثة لمقياس تصحيح التعبير الكتابي.

* تكافؤ على 20 معيار تصحيح لعشر أوراق اختبار.

التكافؤ بين المصححين الأول مع المصحح الثاني *	التكافؤ بين المصحح الأول مع المصحح الثالث *	التكافؤ بين المصحح الثاني مع المصحح الثالث *	التكافؤ بين المصححين الثلاثة
0.95	0.99	0.98	0.97
0.94	0.95	0.98	0.96
0.91	0.88	0.95	0.91
0.89	0.93	0.88	0.90
0.8	0.85	0.8	0.82
0.9	0.85	0.83	0.86
0.95	0.93	0.94	0.94
0.93	0.88	0.88	0.90
0.97	0.93	0.98	0.96
0.98	0.93	0.9	0.94
0.92	0.91	0.91	0.91

يُلاحظ من الجدول (10) أن نسبة التكافؤ بين المصححين الثلاثة كانت عالية وتشير إلى درجة جيدة من الثبات وبلغت (0.91)، حيث كانت نسبة الثبات بين المصحح الأول والثاني (0.92)، وبين المصحح الأول والثالث (0.91)، وبين المصحح الثاني والثالث (0.91).

لقد صحح الباحث نفسه موضوعات التعبير في اليوم الذي أجرى فيه الاختبار على العينة الاستطلاعية، وبعد أسبوعين من تاريخه صحح الموضوعات مرة ثانية، وحسب التكافؤ بين التصحيح الأول والثاني وكانت نسبة التكافؤ (0.90)، وهذه إشارة إلى ثبات الأداة.

2- ثبات مقياس تصحيح التعبير الشفوي: اصطحب الباحث معلمين من معلمي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وأوضح لهما مقياس تصحيح اختبار التعبير الشفوي، وعرض التلاميذ من خارج عينة الدراسة تعبيراتهم الشفوية أمام المعلمين والباحث، وسجل كل واحد ملاحظاته من خلال مقياس التصحيح الخاص بالتعبير الشفوي، ومن ثم أجرى الباحث مقارنات بين تقييم المصحح الأول والثاني، والأول والثالث، والثاني والثالث، واستخرج نسبة التكافؤ بين المصححين (اتساق تقديرات المصححين)، وقد بلغ متوسط الثبات بين المصححين الثلاثة (0.87)، وهذه النسبة تشير إلى درجة عالية من الثبات، تتمتع بها أداة الدراسة. والجدول (11) يوضح ثبات التحليل بين المصححين الثلاثة لمقياس تصحيح التعبير الشفوي.

جدول (11): ثبات التحليل بين المصححين الثلاثة لمقياس تصحيح التعبير الشفوي.

* تكافؤ على 20 معيار تصحيح لعشر تلاميذ عبروا شفويًا.

التكافؤ بين المصحح الأول مع المصحح الثاني *	التكافؤ بين المصحح الأول مع المصحح الثالث *	التكافؤ بين المصحح الثاني مع المصحح الثالث *	التكافؤ بين المصححين الثلاثة
00.9	0.91	0.89	0.90
0.88	0.85	0.84	0.86
0.87	0.85	0.88	0.87
0.92	0.88	00.9	0.90
0.88	0.86	0.84	0.86
0.84	0.82	0.80	0.82

0.90	0.92	0.9	0.89
0.89	0.90	0.88	0.90
0.90	0.89	0.90	0.92
0.83	0.83	0.85	0.82
0.87	0.87	0.87	0.88

يُلاحظ من الجدول (11) أن نسبة التكافؤ بين المصححين الثلاثة كانت عالية وتشير إلى درجة جيدة من الثبات وبلغت (0.87) تقريباً، حيث كانت نسبة الثبات بين المصحح الأول والثاني (0.88)، وبين المصحح الأول والثالث (0.87)، وبين المصحح الثاني والثالث (0.87).

ب - حُسِبَ الثبات في مجالي نموذج تصحيح اختبار التعبير الكتابي المتعلقين بالشكل والمضمون، وعلى الدرجة الكلية، حسب معادلة (كرونباخ ألفا) و(التجزئة النصفية)، والجدول (12) يوضح ذلك. جدول (12): نتائج ثبات مقياس تصحيح التعبير الكتابي بمجاليه المتعلقين بالشكل والمضمون، وعلى الدرجة الكلية. ومقياس تصحيح التعبير الشفوي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) و(التجزئة النصفية).

المجال	عدد الفقرات	الحالات	معامل التجزئة النصفية Guttman Split-Half Coefficient	كرونبا ألفا Cronbach's Alpha
الكتابي	الشكل	120	0.97	0.97
	المضمون		0.97	0.97
	الكلية		0.97	0.98
الشفوي		20	0.94	0.97

تظهر النتائج في الجدول (12) أعلاه أن قيم الثبات باستخدام معامل التجزئة النصفية (Guttman Split-Half Coefficient) جاءت بقيمة مرتفعة وكانت (0.94 – 0.97)، كما ظهرت قيم معامل كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) بقيم (0.97 – 0.98) وهي قيم مرتفعة في الثبات وتقي بأغراض الدراسة.

ثانياً- ثبات الأدوات الخاصة بقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين مهارات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون)، والتعبير الشفوي:

لاحتساب ثبات أدوات الدراسة المطبقة على المعلمين والتي تتعلق بقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين مهارات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون)، والتعبير الشفوي تم استخدام معادلة كرونباخ الفا، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول رقم (13): نتائج ثبات الأدوات المطبقة على المعلمين والتي تتعلق بقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين مهارات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون)، والتعبير الشفوي باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

المقياس	عدد الفقرات	الحالات	كرونباخ الفا Cronbach's Alpha
درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم.	11	271	0.83
درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي (مجال الشكل).	10		0.92
درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي (مجال المضمون).	10		0.93
الدرجة الكلية	20		0.96
درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الشفوي.	20		0.96

تظهر النتائج في الجدول (13) أعلاه أن قيم الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Alph Cronbach's) جاءت عالية، وتشير إلى ثبات الأدوات المطبقة على المعلمين، حيث بلغت قيمة الثبات لمقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم (0.83) ولمقياس درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي (مجال الشكل) (0.92) ولمقياس ذاته في (مجال المضمون) (0.93)، وعلى الدرجة الكلية لمجالي الشكل والمضمون (0.96)، وقد جاءت قيمة الثبات للمقياس الخاص بدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الشفوي (0.96)، وجميعها قيمة عالية تشير إلى ثبات الأدوات وتفي بأغراض للدراسة.

5-8- خطوات إجراء الدراسة:

اتُبعَت الخطوات الآتية في إجراء الدراسة:

1- بعد بناء الأدوات والتحقق من مناسبتها للتطبيق، وجه الباحث خطاباً إلى رئاسة برنامج التعليم في الضفة الغربية للموافقة على تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة في معلمين يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية، وتلاميذ يدرسون على مقاعد مدارس تابعة لوكالة الغوث. وكان الباحث قد حصل من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث على أعداد مجتمع الدراسة (المعلمين/ات، والتلاميذ). والملحق (12) يوضح الرسالة الرسمية الخاصة بالموافقة على تطبيق أدوات الدراسة.

2- بعد الحصول على موافقة رئاسة برنامج التعليم على تطبيق أدوات الدراسة والسماح بذلك، قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة الخاصة بالمعلمين موضحاً لهم المطلوب فيها.

3- قام الباحث بزيارة مجمع مدارس مخيم الدهيشة للاجئين (مدرسة ذكور الدهيشة الأساسية الأولى، ومدرسة بنات الدهيشة الأساسية الأولى) التي اختارها لمعرفة بحكم عمله كمختص تربوي/ مشرف اللغة العربية في وكالة الغوث - منطقة الخليل، وقد حرص الباحث على اختيار مدرسة ذكور الدهيشة الأساسية الأولى ومدرسة بنات الدهيشة الأساسية الأولى لأن تلاميذ وتلميذات هاتين المدرستين من سكان مخيم الدهيشة للاجئين ويعيشون الظروف ذاتها تقريباً، ويتفاعلون في بيئة واحدة بكافة المتغيرات الموجودة فيها. ولدى الباحث معرفة بالمعلمين والمعلمات الذين يتبنون استراتيجيات الدراما في التعليم ويطبّقونها والمعلمين والمعلمات الذين يوظفون الاستراتيجيات التعليمية غير المرتبطة بالدراما في التعليم، وطلب من مدير/ة كل مدرسة أسماء تلاميذ الصف التاسع وأعدادهم، واختار عدد أفراد العينة المطلوب من كل مدرسة، وطلب حضورهم إلى قاعة شاغرة، ومن ثم وزع عليهم أوراق

الاختبار، بالإضافة لأوراق فارغة مرفقة للكتابة عليها. وقام نفسه وبمساعدة أحد معلمي/ات المدرسة بمراقبة سير الاختبار، ووضح الباحث للتلاميذ أن نتائج هذا الاختبار ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وليس لها علاقة بالنتائج المدرسية الخاصة بهم، وذلك للتخفيف من حدة التوتر والقلق التي قد تتنبأهم. وكذلك الحال فيما يخص اختبار التعبير الشفوي فقد تم الحديث أمام التلاميذ عن فحوى الاختبار ومضمونه، ووزعت إليهم الأوراق التي تشتمل على عناوين الموضوعات التي سيعبرون عن أحدها شفويًا مراعين ما تعلموه من مهارات مرتبطة بالتعبير الشفوي.

4- جمع الباحث أوراق الاختبار وصححها بنفسه بناءً على قائمة المعايير الخاصة بالتعبير الكتابي.

5- قيم الباحث أداء التلاميذ في التعبير الشفوي بناءً على معايير التصحيح الخاصة بقياس مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

5- تم إدخال البيانات الحاصل عليها من المقاييس الموجهة إلى المعلمين، ومن مقاييس اختباري التعبير الكتابي والشفوي إلى الحاسوب لتتم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS-20).

5-9- تصحيح الاختبارات:

أولاً- تصحيح اختبار التعبير الكتابي: بعد جمع أوراق الاختبار، قام الباحث بتصحيح تلك الأوراق تحرياً للدقة، حيث فرغ النتائج على نموذج التصحيح المعد لذلك وهو المقياس المشتمل على مهارات التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون التي اعتبرت معياراً لتصحيح الاختبار الكتابي، وأدخل النتائج المفرغة على نموذج التصحيح إلى الحاسوب بنفسه، تلاشياً للوقوع في خطأ. وتشكل سلم التصحيح من خمس درجات (4، 3، 2، 1، 0)، وتعبّر الدرجة (4) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة كبيرة جداً، وتعبّر الدرجة (3) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، وتعبّر الدرجة (2) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة متوسطة، وتعبّر الدرجة (1) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة منخفضة، وتعبّر الدرجة (0) أن التلميذ/ة يفقد امتلاك المهارة. واعتمد الباحث نظام التقدير التالي للتعبير عن المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجة الاكتساب الكلية لمهارات التعبير الكتابي: (أقل من 16) منخفضة جداً، ومن (16-31.9) منخفضة و(32-47.9) متوسطة، و(48-63.9) كبيرة، ومن (64-80) كبيرة جداً. وتقابلها في النسب المئوية: (أقل من 20) منخفضة جداً، و(20-39.9) منخفضة، ومن (40-59.9) متوسطة، ومن (60-79.9) كبيرة، ومن (80-100) كبيرة جداً. حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار من (80) علامة، قسمها الباحث إلى (40) علامة خاصة

بالشكل، و(40) علامة خاصة بالمضمون، بحيث تأخذ قيمة أعلى مهارة (4) درجات، علماً أن عدد المعايير الخاصة بالشكل (10) معايير، وعدد المعايير الخاصة بالمضمون (10) معايير وبمجموع (20) معياراً لتصحيح التعبير الكتابي.

ثانياً- تصحيح اختبار التعبير الشفوي: قام الباحث بتقييم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي بناء على معايير خاصة بالتعبير الشفوي وردت في مقياس مهارات التعبير الشفوي، وتشكل سلم التصحيح من خمس درجات (4، 3، 2، 1، 0)، وتعتبر الدرجة (4) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة كبيرة جداً، وتعتبر الدرجة (3) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، وتعتبر الدرجة (2) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة متوسطة، وتعتبر الدرجة (1) أن التلميذ/ة يمتلك المهارة بدرجة منخفضة، وتعتبر الدرجة (0) أن التلميذ/ة يفتقد امتلاك المهارة. واعتمد الباحث نظام التقدير التالي للتعبير عن المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجة الاكتساب الكلية لمهارات التعبير الشفوي: (أقل من 16) منخفضة جداً، ومن (16- 31.9) منخفضة و(32-47.9) متوسطة، و (من 48-63.9) كبيرة، ومن (64-80) كبيرة جداً. وتقابلها في النسب المئوية: (أقل من 20) منخفضة جداً، و(من 20-39.9) منخفضة، و(من 40-59.9) متوسطة، ومن (60-79.9) كبيرة، ومن (80-100) كبيرة جداً.. حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار من (80) علامة، بحيث تأخذ قيمة أعلى مهارة (4) درجات. علماً أن عدد المعايير (20) معياراً لتصحيح التعبير الشفوي.

10-5- المعالجة الإحصائية:

من أجل الحصول على نتائج الدراسة، وللتعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث، ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ؛ تم استخدام برنامج SPSS-20، حيث أُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكذلك استخدمت اختبارات (t-test)، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، واستخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way Analysis of Variance)، واستخدمت معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، للتأكد ولحساب التكافؤ بين المصححين فيما يتعلق بثبات الاختبار.

الفصل السادس

عرض النتائج وتحليلها

ومناقشتها

الفصل السادس: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها.

تمهيد.

1-6- عرض النتائج وتحليلها.

1-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس الأول.

1-1-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الأول.

2-1-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الأول.

3-1-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الأول.

4-1-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الأول.

2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس الثاني.

1-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثاني.

2-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثاني.

3-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثاني.

4-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثاني.

5-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثاني.

7-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثاني.

8-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثاني.

9-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي التاسع للسؤال الرئيس الثاني.

10-2-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي العاشر للسؤال الرئيس الثاني.

3-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس الثالث.

1-3-1-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-2- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-3- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-4- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-5- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-7- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثالث.

6-1-3-8- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثالث.

6-2- مناقشة النتائج.

6-2-1- أولاً- مناقشة نتائج السؤال الأول.

6-2-1-1- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الأول

6-2-1-2- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الأول.

6-2-1-3- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الأول.

6-2-1-4- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الأول.

6-2-2- ثانياً- مناقشة نتائج السؤال الثاني.

6-2-2-1- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-2- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-3- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-4- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-5- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-6- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-7- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-8- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-9- مناقشة نتائج السؤال الفرعي التاسع للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-2-10- مناقشة نتائج السؤال الفرعي العاشر للسؤال الرئيس الثاني.

6-2-3- ثالثاً- مناقشة نتائج السؤال الثالث.

6-2-3-1- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-2- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-3- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-4- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-5- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-6- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-7- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثالث.

6-2-3-8- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث.

6-3- الاستنتاج العام.

6-4- التوصيات والمقترحات.

الفصل السادس: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

تمهيد:

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة وتحليلها، ومناقشتها، ومن ثم أهم التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة في ضوء نتائج الدراسة.

6-1- عرض النتائج وتحليلها:

6-1-1- عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: ما درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين؟

ينبثق من السؤال الرئيس الأول الأسئلة الفرعية الآتية:

6-1-1-1- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: ما درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، ويتكون من (11) فقرة. وللإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي وهو: (بدرجة كبيرة جداً = 5، بدرجة كبيرة = 4، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة منخفضة = 2، وبدرجة منخفضة جداً = 1)، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية تم اعتماد مقياس ثلاثي عن طريق طرح أكبر قيمة من أقل قيمة (5-1) والقسمة على عدد التقديرات (3) وتساوي (1.33)، وعليه يصبح المقياس للتقدير هو: (أقل من 2.33 بدرجة قليلة، 2.34 - 3.66 بدرجة متوسط، أكبر من 3.66 بدرجة كبيرة). كما تظهر من خلال الجدول (14).

جدول (14): النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	أطبق استراتيجيات لعب الأدوار في التعليم.	3.86	0.69	77.20	كبيرة	3
2	أطبق استراتيجيات التأطير والصور الثابتة في التعليم.	3.44	0.86	68.86	متوسطة	8
3	أطبق استراتيجيات الارتجال في التعليم.	3.47	0.93	69.37	متوسطة	7
4	أطبق استراتيجيات الصوت والإلقاء في التعليم.	4.25	0.70	85.02	كبيرة	1
5	أطبق استراتيجيات رواية القصة وتمثيلها في التعليم.	4.23	0.67	84.65	كبيرة	2
6	أطبق استراتيجيات التمثيل الإيمائي الصامت في التعليم.	3.22	0.89	64.43	متوسطة	10
7	أطبق استراتيجيات الإيقاع والحركة الإبداعية في التعليم.	3.69	0.80	73.73	كبيرة	5
8	أطبق استراتيجيات المعلم في دور في التعليم.	3.83	0.70	76.68	كبيرة	4
9	أطبق استراتيجيات الدراما التكوينية في التعليم.	3.25	0.84	64.94	متوسطة	9

10	أطبق استراتيجية عباءة الخبير في التعليم.	3.10	0.90	61.99	متوسطة	11
11	أطبق استراتيجية المسرح التعليمي في التعليم.	3.61	0.97	72.18	متوسطة	6
الدرجة الكلية		3.63	0.49	72.64	متوسطة	

تظهر النتائج في الجدول (14) أعلاه أن درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.63) وهي درجة متوسطة، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (4) وهي: أطبق استراتيجية الصوت والإلقاء في التعليم بقيمة (4.25) وهي درجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (5) وهي: أطبق استراتيجية رواية القصة وتمثيلها في التعليم بقيمة (4.23) وبدرجة كبيرة.

بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (10) وهي: أطبق استراتيجية عباءة الخبير في التعليم، بقيمة (3.10) وهي درجة متوسطة، والفقرة رقم (6) وهي: أطبق استراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت في التعليم، بقيمة (3.22) وهي درجة متوسطة.

6-1-1-2- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الأول تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

ولاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
ذكر	87	3.57	0.48	2.82	*0.005
انثى	184	3.75	0.49		

* قيمة الدلالة أصغر من (0.05) وهي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول (15) أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس)، وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.005) وهي أقل من (0.05)، وتوضح الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي مقداره (3.75) بينما كان المتوسط الحسابي للذكور بقيمة (3.57) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة والتي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث.

6-1-1-3- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

للاجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الأول تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ويبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية، والجدول (17) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	28	3.45	0.50
5 - 10 سنوات	36	3.66	0.49
أكثر من 10 سنوات	207	3.64	0.49

جدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.995	2	0.498	2.030	0.133
داخل المجموعات	65.686	268	0.245		
المجموع	66.681	270			

تشير النتائج الواردة في الجدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (0.133) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6-1-1-4- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الأول تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
3 - 1	161	3.63	0.49	0.17	0.86
9 - 4	110	3.62	0.50		

تشير النتائج الواردة في الجدول (18) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم)، وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.86) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة حصائياً تبعاً لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

6-1-2- عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ؟

ينبثق من السؤال الرئيس الثاني الأسئلة الفرعية الآتية:

6-1-2-1- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين الكلية لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثاني قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، ويتكون من (20) فقرة؛ وللإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي وهو: (بدرجة كبيرة جداً = 5، بدرجة كبيرة = 4، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة منخفضة = 2، وبدرجة منخفضة جداً = 1)، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية تم اعتماد مقياس ثلاثي عن طريق طرح أكبر قيمة من أقل قيمة (5-1) والقسمة على عدد التقديرات (3) وتساوي (1.33)، وعليه يصبح المقياس للتقدير هو: (أقل من 2.33 بدرجة قليلة، 2.34 - 3.66 بدرجة متوسط، أكبر من 3.66 بدرجة كبيرة). كما تظهر في الجدول رقم (19):

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين الكلية لدور استراتيجيات الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس
كبيرة	75.78	0.56	3.79	درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي.
كبيرة	76.48	0.62	3.82	مجال الشكل
كبيرة	76.13	0.56	3.81	مجال المضمون
كبيرة				الدرجة الكلية

تشير البيانات الواردة في الجدول (19) أعلاه أن درجة إدراك المعلمين الكلية لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي جاءت بمتوسط مقداره (3.81) وهي درجة كبيرة.

6-1-2-2- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثاني قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل، والذي يتكون من (10) فقرات، كما تظهر من خلال الجدول (20).

جدول (20): النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال (الشكل).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة كتابة المقدمة والعرض والخاتمة لموضوع التعبير .	3.83	0.72	76.68	كبيرة	5
2	تساعد الدراما التلاميذ في تعلم كيفية تقسيم الموضوع إلى فقرات متناسقة الحجم.	3.75	0.75	74.91	كبيرة	6
3	تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية	3.62	0.90	72.32	متوسطة	9

					والإملائية، عن طريق تعلمهم موضوعات النحو والصرف والإملاء باستخدام الدراما.	
4	تعزيز الدراما في التعليم قدرات التلاميذ على الالتزام باللغة العربية الفصيحة في الكتابة.	4.06	0.73	81.18	كبيرة	2
5	تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة وفق قواعد الخط العربي عن طريق تعلمهم قواعد الخط العربي باستخدام الدراما.	3.54	0.81	70.85	متوسطة	10
6	تكسب الدراما التلاميذ قيم الترتيب في ورقة التعبير بحيث تتوفر فيها الجاذبية للقراءة.	3.72	0.84	74.32	كبيرة	7
7	تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات توظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة، عن طريق تعلمهم علامات الترقيم باستخدام الدراما.	3.66	0.79	73.28	متوسطة	8
8	تساعد الدراما التلاميذ في تعلم توظيف أدوات الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح.	3.86	0.77	77.12	كبيرة	3

9	تساعد الدراما التلاميذ في تعلم كيفية تركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير.	3.83	0.82	76.61	كبيرة	4
10	تكسب الدراما التلاميذ مهارة التنوع في استخدام الأساليب اللغوية.	4.08	0.78	81.70	كبيرة	1
الدرجة الكلية لمجال الشكل		3.79	0.56	75.78	كبيرة	

تظهر النتائج في الجدول (20) أعلاه أن درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.79)، وبنسبة مئوية (75.78) وهي درجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (1) وهي: تكسب الدراما التلاميذ مهارة التنوع في استخدام الأساليب اللغوية، بقيمة (4.08) وهي درجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (4) وهي: تعزز الدراما في التعليم قدرات التلاميذ على الالتزام باللغة العربية الفصيحة في الكتابة، بقيمة (4.06) وبدرجة كبيرة.

بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (5) وهي: تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة وفق قواعد الخط العربي عن طريق تعلمهم قواعد الخط العربي باستخدام الدراما، بقيمة (3.54) وهي درجة متوسطة، والفقرة رقم (3) وهي: تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، عن طريق تعلمهم موضوعات النحو والصرف والإملاء باستخدام الدراما، بقيمة (3.62) وهي درجة متوسطة.

6-1-2-3- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثاني قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون، والذي يتكون من (10) فقرات، كما تظهر من خلال الجدول (21).

جدول (21): النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال (المضمون).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
	تكسب الدراما التلاميذ مهارة طرح الأفكار الرئيسة بطريقة متوافقة مع الهدف العام من الموضوع.	3.95	0.69	78.97	كبيرة	2
2	تعوّد الدراما التلاميذ على كيفية التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.	4.02	0.72	80.44	كبيرة	1
3	تعزز الدراما لدى التلاميذ تحري الدقة في صحة المعلومات العلمية والأدبية المطروحة في الموضوع.	3.84	0.75	76.83	كبيرة	5
4	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة.	3.70	0.88	73.95	كبيرة	9

5	تقوي الدراما لدى التلاميذ دورهم في الكتابة بما يبرز شخصيته التلميذ الذاتية في الكتابة.	3.83	0.85	76.68	كبيرة	6
6	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف توظيف الصور الفنية الأدبية.	3.85	0.86	76.90	كبيرة	4
7	تكسب الدراما التلاميذ مهارة ضرورة استيفاء الفكرة الرئيسة لكل فقرة.	3.89	0.72	77.79	كبيرة	3
8	تكسب الدراما التلاميذ مهارة الكتابة الخالية من الاستطراد والحشو الزائد غير المفيد.	3.58	0.89	71.59	متوسطة	10
9	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة استخدام الألفاظ المحددة وليس العمومية في الكتابة.	3.82	0.78	76.46	كبيرة	7
10	تكسب الدراما التلاميذ مهارة الالتزام بالوحدة الموضوعية في الكتابة.	3.76	0.76	75.20	كبيرة	8
الدرجة الكلية في مجال المضمون		3.82	0.62	76.48	كبيرة	

تظهر النتائج في الجدول (21) أعلاه أن درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، وبنسبة مئوية (76.48) وهي درجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي

كان للفقرة رقم (2) وهي: تعود الدراما التلاميذ على كيفية التسلسل المنطقي في عرض الأفكار، بقيمة (4.02) وهي درجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (1) وهي: تكسب الدراما التلاميذ مهارة طرح الأفكار الرئيسة بطريقة متوافقة مع الهدف العام من الموضوع، بقيمة (3.95) وبدرجة كبيرة.

بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (8) وهي: تكسب الدراما التلاميذ مهارة الكتابة الخالية من الاستطراد والحشو الزائد غير المفيد، بقيمة (3.58) وهي درجة متوسطة، والفقرة رقم (4) وهي: تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة، بقيمة (3.70) وهي درجة كبيرة.

6-1-2-4- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثاني قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، والذي يتكون من (20) فقرة، كما تظهر من خلال الجدول (22).

جدول (22): النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة استهلال الحديث بمقدمة مشوقة.	4.13	0.77	82.58	كبيرة	6

2	تبني الدراما لدى التلاميذ مهارة ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً أثناء التعبير الشفوي.	4.08	0.64	81.62	كبيرة	9
3	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارات إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	4.17	0.68	83.32	كبيرة	2
4	تعود الدراما التلاميذ التحدث بسرعة مناسبة.	4.15	0.66	83.03	كبيرة	5
5	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة الطلاقة في الحديث دون تلثم.	4.17	0.70	83.39	كبيرة	3
6	تدرب الدراما التلاميذ على إظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة.	4.12	0.77	82.44	كبيرة	8
7	تمكّن الدراما التلاميذ من مهارة استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء التعبير الشفوي.	4.19	0.73	83.84	كبيرة	1
8	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة استخدام ألفاظ وعبارات دقيقة متنوعة.	3.98	0.71	79.63	كبيرة	13
9	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة التحدث بجمل تامة المعنى.	4.13	0.68	82.58	كبيرة	7

17	كبيرة	77.86	0.84	3.89	تقوّي الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الصور البلاغية أثناء التعبير الشفوي خدمةً للمعنى.	10
14	كبيرة	78.52	0.80	3.93	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة عدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التركيب اللغوية.	11
19	كبيرة	77.64	0.78	3.88	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل.	12
20	كبيرة	76.16	0.83	3.81	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد.	13
11	كبيرة	79.78	0.75	3.99	تدرّب الدراما التلاميذ على المحافظة على سلامة اللغة الفصحى وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية والتركييبية.	14
15	كبيرة	78.23	0.71	3.91	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة ترابط العبارات وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملّة للأخرى من خلال استخدام أدوات الربط المناسبة.	15

16	كبيرة	78.08	0.74	3.90	تعود الدراما التلاميذ على حسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف، وفق علامات الترقيم الصحيحة.	16
18	كبيرة	77.79	0.75	3.89	تعزز الدراما لدى التلاميذ القدرة على استمرار التحدث عن طريق إنتاج أفكار متنوعة.	17
4	كبيرة	83.39	0.72	4.17	تقوي الدراما لدى التلاميذ الجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع.	18
10	كبيرة	80.44	0.71	4.02	تُكسب الدراما التلاميذ السلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها.	19
12	كبيرة	79.78	0.71	3.99	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة إنهاء الحديث نهاية طبيعية تدريجية غير مفاجئة.	20
كبيرة		80.67	0.55	4.03	الدرجة الكلية للتعبير الشفوي	

تظهر النتائج في الجدول (22) أعلاه أن درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي كانت بقيمة (4.03) وهي أعلى متوسط حسابي ودرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (7) وهي: تمكّن الدراما التلاميذ من مهارة استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء التعبير الشفوي، بقيمة (4.19) وهي درجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (3) وهي: تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارات إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بقيمة (4.17) ودرجة كبيرة.

بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (13) وهي: تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد، بقيمة (3.81) وهي درجة كبيرة، والفقرة رقم (12) وهي: تُكسب الدراما التلاميذ مهارة التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل، بقيمة (3.88) وهي درجة كبيرة.

6-1-2-5- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟
للاجابة عن السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (23) يوضح ذلك:

جدول (23): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
ذكر	87	3.89	0.50	1.88	0.075
انثى	184	3.76	0.58		

تشير النتائج الواردة في الجدول (23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات

التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس)، وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.075) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

6-1-2-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ويبين الجدول (24) المتوسطات الحسابية، والجدول (25) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	28	3.88	0.58
5 - 10 سنوات	36	3.85	0.56
أكثر من 10 سنوات	207	3.78	0.56

جدول (25): نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.346	2	0.173	0.546	0.580
داخل المجموعات	84.980	268	0.317		
المجموع	85.326	270			

تشير النتائج الواردة في الجدول (25) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (0.58) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6-1-2-7- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

للاجابة عن السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (26) يوضح ذلك: جدول (26): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

المرحلة التي يعلمها المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
3 - 1	161	3.80	0.58	0.22	0.82
9 - 4	110	3.81	0.53		

تشير النتائج الواردة في الجدول (26) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم)، وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.82) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

6-1-2-8- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس). ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (27) يوضح ذلك: جدول (27): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
ذكر	87	4.10	0.45	1.46	0.146
انثى	184	3.99	0.59		

تشير النتائج الواردة في الجدول (27) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس)، وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.146) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

6-1-2-9- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي التاسع للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للاجابة عن السؤال الفرعي التاسع للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ويبين الجدول (28) المتوسطات الحسابية، والجدول (29) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	28	4.04	0.51
5 - 10 سنوات	36	3.95	0.53
أكثر من 10 سنوات	207	4.04	0.56

جدول (29): نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.261	2	0.130	0.417	0.659
داخل المجموعات	83.750	268	0.312		
المجموع	84.010	270			

تشير النتائج الواردة في الجدول (29) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين للدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (0.659) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6-1-2-10- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي العاشر للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

للاجابة عن السؤال الفرعي العاشر للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (30) يوضح ذلك:

جدول (30): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

المرحلة التي يعلمها المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
3 - 1	161	4.00	0.59	0.91	0.36
9 - 4	110	4.07	0.50		

تشير النتائج الواردة في الجدول (30) أعلاه إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم)، وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.36) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

6-1-3- عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم، وهل توجد فروق في درجة الاكتساب بينهم وبين التلاميذ من غير المتعلمين باستخدام استراتيجيات الدراما؟

يتفرع من السؤال الرئيس الثالث الأسئلة الفرعية الآتية:

6-1-3-1- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي الكلية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما، كما تظهر من خلال الجدول (31):

جدول (31): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما:

الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
كبيرة	16.64	62.73	80	تعبير كتابي
	20.80	78.41	%	80

تظهر النتائج في الجدول (31) أعلاه أن المتوسط الحسابي للنتائج الكلية في اختبار التعبير الكتابي جاء بقيمة (62.73) ونسبة (78.41%) وهي تشير إلى درجة اكتساب كبيرة.

6-1-3-2- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي من حيث الشكل لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

تكون مقياس تصحيح اختبار التعبير الكتابي من حيث الشكل من (10) فقرات (مهارات)، كما تظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المهارات بحيث كان مقياس درجة الاكتساب خماسي (درجة كبيرة جداً = 4، درجة كبيرة = 3، درجة متوسطة = 2، درجة منخفضة = 1، يفقد لاكتساب المهارة = 0)، وبناء على ذلك يكون أعلى متوسط حسابي من (4) وتم اعتماد التقدير (أقل من 1.33 قليلة، من 1.33-66.2، متوسطة، وأكبر من 2.66 كبيرة).

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما، كما تظهر من خلال الجدول (32):

جدول (32): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما:

الرقم	الفقرة (المهارة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	توفر المقدمة والعرض والخاتمة.	3.28	1.17	82.08	كبيرة	2
2	تقسيم الموضوع إلى فقرات متناسقة الحجم.	2.95	1.38	73.75	كبيرة	7

3	خلو الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.	3.03	1.10	75.83	كبيرة	6
4	الالتزام باللغة العربية الفصيحة.	3.73	0.61	93.33	كبيرة	1
5	وضوح الخط وترتيبه.	3.18	1.00	79.58	كبيرة	3
6	ترتيب الورقة بحيث تتوفر فيها الجاذبية للقراءة.	3.15	0.99	78.75	كبيرة	4
7	استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب.	2.87	1.24	71.67	كبيرة	8
8	استخدام أدوات الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح.	3.08	0.93	77.08	كبيرة	5
9	تركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير.	2.82	0.81	70.42	كبيرة	9
10	التنوع في استخدام الأساليب اللغوية.	2.67	1.05	66.67	كبيرة	10
	الدرجة الكلية لمجال الشكل (المتوسط من 4)	3.08	1.03	76.92	كبيرة	

تظهر النتائج الواردة في الجدول (32) أعلاه أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال الشكل جاء بقيمة (3.08) من أعلى قيمة وهي (4) ويدل على درجة اكتساب كبيرة لمهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل، كما كانت كافة الفقرات بدرجة كبيرة، وجاء أعلى متوسط حسابي للفقرة (4) وهي: الالتزام باللغة العربية الفصيحة، بقيمة (3.73) وبدرجة كبيرة، تلتها الفقرة (1) وهي: توفر المقدمة والعرض والخاتمة، بقيمة (3.28)، بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (10) وهي: التنوع

في استخدام الأساليب اللغوية، بقيمة (2.67) وهي قيمة كبيرة، والفقرة (9) وهي: تركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير بقيمة (2.82).

6-1-3-3- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي من حيث المضمون لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

تكون مقياس صحيح اختبار التعبير الكتابي من حيث المضمون من (10) فقرات (مهارات)، كما تظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المهارات بحيث كان مقياس درجة الاكتساب خماسي (بدرجة كبيرة جداً = 4، بدرجة كبيرة = 3، بدرجة متوسطة = 2، بدرجة منخفضة = 1، يفقد لاكتساب المهارة = 0)، وبناء على ذلك يكون أعلى متوسط حسابي من (4) وتم اعتماد التقدير (أقل من 1.33 قليلة، من 1.33-66.2، متوسطة، وأكبر من 2.66 كبيرة).

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما، كما تظهر من خلال الجدول (33):

جدول (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما:

الرقم	الفقرة (المهارة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	توافق الأفكار الرئيسة مع الهدف العام من الموضوع.	3.53	0.75	88.33	كبيرة	3
2	التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.	3.50	0.75	87.50	كبيرة	4

3	صحة المعلومات (العلمية والأدبية).	3.60	0.62	90.00	كبيرة	1
4	الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة.	2.57	1.25	64.17	متوسطة	10
5	بروز شخصية الطالب الذاتية في الكتابة.	3.47	0.65	86.67	كبيرة	7
6	توظيف الصور الفنية الأدبية.	2.60	1.28	65.00	متوسطة	9
7	استيفاء الفكرة الرئيسة لكل فقرة.	3.07	1.13	76.67	كبيرة	6
8	خلو الكتابة من الاستطراد والحشو الزائد غير المفيد.	3.00	0.94	75.00	كبيرة	8
9	استخدام الألفاظ المحددة وليس العمومية.	3.08	0.91	77.08	كبيرة	5
10	الالتزام بالوحدة الموضوعية.	3.55	0.62	88.75	كبيرة	2
الدرجة الكلية لمجال المضمون (المتوسط من 4)		3.20	0.89	79.92	كبيرة	

تظهر النتائج الواردة في الجدول (33) أعلاه أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال المضمون جاءت بقيمة (3.20) من أعلى قيمة وهي (4) ويدل على درجة اكتساب **كبيرة** لمهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون، وجاء أعلى متوسط حسابي للفقرة (3) وهي: صحة المعلومات (العلمية والأدبية)، بقيمة (3.60) وبدرجة كبيرة، تلتها الفقرة (10) وهي: الالتزام بالوحدة الموضوعية،

بقیمة (3.55)، بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (4) وهي: الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة، بقیمة (2.57) وهي قيمة متوسطة، والفقرة (6) وهي: توظيف الصور الفنية الأدبية بقیمة (2.60) وهي قيمة متوسطة أيضاً.

6-1-3-4- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

تكون مقياس تصحيح اختبار التعبير الشفوي من (20) فقرة (مهارة)، كما تظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المهارات بحيث كان مقياس درجة الاكتساب خماسي (بدرجة كبيرة جداً = 4، بدرجة كبيرة = 3، بدرجة متوسطة = 2، بدرجة منخفضة = 1، يفنقد لاكتساب المهارة = 0)، وبناء على ذلك يكون أعلى متوسط حسابي من (4) وتم اعتماد التقدير (أقل من 1.33 قليلة، من 1.33-2.66، متوسطة، وأكبر من 2.66 كبيرة). كما تظهر في الجدول (34) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تصحيح التعبير الشفوي للتلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما، كما تظهر من خلال الجدول (34):

جدول (34): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.

الرقم	الفقرة (المهارة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	استهلال الحديث بمقدمة مشوقة.	3.30	0.79	82.50	كبيرة	6

5	كبيرة	83.75	0.78	3.35	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً.	2
1	كبيرة	94.17	0.53	3.77	إخراج الحروف من خارجها الصحيحة.	3
9	كبيرة	80.00	0.80	3.20	التحدث بسرعة مناسبة.	4
7	كبيرة	81.25	0.84	3.25	الطلاقة في الحديث دون تلعث.	5
15	متوسطة	74.17	0.90	2.97	إظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة.	6
18	كبيرة	69.17	1.16	2.77	استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة.	7
10	كبيرة	78.75	0.86	3.15	استخدام ألفاظ وعبارات دقيقة متنوعة.	8
3	كبيرة	85.42	0.74	3.42	التحدث بجمل تامة المعنى.	9
19	متوسطة	64.17	1.24	2.57	توظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى.	10
13	كبيرة	75.42	0.93	3.02	عدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التراكيب اللغوية.	11

12	التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل.	3.02	0.79	75.42	كبيرة	14
13	تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد.	2.45	1.08	61.25	متوسطة	20
14	المحافظة على سلامة اللغة الفصحى وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية والتركيبية.	3.38	0.94	84.58	كبيرة	4
15	ترابط العبارات وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملة للأخرى من خلال استخدام أدوات الربط المناسبة.	3.07	0.88	76.67	كبيرة	12
16	حسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف، وفق علامات الترقيم الصحيحة.	3.08	0.83	77.08	كبيرة	11
17	القدرة على استمرار التحدث عن طريق إنتاج أفكار متنوعة.	2.82	0.87	70.42	كبيرة	16
18	الجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع.	3.73	2.51	93.33	كبيرة	2

19	السلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها.	3.22	0.78	80.42	كبيرة	8
20	إنهاء الحديث نهاية طبيعية تدريجية غير مفاجئة.	2.90	0.84	72.50	كبيرة	17
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الشفوي (المتوسط من 4)		3.12	0.95	78.01	كبيرة	

تظهر النتائج الواردة في الجدول (34) أعلاه أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في اختبار التعبير الشفوي جاء بقيمة (3.12) من أعلى قيمة وهي (4) ويدل على درجة اكتساب **كبيرة** لمهارات التعبير الشفوي، وقد جاء أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (3) وهي: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بقيمة (3.77) وبدرجة كبيرة، تلتها الفقرة (18) وهي: الجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع، بقيمة (3.73)، بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (13) وهي: تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين، بقيمة (2.45) وهي قيمة متوسطة، والفقرة (19) وهي: توظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى، بقيمة (2.57)، وهي قيمة متوسطة أيضاً.

والجدول (35) يقدم وصفاً عاماً لما تم عرضه في نتائج الأسئلة الأربعة الفرعية السابقة حول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية، ومجالي الشكل والمضمون، ومهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.

جدول (35): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية، ومجالي الشكل والمضمون، ومهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
كبيرة	9.17	30.76	40	تعبير كتابي
	22.94	76.9	%	(الشكل)
كبيرة	7.75	31.96	40	تعبير كتابي
	19.39	79.9	%	(المضمون)
كبيرة	16.64	62.73	80	تعبير كتابي
	20.80	78.41	%	80
كبيرة	13.64	62.41	80	تعبير شفوي
	17.06	78.01	%	80

يُلاحظ من الجدول (35) أعلاه أن المتوسط الحسابي للنتائج الكلية في اختبار التعبير الكتابي جاء بقيمة (62.73) ونسبة (78.41%) وقد جاء المتوسط الحسابي الخاص بمجال الشكل بقيمة (30.76) ونسبة (76.9%)، وفي مجال المضمون بقيمة (31.96) ونسبة (79.9%)، وهي نسب تشير إلى اكتساب مهارات التعبير الكتابي بدرجة كبيرة.

أما المتوسط الحسابي للنتائج في اختبار التعبير الشفوي فكان بقيمة (62.41)، ونسبة (78.01%)، وهي نسبة عالية، حيث يتبين أن درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي بمجالي (الشكل والمضمون)، والتعبير الشفوي كان بدرجة كبيرة لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.

لقد تم اعتماد التقديرات الآتية للتعبير عن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في التعبير الكتابي والتعبير الشفوي: (أقل من 16) منخفضة جداً، ومن (16-31.9) منخفضة و(من 32-47.9) متوسطة، و(من 48-63.9) كبيرة، ومن (64-80) كبيرة جداً. وتقابلها في النسب المئوية: (أقل من 20) منخفضة جداً، و(من 20-39.9) منخفضة، و(من 40-59.9) متوسطة، ومن (60-79.9) كبيرة، ومن (80-100) كبيرة جداً.

6-1-3-5- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: هل توجد فروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما وغير المتعلمين بها؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني حول وجود اختلاف في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها من خلال مقياس تصحيح اختبار التعبير الكتابي المكون من (20) فقرة (مهارة) مقسمة إلى (10) فقرات (مهارات) خاصة بالشكل، و(10) فقرات (مهارات) خاصة بالمضمون، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما والمتعلمين بغيرها. كما تظهر من خلال الجدول (36).

جدول(36): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها.

طريقة التعلم	الجنس		تعبير كتابي (الشكل)		تعبير كتابي (المضمون)		تعبير كتابي 80	
			40	%	40	%	80	%
الدراما	ذكور	المتوسط الحسابي	24.10	60.25	26.90	67.25	51.00	63.75

19.5	15.60	19.45	7.78	20.7	8.28	الانحراف المعياري	إناث	
93.07	74.46	92.57	37.03	93.57	37.43	المتوسط الحسابي		
7.38	5.91	7.4	2.96	8.22	3.29	الانحراف المعياري		
78.41	62.73	79.9	31.96	76.9	30.76	المتوسط الحسابي	الكلية	
20.80	16.64	19.39	7.75	22.94	9.17	الانحراف المعياري		
44.32	35.46	44.82	17.93	43.82 5	17.53	المتوسط الحسابي	ذكور	
17	13.60	15.35	6.14	19.45	7.78	الانحراف المعياري		
41.95	33.56	38.82	15.53	45.07 5	18.03	المتوسط الحسابي	اناث	
14.1	11.28	15.47	6.19	13.47 5	5.39	الانحراف المعياري		
43.14	34.51	41.83	16.73	44.45	17.78	المتوسط الحسابي	الكلية	
15.54	12.43	15.58	6.23	16.60	6.64	الانحراف المعياري		

تظهر النتائج الواردة في الجدول (36) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ الذين يتعلمون بالدراما من الذكور والإناث في اختبار التعبير الكتابي بلغت (78.41%)، بحيث ظهرت المتوسطات الخاصة بمجال الشكل بنسبة (76.9%) وبمجال المضمون (79.9%)، وقد كانت النتائج الخاصة بالتلاميذ المتعلمين بغير الدراما في اختبار التعبير الكتابي بقيمة (43.14%) وظهرت في مجال الشكل بقيمة (44.45%) وفي مجال المضمون بقيمة (41.83%).

كما يظهر أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما كانت بين الذكور في التعبير الكتابي بنسبة (63.7%)، والإناث بنسبة (93.0%)، وتظهر الفروق الظاهرية لصالح الإناث، في حين أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون بغير الدراما كانت بين الذكور في التعبير الكتابي بنسبة (44.3%) والإناث بنسبة (41.9%).

هذا يشير إلى وجود فروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغير الدراما؛ حيث كانت نتائج التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما أعلى من نتائج التلاميذ المتعلمين بغيرها.

ونتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث الآتي توضح دلالة هذه الفروق إحصائياً.

6-1-3-6- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضية صفرية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما. وذلك كما هو موضح في الجدول (37).

جدول (37): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما:

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة	النتيجة
طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)	23885.408	1	23885.408	161.611	*0.000	دالة
الجنس (ذكر/ أنثى)	3488.408	1	3488.408	23.603	*0.000	دالة
طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) * الجنس (ذكر/ أنثى)	4826.008	1	4826.008	32.653	*0.000	دالة
الخطأ	17144.300	116	147.796			
المجموع الكلي	333071.000	120				

* قيمة الدلالة أصغر من (0.05) وهي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- النتائج المتعلقة بطريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما):

تظهر البيانات في الجدول (37) أن هنالك فروق دالة إحصائية حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما)، بحيث تظهر الفروق لصالح طريقة التعلم باستخدام الدراما بمتوسط حسابي مقداره (62.733)، حيث كان المتوسط الحسابي لطريقة التعلم بغير الدراما بقيمة (34.517) كما تظهر من خلال الجدول (38):

جدول (38): المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما) - تعبير كتابي:

طريقة التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدراما	62.733	1.569
غير الدراما	34.517	1.569

- النتائج المتعلقة بالجنس (ذكر/ أنثى)

تظهر البيانات في الجدول (37) أن هنالك فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) بحيث تظهر الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي مقداره (54.017)، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور بقيمة (43.233) كما تظهر من خلال الجدول (39):

جدول (39): المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) - تعبير كتابي:

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	43.233	1.569
انثى	54.017	1.569

- النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المتغيرات:

يتبين من خلال الجدول (37) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث ممن يتعلمن باستخدام الدراما بمتوسط حسابي مقداره (74.467) وذلك كما هو موضح من المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي، كما في الجدول (40).

جدول (40): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى):

طريقة التعلم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدراما	ذكر	51.000	2.220
	انثى	74.467	2.220
غير الدراما	ذكر	35.467	2.220
	انثى	33.567	2.220

6-1-3-7- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثالث:

هل توجد فروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما وغير المتعلمين بها؟

للإجابة عن السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثالث حول وجود اختلاف في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها من خلال مقياس تصحيح اختبار التعبير الشفوي المكون من (20) فقرة (مهارة). فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما والمتعلمين بغيرها. كما تظهر من خلال الجدول (41).

جدول(41): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها.

طريقة التعلم	الجنس	تعبير شفوي 80	
		80	%
الدراما	ذكور	المتوسط الحسابي	53.56
		الانحراف المعياري	10.01
	إناث	المتوسط الحسابي	71.26
		الانحراف المعياري	10.79
	الكلية	المتوسط الحسابي	62.41
		الانحراف المعياري	13.64
غير الدراما	ذكور	المتوسط الحسابي	31.16
		الانحراف المعياري	6.09
	إناث	المتوسط الحسابي	32.36
		الانحراف المعياري	10.66
	الكلية	المتوسط الحسابي	31.76
		الانحراف المعياري	8.63

تظهر النتائج الواردة في الجدول (41) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون بالدراما من الذكور والإناث في اختبار التعبير الشفوي بقيمة (78.01%) وهي أعلى من متوسطات نتائج التلاميذ الذين يتعلمون بغير الدراما، بحيث كانت النتائج الخاصة بهم في اختبار التعبير الشفوي بقيمة (39.7%).

كما يظهر أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما كانت في التعبير الشفوي للذكور بقيمة (66.95) والإناث (89.08). في حين أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون بغير الدراما كانت في التعبير الشفوي للذكور بقيمة (38.95) والإناث (40.45).

هذا يشير إلى وجود اختلاف في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغير الدراما؛ حيث كانت نتائج التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما أعلى من نتائج التلاميذ المتعلمين بغيرها.

ونائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثالث الآتي توضح دلالة هذه الفروق إحصائياً.

6-1-3-8- عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضية صفرية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما. وذلك كما هو موضح في الجدول (42).

جدول (42): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما:

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة	النتيجة
طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)	27755.208	1	27755.208	313.166	*0.000	دالة
الجنس (ذكر/ أنثى)	3030.075	1	3030.075	34.189	*0.000	دالة
طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) * الجنس (ذكر/ أنثى)	1755.675	1	1755.675	19.810	*0.000	دالة
الخطأ	10280.833	116	88.628			
المجموع الكلي	310257.000	120				

* قيمة الدلالة أصغر من (0.05) وهي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- النتائج المتعلقة بطريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما):

تظهر البيانات في الجدول (42) أعلاه أن هنالك فروق دالة إحصائية حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما)، بحيث تظهر الفروق لصالح استخدام طريقة التعلم باستخدام الدراما

بمتوسط حسابي مقداره (62.417)، حيث جاء المتوسط الحسابي لطريقة التعلم بغير الدراما بقيمة (32.00) كما تظهر من خلال الجدول (43):

جدول (43): المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما) - تعبير شفوي:

طريقة التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدراما	62.417	1.215
غير الدراما	32.000	1.215

- النتائج المتعلقة بالجنس (ذكر/ أنثى):

تظهر البيانات في الجدول (42) أن هنالك فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) بحيث تظهر الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي مقداره (52.233)، وقد كان المتوسط الحسابي للذكور بقيمة (42.183) كما تظهر من خلال الجدول (44):

الجدول (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) - تعبير شفوي:

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	42.183	1.215
انثى	52.233	1.215

- النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المتغيرات:

يتبين من خلال الجدول (42) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث ممن يتعلمن باستخدام الدراما بمتوسط حسابي مقداره (71.267) وذلك كما هو موضح من المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي، كما في الجدول (45).

جدول (45): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى):

طريقة التعلم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدراما	ذكر	53.567	1.719
	انثى	71.267	1.719
غير الدراما	ذكر	30.800	1.719
	انثى	33.200	1.719

6-2- مناقشة النتائج:

لقد أسفرت الدراسة الحالية والتي هدفت التعرف على درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية، ودرجة إدراك المعلمين لدورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ، ودرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ عن النتائج الآتية:

6-2-1- أولاً- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين؟

6-2-1-1- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: ما درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين؟

أظهرت نتيجة هذا السؤال أن درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث جاءت متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خطيب، 2011) التي أظهرت أن واقع تطبيق معلمي المرحلة الدنيا للدراما في التعليم كان بدرجة مرتفعة. في حين تتفق مع دراسة (الشناوي، 2002) في هذه النتيجة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم يتطلب مهارات وكفايات ونوع من التغيير الذي قد يخشاه المعلمون نظراً لأن الدراما تقوم على الحركة واللعب والتفاعل النشط الذي قد يفقد المعلم السيطرة على النظام في الصف. إضافة إلى أن التدريس باستخدام الدراما يتطلب وقتاً وجهداً أكثر من الطرق التقليدية في التعليم، ويكون المعلم أمام تحديات الكتاب المدرسي ومحتواه والزمن الذي ينبغي عليه إتمام موضوعات التعلم ضمن زمن محدد.

كما قد يتجنب بعض المعلمين تطبيق استراتيجيات الدراما تفادياً لما قد تسببه من بعض الإحراج عند التلاميذ الذين لا يحبون الظهور أو الحديث أمام زملائهم - رغم خطأ هذا التفكير - لأن الدراما من أهم أهدافها بناء الشخصية المتوازنة للتلميذ والحد من الرهبة والخجل في التفاعل والتواصل مع الآخرين.

لقد أظهر مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث: أعلى درجة تطبيق كانت لاستراتيجية الصوت والإلقاء في التعليم بدرجة كبيرة، ومن ثم إستراتيجية رواية القصة وتمثيلها في التعليم وبدرجة كبيرة.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون استراتيجية الصوت والإلقاء في التعليم مهارة تربوية لا تتطلب تخطيطاً عميقاً ومطولاً ولا جهداً كبيراً من المعلمين، لا سيما أن الكثير من دروس اللغة العربية تتضمن نصوصاً شعرية يعتمد تدريسها على الصوت والإلقاء الشعاري الذي يختلف عن الحديث الطبيعي للمعلم.

هذا ما ينطبق أيضاً على رواية القصة وتمثيلها في التعليم، حيث أن كثيراً من دروس اللغة العربية عبارة عن قصص تيسر على المعلم تدريسها من خلال تمثيلها وتقسيم الأدوار على التلاميذ بسهولة، وهي محببة إلى نفوس التلاميذ فتزيد من رغبة المعلم في تطبيقها.

حيث أن استراتيجيات الدراما في التعليم تتباين في درجة الصعوبة والجهد اللازم للتخطيط لها ولتنفيذها بناء على خصائص هذه الاستراتيجيات ومتطلبات تنفيذها، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أقل درجة تطبيق كان لاستراتيجية عباءة الخبير في التعليم، واستراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت في التعليم؛ حيث تتطلب استراتيجية عباءة الخبير تمكناً عالياً من المعلم في معرفة كافة خصائصها وكيفية عملها والتخطيط لها وتنفيذها، إضافة إلى كون هذه الاستراتيجية تتطلب عدداً كبيراً من الحصص الصفية من أجل تنفيذ المهمات المبنية على استراتيجية عباءة الخبير. وكذلك كانت درجة تطبيق استراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت بدرجة متوسطة وربما يعزى ذلك لأن المعلمين يسعون إلى كسب زمن الحصة في تقديم المعرفة باعتبار أن التمثيل الصامت قد يفقد المعلم والتلاميذ الكثير من الوقت دون الوصول إلى الأهداف المطلوبة، وربما يعود ذلك أيضاً إلى عدم معرفة المعلمين بشكل كبير لكيفية إدارة هذا النوع من الاستراتيجيات الدرامية.

6-2-1-2- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الأول تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس)، ولصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الخياط، 2019) و إسيار وأكاي (Isyar & Akay, 2017) التي أشارت إلى أن إحساس المعلمات يكون أعلى منه لدى المعلمين حول فاعلية تطبيق الدراما في التعليم، وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (الشناوي، 2002) و(ندى، 2005) و(خطيب، 2011) التي لم تظهر أثراً لمتغير الجنس في واقع تطبيق الدراما في التعليم، والاتجاهات نحو تطبيقها.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة البيئة الصفية في مدارس الإناث والتي يسودها الانضباط والهدوء تتيح للمعلمات فرصاً أكبر لاستخدام استراتيجيات الدراما التي تتطلب الحركة والتمثيل والتنقل داخل الصف، حيث يتمثل الانضباط لدى التلميذات ذاتياً أكثر من الذكور.

إضافة إلى أن المعلمات - حسب خبرة الباحث التربوية في التدريب - أكثر التزاماً بحضور الورشات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات الدراما في التعليم، وأكثر تنفيذاً للمهام المطلوبة منهن خلال مرورهن بمرحلة التدريب على استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات الدراما في التعليم.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تقاطعات الدراما في التعليم مع شخصية الإناث بشكل عام والتي تقوم من الصغر على حب التقليد والمحاكاة وتقمص الأدوار، إضافة إلى وعي المعلمات بأن التلميذات لا تتاح لهن فرص التعبير الحقيقية عن ذواتهن بشكل منظم وفي بيئة آمنة إلا من خلال المدرسة والحصص الصفية، فهذا يزيد من رغبة المعلمات في تنفيذ دروس تعليمية من خلال الدراما لإفساح المجال للتلميذات للتعبير عن أنفسهن وممارسة ما يتخيلن من أدوار يرغبن أن يكنَّ عليها مستقبلاً.

6-2-1-3- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الأول تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (ندى، 2005) و(خطيب، 2011) و(الخياط، 2019)، حيث أظهرت نتائج دراساتهم عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة في واقع تطبيق الدراما في التعليم والاتجاهات نحو تطبيقها، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خبراتهم يتمتعون بنسبة عالية من التشابه في المستويات العلمية وكذلك الخبرات التعليمية، وأن فكرة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ترتبط بدرجة التمكن من هذه الاستراتيجيات ومن الرغبة في تطبيقها والاتجاهات الإيجابية نحوها، وما يمكن أن تتيحه الإمكانيات لتطبيق هذه الاستراتيجيات، حيث يخضع المعلمون جميعاً إلى جلسات نمو مهني بغض النظر عن سنوات الخبرة لدى المعلم.

6-2-1-4- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الأول تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (ندى، 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، في حين تختلف هذه النتيجة مع

دراسة (الشناوي، 2002) والتي أظهرت فروقاً لصالح تلاميذ مرحلة الصفوف الدنيا، باعتبار الدراما أقرب لفطرتهم المبنية على اللعب والمحاكاة والتقليد والتخيل.

حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدارس وكالة الغوث الدولية التي تجتمع فيها المرحلتان الدراسيتان تخضعان لنفس المواصفات التعليمية، والاستعداد المهني من المعلمين، وكذلك التكوين والتدريب في استراتيجيات التدريس، وأن درجة التطبيق وإن كانت متوسطة فهي في المرحلتين تتم في سياق مدرسة واحدة وتكوين مهني مشترك للمعلمين.

كما أن تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ليس محصوراً أو مقتصرأ على مرحلة عمرية محددة للتلاميذ، فهي استراتيجيات تعليمية تناسب الفئات العمرية جميعها، وهذا ما يبرر عدم وجود فروق في درجة التطبيق استناداً إلى المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم.

6-2-2-2- ثانياً - مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما

في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ؟

6-2-2-1- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين الكلية لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن درجة إدراك المعلمين الكلية لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي بمجالي (الشكل والمضمون) والدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة.

تتفق هذه النتيجة المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في تحسين اكتساب التعبير الكتابي لدى التلاميذ مع نتائج دراسة (Narang, 2015) ودراسة (الخياط، 2019) حيث أشارتا إلى أن للدراما دور فاعل في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وأن التعليم باستخدام الأنشطة الدرامية يصبح أكثر متعة للتلاميذ والمعلمين، كما أن الدراما تزيد من شعور الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وتنمي لديهم مهارات التفكير الإبداعي، والمهارات الاجتماعية.

كما أن النتائج المتعلقة بدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، تتفق بشكل مباشر مع الدراسة ذاتها، حيث أن الباحث طبق اختباراً في التعبير الكتابي على التلاميذ من أجل وصف الواقع الحقيقي لما يكتسبه التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما من مهارات في التعبير الكتابي، من أجل التأكد من أن إجابات المعلمين على الاستبانة المتعلقة بهذا السؤال لم تكن بعيدة عن الواقع الحقيقي، فقد جاءت درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما بدرجة كبيرة، وتوافق ذلك مع ما أجاب عنه المعلمون الذين أظهرت إجاباتهم أن درجة إدراكهم لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي جاءت بدرجة كبيرة.

6-2-2-2- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل؟

أظهرت النتائج أن درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.79)، ونسبة مئوية (75.78) وهي درجة كبيرة، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تعليم مهارات التعبير الكتابي الخاصة بالشكل هي جزء رئيس من حصة التعبير ودرس التعبير، فما تحققه الدراما لا يقتصر على نوع محدد من المهارات، فهي استراتيجيات تعليم هادفة ويمكن أن تحقق الغاية منها إذا تم توظيفها بشكل صحيح وفق تخطيط مسبق دقيق.

6-2-2-3- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون؟

أظهرت النتائج أن درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، ونسبة مئوية (76.48) وهي درجة كبيرة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخياط، 2019) والتي أشارت نتائجها أن المعلمين يعتقدون أن الدراما في التعليم تجعل التلاميذ قادرين على دمج وربط المفاهيم والأفكار بشكل أسهل، كما تساعدهم على تطوير المصطلحات اللغوية، وتطوير مهارات الاتصال اللغوي لديهم، إضافة إلى أنها تساهم في زيادة القدرة على التعبير عن أنفسهم بشكل واضح، كما أن الدراما في التعليم تساعد التلاميذ على تكوين الجمل والأفكار بصورة أفضل، وتعزز قدرتهم على إنتاج أعمال مكتوبة من السياقات الخاصة بالنص الدرامي.

6-2-2-4- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: ما درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي؟

أظهرت النتائج أن درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي كانت بقيمة (4.03) وهي أعلى متوسط حسابي وبدرجة كبيرة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (ندى، 2005) التي أوضحت من خلال آراء المعلمين أن الدراما في التعليم تثيري اللغة لدى التلاميذ من خلال التغلب على بعض عيوب النطق، كما أنها تعزز ثقة المتعلم بنفسه.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما توفره استراتيجيات الدراما في التعليم من فرص تمكن التلاميذ من التعبير عن أنفسهم والإفصاح عن أفكارهم في أجواء بعيدة عن الجمود والتقليد، لا سيما أن التلاميذ الممارسين للتعليم من خلال الدراما يستغلون الأدوار التي يتقمصون الشخصيات فيها من أجل التعبير أكثر من الوضع الطبيعي وذلك تحت ما يسمى الحماية في الدور الدرامي، وأن المتحدث ليس التلميذ وإنما هي أفكار الشخصية الدرامية التي يعبر عنها التلميذ بلسانه.

6-2-2-5- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور
الدrama في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين
لدور الدrama في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس)، وتتفق
هذه النتيجة مع دراسة (ندى، 2005) والتي لم تظهر أثراً لمتغير الجنس، وتشير إلى أن إدراك
المعلمين لأثر الدrama في أساليب التدريس ومناسبة الدrama لطبيعة المنهاج، وأثر الدrama في شخصية
المتعلم يدركه المعلمون على اختلاف جنسهم ذكوراً وإناثاً.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الخياط، 2019) التي أظهرت نتائجها فروقاً لصالح الإناث،
حيث يعزو الباحث نتيجة دراسته هذه إلى أن النظرة التربوية نحو الدrama في التعليم وأهميتها تتشكل
نتيجة اطلاع المعلمين والمعلمات وتكوينهم المهني وكذلك خبراتهم في التعليم، فكانت هذه النتيجة
لأن المعلمين والمعلمات يدركون الآثار التربوية والتعليمية المترتبة على توظيف الدrama في تحسين
اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ نتيجة معارفهم المرتبطة بأهمية الدrama في التعليم، أو
ما لاحظوه من أثر لها أثناء استخدامهم لها في تدريس فروع اللغة العربية بغض النظر عن جنس
المعلم، فالتكوين المعرفي والتدريب لا يقتصر على فئة دون أخرى ولا يرتبط بجنس المعلم وهذا ما
يشكل لدريهم معرفة مشتركة وبالتالي إدراك لا يختلف باختلاف الجنس.

6-2-2-6- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات
الدrama في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات
الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور
استراتيجيات الدrama في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات
الخبرة).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين جميعهم على اختلاف سنوات خبراتهم لديهم معرفة باستراتيجيات التدريس ويدركون ما يمكن أن يكون لها من أثر في العملية التعليمية، بشكل عام، وفي التعبير الكتابي بشكل خاص.

6-2-2-7- مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

للإجابة عن السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أهمية الدراما في التعليم وأهمية مهارات التعبير الكتابي معروفة لدى المعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات خبراتهم في التعليم، وذلك لأنهم جميعها قَدِمُوا إلى مهنة التعليم بخلفيات تربوية وأكاديمية من دراساتهم الجامعية، كما أن المعلمين والمعلمات جميعهم في مدارس وكالة الغوث مؤهلون تربوياً إما من خلال جامعاتهم التي تخرجوا فيها، أو من خلال التطوير المهني الذي تنتهجه دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية، فجميعهم يدركون أهمية الدراما ودرجة تأثيرها في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي وإن تنوعت واختلَف سنوات خبرتهم في مجال التعليم.

6-2-2-8- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس؟
للإجابة عن السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس)، وتفسير هذه الفرضية مرتبط بشكل مباشر بتفسير الفرضية السابقة المتعلقة بالتعبير الكتابي، كما أن المعلمين والمعلمات يدركون ما يمكن أن تحققه الدراما في طلاقة اللسان والتعبير والإفصاح والحد من الخجل وزيادة الجرأة الأدبية، وكل ما يتصل من مهارات تعبيرية شفوية يمكن أن تتحقق من خلال الدراما، لا سيما أن الدراما في التعليم تقوم أساساً على المشافهة والتلفظ والحديث حتى وإن تضمنت أعرافاً أخرى غير الجوانب الكلامية.

6-2-2-9- مناقشة نتائج السؤال الفرعي التاسع للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الفرعي التاسع للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)،

حيث يرتبط تفسير هذه الفرضية بشكل مباشر بتفسير الفرضية السابقة المتعلقة بالتعبير الكتابي؛ إضافة إلى أن المعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات خبراتهم يلاحظون عياناً ما تقدمه الدراما من خدمة في تحسين المهارات التعبيرية الشفوية، ولا يقتصر ذلك على سنوات الخبرة في التعليم، فيعزز ذلك إدراكهم لأهمية الدراما ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

6-2-2-10- مناقشة نتائج السؤال الفرعي العاشر للسؤال الرئيس الثاني:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المرحلة التي يعلمها المعلم؟

للإجابة عن السؤال الفرعي العاشر للسؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم)، وتفسير هذه الفرضية مرتبط بشكل مباشر بتفسير الفرضية السابقة المتعلقة بالتعبير الكتابي، كما أن استراتيجيات الدراما في التعليم والتي لا تقتصر على موضوع دراسي محدد أو مرحلة عمرية محددة جعلت التوافق بين المعلمين كبيراً في درجة إدراكهم لدورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم، فالمهارات الشفوية وإن تنوعت واختلفت في تفاصيلها فإنها تشترك في المهارات العامة التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها لدى تلاميذ المراحل الدراسية كافية، وهذا ما يبرر هذه النتيجة.

تستوقف الباحث هذه النتائج المرتبطة بنتائج السؤال الأول ونتائج السؤال الثاني من هذه الدراسة والمتعلقين بدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، ودرجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ؛ حيث كانت

درجة التطبيق متوسطة، في حين كانت درجة الإدراك لدور استراتيجيات الدراما في التعليم كبيرة، ومن هنا وجب تفسير هذا الاختلاف والتباين بين درجة الإدراك ودرجة التطبيق.

حيث يرى الباحث أن المعرفة النظرية التي شكّلت إدراكا عالياً لدى المعلمين في درو الدراما لم يُقابل بتطبيق للدراما بالدرجة ذاتها، ومرد ذلك أن المعرفة والإدراك الإيجابي لأمر ما لا يعني بالضرورة التطبيق العالي للمُدرك أهميته، ويرتبط ذلك بعدة ظروف، منها: البنية الصفية ومكوناتها من حيث عدد التلاميذ الذي لا يتيح للمعلمين فرصاً حقيقية لتنفيذ أنشطة درامية يصعب التعامل فيها مع وجود أعداد كبيرة للتلاميذ داخل الحجرة الصفية ذات المساحات المحصورة أيضاً، إضافة إلى أن التعليم باستخدام الدراما يتطلب جهداً كبيراً في التخطيط والتنفيذ والتأمل في الوقت الذي قد يبحث فيه بعض المعلمين عن أقصر الطرق لإيصال المعلومة أو تدريس المهارة أو إنجاز المادة التعليمية بغض النظر عن عمق الأثر المترتب على ذلك، إضافة إلى أن زمن الفصل الدراسي وعدد الوحدات والموضوعات الدراسية قد يكون عائقاً أمام التطبيق بدرجة كبيرة ؛ لأن المعلم عليه أن ينجز الوحدات الدراسية والمهارات المرتبطة فيها ضمن زمن محدد والدراما تحتاج إلى وقت أطول وهذا قد يضر في تناول الموضوعات الدراسية الأخرى.

كما أن بعض المعلمين قد يتجنب تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم لعدم تمكنه من تقنيات التنفيذ على المستوى النفسي والأدائي الحركي والاجتماعي التفاعلي، على الرغم من إدراكه العالي لأهمية الدراما.

إضافة إلى أنه رغم إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي إلا أن بعضهم قد يتجنب التطبيق أو يقلل منه كون أن الدراما لا تُبقي المعلم في صورته التقليدية المعروفة لدى التلاميذ والتي تحفها الهيبة والسلطة، فقد يخشى بعض المعلمين أن يفهم دوره بطريقة تمس جوانب شخصيته التي اعتاد التلاميذ عليها كسلطة عليا داخل الصف نتيجة الأدوار الدرامية وطبيعة اللغة والحوارات التي يستخدمها المعلم داخل الدراما، وقد يخشى بعض المعلمين تطبيقها لاعتبار أن التلاميذ قد لا يتعاملون مع الموقف الدرامي بجديّة لعدم اعتيادهم على هذه الأساليب في التدريس، وبالتالي تتحول بيئة الصف إلى بيئة يحفها الضحك أو عدم الاهتمام بما هو مطروح.

كما يُضاف إلى ذلك ما يمكن أن يعزى لبعض مديري المدارس الذين قد يعتقدون أن الدراما تسبب إرباكاً وفوضى في النظام الصفّي، أو أنها قد تكون على حساب المنهاج الدراسي، أو أنها لا تتماشى وظروف البيئة الاجتماعية التي توجد فيها المدرسة.

أما من وجهة نظر الباحث فإن ذلك كله ينبغي العمل على تصويبه وتذليل العقبات التي تحد من إمكانيات التطبيق للدراما في التعليم والتي عبّر عن أهميتها إدراكٌ كبير لدى المعلمين.

6-2-3- ثالثاً - مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم، وهل توجد فروق في درجة الاكتساب بينهم وبين التلاميذ من غير المتعلمين باستخدام استراتيجيات الدراما؟

سيعرض الباحث نتائج الأسئلة الفرعية الثلاث الأولى المتعلقة بدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية وفي مجالي الشكل والمضمون، ومن ثم سيعقب مفسراً هذه النتائج مجتمعة كونها متداخلة تحت إطار (التعبير الكتابي).

6-2-3-1 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيس الثالث:
والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الكلية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للنتائج الكلية في اختبار التعبير الكتابي جاء بقيمة (62.73) وبنسبة (78.41%) وهي تشير إلى درجة اكتساب كبيرة.

6-2-3-2 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيس الثالث:
والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي من حيث الشكل لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال الشكل جاء بقيمة (3.08) من أعلى قيمة وهي (4) ويدل على درجة اكتساب كبيرة لمهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل.

6-2-3-3 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي من حيث المضمون لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال المضمون جاءت بقيمة (3.20) من أعلى قيمة وهي (4) ويدل على درجة اكتساب كبيرة لمهارات التعبير الكتابي في مجال المضمون.

تتفق هذه النتائج المرتبطة بالأسئلة الثالث الفرعية السابقة والمشييرة إلى درجة اكتساب كبيرة لمهارات التعبير الكتابي بالدرجة الكلية وفي مجالي الشكل والمضمون مع الدراسات السابقة جميعها والتي أظهرت دوراً فاعلاً لاستراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، فقد اتفقت مع دراسة كل من: (قرعاوي، 2015؛ حلس، 2003؛ Gundogan, et al. 2013؛ Bayrakatr & Okvuran, 2012؛ Maden, 2012؛ Costello, 2006؛ Cormack, 2004؛ Sun, 2003؛ Crumpler & Schneider, 2002؛ عليان، 2007؛ Budhesha, 2007؛ الحوامدة وعاشور، 2013؛ أبو صبحة، 2010؛ خلف، 2004؛ Bartan, 2017).

إن مهارات التعبير الكتابي مكتسبة من دروس اللغة العربية بشكل أساسي ومباشر، وبذلك فإن المتمكن من المهارات اللغوية تكون نتائجه في اللغة العربية أفضل، وعليه فإن نتائج هذه الدراسة اتفقت فيما يخص التحصيل في اللغة العربية مع دراسة كل من: أثر الدراما واستراتيجياتها على التحصيل في اللغة العربية بشكل عام كدراسة كل من: (أبو منصور، 2018؛ ربعي، 2018؛ المصري، 2017؛ صلاح، 2013؛ البدي، 2013؛ عامر، 2012؛ أبو لحية، 2011؛ القرنة، 2005).

كما اتفقت هذه النتيجة في درجة اكتساب المهارات النحوية والصرفية مع دراسة كل من: (ربعي، 2018؛ الناصر، 2014؛ عبد الحميد، 2013؛ طيطي، 2010؛ الكخن، وهنية، 2009؛ أبو هذاف، 2009). حيث أشارت تلك الدراسات إلى فاعلية الدراما في تحسين الاكتساب والاحتفاظ بالمهارات النحوية، وهذا ما كشفت عنه أيضا نتائج اختبار التعبير الكتابي فيما يخص المهارات النحوية والصرفية لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون استراتيجيات الدراما في التعليم على تنوعها تقسح المجال أمام التلاميذ للتعلم بالخبرات المباشرة التي تزيد فرص الاحتفاظ بالتعلم، إضافة إلى ما تلعبه بعض استراتيجيات الدراما التي توطر التلاميذ في أدوار تحملهم مسؤوليات إنتاج المعرفة، وبالتالي يتحقق التعلم بعمق أكبر وأثر أطول بقاءً.

إضافة إلى ذلك تشير (قرعاوي، 2015) إلى أن الدراما في التعليم تتطلب استخدام المتعلمين لحواسهم بشكل كبير كالإصغاء، والتركيز، والملاحظة؛ الأمر الذي يؤدي إلى استيعاب المادة التعليمية والاحتفاظ بها وتثبيتها وهذا يعمق فهم المتعلمين، وبالنتيجة تحسين التحصيل لديهم.

كما أن استراتيجيات الدراما في التعليم تقوم على مبدأ استكشاف المعنى الذي ينطوي عليه الموقف الدرامي والذي يتطلب من المتعلم تفكيراً داخلياً منطقياً، كونها تسعى لتشخيص المعرفة من خلال المتعة واستخدام الحواس بشكل فعال، وهذا الأمر يدفعه لتعلم المعلومات والمفاهيم بصورة أفضل مما قد يفعله أي أسلوب آخر، كما تساعده على إطلاق العنان لخياله وتنشيطه. (Phillips, 2000).

حيث تعد الدراما من أساليب التدريس التي تساعد على إثراء وتعميق عملية التعلم؛ نظراً لارتباطها بالخبرة المباشرة الناتجة عن نشاط وفعالية المتعلم (أبو شيخة، 2015)، وكذلك فإن الدراما تهدف إلى تبديد الملل الذي قد يشعر به التلاميذ أثناء التدريس من خلال تخليص الدروس من جمود الحروف المكتوبة، وتحويلها إلى صورة حية ناطقة محببة إلى نفوس التلاميذ؛ وهو ما يمنح التأثير المباشر في التلاميذ، ويحقق الخبرة المباشرة للمؤدي والمتلقي على حد سواء (القرشي، 2001).

من خلال خبرة الباحث المتواضعة في مجال الدراما في التعليم فإن هذه النتيجة يمكن توقعها إذا ما تأملنا صور النشاط العقلي وعمق الاكتساب وطول الأثر الذي يمكن أن يحقق التعلم باستخدام الدراما الذي يضع المتعلمين في مواقف تعليمية حقيقية في سياقات درامية مرتبطة بشكل كامل مع المنهاج من جهة، ومع شخصية المتعلمين وتكوينها المتوازن من جهة أخرى، فالتعلم عن طريق الدراما لا يهدف إلى إنتاج ممثلين مبدعين؛ وإنما يهدف إلى إنتاج متعلمين مبدعين من خلال الدراما.

6-2-3-4- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: ما درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في اختبار التعبير الشفوي جاء بقيمة (3.12) من أعلى قيمة وهي (4) ويدل على درجة اكتساب كبيرة لمهارات التعبير الشفوي.

تتفق هذه النتيجة في أن لاستراتيجيات الدراما في التعليم دور فاعل في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي مع دراسة كل من: (الربابعة، 2015؛ المسيعدين، 2015؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ Athiemoolam, 2013؛ Fabio, 2015؛ Iamsaard & Kerdpol, 2015؛ Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013؛ Ulas, 2008؛ Hui & Lau, 2006؛ البري، 2017؛ خصاونة والعكل، 2012؛ الناصر، 2008؛ العودات، 2005؛ الطيب، 2010؛ نصر والعبادي، 2005؛ الطورة، 2004؛ الشنطي، 2016؛ الزعانين، 2015؛ أغبر، 2015؛ Lever & Senechal, 2011؛ Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004).

في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الحوامدة، والسعدي، 2015) التي أظهرت أن درجة امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير الشفوي باستخدام أنشطة درامية كانت متوسطة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قرب استراتيجيات الدراما من نفوس التلاميذ، لما تتضمنه من حركة وتمثيل وخروج عن الروتين والتقليد في التعلم، حيث أن كثيراً من المهارات اللغوية لا سيما الشفوية منها يصعب إكسابها لدى التلاميذ من خلال النمط التقليدي في التعليم، ويصاحب بعض التلاميذ الخجل حين يريدون إظهار المهارة أمام زملائهم، في حين تشكل استراتيجيات الدراما إطاراً للتلميذ يفسح له المجال للتدرب والإفصاح بحرية والاستماع لغيره ضمن سياقات متنوعة وأكثر راحة.

كما توافقت هذه النتيجة مع نتائج السؤال الثاني المرتبط أن النتائج بدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، فهذه النتيجة تتفق بشكل مباشرة مع الدراسة ذاتها، حيث أن الباحث طبق اختباراً في التعبير الشفوي على التلاميذ من أجل وصف الواقع الحقيقي لما يكتسبه التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما من مهارات في التعبير الشفوي، من أجل التأكد من أن إجابات المعلمين على الاستبانة المتعلقة بهذا السؤال لم تكن بعيدة عن الواقع الحقيقي، فقد جاءت درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما بدرجة كبيرة، وتوافق ذلك مع

ما أجاب عنه المعلمون الذين أظهرت إجاباتهم أن درجة إدراكهم لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي جاءت بدرجة كبيرة.

حيث تتوافق هذه النتيجة ورأي الباحث مع ما أشار إليه عالم التكنولوجيا (إدجار ديل) عام 1969، حيث أشار إلى أن هناك عدة طرق يكتسب الفرد خبراته عن طريقها والتي تؤدي إلى تكامل شخصيته، وأكد أن الخبرات الممثلة- الدراما ولعب الأدوار- تحتل القسم الثالث من قاعدة هرم الخبرة نظراً للآثار الإيجابية التي تحققها في عمليتي التعليم والتعلم. (أبو رياش؛ وعبد الحق، 2007).

لقد أشار (عبد الباري، 2011) إلى أن استراتيجيات الدراما وخصوصاً لعب الدور من الأنشطة التربوية التي تزيد من كفاءة التلاميذ الشفوية.

إن الاختلاف مع الدراسات السابقة يعزز من مكانة الدراسة الحالية في بعض الجوانب، وكذلك في الاتفاق مع الدراسات السابقة يعزز أيضاً أهمية هذه الدراسة، فالاختلاف في الآراء نحو فاعلية الدراما في التعليم ليس أمراً يسيراً أو حتى ممكناً لما أثبتته الدراما من نتائج وآثار إيجابية في عملية التعليم، في حين أن الاختلاف يرتبط أكثر فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة التي يمكن أن تتأثر وتؤثر في نتائج الدراسة، وهذه النتيجة تعزز أهمية الدراما في التعليم بشكل عام وفي تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي بشكل خاص، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أظهرت فاعلية استراتيجيات الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي - رغم اختلاف المنهج المتبع في تلك الدراسات عن الدراسة الحالية-.

6-2-3-5- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: هل توجد فروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما وغير المتعلمين بها؟

أظهرت النتائج أن درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما كانت أعلى من درجات التلاميذ غير المتعلمين بها؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لنتائج التلاميذ الذين يتعلمون بالدراما من الذكور والإناث في اختبار التعبير الكتابي (78.41%)، وكذلك الحال فقد كانت في مجال الشكل بنسبة (76.9%) وفي مجال المضمون (79.9%)، بحيث كانت

النتائج الخاصة بالتلاميذ المتعلمين بغير الدراما في اختبار التعبير الكتابي بقيمة (43.14%) وظهرت في مجال الشكل بقيمة (44.45%) وفي مجال المضمون بقيمة (41.83%).

كما أظهرت النتائج المرتبطة بهذا السؤال أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما كانت بين الذكور في التعبير الكتابي بنسبة (63.7)، والإناث بنسبة (93.0)، وتظهر الفروق الظاهرية لصالح الإناث، في حين أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون بغير الدراما كانت بين الذكور في التعبير الكتابي بنسبة (44.3) والإناث بنسبة (41.9).

هذا يشير إلى وجود اختلاف في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغير الدراما؛ حيث كانت نتائج التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما أعلى من نتائج التلاميذ المتعلمين بغيرها.

اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة في محورين:

الأول- اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، ومن هذه الدراسات: (قرعاوي، 2015؛ حلس، 2003؛ Maden, 2012؛ Bayrakatr & Okvuran, 2012؛ Gundogan, et al. 2013؛ Crumpler & Schneider, 2002؛ Sun, 2003؛ Cormack, 2004؛ Costello, 2006؛ عليان، 2007؛ Budhesha, 2007؛ الحوامدة وعاشور، 2013؛ أبو صبحة، 2010؛ خلف، 2004؛ Bartan, 2017).

لقد أظهرت الدراسات السابقة جميعها فاعلية توظيف استراتيجيات الدراما في التعليم، حيث بينت الدراسات أن للدراما في التعليم أثر في تحسين اكتساب المهارات المختلفة في عدة موضوعات دراسية، ولم تظهر أية دراسة استخدمت استراتيجيات الدراما في التعليم عدم وجود فروق لصالح المجموعات التجريبية التي تعلمت باستخدام الدراما أو الاستراتيجيات المرتبطة بها، حيث أن استراتيجيات الدراما في التعليم والتي تجعل التلميذ في موقف المعاشية الحقيقية وشبه الحقيقة تزيد من عمق هذا الاكتساب وهذا التمثل، وبالتالي تزيد من قدرته على التعبير شفويًا وكتابيًا، لا سيما أن استراتيجيات الدراما قد أظهرت فاعليتها في تحسين مهارات لغوية أخرى كالقواعد النحوية وهذا ما

أكدته دراسة (الأطرش، 2014) فتعد الاستراتيجية لها الدور الفعال في تحسين مهارات التعبير بما تحويه من مشاهد يتوفر فيها التأثير، والانفعال.

الثاني- تتفق هذه النتائج في كشفها عن ضعف اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى التلاميذ المتعلمين بالطرق التقليدية مع الدراسات السابقة والأدب التربوي الذي أشار إلى وجود ضعف لدى التلاميذ في مهارات التعبير الشفوي والكتابي المعتمدين في تعلمهم على الطرق التقليدية، حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من: (عبد الجواد، 2001)، التي أشارت إلى ضعف التلاميذ في امتلاك مهارات استخدام أدوات الربط بدقة بين الجمل، وكتابة الجمل مكتملة الأركان، واتباع نظام الفقرات عند الكتابة، واستخدام علامات الترقيم، وكتابة خاتمة تلخص الموضوع. وقد اتفق معه (الوحيدي، 2005) في دراسته التي أظهرت أن اكتساب التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي كانت متوسطة، وبينت دراسته ضعفاً لدى التلاميذ في امتلاك مهارات التعبير الكتابي الأساسية.

كما تتفق هذه النتائج فيما يخص الإشارة إلى ضعف اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ المتعلمين بالطرق التقليدية مع نتائج اختبارات تقييم التحصيل التي تجريها وكالة الغوث الدولية والذي طبقه برنامج التعليم على تلاميذ الصفوف الرابع والثامن الأساسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية في نهاية العام الدراسي 2014/2015، وقد أظهرت أن المتوسط العام لتحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في التعبير الكتابي بلغ (46.58)، وبلغ المتوسط العام لتحصيل تلاميذ الصف الثامن الأساسي (37.5)، وتشير أيضاً هذه النسب إلى ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، ووجود مشكلة حقيقية في درجة اكتسابهم لمهارات التعبير الكتابي. (دائرة التربية والتعليم، 2016).

كما اتفقت هذه النتائج في هذا المحور مع ما أظهرته نتائج دراسة التقييم الوطني في اللغة العربية والتي أجرتها الإدارة العامة للقياس والتقييم والامتحانات عبر دائرة القياس والتقييم في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، حيث أظهرت أن مستويات التلاميذ في تحصيل التعبير كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارات التعبير لتلاميذ الصف الخامس الأساسي (35.35) أما الصف التاسع الأساسي فبلغ (48.86)، وتشير هذه النسب إلى مشكلة حقيقية في درجة اكتساب الطلبة لمهارات التعبير الكتابي. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

بالنظر إلى طبيعة نصوص اللغة العربية والمهارات اللغوية المتضمنة فيها، وطرق التعليم التي تقتض الفصل في تعليم مهارات اللغة العربية لتسهيل تعلمها، فإن ذلك كله يشكل فجوة في

تحقيق الترابط الذي يمكن أن يتجسد من خلال موضوعات التعبير الكتابي والشفوي، في حين أن استراتيجيات الدراما في التعليم، ولا سيما استراتيجيتي (عباءة الخبير، والدراما التكوينية) تعملان مع المنهاج كوحدة متكاملة، ويتم تعليم فروع اللغة العربية ضمن سياقات لغوية متكاملة دون الفصل الذي قد يخلق فجوة في الربط بين هذه المهارات، فدراما عباءة الخبير لا تقف عند تعليم مهارة في اللغة العربية فحسب، وإنما تتوسع إلى مهارات عدة في اللغة العربية وقد تتقاطع أيضاً في الوقت ذاته مع مهارات من موضوعات دراسية أخرى، وتضع المتعلمين في أدوار خبراء متخصصين وقادرين على إنتاج المعرفة بمواصفات محددة يتم الاتفاق عليها، ذلك كله من شأنه أن يعزز المهارات لديهم لتنعكس بشكل جلي في كتاباتهم التعبيرية.

فالتلاميذ الذين يتعلمون بالطرق التقليدية ولا يمارسون الخبرات التعليمية في مواقف حركية وتعبيرية تتقاطع مع ميولهم وفطرتهم الإنسانية الراغبة للحركة واللعب والتمثيل، وإقصاء فرص التخيل عنهم، وفرص تحمل المسؤوليات الذاتية في إنتاج المعارف واكتسابها (والذي تحققه الدراما) يبقوهم في مستوى أقل من التعلم الحقيقي الذي يمكن أن يظهر أثره في نتائجهم العامة وفي النتائج الخاصة المرتبطة بالتعبير الشفوي والكتابي.

إن من الجدير ذكره في مناقشة هذه النتيجة أنها تتناغم وتتفق مع نتيجة السؤال الثاني في هذه الدراسة والمربط بدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، فقد كانت درجات اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما كبيرة، وفي المقابل كانت درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في ذلك كبيرة، فقد جاءت هذه النتيجة للتعبير الحقيقي عن واقع المكتسب لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما ودرجة ذلك الاكتساب والتي لم تختلف عن درجة إدراك المعلمين لدور الدراما. ومن هنا يعتقد الباحث أنه قد أصاب في اختيار الأدوات المتعلقة بالاختبارات والتي جاءت واصفة بدقة وموضوعية لما عبّر عنه المعلمون حول إدراكهم لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث الآتي توضح دلالة هذه الفروق إحصائياً والتي أظهرتها نتائج السؤال الفرعي الخامس للسؤال الثالث.

6-2-3-6 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدrama/ غير الدrama)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضية صفرية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدrama/ غير الدrama)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير طريقة التعلم (الدrama/ غير الدrama)، بحيث تظهر الفروق لصالح طريقة التعلم باستخدام الدrama بمتوسط حسابي مقداره (62.73)، حيث كان المتوسط الحسابي لطريقة التعلم بغير الدrama بقيمة (34.51).

اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية الدrama في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي، ومن هذه الدراسات: (قرعاوي، 2015؛ حلس، 2003؛ Gundogan, et al. 2013؛ Bayrakatr & Okvuran, 2012؛ Maden, 2012؛ Costello, 2006؛ Sun, 2003؛ Cormack, 2004؛ Crumpler & Schneider, 2002؛ عليان، 2007؛ Budhesha, 2007؛ الحوامدة وعاشور، 2013؛ أبو صبحه، 2010؛ خلف، 2004؛ Bartan, 2017).

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي سعت للكشف عن أثر الدrama في المهارات اللغوية، والتي هي الأجزاء المكونة والداعمة للعملية الكتابية، فقد اتفقت مع كل من: (صلاح، 2013؛ البدي، 2013؛ عامر، 2012؛ أبو لحية، 2012؛ الكخن وهنية، 2009؛ أبو موسى، 2008؛ القرنه، 2005؛ Heebon, 2015؛ Albalawi, 2014؛ Kalidas, 2014؛ Guneyssu, 2012؛ Chan, 2009؛ المصري، 2017؛ الناصر، 2014؛ الفيومي، 2012؛ طيطي، 2010؛ أبو هدف، 2009؛ ربعي، 2018؛ Doma & Boonprasit, 2016؛ الفيليت، 2016؛ عبد الحميد، 2013).

كما أن الدراما يمكن أن تجعل الكتابة أكثر متعة من خلال وضع التلاميذ في دور لمساعدتهم على الكتابة والمتعة، حيث يمكن للتلاميذ كتابة القصص وغيرها من صور التعبير الكتابي (Clipson, 1998).

إضافة إلى ذلك ثمة أعراف درامية واستراتيجيات تتطلب من التلاميذ الفعل الكتابي، ككتابة أدوار المسرحيات بلغة سليمة، أو كتابة رسائل عبر استراتيجية الدراما التكوينية، أو العمل كخبراء تدقيق لغوي ومراسلين من خلال استراتيجية عباءة الخبير؛ ذلك كله يضع التلاميذ في مواقف تحمل المسؤولية من أجل إنتاج كتابة وفق معايير الكتابة الصحية، فيتعاون التلاميذ كمجموعات تعاونية ويتعلمون من خبرات بعضهم البعض، ويربطون تعلمهم بما يتم داخل الغرف الصفية، وينعكس ذلك في كتاباتهم، وهذا لا يتأتى بهذه الشاكلة في غير استراتيجيات الدراما في التعليم.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالجنس (ذكر/ أنثى)

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) بحيث تظهر الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي مقداره (54.01)، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور بقيمة (43.32).

تتفق هذه النتيجة في وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث مع دراسة (ربعي، 2018) ودراسة (Gundogan, et al. 2013)، واختلفت مع دراسة كل من (الطيبي، 2010؛ وعليان، 2007) التي كانت نتائج دراسته لصالح الذكور، كما تختلف مع الدراسات التي لم يظهر أثر لمتغير الجنس التلميذ فيها، وهي دراسة كل من: (المصري، 2017؛ الحوامدة وعاشور، 2013؛ القرنة، 2005؛ حلس، 2003).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر اهتماماً من الذكور في مجالات التعلم، لا سيما ما يرتبط بجوانب الشكل الكتابي وما يتضمنه من محاولات في الترتيب والتنسيق، إضافة إلى أن التلميذات تدفعهن المنافسة العلمية نحو التحصيل أكثر من الذكور.

إضافة إلى ما يفرضه التزام الإناث بالدوام المدرسي أكثر من الذكور، والطبيعة الهادئة للتلميذات داخل الغرف الصفية والمدرسة التي تزيد من فرص التعلم والتفاعل الإيجابي والتعاوني خلال تعلمهم باستخدام الدراما، مما ينعكس على أدائهن وتحصيلهن.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المتغيرات:

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث ممن يتعلمن باستخدام الدراما بمتوسط حسابي مقداره (74.46).

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (عامر، 2012) التي لم تظهر أثراً للتفاعل بين طريقة التعلم بالدراما والجنس، كما تختلف مع دراسة (عليان، 2007) والتي أظهرت نتائج التفاعل بين الطريقة والجنس لصالح الذكور. حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب، هي: جدية التلميذات في تناول الموضوعات الدرامية كسياقات تعليمية درامية والتعامل معها في إطار الانضباط والحرص على الانخراط لتقديم أفضل ما يمكن من خلال وجودهن في أدوار درامية، كما أن طبيعة العلاقات بين التلميذات أكثر قرباً وتعاوناً وتفهماً للمشاعر وهذا يزيد من عمق العمل التعاوني الذي تفرضه الدراما وبالتالي يزيد من درجات الاكتساب المعرفي لديهن.

يعتقد الباحث أن التلميذات يتميزن بالرغبة لبلوغ الكمال في الأداء أكثر من الذكور، بمعنى أن التلميذات يسعين لفهم الأدوار المطلوبة منهن بدقة في العمل الدرامي، ويفكرن بطريقة تجنبهن الوقوع في الخطأ الذي قد يسبب لهن الإحراج أو الخجل؛ وبناء على ذلك يحاولن إظهار أعلى طاقات ممكنة لديهن في الأعمال الكتابية التي يمكن أن تحقق لهن الرضى الذاتي عن الأداء إضافة إلى الرغبة بدرجات التحصيل التي يطمحن إليها، وهذه السمات وإن كانت موجودة لدى التلاميذ الذكور فإنها بنسبة أقل.

6-2-3-7 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الرئيس الثالث:

هل توجد فروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما وغير المتعلمين بها؟

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون بالدراما من الذكور والإناث في اختبار التعبير الشفوي جاءت بقيمة (78.01%) وهي

أعلى من متوسطات نتائج التلاميذ الذين يتعلمون بغير الدراما، بحيث كانت النتائج الخاصة بالتلاميذ المتعلمين بغير الدراما في اختبار التعبير الشفوي بقيمة (39.7%).

كما أظهرت النتائج أن درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما كانت في التعبير الشفوي للذكور بقيمة (66.95) والإناث (89.08). في حين أن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون بغير الدراما كانت في التعبير الشفوي للذكور بقيمة (38.95) والإناث (40.45).

هذا يشير إلى وجود اختلاف في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغير الدراما؛ حيث كانت نتائج التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما أعلى من نتائج التلاميذ المتعلمين بغيرها.

اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة في محورين:

الأول- اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، ومن هذه الدراسات: (الرابعة، 2015؛ المسيعدين، 2015؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ Iamsaard & Kerdpol, 2015؛ Fabio, 2015؛ Athiemoolam, 2013؛ Sirisimangkorn & Suwanthep, 2013؛ Ulas, 2008؛ Hui Lau, 2006؛ & Lau, 2006؛ البري، 2017؛ خصاونة والعكل، 2012؛ الناصر، 2008؛ العودات، 2005؛ الطيب، 2010؛ نصر والعبادي، 2005؛ الطورة، 2004؛ الشنطي، 2016؛ الزعانين، 2015؛ أغبر، 2015؛ Lever & Senechal, 2011؛ Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004).

الثاني- تتفق هذه النتائج في كشفها عن ضعف اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين بالطرق التقليدية مع الدراسات السابقة والأدب التربوي الذي أشار إلى وجود ضعف لدى التلاميذ في مهارات التعبير الشفوي المعتمدين في تعلمهم على الطرق التقليدية، حيث اتفقت مع دراسة (الشنطي، 2016) التي أظهرت انخفاض مستوى أداء التلاميذ في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التعبير الشفوي، بما يشير إلى تدني مستوى امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير الشفوي.

فقد أكد عديد التربويين مثل: (عاشور؛ ومقدادي، 2019؛ زقوت، 2013؛ الدليمي والوائل، 2003؛ عيد، 2011؛ الزربا، 2014) أن هناك ضعفاً عاماً لدى التلاميذ في التعبير الشفوي والكتابي على حد سواء، ويظهر ذلك بشكل جلي في تعبيرهم الشفوي، وفي كتاباتهم التعبيرية، في جميع المراحل التعليمية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات الدراما في التعليم تعزز لدى التلاميذ المهارات اللغوية الشفوية، لما توفره من تقنيات تعزز اكتساب المهارات اللغوية في أجواء حيوية نشطة بعيدة عن الجمود، وما تتطلبه هذه الاستراتيجيات من التعبير الصوتي والإيمائي للتعبير عن المعنى والأفكار.

إن من الجدير ذكره في مناقشة هذه النتيجة أنها تتناغم وتتفق مع درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، فقد كانت درجات اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما كبيرة، وفي المقابل كانت درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في ذلك كبيرة، فقد جاءت هذه النتيجة للتعبير الحقيقي عن واقع المكتسب لدى التلاميذ المتعلمين بالدراما ودرجة ذلك الاكتساب والتي لم تختلف عن درجة إدراك المعلمين لدور الدراما. ومن هنا يعتقد الباحث أنه قد أصاب في اختيار الأدوات المتعلقة بالاختبارات والتي جاءت واصفة بدقة وموضوعية لما عبّر عنه المعلمون حول إدراكهم لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثالث الآتي توضح دلالة هذه الفروق إحصائياً والتي أظهرتها نتائج السؤال الفرعي السابع للسؤال الثالث.

6-2-3-8- مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن للسؤال الرئيس الثالث:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضية صفرية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.

لقد جاءت نتائج هذه الفرضية ضمن ثلاثة محاور:

أولاً- النتائج المتعلقة بطريقة التعلم (الدrama/ بغير الدrama):

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير طريقة التعلم (الدrama/ بغير الدrama)، بحيث تظهر الفروق لصالح استخدام طريقة التعلم باستخدام الدrama بمتوسط حسابي مقداره (62.41)، حيث كان المتوسط الحسابي لطريقة التعلم بغير الدrama بقيمة (32.00).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي سعت للكشف عن أثر الدrama في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي، فقد اتفقت مع دراسة كل من: (الربابعة، 2015؛ المسيعدين، 2015؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ lamsaard & Kerdpol، 2015؛ Fabio، 2015؛ Athiemoolam، 2013؛ Sirisimangkorn & Suwanthep، 2013؛ Ulas، 2008؛ Hui & Lau، 2006؛ البري، 2017؛ خصاونة والعكل، 2012؛ الناصر، 2008؛ العودات، 2005؛ الطيب، 2010؛ نصر والعبادي، 2005؛ الطورة، 2004؛ الشنطي، 2016؛ الزعائين، 2015؛ أغبر، 2015؛ Lever & Senechal، 2011؛ Rebecca، Sobol، Linduer، & Lowrance، 2004).

يعزو الباحث السبب الرئيس لهذه النتيجة ما تفرضه أهمية الدrama في هذا السياق، حين لا تتاح للتلاميذ أية فرص للتعبير بحرية وطلاقة وبدون محاسبة - إن جاز التعبير - إلا إذا كان التلميذ في مواقف درامية ويعبر عنها.

كما أن الدrama وما تقدمه من خدمة في التدريب على الحديث وتبادل الحوارات بلغة سليمة بين التلاميذ يعزز من اكتساب المهارات الشفوية لديهم، إضافة إلى أن استماع التلاميذ إلى بعضهم البعض من خلال مشاهد تمثيلية أو أدوار درامية يؤدونها، أو نقاشات أو تعبيرات تفرضها استراتيجيات الدrama، فإن ذلك كله يزيد من الاكتساب اللغوي عن طريق الاستماع، والذي ينعكس بدوره في تعبيراتهم وأدائهم الشفوي.

حيث تعمل الدrama على تعزيز مهارات التحدث والتعبير الشفوي من خلال إشراك التلاميذ في أدوار الارتجال والمحاكاة، وفي الدrama تتوفر للتلاميذ فرص التحدي لخلق الحوار والتفكير والتعبير

الشفوي، وتعزيز الطلاقة اللغوية ونقل المعنى والتواصل، وكذلك فإن الدراما تجعل الاستماع نشطاً والتحدث فعالاً (Stewing, Buege:1994).

تستند الدراما كفعل تخيلي سياقي إلى التلفظ دائماً، ففي الفعل الحوار في الممارسة الدرامية السياقية تنبعث اللغة من سكونها، وتتخذ عوالمها المتعددة، المتشابكة والمتفاعلة، لتصبح كلاماً تتوالد فيه ومنه الدلالات، فاللغة تدخل إلى الحياة عبر حوارات ملموسة، لهذا فإن الخبرة الكلامية الفريدة لكل فرد تتشكل وتنمو في استمراريته وفي تفاعلها الثابت مع الحوارات الفردية للآخرين (الكردى، 2003).

لقد أشار (الربابعة؛ والباشنة، 2015) أن الدراما تساعد التلاميذ على فهم اللغة من خلال ما يتخلله العمل الدرامي من إشارات وإيماءات وتعبير مصاحبة للنطق تزيد من وضوح دلالات الكلمات، هذا إضافة إلى تعزيز الاستخدام للغة الفصحى من خلال بناء الأدوار لتمثيلها بلغة فصيحة تعود التلاميذ على الحديث بها بدون تردد أو خجل.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالجنس (ذكر/ أنثى):

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) بحيث تظهر الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي مقداره (52.32)، وقد كان المتوسط الحسابي للذكور بقيمة (42.18).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الجنس (جنس التلميذ) في أن الفروق كانت لصالح الإناث في دراسة كل من: (المسيعيين، 2015؛ نصر والعبادي، 2005؛ Rebecca, Sobol, Linduer, & Lowrance, 2004)، وتختلف مع الدراسات لم تُظهر أثراً لمتغير الجنس وكان ذلك في دراسة كل من: (الشنطي، 2016؛ الطيب، 2010؛ الطروة، 2008؛ العموش، 2006؛ العودات، 2005؛ الطورة، 2004؛ Hui & Lau, 2006)، ولم تشر أية دراسة إلى نتائج لصالح الذكور أكثر من الإناث.

إن طبيعة الإناث التي تظهر من صغرهن برغبتهن في المحاكاة وتقليد الأم، ومخاطبة الدمى وإنشاء حوارات خيالية معها، يوضح - حسب رأي الباحث - بمر هذه النتيجة، فالتلميذات لديهن الرغبة الدائمة في التعبير عن مكنونات أنفسهن إذا ما أُتيحت لهن الفرصة لذلك، وإذا ما لقين آذاناً

صاغية غير منتقدة أو مقزّمة لما يقلن، كما أن مشاركات التلميذات في الأنشطة المدرسية الشفوية تعزز لديهن الإحساس بالمسؤولية تجاه حديثهن، والحرص على انتقاء المفردات والعبارات المعبرة.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المتغيرات:

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث ممن يتعلمن باستخدام الدراما بمتوسط حسابي مقداره (71.26).

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (العبادي، 2005) ودراسة (الطورة، 2004) التي لم تظهرها أثراً للتفاعل بين طريقة التعلم والجنس. حيث يرى الباحث في تفسير هذه النتيجة أن التلميذات يتعاملن مع المواقف الدرامية في الحصص الصفية بجدية عالية، لعلهن أنه وإن كان السياق سياقاً درامياً يشتمل على الضحك أو الحركة أو اللعب أو التمثيل إلا أنه في النهاية لأغراض علمية، وهذا الأمر يزيد من درجة الالتزام في التعبير اللفظي الشفوي عن المهارات المطلوبة في السياق الدرامي لأن ذلك سينعكس في تقييمهن الخاص في اللغة العربية أو مقاييس التعبير الشفوي.

كما أن الدراما تفسح المجال باستمرار للتلميذات للتعبير عن مكنونات أنفسهن في سياقات درامية متخيلة، فقد يكون الحديث في إطار شخصية تتقمصها التلميذة ولكنها تسعى للتعبير عن ذاتها من خلال الشخصية المنقصة لصرف النظر عن شخصيتها الحقيقية فيما تعبر عنه.

6-3- الاستنتاج العام:

يمر البحث العلمي بمراحل منهجية متتابعة ومحكمة بغية الوصول إلى حقائق دقيقة أو قريبة من الدقة بدرجة كبيرة بعيداً عن التخمينات أو النظرة العامة التي قد يشوبها القصور أو الخطأ، فقد تجسدت الدراسة الحالية في سلسلة من المحطات البحثية بما بُنيت عليه من إطار عام اشتمل على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وكذلك أهميتها، مروراً بالأدب التربوي الذي شكل الخلفية الحقيقية حول الموضوع، وصولاً إلى المنهجية المتبعة في الجانب الميداني واختيار العينة وبناء الأدوات التي سعى تطبيقها إلى بلوغ النتائج المرجوة من هذه الدراسة، والتي يراد بها وصف الواقع المراد دراسته بطريقة منظمة ودقيقة بغية فهم هذا الواقع وتقديم ما يمكن تقديمه من خلال توصيات أو مقترحات أو أية مبادرات مرتبطة بالنتائج.

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بشكل واضح أن درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية جاءت بدرجة متوسطة، وأن المعلمات أكثر تطبيقاً لهذه الاستراتيجيات من المعلمين، وهذا يجعلنا نقف أمام تحدٍ للتغلب على مسببات القصور في تطبيق هذه الاستراتيجيات لدى المعلمين، كما أنه لم تظهر فروق في درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلم، حيث تسعى دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية دائماً إلى تطوير كفايات المعلمين في الجوانب المهنية كافة على اختلاف سنوات الخبرة لديهم واختلاف المراحل التعليمية التي يعلمونها، وهذه النتيجة تزيد من أهمية زيادة متابعة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، وتمكين المعلمين والمعلمات من هذه الاستراتيجيات، وتزويدهم بما يلزم لتحقيق الفائدة المرجوة من تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم، وحثهم على تطبيقها بشكل يزيد من تحقيق الأهداف المرجوة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ كانت بدرجة كبيرة، وهذا ما بينته استجاباتهم على المقياس الخاص بذلك، والذي لم تظهر فيه فروق تعزى لمتغيرات جنس المعلم أو سنوات الخبرة أو المرحلة الدراسية التي يعلمها، وهذه النتيجة تعزز من مكانة استراتيجيات الدراما في التعليم وأهميتها التربوية، ودورها الفاعل في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، وهذا يتطلب إعادة النظر في استراتيجيات تدريس التعبير وكيفية تطويع المنهاج ليتمكن التلميذ من اكتساب المهارات

المطلوبة بطريقة محببة وذات أثر ينعكس في أدائه الكتابي المعبر عن المهارات اللغوية والمعارف المكتسبة.

فيما يتعلق بإدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي فقد كان كبيرة، وهذا ما ظهر من خلال استجاباتهم على المقياس الخاص بذلك، والذي لم تظهر فيه فروق تعزى لمتغيرات جنس المعلم أو سنوات الخبرة أو المرحلة الدراسية التي يعلمها، حيث تتناغم هذه النتيجة مع ما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تحدثت عن استراتيجيات الدراما في التعليم ودورها في تحسين المكتسبات التعليمية في اللغة العربية وفي التعبير بشكل عام، وفي التعبير الشفوي بشكل خاص، فهي تفسح المجال للتلاميذ للتعبير بحرية عن مكونات أنفسهم وأفكارهم ومعارفهم في سياقات تعلم غير تقليدية محافظة على جسور التواصل الفاعل بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، فالدراما التي تقوم على مخاطبة الحوار والتمثيل والإيماءات التعبيرية المرافقة للحديث الشفوي؛ كل ذلك يعزز اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

لقد ظهر تباين واضح بين درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي، وبين درجة تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات، وهذا التباين يجعلنا نقف أمام الأسباب التي أوجدت هذا التباين لتذليل الصعوبات المرتبطة بذلك، والتي عرضها الباحث في مناقشة النتائج.

كما كشفت نتائج اختبارات التعبير الكتابي والشفوي التي طبقها الباحث على عينة من التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم أن درجة اكتسابهم لمهارات التعبير الكتابي ومهارات التعبير الشفوي كانت كبيرة، كما أن المتعلمين باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم أظهروا اختلافاً في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لصالحهم إذا ما قورنت مع زملائهم الذين لم يتعلموا باستخدام استراتيجيات الدراما في التعليم، كما كشفت النتائج أن التلميذات أكثر اكتساباً من الذكور لمهارات التعبير الكتابي والشفوي، وجاءت هذه النتائج جميعاً معززة ما جاء في القسم الأول المتعلق بدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ، وهذا التوافق بين الواقع الذي تم تشخيصه من خلال الاختبارات ونتائجها، وما عبر

عنه المعلمون في إجاباتهم على مقاييس الدراسة يزيد من صدق وصف الواقع بدقة أكبر وبمنهجية علمية واضحة ومحددة.

إن هذه النتائج تؤكد أهمية الدراما في التعليم، وتؤكد ضرورة العمل على تبني تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية، لما لها من أثر واضح في تحسين مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ؛ حيث كانت نتائج التلاميذ المتعلمين بغير الدراما المعبرة عن درجة اكتسابهم لمهارات التعبير الكتابي والشفوي منخفضة وتندر بضعف عام لدى التلاميذ، فليست جميع مدارسنا تطبق استراتيجيات الدراما في التعليم، ولكن مدارسنا جميعها تشتمل على تلاميذ يتعلمون على مقاعدها ويستحقون أن يتم تعليمهم بأفضل الطرق والاستراتيجيات التربوية، لا سيما أن المهارات التي تناولتها الدراسة والمرتبطة بالتعبير بنوعيه: الكتابي والشفوي، تعتبر غاية تعليم فروع اللغة العربية كلها، والمفتقد لها مفتقد لكفايات أساسية يجب اكتسابها لتعينه ضمن حياته التعليمية وحياته الشخصية، وتفاعله مع الآخرين في المجتمع.

4-6- التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يوصي الباحث ما يأتي:

- ضرورة زيادة تفعيل تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث لما لها من أثر إيجابي في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي.
- ضرورة انعكاس درجة الإدراك الكبيرة لدور الدراما في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي والشفوي في تطبيق هذه الاستراتيجيات من خلال قيام الجهات ذات العلاقة بأدوارها في تذليل الصعوبات التي قد تحد من تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم.
- أهمية تدريب المعلمين/ات بشكل أعمق على كيفية توظيف استراتيجية دراما عباءة الخبير
- إعداد ورشات تدريبية متخصصة للمعلمين لكل نوع من استراتيجيات الدراما في التعليم.
- اعتماد مقاييس واضحة ومحددة لتقييم أداء التلاميذ في التعبير الكتابي والتعبير الشفوي.

كما يقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة ما يأتي:

- اعتماد مقياسيّ تصحيح التعبير الكتابي والشفوي من قبل المعلمين والمعلمات في تقييم أداء التلاميذ في التعبير الكتابي والشفوي.
- تعميم نتائج هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها في إقليم الضفة الغربية في فلسطين بشكل رسمي يصدر عن برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية.
- ضرورة إجراء دراسات أخرى حول دور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات أخرى في فروع اللغة العربية وضمن متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية.
- بناء جسور التعاون بين المعلمين والمعلمات لتبادل الخبرات والاستفادة من تجارب المعلمات وآليات تطبيق استراتيجيات الدراما، والخطوات المتبعة لتذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيقها وتحد منه لدى المعلمين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

أ- الكتب:

- 1- القرآن الكريم.
- 2- إبراهيم، عبد العليم (1983). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة، مصر: دار المعارف للنشر والتوزيع.
- 3- ابن الأثير، ضياء الدين (1999). كتاب المفتاح المنشأ لحديقة الإنشا. تحقيق: عبد الواحد حسن الشيخ. القاهرة: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- 4- ابن منظور، أبي الفضل (1990). لسان العرب. ط1، مجلد (1) القاهرة، مصر: دار المعارف.
- 5- أبو الهيجاء، فؤاد (2007) أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية. ط3، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 6- أبو رضوان، محمود. (1998). كيف تعالج ضعف الطلاب في اللغة العربية. فلسطين، الخليل: مكتبة فراس.
- 7- أبو رياش، حسين؛ وعبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 8- أبو زيد، زيد (2012). فصل في إكساب واكتساب مهارات التعبير. عمان: دار الجنان للنشر والتوزيع.
- 9- أبو صواوين، راشد (2014). أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. غزة، فلسطين: مكتبة ومطبعة الطالب.
- 10- أبو مغلي، سميح (1997). التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- 11- أبو مغلي، سميح (2009). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط3، عمان، الأردن: دار البداية للنشر والتوزيع.
- 12- أبو مغلي، لينا وهيلا، مصطفى. (2008). الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار الراجية للنشر والتوزيع،
- 13- إسماعيل، بليغ حمدي (2013). استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 14- أوكرويد؛ جوديث (2014). منهجيات البحث في تعليم الدراما. ترجمة: وليد السويركي، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 15- أونيل، سيسلي (2012). عوالم الدراما، إطار الدراما التكوينية. ترجمة: عيسى بشارة، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 16- البجة، عبد الفتاح (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 17- البجة، عبد الفتاح (2010). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ط2، عمان: الأردن، دار الكتاب الجامعي.
- 18- التل، لينا والعيسى، أدوينا وأبو الزين، ناجح. (1996). دور الخبير - دليل المدرب والمتدرب. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- 19- الجمبلاطي، علي؛ والتوانسي، أبو الفتوح (1975). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط 2 القاهرة: دار نهضة مصر.
- 20- الحلاق، علي (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- 21- الحلاق، علي (2007). اللغة والتفكير الناقد. عمان: دار المسيرة.

- 22- الحوامدة، محمد؛ وعاشور، راتب (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشرة والتوزيع.
- 23- الحيلة، محمد محمود (2015). الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها: سيكولوجياً وتعليمياً، وعملياً. ط8، عمان: دار الفكر.
- 24- الخطيب، أحمد وحسنين، نبيل. (2011)، مهارات الكتابة والتعبير. عمان: دار كنوز المعرفة.
- 25- الخليفة، حسن (2004). فصول في تدريس اللغة العربية، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.
- 26- الخمايسة، إياد (2010). طرق تدريس اللغة العربية من منظور حديث. حائل: دار الأندلس للطباعة والنشر.
- 27- الخولي، أحمد عبد الكريم (2004). التعبير الكتابي وأساليب تدريسه. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- 28- الدراويش، محمود (1997). فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية. ط2، عمان، الأردن: المكتبة الوطنية للتوزيع والنشر.
- 29- الدليمي، طه (2009). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- 30- الدليمي، طه علي حسين؛ الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2003). اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 31- الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد (2003)، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 32- الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد عبد الكريم (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب.
- 33- الدليمي، طه؛ والسعودي، هاني (2017). تدريس القراءة والبلاغة بالمهارات القرائية واستراتيجية الدراما. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- 34- الدهلكي، زينة عبد الأمير (2018). النصوص الأدبية في البرامج التعليمية ودورها في تنمية مهارات التعبير الإبداعي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- 35- الديك، إحسان (1996). دراسات في اللغة والأدب. ط2، عمان، الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- 36- الرجعي، سوزان (2002). توظيف الدراما في عمليتي التعليم والتعلم. فلسطين، رام الله: مركز الإعلام والتنسيق التربوي.
- 37- الرشيد، سعد وصلاح، رسمي (2010). التدريس العام وتدرّس اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 38- الركابي، جودت (1995). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق، سوريا: دار الفكر.
- 39- الريماوي، مالك؛ والكرد، وسيم (2007). مخيلة الحكاية في استكشاف القصة وإنتاج المعنى، مقاربات تعليمية في التعبير اللغوي للصفوف السادس والسابع والثامن والتاسع الأساسية. فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 40- السفاضة، عبد الرحمن (2011). طرائق تدريس اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 41- السليتي، فراس (2008). فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية". عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث، دار جدارا للكتاب العالمي.
- 42- السيد، محمود (1997). في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: جامعة دمشق.
- 43- الشافعي، محمد إبراهيم؛ والكثيري، راشد محمد (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض، السعودية: مكتبة العبيكة.
- 44- الشمري، هدى علي؛ الساموك، سعدون محمود (2005). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 45- الصويركي، محمد (2010)، التعبير الكتابي "التحريري. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

- 46- الصويركي، محمد علي (2006). التعبير الشفوي: حقيقته، وأهدافه، ومهاراته، وطرق تدريسه وتقييمه. الأردن: المكتبة الوطنية.
- 47- العلم، إبراهيم (1997). تدريس اللغة العربية وآدابها والتعليم المصغر في المدرسة والجامعة. القدس، فلسطين: مركز الدراسات والتطبيقات التربوية.
- 48- العناني، حسان (2014). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. ط9، دمشق: سوريا دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 49- العناني، حنان عبد الحميد (2002). الفن والدراما والموسيقى في تعليم الطفل. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 50- العيسوي، جمال؛ والشيزاوي، عبد الغفار، وموسى، محمد (2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 51- الفار، إبراهيم (2004). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة، دار النهضة العربية.
- 52- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (2005). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتَي التعليم الأساسي والثانوي. عمان: وزارة التربية والتعليم - المطابع الوطنية.
- 53- القرشي، أمير (2001). المناهج والمدخل الدرامي. القاهرة: عالم الكتب.
- 54- القضاة، محمد، والترتوري، محمد (2006). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 55- الكردي، وسيم (2006). دراما الحياة، مقاربات في توظيف الدراما في التعليم. من تأليف بيل روبر، وماغي هيلسون، وتاغ ماكننتغارت، وغاي وليامز، ترجمة: عيسى بشارة، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 56- الكردي، وسيم (2003). المشكالية: نحو حوار حواري من الصوت المفرد إلى الأصوات المتعددة، في ضوء النظرية الحوارية وتوظيف السياق الدرامي. فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

- 57- الكردي، وسيم (2007). الكلام وتحرير المعنى، مقاربات نصية تعليمية درامية لمسرحية الفيل يا ملك الزمان. فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 58- المحمودي، محمد سرحان علي (2019). مناهج البحث العلمي، ط3، صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب.
- 59- الملا، بدرية (2005). التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 60- النعيمي، علي (2004). الشامل في تدريس اللغة العربية. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 61- النواصرة، جمال محمد (2010). أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 62- الهاشمي، عبد الرحمن (2016). أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 63- الهاشمي، عبد الرحمن (2010). التعبير: فلسفته، واقع تدريسه، وأساليب تصحيحه. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 64- الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 65- الهاشمي، عبدالرحمن عبد علي والغزاوي، فائزة محمد فخري (2005). تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 66- الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 67- الوقفي، راضي (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: كلية الأميرة الأميرة ثروت.

- 68- بشارة، عيسى (2003). اللغة وبناء المعرفة، الحوار والكتابة في تعلم اللغة وبناء المعرفة. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان، رام الله، فلسطين.
- 69- بني جابر، جودت (2002). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العالمية الدولية.
- 70- تايلور، تيم (2018). دليل المعلمين إلى دراما عباءة الخبير، نهج في التعليم التحولي. ترجمة: وليد السويركي، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 71- توي، نايجل؛ وبرنديفيل، فرانسيس (2014). الدراما والقصة الشعبية لسنوات الطفولة المبكرة. ترجمة: عيسى بشارة، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 72- جاب الله، علي؛ ومكاوي، سيد؛ وعبد الباري، ماهر (2011). تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 73- جابر، وليد أحمد (2002). تدريس اللغة العربية: مفاهيم، نظريات، وتطبيقات علمية. عمان، الأردن: دار الفكر.
- 74- جامعة الأقصى، قسم اللغة العربية (2010). فن الكتابة والتعبير. غزة، فلسطين: ط4، مكتبة الطالب الجامعي.
- 75- جمل، محمد؛ جهاد وصديق، عمر أحمد؛ والراميني، فواز فتح الله (2006). التفكير الكلامي: التطور المجالات الأنشطة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- 76- حجاب، محمد منير (2000). مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- 77- حسين، آمال الدين (2005). المسرح التعليمي. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- 78- حماد، خليل (2012). استراتيجيات تدريس اللغة العربية. غزة، فلسطين: مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع.

- 79- حماد، خليل عبد الفتاح؛ ونصار، خليل محمود (2002). فن التعبير الوظيفي. غزة: مكتبة منصور.
- 80- حوامدة، باسم؛ وأبو شريح، شاهر (2005). تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، النظرية والتطبيق. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- 81- دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية (2016). دراسة تقييم تحصيل الطلبة 2015/2014 في مبحث اللغة العربية للصفين الرابع والثامن الأساسيين. إقليم الضفة الغربية، فلسطين.
- 82- دروزة، أفنان نظير (2001). النظرية والتدريس وترجمتها علمياً. رام الله، فلسطين: دار الشروق للنشر.
- 83- دورثي، هيثكوت؛ وبولتون، غيفن (2017). الدراما من أجل التعلم، نهج عباءة الخبر في التعليم عند دورثي هيثكوت. ترجمة عيسى بشارة، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 84- دورثي، هيثكوت؛ وبولتون، غيفن (2013). مختارات في الدراما والتعلم. ترجمة: عيسى بشارة، ومنال عيسى، ورامي سلامة، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 85- ديفيس، ديفيد (2016). تخيل الواقعي، نحو نظرة جديدة للدراما في التعليم. ترجمة وليد السويركي، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 86- زايد، فهد خليل (2006). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 87- زايد، فهد؛ والسعدي، فاطمة (2006). فن الكتابة والتعبير. عمان: مكتبة الرسالة.
- 88- زاير، سعد علي؛ وعازي، إيمان إسماعيل (2011): مناهج اللغة وطرائق تدريسها. بغداد: دار الكتب والوثائق.
- 89- زقوت، محمد (2013). المرشد في تدريس اللغة العربية. ط 3، غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

- 90- زهران، حامد؛ وطعيمة، رشدي (2009). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. ط2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 91- زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 92- زين الدين، هشام (2008). التربية المسرحية. بيروت، لبنان: دار الفارابي.
- 93- سليمان، أحمد (2005). تعلم الأطفال الدراما، المسرح، الفنون التشكيلية، الموسيقى. عمان، الأردن: دار الصفاء.
- 94- سمك، محمد صالح (1998). فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 95- سيكس، جير الدين (2008). الدراما والطفل. ترجمة أملي ميخائيل، ط2، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 96- شحاتة، حسن (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- 97- شحاتة، حسن؛ ومعوّض، ليلي (2018). التعليم للإبداع وصناعة المبدعين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 98- شحاتة، حسن؛ والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- 99- شكشك، أنس عبده (2010). كيف نفهم ألعاب الأطفال. عمان: الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 100- صميلي، يوسف (1988). اللغة العربية وطرق التدريس: نظرية وتطبيق. بيروت: المكتبة العصرية.

- 101- طاهر، علوي (2010). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 102- طعيمة رشدي؛ ومناع، حسين. (2000). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 103- طعيمة، رشدي (2004). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 104- ظافر، محمد؛ والحمادي، يوسف (1984). التدريس في اللغة العربية. ط2، الرياض، السعودية: دار المريخ للنشر والتوزيع.
- 105- عاشور، راتب قاسم؛ مقدادي، محمد فخري (2019). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها. ط5، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 106- عاشور، راتب؛ والحوامة، محمد (2007)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 107- عامر، فخر الدين (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. ط2، القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.
- 108- عبد الباري، ماهر (2011). مهارات التحدث: العملية والأداء، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 109- عبد الباري، ماهر (2010). المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 110- عبد الحميد، هبة (2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستدكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 111- عبد العال، عبد المنعم (1984). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة، مصر: مكتبة غريب للنشر والتوزيع.

- 112- عبد اللطيف، صوفي (2007). فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة (6-16 سنة). دمشق: دار الفكر.
- 113- عبد الله، محمد (2001). قصص الأطفال ومسرحهم. القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 114- عبد الهادي، جودت (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الثقافة.
- 115- عبد الهادي، نبيل؛ وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد (2009). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.
- 116- عثمان، حسن (2002). طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 117- عصر، حسني (1997). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. القاهرة: دار نشر الثقافة.
- 118- عصر، حسني (2000). فنون اللغة العربية: تعليمها وتقويم تعلمها. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتب.
- 119- عطا، إبراهيم (2005). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- 120- عطية، محسن علي (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 121- عطية، محسن علي (2008). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 122- عفانة، عزو؛ واللوح، أحمد (2008). التدريس المسرح، رؤية حديثة في التعلم الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 123- علي، ناهد (2008). الدراما ومهارات التفكير الرياضي لدى طفل الروضة. القاهرة: عالم الكتب

- 124- عون، فاضل (2012). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 125- عيد، زهدي (2011). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 126- قاسم ، محمد جابر (2005). معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- 127- قطامي، نايفة (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 128- قورة، حسين (1986). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. ط3، القاهرة: دار المعارف.
- 129- لطفي، محمد قدري (1970). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: معهد التربية، الأونروا.
- 130- مبارك، فتحي يوسف (1999). الأسلوب التكاملي في بناء المناهج. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعارف.
- 131- مجاور، محمد صلاح الدين (1984). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته. ط4، الكويت: دار القلم.
- 132- مجاور، محمد صلاح الدين علي (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 133- محمد، عاطف فضل (2014). التحرير الكتابي الإبداعي التطبيقي. ط2، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 134- مذكور، على (2006). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- 135- مذكور، علي (2010). طرق تدريس اللغة العربية. ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 136- مصطفى، عبد الله علي (2014). مهارات اللغة العربية. ط4، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 137- معروف، نايف (1998). خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها. ط5، بيروت، لبنان: دار النفائس.
- 138- مورغان، نورا؛ وساكستن، جوليانا (2019). تدريس الدراما، عقل لتساؤلات كثيرة. ترجمة عيسى بشار، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.
- 139- موسى، عبد المعطي؛ والسعدي، عماد؛ ومهيدات، محمود؛ وقزق، حسين (2008). الدراما والمسرح في تعليم الطفل، منهج وتطبيق. القاهرة، مصر: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- 140- نصار، محمد؛ وصوالحة، معتصم (2000) الدراما التعليمية، نظرية وتطبيق. إربد، الأردن: المرآز القومي للنشر.
- 141- نصر، حسن أحمد محمود (2009). المخل إلى تصميم التعليم. جدة: الخوارزمي العلمية للنشر والتوزيع.
- 142- نصيرات، صالح (2006). طرق تدريس العربية. فلسطين، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 143- هيكس، دافيد (2015). تربية الأمل في الأزمنة الحرجة، التغير المناخي والانتقال إلى عصر ما بعد الكربون. ترجمة: يوسف تيبس، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 144- هيلات، مصطفى؛ وخصاونة، فاطمة (2007). التربية الفنية والموسيقية في تربية الطفل. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- 145- والي، فاضل فتحي محمد (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: طرق، أساليبه، قضاياها. حائل، السعودية، دار الأندلس.
- 146- وزارة التربية والتعليم العالي (2018). نتائج أولية لدراسة التقويم الوطني في اللغة العربية للصفين الخامس والتاسع الأساسيين للعام الدراسي 2018/2017، فلسطين، رام الله: سلسلة منشورات دائرة القياس والتقويم رقم 77.

- 147- وزارة التربية والتعليم العالي (2005). دليل المرحلة (1-4) في الدراما التعليمية. رام الله، فلسطين.
- 148- وزارة التربية والتعليم، الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها (1999). الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف "1-12"، غزة، فلسطين.
- 149- وهبه، نادر (2010). الدراما والاستقصاء، التعلم عبر استراتيجيات عباءة الخبير. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.
- 150- وولاند، براين (2017). التلاميذ ككتّاب مسرح، الدراما ومهارات القراءة والكتابة، والكتابة المسرحية. ترجمة: هيفاء أبو النادي، فلسطين، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 151- يوسف، فاطمة (2007). مسرحية المناهج. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- 152- يونس، فتحي (2001). استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. كلية التربية، جامعة عين شمس.

ب- الرسائل الجامعية:

- 153- أبو العينين، سماهر فتحي (2003). مستوى اتقان طلبة اللغة العربية لمهارات التعبير الكتابي في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 154- أبو شيخة، فاطمة محمد نصر (2015). أثر استخدام استراتيجيات الدراما التعليمية والألعاب التعليمية في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الروضة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- 155- أبو صبحه، نضال (2010). أثر قراءة القصة القصيرة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 156- أبو عودة، عودة (1986). تتبع الأخطاء الكتابية عند طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى في محافظة عمان العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 157- أبو لحية، ختام عبد العزيز (2011). أثر استخدام الدراما على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 158- أبو منصور، نصره سليمان عودة (2018). أثر استخدام الدراما الإبداعية في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في تدريس اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- 159- 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، فلسطين.
- 160- أبو هدف، 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، فلسطين.
- 161- أغبر، توفيق عمر فتحي (2015). أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 162- الأطرش، بشرى أحمد إبراهيم (2014). أثر استخدام الدراما التعليمية في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل واتجاهاتهن نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- 163- الأغا، حياة (2005). استخدام ملفات الإنجاز والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر بفلسطين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين كلية التربية بجامعة عين شمس، وكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.

- 164- الآغا، حياة زكريا (2002). مستوى التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في قطاع غزة بفلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة القاهرة.
- 165- البدي، مرام محمود (2013). أثر الدراما في تنمية المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 166- البري، أحلام نواف (2017). أثر مسرح النصوص القرائية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- 167- التميمي، تغريد (1999). ضعف التعبير الكتابي عند طلبة الصف العاشر في منطقتي الخليل وبيت لحم، أسبابه وطرق علاجه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 168- الجراح، ضياء (2000). تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النموذجية الرياضية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 169- الجوريشي، رقية علي إبراهيم (2008). أثر الأنشطة اللغوية الاتصالية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 170- الحلاق، علي (2005). أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- 171- الخرمانى، عابد بن حميد (2007). الأخطاء الشائعة في التعبير الشفوي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- 172- الخياط، أمجد محمد إبراهيم (2018). فاعلية استراتيجية متطورة مستندة إلى الأنشطة الدرامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة مساق أدب الأطفال في جامعة البلقاء التطبيقية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 173- الرشدان، رانية عيسى (2005). أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- 174- الزربا، شيرين مروان (2014). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تحسين مهارتي التحدث والتعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 175- الزعانين، تحرير (2006). فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه مقارنة بالمدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 176- الزعبي، محمد أحمد (2000). تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 177- السعدي، فريال زكي (2009). أثر استراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 178- السميري، عبد ربه هاشم (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- 179- الشلش، خضر (2008). المستوى المعرفي والمفاهيم الخاطئة في العلوم الحياتية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العالم الأميركية.

- 180- الشناوي، حبيب (2002). واقع استخدام الدراما في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة في تونس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القيروان، تونس.
- 181- الشنطي، دعاء عبد الرحمن أحمد (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 182- الشوابكة، سامية سليمان علي (2014). أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 183- الطروة، 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، الأردن.
- 184- الطيطي، رياض محمد (2000). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 185- العثمان، بسام (1999). مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 186- العموش، إبراهيم (2006). أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- 187- العودات، سامي فواز فهد (2005). أثر مسرحية النص في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الشفوي لدى طلبة الصف الخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية معان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- 188- الفليت، جمال كامل (2002). برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 189- القرنة، علي (2005). أثر أسلوب الدراما في تحسين التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 190- الكلباني، زينة (1997). تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- 191- اللوح، أحمد (2005). فعالية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في ضوء مدخل التواصل اللغوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- 192- المسيري، عبد ربه هاشم (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 193- المسيعدين، عاهد هاني إبراهيم (2015). أثر تدريس البلاغة باستخدام الدراما في تحسين مهارات التحدث والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- 194- المصري، إسماعيل محمد (2017). أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- 195- المصري، يوسف سعيد (2006). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظات شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 196- المناصرة، مي (1991). أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- 197- الناصر، محمد عبد الله محمد (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. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- 198- النجار، بسام عايش (2004). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 199- الهاشمي، عبد الرحمن (1994). أثر مقارنة لأثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري الطالبات المرحلة الإعدادية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- 200- الهاشمي، عبد الله مسلم (1995). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.
- 201- الوحيددي، عمار يوسف (2005)، مدى اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة بيت لحم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 202- بن فردية، ضياء الدين (2014). فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات - السنة الرابعة من التعليم المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة غرداية، الجزائر.
- 203- 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، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- 204- خطيب، ميرفت عبد الله أحمد (2011). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة للتمثيل الدرامي وعلاقته باتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- 205- خلف، مجردولين (2004). فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- 206- ربعي، حنان إسماعيل محمد (2018). أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- 207- سحتوت، إيمان (2009). أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- 208- سرحان، عايد (1998). تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغتين العربية والإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 209- شامية، نسرين (2012م). أثر استراتيجية القبعات الستة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- 210- صالحة، بسام (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 211- صلاح، غدير (2013). نموذج مقترح لاستخدام الدراما في تدريس اللغة العربية للصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

- 212- طيطي، يوسف محمد أحمد (2010). أثر استخدام التمثيل الدرامي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- 213- عامر، زاهرة خالد سليمان (2012). أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 214- عبد الجواد، إياد إبراهيم (2001). برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين كلية التربية بجامعة عين شمس، وكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
- 215- عبد الجواد، إياد خليل (2001). برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- 216- عبد الحميد، مراد سعيد (1998). منهج تكاملي مقترح في اللغة العربية للصف السادس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 217- عبد الوهاب، محمد. (2002). أثر بعض طرق تنمية مهارات التعبير الكتابي في القدرة على التعبير ومهارات تدريسه لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- 218- عبيد، حسين (1996). تنمية مهارة الكتابة الوظيفية لدى طلبة اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، جمهورية السودان.
- 219- عبيدات، عبد الله (2004). أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.

220- عليان، أيمن يوسف (2007). أثر استراتيجية التخيل الموجّه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

221- قرعاوي، سهام محمد خضر (2015). أثر استخدام الدراما في تنمية مهارات التعبير والاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

222- مسلم، حسن (2000). برنامج التنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

223- ملحم، سائدة (2006). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل نحو استخدام التمثيل الدرامي في التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

224- ندى، علي (2005). اتجاهات المعلمين في مدراس وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ت- المجالات العلمية:

225- أبو جاموس، عبدالكريم (1998). مراجعة تقييمية للأداء اللغوي لدى طلاب الجامعة: المشكلات والحلول. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، العدد 2، ص: 105-125.

226- الحداد، عبد الكريم؛ حسن، محمد اسماعيل (2014). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. مجلة المجلة التربوية، المجلد 28، العدد 110، مارس 2014، ص: 177-201.

227- الحوامدة، محمد فؤاد؛ عاشور، راتب قاسم (2013). فاعلية نموذج فورست (Forest) في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد 14، العدد 3، ص: 65-93.

- 228- الحوامدة، محمد؛ والسعدي، عماد (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. مجلة دراسات في العلوم التربوية، مجلد 42، عدد 1، الجامعة الأردنية: ص 47-62، الأردن.
- 229- الخميسة، إياد (2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 1: ص 2010-242، غزة، فلسطين.
- 230- الخياط، أمجد محمد (2019). استخدام الدراما في التعليم: وجهة نظر معلمي العلوم الاجتماعية في مديرية تربية السلط. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 46، العدد 3، 2019.
- 231- الدهان، منى حسين محمد (2002). فعالية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقليا. مجلة الإرشاد النفسي، العدد 15، ص: 205-245
- 232- الربابعة، إبراهيم حسن؛ الحباشنة، قتيبة يوسف (2015). أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، العدد 3، (2015)، ص: 629-642.
- 233- الشرعة، نايل؛ ومحمد، فارس (2004). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 31، العدد 1، ص: 35-49.
- 234- الطروة، هارون (2008). أثر التدريس باستخدام الدراما في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. مجلة اليرموك للأبحاث التربوية، الأردن، العدد 58، ص: 117-149.
- 235- الطيب، بدوي أحمد (2010). فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات القراءة الصامتة والتعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد 105، ص: 90-131.

- 236- العمري، عطية (2005). توظيف الدراما في تعلم اللغة العربية. مجلة رؤى تربوية، المجلد 16، العدد 4، ص: 73-86.
- 237- العوض، خالد عبدالرحمن. (2016). من البنيوية إلى ما بعد البنيوية: التحول الفكري في نظرية المنهج عند برونر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، المجلد 9، العدد 3، ص 663 - 703.
- 238- الفليت، جمال (2016). أثر المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، المجلد 30، العدد 3، ص: 477-502.
- 239- الفيومي، خليل عبد الرحمن (2012). أثر استخدام استراتيجية التمثيل الدرامي للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 1، ص: 131-159، غزة، فلسطين.
- 240- الكردي، وسيم (2003). الدراما والقصة. مجلة رؤى تربوية، العددان رؤى تربوية، العدد 27 ص: 5-22، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.
- 241- الكردي، وسيم (2010). في الدراما في التعليم. مجلة رؤى تربوية، العدد 36، ص: 7-30 مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.
- 242- الناصر، محمد عبد الله محمد (2014). أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام منحى مسرحية المناهج في التحصيل الدراسي ومهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية - سلطنة عمان، المجلد 8، العدد 1، ص: 150-170.
- 243- الناقة، محمود (2002). الاختبار الشفوي. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد 2، ص: 595 - 601.

- 244- الهاشمي، عبد الرحمن (2004). معيار قياس الأداء التعبير الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 35، ص: 131 - 159، مصر.
- 245- حافظ، وحيد (2005). المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقييم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوءها، مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، العدد 6، ص: 1-60 : مصر.
- 246- حمادنة، أديب ذياب (2010). أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق. مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 3.
- 247- خصاونة، نجوى؛ والعكل، إيمان (2012). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارة المحادثة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 1، العدد 4، ص: 182 - 206.
- 248- رجب، ثناء عبد المنعم (2011). استراتيجية متعددة المسارات لتنمية مهارات التعبير الكتابي في مجالاته المفضلة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد 1، العدد 167، ص: 102-130.
- 249- عبد الحميد، عائشة (2013). أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في إكساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية واستبقائها لديهن. مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد 20، العدد 2، ص: 191-243.
- 250- فرج الله، عبد الكريم موسى (2013). أثر استخدام الألعاب التربوية في اكتساب بعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 1، ص: 289-327.
- 251- مناع، محمد السيد (2008). فعالية برنامج مقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات إعداد المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد 3، العدد 66، ص: 77-109.

- 252- نصر، حمدان علي؛ والعبادي، حامد(2005). أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 1، العدد 1، ص: 51-65.
- 253- نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد 15، العدد 3، ص: 223-277.
- 254- هزايمة، سامي وعليمات، حمود (2012). أثر أنشطة الحديث عن الذات في تنمية التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مجلد 18، عدد 1، ص: 155 - 176، الأردن.
- 255- هنية، لينا؛ الكخن، أمين (2009). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي. مجلة المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 5، العدد 3، ص: 201-2016. عمان، الأردن.
- 256- هيلات، صلاح (2006). أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 2، العدد 3، ص: 189-199.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 1- Abbot, L. (2005). *Mantle of the Expert 2: Training materials and tools*. Essex, UK: Essex County Council.
- 2- Abbot, Luke. (2010) *Mantle of the Expert in New Zealand*. *Journal of Drama in Education*.
- 3- Abe, L. (1997). *Speaking Style and Skills*. *Progress in Speech*, 1(2), 459-510.
- 4- Albalawi, B. (2014), *Effectiveness of Teaching English Subject using Drama on the Development of Students' Creative Thinking*. *Journal of Research and Method in Education*, 4(6), 54-63.
- 5- Alrutz, Megan. (2004): " Granting science a dramatic license: exploring a 4th grade science classroom and the possibilities for integrating drama". *Teaching Artist Journal*, 2 (1), 31- 39. American Encyclopedia. (1994). U.S.A.
- 6- Athiemoolam, L. (2013), *Using drama-in-education to facilitate active participation and the enhancement of oral communication skills among first year pre-service teachers*. *Scenario*, 2, 48-62.
- 7- Avila, J., Pahuski, L. &, Peres, L. (1999). *Developing Language Arts Skills Through the Reading and Writing Connection*. *Action Research Project Report*, Saint Xavier University and IRI/Skylight. Chicago.
- 8- Barbara, Foorman, Eakin, Michelle, Schatschneider, Christopher, Francis, David, & Fletcher, Jack.(2006). "The impact of instruction practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty school ". *Contemporary Education Psychology*, 31 (1), 1-29.

9- Bartan, O.(2017). The effect of reading short stories in improving foreign language writing skills. The reading matrix. Kırıkkale University, 17 (1),59-74.

https://www.researchgate.net/publication/315714627_The_Effects_of_Reading_Short_Stories_in_Improving_Foreign_Language_Writing_Skills

10- Bayraktar, A. and Okvuran, A. (2012). Improving Student's Writing Through Creative Drama. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol.(51), 662-665, Elsevier .

11- Billon, (2009). An Inquiry in to expressive Writing: classroom – based study. Language Teaching Research, 13 (3): 301 – 320.

12- Howell, P & Heap, B. (2008). Planning process drama, London: David Fulton.

13- Bowskill, D. (1977). Drama and the teacher, London: Pitman House.

14- Brauer, G. (2010) Bade and Language: Intercultural Learning Through Drama. London: British library cataloguing in publication.

15- Budhesha, K. (2007). Writing as a practice of the community; a Critical Postmodernist pedagogy of fiction writing in the composition classroom. Unpublished PhD dissertation, MIAMI University D.A.I A 61/03 P 969 Sep. 2007.

16- Carlson, R. (1992). Synthesis. Amsterdam: North : Hollard Press.

17- Chambers, David (2007). Double Edge Theatres International Summer Training Intensive", Yale University.

- 18- Chan, Y. (2009), in their own words: how do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? Research in Drama Education. the Journal of Applied Theatre and Performance, 14 (2), 191–209.
- 19- Clipson Boyles, S. (1998). (Drama in Primary English Teaching). David Fulton Publishers. London.
- 20- Cormack , R (2004). Creative Drama in the Writing Process. The Impact on Elementary Student' Short Stories, Un published Doctoral Dissertation University of Northern British Columbia, Canada.
- 21- Costello, A. (2006). New literacies in English: Integrating process drama and digital video in an urban, eighth grade classroom, Unpublished Doctoral Dissertation ,University of New York At Buffalo, New York USA.
- 22- Costello, A. (2006). New literacies in English: Integrating process drama and digital video in an urban, eighth grade classroom, Unpublished Doctoral Dissertation, University of New York At Buffalo, New York USA.
- 23- Creech, Nancy, Bhavnaari, Navas (2002) Teaching elements of story through to 1st grader: Child development frame works. Childhood Education. 74 (4). 219–225.
- 24- Crumpler, T., and Schneider, J.(2002).Writing with their whole being: Across study analysis of children's writing from five classrooms using process, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 7(1), 61–79.
- 25- Dolma, P. Boonprasitt, D. (2016). Short story reading as a means of enhancing vocabulary, using vocabulary self-collection strategy in English

as a second language among seventh graders Bhutanese students. Rangsit University, Thailand, 2 (12), 127– 133 Retrieved from:

http://www.ijer.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-322-1489558102127-133.pdf

26– Edmiston, B. (2003). What's my position?: Role, frame and positioning of Applied Theatre and Performance, 8 (2), 221–229.

27– Fabio, T (2015). Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom. (Unpublished master's thesis), Complutense University of Madrid, Retrieved April 19, 2017 from <http://eprints.ucm.es/32553/>

28– Fernsler, H. (2003). A Compassio between the test scores of third grade children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third grade children who receive traditional social studies instruction (Eric Document Reproduction Service No Ed 479760).

29– Gebre, B. (2016). Psycholinguistic ambiance of short stories in enhancing students' reading comprehension and vocabulary power. International Journal of Foreign Language Teaching and Research. Dilla University, 4 (13), 98–108. Retrieved from:

http://jfl.iaun.ac.ir/article_14891_0c056084153081e36c464bd7722eabb7.pdf

30– Gundogan, A. Ari, M. Gonen, M. (2013), the Effect of Drama on the Creative Imagination of Children in Different Age Groups, H. U. Journal of Education, 28(2), 206–220.

- 31– Guneyusu, S. Temiz, N. (2012), Perceptions about drama before and after drama in education. Social and Behavioral Sciences, 46, 2046 – 2050.
- 32– Harste, J. C. (2001). What Education as Inquiry Is and Isn't. In S. Boran, & B. Comber, Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry (pp. 1–17). Urbana, IL: National Council of Teachers of English (NCTE).
- 33– Heathcote, D. (1995). Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 34– Heathcote, D. (2004). The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology. Retrived on 15/10/2013.
- 35– Heathcote, H. (2002) contexts for Active learning – Four models to forge links between schooling and society – Presented at the NATD conference.
- 36– Heebon, P. (2015), Student perceptions of the benefits of drama projects in university EFL. English Teaching: Practice and Critique, 14 (3), 314 – 334
- 37– Houghton Mifflin company. (2006). The American Heritage Dictionary of The English hanguage. Fourth Edition.
- 38– Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative–expressive ability of elementary school children in Hong Kong. Thinking skills and creativity, 1(1), 34–40.

- 39– Iamsaard, P. and Kerdpol, S. (2015), A Study of Effect of Dramatic Activities on Improving English Communicative Speaking Skill of Grade 11th Students. *English Language Teaching*, 8(11), 69–78.
- 40– Isyar, O. and Akay, C. (2017). The Use of "Drama in Education" in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research, *Journal of Education and Practice*, 8(28), 215–230.
- 41– Joyce, B. Marsha, W, and Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- 42– Kalidas, C (2014), Drama: A Tool for Learning. *Social and Behavioral Sciences*, 123 (2014), 444 – 449.
- 43– Khine, T., & Ieng, S. (2005). Developing imagination, creatively and literacy though collaborative story making away of knowing, *Harvard Educational Review*, 77(2): 204–227.
- 44– Kostos, C. (2006). Learning in the knowledge age, where the Individual is at the centre of Learning strategy and organizational success. *Australian Journal of Adult Learning*. 46(1): 75–83.
- 45– Kroch, L. (1994). *Educating young children*. New York: Macmillan Publisher.
- 46– Lawrence, C . (2000). Introduction Constructing Moving Through Collaborative Inquiry. *Literacy Research Constructing Means through Collaborative Inquiry* (1–15): 22–78.
- 47– Leaver, B. (2005). *Achieving success in Second Language Acquisition*: Cambridge, Cambridge University Press.

- 48- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- 49- Lister, L. (2000). *Speaking Style in Speech Research*. Dublin: Maf Inc.
- 50- Maden, S.(2012). The effect of drama on language teaching success. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 6(2), 67-86.
- 51- Maley, A & Duff, A. (1980). *Drama Techniques in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- 52- Morreale, s (2000) Guidelines for development oral communication curricula in kindergarten thorough twel fth grade, (ERIC Digest, ED 442145).
- 53- Narang, A. (2015). Exploring Attitude of Pupils and Teacher Toward the Use of Drama Activities in Teaching of Social Science at Elementary Level, *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 3(4), 49-60.
- 54- Ngum, Y. (2013). *Teenage Pregnancy Prevention using Process Drama: A Case Study of Grade 11 pupils at Supreme Educational College, Johannesburg, South Africa*, LAMBERT Academic Publishing, UK.
- 55- O'Neill, C & Lambert, A. (2012). *Drama Structures: a practical handbook for Teachers*, 4rd ed, London: Hutchinson.
- 56- O'Neill, C. (2010). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, 3nd ed, New York: Heinemann.

- 57- O'Toole, J. (2001). The process of drama: negotiating art and meaning, 3rd ed, London: Rutledge.
- 58- Phibin, M., & Myers, J.S. (1991):" Classroom drama Social Studies", 82 (5), 172-194.
- 54- Philips, S. (2000). Children Drama. Oxford: Oxford Press.
- 59- Rebecca, I., Sobol, J. Linduer L. and Lowrance A., (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Springer Quarterly, 32 (3):157-163.
- 60- Russ, R. S., Coffey, J. E., Hammer, D., & Hutchison, P. (2009). Making classroom assessment more accountable to scientific reasoning: A case for attending to mechanistic thinking. Science Education, 93 (5), 875-891.
- 61- Saxton, J., & Miller, C. (2009). Drama: Bridging the conversations between our inner selves and the outside world. English in Australia, 44(2), 35.
- 62- Schnapo, Linda., & Olsen, Christopher. (2003):" Teaching self advocating strategies through drama".Teaching in School & Clinic, 38 (9), 211 - 220.
- 63- Seely, J. (1995) Speaking Improvement in Classroom. Journal of Reading and Writing, 5(11), 56-78.
- 64- Shapiro, S, E. (2014). Behavioral Assessment in School Psychology. London: Lawrence Erlbaum assonates publishers.

- 65- Sirisrimangkorn, L, and Suwanthep, J. (2013), the Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement. Scenario, 2013(2), 37-51.
- 66- Spinath, Birgit., Spinath, Frank., Harlaar, Nicole., & Plomin, Robert. (2006): "Predicting school achievement from general cognitive ability, self perceived ability, and intrinsic value". Intelligence, 34 (4), 363 – 374.
- 67- Stewing, W and Buege, C. (1994). Dramatizing Literature in Whole Language Classroom). Teachers College Press. New York. Second edition.
- 68- Sun, P. (2003). Using Drama and Theatre To Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications. ERIC document. Reproductions service No. ED477613.
- 69- Thompson,M, Lentz, L.,Nevers ,H, &Withoustki,F. (2004) Helping the Unsuccessfu language learner. the modern language journal, 65(2) :121-128.
- 70- Tiedt, W.(1978). Language Arts Activities For The Classroom. Allyn and Bacon: Boston.
- 71- Ulas, A, H. (2008). Effects of Creative Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary school Children. American Journal of Applied Sciences, 5 (7), 876-880.
- 72- Virginia, B., Abbot, R. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. Journal of Educational Psychology, 102(3), 235-251.

73- Walker, C. (1992). Socio Drama play and Literacy in Head Start Classroom. U.S.A: Harper and Row.

74- Yardley – Matwiejezuk, K. (1997). Role Play: Theory and Practice. London: Saga Publications.

<https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-78.htm>

75- UNRWA: United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East

https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/mts_2016-2021_arabic_v2_-_web.pdf

<https://www.unrwa.org/what-we-do/curriculum?program=33>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/education>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/education-emergencies?program=33>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/human-rights-education?program=33>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/lftf-modules?program=33>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/sbtd-modules?program=33>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/teacher-training?program=33>

<https://www.unrwa.org/what-we-do/human-rights-education?program=33>

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

- الملحق (1): تعريف بوكالة الغوث الدولية.
- الملحق (2): استبانة لقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين.
- الملحق (3): استبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، موجهة إلى المعلمين.
- الملحق (4): استبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في إكساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ، موجهة إلى المعلمين.
- الملحق (5): عناوين موضوعات التعبير الكتابي الخمسة التي تم عرضها على لجنة المحكمين.
- الملحق (6): نموذج اختبار التعبير الكتابي والعناوين الثلاثة التي عُرضت للتلاميذ فيه.
- الملحق (7): عناوين موضوعات التعبير الشفوي الخمسة التي تم عرضها على لجنة المحكمين.
- الملحق (8): نموذج اختبار التعبير الكتابي والعناوين الثلاثة التي عُرضت للتلاميذ فيه.
- الملحق (9): مهارات التعبير الكتابي بعد تحكيمها والتي اعتمدت معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الكتابي.
- الملحق (10): مهارات التعبير الشفوي بعد تحكيمها والتي اعتمدت معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الشفوي.
- الملحق (11): أسماء أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة.
- الملحق (12): الرسالة الرسمية الخاصة بالموافقة على تطبيق أدوات الدراسة.
- الملحق (13): مستخرجات التحليل الإحصائي من برنامج SPSS

الملحق (1): تعريف بوكالة الغوث الدولية.

وكالة الغوث الدولية – UNRWA

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى (الأونروا):

تعرّف وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى (الأونروا) عن نفسها بما يأتي:

تقدم الأونروا (وهي وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى) المساعدة والحماية وكسب التأييد لحوالي خمسة مليون وست مائة ألف لاجئ من فلسطين في الأردن ولبنان وسورية والأراضي الفلسطينية المحتلة وذلك إلى أن يتم التوصل إلى حل لمعاناتهم، ويتم تمويل الأونروا بشكل كالم تقريباً من خلال التبرعات الطوعية للدول الأعضاء في الأمم المتحدة. وتشتمل خدمات الوكالة على التعليم والرعاية الصحية والإغاثة والبنية التحتية وتحسين المخيمات والدعم المجتمعي والإقراض الصغير والاستجابة الطارئة بما في ذلك في أوقات النزاع المسلح.

التأسيس:

في أعقاب النزاع العربي الإسرائيلي عام 1948، تم تأسيس الأونروا بموجب القرار رقم 302 (رابعا) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 كانون الأول 1949 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئين فلسطين. وبدأت الوكالة عملياتها في الأول من شهر أيار عام 1950.

في غياب حل لمسألة لاجئي فلسطين، عملت الجمعية العامة وبشكل متكرر على تجديد ولاية الأونروا، وكان آخرها تمديد عمل الأونروا لغاية 30 حزيران 2023.

لاجئو فلسطين:

تعد الأونروا فريدة من حيث التزامها الطويل الأجل لمجموعة واحدة من اللاجئين. وقد ساهمت في رفاه أربعة أجيال من لاجئي فلسطين وفي تحقيق تنميتهم البشرية. وحيث أنه كان يتوخى أصلاً

أن تكون منظمة مؤقتة، فقد عملت الوكالة تدريجياً على تعديل برامجها للإيفاء بالاحتياجات المتغيرة للاجئين.

وفق التعريف العملياتي للأونروا، فإن لاجئي فلسطين هم أولئك الأشخاص الذين كانت فلسطين هي مكان إقامتهم الطبيعي خلال الفترة الواقعة بين حزيران 1946 وأيار 1948، والذين فقدوا منازلهم ومورد رزقهم نتيجة الصراع العربي الإسرائيلي عام 1948.

إن خدمات الأونروا متاحة لكافة أولئك الذين يعيشون في مناطق عملياتها والذين ينطبق عليهم ذلك التعريف والمسجلين لدى الوكالة وبحاجة للمساعدة. إن أبناء لاجئي فلسطين الأصليين والمنحدرين من أصلهم مؤهلون أيضاً للتسجيل لدى الأونروا. وعندما بدأت الوكالة عملها في عام 1950، كانت تستجيب لاحتياجات ما يقرب من 750,000 لاجئ فلسطيني. واليوم، فإن حوالي خمسة ملايين وست مائة ألف لاجئ من فلسطين يحق لهم الحصول على خدمات الأونروا.

<https://www.unrwa.org/ar/who-we-are>

خدمات الأونروا:

تقدم وكالة الغوث الدولية التنمية البشرية والخدمات الإنسانية التي تشمل التعليم الابتدائي والمهني والرعاية الصحية الأولية، وشبكة الأمان الاجتماعي والدعم والبنية التحتية وتحسين المخرجات المجتمعي والإقراض الصغير والاستجابة الطارئة، بما في ذلك في حالات النزاع المسلح. يتم تسليم الخدمات ضمن خمسة برامج. <https://www.unrwa.org/ar/what-we-do>

التعليم في وكالة الغوث الدولية:

إن الوصول إلى تعليم كفيل بأن يساعد كل طفل على تحقيق كالم إمكاناته يعد حقاً أساسياً وأمرًا مركزيًا للتنمية البشرية. وقد أدركت الأونروا هذه الأهمية منذ أكثر من ستين عاماً وذلك من خلال ضمان أن كافة لاجئي فلسطين متاح لهم سبل الوصول إلى تعليم نوعي.

إن أحد أهداف الأونروا الرئيسية، تتمثل في مساعدة الأطفال والشباب اللاجئين على اكتساب المعرفة والمهارات الملائمة وذلك عن طريق توفير تعليم أساسي عالمي. إن التعليم الأساسي عالي الجودة يتيح المجال للاجئين فلسطين لأن يصبحوا مواطنين واثقين ومبدعين واستقصائيين وعميقي التفكير ومتسامحين، وفخورين بهويتهم وعلى استعداد للمساهمة في تنمية مجتمعاتهم والمجتمع العالمي.

من خلال 666 مدرسة و 9 كليات مهنية وكليتين للعلوم التربوية إضافة إلى معهدين لتدريب المعلمين، تقوم وكالة الغوث بإدارة واحد من أكبر الأنظمة المدرسية في الشرق الأوسط وذلك بوجود ما يقارب من نصف مليون طالب مسجلين فيه. إن معدل القدرة على القراءة والكتابة ومستويات التحصيل العلمي في أوساط طلبة الأونروا تعد من ضمن النسب الأعلى في منطقة الشرق الأوسط. كما أن برنامجنا التربوي قد كان على الدوام ملتزماً بالمحافظة على المساواة في النوع الاجتماعي، وهو المعيار الذي قمنا بتحقيقه للمرة الأولى في العقد السادس من القرن الماضي.

في عام 2011، بدأ برنامج التربية والتعليم في الأونروا بإصلاح رئيسي مدته أربع سنوات يهدف لمساعدتنا على تلبية المطالب المتطورة للنظام التربوي في القرن الحادي والعشرين. كما سيؤدي الإصلاح أيضاً إلى خدمات أفضل لطلبة لاجئي فلسطين في مدارس الأونروا وفي مراكز التدريب المهني والكليات التربوية. وسيتم تحقيق ذلك من خلال:

- توفير معلمين مدربين تدريباً جيداً ويتمتعون بالحوافز في مدارس متمكنة.
- وصول متساوي لكافة الأطفال بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي وقدرتهم وظروفهم الصحية ووضعهم الاجتماعي الاقتصادي.
- منهاج وثيق الصلة ويمكن الوصول إليه.
- بيئة مدرسية وصفية ملائمة.
- مصادر تعليمية محسنة بشكل جيد، بما في ذلك استخدام التكنولوجيات الحديثة.

[https://www.unrwa.org/ar/what-we-](https://www.unrwa.org/ar/what-we-do/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85)

[do/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85](https://www.unrwa.org/ar/what-we-do/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85)

واحدة من الأولويات الرئيسية للأونروا هو ضمان حصول الجميع على التعليم الأساسي. جميع الأطفال اللاجئين الفلسطينيين المسجلين لدى الوكالة مؤهلة لمدة تسع إلى عشر سنوات من التعليم الأساسي المجاني. تعلم الأونروا أكثر من نصف مليون طفل من اللاجئين الفلسطينيين، وذلك باستخدام مناهج السلطات المضيفة تكملها مواد التخصيص. في عام 1960، أصبح النظام المدرسي

لأونروا الأول من نوعه في الشرق الأوسط لتحقيق التحاق متساوياً من البنين والبنات. حيثما كان ذلك ممكناً للطلاب من مدارس الأونروا.

<https://www.unrwa.org/ar/what-we-do/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%B1%D9%81-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA?program=3391>

خدمات التعليم في إقليم الضفة الغربية:

في الضفة الغربية، تقدم الأونروا التعليم الإعدادي (الأساسي) فقط؛ ويتعين على طلبة الثانوية أن يلتحقوا بالمدارس الوطنية. ومع ذلك، فنحن ندير 96 منشأة تعليمية في الإقليم تصل خدماتها لأكثر من 46,000 طالب. كما تقوم الوكالة بإدارة مركزين للتدريب المهني تعمل على تدريب أكثر من 1,000 طالب على المهارات التجارية والصناعية.

شهد العام الدراسي 2012/2011 انخفاضاً ملحوظاً في العنف داخل منشآت الأونروا المدرسية وحولها. وواكب ذلك زيادة في مستوى التحصيل بتفوق مدارس الأونروا في الضفة الغربية على مدارس السلطة الفلسطينية في اختبارات التحصيل المدرسية التي تدار وطنياً ودولياً.

إن وكالة الغوث تضع أولوية كبرى للفنون والعلوم. ففي المسابقة الإقليمية الأولى لرابطة الليغو والتي عقدت في مصر، حصل طلبة الأونروا على المراكز الثلاثة الأولى، مثلما حصدوا أيضاً مراكز متقدمة في المسابقة الوطنية للكتابة.

<https://www.unrwa.org/ar/activity/%D8%AE%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B6%D9%81%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%BA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9>

برامج التربية على حقوق الإنسان في مدارس الأونروا:

بدأت الأونروا مشروعاً لتعزيز حقوق الإنسان الأساسية في عام 2000. يعمل البرنامج على الترويج لمهارات التواصل غير العنيف وحل النزاعات وحقوق الإنسان، ويركز على أهمية التسامح. إن هذه الجهود النظامية قد دخلت إلى كافة مدارس الوكالة وتشمل:

- إنتاج أدلة للمدرسين وكتب للطلاب.

- الترجمة إلى العربية لقصص تربوية مفصلة خصيصاً.

- إشراك تلاميذ الأونروا في نشاطات خلال العطلة الصيفية للمدارس.

يعمل المشروع على تدريب أطفال وشباب اللاجئين الفلسطينيين على مهارات التواصل غير العنيف لغايات حل النزاعات، بما في ذلك الترويج لتقنيات وساطة الأقران في الضفة الغربية وغزة. كما يعمل أيضاً على دعم جهود الأونروا في إكمال مواد المنهاج الموجودة حالياً، وتغطية كافة مدارس الأونروا في مناطق العمليات الخمس.

لقد تم توسعة برنامج التربية على حقوق الإنسان ليغطي كليات العلوم التربوية التابعة للأونروا في الضفة الغربية والأردن. وهو يمكن طلبة السنة الثانية من تعلم حقوقهم خلال المرحلة الجامعية ومن المشاركة في برلمان الطلبة. ويتم تعليم المساقات كجزء من خطة دراسية حول حقوق الإنسان مع نشاطات مساندة كالحلقات الدراسية التي تعقد أيضاً في مراكز التدريب.

إن تعزيز حقوق الإنسان جزء من برامج التدريب أثناء الخدمة لمعهد التربية في أقاليم العمليات الخمسة. وهو يهدف إلى رفع وعي الهيئة التدريسية ومديري المدارس بوسائل الترويج لقيم التسامح وحقوق الإنسان الأساسية.

تدريب المعلمين وتطوير كفاياتهم التربوية:

يقدم معهد التربية التابع للأونروا التدريب والتطوير للآلاف من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين في مختلف مناطق عمليات الوكالة. وقد تأسس البرنامج عام 1964 كمشروع مشترك بين

الأونروا واليونسكو؛ وعلى مدار أربعة عقود استجاب المعهد للاحتياجات التربوية المتغيرة للمنطقة. ويتبع التدريب منهجية متطورة تتكيف بشكل فعال مع المتطلبات المتغيرة.

وهو يقدم: التدريب أثناء الخدمة، وتدريب المعلمين قبل الخدمة، وتدريب أساسي وإثرائي، برامج قصيرة وطويلة الأجل.

<https://www.unrwa.org/ar/what-we-do/%D8%AA%D8%B9%D8%B2%D9%8A%D8%B2-%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86?program=3391>

التدريب أثناء الخدمة

يعمل برنامج التدريب أثناء الخدمة على المحافظة على وتحسين نوعية التعليم المقدم للأطفال في مدارس الوكالة. وإن رفع الكفايات المهنية للمعلمين يساعدهم في:

- التكيف مع التغيرات في المناهج.

- تحسين أساليبهم التدريسية.

- تطوير مهاراتهم التربوية والإشرافية.

يتلقى سنوياً ما معدله 800 إلى 900 موظف تدريباً طويلاً أثناء الخدمة يقوم معهد التربية بتنظيمه وتنفيذه بشكل مشترك مع مراكز التطوير التربوي في أقاليم العمليات بدعم من رئاسة الأونروا في عمان.

في الأردن، توفر الأونروا برنامجاً تدريبياً أثناء الخدمة مدته ثلاث سنوات لمساعدة موظفي التعليم على رفع مؤهلاتهم من دبلوم متوسط مدته سنتان وصولاً إلى الشهادة الجامعية الأولى بهدف تلبية المعايير الجديدة التي وضعتها الحكومة الأردنية والسلطة الوطنية الفلسطينية.

التدريب قبل الخدمة

يسعى برنامج التدريب قبل الخدمة إلى ضمان وجود عدد كاف من المعلمين المؤهلين من أجل مدارس الأونروا والأنظمة المدرسية الأخرى في المنطقة.

وفي عام 1993، تم رفع زمن برنامج العاملين الخاص بتدريب المعلمين قبل الخدمة في الأردن والضفة الغربية ليصبح برنامجاً جامعياً مدته أربع سنوات يؤدي في نهاية المطاف إلى الحصول على الشهادة الجامعية الأولى.

يوجد في كليات العلوم التربوية في عمان (الأردن) ورام الله (الضفة الغربية) ما يقارب من 1,630 طالباً ومعلماً كل عام.

<https://www.unrwa.org/ar/what-we-do/%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D9%86?program=3391>

برامج تطوير تربوية:

1- القيادة من أجل المستقبل:

القيادة من أجل المستقبل هو برنامج لتطوير القيادة لمديري مدارس الأونروا. ويعمل البرنامج على تطوير المهارات العملية للقيادة لكي يتم تنفيذ استراتيجية الأونروا للإصلاح بصورة ناجحة، حيث يكتسب المديرون المشاركون في البرنامج الكفاية والثقة والمناحي العملية اللازمة لقيادة التغيير الدائم وإرسائه على أسس راسخة في مدارسهم.

إن استراتيجية الأونروا لإصلاح التعليم هي تسعى لأن تعود التغييرات الجوهرية التي يثمر عنها تطبيق تلك الاستراتيجية بالأثر المنشود على كل معلم وعلى كل طفل. ولكي تتحقق تلك التغييرات الممنهجة على أرض الواقع، ينبغي أن تتم على أيدي قادة على مستوى جيد من المعرفة والمهارة يمكنهم من قيادة التحسين والتعامل مع مقاومته. على القادة إذن أن يكونوا على ثقة من امتلاك

المهارات والأدوات والأساليب اللازمة لوضع الرؤية وإيصالها للآخرين، وضمان انخراط جميع العالمين في مؤسستهم التعليمية في تلك الرؤية وتحفيز دافعيتهم على تحقيقها. إن بقاء الوضع على ما هو عليه ليس خياراً مطروحاً لدى الأونروا. فقد توصلت جميع التقارير وورشات العمل التي توجه عملية الإصلاح إلى نتيجة واحدة مؤداها أن التعليم في مدارس الأونروا ينبغي أن يعمل على إعداد مواطنين يتمتعون بالمرونة والقدرة على التكيف، مواطنين قادرين على مواصلة التعلم مدى الحياة، ومهيئين للتعالم مع تحديات الحياة في القرن الحادي والعشرين. الغاية هي إعداد متعلمين يعرفون كيف يتعلمون، ويبادرون إلى إحداث التغيير، ويتحملون مسؤولية أنفسهم ومسؤولية أسرهم.

وإذا ما أريد لبرنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة أن يطبق بنجاح في مدارس الأونروا، على مديري المدارس تطوير ممارساتهم القيادية لإحداث تغييرات جوهرية في المناخ المدرسي، وفي نوعية أنشطة التعليم والتعلم.

https://www.unrwa.org/ar/%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%A9_%D9%85%D9%86_%D8%A3%D8%AC%D9%84_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84

2- برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة "تحويل الممارسات الصفية"

يعتبر برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة "تحويل الممارسات الصفية" بعداً رئيساً من أبعاد استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا، حيث يهدف هذا البرنامج إلى تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا من خلال تطوير أساليب تربوية تفاعلية وطرائق تعليمية تساهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية، كما يؤدي إلى ترسيخ برنامج تدريبي أثناء الخدمة لجميع معلمي الأونروا، ويتألف البرنامج من ستة مجموعات تدريبية تم تصميمها وفقاً لنظام التعليم عن بعد حيث يركز كل واحد منها على جوانب مختلفة من عمليتي التعليم والتعلم، وتوفر كلها مجتمعة صورة عامة للعديد من المناحي والطرائق المختلفة لتطوير نوعية التعليم والتعلم في مدارس الأونروا، وقد كتبت المجموعات التدريبية على هيئة نصوص تفاعلية تتطلب

من المعلم التالم في ممارساته التعليمية واختبار مناحي تعليمية جديدة والتفكير بتأثيرها على تعلم الطلبة ودافعتهم.

<https://www.unrwa.org/ar/sbtd>

إنجاز الأطفال في سن المدرسة للتعليم الأساسي ذي الجودة والمنصف والشامل للجميع:

التعليم عملية اجتماعية تساهم في نماء الأجيال الراهنة والمستقبلية، وتطور وتطبق المعرفة الجديدة، وتعمل على تعزيز و/أو تغيير المعايير والممارسات الاجتماعية والثقافية، وتساهم في بناء الهوية، ويعد الحق في التعليم من حقوق الإنسان الأساسية المكفولة لجميع الأفراد. ويلعب التعليم دورا بارزا في جميع مجالات التنمية الإنسانية، فهو يزود الناس بالمهارات الاجتماعية والمعرفية التي بإمكانهم استخدامها لدعم أنفسهم ماليا من خلال العمل المدفوع الأجر في وقت لاحق في حياتهم. هناك إقرار منذ أمد بعيد بالمنافع الاجتماعية - الاقتصادية للتعليم، فيما تبرز البحوث الدور المركزي الذي يؤديه في مساعدة الأفراد على عيش حياة مجزية بقدر أكبر، وتحسين أدائهم في سوق العمل. وتحسين صحتهم والتمتع بالرفاه النفسي الاجتماعي، وتجاوز التباينات. وتعزيز المواطنة النشطة والحياة السلمية. فالأفراد المتعلمون، على سبيل المثال يميلون لأن تكون لديهم معدلات وفاة ومرضاة أخفض. فيما يكون أطفال الأمهات المتعلّقات أفضل حالا من حيث النتائج الصحية بالمقارنة مع أطفال الأمهات الأقلّ تعليم، علاوة على ذلك. يوفر التعليم الفرص للأطفال للوصول إلى الرعاية الصحية الأساسية وإلى المساحات الترفيهية والأمنة خارج البيت.

عمليات الأونروا الحالية:

تقدم الأونروا خدمات التعليم لحوالي نصف مليون طفل من اللاجئين الفلسطينيين من خلال 985 مدرسة. ويعد برنامج التعليم أكبر برامج الأونروا سواء من حيث الموظفين العاملين فيه أو مخصصات الميزانية، إذ أن 60 بالمائة من إنفاق ميزانية البرامج في الوكالة يخصص لتشغيل واحد من أكبر أجهزة التعليم في الشرق الأوسط. يوفر جهاز التعليم في الأونروا التعليم الأساسي من خلال تسع سنوات (عشر سنوات في الأردن من التعليم الابتدائي والإعدادي المجاني عبر أقاليم عملها

الخمسة، إلى جانب التعليم الثانوي في لبنان. وتتمتع الوكالة بعلاقات قوية مع وزارات التربية والتعليم في جميع الأقاليم.

أظهر عدد الأطفال اللذين ينتظمون في مدارس الأونروا ثباتاً لبعض السنوات في أغلب الأقاليم. إلا أنه طرأت زيادة متواصلة على أعداد الطلبة في قطاع غزة، حيث ينتظم حوالي 90 بالمائة من اللاجئين في سن المدرسة في مدارس الأونروا. وهذه النسبة أعلى بكثير عما هي في جميع الأقاليم الأخرى خلال الفترة 2002-2004، ازداد عدد الأطفال الملحقين بمدارس الأونروا في غزة من 189000 إلى 240000 ويتوقع أن يرتفع عدد الطلبة الملحقين بالمدارس على نطاق الوكالة خلال فترة الاستراتيجية، بنسبة 16 بالمائة من 490000 في سنة 2016 إلى 570000 في سنة 2021. وفي سوريا، انخفض عدد الأطفال الملحقين بمدارس الأونروا في السنة الدراسية 2012 / 2013 من 67000 إلى حوالي 23000 طالب وطالبة، ولكن عدد الطلبة الملحقين في سنة 2014 / 2015 ارتفع إلى أكثر من 45000 إذ حدث تباطؤ في حالات التهجير الجديدة اللاجئين الفلسطينيين في سنة 2014 في المواقع التي أنشأت الأونروا فيها مرافق تعليمية بديلة.

في سنة 2011، بدأ برنامج التعليم في الأونروا بتصميم وتنفيذ إصاح رئيسي مدته أربع سنوات. وجاء هذا الإصاح استجابة لتنامي القلق في المنطقة ككل، وداخل الأونروا بالتحديد، من أن الطلبة لا يطورون أنواع المهارات اللازمة لتحقيق طاقاتهم الكاملة والمساهمة بصورة إيجابية في تنمية مجتمعهم والمجتمع العالمي. تم تصميم الإصاح للمساعدة في تلبية المطالب الناشئة لنظام التعليم في القرن 21 عن طريق ضمان إحداث تغيير تحولي ونظامي على المستوى السياساتي والاستراتيجي والتشغيلي. إن تنفيذ الإصاح في التعليم يمثل استثماراً طويل الأمد، وهو بذلك سيقوي من عملية تقديم الوكالة للتعليم الأساسي بحيث تكون أكثر استجابة للتحديات التعليمية التي تواجه الطلبة من اللاجئين الفلسطينيين. ويسعى الإصاح لإحداث تحول في الممارسات الصفية من خال نهج شمولي ومتربط، سواء من حيث مجالات التركيز (المعلمين، والمنهاج، والدمج، والتخطيط القائم على البراهين، والبحوث) أو طريقة التنفيذ على المستويات الثلاثة: السياسات والتنظيم والقدرات الفردية.

في إطار إصلاح التعليم، تم وضع مؤشرات مشتركة للتعليم بهدف تمكن الأونروا من أن تحسن مراقبة استجابتها للتحديات التي تم إبرازها أعلاه. كما أن هذه المؤشرات تتيح وضع

برنامج التعليم في الأونروا في مكانة أكثر أهمية في السياق الوطني والأقليمي والعالمي الذي يعمل فيه. تسعى المؤشرات إلى قياس التقدم في الجودة وتوفير بيئة جامعة وتحقيق الإنصاف. وهي تتضمن مؤشرات عن التصورات لقياس انسجام ممارسات التعليم والتعلم مع الإصلاح في التعليم، ونشر ثقافة حقوق الإنسان (حسب تعريفها في سياسة الأونروا الجديدة بخصوص حقوق الإنسان وحل النزاعات والتسامح)، والممارسات على مستوى المدرسة، إلى جانب مؤشرات تقيس معادلات الالتحاق والرسوب والكفاءة الإجمالية لنظام التعليم في الأونروا.

يعد البناء على البراهين في وضع السياسات والتخطيط واتخاذ القرار على كافة المستويات جزءاً لا يتجزأ من عملية الإصلاح في التعليم. وتحقيقاً لذلك، تعكف الأونروا على تطوير نظام شامل لمعلومات إدارة التعليم على نطاق الوكالة. سيقوي هذا النظام قدرة الوكالة على تقديم تقارير آنية وموثوقة حول مؤشرات التعليم الرئيسية، مع التركيز على المجالات المتعلقة بالوصول والجودة وتوفير بيئة جامعة والكفاءة الإجمالية لنظام التعليم في الأونروا. بالتالي، سيتيح نظام المعلومات إمكانية المقارنة بن أقاليم عمل الأونروا وإجراء مقارنات دولية.

مع أن دمج الإصلاح في التعليم سيظل جارياً على مدار فترة الاستراتيجية المتوسطة الأجل وسيلزم مرور بعض السنوات حتى يكون بالإمكان إدراك الأثر الكامل لإصلاح، إلا أنه أصبح بالإمكان ملاحظة تغيرات إيجابية في بعض المؤشرات البارزة. فقد تحسن مستوى البقاء حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي في السنوات الأخيرة لكال الجنسين، حيث بلغ معدل البقاء للذكور 1.90 بالمائة بالمقارنة مع 6.94 بالمائة للإناث في سنة 2014. وتظهر البيانات على نطاق الوكالة حدوث تحسن في معدلات تسرب الإناث في المرحلة الابتدائية والذكور في المرحلة الإعدادية وانخفاض في معدلات تسرب الإناث في المرحلة الإعدادية والذكور في المرحلة الابتدائية. مع ذلك، ينبغي تحليل التحسن العام في معدل بقاء الطلبة حتى نهاية التعليم الأساسي في ضوء النزعات الأبعد مدى، والتي تبين وجود تقلب ما بين النتائج الإيجابية والسلبية على مدى الفترة 2005-2013.

يأتي التعليم ذي الجودة والجامع والمنصف في صميم برنامج التعليم في الأونروا. هنا، تسعى سياسة التعليم الجامع في الوكالة تماشياً مع سياسة الأونروا حول المساواة بين الجنسين واستراتيجية تعميم النوع الاجتماعي في التعليم وسياسة الإعاقة إلى تعزيز التكافؤ في فرص

الوصول إلى التعليم ذي الجودة والتعلم والمشاركة لجميع الاطفال. وهي تشدد على الحاجة إلى تحديد احتياجات الاطفال التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية المتنوعة والاستجابة لها لمساعدة الاطفال على تحقيق طاقاتهم الكاملة. وتعطي البرلمانات المدرسية صوتاً لأطفال اللاجئين الفلسطينيين وتمكّن الطلبة في هذا الخصوص.

أصبحت الأونروا رائدة في تقديم برامج التعليم في حالات الطوارئ؛ فقد تم تنفيذ استجابة متعددة الجوانب للوضع الطارئ في سوريا لصالح الاطفال المتضررين في سوريا ولبنان والاردن. أبرز العناصر التي يتكون منها هذا النهج: دعم استمرار الاطفال في التعلم حيثما يكون الوصول إلى المدرسة ممكناً أو يكون مقيداً، وذلك من خلال مساحات التعلم البديلة واستخدام مواد التعلم الذاتي؛ والدعم النفسي-الاجتماعي من خلال مرشدين يعملون مع الاطفال بصورة مباشرة ويدعمون المعلمين؛ والتدريب على مهارات الامن والبقاء للمربين والاطفال. تركز هذه الجوانب على تمكين جمع البيانات وتحسين نظم الاتصال، مثل استخدام الرسائل النصية القصيرة بين المدارس والاهالي. بالبناء على هذه التجربة، تضمنت الاستجابة للصراع في غزة سنة 2014 اعتماد نهج مكون من ثلاث مراحل لمساعدة الأطفال على العودة إلى المدرسة:

1- الدعم النفسي-الاجتماعي، 2- أنشطة تعلم مفتوحة وتعاونية، مع الاستمرار في الانشطة الترفيهية والدعم النفسي-الاجتماعي، 3- والعودة إلى المنهاج المعتاد، مع التركيز على الجودة وممارسات التعليم الجامع.

التحديات:

لا تزال قضايا التفاوت وعدم الانصاف في أداء الطلبة قائمة، على النحو الذي يبرزه اختبار مراقبة التحصيل في التعلم الذي أجرته الأونروا سنة 2013. فنسبة طلبة الأونروا الذين ينخفض مستواهم عن المستوى الصفّي المتوقع تتراوح من 43 بالمائة في اللغة العربية في الصف الثامن إلى 68 بالمائة في الرياضيات في الصف الرابع، فيما أن مستوى أداء 32 بالمائة و57 بالمائة من الطلبة يلبي التوقعات أو يتخطاها. كما أن ممارسات التعليم والتعلم بحاجة لأن تكون مواتية لبيئة التعليم الجامع بقدر أكبر. فقد أظهرت نتائج دراسة الملاحظة الصفية التي أجرتها الأونروا في سنة 2013 أن الممارسات الصفية في جميع الاقاليم كانت تقليدية جداً، حيث يقف المعلم في الواجهة، ويوجد تنوع محدود في الممارسات لدعم وتشجيع التعلم لدى الطلبة جميعاً.

كما أن دراسة التسرب على نطاق الوكالة أشارت إلى أن الاطفال الذين لا ينخرطون أكاديمياً في عملية التعلم يزيد لديهم احتمال التسرب من المدرسة.

كما عانت البنية التحتية التعليمية من نقص الموارد وتزايد الضغوط الديموغرافية، حيث تعمل 60 بالمائة من مدارس الأونروا بنظام الفترتين. فضلاً عن ذلك، لا تزال الأونروا تستخدم عدة مبان مدرسية مشيدة لأغراض أخرى، مما يؤثر سلباً على فاعلية تخصيص الموارد، إلى جانب فرض تهديدات على الحياة والممتلكات في حال حدوث كوارث طبيعية.

يقدم برنامج التعليم في الأونروا التعليم المدرسي لجميع الاطفال من الصف الاول وحتى التاسع، ويصل إلى الصف العاشر في الاردن وفي مدرسة واحدة في القدس. وتقدم الأونروا في لبنان التعليم المدرسي الثانوي من الصف العاشر وحتى الثاني عشر. كما أن الأونروا، إلى جانب أنها لا تقدم النطاق الكامل من التعليم المدرسي الثانوي، فهي لا تقدم التعليم ما قبل المدرسي ورياض الاطفال. توجد مجموعة من قضايا الحماية المتعلقة بتنفيذ برنامج التعليم في الأونروا. يشمل ذلك حالات العقاب البدني. إن الأونروا ملتزمة بأن تكون مدارسها خالية من العنف. من الاولويات الاخرى الكشف عن الاعاقة والتعامل معها في أوساط اللاجئين الفلسطينيين في سن المدرسة وفقاً للمعايير الدولية المعمول بها.

يؤثر تزويج الاطفال والتسرب المبكر من المدرسة بقصد إعالة الاسرة أو العمل في البيت على وصول الفتيات إلى التعليم، ويشكل تحدياً أمام الاحتفاظ على التساوي بن الجنسين في جميع مدارس الاونروا.

كما تؤثر الصراعات داخل البلدان المضيفة وعبر المنطقة على حق الأطفال في التعليم، وكثيراً ما تؤثر على حقهم في الحياة بحد ذاتها.

كما سبقت الإشارة، لا يزال عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي المطول، مقترناً بانتهاكات حقوق الانسان المتكررة والواسعة النطاق، يتسبب بتأثيرات معاكسة ذات شأن على الرفاه النفسي-الاجتماعي للأطفال في مدارس الأونروا. يشكل هذا الامر تحدياً أمام تحقيق نتائج تعليمية ذات جودة وجامعة ومنصفة، ولا بد من التصدي لهذا التحدي بشكل منهجي

وخاص. وقد تبين من تقييم استكمل سنة 2014 أن قدرة برنامج التعليم في الأونروا على الاستجابة لهذه الاحتياجات، وكذلك احتياجات خدمات الأونروا الأخرى، كانت محدودة وبحاجة إلى تطوير.

الأولويات:

يكمن الحل للعديد من التحديات أعلاه في مواصلة تنفيذ الإصلاح في التعليم والتقيد به. فمن المهم أن تواصل الأونروا تقوية التزامها بالتعليم ذي الجودة والجامع والمنصف. ومن شأن الإصلاح عبر الوقت، إذا تم تنفيذه بفاعلية، أن يطور المهارات المتعلقة بالقدرات المعرفية والاجتماعية والثقافية والشخصية لتجهيز الطلبة بأفضل صورة لتحقيق طاقاتهم كأفراد وكأعضاء في مجتمعهم، بما في ذلك المجتمع العالمي بشكل عام.

حيث ستعمل الأونروا من أجل التأكد من أن تكون المدارس والغرف الصفية داعمة لجميع الاطفال وبالتالي تعزز رفاههم النفسي -الاجتماعي. وستبني قدرات المعلمين والمرشدين التربويين والجهاز التعليمي ككل في تحديد الاحتياجات النفسية-الاجتماعية للأطفال والاستجابة لها بالشكل المناسب. وستنشئ نظاماً داعمة لتقييم الاحتياجات ومعالجتها. وستعمل مع القطاعات الأخرى داخل الأونروا لضمان توفر نظم الدعم والاحالة، وستستفيد هذه النظم من الدعم والخبرة التي يوفرها الشركاء. كما سيتم إيلاء الاهتمام لقياس التقدم مقابل مؤشرات محددة بوضوح، حيث ستدمج الأونروا هذه المؤشرات ضمن أطر الرصد والتبليغ.

في فترة الاستراتيجية المتوسطة الأجل، سيكون تركيز الوكالة منصباً على ضمان الجودة والإنصاف والبيئة الجامعة في تقديم الخدمات التعليمية وفي نتائجها. وسيسعى برنامج التعليم في الأونروا لسد الفجوة في تحصيل الطلبة. وسيحقق ذلك من خلال استمرار التركيز على تحسين مهنية المعلمين في مدارس الأونروا، وتعزيز قدرات الطاقم التعليمي لبناء سلوكيات تعزز الرفاه النفسي-الاجتماعي لدى طلبتهم، وإثراء المناهج للتأكد من أنها تطور مهارات الطلبة، وبناء الكفاءات والاتجاهات التي تعكس قيم الأمم المتحدة، وتطوير معارف الاطفال واستيعابهم لمفاهيم حقوق الانسان والادوار والمسؤوليات المتعلقة بها من خلال برنامج حقوق الانسان وحل النزاعات والتسامح. وفي صميم هذه التدخلات سيأتي تخطيط السياسات القائم على البراهين واعتماد نهج متكامل ومتناسك.

حيث سيتم التركيز بقدر أكبر على الطلبة الذين بحاجة إلى تدخلات موجهة لكي يحققوا إمكاناتهم في التعليم. يشمل ذلك الطلبة ذوي الاعاقات، والاطفال من العائلات الفقيرة، وذوي الاحتياجات النفسية-الاجتماعية الاضافية، والطلبة ذوي الاداء الضعيف في الاختبارات الموحدة، والاطفال الذين عانوا من الاساءة والعنف الجسدي والاستغلال، والاطفال الذين يعانون من أمراض شديدة. وقد تم تحديد العنف داخل المدارس وحولها كأولوية بارزة، وسيواصل العمل على هذا الموضوع بصورة شمولية وموحدة.

كما ستجند الأونروا الموارد، وذلك لتخفيض عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، ولتحسين البنية التحتية لمدارسها للتأكد من أنها تيسر توفير الجودة والانصاف والبيئة الجامعة، وتتيح بيئة مواتية للتعليم يتيسر لجميع اللاجئين الوصول إليها، بمن فيهم ذوي الاعاقات.

إن البيئة المدرسية الميسرة بالكامل هي تلك التي تمكّن جميع الطلبة، بصرف النظر عن العمر أو الجنس أو الاعاقة من الدخول والتنقل بحرية واستقلالية وكرامة. وستعمل الأونروا عبر القطاعات من أجل مراجعة ومعالجة القضايا والتحديات التي تعيق إمكانية الوصول. وستحاول من خال عملها أو بمساعدة من الآخرين، أن تتصدى للحواجز المتعلقة بالاتجاهات والمواصات والمعلومات والاتصالات التي يمكن أن تمنع الاشخاص ذوي الاعاقات من الوصول والتعلم والمشاركة في بيئة تربوية.

كما ستعمل الأونروا تدريجياً على تبسيط النهج الاخضر في تصميم وتطوير مرافقها، وتخفيض التكاليف الجارية، والحد من التأثيرات السلبية للطاقة المستهلكة في عمل هذه المرافق على البيئة. وستسعى الأونروا للتوقف تدريجياً عن استخدام المدارس المستأجرة وغير الامنة.

كما ستواصل الأونروا تقديم خدمات التعليم في البيئات البالغة الصعوبة. وضمن الاستجابة للوضع في سوريا، ستستمر الأونروا في تنفيذ نهج متماسك على نطاق الوكالة يتضمن أساليب بديلة للتعليم، والسلامة، والتدريب الامني، ومهارات البقاء، والدعم النفسي-الاجتماعي مع توفير مرشدين إضافيين في الاقاليم الثلاثة جميعها، وحتسن التواصل والانخراط مع الاهالي والمجتمعات المحلية، وتدريب المعلمن.

لقد استفاد برنامج التعليم في الأونروا بقدر بالغ من شراكة الأونروا وتعاونها مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) منذ تأسيسها. وتدرك الأونروا أن تنامي تعاونها مع الشركاء الآخرين، بمن فيهم منظمة اليونيسف، والمجلس النرويجي للاجئين، والوكالة الألمانية للتعاون الدولي، قد ساهم أيضاً في تحسين برنامج التعليم لديها لمنفعة اللاجئين. وستواصل الأونروا توجيه اهتمام أكبر لهذه الشراكات الاستراتيجية وغيرها من أجل تحقيق هدفها في توفير وتعزيز التعليم ذي الجودة والمنصف والجامع في ظروف التنمية أو أوضاع الطوارئ على حد سواء. وستسعى الأونروا، بشكل خاص، لتيسير الوصول إلى تعليم الطفولة المبكرة من خلال الشراكات الاستراتيجية. وستواصل كذلك العمل عن قرب مع وزارات التربية والتعليم في جميع الأقاليم.

* لا تسمح مؤسسة وكالة الغوث الدولية بتغيير أي صياغة لما تقوم بنشره لضمان التزام المستخدم بقيم الأمم المتحدة، ولأن لكل كلمة دلالتها المقصودة بذاتها.

الملحق (2): استبانة لقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة.

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

بين يديك استبانة تهدف إلى قياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث.

وبناء على ذلك أرجو تعبئة القسم الأول من هذه الأداة والمتعلق ببعض البيانات الأولية، ومن ثم الانتقال للقسم الثاني و قراءة بنود المقاييس بدقة وعناية، والإجابة عن بنود (فقرات) الاستبانة بوضع إشارة (✓) في خانة الخيار الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات جميعها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث: عمار يوسف الوحيدي

أشكر لكم حسن تعاونكم

القسم الأول: البيانات الأولية:

عزيزي/تي المعلم/ة: أرجو اختيار ما ينطبق عليك مما هو مدرج أدناه بوضع دائرة حول الرمز المنطبق عليك:

1- جنس المعلم/ة:

أ- ذكر.

ب- أنثى.

2- سنوات الخبرة:

أ- أقل من 5 سنوات.

ب- من (5-10) سنوات.

ت- 10 سنوات فأكثر.

3- متغير المرحلة التي يدرّسها المعلم:

أ- المرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف (1-3).

ب- المرحلة الأساسية المتوسطة من الصفوف (4-9).

القسم الثاني: مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث:

المقياس الذي بين يديك يتضمن مجموعة من الفقرات حول درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث، لذا يرجى من حضرتك قراءة فقرات هذا المقياس بدقة وعناية، واختيار ما ينطبق عليك بخصوص كل فقرة من فقرات هذه الاستبانة وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة.

درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث:

الرقم	الفقرات	درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم				
		درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1	أطبق استراتيجيات لعب الأدوار في التعليم.					
2	أطبق استراتيجيات التأطير والصور الثابتة في التعليم.					
3	أطبق إستراتيجيات الارتجال في التعليم.					
4	أطبق إستراتيجيات الصوت والإلقاء في التعليم.					
5	أطبق إستراتيجيات رواية القصة وتمثيلها في التعليم.					
6	أطبق إستراتيجيات التمثيل الإيمائي الصامت في التعليم.					
7	أطبق إستراتيجيات الإيقاع والحركة الإبداعية في التعليم.					
8	أطبق إستراتيجيات المعلم في دور في التعليم.					
9	أطبق استراتيجيات الدراما التكوينية في التعليم.					

					أطبق استراتيجية عباءة الخبير في التعليم.	10
					أطبق استراتيجية المسرح التعليمي في التعليم.	11

الملحق (3): استبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة.

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

بين يديك استبانة تهدف إلى قياس دور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل والمضمون).

وبناء على ذلك أرجو تعبئة القسم الأول من هذه الأداة والمتعلق ببعض البيانات الأولية، ومن ثم الانتقال للقسم الثاني و قراءة بنود المقاييس بدقة وعناية، والإجابة عن بنود (فقرات) الاستبانة بوضع إشارة (✓) في خانة الخيار الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات جميعها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث: عمار يوسف الوحيدي

أشكر لكم حسن تعاونكم

القسم الأول: البيانات الأولية:

عزيزي/تي المعلم/ة: أرجو اختيار ما ينطبق عليك مما هو مدرج أدناه بوضع دائرة حول الرمز المنطبق عليك:

4- جنس المعلم/ة:

أ- ذكر.

ب- أنثى.

5- سنوات الخبرة:

أ- أقل من 5 سنوات.

ب- من (5-10) سنوات.

ج- 10 سنوات فأكثر.

6- متغير المرحلة التي يدرّسها المعلم:

أ- المرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف (1-3).

ب- المرحلة الأساسية المتوسطة من الصفوف (4-9).

القسم الثاني: المقياس الذي بين يديك يتضمن مجموعة من الفقرات حول دور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل، والمضمون)، لذا يرجى من حضرتك قراءة فقرات هذا المقياس بدقة وعناية، واختيار ما ينطبق على وجهة نظرك بخصوص كل فقرة من فقرات هذه الاستبانة وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة.

دور استراتيجيات الدراما في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ:

أ- مجال الشكل:

الرقم	الفقرات	درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل).				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جدا
1	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة كتابة المقدمة والعرض والخاتمة لموضوع التعبير .					
2	تساعد الدراما التلاميذ في تعلم كيفية تقسيم الموضوع إلى فقرات متناسقة الحجم.					
3	تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، عن طريق تعلمهم موضوعات النحو والصرف والإملاء باستخدام الدراما.					
4	تعزز الدراما في التعليم قدرات التلاميذ على الالتزام باللغة العربية الفصيحة في الكتابة.					
5	تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات الكتابة وفق قواعد الخط					

					العربي عن طريق تعلمهم قواعد الخط العربي باستخدام الدراما.	
					تكتسب الدراما التلاميذ قيم الترتيب في ورقة التعبير بحيث تتوفر فيها الجاذبية للقراءة.	6
					تساعد الدراما التلاميذ في اكتساب مهارات توظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة، عن طريق تعلمهم علامات الترقيم باستخدام الدراما.	7
					تساعد الدراما التلاميذ في تعلم توظيف أدوات الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح.	8
					تساعد الدراما التلاميذ في تعلم كيفية تركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير.	9
					تكتسب الدراما التلاميذ مهارة التنوع في استخدام الأساليب اللغوية.	10

ب- مجال المضمون:

الرقم	الفقرات	درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون).				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جدا
1	تكسب الدراما التلاميذ مهارة طرح الأفكار الرئيسية بطريقة متوافقة مع الهدف العام من الموضوع.					
2	تعوّد الدراما التلاميذ على كيفية التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.					
3	تعزز الدراما لدى التلاميذ تحري الدقة في صحة المعلومات العلمية والأدبية المطروحة في الموضوع.					
4	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة.					
5	تقوي الدراما لدى التلاميذ دوره في الكتابة بما يبرز شخصيته الذاتية في الكتابة.					

					6	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف توظيف الصور الفنية الأدبية.
					7	تكسب الدراما التلاميذ مهارة ضرورة استيفاء الفكرة الرئيسة لكل فقرة.
					8	تكسب الدراما التلاميذ مهارة الكتابة الخالية من الاستطراد والحشو الزائد غير المفيد.
					9	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة استخدام الألفاظ المحددة وليس العمومية في الكتابة.
					10	تكسب الدراما التلاميذ مهارة الالتزام بالوحدة الموضوعية في الكتابة.

أشكرك على حسن تعاونك

عمار الوحيدي

الملحق (4): استبانة لقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في إكساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة.

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

بين يديك استبانة تهدف إلى قياس دور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

وبناء على ذلك أرجو تعبئة القسم الأول من هذه الأداة والمتعلق ببعض البيانات الأولية، ومن ثم الانتقال للقسم الثاني و قراءة بنود المقاييس بدقة وعناية، والإجابة عن بنود (فقرات) الاستبانة بوضع إشارة (✓) في خانة الخيار الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات جميعها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث: عمار يوسف الوحيدي

أشكر لكم حسن تعاونكم

القسم الأول: البيانات الأولية:

عزيزي/تي المعلم/ة: أرجو اختيار ما ينطبق عليك مما هو مدرج أدناه بوضع دائرة حول الرمز المنطبق عليك:

1- جنس المعلم/ة:

أ- ذكر.

ب- أنثى.

2- سنوات الخبرة:

أ- أقل من 5 سنوات.

ب- من (5-10) سنوات.

ج- 10 سنوات فأكثر.

3- متغير المرحلة التي يدرّسها المعلم:

أ- المرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف (1-3).

ب- المرحلة الأساسية المتوسطة من الصفوف (4-9).

القسم الثاني: المقياس الذي بين يديك يتضمن مجموعة من الفقرات حول دور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي؛ لذا يرجى من حضرتك قراءة فقرات هذا المقياس بدقة وعناية، واختيار ما ينطبق على وجهة نظرك بخصوص كل فقرة من فقرات هذه الاستبانة وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة.

دور استراتيجيات الدراما في اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ:

الرقم	الفقرات	درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي				
		درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة استهلال الحديث بمقدمة مشوقة.					
2	تبني الدراما لدى التلاميذ مهارة ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً أثناء التعبير الشفوي.					
3	تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارات إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.					
4	تعوّد الدراما التلاميذ التحدث بسرعة مناسبة.					
5	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة الطلاقة في الحديث دون تلعثم.					
6	تدرب الدراما التلاميذ على إظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة.					
7	تمكّن الدراما التلاميذ من مهارة استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء التعبير الشفوي.					

					تُكسب الدراما التلاميذ مهارة استخدام ألفاظ وعبارات دقيقة متنوعة.	8
					تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة التحدث بجمل تامة المعنى.	9
					تقوي الدراما لدى التلاميذ مهارة توظيف الصور البلاغية أثناء التعبير الشفوي خدمةً للمعنى.	10
					تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة عدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التراكيب اللغوية.	11
					تُكسب الدراما التلاميذ مهارة التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل.	12
					تعزز الدراما لدى التلاميذ مهارة تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد.	13
					تدرب الدراما التلاميذ على المحافظة على سلامة اللغة الفصحى وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية والتركيبية.	14

					15	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة ترابط العبارات وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملية للأخرى من خلال استخدام أدوات الربط المناسبة.
					16	تعود الدراما التلاميذ على حسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف، وفق علامات الترقيم الصحيحة.
					17	تعزز الدراما لدى التلاميذ القدرة على استمرار التحدث عن طريق إنتاج أفكار متنوعة.
					18	تقوي الدراما لدى التلاميذ الجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع.
					19	تُكسب الدراما التلاميذ السلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها.
					20	تُكسب الدراما التلاميذ مهارة إنهاء الحديث نهاية طبيعية تدريجية غير مفاجئة.

أشكرك على حسن تعاونك

عمار الوحيدي

الملحق (5): عناوين موضوعات التعبير الكتابي الخمسة التي تم عرضها على لجنة المحكمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الدكتور/ة: _____ المحترم/ة:

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

والأداة التي بين يديك تتضمن عناوين خمسة موضوعات تتعلق بالتعبير الكتابي، أرجو من حضرتكم قراءة العناوين بدقة ثم اختيار أفضل ثلاثة موضوعات مناسبة لتكون ضمن اختبار تعبير كتابي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي.

الباحث: عمار يوسف الوحيدي

أشكر لكم حسن تعاونكم

الرقم	عنوان الموضوع (تعبير كتابي)	مناسب	غير مناسب
/1	التكنولوجيا سلاح ذو حدين: أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين: * أهمية التكنولوجيا في حياة الإنسان. * مخاطر التكنولوجيا. * كيفية توظيف التكنولوجيا فيما ينفع الإنسان. (تعبير كتابي)		
/2	الشباب عماد الأمة وأساس نجاحها: أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين: * أهمية الشباب ودوره في رقي المجتمع. * أثر الفراغ في إفساد الشباب وكيفية استغلال وقت الفراغ. * واجبات المؤسسات الوطنية والمحلية تجاه الشباب. (تعبير كتابي)		
/3	الصديق الوفي كنز لا يقدر بثمن: أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين الأفكار الآتية: * مفهوم الصديق الوفي. * الصفات التي تختار صديقك بناءً عليها. * واجبات الصديق تجاه صديقه. (تعبير كتابي)		

		مكتبة مدرستنا نبع الثقافة والمعرفة: أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين الأفكار الآتية: * تعريفاً للمكتبة وبيان أهميتها. * وصفاً لمكتبة مدرستك. وكيفية المحافظة على المكتبة المدرسية. * واجباتنا تجاه المكتبة المدرسية. (تعبير كتابي)	/4
		المحبة بين الناس تجلب الخير في الدنيا والآخرة: أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين: * تعريفاً للمحبة. * مظاهر المحبة بين الناس وصورها. * طرق زرع بذور المحبة بين الناس. * ثمار المحبة بين الناس التي يقطفها الفرد والمجتمع. (تعبير كتابي)	/5

الملحق (6): نموذج اختبار التعبير الكتابي والعناوين الثلاثة التي عُرضت للتلاميذ فيه.

بيانات خاصة بالتلميذ/ة:	تعليمات الاختبار:
1- اسم التلميذ/ة (للمن يرغب بذكر اسمه):	1/ اختر/ اختاري موضوعاً واحداً فقط.
.....	2/ مدة الاختبار (40) دقيقة.
2- الجنس: أ) ذكر	3/ استخدم/ي قلم الحبر في الكتابة وليس قلم الرصاص.
ب) أنثى	4/ احرص/ي على توظيف مهارات التعبير الكتابي التي تعلمتها أثناء الكتابة.

عزيزي التلميذ/ة اختر/ اختاري موضوعاً واحداً من الموضوعات التالية، واكتب/ي حوله موضوع تعبير في حدود عشرين سطراً. ولا تنسَ/ين تعبئة البيانات الخاصة بك أعلى الصفحة.

1- الشباب عماد الأمة وأساس نجاحها:

أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين:

* أهمية الشباب ودوره في رقي المجتمع. * أثر الفراغ في إفساد الشباب وكيفية استغلال وقت الفراغ. * واجبات المؤسسات الوطنية والمحلية تجاه الشباب.

2- التكنولوجيا سلاح ذو حدين:

أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين:

* أهمية التكنولوجيا في حياة الإنسان. * مخاطر التكنولوجيا. * كيفية توظيف التكنولوجيا فيما ينفع الإنسان.

3- الصديق الوفي كنز لا يقدر بثمن:

أكتب/ي في هذا الموضوع في حدود عشرين سطراً بحيث تتناول/ين الأفكار الآتية:

* مفهوم الصديق الوفي. * الصفات التي تختار صديقك بناءً عليها. * واجبات الصديق تجاه صديقه.

* ملاحظة: نتائج هذا الاختبار ليست لا علاقة بالنتائج المدرسية ولن تؤثر على علامة التلميذ، حيث سيتم استخدام النتائج لأغراض البحث العلمي فقط. أشكر لكم تعاونكم الباحث: عمار يوسف الوحيدي

الملحق (7): عناوين موضوعات التعبير الشفوي الخمسة التي تم عرضها على لجنة المحكمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الدكتور/ة: _____ المحترم/ة:

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

والأداة التي بين يديك تتضمن عناوين خمسة موضوعات تتعلق بالتعبير الشفوي، أرجو من حضرتكم قراءة العناوين بدقة ثم اختيار أفضل ثلاثة موضوعات مناسبة لتكون ضمن اختبار تعبير شفوي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي.

الباحث: عمار يوسف الوحيدي

أشكر لكم حسن تعاونكم

الرقم	عنوان الموضوع (تعبير شفوي)	مناسب	غير مناسب
/1	(أماه يا قلبي وقلب قصائدي * * ورحيق أزهارى ونور الفرقد) تحدّث/ي حول فكرة الموضوع في البيت الشعري (الأم) بحيث تتناول/ين: * مكانة الأم ودورها في بناء المجتمع. * واجباتنا المفروضة تجاه الأم. * مكانة الأم من منظور ديني. (تعبير شفوي)		
/2	"صوموا تصحوا" تحديث/ي حول موضوع (الصيام وشهر رمضان) بحيث تتناول/ين الأفكار الآتية: * أهمية الصيام على الفرد والمجتمع. * طقوس المسلمين في شهر رمضان. * السنن المستحبة في رمضان. (تعبير شفوي)		
/3	قال تعالى: " وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ " سورة الأنبياء: (30) تحدّث/ي حول فكرة الموضوع الآية السابقة (الماء) بحيث تتناول/ين: * أهمية الماء في حياة الكائنات الحية. * مصادر المياه. * دورنا في الحفاظ على المياه والسبل المؤدية لذلك.		
/4	لكل طفل حقوق يجب أن يتمتع بها: تحدّث/ي حول فكرة موضوع (حقوق الطفل) بحيث تتناول/ين: * أهم الحقوق الخاصة بالطفل. * دور المدرسة والمجتمع في ضمان هذه الحقوق. * حقوق الطفل في الإسلام. (تعبير شفوي)		
/5	الوحدة العربية حلم لعله يصبح واقعاً: تحدّث/ي حول فكرة (الوحدة العربية) بحيث تتناول/ين: * مقومات الوحدة العربية المشتركة. * فوائد الوحدة العربية على الأفراد والمجتمعات. * أسباب التفرقة بين البلاد العربية، ومصير البلاد العربية في حال بقائها متفرقة. (تعبير شفوي)		

الملحق (8): نموذج اختبار التعبير الكتابي والعناوين الثلاثة التي عُرضت للتلميذ فيه.

بيانات خاصة بالتلميذ/ة:	تعليمات الاختبار:
1- اسم التلميذ (لمن يرغب بذكر اسمه):	1/ اختر/ اختاري موضوعاً واحداً فقط. 2/ مدة الاختبار (10 دقائق بحد أقصى). 3/ احرص/ي على توظيف مهارات التعبير الشفوي التي تعلمتها.
2- الجنس: أ) ذكر ب) أنثى	

عزيزي التلميذ/ة اختر/ اختاري موضوعاً واحداً من الموضوعات التالية، وتحدث/ي حوله موظفاً/ة الأفكار المرتبطة به. ولا تنسَ/ين تعبئة البيانات الخاصة بك أعلى الصفحة.

1- قال تعالى: " وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ " سورة الأنبياء: (30)

تحدّث/ي حول فكرة الموضوع الآلية السابقة (الماء) بحيث تتناول/ين:

* أهمية الماء في حياة الكائنات الحية. * مصادر المياه.

* دورنا في الحفاظ على المياه والسبل المؤدية لذلك.

2- (أماه يا قلبي وقلب قصائدي * * * * * ورحيق أزهارى ونور الفرقد)

تحدّث/ي حول فكرة الموضوع في البيت الشعري (الأم) بحيث تتناول/ين:

* مكانة الأم ودورها في بناء المجتمع. * واجباتنا المفروضة تجاه الأم.

* مكانة الأم من منظور ديني.

3- لكل طفل حقوق يجب أن يتمتع بها:

تحدّث/ي حول فكرة موضوع (حقوق الطفل) بحيث تتناول/ين: * أهم الحقوق الخاصة بالطفل.

* دور المدرسة والمجتمع في ضمان هذه الحقوق. * حقوق الطفل في الإسلام.

* ملاحظة: نتائج هذا الاختبار ليست لا علاقة بالنتائج المدرسية ولن تؤثر على علامة التلميذ، حيث سيتم استخدام النتائج لأغراض البحث العلمي فقط. أشكر لكم تعاونكم الباحث: عمار يوسف الوحيدي

الملحق (9): مهارات التعبير الكتابي بعد تحكيمها والتي اعتمدت معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الكتابي.

١	(المهارات المتعلقة بالشكل) المهارة	درجة اكتساب المهارة				
		درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	يفتقد لاكتساب المهارة
1	توفر المقدمة والعرض والخاتمة.					
2	تقسيم الموضوع إلى فقرات متناسقة الحجم.					
3	خلو الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.					
4	الالتزام باللغة العربية الفصيحة.					
5	وضوح الخط وترتيبه.					
6	ترتيب الورقة بحيث تتوفر فيها الجاذبية للقراءة.					
7	استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب.					
8	استخدام أدوات الربط بين الكلمات والجمل بشكل صحيح.					

					تركيب الجملة من حيث التقديم والتأخير.	9
					التنوع في استخدام الأساليب اللغوية.	10
					المجموع: (من 40)	
الرقم	(المهارات المتعلقة بالمضمون) المهارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	يفتقد لاكتساب المهارة
1	توافق الأفكار الرئيسة مع الهدف العام من الموضوع.					
2	التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.					
3	صحة المعلومات (العلمية والأدبية).					
4	الاستشهاد من خلال استخدام الاقتباس والتضمين والأمثلة الداعمة.					
5	بروز شخصية الطالب الذاتية في الكتابة.					
6	توظيف الصور الفنية الأدبية.					
7	استيفاء الفكرة الرئيسة لكل فقرة.					

					8	خلو الكتابة من الاستطراد والحشو الزائد غير المفيد.
					9	استخدام الألفاظ المحددة وليس العمومية.
					10	الالتزام بالوحدة الموضوعية.
					المجموع: (من 40)	

الملحق (10): مهارات التعبير الشفوي بعد تحكيمها والتي اعتمدت معياراً في تصحيح موضوعات التعبير الشفوي.

رقم	(مهارات التعبير الشفوي) المهارة	درجة اكتساب المهارة				
		درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	يفتقد لاكتساب المهارة
1	استهلال الحديث بمقدمة مشوقة.					
2	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ومتسلسلاً.					
3	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.					
4	التحدث بسرعة مناسبة.					
5	الطلاقة في الحديث دون تلعث.					
6	إظهار التلوين الصوتي وفق التنظيم المناسب والدلالة المقصودة.					
7	استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة.					
8	استخدام ألفاظ وعبارات دقيقة متنوعة.					

					التحدث بجمل تامة المعنى.	9
					توظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى.	10
					عدم التكرار في الحديث عن الأفكار أو تكرار العبارات أو التراكيب اللغوية.	11
					التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب بعيداً عن الإطالة المملة أو الإيجاز المخل.	12
					تأكيد المتحدث لكلامه بالحجج والبراهين مستشهداً على حديثه من مصادر الاستشهاد.	13
					المحافظة على سلامة اللغة الفصحى وصحتها وخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية والتركيبية.	14
					ترابط العبارات وتلاحمها بحيث تبدو الواحدة مكملة للأخرى من خلال استخدام أدوات الربط المناسبة.	15

					16	حسن استخدام التلميذ للفصل والوصل والوقف، وفق علامات الترقيم الصحيحة.
					17	القدرة على استمرار التحدث عن طريق إنتاج أفكار متنوعة.
					18	الجرأة الأدبية في التعبير عن الموضوع.
					19	السلاسة والوضوح والدقة في تناول الفكرة المراد التعبير عنها.
					20	إنهاء الحديث نهاية طبيعية تدرجية غير مفاجئة.
					المجموع من (80)	

الملحق (11): أسماء أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة. (حسب الرتبة العلمية)

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	مكان العمل	الدولة
1	أ.د. محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	الجزائر
2	أ.د. مزيان محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	الجزائر
3	أ.د. حليلة قادري	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	الجزائر
4	أ.د. خالد إبراهيم الفخراني	أستاذ	جامعة طنطا	مصر
5	أ.د. يحيى عبد الرؤوف جبر	أستاذ	جامعة النجاح الوطنية	فلسطين
6	أ.د. معتصم مصلح	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
7	د. عبلة محرز	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2	الجزائر
8	د. نبيل سليمان رمانة	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية	فلسطين
9	د. زهير بن تردايت	أستاذ مساعد	جامعة قابس	تونس
10	د. محسن محمود عدس	أستاذ مساعد	جامعة القدس	فلسطين
11	د. رائد محمد شماسنة	أستاذ مساعد	كلية العلوم التربوية	فلسطين
12	د. فايز ذياب منصور	أستاذ مساعد	كلية العلوم التربوية	فلسطين
13	د. طارق الصيرفي	أستاذ مساعد	كلية العلوم التربوية	فلسطين
14	د. أسامة أبو البها	أستاذ مساعد	وكالة الغوث الدولية	فلسطين
15	د. أيمن علي خليفة	أستاذ مساعد	جامعة القدس	فلسطين
16	د. عدوان نمر عدوان	أستاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية	فلسطين
17	د. نادر وهبة	استاذ مساعد	مركز القطان للبحث والتطوير التربوي	فلسطين
18	د. علي غبن	أستاذ مساعد	وكالة الغوث الدولية	الأردن

الملحق (12): الرسالة الرسمية الخاصة بالموافقة على تطبيق أدوات الدراسة.



Jafar I. Titi | HEBRON AREA EDUCATION OFFICER

unrwa | department of education | west bank

t & f: +972 2 2221444 | m: +972 562940977 | e: j.titi@unrwa.org

unrwa.org | [facebook](https://www.facebook.com/unrwa) | [youtube](https://www.youtube.com/unrwa) | [twitter](https://twitter.com/unrwa) | [linkedin](https://www.linkedin.com/company/unrwa) | [instagram](https://www.instagram.com/unrwa)

#PalestineRefugeesAtRisk

Watch the [#PRAR video](#) and [donate here](#).

From: AL-WHEIDI, Ammar

Sent: 04 January 2021 23:05

To: TITI, Jafar <j.titi@unrwa.org>

Subject: تطبيق أدوات دراسة علمية بحثية

حضرة السيد رئيس برنامج التعليم المحترم،
بوساطة السيد نائب رئيس برنامج التعليم المحترم،
بوساطة السيد مدير مكتب التعليم/ الخليل المحترم

تحية طيبة. وبعد،
الموضوع: تطبيق أدوات دراسة علمية بحثية.

أرجو من حضرتكم التكرم بالموافقة على تطبيق أدوات دراسة بحثية بعنوان : درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.
حيث تشتمل عينة الدراسة المعلمين والمعلمات الذين يعلمون اللغة العربية لطلبة الصفوف (1-9) في مدارس منطقة الخليل، كما سيتم تطبيق اختبارين في التعبير الكتابي والتعبير الشفوي على مجموعتين من طلبة مدارس الذكور ومجموعتين من طالبات مدارس الإناث – الصف التاسع (مجمع الدهيشة).
علما أنني قد راعيت سياسة المؤسسة بالمعايير المطلوبة كافة، إضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة لا تؤثر على مؤسستنا، ولن نستخدم النتائج إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
لذا أرجو الموافقة على تطبيق الأدوات، حيث أنوي التطبيق قبل نهاية الفصل الدراسي الأول.

مرفق رابط يشتمل على أدوات الدراسة التي سيتم تطبيقها على المعلمين.

<https://forms.gle/zRBRT2SU1eF149bc7>

مع كل تقدير واحترامي



Ammar Al-Wheidi | Education Specialist / Arabic Language

UNRWA | West Bank | Department of Education | Hebron Area

t: +972 2 2221444 | m: +972 599311532 | f: +972 2 2221444 |

e: A.AIWheidi@unrwa.org

unrwa.org



Before printing this message, please consider if it is necessary to do so. The protection of the environment has to do with all of us

AL-WHEIDI, Ammar

From: TITI, Jafar
Sent: كانون الثاني، ٢٠٢١ ٧:٠٧ ص 10
To: AL-WHEIDI, Ammar
Subject: تطبيق أدوات دراسة علمية بحثية: Fwd

Jafar I. Titi | Area Education Officer
unrwa | department of education | west bank | hebron | t/f: +97222221444 | m: +972562940977 |
e: j.titi@unrwa.org

From: SALAMEH, Mohd <M.SALAMEH2@UNRWA.ORG>
Sent: Tuesday, January 5, 2021 8:42:55 AM
To: TITI, Jafar <J.TITI@UNRWA.ORG>
Cc: AMAR, Muaweyah <M.AMAR@UNRWA.ORG>
Subject: RE: تطبيق أدوات دراسة علمية بحثية

Approved.

Best,
Mohammad



Mohammad Salameh | Deputy Chief Field Education Programme
unrwa | education | west bank
t: +972 2 5890479 | m: +972 54 216 8832 | j: +970 599316624 | f: +972 2 5890733 |
e: m.salameh2@unrwa.org
unrwa.org | [facebook](#) | [youtube](#) | [twitter](#)

From: TITI, Jafar
Sent: Tuesday, January 5, 2021 7:49 AM
To: SALAMEH, Mohd <M.SALAMEH2@UNRWA.ORG>
Cc: AMAR, Muaweyah <M.AMAR@UNRWA.ORG>
Subject: FW: تطبيق أدوات دراسة علمية بحثية

Dear D/CFEP,

For your kind approval on conducting the below study for colleague Amar AL-WHEIDI, this is needed to complete his PHD thesis.

Regards.

الملحق (13): مستخرجات التحليل الإحصائي من برنامج SPSS

معامل ارتباط بيرسون لقياس الصدق

Correlations

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث.

مجال التطبيق

Correlations

		totalQ
totalQ	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	271
q1	Pearson Correlation	.654**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
q2	Pearson Correlation	.566**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
q3	Pearson Correlation	.612**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
q4	Pearson Correlation	.447**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
q5	Pearson Correlation	.540**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
q6	Pearson Correlation	.660**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.582**
q7	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.607**
q8	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.725**
q9	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.619**
q10	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.666**
q11	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271

** . Correlation is significant at the 0.01 level
(2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-
tailed).

CORRELATIONS

/VARIABLES=totalA a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل).

مجال الشكل

Correlations

		totalA
totalA	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	271
a1	Pearson Correlation	.717**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
a2	Pearson Correlation	.748**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
a3	Pearson Correlation	.799**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
a4	Pearson Correlation	.665**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
a5	Pearson Correlation	.775**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
a6	Pearson Correlation	.808**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271

	Pearson Correlation	.764**
a7	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.828**
a8	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.772**
a9	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.762**
a10	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271

** . Correlation is significant at the 0.01 level
(2-tailed).

CORRELATIONS

/VARIABLES=totalB b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون).

مجال المضمون

Correlations

		totalB
	Pearson Correlation	1
totalB	Sig. (2-tailed)	
	N	271
	Pearson Correlation	.694**
b1	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.726**
b2	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.724**
b3	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.820**
b4	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.812**
b5	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.825**
b6	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
b7	Pearson Correlation	.780**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.854**
b8	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.803**
b9	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.827**
b10	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271

** . Correlation is significant at the 0.01 level
(2-tailed).

CORRELATIONS

/VARIABLES=totalC c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15 c16 c17 c18 c19 c20

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات مقياس درجة إدراك المعلمين لدور استراتيجيات الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

التعبير الشفوي

Correlations

		totalC
	Pearson Correlation	1
totalC	Sig. (2-tailed)	
	N	271
	Pearson Correlation	.700**
c1	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.738**
c2	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.678**
c3	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.732**
c4	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.726**
c5	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.776**
c6	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
c7	Pearson Correlation	.793**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.848**
c8	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.835**
c9	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.747**
c10	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.763**
c11	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271

Correlations

		totalC
	Pearson Correlation	.740
c12	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.745**
c13	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.771**
c14	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.804**
c15	Sig. (2-tailed)	.000

	N	271
	Pearson Correlation	.761**
c16	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.776**
c17	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.778**
c18	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.778**
c19	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271
	Pearson Correlation	.786**
c20	Sig. (2-tailed)	.000
	N	271

** . Correlation is significant at the 0.01 level
(2-tailed).

FREQUENCIES VARIABLES=gender experiance level
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Statistics			
	gender	experiance	level
N	Valid	271	271
	Missing	0	0

Frequency Table

خصائص العينة الديمغرافية

gender

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Male	87	32.1	32.1	32.1
Valid Female	184	67.9	67.9	100.0
Total	271	100.0	100.0	

experiance

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
less 5	28	10.3	10.3	10.3
Valid 5 – 10	36	13.3	13.3	23.6
more 10	207	76.4	76.4	100.0
Total	271	100.0	100.0	

level

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-3	161	59.4	59.4	59.4
Valid 4-9	110	40.6	40.6	100.0
Total	271	100.0	100.0	

التجزئة النصفية وكرونباخ الفا

Reliability

[DataSet0]

نتائج ثبات الأدوات المطبقة على المعلمين والتي تتعلق بقياس درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم ودورها في تحسين مهارات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون)، والتعبير الشفوي باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

Scale: ALL VARIABLES

الشكل

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.939
		N of Items	5 ^a
	Part 2	Value	.959
		N of Items	5 ^b
Total N of Items			10
Correlation Between Forms			.940
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.969
	Unequal Length		.969
	Guttman Split-Half Coefficient		.969

a. The items are: a1, a2, a3, a4, a5.

b. The items are: a6, a7, a8, a9, a10.

Reliability

المضمون

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.973	10

RELIABILITY

/VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Valid	120	100.0
Cases Excluded ^a	0	.0
Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.940
		N of Items	5 ^a
	Part 2	Value	.939
		N of Items	5 ^b
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.947
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.973
	Unequal Length		.973
Guttman Split-Half Coefficient			.972

a. The items are: b1, b2, b3, b4, b5.

b. The items are: b6, b7, b8, b9, b10.

RELIABILITY

/VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability

الشكل والمضمون

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.969	10

RELIABILITY

/VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10 a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.969
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	.973
		N of Items	10 ^b
	Total N of Items		20
	Correlation Between Forms		.940
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.969
	Unequal Length		.969
Guttman Split-Half Coefficient			.969

a. The items are: b1, b2, b3, b4, b5, b6, b7, b8, b9, b10.

b. The items are: a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10.

RELIABILITY

/VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10 a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability

الشفوي

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.984	20

RELIABILITY

/VARIABLES=c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15 c16 c17 c18 c19 c20

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.935
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	.939
		N of Items	10 ^b
	Total N of Items		20
Correlation Between Forms		.881	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.937
	Unequal Length		.937
Guttman Split-Half Coefficient		.937	

a. The items are: c1, c2, c3, c4, c5, c6, c7, c8, c9, c10.

b. The items are: c11, c12, c13, c14, c15, c16, c17, c18, c19, c20.

RELIABILITY

/VARIABLES=c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15 c16 c17 c18 c19 c20

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.965	20

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

ثبات التطبيق

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	271	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	271	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.828	11

Reliability

مجال الشكل

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	271	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	271	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.921	10

Reliability

[DataSet1]

Scale: ALL VARIABLES

الكتابي (المضمون)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	271	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	271	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.932	10

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

الكتابي الكلية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	271	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	271	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.956	20

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

الشفوي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	271	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	271	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.962	20

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، ودورها في تحسين اكتساب مهارات التعبير لدى التلاميذ.

Descriptives

المتوسطات والانحرافات لاستجابات المعلمين

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
التطبيق totalQ	271	2.45	4.91	3.6320	.49696
مجال الشكل totalA	271	1.90	4.90	3.7889	.56084
مجال المضمون totalB	271	2.00	5.00	3.8240	.62490
الكتابي totalWrite	271	2.05	4.95	3.8065	.56216
الشفوي totalVerbal	271	2.00	5.00	4.0334	.55781
Valid N (listwise)	271				

Descriptives

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم.

مجال التطبيق

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
q1	271	2.00	5.00	3.8598	.69033
q2	271	1.00	5.00	3.4428	.85821
q3	271	1.00	5.00	3.4686	.92992
q4	271	2.00	5.00	4.2509	.70168
q5	271	2.00	5.00	4.2325	.66765
q6	271	1.00	5.00	3.2214	.89176
q7	271	2.00	5.00	3.6863	.80356
q8	271	2.00	5.00	3.8339	.69795
q9	271	.00	5.00	3.2472	.83541
q10	271	1.00	5.00	3.0996	.89507
q11	271	.00	5.00	3.6089	.97095
Valid N (listwise)	271				

DESCRIPTIVES VARIABLES=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (الشكل).

مجال الكتابي (الشكل)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
a1	271	1.00	5.00	3.8339	.71887
a2	271	1.00	5.00	3.7454	.75383
a3	271	1.00	5.00	3.6162	.90285
a4	271	2.00	5.00	4.0590	.73297
a5	271	1.00	5.00	3.5424	.81026
a6	271	1.00	5.00	3.7159	.84134
a7	271	1.00	5.00	3.6642	.79452
a8	271	1.00	5.00	3.8561	.77313
a9	271	1.00	5.00	3.8303	.82145
a10	271	2.00	5.00	4.0849	.77710
Valid N (listwise)	271				

DESCRIPTIVES VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي الخاصة بمجال (المضمون).

مجال الكتابي (المضمون)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
b1	271	2.00	5.00	3.9483	.69196
b2	271	2.00	5.00	4.0221	.71974
b3	271	2.00	5.00	3.8413	.75075
b4	271	1.00	5.00	3.6974	.88021
b5	271	1.00	5.00	3.8339	.84662
b6	271	1.00	5.00	3.8450	.85957
b7	271	1.00	5.00	3.8893	.72183
b8	271	1.00	5.00	3.5793	.89452
b9	271	1.00	5.00	3.8229	.77817
b10	271	1.00	5.00	3.7601	.76354
Valid N (listwise)	271				

DESCRIPTIVES VARIABLES=c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15 c16 c17 c18 c19 c20

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي.

التعبير الشفوي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
c1	271	1.00	5.00	4.1292	.76613
c2	271	2.00	5.00	4.0812	.64468
c3	271	2.00	5.00	4.1661	.68185
c4	271	2.00	5.00	4.1513	.66332
c5	271	2.00	5.00	4.1697	.69971
c6	271	2.00	5.00	4.1218	.77216
c7	271	2.00	5.00	4.1919	.73035
c8	271	2.00	5.00	3.9815	.71209
c9	271	2.00	5.00	4.1292	.67900
c10	271	1.00	5.00	3.8930	.83864
c11	271	1.00	5.00	3.9262	.80398
c12	271	1.00	5.00	3.8819	.78462
c13	271	1.00	5.00	3.8081	.83004
c14	271	1.00	5.00	3.9889	.74775
c15	271	1.00	5.00	3.9114	.71460
c16	271	2.00	5.00	3.9041	.73913
c17	271	2.00	5.00	3.8893	.75198
c18	271	2.00	5.00	4.1697	.71542
c19	271	2.00	5.00	4.0221	.71458
c20	271	2.00	5.00	3.9889	.71224
Valid N (listwise)	271				

T-TEST GROUPS=gender(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=totalQ totalA totalB totalWrite totalVerbal

/CRITERIA=CI(.95).

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات درجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (الجنس).

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (الجنس).

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (الجنس).

T-Test

الفروق حسب الجنس

Group Statistics

	gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
totalQ	male	87	3.5744	.48604	.05211
	female	184	3.7541	.49281	.03633
totalA	male	87	3.8908	.49052	.05259
	female	184	3.7408	.58629	.04322
totalB	male	87	3.8989	.57939	.06212
	female	184	3.7886	.64379	.04746
totalWrite	male	87	3.8948	.50278	.05390
	female	184	3.7647	.58480	.04311
totalVerbal	male	87	4.1052	.45972	.04929
	female	184	3.9995	.59678	.04400

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
totalQ	Equal variances assumed	.047	.829	2.825	269
	Equal variances not assumed			2.839	170.947
totalA	Equal variances assumed	.516	.473	2.069	269
	Equal variances not assumed			2.204	198.796
totalB	Equal variances assumed	.604	.438	1.358	269
	Equal variances not assumed			1.411	185.937
totalWrite	Equal variances assumed	.332	.565	1.787	269
	Equal variances not assumed			1.886	193.923
totalVerbal	Equal variances assumed	2.713	.101	1.460	269
	Equal variances not assumed			1.600	213.847

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
totalQ	Equal variances assumed	.005	.18033	.06384
	Equal variances not assumed	.005	.18033	.06352
totalA	Equal variances assumed	.040	.15004	.07253
	Equal variances not assumed	.029	.15004	.06807
totalB	Equal variances assumed	.176	.11026	.08118
	Equal variances not assumed	.160	.11026	.07817

totalWrite	Equal variances assumed	.075	.13015	.07285
	Equal variances not assumed	.061	.13015	.06902
totalVerbal	Equal variances assumed	.146	.10572	.07243
	Equal variances not assumed	.111	.10572	.06607

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
totalQ	Equal variances assumed	.05464	.30602
	Equal variances not assumed	.05494	.30572
totalA	Equal variances assumed	.00724	.29285
	Equal variances not assumed	.01581	.28428
totalB	Equal variances assumed	-.04956	.27009
	Equal variances not assumed	-.04396	.26448
totalWrite	Equal variances assumed	-.01327	.27358
	Equal variances not assumed	-.00598	.26629
totalVerbal	Equal variances assumed	-.03688	.24831
	Equal variances not assumed	-.02451	.23594

ONEWAY totalQ totalA totalB totalWrite totalVerbal BY experience

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

Oneway

الفروق حسب الخبرة

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean
						Lower Bound
totalQ	less 5	28	3.4545	.50827	.09605	3.2575
	5 - 10	36	3.6692	.49563	.08260	3.5015
	more 10	207	3.6495	.49322	.03428	3.5820
	Total	271	3.6320	.49696	.03019	3.5726
totalA	less 5	28	3.8679	.54164	.10236	3.6578
	5 - 10	36	3.8278	.56397	.09400	3.6370
	more 10	207	3.7715	.56423	.03922	3.6942
	Total	271	3.7889	.56084	.03407	3.7219
totalB	less 5	28	3.9107	.67787	.12811	3.6479
	5 - 10	36	3.8778	.63701	.10617	3.6622
	more 10	207	3.8029	.61699	.04288	3.7184
	Total	271	3.8240	.62490	.03796	3.7493
totalWrite	less 5	28	3.8893	.58077	.10975	3.6641

totalVerbal	5 - 10	36	3.8528	.56644	.09441	3.6611
	more 10	207	3.7872	.56018	.03894	3.7104
	Total	271	3.8065	.56216	.03415	3.7392
	less 5	28	4.0464	.51315	.09698	3.8475
	5 - 10	36	3.9542	.53256	.08876	3.7740
	more 10	207	4.0454	.56908	.03955	3.9674
	Total	271	4.0334	.55781	.03388	3.9667

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum
		Upper Bound		
totalQ	less 5	3.6516	2.64	4.45
	5 – 10	3.8369	2.82	4.55
	more 10	3.7171	2.45	4.91
	Total	3.6914	2.45	4.91
totalA	less 5	4.0779	3.10	4.90
	5 – 10	4.0186	2.80	4.70
	more 10	3.8488	1.90	4.90
	Total	3.8560	1.90	4.90
totalB	less 5	4.1736	2.50	5.00
	5 – 10	4.0933	2.70	5.00
	more 10	3.8874	2.00	5.00
	Total	3.8987	2.00	5.00
totalWrite	less 5	4.1145	2.80	4.95
	5 – 10	4.0444	2.75	4.70
	more 10	3.8640	2.05	4.95
	Total	3.8737	2.05	4.95

	less 5	4.2454	2.90	4.85
	5 – 10	4.1344	2.90	4.60
totalVerbal	more 10	4.1234	2.00	5.00
	Total	4.1001	2.00	5.00

نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة تطبيق استراتيجيات الدراما في التعليم في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

نتائج تحليل التباين الأحادي One way analysis of variance لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
totalQ	Between Groups	.995	2	.498	2.030	.133
	Within Groups	65.686	268	.245		
	Total	66.681	270			
totalA	Between Groups	.292	2	.146	.462	.631
	Within Groups	84.635	268	.316		
	Total	84.927	270			
totalB	Between Groups	.407	2	.203	.519	.596
	Within Groups	105.027	268	.392		
	Total	105.434	270			
totalWrite	Between Groups	.346	2	.173	.546	.580
	Within Groups	84.980	268	.317		
	Total	85.326	270			

	Between Groups	.261	2	.130	.417	.659
totalVerbal	Within Groups	83.750	268	.312		
	Total	84.010	270			

T-TEST GROUPS=level(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=totalQ totalA totalB totalWrite totalVerbal

/CRITERIA=CI(.95).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجة إدراك المعلمين لدور الدراما في التعليم في تحسين اكتساب مهارات التعبير الشفوي تعزى لمتغير (المرحلة التي يعلمها المعلم).

T-Test

الفروق حسب المرحلة

Group Statistics

	Level	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
totalQ	1-3	161	3.6364	.49082	.03868
	4-9	110	3.6256	.50799	.04843
totalA	1-3	161	3.7913	.59565	.04694
	4-9	110	3.7855	.50825	.04846
totalB	1-3	161	3.8087	.63081	.04971
	4-9	110	3.8464	.61833	.05895
totalWrite	1-3	161	3.8000	.58100	.04579
	4-9	110	3.8159	.53587	.05109

totalVerbal	1-3	161	4.0078	.59323	.04675
	4-9	110	4.0709	.50176	.04784

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
totalQ	Equal variances assumed	.019	.891	.174	269
	Equal variances not assumed			.173	228.941
totalA	Equal variances assumed	.468	.494	.084	269
	Equal variances not assumed			.087	255.988
totalB	Equal variances assumed	.081	.776	-.487	269
	Equal variances not assumed			-.488	237.368
totalWrite	Equal variances assumed	.152	.697	-.228	269
	Equal variances not assumed			-.232	246.207
totalVerbal	Equal variances assumed	.455	.500	-.915	269
	Equal variances not assumed			-.944	256.955

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
totalQ	Equal variances assumed	.862	.01074	.06159

totalA	Equal variances not assumed	.863	.01074	.06199
	Equal variances assumed	.933	.00585	.06950
totalB	Equal variances not assumed	.931	.00585	.06747
	Equal variances assumed	.627	-.03767	.07741
totalWrite	Equal variances not assumed	.626	-.03767	.07712
	Equal variances assumed	.820	-.01591	.06966
totalVerbal	Equal variances not assumed	.817	-.01591	.06861
	Equal variances assumed	.361	-.06315	.06902
	Equal variances not assumed	.346	-.06315	.06689

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
totalQ	Equal variances assumed	-.11051	.13199
	Equal variances not assumed	-.11139	.13288
totalA	Equal variances assumed	-.13099	.14269
	Equal variances not assumed	-.12702	.13871
totalB	Equal variances assumed	-.19008	.11474
	Equal variances not assumed	-.18959	.11426
totalWrite	Equal variances assumed	-.15306	.12124
	Equal variances not assumed	-.15104	.11923
totalVerbal	Equal variances assumed	-.19904	.07275
	Equal variances not assumed	-.19487	.06858

CORRELATIONS

/VARIABLES=totalQ totalWrite totalVerbal

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
totala40 * drama * gender	120	100.0%	0	0.0%	120	100.0%
totalB40 * drama * gender	120	100.0%	0	0.0%	120	100.0%
totalwrite80 * drama * gender	120	100.0%	0	0.0%	120	100.0%
totalverbal80 * drama * gender	120	100.0%	0	0.0%	120	100.0%

Report

Drama gender			totala40	totalB40	totalwrite80	totalverbal80
Yes	male	Mean	24.1000	26.9000	51.0000	53.5667
		N	30	30	30	30
		Std. Deviation	8.28105	7.78305	15.60946	10.01958
	female	Mean	37.4333	37.0333	74.4667	71.2667
		N	30	30	30	30
		Std. Deviation	3.29768	2.96512	5.91161	10.79889
	Total	Mean	30.7667	31.9667	62.7333	62.4167
		N	60	60	60	60
		Std. Deviation	9.17876	7.75901	16.64165	13.64972
No	male	Mean	17.5333	17.9333	35.4667	31.1667
		N	30	30	30	30

		Std. Deviation	7.78475	6.14162	13.60967	6.09739
		Mean	18.0333	15.5333	33.5667	32.3667
		N	30	30	30	30
female		Std. Deviation	5.39146	6.19640	11.28528	10.66248
		Mean	17.7833	16.7333	34.5167	31.7667
		N	60	60	60	60
Total		Std. Deviation	6.64370	6.23513	12.43218	8.63255
		Mean	20.8167	22.4167	43.2333	42.3667
		N	60	60	60	60
male		Std. Deviation	8.62887	8.29190	16.49691	13.97087
		Mean	27.7333	26.2833	54.0167	51.8167
		N	60	60	60	60
Total	female	Std. Deviation	10.73860	11.86233	22.47371	22.31401
		Mean	24.2750	24.3500	48.6250	47.0917
		N	120	120	120	120
Total		Std. Deviation	10.30294	10.37422	20.36312	19.13508

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما.

Descriptives

[DataSet1] C:\Users\user\Desktop\ammar whadi PHD analysis\students data.sav

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
totala40	60	8.00	40.00	30.7667	9.17876
totalB40	60	7.00	40.00	31.9667	7.75901
totalwrite80	60	15.00	80.00	62.7333	16.64165
totalverbal80	60	25.00	80.00	62.4167	13.64972

Valid N (listwise)	60				

DESCRIPTIVES VARIABLES=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تصحيح التعبير الكتابي في مجال (الشكل) للتلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
a1	60	.00	4.00	3.2833	1.16578
a2	60	.00	4.00	2.9500	1.38301
a3	60	.00	4.00	3.0333	1.10418
a4	60	1.00	4.00	3.7333	.60693
a5	60	1.00	4.00	3.1833	.99986
a6	60	1.00	4.00	3.1500	.98849
a7	60	.00	4.00	2.8667	1.24147
a8	60	1.00	4.00	3.0833	.92593
a9	60	1.00	4.00	2.8167	.81286
a10	60	1.00	4.00	2.6667	1.05230
Valid N (listwise)	60				

DESCRIPTIVES VARIABLES=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10

/STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.

DESCRIPTIVES VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10

/STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تصحيح التعبير الكتابي في مجال (المضمون) للتلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.

Descriptives

المضمون

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
b1	60	1.00	4.00	212.00	3.5333	.74712
b2	60	1.00	4.00	210.00	3.5000	.74788
b3	60	1.00	4.00	216.00	3.6000	.61617
b4	60	.00	4.00	154.00	2.5667	1.25370
b5	60	1.00	4.00	208.00	3.4667	.65008
b6	60	.00	4.00	156.00	2.6000	1.27824
b7	60	.00	4.00	184.00	3.0667	1.13297
b8	60	.00	4.00	180.00	3.0000	.93881
b9	60	.00	4.00	185.00	3.0833	.90744
b10	60	1.00	4.00	213.00	3.5500	.62232
Valid N (listwise)	60					

DESCRIPTIVES VARIABLES=c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15 c16 c17 c18 c19 c20

/STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تصحيح التعبير الشفوي
للتلاميذ الذين يتعلمون باستخدام الدراما.

Descriptives

الشفوي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
c1	60	2.00	4.00	198.00	3.3000	.78762
c2	60	1.00	4.00	201.00	3.3500	.77733
c3	60	2.00	4.00	226.00	3.7667	.53256
c4	60	1.00	4.00	192.00	3.2000	.79830
c5	60	1.00	4.00	195.00	3.2500	.83615
c6	60	1.00	4.00	178.00	2.9667	.90135
c7	60	.00	4.00	166.00	2.7667	1.15519
c8	60	1.00	4.00	189.00	3.1500	.86013
c9	60	1.00	4.00	205.00	3.4167	.74314
c10	60	.00	4.00	154.00	2.5667	1.24010
c11	60	1.00	4.00	181.00	3.0167	.92958
c12	60	1.00	4.00	181.00	3.0167	.79173
c13	60	1.00	4.00	147.00	2.4500	1.08025
c14	60	1.00	4.00	203.00	3.3833	.94046
c15	60	1.00	4.00	184.00	3.0667	.88042
c16	60	1.00	4.00	185.00	3.0833	.82937
c17	60	1.00	4.00	169.00	2.8167	.87317
c18	60	1.00	22.00	224.00	3.7333	2.51009
c19	60	1.00	4.00	193.00	3.2167	.78312
c20	60	1.00	4.00	174.00	2.9000	.83767
Valid N (listwise)	60					

CORRELATIONS

/VARIABLES=totala40 totalB40 totalwrite80 totalverbal80

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Drama	1.00	yes	60
	2.00	no	60
Gender	1.00	male	60
	2.00	female	60

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: totalwrite80

drama	gender	Mean	Std. Deviation	N
yes	male	51.0000	15.60946	30
	female	74.4667	5.91161	30
	Total	62.7333	16.64165	60
no	male	35.4667	13.60967	30
	female	33.5667	11.28528	30
	Total	34.5167	12.43218	60
Total	male	43.2333	16.49691	60
	female	54.0167	22.47371	60
	Total	48.6250	20.36312	120

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: totalwrite80

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	32199.825 ^a	3	10733.275	72.622	.000
Intercept	283726.875	1	283726.875	1919.724	.000
drama	23885.408	1	23885.408	161.611	.000
gender	3488.408	1	3488.408	23.603	.000
drama * gender	4826.008	1	4826.008	32.653	.000
Error	17144.300	116	147.796		
Total	333071.000	120			
Corrected Total	49344.125	119			

a. R Squared = .653 (Adjusted R Squared = .644)

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Dependent Variable: totalwrite80

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
48.625	1.110	46.427	50.823

المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير طريقة التعلم (الدراما/ بغير الدراما) - تعبير كتابي.

2. drama

Dependent Variable: totalwrite80

drama	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
yes	62.733	1.569	59.625	65.842
no	34.517	1.569	31.408	37.625

المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) - تعبير كتابي.

3. gender

Dependent Variable: totalwrite80

gender	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
male	43.233	1.569	40.125	46.342
female	54.017	1.569	50.908	57.125

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما) والجنس (ذكر/ أنثى).

4. drama * gender

Dependent Variable: totalwrite80

drama	gender	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
yes	Male	51.000	2.220	46.604	55.396
	female	74.467	2.220	70.071	78.863
no	Male	35.467	2.220	31.071	39.863
	female	33.567	2.220	29.171	37.963

Univariate Analysis of Variance

تحليل التباين الثنائي للشفوي

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
drama	1.00	yes	60
	2.00	no	60
gender	1.00	male	60
	2.00	female	60

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي التلاميذ المتعلمين باستخدام الدراما والمتعلمين بغيرها.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: totalverbal80

drama	gender	Mean	Std. Deviation	N
yes	male	53.5667	10.01958	30
	female	71.2667	10.79889	30
	Total	62.4167	13.64972	60
no	male	30.8000	5.80962	30
	female	33.2000	10.18586	30
	Total	32.0000	8.30968	60
Total	male	42.1833	14.06100	60
	female	52.2333	21.83402	60
	Total	47.2083	18.96963	120

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، Two Way Analysis Of Variance، للفروق في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التعلم (الدراما/ غير الدراما)، ومتغير الجنس، وللتفاعل بينهما.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: totalverbal80

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	32540.958 ^a	3	10846.986	122.388	.000
Intercept	267435.208	1	267435.208	3017.507	.000
drama	27755.208	1	27755.208	313.166	.000
gender	3030.075	1	3030.075	34.189	.000
drama * gender	1755.675	1	1755.675	19.810	.000
Error	10280.833	116	88.628		
Total	310257.000	120			
Corrected Total	42821.792	119			

a. R Squared = .760 (Adjusted R Squared = .754)

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Dependent Variable: totalverbal80

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
47.208	.859	45.506	48.910

المتوسطات الحسابية وقيم الخطأ حسب متغير طريقة التعلم (الدrama/ بغير الدrama) - تعبير شفوي.

2. drama

Dependent Variable: totalverbal80

Drama	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Yes	62.417	1.215	60.009	64.824
No	32.000	1.215	29.593	34.407

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) - تعبير شفوي.

3. gender

Dependent Variable: totalverbal80

Gender	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Male	42.183	1.215	39.776	44.591
Female	52.233	1.215	49.826	54.641

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ تعزى للتفاعل بين متغيرات طريقة التعلم (الدrama/ غير الدrama) والجنس (ذكر/ أنثى).

4. drama * gender

Dependent Variable: totalverbal80

Drama	gender	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Yes	Male	53.567	1.719	50.162	56.971
	female	71.267	1.719	67.862	74.671
No	Male	30.800	1.719	27.396	34.204
	Female	33.200	1.719	29.796	36.604

وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ