

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة
الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة
نابلس

إعداد

توفيق عمر فتحي أغبر

إشراف

د. علي حسن حباب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في
نابلس - فلسطين

2015م

"بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ"

"وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ"

صدق الله العظيم.

سورة يوسف آية

76

أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة
الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس

إعداد

توفيق عمر فتحي أغبر

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2015/7/15م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع

1. د. علي حسن حبابيب/ مشرفاً ورئيساً

.....

2. د. حسن محمود عبد الكريم/ متحناً خارجياً

.....

3. د. علي سعيد بركات/ متحناً داخلياً

.....

الإهداء

إلى من كللها الله بالهيبة والوقار، إلى من علمتني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمها
تاجاً فوق رأسي بكل فخر، إلى من ألبستني ثوب العفاف والنقى، إلى من سيرتني على الثابت
من الخطأ، إلى من كانت ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب والتفاني، إلى من كان دعاؤها سر
نجاحي وتفوقي، وحنانها بلسم جراحي، إلى من سهرت على راحتني، وإلى التي حملت آهاتي،
إلى من علمتني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار

إلى روح والدتي الطاهرة "هلده إبراهيم النوري" طيب الله ثراها.

إلى من كلل العرق جبينه، وشققت الأيام يديه، إلى "والدي العزيز".

إلى من تربعت في قلبي، وأصبح حبها وساماً على صدري، إلى من سارت معي نحو الحلم،
خطوة بخطوة، بذرناء معاً، وحصدناه معاً، وسنبقى معاً بإذن الله، إلى حبيبة قلبي "زوجتي الغالية
ولاء".

إلى من أرى التفاؤل في عيونهم، إلى أصحاب النوايا الصادقة، والقلوب البيضاء

إلى "إخوتي وأخواتي".

إلى الذين حملوا أمانة الرباط فكانوا لها أهلاً، فمنهم من قضى نحبه، ومنهم من ينتظر

إلى "الأسرى والشهداء".

إلى حملة العلم الذين خصهم الله بخشيته، وورثة أنبيائه

إلى "العلماء"

وإلى وطني الحبيب "فلسطين" علنا ننال حريته

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

الشكر والتقدير

أشكر الله مولاي وخالقي الذي منَّ عليَّ بإتمام هذا العمل المتواضع، مع رجائي أن يتقبله خالصاً لوجهه الكريم، وانطلاقاً من قوله تعالى: "ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه" صدق الله العظيم، وإيماناً بفضل الاعتراف بالجميل وتقديم الشكر والامتنان لأصحاب المعروف فإنني أتقدم بالشكر الجزيل والثناء العظيم لكل من ساعدني في إنجاز وإنجاح هذه العمل المتواضع وأخص بالذكر.

أستاذي ومعلمي حضرة الدكتور/ "علي حسن حباب" الذي غمرني بالفضل عليَّ بقبول الإشراف على رسالة الماجستير هذه.

كما وأشكر الإنسان الرائع والمميز حضرة الدكتور/ "سهيل حسين صالحه" الذي احتضنني ولم ييخل عليَّ بعلمه الرشيد، ووقته الثمين، ولولا توجيهاته السديدة لما خرج هذا العمل إلى النور.

ولم أجد الكلمات المناسبة التي أعبر فيها عن عميق شكري وامتناني لمعلمي الفاضل حضرة الدكتور/ "حسن محمود عبد الكريم" لتلطفه بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بآرائه القيمة.

كما وأقدم شكري للإنسان المبدع والخلوق، عضو لجنة المناقشة، حضرة الدكتور/ "علي سعيد بركات" لتلطفه بقبول مناقشة رسالتي وإثرائها بآرائه الرائعة..

كما وأقدم شكري لمن ساعدني لإنجاز هذا العمل المتواضع من محكمين، ومعلمين، ومشرفين، وأصدقاء، وأخص بالذكر صديقي وأخي: يوسف جابر علاونة، وصديقتي الغالية: ديمة بطرس لدعمهما المتواصل لي.

ولأستطيع أن أنسى كل من دعمني وشجعني خلال هذه الفترة، ووقف إلى جانبي مادياً ومعنوياً ولا أستطيع حصرهم.

إلى هؤلاء جميعاً الشكر والتقدير

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة
الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما
تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من
قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere
for any other degree or qualification.

Student's Name:

اسم الطالب: توفيق محمد فاضل أبو بكر

Signature:

التوقيع: 

Date

التاريخ: 3/8/2015

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	عنوان الدراسة
ب	قرار لجنة المناقشة
ت	الإهداء
ث	الشكر والتقدير
ج	الإقرار
ح-د	فهرس المحتويات
ذ	فهرس الجداول
ر	فهرس الملاحق
ز-س	ملخص الدراسة (باللغة العربية)
10-1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
6-2	مقدمة
7-6	مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها
8	أهداف الدراسة
9-8	أهمية الدراسة
9	حدود الدراسة
10-9	مصطلحات الدراسة
58 -11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
45 -12	أولاً: الإطار النظري
13-12	مقدمة
14-13	اللعب التعليمي
14	دور اللعب في النمو اللغوي
15-14	اللعب الدرامي الإبداعي
16-15	خصائص اللعب عند الأطفال
16	علاقة اللعب بالدراما
17	الدراما والمسرح المدرسي
18	المقارنة ما بين الدراما والمسرح المدرسي

19-18	الدراما التكوينية
20-19	أركان الدراما التكوينية
21-20	مبادئ التخطيط للدراما التكوينية
23-22	عناصر رئيسية للدراما-بشكل عام
28-24	الأعراف والأساليب الدرامية
30-29	استراتيجيات الدراما التكوينية
31	أشكال الدراما التعليمية
31	أهداف الدراما التعليمية
32-31	أهمية الدراما في التدريس
32	مميزات الدراما في التدريس
34-33	الدراما والحوار
35-34	مراحل عملية المحادثة
36-35	سمات المتحدث الناجح
36	مجالات التحدث في المحيط المدرسي
37-36	فوائد مهارة التحدث
37	عوامل النجاح في التحدث
38-37	مفهوم الذات
39-38	بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات
39	كيف يتكون مفهوم الذات لدى الفرد؟
40	أنواع مفهوم الذات
41	أبعاد مفهوم الذات
42-41	العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات
43-42	خصائص مفهوم الذات
45-43	محددات مفهوم الذات
45	المؤثرات الاجتماعية في تحقيق مفهوم الذات
58-45	ثانياً: الدراسات السابقة
49-45	الدراسات السابقة التي تتعلق بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات
50-49	التعقيب على الدراسات المتعلقة بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات

53-51	الدراسات السابقة المتعلقة بمهارة التحدث
54-53	التعقيب على الدراسات المتعلقة بمهارة التحدث
56-54	الدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الذات
57-56	التعقيب على الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات
58	التعقيب العام على الدراسات السابقة بمحاورها كافة
70-59	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
60	منهج الدراسة
60	مجتمع الدراسة
60	عينة الدراسة
67-61	أدوات الدراسة وصدقها وثباتها
68-67	متغيرات الدراسة وتصميمها
70-68	إجراءات الدراسة
70	المعالجة الإحصائية
76-71	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
74-72	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى
76-74	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية
147-77	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
79-78	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى
80-79	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية
81	التوصيات
82	المقترحات
88-84	المراجع العربية
90-88	المراجع الأجنبية
147-91	الملاحق
b-d	الملخص باللغة الانجليزية (Abstract)

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
61	توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة	1
62	الخطة الزمنية اللازمة لتدريس الدروس المنتقاة	2
65	جدول مواصفات اختبار مهارة التحدث في اللغة العربية للصف السابع الاساسي	3
67	توزيع سلم الإجابة عن فقرات الاستبانة	4
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في الاختبارين البعدي والقبلي تبعاً لمجموعتي الدراسة	5
74	نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر الدراما التكوينية في التدريس على درجات طلاب الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي	6
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الذات تبعاً لمجموعتي الدراسة	7
76	نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، لأثر الدراما التكوينية في التدريس على علامات طلاب الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي لمفهوم الذات	8

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
92	كتاب موافقة الجامعة على تحديد عنوان الأطروحة وتحديد المشرف	1
93	خطاب الجامعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس لتسهيل المهمة	2
94	خطاب مديرية التربية والتعليم في نابلس لمدرسة الحاج "محمد علي" قرمان الأساسية لتطبيق مقياس مفهوم الذات القبلي وتطبيق الدراسة	3
98-95	بطاقة تحكيم اختبار مهارة التحدث	4
102-99	اختبار مقياس مهارة التحدث	5
103	قائمة مهارات التحدث، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها	6
104	معايير تصحيح اختبار مهارة التحدث	7
107-105	بطاقة تحكيم مقياس مفهوم الذات	8
110-108	مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية بصورته النهائية	9
111	قائمة بأسماء أعضاء هيئة التحكيم	10
147-112	دليل المعلم لدروس معدة وفق أسلوب الدراما التكوينية	11
133-127	مخطط تفصيلي لدراما رجال في الشمس	11
139-134	درس رجال في الشمس (حسب المنهاج الفلسطيني)	11
144-140	مخطط تفصيلي لدراما بائعة الكبريت	11
147-145	درس بائعة الكبريت (حسب المنهاج الفلسطيني)	11

أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس

إعداد

توفيق عمر فتحي أغبر

إشراف

د.علي حسن حباب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات

الإجابات على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين

الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟

2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات

الإجابات على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين

الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟

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، وتم التأكد من صدق الأدوات، وتم

استخدام معادلة (كرونيباخ ألفا) لمعرفة ثبات الاستبانة, إذا بلغت قيمة الثبات للاستبانة (0.78) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة من وجهة نظر الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختيار مهارة التحدث البعدي في مادة اللغة العربية، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما التكوينية.
2. وجود فرق ذو 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.

وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: العمل على عقد دورات تدريبية خاصة بالدراما التكوينية للمعلمين، وذلك بهدف تعريفهم باستراتيجيات وأعراف ومبادئ التخطيط للدروس التعليمية وفق طريقة الدراما التكوينية، كما وأوصت الدراسة واضعي ومصممي المناهج التعليمية العمل على وضع نصوص درامية في الكتب المدرسية حتى يتسنى للمعلم تطبيق أسلوب الدراما التكوينية على هذه النصوص الدرامية بسهولة ويسر، وحثت الدراسة وزارة التربية والتعليم على عقد ورشات عمل خاصة بالدراما التكوينية لمشرفي المرحلة الأساسية واللغة العربية وذلك لتزويدهم بالمعرفة النامة باستراتيجيات وأعراف ومبادئ تخطيط الدروس وفق طريقة الدراما التكوينية في التدريس حتى يتسنى لهم معرفة الأسس والمعايير التي في ضوئها يتم تقييم أداء المعلمين بعيداً عن التخبط العشوائي وعدم المعرفة العلمية والعملية بذلك.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعد عملية تطوير مجالي التعليم والتعلم، ورفع مستوى العملية التعليمية التعليمية، إحدى الركائز الأساسية التي تعمل على تقدم المجتمعات وتطورها، ولكي يتم تطوير المجتمعات لابد من تطوير العملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال الاهتمام بمكوناتها كافة بما في ذلك المعلم، وطريقة التدريس، والمادة الدراسية، والطلبة أنفسهم، وأحد أوجه الاهتمام بالطلبة هو التعرف على الطرائق التي يتبعها المعلمون عند تقديم المعارف، والمعلومات، والمهارات لهم، بحيث تتناسب مع قدراتهم وميولهم، وتلبي احتياجاتهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

وبما أن العملية التعليمية التعليمية تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، وإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرجوة؛ ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يتوجب على المعلم المعرفة الواسعة باستراتيجيات التدريس، وطرائقه وأساليبه، وامتلاكه القدرة على استثمارها، وتوظيفها بكيفية مقصودة، مما يساعده على جعل العملية التعليمية التعليمية عملية ممتعة، وشيقة، ومناسبة لقدرات الطلبة، وثيقة الصلة بحياتهم، وحاجاتهم، وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية (الحيلة، 2014).

لقد تغير دور المعلم من مجرد مصدر للمعلومة، وناقل، وملقن لها إلى مصمم، ومقوم، وموجه، ومخطط للعملية التعليمية التعليمية، وهذا التغير لا بد من أن يعيه المعلمون في ظل التطورات العلمية والمعرفية التي أحدثت تغييرات في العملية التعليمية التعليمية أدت إلى إدخال مصطلحات واتجاهات حديثة، عملت من شأنها إلى تغيير الدور الروتيني للمتعلم من متلقٍ للمعرفة إلى باحث ومكتشف عنها (العدوان والحوامدة، 2012).

إن هذه التغيرات والتطورات الهائلة في التقدم العلمي والمعرفي أحدثت فجوة كبيرة بين احتياجات الطلبة التعليمية التعليمية، وبين معلمهم على مواكبة التغييرات السريعة، إذ تزداد الحاجة إلى استخدام أساليب ووسائل واستراتيجيات تسعى إلى مساعدة الطلبة على التفكير

والبحث والاهتمام بالتعلم واكتساب مهارات جديدة، وهذا يتطلب تغييراً في أدوار المعلم بحيث تتسم بالمرونة وفق ما تضيفه مستحدثات العلم؛ مما ينتج تغييراً في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد التعليمية، وأساليب تعامل المعلم والمتعلم معها، حتى يتم نجاح الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (اشتويو وعليان، 2010).

ويعد قيام المعلم بتوفير مصادر تعلم متنوعة وتصميمه لأنشطة تعليمية، تستجيب للفروق الفردية بين الطلبة، وتضمن له مشاركة فاعلة لكل طالب في الغرفة الصفية، فيشعر كل متعلم بأنه ذكي وفرد فاعل يشارك في صنع المعرفة، ويكتسبها بالطريقة التي تخاطب ذكائه وقدراته، لذلك يتوجب على المعلم القيام بعرض المحتوى التعليمي بطرائق تخاطب جميع ذكاءات الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم (قطامي، 2010).

ونظراً لوجود فروق فردية بين الطلبة في مراحل تعلمهم المختلفة، والحاجة إلى مراعاة هذه الفروق الفردية، يتوجب الاهتمام بمجالات الانفعالات المختلفة، لاسيما أن الإنسان بحكم طبيعته يميل إلى التعبير عن انفعالاته وأحاسيسه المختلفة بطرق متعددة: كالفن، والموسيقى، والتمثيل، والكتابة، واللعب، فقد أشارت الأبحاث على أن للعب أهمية كبيرة في حياة الأطفال إذ يسهم إسهاماً مباشراً في بناء شخصيتهم وذاتهم، وتبرز أهمية اللعب لدى الأطفال في قدرته على التخلص من الطاقة الزائدة لديهم، وزيادة فاعلية الانتباه فالطفل يدرك، ويتخيل، ويفكر، ويتذكر بواسطة اللعب (الطناوي، 2013).

من هنا جاءت الحاجة إلى استخدام وسائط جديدة في التدريس، من شأنها أن تدعم عمليتي التعليم والتعلم وتراعي رغبات الطلاب والفروق الفردية بينهم، ولعلّ استخدام أسلوب مثل الدراما التعليمية قد يعمل على تجاوز تلك القوالب الجامدة في تقديم المادة التعليمية والتي تعتمد على التلقين وتهتمش دور الطالب في بناء الموقف التعليمي التعليمي (أبو مغلي وهيالات، 2008).

لقد دخلت الدراما كأسلوب من أساليب التدريس إلى التربية حديثاً، باعتبارها أسلوباً جديداً يعتمد على حب الطلبة الفطري للعب الدرامي، وتوظيفه لتحقيق أغراض تعليمية وتربوية من خلال

نشاطهم التمثيلي التلقائي، ولعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المتنوعة التي تثير قدراتهم الإبداعية الخلاقة، وبالتالي يصبح الصف مجتمعاً صغيراً، ومعملاً حياً للتفكير، والاستكشاف، والتجريب، والإبداع (شكشك، 2010).

ولوحظ في الآونة الأخيرة أنَّ الدراما نالت اهتماماً ملحوظاً، وظهرت حاجة ملحة إلى ضرورة ربط المسرح بالتربية، فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما في التربية والتعليم، فبرزت تبعاً لذلك اتجاهات تدعو للاستفادة من الدراما والمسرح كوسيلة تربوية تعليمية تساهم في تطوير الفرد، وذلك لقدرتها على تلبية احتياجات المتعلمين، وتنمية تعلمهم بسبب قدرتها العالية والتي تفوق غيرها من الوسائل في تحويل الموضوعات الدراسية الصامتة والجافة إلى مادة تستدعي انتباه المتعلم، وذلك لما تتمتع به الدراما من قدرات بالغة التأثير تعمل على دمج المتعلم في عملية التعلم، فقد ثبت أن التعليم باستخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على التعلم الحسي المبني على المشاهدة والعمل هو أساس التعلم في الصف، وذلك لما له من خصوصية بإشراك أكثر من حاسة في عملية الإدراك مما يؤدي إلى تعميق الفهم والإدراك واستيعاب الشيء المتعلم (أبو مغلي وهيلات، 2008).

ويعد عالم الدراما والمسرح في التعليم عالماً مفتوحاً، ومتسعاً، ومتشابكاً، ومتنوع المجالات، ومختلفاً في طرائق تطبيقه، فهو يتسم بالتشارك والتفاعل ما بين المشاركين فيه، وتتيح الدراما مجالاً للاستكشاف والتعبير الفردي والجماعي، وتمنح المشارك إمكانية توظيف خبراته ومعارفه والبناء عليها (O'Toole, 2011).

يُمكن القول إنَّ الدراما التكوينية هي تقريباً تعبيراً مرادفاً لمصطلح الدراما في التربية-وعبارة التكوينية تعني نوعاً من أنواع الدراما لجمهور غير متواجدين مع توافر الدراما، فالمشاركون في مثل هذه الدراما يشكلون بجانب المعلم المجموعة المسرحية، فينخرطون في الدراما ليكونوا الهدف، والعبرة، والمهارة بأنفسهم (O'Neill, 2010).

إن تعبير "الدrama التكونية" يمثل ترجمة غير حرفية لتعبير "Process Drama" واختيرت هذه الترجمة لتعبر عن حيوية الفعل الدرامي حين يكون مستمر التكون، وينمو ويتطور ضمن علاقات سياقية مختلفة، وتقوم الدrama التكونية على انخراط المعلم مع تلاميذه في عملية تشكيل موقف درامي-مسرحي، ينتجون فيه العبرة والمعاني لأنفسهم، فهم يعايشون الحدث الذي يخلقونه، ويعملون على أساس اكتشاف اللحظة الراهنة، وليس على أساس ما تختزنه الذاكرة كما عبرت عن ذلك "دورثي هثكوت" إحدى رواد هذا المجال في العالم، فهم يكتبون مسرحيتهم الخاصة بهم عبر عمل مشترك ما بين المعلمين والمتعلمين، إنهم ينشغلون في عمل استكشافي تعبيرى، ويكونون آراء ووجهات نظر، ويبنون مناظير متعددة تبعاً للسياق والموقع الذي يعيشونه (O'Neill, 2010).

وتظهر الأهمية البالغة للدrama في التعليم، من خلال ما تحققه من أهداف تربوية واضحة ومرغوبة في سلوك المتعلمين، فهي تعمل على تعزيز الطلبة على التعاون وتقدير الذات والوقت، كما وتعرفهم على ميولهم الشخصية ومواهبهم، إضافة إلى أنها تنمي الثروة اللغوية للطلبة وإكسابهم المهارات اللغوية الهامة (شكشك، 2010).

وإحدى هذه المهارات الهامة مهارة التحدث، إذ يعد التحدث 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، إلا أن مهارة التحدث تأتي في المرتبة الثانية بعد الاستماع من حيث الاستخدام، وبالرغم من هذا فإن مهارة التحدث تعد من أهم المهارات اللغوية المستخدمة من قبل الآخرين (الحوامدة وعاشور، 2014).

ويرى بعض التربويين إلى 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 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، لكي يستطيع أن يفكر بهدوء في أثناء حديثه (البجة، 2010).

وتهدف المدرسة إلى تطوير شخصية الطالب بجميع أبعادها بشكل متكامل، ولعل فهم الطالب لذاته والرؤى الصحيحة لها، هو العامل الرئيس في عملية التعلم وإتقان المهارات لديه، ومساعدته على الشروع في إنجازات الحياة اليومية والمستقبلية بدافعية عالية، ويعتبر العمل على تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة هو رديف لعملية التعليم والتعلم، فالتعلم الجيد يأتي من الفهم الواضح والتقدير الإيجابي للذات، وهذا بمجمله يؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم (Hattie, 2014).

من هنا فإن الدراما التعليمية أصبحت قادرة على تعليم الأفراد المهارات المختلفة في فهم أنفسهم والاتصال مع الآخرين، وفهم طبيعة غيرهم من الناس، وهي قادرة على جعل الفرد يفكر، ويبدع، ويحترم نفسه، ويحترم غيره كجزء أساسي من المنهاج الدراسي (شكشك، 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها:

تعد الدراما أسلوباً من أساليب التدريس التي تعتمد على حب الطلبة الفطري للعب الدرامي، وتوظيفه لتحقيق أغراض تعليمية وتربوية من خلال نشاطهم التمثيلي، ولعب الأدوار في المواقف الحياتية، والخيالية المتنوعة التي تنثير قدرات الطلبة الإبداعية الخلاقة (شكشك، 2010).

إن عملية إدخال طرق فاعلة ومناسبة في التدريس تعمل على كسر قالب الجمود الذي يصاب به الطلبة عند استيعاب معلومة جديدة وشرحها لهم، وبالأخص في مادة اللغة العربية، إذ لمس الباحث وجود مشكلة حقيقية تصيب الطلبة بشرود الذهن، وعدم التركيز عند قيام معلمهم بشرح بعض دروس اللغة العربية التي تحمل طابع السرد القصصي، وتعرف الباحث على هذه المشكلة من خلال تواصله مع معلمي اللغة العربية، وزياراته التبادلية لهم في بعض المدارس، وتأكيدهم أن الطلبة لا يستطيعون الاستمرار بالانتباه لفترة طويلة أثناء عرض الدروس القصصية، حيث أنهم سرعان ما يفقدون تركيزهم، كل ذلك دفع الباحث إلى التفكير بطريقة تعمل على جعل الطلبة

متيقظين لمثل هذه الدروس، وقادرين على مواصلة متابعة مشاركتهم بالحصة الدراسية لفترة طويلة.

من هنا جاءت هذه الدراسة لتبيان أثر استخدام الدراما التكوينية في التعليم، وأثرها في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى الطلبة، ومساعدتهم على الانتباه المستمر واليقظة للدروس المعدة وفق هذه الطريقة، ومساعدة المعلمين على التعرف إلى الطرق التي من شأنها أن تعمل على جذب انتباه الطلبة لفترة طويلة خلال الحصة الدراسية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر استخدام الدراما التكوينية على تنميته مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات

على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟.

- وتشتق من هذا السؤال الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية).

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات

على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟.

- وتشتق من هذا السؤال الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف

السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية).

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تبين أثر استخدام الدراما كطريقة تعليمية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية.
- تقديم دليل تعليمي للمعلمين في تدريس دروس معدة وفق أسلوب الدراما التكوينية.
- مساعدة المعلمين في التعرف على استراتيجيات ومبادئ التخطيط لدروسهم وفق أسلوب الدراما التكوينية من خلال توفير نصوص مخطط لها ضمن الدراما التكوينية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تهتم بجانب هام من جوانب العملية التعليمية، وهو طرائق التدريس، وكونها تسلط الضوء على مفهوم مهم من مفاهيم علم النفس الحديثة، وهو مفهوم الذات، ومهارة مهمة من المهارات الأربع في اللغة العربية من قراءة وكتابة واستماع، وهي مهارة التحدث، إذ يوجد هناك ندرة وقلة واضحة في الدراسات التي تطرقت لمهارة التحدث، ومفهوم الذات، ولا يوجد أي دراسة تتطرق إلى استخدام الدراما التكوينية كطريقه في التدريس بصفة خاصة، إذ إن جميع الدراسات تتطرق لمفهوم الدراما التعليمية بصفة عامة، وأثره على متغير آخر.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء في أهميتها على جانبين أساسيين في التعليم.

أولاً: الأهمية البحثية:

تساهم نتائج هذه الدراسة في تبيان أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات، وستفيد هذه الدراسة المعلمين في ميدان التدريس على دمج الدراما التكوينية كأحدى الطرق المتبعة في التدريس، وإضافة منهجية بحثية حول استخدام الدراما التكوينية في التدريس والتي تكون معدومة نوعاً ما مما سيفيد الباحثين مستقبلاً عند إجراء بحوث ذات صلة بهذه الدراسة، إضافة إلى تفرد جامعة النجاح الوطنية بهذه الدراسة، إذ تعتبر الأولى من نوعها على مستوى الوطن التي تطرقت إلى استخدام طريقة الدراما التكوينية كأسلوب تعليمي متخصص.

ثانياً: الأهمية العملية:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وهو الدراما التكوينية وأثرها في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات، وتقوم هذه الدراسة على مساعدة المعلمين على استخدام الدراما التكوينية في التدريس، حيث توفر لهم طرقاً وأساليب علمية وعملية للتخطيط لها، واستخدامها بفاعلية في تدريس طلبتهم، من خلال توفير نماذج تخطيط تعليمية عملية لطريقة الدراما التكوينية في التدريس.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- 1- حدود بشرية: طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة-نابلس.
- 2- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول 2014-2015.
- 3- حدود مكانية: المدارس الحكومية في مدينة-نابلس.
- 4- حدود منهجية: صدق أدوات الدراسة وثباتها، وخصائص أفراد عينة الدراسة، وخلفيتهم الثقافية والاجتماعية.
- 5- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام الدراما التكوينية في اللغة العربية، وأثرها على مهارة التحدث، ومفهوم الذات فقط.

مصطلحات الدراسة:

تقوم الدراسة بتوضيح المصطلحات التالية:

- مفهوم الدراما التكوينية: هي نوع من أنواع الدراما تقوم على انخراط المعلم مع تلاميذه في عملية تشكيل موقف درامي-مسرحي، ينتجون فيه العبرة والمعاني لأنفسهم، فهم يعايشون الحدث الذي يخلقونه، ويعملون على أساس اكتشاف اللحظة الراهنة، وليس على أساس ما تختزنه الذاكرة، وتعبير "الدراما التكوينية" يمثل ترجمة غير حرفية لتعبير "Process Drama" واختيرت هذه الترجمة لتعبر عن حيوية الفعل الدرامي حين يكون فاعلاً ومستمر التكون (O'Neill, 2010).
- ويعرف الباحث الدراما التكوينية إجرائياً: على أنها تلك الطريقة التي سيتبعها المعلم في تطبيق دراسته الحالية.
- ويعرف الباحث طريقة التدريس إجرائياً: هي مجموعة من الإجراءات، والممارسات، والأنشطة، التي سيستخدمها الباحث داخل غرفة الصف لتدريس درس معين بهدف إيصال ما يحتويه من معلومات، وحقائق، ومفاهيم للطلبة بطريقة تراعي خصائصهم وميولهم، وقدراتهم.
- مفهوم مهارة التحدث: هي عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنتقل بواسطتها الأفكار، والمشاعر، والأحاسيس إلى الآخرين عن طريق وسائل الاتصال المتطورة، ولا تقتصر هذه المهارة على استخدام الألفاظ والكلمات، بل تتسع لتشمل مجموعه من الإشارات غير اللفظية، والتي تعرف بالمعينات والتي يتزامن استخدامها مع الكلمات، بحيث تمثل جزءاً مهماً في نجاح عملية التحدث (سيد، 2011).
- ويعرف الباحث مهارة التحدث إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحققها الطالب في مقياس اختبار مهارة التحدث الذي قام الباحث بتطويره.
- مفهوم مهارة الاتصال: هي إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي تساعد الأشخاص على التواصل بطرق ايجابية وبناءة، وذلك باستخدام الاتصال اللفظي، وغير اللفظي، ونقل

المعلومات، والمعاني للتأثير على السلوك بما يتكيف مع ظروفهم المحيطة (الحوامدة وعاشور، 2014).

- مفهوم الذات: يشير إلى الاتجاهات والآراء والمعتقدات والمشاعر التي يمتلكها الفرد وتميزه عن الآخرين (ملحم، 2013).
- ويعرف الباحث إجرائياً مفهوم الذات في هذه الدراسة: بأنه الدرجة التي يحققها الطالب في مقياس مفهوم الذات الذي قام الباحث بتطويره.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة التي تتعلق بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات
- الدراسات السابقة المتعلقة بمهارة التحدث
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمهارة التحدث
- الدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الذات
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات
- التعقيب العام على الدراسات السابقة بمحاورها كافة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مفهوم الدراما التكوينية، وأركانها، ومبادئ التخطيط لها، وأهميتها في التدريس، والعلاقة بين المسرح والدراما، إضافة للتطرق إلى مفهوم مهارة التحدث وعوامل نجاحها، والتطرق إلى مفهوم الذات، وأنواعه، وخصائصه، وأبعاده، والعوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات، وسمات مفهوم الذات، وسنتطرق في هذا الفصل إلى الدراسات السابقة التي تحدثت عن الدراما، ومهارة التحدث، ومفهوم الذات.

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة:

يؤكد التربويون على أن تدريس المناهج والمواد الدراسية لم يعد مجرد نقل المعرفة تلقينياً للطالب وحفظها واسترجاعها، بل هي عملية تُعنى بالتفكير، واستدعاء المعرفة السابقة للطالب، وبناء المعرفة الجديدة واكتسابها وفهمها، والاحتفاظ بها واستخدامها، وذلك من منظور نمو الطالب عقلياً، ووجدانياً، ومهارياً، وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها في سياق شخصي اجتماعي (مصطفى، 2014).

وتعد طريقة التدريس الأداة والوسيلة الناقلة للعلم، والمعرفة، والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم، وذكائه، وقابليته، وميوله، ورغباته، كلما كانت الأهداف التعليمية المتحققة بها أوسع عمقاً وأكثر فائدة، إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح طريقة التدريس، وتستطيع طريقة التدريس الجيدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج، وضعف المتعلم، وصعوبة الكتب المدرسية (شحاتة، 2009).

وتتأثر طريقة التدريس بمجموعة من العوامل التي تؤدي بالمتعلم إما إلى النجاح، وإما إلى الفشل، ومن هذه العوامل: تدريب المعلم، ونصاب دروسه الأسبوعي، ودافعيته نحو مهنته،

وشخصيته، ويؤثر في سير التدريس أيضا ميل الطالب إلى التعلم، إذ كلما كان الطلاب متشوقين للتعلم سهل ذلك على المعلم القيام بواجبة خير قيام (قطامي، 2010).

اللعب التعليمي:

تعد ممارسة اللعب بصفة عامة إعداداً جيداً للمدرسة، إذ يعد اللعب هو أفضل إعداد للأطفال؛ لأنه يعمل على تنمية وتطوير قدراتهم العقلية في حل المشكلات، ويعد اللعب أداة تعلم لدى الأطفال فمن خلال اللعب الذي يمارسه الأطفال في مراحل حياتهم النمائية المختلفة والمتعاقبة، تتشكل لديهم بنا شخصيتهم الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، مما يؤدي إلى تنشيط قواهم وقيمهم واتجاهاتهم، كما أن اللعب يساعد الأطفال على اكتشاف العالم الذي يحيط بهم، واكتسابهم الكثير من المعلومات، والحقائق، والمعارف المتعددة، ومن الجدير بالذكر أن الطفل يتفاعل مع جميع عناصر البيئة التي يعيش فيها، من أشخاص، وأشياء، وأفعال، وأفكار، فتتمو المفاهيم لديه وتتطور، ومن خلال هذه المفاهيم يتعرف الطفل على ذاته، وبذلك فإنه يتعلم أن عملية الاستكشاف، وعملية التعلم عمليتان متكاملتان (Russ, 2009).

ويتبين أثر اللعب في المجال العقلي المعرفي للتعلم من خلال فهم الطفل، وحفظه لقواعد اللعب وقوانينه، وتطبيقها، وممارسة التحليل، والابتكار، والتركيب، في نطاق اللعب وقواعده، حيث تتكون صور عقلية للأشياء والحركات وخاصة في نطاق الألعاب التي تتطلب تصور الموقف، وتوقع الحركات، كما هو الحال في ألعاب التركيب والبناء، وألعاب التمثيل والشطرنج (شكشك، 2010).

ويظهر تأثير اللعب في الجانب الوجداني في بنية شخصية الطفل، وتنشئته، واتزانه العاطفي والانفعالي، فالطفل يتعلم من خلال اللعب مع الآخرين ومشاركتهم في أداء الأدوار، والالتزام بقواعد الألعاب وقوانينها، ويتعلم أيضا التعاون واحترام حقوق الآخرين وأدوارهم، مما يكسبه مهارات العمل الجماعي، ويدفعه إلى التخلي عن التمرکز حول الذات، ويكسبه الاتجاهات الاجتماعية التي تيسر تفاعله مع الآخرين، ويقوم اللعب بدور أساسي في تكوين النظام الأخلاقي والقيمي، ويكتسب الطفل معايير السلوك ويتعلم مفهوم الصواب والخطأ، والحق والواجب، ويكتسب

مفاهيم المحبة والقيادة والثبات وتقبل الفشل والخسارة، ويتعلم تحمل المسؤولية (العاسمي وآخرون، 2006).

دور اللعب في النمو اللغوي:

تلعب اللغة دوراً مهماً في تنمية الجانب العقلي، وتعد الأداة الرئيسة لعملية التكيف الاجتماعي للطفل، وأن اللعب دور هام في تنمية قدرة الطفل على التعبير عن ذاته، كما أن اللعب يهيئ الفرصة لنمو اللغة، فاللعب يعد سلوكاً فطرياً في حياة الطفل الصغير، فهو ليس نشاطاً هامشياً، ولكنه نشاطاً مركزياً لتعلم فنون الحياة، وعن طريقه يقوم الطفل باكتساب مهارات العمل، والتفكير، والتذكر، والاختبار والإبداع، وأفضل صور اللعب عند الطفل تكون عندما يعطيه الكبير الفرصة والتشجيع عن قصد ووعي، أي أن واجب الكبير هو أن يغذي لعب الطفل دون تدخل فيه، ويقوم الطفل بلحظات معينة بتقمص بعض الشخصيات التي يشاهدها في حياته، وهذا يطلق عليه اسم "اللعب الدرامي" (الحيلة، 2012).

اللعب الدرامي الإبداعي:

يمكن تعريف اللعب الدرامي على أنه تلك النشاطات التي يقوم بها الأطفال محاولين تفهم أدوار الكبار، وحياتهم وذلك من خلال تقمص شخصياتهم، ونماذج حياتهم الإنسانية والمادية، فعندما يضع الطفل على رأسه قبعة أو وعاء طبخ صغير في مقابل الخوذة التي يلبسها رجل المطافئ، وعندما يريد الطفل أن يتخذ هذا الدور في لعبة، أو عندما يعمل من كيس نايلون بالوناً يصعد به إلى الفضاء، أو عندما يأخذ قطعة كبيرة من البلاستيك ويربط أحرفها بالحبال لكي يصنع منها مظلة يقفز بها من الطائرة، أو عندما يأخذ في صف حبات البازيلاء في الطبق على شكل زخرفي قبل أن يأكلها، في كل هذه الأحوال أو في غيرها، يعيد الطفل تنظيم أشياء أو مواد مألوفة لكي يستخدمها في مواقف أو لأغراض غير مألوفة، ونحن نشاهد هذا كثيراً في حياة الأطفال اليومية في هذه المرحلة، وإن استحداث استخدامات جديدة لأشياء أو مواد مألوفة، لهو شكل من أشكال التفكير الإبداعي، فالأطفال منشغلين في البحث عن مواد مألوفة حولهم

لاستخدامها أساساً في لعبهم الإيهامي، مستكملين بذلك ما يلزمه الدور الذي يقومون به من حيث الملابس أو الأدوات أو غيرها، حتى يتخذ الدور الشكل الأقرب إلى الواقع، ومعنى ذلك أنه كلما نشط الطفل في لعب الأدوار دعاه ذلك إلى البحث والوصول إلى أفكار جديدة وبعيدة عن المألوف، وهذا عنصر أساسي من عناصر الابتكار، وعلى هذا الأساس يمكن أن يعتبر اللعب "التمثيلي الدرامي" نوع من التدريب أو مقدمة مرحلية بالنسبة "للتفكير الإبداعي" (شكشك، 2010).

يعد اللعب الدرامي طريقة يمكننا استخدامها في تنظيم الطاقة الزائدة لدى الأطفال، وذلك من خلال توريطهم في لعبة درامية تنظم حركتهم، وتلبي احتياجات الطفل الجسدية، والعقلية، والاجتماعية، وتحدد قيمة اللعب الدرامي في أنه يعتبر من الألعاب الإبداعية، ووسيط هام لتنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال؛ لأنّ اللعب يستند إلى الخيال، والسؤال، والاستكشاف، ومتنفس لتفريغ مشاعر التوتر والضيق والغضب، التي يعاني منها الطفل، ويساعد الطفل على فهم وجهات نظر الآخرين من خلال أدائه لدورهم (O'Neill, 2010).

خصائص اللعب عند الأطفال:

يعتبر اللعب عند الأطفال ضرورة أساسية في بداية حياتهم؛ لارتباطه بعملية النمو سعيًا نحو النضج، حيث يكون نمواً بيولوجياً تصاحبه مجموعة من البناءات الذهنية التي تشكل البناء المعرفي لديه انطلاقاً مما هو حسي حركي، حيث يكون نزعتة للعب نتيجة لعملية النمو (شكشك، 2010).

يمكن القول بأن اللعب يساهم في عملية النمو، حيث لم يعد يعبر عنها فقط بل تختلف اتجاهات اللعب حسب مراحل النمو التي يمر بها الطفل، فهو يتدرج من الحركات العشوائية البسيطة بل يتطور ذكاؤه بازدياد النمو، ومن ثمة يتعدّد لعبه بتزايد نموه العقلي، والمعرفي، والجسمي، ويشمل ذلك الوسائل المعتمدة في لعبه حتى يبلغ السادسة من عمره، الشيء الذي يبرز معه نمو الطفل واهتماماته، ومع اتساع نمو هذه الاهتمامات في مرحلة الطفولة المتأخرة ما

بين سن (11-13) سنة تكون هذه المرحلة ذات أهمية مميزة لدى الطفل، حيث يتحقق الإتران الحسي الحركي بالرشاقة والقوة والحيوية، بحيث يعتمد الطفل على توظيف أعضائه المختلفة مثل: اليد، والرجل، والذراع في الحركة (بني يونس، 2012).

إن تزايد عملية النمو عند الطفل تقلل من لعبه الاجتماعي؛ لأنه يبدأ بالتعرف على ذاته واكتشافه لها، ومن العوامل التي تقلل هذا الاهتمام هي ندرة الوقت لديه، وتزايد انشغالاته المدرسية حيث يمكن لهذه الانشغالات أن ترقى بجانب نشاط اللعب الاجتماعي من خلال الأنشطة التربوية والمسرح المدرسي؛ لأن تطور نمو الطفل من الكفايات والقدرات والمعارف الشخصية تمكنه من معرفة نفسه وامتلاكها من خلال بيئته وما يحيط بها، وبالتالي يمكن ملاحظة تزايد النضج الاجتماعي لديه، حيث تتطبع ألعاب هذه المرحلة بالطابع العقلي المعرفي في أنشطة اللعب وارتباطها بمراحل النمو عند الطفل حتى سن المراهقة، حيث يلعب دوراً أساسياً في حصول الطفل على نمو متزن كلما كان لعبه لعباً منظماً (العناتي، 2007).

علاقة اللعب بالدراما:

يعتبر اللعب من أهم المقومات التربوية بالنسبة للأطفال، ونشاطاً مميزاً لحياتهم، كما أن اللعب يعتبر مدخلاً وظيفياً لعالم الطفولة، ووسيطاً تربوياً فاعلاً في تشكيل شخصية المتعلم في سنواته الأولى، كما أن الطفل يميز بين العمل واللعب ارتكازاً على معطيات المجتمع، وهذا التمييز بين اللعب والعمل يتجلى في الحياة المدرسية، حيث يكون المتعلم جاداً في دراسته، ورغم جديته في اللعب أيضاً، وانهماكه فيه فإنه لا يأخذ الأمور بمأخذ الجدية التي يكون عليها في الدراسة، واللعب يبنى على نزوع فطرية وتلقائية لدى المتعلمين في سنوات عمرهم الأولى، ويستمر متدرجاً معهم، وفي انطلاقاته يعتبر نشاطاً ذاتياً غير هادف، بمعنى أن قصديه الكبار فيه تكون غير معتبرة، ولهذا يترك شأنه للطفل الذي نجده يساعد على نموه الجسماني كحركة دينامية يقتضيه هذا النمو، وما يترتب عنه من آثار نفسية ومعرفية للطفل، ويرتبط اللعب ارتباطاً وثيقاً "باللعب الدرامي" كتقنيات بيداغوجية في التدريس، إذ يمكن لهذه التقنيات أن تفيد

في التواصل الشفهي بين التلاميذ من خلال مسرحة بعض النصوص التعبيرية (أبو مغلي وهيلات، 2008).

الدrama 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، فالطالب في المدرسة يكون في موقع التحصيل العلمي، 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 أن طريقة الدراما واللعب التعليمي يمكن استخدامها في التدريس في المرحلة الأساسية، والتي هي نوعاً من النشاط الهادف الذي يتضمن أفعالاً معينة يقوم بها الطالب، أو مجموعة من الطلاب في حصة معينة، وفي ضوء قواعد محددة تتبع بغرض إنجاز هدف معين (الرجعي، 2006).

تعد الدراما إحدى الوسائل الفاعلة التي تعتمد عليها التربية الحديثة في تنمية المتعلمين، جسدياً، ونفسياً، وذهنياً، كونها تعمل على ترفيه المتعلمين وتسليتهم وجعلهم يعبرون عن مكونات صدورهم، وعن مساعدتهم في اكتشاف قدراتهم الإبداعية والجسدية، والعمل على تنميتها وتنمية الخيال ومهارات التفكير لديهم، إضافة إلى تطوير قدراتهم على الارتجال، وهي جوانب تنعكس إيجاباً على المردود المتوقع على الصعيد التربوي، حيث أصبحت الدراما في الوقت الحاضر،

وسيلة فعالة من وسائل التربية والتعليم التي تستخدم نشاطات مختلفة محورها "النشاط التمثيلي" ليتوحد الطفل مع دور معين في موقف معين، وذلك بالاعتماد على تجربة وقدرة الطفل الشخصية من أجل هدف تعليمي محدد (O'Neill, 2010).

المقارنة ما بين الدراما والمسرح المدرسي:

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، في الدراما وإن استخدمت في بعض الأحيان تقنيات المسرح: كالإضاءة، والملابس، والديكور وبناء المناظر، إلا أنها تعتمد أساساً على قدرة الطفل الحركية، والانفعالية، والصوتية، إن 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 "المزعوم"، أضف إلى هذا ما يثيره المسرح من حساسية وقلق بسبب وجود المشاهدين، وقد يكون سبباً في تنمية روح الادعاء وحب الظهور، ولكن يجب أن لا يغيب عن بالنا أن المتفرجين ضرورة في المسرح التقليدي (أبو مغلي وهيلات، 2008).

الدراما التكوينية:

تعد الدراما التكوينية من الأساليب الحديثة المتبعة في التدريس والتي تتخذ شكلين أساسيين في العمل، أولهما: الدراما بوصفها طريقة للتعلم والتعليم، 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 يأخذنا إلى ما هو أبعد من مجرد نقل للمعرفة وبناء المهارات، فهي تتضمن مناقشة المعنى بهدف إكساب الإدراك والفهم، وتنمية المتعلم إنسانياً، واجتماعياً، ومعرفياً، فهي تجسد تعلم نشط مسند إلى التفاعل الإنساني وبذلك يصبح التعلم على صلة شخصية بالمتعلم ويكون علاقة متينة معه ومع زملائه (O'Toole, 2011).

تمثل الدراما التكوينية شكل من أشكال الدراما التعليمية، والتي ظهرت في وقت متزامن في استراليا وأمريكا الشمالية في أواخر الثمانينيات كمحاولة لتمييز هذا النهج الدرامي الخاص، عن أنشطة مرتجلة أقل تعقيداً وطوحاً، ووضعها في سياق درامي ومسرحي أكثر اتساعاً، فالنشاطات الدرامية في غرفة الصف عرفت بالدراما التعليمية، والدراما الصفية، والدراما غير الرسمية، والدراما التطورية، ودراما المنهاج، والارتجال، ودراما الدور، والدراما الخلاقة، والدراما الإبداعية، وكل واحدة من هذه التسميات، تتضمن تكراراً في المعنى نفسه (O'Neill, 2010).

يتميز مصطلح "الدراما التكوينية" بأنه حظي بمزيد من الإجماع في السنوات الأخيرة، ويستخدم لوصف النوع الذي يكون فيه الأداء لجمهور خارجي غائب، 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 مختلفة، وبمعنى آخر يقوم المشاركون في الدراما التكوينية بأدوار مطلوبة لتحقيق في موضوع الدراما أو استكشافه، وتظهر مهمة المعلم في أن يجد الطرق التي ترتبط من خلالها التلاميذ بالمضمون، وتمكنهم من تطوير استجابات إزاءه من خلال الاندماج الفعال والتأملات المختلفة (Shapiro, 2014).

أركان الدراما التكوينية:

تعتمد الدراما التكوينية على عدة أركان تدعم عملية تخطيط الدراما ونجاحها، حيث يبلغ كل ركن من هذه الأركان بشكل واضح عن طبيعة التعلم التي نتبعها مع الأطفال، وتؤثر على وضع المعلم ودوره بينهم بطريقة تضمن الانخراط الفعلي للأفراد داخل سياقات الدراما المتخيلة.

يمكن القول بأن اللعب يمثل 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 م خلال امتلاك المتعلمين للتعلم وتمثيلهم الرمزي للخبرة التي يعيشونها ويتفاعلون معها (Bowell & Heap, 2008).

مبادئ التخطيط للدراما التكوينية:

تحتاج الدراما كأى موضوع آخر، أن يخطط لها بجدية إذا أراد المعلم أن يزود الطلبة بأفضل الفرص للتعلم، ومبادئ التخطيط هذه بالتحديد هي:

(الموضوع التعليمي، والسياق، والأدوار، والإطار، والإشارة، والاستراتيجيات).

1. **الموضوع التعليمي:** وهو مجال التعلم الذي أرغب في أن ينخرط التلاميذ به.

لقد تم التأكيد على أن الدراما لا بد من أن تكون حول شيء ما، وعلى الأرجح ضمن المنهاج الواسع الذي يضم أفكاراً ومواضيعاً وبعضاً من القضايا التكاملية، كالتطور الشخصي والاجتماعي، ويستخلص من هذه القضايا موضوع الدراما، لذلك ففي الدراما التكوينية يمكن القول إن عنصر الدراما للموضوع يتم خلقه من خلال مجال التعلم (O'Neill, 2010).

2. **السياق:** هو كل الظروف المحددة التي سوف يتم ابتكارها عن طريق الدراما لاستكشاف الموضوع.

لكي نستكشف 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 تستكشف فيه الدراما (O'Toole, 2011).

3. الأدوار: من هو المعلم والطلبة الذين سيكونون في الدراما؟.

ثمة عنصر أساسي آخر للدراما ومركزي بالنسبة إلى جميع أشكال الأداء، وهو القيام بالدور، وفي هذا المظهر تكون العلاقة بين مبادئ التخطيط وعناصر الدراما واضحة جداً لأنها تنقسم المصطلحات الفنية نفسها (Ngum, 2013).

4. الإطار: هو وجهة النظر التي سوف تمتلكها الأدوار لخلق التوتر في الدراما.

يعد التوتر العنصر المسرحي الذي يميز الدراما، وعند التخطيط للدراما التكوينية يكون الإطار مصطلحاً نستخدمه لوصف التوتر.

5. الإشارة: ما هي الأشياء المصنوعة والأغراض الشخصية، والأصوات، والصور وغير ذلك مما أحتاجه لإضفاء مغزى على أحداث الدراما؟.

ثمة نظام معقد من الإشارات يتضمن أشياءً وأصواتاً ولغةً وإشاراتٍ وصوراً تشترك في جميع أنواع الدراما لتجسد أحداثها، وجذب الاهتمام إليها، والإشارات تمثل أكثر من قصة خيالية هادفة (O'Neill & Lambert, 2012).

6. الاستراتيجيات: أي طرق العمل التي سوف أستخدمها؟.

هناك 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، إن الاستخدام الحكيم لمجموعة الاستراتيجيات يمكن المعلم والتلاميذ، من اكتشاف الزمان، والمكان، والحدث من منظورات مختلفة (O'Toole, 2011).

عناصر رئيسية للدراما - بشكل عام:

هذه الأدوار ليس شخصيات، هي ممارسة أهداف مضادة، ووجهات نظر متباينة تنعكس في مواقف، وإبطاء الوقت تحت ضغط العوائق، تنتج توترات في المشهد مع حدث في المركز، وعمل على إطالة أمد الاستكشاف ودخول المشاركين في زمن الحادث، كشف طبقات المعنى من خلال الأعمال والأشياء، والصور، ولغة الجسد، والكلمات (Ngum, 2013).

1- الأدوار: تتحقق من خلال لعب الأدوار، أن تعايش وضعاً متخيلاً بوصفك شخصاً آخر، أن ترتدي ملابسه وحذائه، وتمشي رحلته الكاملة عندها يمكنك أن ترى بعينه، وتحس مشاعره، وتتصرف كأنك ذلك الشخص، ويعني القيام بدور هو أن تتخيل أنك شخصاً آخر في سياق خيالي، تعايش وضعه وتستكشفه بعيني ذلك الشخص "كما لو أنك ذلك الشخص"، ويمكن القول أنه كلما كان الدور أقرب للحياة الواقعية الخاصة بالأطفال كلما كانت الحاجة للحماية في الدور أقل، في الدور نحاول توظيف معرفتنا الخاصة به وتبني موقف ما وبناء علاقة مع الأدوار الأخرى (Ngum, 2013).

2- المواقف: حتى يتم بناء علاقة مع الأدوار الأخرى من المفيد أن تجد موقفاً يتلاءم مع ذلك الدور.

3- الأهداف والأهداف المضادة: إن التباين في أهداف الأدوار ناتجة عن وجهات النظر المختلفة التي تم بناؤها كأطر للرؤيا، 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 (O'Neill & Lambert, 2012).

4- التوتر: ترى "دورثي هيثكوت" التوتر على أنها الضغط من أجل استجابة تحدث في صميم الفعل الدرامي، وترى هيثكوت أن التوتر هو المفاجأة من عدم معرفة ما هو بانتظارك، وترى أنه لا 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 (O'Toole, 2011).

5- 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 (Ngum, 2013).

6- الوقت: نحتاج لتبطيء الوقت في الدراما دون أن يظهر "أن الدراما بطيئة" لتبطيء الوقت يعطي فرصة للتأمل فيما يحدث والنظر في تبعاته، وهذا ما لا يحدث في الحياة (O'Toole, 2011).

7- السياق: لكل دراما موقع وهو أنسب مكان لحدوث التفاعلات، والتداخلات، وهو موقع خيال، إنه في الحقيقة موقع "التناقضات والصراعات"، التي تحدث في المجتمع، وتنعكس في كل فرد من أفرادها.

8- 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، الأدوات، الصور التي تم إنشاؤها، فهذه مكونات طبيعية لصنع الحدث الدرامي (O'Neill, 2010).

9- الحدث الدرامي: هو إستراتيجية معاشة 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 المؤلف لكل من الزمان والمكان، وتحديد الموقع بشكل صارم في عالم بديل (Ngum, 2013).

الأعراف والأساليب الدرامية:

الأعراف الدرامية: هي استراتيجيات وأساليب يمكن تطبيقها للفت انتباه الطلاب إلى الأسئلة، والأحداث والقضايا، والمفاهيم التي تظهر خلال تشكيل الدراما، فهذه الأعراف تسلط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام.

إن التركيز على مسألة ما يتم من خلال عزل لحظات من الفعل، أو تجميدها، ونحتاج إلى الأعراف الدرامية من أجل تحقيق هذه الغايات، إن جريان الدراما وتدققها يتطلب التوقف عند لحظات معينة من الفعل وتعميق معناها، فالأعراف الدرامية توفر الوسائل التي تساعد من عمل ذلك، فبوساطة العرف الدرامي نستكشف المعاني الجديدة، ونتيح للمعلمين والطلاب فرصة تعلم إضافية. (Ngum, 2013).

إن ميزة الدراما تتمثل في المساعدة على التحرك في الزمن كيفما نشاء، نوقفه عند لحظة معينة، نعود إلى الوراء، نتقدم، ثم نعود إلى الخلف، ثم نتحرك قدماً، ثم نقف، 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 اتجاهها.

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.

- **المعلم في دور: "المعلم يلعب أدواراً متعددة داخل الدراما".**

هذا العرف هو الأهم والأبرز والأكثر شيوعاً، من خلاله يلعب المعلم دوراً واضحاً، ومنتوعاً 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 هذا العرف يشغل المعلم ضمن تنوعات كثيرة تتجلى في طبيعة دوره كمعلم، وفي المنزلة التي تتمتع بها الشخصية الدرامية التي يلعبها بمستوياتها المختلفة (O'Neill & Lambert, 2012).

يتميز هذا العرف بأن المعلم يعمل من داخل الدراما، وهو يحاور طلبته من خلال وجوده في الدور، ويستطيع أن يجسد أدواراً ذات وضعيات ومنازل متعددة، وبالتالي فهو يشغل على تنوع يتيح التواجد ضمن قوى مختلفة، كما يمنح المشتركين فرصة أكبر في التحوار الحر، وبقيود أقل، إن لعب-دور معلم يعرف الآن عموماً كواحد من أكثر الأسلحة أهمية في ترسانة معلمي الدراما، فهو يسمح لهم بتجنب وضع المعلم العادي الذي يعرف ويحكي، بحيث يؤديون أدواراً بطرق عدة مختلفة فيما يخص الصف، على سبيل المثال: كغريب، أو كشخص لا يعرف شيئاً، كمحامي الشيطان، كخصم، أو أي دور آخر، ويمنحهم مدخلاً مباشراً لعملية الدراما، ويتيح لهم دعم عمل الأطفال من الداخل، ويسمح لهم بتوظيف مفردات الدراما، مثل: الإيماء، والاتصال بالعين، واستخدام الرموز، والمكان بطريقة لا تقدم للأطفال فقط بل تتطلب منهم أيضاً استجابة فورية بالشروط نفسها (Miller & Saxton, 2009).

- **الصورة الثابتة: "خلق الصورة الثابتة بأجساد المشتركين".**

تخلق الصورة الثابتة باستعمال أجساد المشاركين، وتمثل هذه الصورة تسميات عديدة حيث تسمى الصورة الفوتوغرافية، أو لقطة فيديو، أو لوحة تصويرية لمشهد، أو حدث يمثل شخصاً، ويعتبر عرف "الصورة الثابتة"، أحد أبرز الأعراف الدرامية وأكثرها شيوعاً واستعمالاً، وفيه يقوم المشترك (أفراد، أو 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، وتعتبر هذه الصورة عن موقف معين للمنخرطين فيها، أو موقف معين يروونه من وجهة نظر آخرين خارج الدراما أو داخلها، إن تجميد اللحظة الدرامية يساهم بشكل فعال في تحقيق غايات عديدة منها: تسليط الضوء على لحظة مهمة والتركيز عليها، ومناقشتها، وبالتالي فإن هذا العرف يسهم كثيراً في إمكانية الدخول إلى تفاصيل أكثر فأكثر (Brauer, 2010).

- **الأصوات من الرأس:** "استكشاف ما الذي يدور في رأس الشخصية".

حينما تكون الشخصية في وضع متأزم، وتضطرب رؤيتها، وتتعثّر في اتخاذ خطواتها التالية، يتوزع المشاركون على 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، نضع الشخصية في الحالة الدرامية المحددة، حيث تقوم بتمثيل صامت لدورها، وتقوم المجموعات بمراقبة هذا الفعل 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 Miller & Saxton, (2009).

- **الشخصية الجماعية:** "جميع أعضاء المجموعة يمثلون شخصية واحدة في الوقت نفسه".

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، يفيد هذا العرف في تخفيف الضغط عن الشخص الذي يحمل الشخصية بمفرده، فتوزع الشخصية على المجموعة كلها أو عدد منها O'Toole, (2011).

- **مسرب الوعي:** "استكشاف أفكار الشخصية ومشاعرها في لحظة مهمة".

الشخصية الدرامية أمام مفترق طرق، أو تواجه تحدياً يتطلب منها اتخاذ خطوة ما، أو قرار اتجاه مشكلة أو معضلة، بحيث يشترك جميع المشتركين في تحويل ما تفكر فيه الشخصية إلى كلام يقال علني، وذلك خلال عبورها بين المشتركين الذين يشكلون صفيين متقابلين، ويختلف هذا العرف عن عرف أصوات في الرأس، من حيث إن الشخصية تتوقف عن ممارسة دورها الدرامي وتتمر عبر المسرب، في حين أن أصوات في الرأس، عرف يقتضي تلازم فعل الشخصية مع أقوال الآخرين (Russ, 2009).

- **الاسترجاع:** "تفسير تصرف الشخصية بناء على حدث جرى معها في الماضي باستعادة صور من الماضي".

قد تحتاج الدراما في لحظة ما من لحظات فعلها أن تعود إلى الماضي، ونشاهد ذلك في الأفلام السينمائية، ويسمى (flashback)، حيث نرى الشخصية تسترجع أحداثاً من الماضي، إن ما تسترجعه من الماضي يجب أن يرتبط بعلاقة ما باللحظة الحالية التي يحدث فيها الاستحضار، فإذا ما كانت ردة فعل شخصية اتجاه موقف معين تتجسد في تصرف معين، فربما سنعود إلى استرجاع صور من الماضي لتفسير هذا التصرف (O'Neill, 2010).

- **محدد الاستنطاق:** "الشخصية تجيب عن الأسئلة التي لا تجيب عنها في السياق الدرامي الأساسي".

يستعمل هذا العرف بصورة 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؛ قبة، 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, 2009).

- **السرد:** "توظيف النص خلال سير الدراما".

يستخدم السرد بطرائق عديدة منها: تحكي القصة يوازئها تمثيل لها من قبل المشتركين، ويوظف السرد في ربط المشاهد بعضها ببعض، ولتعليق على أحداث القصة من وجهة نظر محدده، يعمل هذا العرف على تزويد المشتركين بالمعلومات، ولرفع درجة التأثير عبر خلق أجواء مناسبة يثيرها السرد (O'Neill, 2010).

- **الكتابة في دور:** "الكتابة من قبل الشخصيات في السياق الدرامي".

يكتب المشتركون من مواقعهم كشخصيات في الدراما يمكن توظيف كل أشكال الكتابة وأنواعها: كقصة، أو رسالة شخصية، أو رسالة رسمية، أو عقد، أو إعلان، أو خبر، أو دعاء.

- **يوم في حياة الشخصية:** "رسم صورة للشخصية من خلال التعرف على تصرفاتها وأفعالها في يوم وليلة".

يهتم 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، يبنى على هيئة مشاهد أو لحظات درامية تعاد من قبل المجموعات التي تتقاسم يوم في حياة الشخصية "يوم وليلة - 24 ساعة" (O'Neill, 2010).

- **الدور على الجدار:** "تكون الشخصية عبر الرسم والكتابة".

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

استراتيجيات الدراما التعليمية:

لتنفيذ النشاط الدرامي وتوظيفه لخدمة الموقف التعليمي، يستطيع المعلم أن يتبع استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة لتقديم هذا النشاط إلى طلبة الصف، من هذه الاستراتيجيات الدرامية المختلفة التي تساعد المعلم في تصميم وتنفيذ النشاط الدرامي التعليمي ما يأتي:

1- استراتيجية لعب الأدوار:

وهذه الاستراتيجية تعد نشاطاً تعليمياً وتربوياً، يسند فيه المعلم للطلاب مهمة القيام بدور شخصية غير شخصيته الحقيقية، وتقوم هذه الاستراتيجية في أساسها على إشراك المشاركين، والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية، والرغبة في التوصل إلى الحل والفهم والذين يولدهما هذا الإشراك من قبل الطالب (O'Toole, 2011).

2- استراتيجية عباءة الخبير:

هذه الاستراتيجية تعتبر شكلاً من أشكال الدراما، وفيها يكون الطالب بمكان دور المختص أو الخبير في موضوع معين، كأن يكون خبيراً في الجغرافيا، أو الاقتصاد، أو التاريخ، أو اللغة، أو أي مجال من المجالات المعرفية، ويتعامل مع هذه المجالات بأدوات ومهارات الخبير ذي الاختصاص، ويتم بناء مثل هذا النشاط عن طريق إسناد المعلم لأحد الطلبة دور الخبير في مجال معين، وإعطاء الطلبة الآخرين ضمن نشاط لعب الأدوار المتعددة، كأن يكونوا صحفيين

أو طلبة في رحلة علمية، يطلبون إيضاحات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد في الموقف الدرامي، ويتوفر في هذه الطريقة الزبون الذي يكون هو صاحب الفكرة الذي يعمل معه الخبراء لتحقيق الهدف، ونستطيع القول إن هذا الأسلوب يلاءم المنهاج ككل أكثر من الدراما التكوينية، التي تختص القيم الإنسانية، والاجتماعية (O'Neill, 2010).

3- استراتيجية التأطير والصور الثابتة:

تعتبر هذه الاستراتيجية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في بناء محتوى الموقف التعليمي، بطريقة محكمة، من قراءة، والنقاط، وتحليل الرموز، والإشارات التي يحتوى الإطار والصورة الفنية، وغالباً ما تكون هذه الإطارات ذات هدف تعليمي تربوي واضح، والصور الثابتة، والمؤطرة تستخدم كوسيلة يعرضها المعلم أمام الطلبة، وتتم مناقشتها معهم عن طريق الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التي هي مستمدة من الصور الثابتة المعروضة (O'Toole, 2011).

4- استراتيجية الارتجال:

هذه الاستراتيجية تعتبر وسيلة درامية يتم من خلالها وضع الطفل في موقف ما، وفي معظم الأحيان يكون موقف متوتر، حيث يطلب من الطفل التصرف، وإيجاد الحلول المناسبة لهذا الموقف بشكل درامي، وهذه الاستراتيجية تدعم المبادأة والمبادرة عن الطفل، حيث يتم هذا النشاط التعليمي الارتجالي تحت إشراف المعلم، الذي يخطط لهذا النشاط ويضع أهدافه، ويتم بصورة حركات وأصوات غير مخطط لها بالسابق (Ngum, 2013).

5- استراتيجية المعلم في دور:

يؤدي المعلم دوره في هذه الاستراتيجية شخصاً بسيطاً في الموقف التعليمي، مما يسهل الانخراط في الدور والعمل الدرامي، ويعطي فرصة للطلبة لإجراء تغييرات في الإدارة الصفية، من خلال الاختيارات التي يختارونها، والنابعة من مصدر القوة التي يمتلكونها، والتي سمحت بممارسته، ومن أشكالها الدور الجزئي للمعلم والدور المتكامل (O'Neill, 2010).

6- استراتيجية التمثيل الصامت:

وتعنى هذه الاستراتيجية الفعل بلا كلام، بما فيه من تعبيرات الوجه، والإيماءات، وحركات اليدين، وأوضاع الجسم، والحركات التي يلاحظها المنخرط في الحياة (Ngum, 2013).

أشكال الدراما التعليمية:

تظهر الدراما التعليمية بشكل عام في عدة أشكال، فقد تظهر على شكل حصة دراسية مستقلة تعتمد على ما يراه المعلم مناسباً لأطفاله من أفكار، ويعطي الطفل فرصه للتعرف على مهاراته، وحركاته أثناء ممارسته لنشاط داخل غرفة الصف، وقد تستخدم الدراما كجزء من المنهاج لتعزيز مفهوم معين وإثرائه لتوصيل بعض المفاهيم المتضمنة، وقد تأتي الدراما على شكل مسرحية مدرسية يقوم المعلم من خلالها بتدريب الأطفال على لعب الأدوار في نص مكتوب، بحيث تتوزع الأدوار على جميع المشاركين (سيكس, 2008).

أهداف الدراما التعليمية:

تهدف الدراما التعليمية إلى إثراء لغة الطالب، وتدريبه على العمل الجماعي، وإعطائه المجال للخيال والإبداع، وتنمية قدراته على حل المشكلات، واستثمار الطاقة الزائدة بطريقة ايجابية بحيث تؤدي إلى إكسابه المهارات والخبرات، الثقة بالنفس وتقدير الذات (أبو مغلي وهيلات، 2008).

أهمية الدراما في التدريس:

تبرز أهمية الدراما في عملية التدريس من خلال قدرتها على تفعيل دور 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، وبذلك يظهر حماسهم لتمثيل المواقف ونقل الخبرة إلى غيرهم، والدفاع عنها وبيانها وتوضيحها لهم، حيث تعمل الدراما على تحسين المخرجات التعليمية، فالمتعلم يستعمل أكثر من

حاسة من حواسه في عملية التعلم، ويظهر أنه كلما زادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم، زاد التعلم رسوخاً وثباتاً وبذلك تتحسن المخرجات التعليمية (Ngum, 2013).

فالدrama 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 للتعلم، ويحرك فيهم الرغبة في التعلم ويزيد من إتقانه، ويشعر المتعلم بأهميته في عملية التدريس، حيث يشارك في التخطيط للموقف الصفّي وفي عرضه وتقويمه، وتبسط الأفكار المجردة بأسلوب قريب من مستوى المتعلمين العمري والعقلي، فعرض الأفكار المجردة عرضاً مباشراً ثقيل على نفس المتعلم بصورة عامه، في حين تزداد قابليته للتعلم مع تبسيطها، وتجزئتها، وترتيبها ترتيباً يتناسب وقدرات المتعلم واستعداده (Brauer, 2010).

مميزات الدراما في التدريس:

إن استعمال طريقة الدراما بفاعلية يساعد في حل الكثير من المشكلات ويحقق للتعليم عائداً كبيراً، فهي تعمل على تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطلبة في الاستكشاف والاستنتاج والتحليل، فضلاً على تحقيق الاتزان العاطفي، والهدوء النفسي، والتغلب على مشاعر الخوف والخل، وتعطي الدراما روحاً للمنافسة الشريفة بين الطلبة، وتعمل على معالجة مشكلة التصور الزمني، والمكاني لدى الطلبة (سيكس، 2008).

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

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

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، فأنهما 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 وتعددتها، والدراما هي إدراك لموقع الآخر من أجل إدراك صوته.

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 الحوارية 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 استمراريتها وفي تفاعلها الثابت مع الحوارات الفردية للآخرين (الكردي، 2003).

ويلعب الحوار دوراً مركزياً في بناء المعرفة، فإذا كان الحوار هو تفاعل خبرتين تنتجان خبرة جديدة، فإن الخبر تتحقق من خلال انخراط الفرد في نشاط فردي، أو جماعي، ويفضي هذا الانخراط إلى اكتساب المعلومات من خلال الملاحظة، أو الكلام، أو أي مادة قرائية مطبوعة، أو

ماده فنية بصرية، وتلعب نوعية الأنشطة التي ينخرط فيها الأفراد دور مركزي في إنتاج الحوار الذي يقتضي التفاعل ما بين المشتركين فيه من خلال استخدامهم لمصادر اللغة المتكلمة (الكردى، 2003).

يمثل الحديث أحد وجهي "الاتصال اللفظي" وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنتقل 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 مهارات الكتابة، والقراءة دون التحدث (البجة، 2010).

أن 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 لابد من وضوح الهدف وشمولية الرؤية ومرونة التعبير، لذلك تعرف مهارة التحدث: (بقدره 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 كانت مادية أو معنوية)، وتمكن أهمية مهارة التحدث في أنها تعتبر أهم أنواع الاتصال فالناس يتكلمون أكثر مما يكتبون (محمد، 2012).

مراحل عملية المحادثة:

تمر عملية المحادثة بخمس خطوات أساسية (مصطفى، 2014).

- الافتتاح: أي افتتاح المحادثة بالتحية، وتمثل بداية العلاقة بين المتحدث والمستمعين وقد تكون التحية لفظية، أو غير لفظية كالابتسامة، أو المصافحة.

- التغذية المتقدمة: أي إعطاء فكرة عامة عن موضوع الحديث والزمن الذي سوف يستغرقه.
- العمل: يمثل بؤرة المحادثة أي الهدف الذي يقصده المتحدث من حديثه، وتعتبر هذه الخطوة أطول خطوات الحديث من حيث الزمن وفي هذه المرحلة تحدث أنواع التفاعلات بين المتحدث والمستمعين كافة.
- التغذية الراجعة: عكس التغذية المتقدمة تتعطف المحادثة التي تمت بتوصيل المراد من الحديث أي أن العمل قد تم والهدف من الحديث قد أنجز، وينتظر المتحدث تعليقات المستمعين، أو مقترحاتهم، أو اتخاذ القرارات.
- الختام: أي ختام الحديث بكلمة وداع أو ما شابه ذلك، أو قد يحدد موعداً مستقبلاً لمواصلة الحديث.

سمات المتحدث الناجح:

هناك سمات لكل متحدث جيد وهذه السمات تتمثل في: (البجة, 2010).

- ❖ الموضوعية: وتعني القدرة على إصدار أحكام غير متحيزة مع العدالة في الحكم على الأشياء وفي نفس الوقت التحدث بلسان المستمعين وليس بمصالحه الخاصة، وينصح المختصون المتحدث بأن يضع نفسه في موضع مستمعيه ويفكر من وجهة نظرهم مما يساعده على التعاطف مع المستمعين فيزداد تقبلهم له مما يجعلهم يتفاعلون معه.
- ❖ الصدق: إن المتحدث يعكس حقيقة مشاعره، وأفكاره، وآراءه، أي أن الحديث يمثل حقيقة انعكاس ومطابقة الأقوال للأفعال، فالصدق يساعد على التلقائية في الحديث بطريقة طبيعية لا التواء فيها ولا غموض مما ينعكس أثره على المستمعين لإحساسهم بمصداقية المتحدث.
- ❖ الوضوح: يعني بساطة اللغة المستخدمة مع تنظيم وتسلسل المادة، واستخدام الكلمات غير المعقدة وتجنب استخدام المفاهيم العلمية إلا عند الضرورة، وينصح بعدم التفكير في الكلمات بل تنبغي أن يركز المتحدث على الأفكار لأن الكلمات من الممكن استدعائها حسب الحاجة.

- ❖ الدقة: إن الكلمات المستخدمة تعبر حقيقةً عن المعنى المقصود، ويساعد على الدقة ووفرة الرصيد اللغوي للمتحدث، والذي يمكنه من الاختيار الدقيق للكلمات التي لا تقبل التأويل، ومن ناحية أخرى لابد من تجنب الأخطاء في المعلومات.
- ❖ القدرة على التذكر: تعني حضور الذهن أثناء الحديث بإضافة المعلومات الجديدة أثناء الحديث من خلال المشاهدة، والقراءة، والخبرة، كما ويمكن استخدام الاختصارات، والرموز للدلالة على الأفكار.

مجالات التحدث في المحيط المدرسي:

يمارس التلاميذ عملية المحادثة ضمن حدود المدرسة في مواقف عدة، تتمثل: بحديث الطلبة بين بعضهم بعضاً خارج جدران الصف، عن طريق الحديث الخاص، والعام الذي يجاذبه الطلبة 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: ويقصد بها تلك الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ بعد طرحها من المعلم، ويمكن ملاحظتها في مواطن متعددة من الدرس، فقد تكون في التمهيد الذي يبدأ به المعلم الدرس، لربط الخبرات السابقة بالمعلومات الجديدة، 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).

فوائد مهارة التحدث:

مهارة التحدث إذا تم تعليمها بشكل إيجابي فإنها تؤدي إلى اعتياد الأطفال المشاركة الإيجابية في كل حديث يقدمه المعلم، أو الأسرة، أو الزملاء في الصف، أو الشارع، وإنماء الجانب الاجتماعي في حياة الطلبة، وذلك عن طريق تبادل الأحاديث الخاصة والعامية، وإكسابهم سلوكيات محببة لاحترام الآخرين عن طريق التحدث معهم بلغة رقيقة، وتعبيرات مرغوبة اجتماعياً، وإبعاد ظاهرة الانطواء التي تنتاب بعض الطلاب في تعاملهم مع الآخرين، واكتساب اللغة اكتساباً سليماً لأن اللغة لا تكتسب بالعزلة وإنما تكتسب بالاستماع إلى الآخرين، ويرى

التربويون أن اللغة ينظر إليها عن طريق الفم، والأذن، وليس عن طريق القلم، والعين (محمد، 2012).

عوامل النجاح في التحدث:

من الأمور الجيدة أن يخطط المتحدث لما سيتكلم به، لذا يجب عليه أن يفكر ملياً، ويعرف تفاصيل ما سيحدث به، وبخاصة إذا ما كان موضوع الحديث من الموضوعات التي يعرفها المستمعون من قبل، فيجب أن يكون المتحدث مدركاً لجميع الأفكار، والمعاني الرئيسة التي ينوي التحدث فيها، وذلك أن أكثر الأمور إحراجاً له أن يتحدث عن فكرة ثم ينسى الفكرة التالية، أو يسهو عن بعض الأمثلة، والأدلة التي تقوي من وجهة نظره في تلك الفكرة، فإذا حدث مثل السهو، فلا بد أن يلجأ إلى إحدى الوسائل الآتية ليصحح وضعه ويبعد عنه الحرج، ومنها: تكرار الجملة الأخيرة، أو جزء منها، أو محاولة صياغة جملة جديدة، أو معنى جديد منها، أو توجيه سؤال إلى المستمعين كأن يقول: هل صوتي واضح؟ هل الفكرة واضحة؟ هل عند أحد ما يضيفه إلى ما قلت؟ (الدلمي، والواللي، 2010).

تعد الثقة بالنفس من الأمور المهمة التي يتوقف عليها نجاح عملية التحدث، وهي من الأمور الضرورية التي يحتاج إليها كل من يواجه الجمهور ليخاطبهم، ويكسب ثقتهم، وكي يستطيع أن يفكر بهدوء في أثناء حديثه، وهذا الأمر ليس بالشيء الصعب، ولا هو موهبة لا يمتلكها إلا بعض الأفراد، ولكن باستطاعة كل فرد أن يمتلكها، وبنيها، إذا توافرت لديه الرغبة الصادقة في ذلك (Schworzer, 2007).

مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات أحد الأبعاد المهمة للشخصية الإنسانية، والذات في علم النفس فهي شعور الفرد ووعيه بكيئونه وهي تتشكل من عوامل نفسية، ومعرفية، ووجدانية، وأخلاقية، وقد تنوعت الدراسات التي تناولت مفهوم الذات في ارتباطه مع التغيرات الأخرى في الشخصية أو في النفس من خلال علاقتهما مع محيطهما، ويعتبر هذا المفهوم مظهر مهم من مظاهر الصحة النفسية،

ومفهوم الذات، حيث عرف روجرز مفهوم الذات بأنه التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم، والقيم الشعورية، التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقته المتعددة (أبو عطية، 2010).

يعتبر "كارل روجرز" أبرز العلماء الذين تحدثوا عن مفهوم الذات بطريقة علمية ومنظمة بهدف الكشف عن طبيعة الشخصية ومكوناتها، فالأفراد يفكرون، ويشعرون، ويعملون وفقا للكيفية التي يدركون بها هذا العالم، والطريقة التي يدركون بها عالمهم تكون بالنسبة لهم الحقيقة والواقع. ويتشكل مفهوم الذات منذ مرحلة الطفولة عبر مراحل نمو مختلفة في ضوء محددات معينة يكتسبها الفرد من خلال مجموعة من المتغيرات التي تتشكل من خلال أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي (Schworzer, 2007).

بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات:

- تقبل الذات: هو اتجاه شخصي يكونه الفرد وبيئته عن نفسه، بعد معرفته التامة بقدراته واستعداداته، ومحدداته، وإمكانياته الذاتية، ويدخل ذلك في جوانب القوة والضعف في الذات، ومحاسن الفرد وعيوبه وأخطائه ويعد هذا التقبل من أهم مقومات الشخصية السوية (بني يونس، 2012).
- تحقيق الذات: هي عملية تنمية قدرات، ومواهب الذات الإنسانية، وفهم الفرد لذاته، وتقبله لها مما يساعد على تحقيق الاتساق، والتكامل، والتناغم ما بين مقوماته الشخصية، وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات الناتجة عن ذلك (الدلفي، 2009).
- تقدير الذات: هي عملية تقويم الشخص لنفسه في حدود إدراكه لآراء الآخرين فيه، ونمط إدراكه لذاته، وهذا المفهوم مرتبط بمفهوم الذات، وهو يشير إلى نظرة الإنسان الإيجابية إلى نفسه والتي تتضمن الثقة بالنفس (أم كلثوم، 2012).
- تنظيم الذات: هو تحكم الفرد في سلوكه الحالي وميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي (ملحم، 2013).
- الشعور بالذات: ويتضمن الشعور الإيجابي نحو الذات، والذي يتكون في النفس نتيجة للتقدير والمدح، والتفوق الاجتماعي، والنجاح، والشعور السلبي نحو الذات والذي يتكون

داخل النفس نتيجة الشعور بالرفض الاجتماعي، ونقص الكفاءة الاجتماعية (أبو عطية، 2010).

- الرضا النفسي: ويتضمن شعوراً بالارتياح يتكون في نفس الفرد نتيجة لإشباعه لحاجاته ودوافعه الشخصية مثل: الحاجة للتقدير، والمدح، والنجاح (أم كلثوم، 2012).
- قوة الأنا: ويشير إلى توافق الفرد مع ذاته، ومجتمعه، علاوة على خلوة من الاضطرابات، والأعراض العصبية، والقدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة (ملحم، 2013).

كيف يتكون مفهوم الذات لدى الفرد؟

يبدأ الفرد في تكوين مفهوم محدد لذاته عندما يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه، وعن الآخرين المحيطين في البيئة التي يعيش فيها، ليكون نتيجة لتفاعله واحتكاكه وتعامله مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الكثير من المشاعر، والعواطف، والأحاسيس، التي تتراكم يوماً بعد يوم، وسرعان ما يتعلم كيف يخفف من ألمه وكيف يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في الحياة، كما أنه يدرك في الوقت نفسه ما يشعره بالراحة النفسية، وتظهر صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجياً وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية، لتظهر أمام الفرد نفسه كما لو كانت لوحه شفافة واضحة، يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها جميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في أعماق نفسه ليتصدى لبعضها ويعوقها عن النفاذ إلى داخل نفسه (أم كلثوم، 2012).

وتتكون ذات الإنسان من إجمالي كل ما يمكن له أن يسمي به نفسه من مكونات النفس، والانفعالات التي قد تثيرها تلك المكونات والتصرفات التي تنتج عن تلك الانفعالات، وتشمل فئة المكونات بدورها: الذات المادية المتمثلة في جسم الفرد وبيئته وممتلكاته، والذات الروحية المتمثلة في الميول النفسية ولامح الشخصية والمهارات الكلامية والمواقف والأفكار الاجتماعية، والذات الاجتماعية وهي متعددة لان لكل فرد صورة في ذهنه عن الإنسان تختلف عن الصورة التي يحملها آخر عنه، وهذا لا يعني أن الفرد يختلف أو لديه ذات مختلفة بل إن عناصر من ذات الفرد تنكشف في كل موقف وتكون مختلفة (Schworzer, 2007).

أنواع مفهوم الذات:

تسعى الدراسات النفسية عموماً إلى دراسة السلوك الإنساني وضبطه والتنبؤ به من أجل تحديد جوانب تطوره، وذلك من خلال دراسة أهم جانب من جوانب شخصية الفرد، وهو مفهوم الذات لأنه مركز الشخصية وبنائها وتكوينها، وبالتالي يساهم في تحديد قدرتها على التفاعل مع المجتمع بشكل فعال، مما يؤدي إلى مساعدة الفرد في بناء وتحديد مفهوم خاص لذاته، ومن أنواع مفاهيم الذات التي تحدث عنها العلماء: (أبو عطية، 2010).

- **مفهوم الذات الإيجابي:** ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صور واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات، وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها (أبو عطية، 2010).
- **مفهوم الذات السلبي:** فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين الأول: تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة، حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها، إذا لم يعرف مواطن الضعف والقوة لديه، والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف. والثاني: يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات، وهنا تظهر العلاقة الوثيقة بين مفهوم الذات الإيجابي والصحة النفسية من جهة، وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى (ملحم، 2013).
- **مفهوم الذات الخاص:** ويشير إلى فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص وتتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن، ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد وهذه تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية جوانب إيجابية (أبو عطية، 2010).

أبعاد مفهوم الذات:

تحدث العلماء عن عدة أشكال لمفهوم الذات وتظهر في: (ملحم، 2013).

❖ مفهوم الذات الاجتماعي: ويشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمد في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

❖ مفهوم الذات الأكاديمي: ويعرف بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.

❖ مفهوم الذات المدرك: ويتكون من المدركات، والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته، وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها ويشمل هذا الإدراك مظهره وجسمه وقدراته ودوره في الحياة.

❖ مفهوم الذات المثالي: ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد سواء أكان ما يتعلق منها بالجانب النفسي، أم الجسمي، أم كليهما معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.

العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات:

هناك عدة عوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات منها: (Shapiro, 2014).

- تحديد الدور الاجتماعي: إن أهمية التفاعل بين الذات، والدور الاجتماعي في السلوك البشري يتأثر بإحساس الشخص بهويته وتقدير الآخرين للأدوار الاجتماعية التي يقوم بها، وهذه من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه.
- إن صورة الجسم والقدرة العقلية وما لها من أثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية، ومع تقدم السن نجد أن رضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه لعناصر

قدراته المختلفة التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطين به على إحاطته بها، ويتضح أن تأثير المعايير الاجتماعية على آمال وأهداف الفرد كبيرة، فهي التي تحدد المستوى الذي يهدف إليه والأداء الذي يرضى عنه.

- المعايير الاجتماعية: يتضمن كل مفهوم من مفاهيم الذات حكم من الأحكام القيمة للفرد. فالفرد عندما يحكم على نفسه فهو يحمل عن نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة وبالنسبة لمعيار معين يشتقه الفرد من المعايير الاجتماعية، ومستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها.
- التفاعل الاجتماعي: إن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة عن الذات، وأن مفهوم الذات الايجابي يعزز بنجاح التفاعل الاجتماعي، ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية، وتلعب خبرات تربية الطفل من خلال عملية التنشئة، والتطبيع الاجتماعي دوراً هاماً وخطيراً في تشكيل فكرته عن نفسه، وتكوين شخصيته من خلال علاقاته المتبادلة مع الوالدين وتفاعله معهما من خلال عملية التنشئة، وترتبط مشكلة الذات بمشكلة الدافعية الإنسانية نتيجة تنمية الفرد البيولوجي.

خصائص مفهوم الذات:

هناك عدة خصائص لمفهوم الذات تم تحديدها ومنها: (أبو عطية، 2010).

- مفهوم الذات منظم وتركيبى: تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته، ومن أجل تسهيل استيعاب هذه الخبرات يضعها في زمر ذات صيغ أبسط، إذ إنه ينظم الفئات التي يتبناها بحيث تكون إلى حد ما انعكاساً لثقافته الخاصة وعلى سبيل المثال: قد تدور خبرة الطفل في محور عائلته وأصدقائه ومدرسيه وهذا ما يبرر وجود الفئات في أحاديث الأطفال عن أنفسهم لأن هذه الفئات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وجعلها ذات معنى.
- مفهوم الذات متعدد الجوانب: هذه الجوانب تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه الآخرين، وأشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يتشكل بمجالات مختلفة كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، والقدرة والذكاء العام.

- مفهوم الذات معرفي: إذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات معرفه قاعدتها خبرات الفرد في مواقف خاصة، وقمتها مفهوم الذات العام.
- مفهوم الذات ثابت نسبياً: أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الاتجاه في مفهوم الذات نحو القاعدة كان هذا المفهوم أكثر ثباتاً نسبياً، ولكي يحدث تغيير في مفهوم الذات العام يتعين حدوث مواقف متعددة ومحددة، فمثلاً: خبرات النجاح والفشل لأحد تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التاريخ ربما يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديه لكن تأثيرها على المفهوم العام للذات يكون ضعيفاً.
- مفهوم الذات نمائي ومتطور: إن مفاهيم الذات لدى صغار الأطفال كلية أو شاملة وغير متميزة ومع بداية بنائهم للمفاهيم واكتسابهم لها ومع عمليات النضج والتعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث والمواقف ومع تزايد العمر الزمني، والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزاً وإحداث قدر من التكامل بين مكونات مفهوم الذات بحيث تتكامل مظاهر مفهوم الذات كالبنية والتنظيم والتعدد.
- مفهوم الذات تقويمي: أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليس وصفية وهذا التقويمات تحدث في مواجهه المعايير المطلقة كالمثالية وكما تحدث في مواجهة المعايير النسبية كالواقعية مثل استقبال تقويمات الآخرين، وبعد التقويم يمكن أن يتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد والمواقف وهذا التباين ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية، وثقافته الخاصة، ومركزه وأدواره في مجتمع معين.

محددات مفهوم الذات:

تحدد الذات بعدة محددات تتمثل في: (الدلفي، 2009).

- ❖ المحددات الأسرية والاجتماعية ومفهوم الذات: إذا كان مفهوم الإنسان عن ذاته مستمداً من سلوك الأشخاص الهامين في حياته فلا بديل أفضل من أن يبدي الوالدان تقبلاً ثابتاً وواضحاً للطفل، فالأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعوراً إيجابياً نحو الذات، ويستمر شعورهم بالجداره حتى لو تعرضوا لضغوط خارج البيت، أما الأطفال الذين لا يشعرون بتقبل أبويهم لهم يكونون أكثر عرضة للتأثر بوسائل الآخرين السلبية، وهكذا نجد

أن للوالدين تأثيراً هاماً في بناء شخصية الأبناء وتكوين مفهوم الذات لديهم، ويبدو تأثير المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحاً في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة، إذ غالباً ما يعتمد المراهق في هذه المرحلة إلى تأكيد ذاته بطرق مختلفة، وغالباً ما يكون الوالدان المتمتعان بمستوى ثقافي جيد أكثر معرفة بخصائص النمو وأكثر قدرة على فهم التصرفات التي يقوم بها المراهق.

❖ المحددات المدرسية ومفهوم الذات: هناك محددات مدرسية أكثر تأثيراً في مفهوم الذات من المحددات الأخرى ومن أهم هذه المحددات ما يأتي:

- المعلمون ومفهوم الذات: إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم تنطوي عليهم من مدح أو ذم تلعب دوراً هاماً في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلاب، كما أن لتوقعات المعلمين من الطلاب أثراً واضحاً في صياغة تصوراتهم عن أنفسهم، وأن هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات والتقييمات من المعلمين، وبإستطاعة المعلم مساعدة الطالب على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن قدراته وطاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يعمل بالإشراف عليها.
- الرفاق ومفهوم الذات: يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته، وتساعد على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجيدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره فهو يبحث عن مجموعة من الأقران التي تهئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة.
- الدرجات التحصيلية ومفهوم الذات: يشعر الأفراد الذين يظهر إنجازهم المدرسي سيئاً بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وغالباً ما ينقل المدرسون انطباعاتهم إلى الطلبة من خلال الدرجات التحصيلية، فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد أن المدرس لا يحسن الظن بقدراته، وحصول الطالب على درجات منخفضة للمرة تلو الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفس الطالب انه عاجز عن فهم هذه المادة ويمكن لهذه الأمور أن تساعد على تنمية مفهوم سلبي نحو الذات.

- مستوى الطموح ومفهوم الذات: يختلف الطلاب اختلافاً دائماً من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه، كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف، ويلعب مستوى الطموح دوراً هاماً في التأثير في مفهوم الذات، فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع وغير واقعي يشعر بالفشل مما يؤدي إلى شعور بالنقص والقلق.

المؤثرات الاجتماعية في تحقيق مفهوم الذات:

إن تحقيق الذات لدى الفرد يتأثر بالمؤثرات الاجتماعية التي تحيط بالفرد، فحب الوالدين وعطفهم واتجاهاتهم نحو الطفل أثناء مراحل نموه المختلفة تكون على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين مفهوم الذات لديه، كما وأن هناك أهمية واضحة للأفراد خارج نطاق الأسرة كالمعلمين والزملاء والأصدقاء في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد.

يمكن القول إن الدور الاجتماعي في مفهوم الذات يؤثر في نمو صورة الذات لدى الفرد، وذلك من خلال التفاعل الاجتماعي ووضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية في الحياة الواقعية، لهذا فإن هناك علاقة واضحة بين مفهوم الذات والتفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية في تعزيز الفكرة السليمة عن الذات لدى الفرد (ملحم، 2013).

ثانياً: الدراسات السابقة:

سيتم تقسيم الدراسات السابقة لهذه الدراسة الحالية إلى ثلاث محاور أساسية وهي:

- دراسات تتعلق بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات.
 - دراسات تتعلق بمهارات التحدث.
 - دراسات تتعلق بمفهوم الذات.
 - الدراسات السابقة التي تتعلق بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات:
- 1- هدفت دراسة عامر (2012) إلى معرفة أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في محافظة جنين، وقامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي في دراستها، حيث تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة، في الصف الأول، موزعين على مجموعتين (112) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية،

و(112) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة الاختبار ودليل المعلم الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسات أن هناك أثراً واضحاً في زيادة تحصيل الطلبة يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما.

2- هدفت دراسة أبو موسى (2008) إلى معرفة أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع في محافظة خانيونس، وقام الباحث باستخدام المنهج التجريبي في دراسته، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة تم تقسمهم على محافظتي جنين و خانيونس وكانت العينة (30) طالباً، و(30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(30) طالباً، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث الاختبار، ودليل المعلم كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة الذين يدرسون بأسلوب الدراما وبين متوسطات درجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

3- هدفت دراسة هنية والكخن (2008) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية، حيث قام الباحثان باستخدام المنهج التجريبي في دراستهما، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من مدرستي الأردنية الدولية والعمرية في العاصمة الأردنية عمان، وقد تم توزيعهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددها (60) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (60) طالبة، واستخدم الباحثان الاختبار، ودليل المعلم كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطالبات يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما.

4- هدفت دراسة الناصر (2008) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحنى مسرحية المنهاج لمادة اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي في دراسته، حيث تكونت عينة الدراسة من

(62) طالباً موزعين على مجموعتين متكافئتين إحصائياً إحداهما تجريبية درست ثلاث وحدات من منهاج اللغة العربية بطريقة الدراما، والأخرى ضابطة درست نفس الوحدات بطريقة الاستقرائية، وقد استخدم الباحث الاختبار والتحصيلي، ودليل المعلم، والاستبانة كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في متوسطات تحصيل الطلبة يعزى لطريقة التدريس الدراما، ووجود فرق في مهارة التحدث لصالح المجموعة التجريبية التي درست أسلوب الدراما.

5- هدفت دراسة البلوي (2008) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدراما في تدريس الكيمياء في فهم طالبات الصف التاسع للمفاهيم الكيميائية، ومهارات التفكير العلمي، والاتجاهات العلمية لديهن، وقامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي في دراستها، حيث تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة في الصف التاسع في مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية الشاملة للبنات، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد استخدمت الباحثة الاختبار والتحصيلي، ودليل المعلم، والاستبانة كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في متوسطات علامات الطالبات تعزى لطريقة التدريس بأسلوب الدراما لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق في الاتجاهات العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما.

6- هدفت دراسة القرنة (2005) إلى معرفة أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية عمان الرابعة، وقام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية في المدارس التابعة لمديرية عمان الرابعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في مقياس تنمية للتفكير الإبداعي والتحصيل.

7- هدفت دراسة الراشدان (2005) إلى معرفة أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، وقامت

الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي في دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من الصف الخامس، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية تتلقى التدريس لمحتوى التربية الاجتماعية والوطنية بواسطة الدراما التعليمية وقد ضمت (45) طالباً، و(45) طالبة من مدرسة ثانوية إرید النموذجية، ومجموعة ضابطه تتلقى التدريس لمحتوى التربية الاجتماعية والوطنية بواسطة الطريقة الاعتيادية وقد ضمت (45) طالباً، و(45) طالبة من مدرسة ثانوية إرید النموذجية، وقد استخدمت الباحثة الاختبار والتحصيلي، ودليل المعلم، والاستبانة كأدوات لدراساتها، وأظهرت النتائج أن هناك فرقاً في متوسطات تحصيل الطلبة، وأن هناك فرقاً في متوسطات احتفاظ الطلبة بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الدراما.

8- هدفت دراسة لاشيل (Lashelle, 2003) إلى ضمان أن يتلقى كل طالب تعليمًا شاملاً في الفنون يتضمن الرقص والمسرح والموسيقى، وقامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي حيث فحصت علامات النجاح لطلاب الصف الثالث في (16) مدرسة ابتدائية في ولاية كارولينا الجنوبية، ضمن ثلاثة مواد دراسية هي (الرياضيات، القراءة، والعلوم)، وأوضحت النتائج أن هناك زيادة ملحوظة في مهارات القراءة، والرياضيات يعزى إلى دمج الفنون في المنهاج المدرسي.

9- هدفت دراسة هيوز (Hughes, 2002) إلى معرفة أثر استخدام المسرح الدرامي كطريقه تعليمية لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب النص الشعري الصعب، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة سدني، وكان عددهم (27) طالباً، حيث قسموا إلى ثلاثة مجموعات، كل مجموعة مكونة من تسعة طلاب، وكانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن تمثيل الدور يساعد المتعلمين الصغار في استيعاب العناصر الروائية عند مقارنتهم بأولئك الذين لم يعطوا مهمة القراءة، وتمثل الدور الذي يعمل على تعزيز وتقوية المهارات الشفوية عند الطلاب.

10- هدفت دراسة موريس (Morris, 2001) إلى تقييم تعليم طلاب الصف السابع الأساسي وتفحص المعاني التي نظمها الطلاب عند تعلمهم الدراسات الاجتماعية باستخدام المسرح كأسلوب تعليمي مسيطر، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، وقام الباحث باختيار عينة الدراسة من طلبة الصف السابع وتوزيعهم للقيام بأدوار تمثيلية، وتوصلت الدراسة إلى أن المسرح يساعد الطلبة على اكتشاف المنهاج وإثبات إبداعاتهم.

11- هدفت دراسة فيزان (Fizzano, 2000) إلى تقصي أثر قراءة الطلاب وأدائهم الأدوار لعدد من شخصيات القصص، حيث سعى الباحث لمعرفة تأثير الإنجازات الدورية وتمثيلها في ردود أفعال طلبة الصف الثالث الأساسي، كما أجرى الباحث اختبار قبلي وبعدي، واستمرت التجربة لمدة ثمانية أسابيع يمثل فيها الطلبة الأدوار لمدة ساعة أسبوعياً، وأكدت التحليلات الإحصائية أن القصة الدرامية لها أثر في اتجاهات الطلبة وتقوية لغتهم، فقد أصبح الطلبة قادرين على التعبير عن أنفسهم بطريقة إيجابية أكثر، إضافة إلى تحسن مستوى الاستيعاب، والإبداع اللغوي.

• **التعقيب على الدراسات المتعلقة بالدراما وتنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات:**

❖ **من حيث الأهداف:**

- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر استخدام الدراما على التحصيل كما في دراسات: عامر (2012)، والناصر (2008)، والقرنه (2005)، والراشدان (2005)، وهيويز (Hughes, 2002)، وفيزان (Fizzano, 2000).

- وهدفت بعض الدراسات إلى معرفة أثر استخدام الدراما في تحسين بعض المهارات القرائية، كما في دراسات: أبو موسى (2008)، والبلوي (2008)، ولاشيل (Lashelle, 2003)، وموريس (Morris, 2001).

❖ **من حيث العينة:**

- تباين أحجام العينات في الدراسات السابقة، وتراوح عدد أفراد العينات من (16) مدرسة كما في دراسة لاشيل (Lashelle, 2003)، إلى (224) كما في دراسة عامر (2012).

- أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (47) طالبا وهي بذلك تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

❖ من حيث المنهج:

- بعض الدراسات السابقة استخدام المنهج التجريبي وشبه التجريبي في تطبيقها، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض هذه الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي.

❖ من حيث الأدوات:

- معظم الدراسات كانت أدواتها الاختبارات والاستبانات بالإضافة إلى دليل المعلم كدراسات: عامر (2012)، وأبو موسى (2008)، وهنية والكخن (2008)، والناصر (2008)، والبلوي (2008)، والقرنه (2005)، والراشدان (2005)، ولاشيل (Lashelle, 2003)، وهيز (Hughes, 2002)، وموريس (Morris, 2001)، وفيزان (Fizzano, 2000).
- وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها دليلاً للمعلم في التدريس، واختباراً تحصيلياً ومقياساً خاصاً لمفهوم الذات.

❖ من حيث النتائج:

- تباينت الدراسات من حيث نتائجها ولكنها بشكل عام أظهرت تفوق استخدام الدراما على الطرق التقليدية الاعتيادية.
- أما الدراسة الحالية فقد أظهرت تفوق أسلوب الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات على الطريقة التقليدية، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة.

❖ أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المنهج، والأدوات المستخدمة.

❖ أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة، ومكان إجرائها، وحجم العينة.

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بناء الإطار النظري.
- بناء المنهج التجريبي.
- تطوير أدوات الدراسة.

- الدراسات السابقة المتعلقة بمهارة التحدث:

1- هدفت دراسة الحميد (2013) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريب قائم على فنية الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى عينة من الطلبة الموهوبين بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية بتبوك، قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من الصفوف العليا من الدراسين من طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس الملك عبد العزيز، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارة التحدث لصالح المجموعة التجريبية باستخدام فنية الدراما التعليمية.

2- هدفت دراسة عبد الله (2010) إلى تقصي فاعلية برنامج أعد خصيصاً لتنمية مهارة التحدث والاستماع لزيادة الرضا عن الصداقة لدى عينة من طالبات جامعة جنوب الوادي إلى تنمية مهارة التحدث، والاستماع لعينة من طالبات الجامعة جنوب الوادي من أجل رفع مستوى الصداقة بين أبناء الجنس الواحد من خلال برنامج تدريبي أعد خصيصاً لهذا الغرض، حيث قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (67) طالبة من طالبات الفرقة الثانية لقسم الجغرافيا والتاريخ بكلية الآداب بجامعة قنا، وقد قسمت هذه العينة إلى مجموعتين إحداها ضابطة (30) طالبة، والأخرى تجريبية (37) طالبة، وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي استغرق تطبيقه شهرين ونصف بواقع عشرين جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، وكشفت نتائج الدراسة إلى ارتفاع كل من مهارة التحدث والاستماع والرضا عن الصداقة لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

3- هدفت دراسة كين (Qian, 2009) إلى معرفة أثر استخدام الكمبيوتر بأنماط التواصل المباشر وغير المباشر على تنمية مهارة التحدث لدى طلبة إحدى الجامعات بهونج كونج ومدى تفضيل الطلاب لهذين النمطين، أظهرت نتائج الدراسة أن نمط شبه المباشر يعمل على تحقيق التفاعل بين الطلبة ومهارات التحدث لديهم.

4- هدفت دراسة سعيد (2007) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللفظي، حيث قام الباحث باختيار عينة البحث من الطلاب المعلمين بالمستوى السابع لقسم اللغة العربية في كلية المعلمين ببتوك بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني، وأظهرت النتائج عن تقدماً ملحوظاً في نتائج التطبيق البعدي للأدوات مما يؤكد فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أفراد العينة.

5- هدفت دراسة صومان (2006) إلى معرفة فاعلية بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختباره في تنمية مهارة التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (127) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب، اختيرت عشوائياً شعبتان تجريبيتان درستا المحتوى التعليمي المقرر للصف الرابع بوساطة البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، وشعبتان ضابطتان درستا المحتوى التعليمي المقرر للصف الرابع بوساطة البرنامج التعليمي باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات التحدث، وأظهرت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التحدث.

6- هدفت دراسة كريم (Kreamer, 2005) إلى استخدام ملف الانجاز كوسيلة قياس لتقييم مهارتي التحدث والاستماع على عينه تكونت من (40) طالباً، وتم إجراء الدراسة على مدار سبعة أسابيع، ودلت النتائج على أن الدارسين استفادوا من ملف الإنجاز الذي أسهم في تنمية كفاءتهم اللغوية وخاصة مهارتي التحدث والكتابة.

7- هدفت دراسة العموش (2006) إلى معرفة أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارة التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وأجريت الدراسة على عينة تلاميذ الصف السادس، في مدارس العاصمة عمان، حيث تألفت عينة الدراسة من (93) تلميذاً وتلميذة في شعبتين إحداهما مثلت المجموعة التجريبية التي علمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة التي علمت بالطريقة الاعتيادية، وقد وظف الباحث اختبار التحدث الموقفي لقياس مهارة التحدث، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً لصالح المجموعة التجريبية التي علمت بأسلوب الدراما التعليمية، وذلك على كل من مهارات التحدث.

8- هدفت دراسة كيم (Kim, 2003) إلى التعرف على أنماط اختبارات التحدث التي سيستخدمها عشرة من معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الثانوية بكوريا والطريقة التي يتم بها تطبيق هذه الاختبارات، وتوصلت الدراسة إلى أن مثل هذه الأنماط تخفف العبء الدراسي لدى الدارسين وتخفف الوقت وتنمي مهارة التحدث لديهم.

9- هدفت دراسة باتري (Patri, 2002) إلى معرفة أثر التدريب على أسلوب التغذية الراجعة للأقران في سياق مهارة التحدث الأكاديمي على مهارات تضم الأقران والتقييم الذاتي لمهارة التحدث لدى طلاب السنة الجامعية الأولى من الخلفية الصينية العرقية في جامعة الصين، وأظهرت النتائج أن التدريب على التغذية الراجعة مكن الطلاب من تقييم مستوى زملائهم في مهارة التحدث بشكل مشابه لتقييم معلمهم.

• التعقيب على الدراسات المتعلقة بمهارة التحدث:

❖ من حيث الأهداف:

- اختلفت طرق التدريس التي استخدمتها الدراسات السابقة، ولكن أغلبها اتفقت في أن هدفها هو تنمية مهارة التحدث.
- وهدفت دراسة الحميد (2013) إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريب قائم في تنمية مهارة التحدث.

- وفحصت دراسة عبد الله (2010) إلى تقصي فاعلية برنامج أعد خصيصاً لتنمية مهارة التحدث.
- وهدفت دراسة صومان (2006) إلى معرفة مدى فاعلية بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، واختباره في تنمية مهارة التحدث.
- أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية، وبذلك تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث هدفها.

❖ من حيث العينة:

- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة إذ تراوح عدد أفرادها من (67) طالباً كما هو الحال في دراسة عبد الله (2010) إلى (127) طالباً كما هو الحال في دراسة صومان.
- أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (47) طالباً وهي تختلف عن الدراسات السابقة.

❖ من حيث المنهج:

- اتفقت بعض الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام المنهج شبه التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي.

❖ من حيث الأدوات:

- معظم الدراسات كانت أدواتها الاختبارات، بالإضافة إلى دليل المعلم.
- وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها اختبار تحصيلي، ودليل للمعلم في التدريس، ومقياساً لقياس مفهوم الذات.

❖ أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المنهج والأدوات المستخدمة.

❖ أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة ومكان إجرائها، وحجم العينة، ومنهجية بعضها.

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات المتعلقة بتنمية مهارة التحدث:

- بناء الإطار النظري.
- تطوير أدوات الدراسة (اختبار مهارة التحدث لطلبة الصف السابع الأساسي).
- الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات:
 - 1- هدفت دراسة مبيضين (2009) إلى بناء برنامج تدريبي واستقصاء أثره وأثر الجنس في مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى في محافظة عمان، قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة (120) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتكونت من (60) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة شملت (60) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية وذلك على العلاقة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.
 - 2- هدفت دراسة أبو زيتون والناطور (2009) إلى تصميم برنامج تدريبي في المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهاراتهم الدراسية، وتحصيلهم الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وقام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي في دراستهما، حيث تكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدرسة التربية والتعلم في لواء عين الباشا في الأردن والبالغ عددهم (103) طالباً وتألف عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بمقياس المهارات الدراسية ومفهوم الذات الأكاديمي.
 - 3- هدفت دراسة البلوي (2008) إلى معرفة أثر برنامج قائم على الدراما في تحسين مفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وقامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة القصدية من (45) طالبة من الصف السادس في مدرسة قيساريا الأساسية المختلطة في محافظه عمان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين

إحداهما ضابطه والأخرى تجريبية، واستخدمت هذه الدراسة الاستبانة كأداة لها، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فارق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات يعزى لاستخدام الدراما في التدريس.

4- هدفت دراسة عبد الكريم (2007) إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (23) طالباً وطالبة من قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي يعزى لاستراتيجية التدريس في تنمية مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

5- هدفت دراسة فريمان (Freeman, 2003) إلى دراسة تأثير الدراما الإبداعية على مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية، وقد تم اختبار أنشطة الدراما الإبداعية على مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية على تلاميذ المرحلة الأساسية حيث قسمت لعينتين ضابطة وتجريبية، حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي في دراستها، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيراً للتفاعل المقدم بالدراما الإبداعية على مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية.

6- هدفت دراسة رولند (Rowland, 2002) إلى التعرف على كيفية استخدام الدراما الإبداعية خارج الصف في مواقف غير تقليدية تجعل اللعب قوة وطريقة للتعلم، وزيادة مفهوم الذات، وتقدير الذات لدى الأطفال، وقد أجرى البحث على الأطفال المعرضين للخطر في مدينة أوهايو، وقامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي وذلك بتوفير مكان آمن خارج الصف للتعبير عن مشاعرهم، وأظهرت النتائج أن الدراما الإبداعية واللعب أدى إلى زيادة مفهوم الذات وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال.

• التعقيب على الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات:

❖ من حيث الأهداف:

- اختلفت طرق التدريس التي استخدمتها الدراسات السابقة، ولكنها اتفقت في أن هدفها هو الاهتمام بمفهوم الذات.
- وهدفت دراسة أبو زيتون والناطور (2009) إلى تصميم برنامج تدريب في المهارات الدراسية لتنمية مفهوم الذات.
- وهدفت دراسة البلوي (2008) إلى معرفة أثر برنامج قائم على الدراما لتنمية مفهوم الذات.
- وهدفت دراسة عبد الكريم (2007) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران في تنمية مفهوم الذات.
- أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية، وبذلك تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث هدفها.

❖ من حيث العينة:

- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة إذ يتراوح عدد أفراد العينات من (23) طالباً كما هو الحال في دراسة عبد الكريم (2007) إلى (120) طالباً كما هو الحال في دراسة مبيضين (2009).
- أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها إلى (47) طالباً وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

❖ من حيث المنهج:

- اتفقت بعض الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام المنهج شبه التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي.

❖ من حيث الأدوات:

- معظم الدراسات كانت أدواتها مقياس لقياس مفهوم الذات، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها مقياساً لمفهوم الذات.

❖ أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المنهج، والأدوات المستخدمة.

❖ أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة، ومكان إجرائها، وحجم العينة.

❖ جوانب الاستفادة من هذه الدراسات:

- بناء الإطار النظري.
- تطوير أدوات الدراسة (مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية لطلبة الصف السابع الأساسي).

• التعقيب العام على الدراسات السابقة بمحاورها كافة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في استخدام الدراما متغيراً مستقلاً لقياس أثرها على متغير تابع، واتفقت مع دراسات المحور الثاني في استخدام أسلوب ما لتنمية مهارة التحدث كمتغير تابع، واتفقت مع دراسات المحور الثالث في كون المتغير التابع مفهوم الذات.

- اتفقت معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

- تنوعت المراحل الدراسية التي تم اختيار العينة منها في الدراسات السابقة فمنها تناولت المرحلة الأساسية الدنيا، ومنها الأساسية العليا، ومنها تناولت المرحلة الثانوية، ومنها تناولت المرحلة الجامعية.

- توصلت معظم الدراسات التي تناولت استخدام الدراما في التدريس المواد المختلفة إلى فاعلية هذه الطريقة وإلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع الدراسات السابقة.

- توصلت معظم الدراسات التي تناولت طرائق حديثة في تنمية مهارة التحدث إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

- توصلت معظم الدراسات التي تناولت طرائق حديثة في قياس مفهوم الذات إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.
- ❖ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:
- بناء الإطار النظري وعناصره.
- تطوير أدوات الدراسة (دليل المعلم للتدريس، اختبار مهارة التحدث، ومقياس الذات).

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة وصدقها وثباتها
- متغيرات الدراسة وتصميمها
- إجراءات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناول الباحث في هذا الفصل وصف مفصل للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة والتي تضمنت منهج الدراسة، وأدوات الدراسة، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وإجراءات الدراسة، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

❖ منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، لمعرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وتم استخدام الضبط التجريبي لمجموعتين، إحداها ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، والأخرى تجريبية تعلمت المحتوى نفسه باستخدام طريقة الدراما التكوينية.

❖ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية للذكور في مدينة نابلس للعام (2014-2015).

❖ عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس، وذلك بسبب عمل الباحث في المدرسة، وعلاقته بالمدرس والطلاب ومعرفته بهم، إذ تم اختيار مدرسة الحاج "محمد علي" قرمان للذكور لتطبيق التجربة، وتم اختيار شعبتي الصف السابع في المدرسة، وبالطريقة العشوائية، وبالتعاون مع المدرس تم تحديد شعبة (أ) لتكون مجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) والبالغ عددها (22) طالباً، وشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية التي تتعلم بأسلوب الدراما التكوينية والبالغ عددها (25) طالباً.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

الشعبة	المجموعة	حجم العينة
السابع (أ)	الضابطة	22
السابع (ب)	التجريبية	25
المجموع		47

❖ أدوات الدراسة وصدقها وثباتها:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، فقد أعد الباحث أدواتها وهي:

- دليل تعليمي لدروس معدة وفق أسلوب الدراما التكوينية.
- تطوير اختبار لقياس مهارة التحدث في اللغة العربية.
- تطوير مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية.

✓ دليل تعليمي لدروس معدة وفق أسلوب الدراما التكوينية:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم: وهو دليل لتدريس الدروس التي تم اختيارها من كتاب اللغة العربية للصف السابع الجزء الدراسي الأول، وهم درسا؛ رجال في الشمس، وبائعة الكبريت، وذلك لكي يساعد المعلم الذي يعلم المجموعة التجريبية في عملية تدريس هذه الدروس أثناء تطبيق الدراسة، وتم إعداد دليل المعلم وفق الخطوات الآتية:

- خضع الباحث لدورة مكثفه في الدراما في سياق تعليمي (التخطيط للدراما التكوينية)، والتي نظمتها مؤسسة "عبد المحسن القطان" في جرش-الأردن بين فترة (4-16/8/2014)، والتي تم من خلالها تدريب الباحث على الدراما ولعب الدور، التخطيط: للدراما التكوينية، ودراما عباءة الخبير، وكيفية استخدام الدراما التكوينية في التدريس وتوظيفها عملياً، بواقع (96) ساعة نظرية وتطبيقية.

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت أسلوب الدراما في التدريس وبالأخص كتاب رجال في الشمس حضور النص وغيابه؛ لوسيم الكردي، وتحديد ما هو مناسب لعينة الدراسة.

- اختيار الدروس وهما درسا؛ "رجال في الشمس، وبائعة الكبريت" من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي الجزء الأول، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014-2015).
- تحديد الاستراتيجيات والأهداف والسياق التعليمي الانطلاقي لكل درس، وتحديد أدوار المشاركين.
- تحديد الخطة الزمنية لتدريس الدروس المختارة في ضوء أسلوب الدراما التكوينية، وقد التزمت هذه الدراسة الحالية بالخطة الزمنية التالية:

جدول (2)

الخطة الزمنية اللازمة لتدريس الدروس المنتقاة

الدرس	عدد اللقاءات	الزمن بالدقيقة
رجال في الشمس	7 لقاءات	280 دقيقة
بائعة الكبريت	6 لقاءات	240 دقيقة
المجموع	13 لقاء	520 دقيقة

- إعداد عناصر دليل المعلم: بعد الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، تم إعداد دليل المعلم الذي يشمل العناصر الآتية: (مقدمة الدليل، وتعريف الدراما التكوينية، ومبادئ التخطيط في الدراما التكوينية واستراتيجياتها، وتوجيهات عامة للمعلم عند استخدام أسلوب الدراما التكوينية).
- مخطط الدروس التفصيلي والذي يشمل على:

(عنوان الدرس، والتهيئة، والسياق "درامي/ واقعي"، والعرف الدرامي المستخدم، ودور المعلم ودور الطالب)، وجمعت في دليل المعلم كما في الملحق (11).

- وبعد إعداد دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، ومعلمي اللغة العربية، ومشرفي اللغة العربية، وبعض المتخصصين بالدراما والبالغ عددهم (14)، كما هو واضح في

الملحق (10)، لإبداء ملحوظاتهم حول تنظيم المادة التعليمية، وبناء الخطط التدريسية وفق أسلوب الدراما التكوينية، والمراجعة اللغوية لدليل المعلم.

✓ تطوير اختبار لقياس مهارة التحدث في اللغة العربية:

طور الباحث اختبار مهارة التحدث في اللغة العربية بهدف الوصول إلى أداة موضوعية لقياس أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي للفصل الدراسي الأول (2014-2015).

وكان الاختبار من النوع شبه المقالي، وسبق ذلك الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ومنها دراسة: الحميد (2013)، وعبد الله (2010)، وصومان (2009) وغيرها، والعمل على دراسة الأدوات المتوفرة والاستفادة منها، ووضع جدول مواصفات للاختبار يتضمن المهارات المختارة ضمن المستويات العقلية، وتحديد النسب المئوية لكل منها، ومتوسط النسبة المئوية لها جميعها، والجدول رقم (3) يوضح ذلك، واقتصر الاختبار على قياس المهارات التالية: (مهارة تنظيم الأفكار، مهارة النطق السليم للحروف من مخارجها الأصلية، مهارة سلامة تركيب الجمل، مهارة إبداء الرأي)، واقتصر الاختبار على ثلاثة مستويات عقلية ضمن تصنيف بلوم للأهداف وهي (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق) والتي وصلت في مجموعها إلى عشرة أسئلة لكل سؤال درجتين بحيث يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار (20) درجة، ولكي يعكس الاختبار الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس الدروس المحددة لطلبة الصف السابع الأساسي بأسلوب الدراما التكوينية، تم تطوير اختبار لقياس مهارة التحدث للصف السابع الأساسي من خلال المرحلتين التاليتين:

• المرحلة الأولى: خطوات تطوير الاختبار:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف اختبار مهارة التحدث للصف السابع الأساسي في الدراسة الحالية إلى قياس مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع-عينة الدراسة- في الدروس المختارة من كتاب اللغة العربية الجزء الأول.

- **مصادر تطوير الاختبار:** اعتمدت الدراسة الحالية في تطوير اختبار مهارة التحدث للصف السابع الأساسي، واشتقاق مهاراته من المصادر التالية:
- الدروس المختارة من كتاب اللغة العربية للصف السابع الجزء الأول، المقرر لطلبة الصف السابع الأساسي وهما درسا؛ "رجال في الشمس، بائعة الكبريت".
- الأدب التربوي المتعلق بمهارة التحدث ومهارات اللغة العربية.
- الدراسات والبحوث السابقة التي تشتمل على مهارة التحدث مثل: دراسات الحميد (2010)، عبد الله (2010)، وصومان (2006).
- **تحديد الأهداف والمؤشرات السلوكية التي يقيسها الاختبار:** إن أول عمل لابد منه قبل بناء الاختبار هو تحديد الأهداف التدريسية والمهارات التي يقيسها الاختبار، وبناءً عليها سيتم بناء الاختبار الذي سيقاس مدى تحقق الأهداف المنشودة، وقام الباحث بتحديد هذه المهارات؛ وتصنيفها إلى أربعة مهارات أساسية وهي (مهارة تنظيم الأفكار، مهارة النطق السليم للحروف من مخارجها الأصلية، مهارة سلامة تركيب الجمل، مهارة إبداء الرأي)، والتي ظهرت في ثلاث مستويات عقلية حسب تصنيف بلوم وهي (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التقويم) كما هي موضحة في الجدول رقم (3)، والملحق رقم (6).
- **إعداد جدول المواصفات:** بعد تحديد الأهداف المعرفية وتصنيفها وفقاً لمستويات بلوم المعرفية والتي ظهرت على شكل مهارات، تم بناء جدول مواصفات لاختبار مهارة التحدث في اللغة العربية حسب الخطوات التالية:
- تحديد الوزن النسبي للدروس المختارة من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي الجزء الأول، وفقاً للمهارات المراد تنميتها داخل كل درس من الدروس المختارة كالتالي:

$$100\% * \frac{\text{عدد المهارات داخل كل درس}}{\text{العدد الكلي للمهارات}}$$

- تحديد الوزن النسبي لمهارات كل مستوى من المستويات المعرفية، وفقاً للمهارات داخل كل مستوى من المستويات الثلاثة كالتالي:

$$\frac{\text{عدد المهارات داخل كل مستوى}}{\text{العدد الكلي للمهارات}} * 100\%$$

تم إعداد جدول مواصفات اختبار مهارة التحدث في اللغة العربية من خلال تحديد فقرات كل درس من الدروس المختارة من خلال ضرب الوزن النسبي للموضوع في العدد الكلي لفقرات الاختبار (10)، وقسمة الناتج على (100)، وتحديد فقرات كل مهارة من المهارات ضمن مستويات بلوم الثلاثة من خلال ضرب الوزن النسبي للمستوى الكلي للفقرات (10)، وقسمة الناتج على (100)

جدول رقم (3)

جدول مواصفات اختبار مهارة التحدث في اللغة العربية للصف السابع الأساسي

الوزن النسبي للمهارات	مجموع الأهداف	مستويات الأهداف					المحتوى التعليمي
		تقويم	تطبيق	فهم	تذكر		
40	4	1	1	1	1	رجال في الشمس	
60	6	1	1	1	3	بائعة الكبريت	
100	10	2	2	2	4	مجموع المهارات	
----	100	20	20	20	40	الوزن النسبي للمهارات	
----	10	2	2	2	4	عدد فقرات الاختبار في كل مستوى	

■ **وضع تعليمات الاختبار:** تم وضع تعليمات اختبار مهارة التحدث لطلبة الصف السابع الأساسي، في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، إذ اشتملت على البيانات الخاصة التي يجب على الطالب تدوينها عن نفسه من الاختبار، وعدد فقرات الاختبار، وشرح طريقة الإجابة.

● **المرحلة الثانية: ضبط الاختبار حيث تم التأكد من صدق الاختبار،** حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من أساتذة الجامعات في تخصصات اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، ومعلمي اللغة العربية، وقد بلغ عددهم (14) كما هو موضح في الملحق (10)، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول:

- مدى اتفاق الأسئلة مع المهارات والهدف من التي وضعت لأجله.
- مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصف السابع الأساسي.

- المراجعة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- إضافة بنود أو مقترحات أخرى تعمل على إتمام الأداة.
- ✓ تطوير مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية:
- بعد الاطلاع ومراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة بمفهوم الذات كدراسات: البلوي (2008)، ودراسة عبد الكريم (2007)، وغيرها، والعمل على دراسة الأدوات المتوفرة، والاستفادة منها، قام الباحث بتطوير استبانة؛ لقياس مفهوم الذات في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وهي على النحو الآتي:
- تطوير مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية:
- تم تطوير استبانة أولية تتكون من (20) فقرة تتعلق بمفهوم الذات في اللغة العربية، وبعد ذلك قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات وفي تخصصات المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، وعلم النفس، ومعلمي ومشرفي اللغة العربية في مدينة نابلس، وذلك لبيان مناسبة كل فقرة من فقرات الاستبانة من ناحية الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرة، ومدى ملائمة كل فقرة من فقرات الاستبانة لأفراد عينة الدراسة.
- قام الباحث بجمع الاستبانات المحكمة من قبل لجنة المحكمين، والاطلاع على ملحوظاتهم وتوصياتهم والأخذ بها بما يتلاءم مع دراسته، ومدى اتفاق المحكمين على الملحوظات.
- وبعد الأخذ بملحوظات المحكمين، تم تعديل فقرة (1،18) وتصحيحها لغوياً، ولقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (20) فقرة، والملحق (8)، يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.
- وقام الباحث بتقسيم سلم الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق سلم (ليكرت) الخماسي (المكون من خمس درجات) وقد مثلت كل درجة رقماً معيناً لأغراض من التحليل كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

توزيع سلم الإجابة على فقرات الاستبانة

ينطبق علي درجة كبيرة جداً	ينطبق علي درجة كبيرة	ينطبق علي درجة متوسطة	ينطبق علي درجة قليلة	ينطبق علي درجة قليلة جداً
5	4	3	2	1

وقد طلب من كل طالب أن يضع علامة (x) في المكان الذي يراه مناسباً أمام كل فقرة ويتضح في الجدول السابق أن أعلى علامة للفقرة هي (5) وأدنى علامة للفقرة هي (1).

- **صدق الأداة:** للتأكد من صدق الأداة فقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، وعلم النفس وقد بلغ عددهم (14)، كما هو موضح في الملحق (10) إذا تم إجراء التعديلات عليها بناء على ملحوظاتهم إلى أن أخرجت نصوصها النهائية.
- **ثبات الأداة:** للتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية اختبرت بشكل قصدي من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة الحاج "محمد علي" قرمان الأساسية للذكور في محافظة نابلس، وبلغ عدد أفراد العينة (47) طالباً، وقد تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لمعرفة ثبات الاستبانة، إذ بلغت قيمة الثبات للاستبانة (0.78) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة لأنها تخدم هدف الدراسة الحالية بناء على وجهة نظر الباحث.
- ❖ **متغيرات الدراسة وتصميمها:**

تتبع الدراسة تصميم شبه تجريبي على عينتين ضابطه وتجريبية، حيث تكونت متغيرات الدراسة من:

- المتغير المستقل: وتمثل بطريقة التدريس ولها مستويان (الطريقة الاعتيادية التقليدية، الدراما التكوينية).
- المتغيران التابعان: (مهاراة التحدث، ومفهوم الذات).

EG: 01 X 02 01

CG: 01 -- 02 01

▪ **تفسير الرموز:**

EG: هي المجموعة التجريبية التي ستتعلم بطريقة الدراما التكوينية.

CG: هي المجموعة الضابطة والتي ستتعلم نفس المحتوى بالطريقة الاعتيادية التقليدية.

01: مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية القبلي والبعدي، والذي سيتم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة.

X: المعالجة الإحصائية وهي أسلوب الدراما التكوينية، الذي سيتم إتباعه في تدريس المادة وستعرض له المجموعة التجريبية.

02: اختبار مهارة التحدث البعدي والذي سيتم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

❖ **إجراءات الدراسة:**

اتبع الباحث الخطوات والإجراءات الآتية، لتحقيق أهداف الدراسة، وهي:

- تحديد مشكلة الدراسة، وجمع المعلومات المتعلقة بها.
- تحديد مجتمع الدراسة في جميع المدارس الحكومية للذكور التي تحوي طلبة الصف السابع الأساسي، وتحوي أكثر من شعبة، في مدينة نابلس.
- اختيار المدرسة التي تناسب غرض الدراسة بطريقة قصدية وهي مدرسة الحاج "محمد علي" قرمان الأساسية للذكور، وذلك لعمل الباحث فيها، ومناسبتها لمتطلبات الدراسة.
- اختيار عينه الدراسة بشكل قصدي وبالطريقة العشوائية عن طريق القرعة، حيث مثلت شعبة (أ) المجموعة الضابطة وبلغ عددها (22) طالباً، ومثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية وبلغ عددها (25) طالباً.

- إعداد دليل المعلم للدروس المختارة وفق أسلوب الدراما التكوينية، كما هو موضح في الملحق (11).
- عرض الدليل على مجموعة من أساتذة الجامعات في تخصصات اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس، ومعلمي المدارس في تخصص اللغة العربية.
- تطوير اختبار لقياس مهارة التحدث عند الطلبة والتأكد من صدق الاختبار بعرضه على لجنة محكمين متخصصين كما في الملحق (10).
- تطوير استبانة لقياس مفهوم الذات لدى الطلبة، وعرضها كذلك على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات علم النفس والإرشاد والمناهج وطرق التدريس.
- الحصول على خطاب رسمي من جامعة النجاح الوطنية لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس كما في الملحق (2)، ثم الحصول على خطاب من مديرية التربية والتعليم لمدرسة: الحاج "محمد علي" قرمان الأساسية للذكور كما في الملحق (3)، وذلك لتطبيق أدوات الدراسة.
- تطبيق مقياس مفهوم الذات تطبيقاً قبلياً على عينة استطلاعية من مدرسة الحاج محمد علي قرمان الأساسية للذكور، من أجل احتساب الثبات وكان ذلك يوم الإثنين بتاريخ: (2014/11/3) الحصة الثالثة.
- تطبيق الاستبانة تطبيقاً قبلياً على عينة الدراسة يوم الإثنين بتاريخ: (2014/11/3).
- قيام الباحث بالتعاون مع مدرس اللغة العربية في المدرسة بتدريس الدروس المختارة لعينة الدراسة بواقع (13) حصة دراسية خلال ثلاثة أسابيع، وذلك بعد أن قام الباحث بتدريب معلم الصف السابع في مدرسة الحاج "محمد علي" قرمان، على كيفية تطبيق الدروس باستخدام الدراما التكوينية حيث خضع المعلم لمدة شهر للتدريب ابتدأت من تاريخ: (2014/8/29) وحتى تاريخ: (2014/10/10)، حيث قام الباحث بتوضيح الدراما التكوينية، وعناصرها، وكيفية التخطيط لها، وكيفية تطبيقها داخل غرفة الصف، وكيفية ضبط سير التدريس باستخدامها، وقراءة العديد من الكتب والمقالات التي تتكلم عن

استخدام أسلوب الدراما التكوينية في السياق التعليمي، وبعد التأكد من إتقان المعلم لمهارات التدريس باستخدام أسلوب الدراما التكوينية، ابتدأ الباحث والمعلم بتطبيق الدراسة، ذلك من يوم الثلاثاء بتاريخ: (2014/11/4)، إلى يوم: الأربعاء بتاريخ: (2014/11/19)، وطول فترة التطبيق كان الباحث متواجداً مع المعلم للتأكد من سير طريقة التطبيق بالطريقة المخطط لها، ومساعدة المعلم إن كان بحاجة إلى المساعدة والاستفسارات عن أسلوب الدراما التكوينية.

- إجراء التطبيق البعدي للاستبانة على عينة الدراسة، بعد الانتهاء من تدريس الدروس المختارة، وذلك يوم: الأربعاء بتاريخ: (2014/11/19).
- إجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارة التحدث على مجموعتي الدراسة، يوم الخميس بتاريخ: (2014/11/20)، من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2014-2015)، حيث تم تطبيق الاختبار بشكل شفوي لكل طالب على حدى، وأظهر النتيجة بناءً على معايير التصحيح ومدى توافقها مع وزن كل سؤال .
- إدخال البيانات في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ومن ثم تحليلها، والخروج بالنتائج، ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

❖ المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث في تحليل النتائج المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لوصف متوسطات أداء الطلبة في اختبار مهارة التحدث، ومقياس مفهوم الذات في اللغة العربية.
- تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أثر الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات.
- اختبار ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، وذلك لحساب ثبات مقياس مفهوم الذات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير اختبار مهارة التحدث لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتطوير استبانة لقياس مفهوم الذات لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، ودليل للمعلم لتوجيهه في كيفية تدريس دروس اعدت خصيصاً لتحقيق هدف الدراسة، حيث تم تدريس مجموعتين من الطلاب إحداها درست بالطريقة الاعتيادية دون استخدام طريقة الدراما التكوينية، والأخرى درست باستخدام الدراما التكوينية، وقد أعدّ الباحث اختباراً بعدياً ومقياساً لمفهوم الذات، وقد تم التحقق من صدقهما والتحقق من ثبات الاستبانة، بحيث يكونان مناسبان لأغراض الدراسة، وبعد تجميع البيانات، وترميزها، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) توصل الباحث إلى النتائج التالية:

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟.
- وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية).

وللتأكد من صحة الفرضية الأولى للدراسة واختبارها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (التي درست بالدراما التكوينية) في الاختبارين القبلي (العلامات المدرسية)، والبعدي (اختبار مهارة التحدث)، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في الاختبارين البعدي والقبلي
تبعاً لمجموعتي الدراسة

البعدي (اختبار مهارة التحدث)		القبلي (العلامة المدرسية)		العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
5.71	47.64	12.95	69.64	22	الضابطة
12.65	65.64	13.60	73.13	25	التجريبية

يظهر من الجدول رقم (5) أن متوسط المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي بلغ (69.64)، وبلغ متوسط نفس المجموعة في اختبار مهارة التحدث البعدي (47.64)، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (73.13)، وبلغ متوسط نفس المجموعة في اختبار مهارة التحدث البعدي (65.64)، ومن أجل إظهار الفرق في اختبار مهارة التحدث البعدي لصالح أي من المجموعتين الضابطة أم التجريبية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، والجدول (6) يشير إلى نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب.

الجدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر الدراما التكوينية في التدريس على درجات طلاب الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	30.179	1	30.179	0.295	0.590
طريقة التدريس	3637.735	1	3637.735	35.611	*0.0001
الخطأ	4494.672	44	102.152	—	—
المجموع	8317.872	46	—	—	—

يظهر من جدول رقم (6) أن مستوى الدلالة يساوي (0.0001) وهذه القيمة أقل من (0.05) لذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي تدعي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، لأن هذه القيمة تدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجابة على فقرات اختبار مهارة التحدث البعدي، ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما التكوينية وكما ظهر بالمتوسط الحسابي أيضا للمجموعة التجريبية.

• النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟
- وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية).

وللتأكد من صحة الفرضية الثانية للدراسة واختبارها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (التي درست بالدراما التكوينية) في القياسين القبلي والبعدي (لمقياس مفهوم الذات)، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي
لمفهوم الذات تبعاً لمجموعتي الدراسة

القبلي		البعدي		العدد	المجموعة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
2.79	0.44	3.03	0.23	22	الضابطة
3.08	0.47	3.25	0.21	25	التجريبية

يظهر من الجدول رقم (7) أن متوسط المجموعة الضابطة في الإجابة على مقياس مفهوم الذات القبلي بلغ (2.79)، وبلغ متوسط نفس المجموعة في الإجابة على المقياس البعدي (3.03)، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية في الإجابة على مقياس مفهوم الذات القبلي (3.08)، وبلغ متوسط نفس المجموعة في الإجابة على المقياس البعدي (3.25)، ومن أجل إظهار الفرق في مقياس مفهوم الذات البعدي لصالح أي من المجموعتين الضابطة أم التجريبية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، والجدول (8) يشير إلى نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، لأثر الدراما التكوينية في التدريس على علامات طلاب الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي لمفهوم الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	0.161	1	0.161	3.543	0.066
طريقة التدريس	0.197	1	0.197	4.344	*0.043
الخطأ	1.996	44	0.045	—	—
المجموع	2.479	46	—	—	—

يظهر من جدول رقم (8) أن مستوى الدلالة يساوي (0.043) وهذه القيمة أقل من (0.05) لذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي تدعي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسطات الإجابة على فقرات مقياس مفهوم الذات، لأن هذه القيمة تدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمفهوم الذات، ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التي درست باستخدام الدراما التكوينية وكما ظهر بالمتوسط الحسابي أيضا للمجموعة التحريبية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية
- التوصيات
- المقترحات
- المصادر والمراجع
- الملاحق
- الملخص باللغة الانجليزية

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

يتناول الباحث في هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، وتوصيات الدراسة ومقترحاتها.

• مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟
- وللإجابة عن السؤال الأول صاغ الباحث الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار مهارة التحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح في الجدول (5)، واتضح من الجدول رقم (5)، أن متوسط المجموعة الضابطة في اختبار مهارة التحدث البعدي بلغ (47.64)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (65.64)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التحدث فقد استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، والجدول (6) يشير إلى نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب. واتضح من الجدول (6) أن مستوى الدلالة يساوي (0.0001)، وهو أقل من (0.05)، لذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التحدث، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما التكوينية، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الدراما التكوينية تعمل على تعليم المشاركين المهارات المختلفة في فهم أنفسهم والاتصال والتواصل مع الآخرين وفهم طبيعة غيرهم من الناس؛ لأن الدراما في

حقيقتها إدراك لمواقع الآخرين من أجل فهم وجهات نظرهم المختلفة، إن نوعية الأنشطة التي انخرط فيها المشاركون في الدراما التكوينية لعبت دوراً هاماً ومركزياً في تعزيز الحوار وإنتاجه من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، وتبادلهم لوجهات النظر المختلفة، من خلال الرموز اللغوية المنطوقة التي نقلت بواسطتها أفكار ومشاعر وأحاسيس المشاركين.

إن الدراما التكوينية عملت على إفساح المجال أمام المشاركين في التحدث بطلاقة والتعبير عن ما يجول في أذهانهم من خلال توليد أفكار المشاركين ومعتقداتهم حول موضوع التعلم، وذلك من خلال وضعهم في مواقف تعليمية أقرب للواقع، وإعطائهم الحرية الكاملة في التحدث والتعبير عن ما يجول في خاطرهم واحترام وجهات نظر الآخرين والاستفادة منها، وهذا ما كان له الأثر الواضح في إجاباتهم على فقرات اختبار مهارة التحدث الذي عرض عليهم بعد دراستهم للموقف التعليمي وفق طريقة الدراما التكوينية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من:

أبو موسى (2008)، وهنية والكخن (2008)، والناصر (2008)، والبلوي (2008)، والقرنه (2005)، حيث أظهرت جميع هذه الدراسات تفوقاً لطريقة الدراما وهذا التفوق لصالح المجموعة التجريبية.

• مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية)؟

- وللإجابة عن السؤال الثاني صاغ الباحث الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية التقليدية، والدراما التكوينية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة بشكل عام، كما هو موضح في الجدول (7)، واتضح من الجدول رقم (7)، أن متوسط المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات البعدي بلغ (3.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.25)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الإجابة على فقرات مقياس مفهوم الذات البعدي فقد استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، والجدول (8) يشير إلى نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب. واتضح من الجدول (8) أن مستوى الدلالة يساوي (0.043)، وهو أقل من (0.05)، لذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الإجابة على فقرات مقياس مفهوم الذات، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الدراما التكوينية، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الدراما التكوينية عملت على رفع مستوى مفهوم الذات لدى المشاركين من خلال إفراح المجال لهم بأن يعبروا ويتحدثوا بطلاقة عن ما يجول في أذهانهم، وترك المجال لهم بأن يتفاعلوا مع بعضهم البعض وبالأخص في الأدوار الاجتماعية التي عايشوها حيث أن المشاركين أحسوا بهويتهم وتقدير الآخرين للدور الاجتماعي الذي أنيط إليهم مما ساهم في تكوين مفهوم ذات مستقل أحس به المشاركون أثناء مشاركتهم في المواقف التعليمية التي كانت أقرب إلى الواقع الذي يعيشونه، وهذا ما لوحظ وانعكس على وجهة نظرهم للموقف التعليمي الذي تعرضوا له، حيث أنهم وجدوا أنفسهم وشخصيتهم وهويتهم في هذا الموقف الذي عزز فكرتهم السليمة عن ذاتهم مما انعكس على تفاعلهم الاجتماعي ونجاح علاقاتهم الاجتماعية وتقبلهم لمثل هذه المواقف التعليمية واستيعابهم وفهمهم له، وهذا ما كان له الأثر الواضح في إجاباتهم على فقرات مقياس مفهوم الذات الذي عرض عليهم بعد دراستهم للموقف التعليمي وفق طريقة الدراما التكوينية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من:

البلوي (2008)، عبد الكريم (2007)، أبو زيتون والناطور (2009)، حيث أظهرت جميع هذه الدراسات تفوقاً في مقياس مفهوم الذات يعود لاسلوب الدراما.

• التوصيات:

بعد إجراء الدراسة وتطبيقها والتوصل إلى نتائجها فإن الباحث يوصي بعدة توصيات أهمها:

- 1- العمل على عقد دورات تدريبية خاصة بالدراما التكوينية للمعلمين وذلك بهدف تعريفهم باستراتيجيات وأعراف ومبادئ التخطيط للدروس التعليمية وفق طريقة الدراما التكوينية.
- 2- على واضعي ومصممي المناهج التعليمية العمل على وضع نصوص درامية في الكتب المدرسية حتى يتسنى للمعلم تطبيق أسلوب الدراما التكوينية على هذه النصوص الدرامية بسهولة ويسر.
- 3- عقد ورشات عمل لمشرفي المرحلة الأساسية واللغة العربية لتزويدهم بالمعرفة التامة باستراتيجيات وأعراف ومبادئ تخطيط الدروس وفق طريقة الدراما التكوينية في التدريس حتى يتسنى لهم معرفة الأسس والمعايير التي في ضوئها يتم تقييم أداء المعلمين بعيداً عن التخطئ العشوائي الناتج عن عدم المعرفة الواضحة لكيفية تقييم عمل المعلمين وفق هذه الاستراتيجية.

• المقترحات:

بعد الاطلاع على النتائج الايجابية التي أظهرتها طريقة الدراما التكوينية في التدريس في هذه الدراسة فإن الباحث يقترح على الجهات ذات الاختصاص عدة مقترحات أهمها:

1- (الباحثين):

- إجراء دراسات تتناول أثر الدراما التكوينية في تنمية المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة والكتابة والاستماع.
- إجراء بحوث تتناول استراتيجية عباءة الخبير في تنمية بعض المهارات التعليمية في المباحث الأخرى ذات الصلة بالمراحل الأساسية والثانوية.

2- (واضعي المناهج الدراسية):

- تضمين نصوص درامية في المناهج المدرسية لتوظيف الدراما التكوينية في الكتب المدرسية.

3- (كلية إعداد المعلمين):

- إدراج مساق الدراما التكوينية كصفة خاصة ضمن خطه إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الشروع العملي بالتعليم حتى يتسنى لهم تطبيق هذه الأساليب في غرفهم الصفية بعد تعيينهم مستقبلاً.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو زيتون، جمال والناطور، ميادة محمد (2009). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة اتحاد الجامعات العربية في التربية وعلم النفس. المجلد (7) (1)، ص 44-88
2. أبو عطية، سهام درويش (2010). مبادئ الإرشاد النفسي. ط3، عمان: الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى (2008). الدراما والمسرح في التعليم. ط1، عمان: الأردن، دار الراجة للنشر والتوزيع.
4. 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.
5. اشتيوه، فوزي وعليان، ربحي (2010). تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة. ط1. عمان: الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
6. أم كلثوم، إدريس (2012). كيف تنمي تقديرك الذاتي. بيروت: دار ابن حزم للنشر والتوزيع.
7. البجة، عبد الفتاح (2010). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ط2، عمان: الأردن، دار الكتاب الجامعي.
8. البلوي، نائلة سليمان (2008). أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدراما في تدريس الكيمياء لطالبات الصف التاسع الأساسي في فهمهن للمفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لديهن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
9. بني يونس، محمد محمود (2012). سيكولوجية الطفولة المبكر. ط2، عمان: الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

10. الحربي، نايف بن محمد (2009). علم نفس الشخصية. عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. حمودة، محمود عبد الرحمن (2008). الطب النفسي و أسرار النفس. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
12. الحميد، أحمد صلاح (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنية الدراما التمثيلية في تنمية مهارة التحدث لدى عينة من الطلبة الموهوبين بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية بتبوك. ورقة قدمت في مؤتمر الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين 16-17 تشرين ثاني، تبوك، السعودية.
13. الحوامدة، محمد وعاشور، راتب (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. الحيلة، محمد (2012). الألعاب من أجل التفكير والتعلم. ط4، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15. الحيلة، محمد (2014). مهارات التدريس الصفّي. ط4، عمان: الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
16. الدلفي، محسن (2009). تطوير شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع. ط2، عمان: الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
17. الدلمي، طه علي حسين والوائل، سعاد عباس (2010). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. ط3، عمان: الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
18. الراشدان، رانية عيسى (2005). أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
19. الرجعي، سوزان طه (2006). توظيف الدراما في عمليتي التعلم والتعليم. مركز الإعلام والتنسيق التربوي، رام الله، فلسطين.

20. سعيد، محمد السيد (2007). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلبة معلمي اللغة العربية في ضوء التواصل اللغوي. جامعة المنصورة، القاهرة، مصر.
21. سيد، عبد العال (2011). طرق تدريس اللغة العربية. ط4، القاهرة: دار المعارف العربية للنشر والتوزيع.
22. سيكس، جبر الدين (2008). ترجمة أملي ميخائيل. الدراما والطفل ط2، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
23. شحاتة، حسن (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
24. شكشك، أنس عبده (2010). كيف نفهم ألعاب الأطفال. عمان: الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
25. صومان، أحمد إبراهيم (2006). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
26. الطناوي، عفت (2013). التدريس الفعال. ط3، عمان: الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
27. العاسمي، رياض نايل، محمود، عبد السلام (2006). الإرشاد النفسي والتربوي. منشورات جامعة دمشق. سورية.
28. عامر، زاهرة خالد (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.
29. عبد الكريم، داليا فاروق (2007) فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. المجلد (7) (1)، ص 22-43.

30. عبد الله، معتز سيد (2010). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التحدث والاستماع لزيادة الرضا عن الصداقة لدى عينة من طالبات جامعة جنوب الوادي. رسالة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، مصر.
31. العدوان، زيد والحوامده، محمد (2012). تصميم التدريس النظرية والتطبيق. عمان: الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
32. علي، ناهد (2012). الدراما ومهارات التفكير الرياضي لدى طفل الروضة. ط2، القاهرة: مصر عالم الكتب للنشر والتوزيع.
33. العموش، إبراهيم محمد (2006). أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
34. العناتي، حنان عبد الحميد (2007). الدراما والمسرح في تربية الطفل. عمان: الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
35. العناني، حسان (2014). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. ط9، دمشق: سوريا دار الفكر للنشر والتوزيع.
36. القرنة، على أحمد (2005). أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
37. قطامي، نايفه (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. عمان: الأردن، دارا المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
38. الكردي، وسيم (2003). المشكالية: نحو حوار حوار. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان، رام الله، فلسطين.
39. كويليام، سوزان (2004). الدوافع المحركة للبشر (مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

40. مبيضين، زكية فارس (2009). بناء برنامج لتدريب وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. كلية التربية
المجلة التربوية. العدد (26)، ص 197-245.

41. محمد، عاطف فضل (2012). التحرر الكتابي الإبداعي التطبيقي. عمان: الأردن، دار
المسيرة للنشر والتوزيع.

42. مصطفى، عبد الله علي (2014). مهارات اللغة العربية. ط4. عمان: الأردن، دار
المسيرة للنشر والتوزيع.

43. ملحم، سامي محمد (2013). الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية. ط3،
عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

44. الناصر، محمد (2008). أثر تدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحية المنهاج
لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى
تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة السعودية. رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

45. هنية، لينا والكخن، أمين (2008). أثر استخدام الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية في
تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية. مجلة
(5)(3)، ص 201-216.

المراجع الاجنبية

1. Bowell, P, & Heap, B. (2008). **Planning process drama**. London: David Fulton.
2. Brauer, G. (2010) **Bade and Language: Intercultural Learning Through Drama**. London: British library cataloguing in publication.
3. Fizzano, W. (2000). The impact of story drama on the reading comprehension, oral language complexity, and the attitudes of third graders. **Dissertation Abstracts International**, 60 (11), 3908.

4. Freeman, G. (2003). Effects of Creative drama on self concept, social skills and problem behavior. **journal at education Research** v96.p131–138.
5. Hattie, J. (2014). **Self –concept, psychology press**. New York: Erlbaum.
6. Hughes, J. (2002). Researching Drama As A Learning Medium For Text Comprehension. In Anderson M and Hatton C. (Eds.). **The State of Our Art: NSW Perspectives in Educational Drama** (pp. 56–65). Sydney.
7. Kreamer, A, N. (2005). **Implementing portfolio assessment in second year**. German language class room, MAI 43 (6).
8. Kim, H,s. (2003). The types of speaking assessments stacks used by Korean. **junior secondary school English teachers Asian EFF Journal**. V52.p171–190.
9. Lashelle, D. (2003). Ideas for using drama through instruction. (ERIC) **document reproduction service**, No ED441007.
10. Miller, C & Saxton, J. (2009). **Into the story: language in action through drama**. Portsmouth, NH: Heinemann.
11. Morris, R. V. (2001). **Drama and authentic assessment in a social studies classroom**. Social Studies, 92(1), 41–44.
12. Ngum, Y. (2013). **Teanage Pregnoney Prevenzion Using Process Drama**. New York: lap Lambert academic publishing.
13. O'Neill, C, & Lambert, A. (2012). **Drama structures: a practical handbook for Teachers**. 4rd ed. London: Hutchinson.
14. O'Neill, C. (2010). **Drama Worlds: A Framework for Process Drama**. 3nd ed. New York: Heinemann.
15. O'Toole, J. (2001). **The process of drama: negotiating art and meaning**. 3rd ed. London: Rutledge.

16. Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. **Language Testing**, 19 (2) 109–131.
17. Qian, D. (2009). Comparing direct and semis-direct modes for speaking assessment effects on test takers. **Language assessment Quarterly**, vol.6 (2) 113–125.
18. Rowland, G. (2002). **Every child needs self-esteem: Creative drama builds self confidence through self expression**. Unpublished dissertation, Union Institute and University, Cincinnati, Ohio.
19. Russ, w, S. (2009). **Play in Child Development and Psychotherapy**. London: Lawrence Erlbaum associates publishers.
20. Schworzer, R. (2007). **Self – Related Cognitions in Anxiety and Motivation**. London: Lawrence Erlbaum associates publishers.
21. Shapiro, S, E. (2014). **Behavioral Assessment in School Psychology**. London: Lawrence Erlbaum associates publishers.

الملاحق

ملحق (1)

كتاب موافقة الجامعة على تحديد عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2014/9/4

حضرة الدكتور صلاح ياسين المحترم
منسق برامج ماجستير المناهج وأساليب التدريس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (277)، المنعقدة بتاريخ 2014/8/28، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالب / توفيق عمر فتحي اغبر، رقم تسجيل 11255871، تخصص ماجستير المناهج وأساليب تدريس، عنوان الأطروحة:

(أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة

العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس)

(The Effect of Using Process Drama on Improving Speaking Skill and
Self-Concept Among Seventh Grade Students in Arabic Language in
Government Schools in Nablus City)

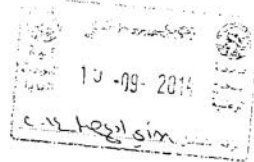
بإشراف: د. علي حباب

يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ها ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماده العنوان والمشرف.

وتفضلوا بقبول وافر التحية

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. خليل عودة



نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم

ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم

: مشرف الطالب

فلسطين، نابلس، ص ب 70707 هاتف / 2345115، 2345114، 2345113 (09) 972 * فاكس 2342907 (09) 972

Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200

* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (2)

خطاب الجامعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس لتسهيل المهمة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2014/9/23م

حضرة السيد مدير التربية والتعليم نابلس المحترم
نابلس

الموضوع : تسهيل مهمة الطالب/ توفيق عمر فتحي اغبر، رقم تسجيل (11255871)
تخصص ماجستير مناهج واساليب تدريس

تحية طيبة وبعد،

الطالب / توفيق عمر فتحي اغبر، رقم تسجيل 11255871، تخصص ماجستير مناهج واساليب تدريس، في كلية الدراسات العليا، وهو بصدد اعداد الأطروحة الخاصة به والتي عنوانها:
(أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الاساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته في تطبيق دراسته واجراء اختبارات على طلبة الصف السابع الاساسي في مدارس محافظة نابلس بما يفيد الدراسة وذلك لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ...

عميد كلية الدراسات العليا
أ.د. خليل عودة



ملحق (3)

خطاب مديرية التربية والتعليم في نابلس لمدرسة الحاج "محمد علي" قرمان الأساسية لتطبيق مقياس مفهوم الذات القبلي وتطبيق الدراسة

State of Palestine
Ministry of Education and Higher Education
Directorate of Education - Nablus



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم - نابلس

الرقم: م.ن / 30 / 31 / 4963

التاريخ: 2014/11/2

الموافق: 1436/ 1 / 9 هـ

حضرة مدير مدرسة الحاج محمد قرمان الأساسية للبنين المحترم

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية

تدريكم مديرية التربية والتعليم أطيب تحياتها، لا مانع من السماح للباحث (توفيق فتحي عمر اغبر) بتطبيق دراسته (أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس) وإجراء اختبارات في مدرستكم.

مع الاحترام،،،

د. محمد عواد

مدير التربية والتعليم



• نسخة للالتحاق بالمدرسة.

• نسخة / الملف.

لدي - ع.ن / 2 م

ملحق (4)

بطاقة تحكيم اختبار مهارة التحدث

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعه النجاح الوطنية- نابلس

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

حضرة الدكتور/ة..... المحترم/ة.....

تحية طيبة وبعد.....

السيد/ة.....المحترم/ة.....

الدرجة العلمية.....مكان العمل.....

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان: "أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس".

ويتطلب ذلك إعداد اختبار لقياس مدى فاعلية أسلوب الدراما في تنمية مهارة التحدث، أضع بين أيديكم هذا الاختبار بغرض تحكيمه وذلك من حيث:

- مدى اتفاق الأسئلة مع هدف الدراسة.

- المراجعة اللغوية لأسئلة الاختبار.

- مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصف السابع الأساسي.

- مدى ارتباط الأسئلة مع المهارات والأهداف المراد تحقيقها.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

فقرات اختبار مهارة التحدث

السؤال الأول: ماذا تفعل إذا؟

(علامتان) -

- حياك زميلك.
- دق جرس الفرصة.
- دخلت مكتبة المدرسة.
- أنشد النشيد الوطني.
- رأيت كتاباً ملقى في ساحة المدرسة.
- غاب زميلك عن المدرسة.

السؤال الثاني: طلب منك مدير أحد البنوك أن تقترح له إعلاناً عن حاجته إلى محاسب لديه خبرة لا تقل عن خمس

سنوات فماذا تقترح له؟

(علامتان) -

.....

.....

السؤال الثالث: اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

(علامتان) -

"مدينة تشناق إليها القلوب وتشناق هي إليها، فهي مصنع الرجال وأم الأبطال، تستحق منا أن نبذل كل نفيس وغال، رغبة في استرجاعها، وإعادة الحق إلى أصحابها، تاريخهما المشرق الحافل بالعبير والعظات يرسم لنا سبيل الخلاص، إنها "القدس"، ورغم حجم المؤامرة عليها، وعلى أهلها الذين لا يزالون يتعرضون لأنواع القهر والهوان، لتمسكهم بهويتهم وانتمائهم لدينهم وعروبتهم فقد أصبحوا مصابيح للحرية والتحدي، إن أهل القدس يتطلعون لهذا اليوم الذي تحرر فيه مدينتهم ليعود المقدسي يحمل أحلامه وليعمل جاهداً على بناء دولته التي انتظرها طويلاً ولينعم بعاصمة كبرى بين العواصم....."

- عبر شفوياً المؤامرة التي تحاك ضد مدينة "القدس"؟

.....

- تحدث شفوياً عن الأحلام التي يحلم بها كل مقدسي؟

.....

- بماذا تنصح أهل "القدس"؟

.....

- تحدث أمام زملائك في حدود دقيقة واحدة حول مضمون القول الآتي:

"القدس في خطر"

السؤال الرابع: رتب الجمل التالية بحيث تكون فقرة ذات معنى؟

(علامتان).

- 1- () فرأى جزءاً من قضبان سكة الحديد قد جرفته المياه.
- 2- () كان غلاماً عائداً إلى قريته بعد الغروب.
- 3- () فأسرع إلى جمع كومة من الحطب وأشعل فيها النار ليراه السائق.
- 4- () وخاف أن يأتي القطار مسرعاً فينقلب بالركاب.
- 5- () وهكذا أنفذ القطار والمسافرين بذكائه وحسن تصرفه.

السؤال الخامس: عبر شفويًا عن ما يلي؟

(علامتان).

- طالب خجول لا يتكلم مع زملائه ولا يمشي معهم.

- طالب يقاطع معلمه أثناء الحديث.

- طالب يستمع لإرشادات مراقب الامتحان.

السؤال السادس: ابد رأيك شفويًا في كل مما يأتي بجملة تامة صحيحة المعنى؟

(علامتان).

- إطلاق الأعيرة النارية في الأعراس.

- مخالفة تعليمات وقوانين المدرسة.

- لفظ الألفاظ النابية في المدرسة والشارع.

(علامتان).

السؤال السابع: عبر شفويًا عن مضمون الصور التالية؟





السؤال الثامن: تحدث في حدود دقيقتين عن برنامجك اليومي منذ أن تستيقظ إلى أن تعود للنوم؟
(علامتان).

.....

السؤال التاسع: أعد صياغة الفكرة التي تحملها الجملة الآتية شفوياً بأكثر من أسلوب؟
(علامتان).

(عاد والدي من السفر فرحاً).

.....

السؤال العاشر: أكمل الجمل الآتية شفوياً بما يناسبها؟
(علامتان).

– نظام المرور مهم لأنه يمنع وقوع.....

– المشاة ينطلقون من مكان.....

مع تمنياتي لكم بالتوفيق.

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

ملحق (5)

اختبار مقياس مهارة التحدث

	المبحث	بسم الله الرحمن الرحيم  امتحان يومي	دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم/ نابلس مدرسة الحاج محمد علي قرمان الأساسية للبنين
	الصف		
	اسم الطالب		
	التاريخ		

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد؛

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث، وإنني أضع بين أيديكم هذا الاختبار آملاً منكم الإجابة عن جميع فقرات الاختبار.

يتكون هذا الاختبار من (10) فقرات وكل فقرة رصد لها علامتان، عليك أن تجيب عليها جميعها.

مع فائق الاحترام والتقدير

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

فقرات اختبار مهارة التحدث

السؤال الأول: ماذا تفعل إذا؟

(علامتان) -

- حياك زميلك.
- دق جرس الفرصة.
- دخلت مكتبة المدرسة.
- أنشد النشيد الوطني.
- رأيت كتاباً ملقى في ساحة المدرسة.
- غاب زميلك عن المدرسة.

السؤال الثاني: طلب منك مدير أحد البنوك أن تقترح له إعلاناً عن حاجته إلى محاسب لديه خبرة لا تقل عن خمس

سنوات فماذا تقترح له؟

(علامتان) -

.....
.....

السؤال الثالث: اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

(علامتان) -

"مدينة تشناق إليها القلوب وتشناق هي إليها، فهي مصنع الرجال وأم الأبطال، تستحق منا أن نبذل كل نفيس وغال، رغبة في استرجاعها، وإعادة الحق إلى أصحابها، تاريخهما المشرق الحافل بالعبير والعظات يرسم لنا سبيل الخلاص، إنها "القدس"، ورغم حجم المؤامرة عليها، وعلى أهلها الذين لا يزالون يتعرضون لأنواع القهر والهوان، لتمسكهم بهويتهم وانتمائهم لدينهم وعروبتهم فقد أصبحوا مصابيح للحرية والتحدي، إن أهل القدس يتطلعون لهذا اليوم الذي تحرر فيه مدينتهم ليعود المقدسي يحمل أحلامه وليعمل جاهداً على بناء دولته التي انتظرها طويلاً ولينعم بعاصمة كبرى بين العواصم....."

- عبر شفوياً المؤامرة التي تحاك ضد مدينة "القدس"؟

.....

- تحدث شفوياً عن الأحلام التي يحلم بها كل مقدسي؟

.....

- بماذا تنصح أهل "القدس"؟

.....

- تحدث أمام زملائك في حدود دقيقة واحدة حول مضمون القول الآتي:

"القدس في خطر"

السؤال الرابع: رتب الجمل التالية بحيث تكون فقرة ذات معنى؟

(علامتان).

- 1- () فرأى جزءاً من قضبان سكة الحديد قد جرفته المياه.
- 2- () كان غلاماً عائداً إلى قريته بعد الغروب.
- 3- () فأسرع إلى جمع كومة من الحطب وأشعل فيها النار ليراه السائق.
- 4- () وخاف أن يأتي القطار مسرعاً فينقلب بالركاب.
- 5- () وهكذا أنقذ القطار والمسافرين بذكائه وحسن تصرفه.

السؤال الخامس: عبر شفويًا عن ما يلي؟

(علامتان).

- طالب خجول لا يتكلم مع زملائه ولا يمشي معهم.

- طالب يقاطع معلمه أثناء الحديث.

- طالب يستمع لإرشادات مراقب الامتحان.

السؤال السادس: ابد رأيك شفويًا في كل مما يأتي بجملة تامة صحيحة المعنى؟

(علامتان).

- إطلاق الأعيرة النارية في الأعراس.

- مخالفة تعليمات وقوانين المدرسة.

- لفظ الألفاظ النابية في المدرسة والشارع.

(علامتان).

السؤال السابع: عبر شفويًا عن مضمون الصور التالية؟





السؤال الثامن: تحدث في حدود دقيقتين عن برنامجك اليومي منذ أن تستيقظ إلى أن تعود للنوم؟
(علامتان).

.....

السؤال التاسع: أعد صياغة الفكرة التي تحملها الجملة الآتية شفوياً بأكثر من أسلوب؟
(علامتان).

(عاد والدي من السفر فرحاً).

.....

السؤال العاشر: أكمل الجمل الآتية شفوياً بما يناسبها؟
(علامتان).

– نظام المرور مهم لأنه يمنع وقوع.....

– المشاة ينطلقون من مكان.....

مع تمنياتي لكم بالتوفيق.

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر.

ملحق (6)

قائمة مهارات التحدث، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

مؤشرات السلوكية الدالة عليها	مهارة التحدث
- امتلاكه لمفردات التحدث بموضوعات مختلفة. - القدرة على استعمال التراكيب اللغوية الصحيحة. - استعمال اللغة الفصيحة البسيطة. - القدرة على التعبير بمفردات لغوية سليمة.	مهارة تنظيم الأفكار.
- وضوح الصوت. - القدرة على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. - الانتباه إلى سرعة الحديث وانتباه المستمعين. - القدرة على تغيير طبقات الصوت بما يتلاءم مع جذب المستمعين.	مهارة النطق السليم للحروف من مخارجها الأصلية.
- القدرة على ترتيب الجمل بحيث يكون فقره ذات معنى - القدرة على التعبير الشفوي بعبارات تامة المعنى وواضحة. - القدرة على إعادة صياغة الجمل بطرق متعددة	مهارة سلامة تركيب الجمل.
- القدرة على ترابط الأفكار وتسلسلها. - القدرة على تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين. - القدرة على توضيح الفكرة الرئيسة للموضوع. - القدرة على الجرأة في التحدث وإبداء الرأي.	مهارة إبداء الرأي.

ملحق (7)

معايير تصحيح اختبار مهارة التحدث

المهارة						درجه امتلاك الطالب للمهارة					
						دائما	غالبا	نادرا	أحيانا	مطلقا	المجموع
						(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
مهارة تنظيم الأفكار.											
						- امتلاكه لمفردات التحدث بموضوعات مختلفة.					
						- القدرة على استعمال التراكيب اللغوية الصحيحة.					
						- استعمال اللغة الفصيحة البسيطة.					
						- القدرة على التعبير بمفردات لغوية سليمة.					
مهارة النطق السليم للحروف من مخارجها الأصلية.											
						- وضوح الصوت.					
						- القدرة على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.					
						- الانتباه إلى سرعة الحديث وانتباه المستمعين.					
						- القدرة على تغير طبقات الصوت بما يتلاءم مع جذب المستمعين.					
مهارة سلامة تركيب الجمل.											
						- القدرة على ترتيب الجمل بحيث يكون فقره ذات معنى.					
						- القدرة على التعبير الشفوي بعبارات تامة المعنى وواضحة					
						- القدرة على إعادة صياغة الجمل بطرق متعددة.					
مهارة إبداء الرأي.											
						- القدرة على ترابط الأفكار وتسلسلها.					
						- القدرة على تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين.					
						- القدرة على توضيح الفكرة الرئيسية للموضوع.					
						- القدرة على الجرأة في التحدث وإبداء الرأي.					

ملحق (8)

بطاقة تحكيم مقياس مفهوم الذات

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعه النجاح الوطنية- نابلس

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

حضرة السيد: الدكتور/..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : تحكيم مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف إلى " أثر استخدام الدراما التكوينية في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس "

وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة النجاح الوطنية، لذا يرجى التكرم وتحكيم مقياس مفهوم الذات لمادة اللغة العربية وفق المعايير الآتية:

- مدى قدرة المقياس على قياس مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

-مدى ملائمة المقياس لمستوى طلاب الصف السابع الأساسي.

-وضوح العبارات وسلامة اللغة.

-مدى ارتباط المقياس بهدف الدراسة

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية.

الرقم	الفقرات	ينطبق علي بدرجه كبيرة جدا	ينطبق علي بدرجه كبيرة	ينطبق علي بدرجه متوسطة	ينطبق علي بدرجه قليلة	ينطبق علي بدرجه قليلة جدا
1.	أحصل على درجات منخفضة في دروس اللغة العربية.					
2.	أحتاج إلى اهتمام خاص من المعلم حتى أفهم دروس اللغة العربية.					
3.	أستمتع بتعلم دروس اللغة العربية.					
4.	يؤرقني أنني لست بنفس مستوى زملائي بمادة اللغة العربية.					
5.	أستطيع فهم مادة اللغة العربية أكثر من غالبية الطلبة.					
6.	لا أسأل في حصة اللغة العربية؛ لأن أسئلتني تبدو كأنها سخيفة.					
7.	أشعر دائماً أنني ضائع في حصة اللغة العربية.					
8.	أنا واثق من قدرتي في التحدث أمام الآخرين.					
9.	أشعر بالخجل عند محاولتي التحدث أمام الآخرين.					
10.	أهتم بتحضير دروس اللغة العربية قبل شرح المعلم لها.					
11.	أشعر بعدم القدرة على إيصال أفكارني للآخرين بطريقة واضحة.					
12.	أشعر بالتردد حتى عند الإجابة عن أسئلة اللغة العربية التي أعرف إجابتها.					
13.	أستطيع إقناع الآخرين بأفكارني ولدي الثقة بنفسني لذلك.					
14.	أشعر بالضيق عند تحدثني أمام الطلبة؛ لأنني أعرف أنني لا أستطيع التحدث بشكل سليم.					
15.	أنا شخص ضعيف من الناحية اللغوية.					

					16. أستخدم وسائل غير مشروعه إن واجهتني صعوبة في مادة اللغة العربية.
					17. أحتاج إلى التشجيع من المعلم عند الإجابة على أسئلة اللغة العربية.
					18. لا أستطيع أن أعطي إجابة صحيحة في الاختبارات التي تحتاج مني قدرة لفظية.
					19. مادة اللغة العربية تجعلني أشعر بالقلق والتوتر.
					20. مهارة التحدث عندي أفضل من الآخرين.

ملحق (9)

مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية بصورته النهائية

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يهدف الباحث من خلال هذه الاستبانة التعرف إلى مفهوم الذات في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وإنني أضع بين أيديكم هذه الاستبانة آملاً منكم الإجابة عن فقراتها جميعها.

يرجى قراءة كل فقرة والإجابة عنها وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب، بما ينطبق ووجهة نظرك.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

مثال:

الفقرة	ينطبق على درجة كبيرة جداً	ينطبق على درجة كبيرة	ينطبق على درجة متوسطة	ينطبق على درجة قليلة	ينطبق على درجة قليلة جداً
أشعر أن أسئلتي تبدو سخيفة أمام الطلبة.			X		

الباحث: توفيق عمر فتحي أغبر

مقياس مفهوم الذات في اللغة العربية.

الرقم	الفقرات	ينطبق علي بدرجه كبيرة جدا	ينطبق علي بدرجه كبيرة	ينطبق علي بدرجه متوسطة	ينطبق علي بدرجه قليلة	ينطبق علي بدرجه قليلة جدا
1.	أتضايق عندما أحصل على درجات منخفضة في دروس اللغة العربية.					
2.	أحتاج إلى اهتمام خاص من المعلم حتى أفهم دروس اللغة العربية.					
3.	استمتع بتعلم دروس اللغة العربية.					
4.	أشعر أن أسئلتني تبدو سخيفة أمام الطلبة.					
5.	أشعر أنني ضائع في حصة اللغة العربية.					
6.	أستطيع فهم مادة اللغة العربية أكثر من باقي الطلبة.					
7.	يؤرقني أنني لست بنفس مستوى زملائي بمادة اللغة العربية.					
8.	لا أسأل في حصة اللغة العربية.					
9.	أثق من قدرتي في التحدث أمام الآخرين.					
10.	أشعر بالخجل عند محاولتي التحدث أمام الآخرين في حصة اللغة العربية.					
11.	أهتم بتحضير دروس اللغة العربية قبل شرح المعلم لها.					
12.	أشعر بعدم القدرة على إيصال أفكاري للآخرين بطريقة واضحة.					
13.	أشعر بالتردد حتى عند الإجابة عن أسئلة اللغة العربية التي أعرف إجابتها.					

					14. أستطيع إقناع الآخرين بلغتي ولدي الثقة بنفسى لذلك.
					15. أشعر بالضيق عندما أتحدث أمام الطلبة؛ لأننى أعرف أننى لا أستطيع التحدث بشكل سليم لضعف قدرتي اللغوية.
					16. مهارة التحدث عندي أفضل من الآخرين.
					17. أنا شخص ضعيف من الناحية اللغوية.
					18. أستخدم وسائل ملتوية إن واجهتني صعوبة في مادة اللغة العربية.
					19. أحتاج إلى التشجيع من المعلم عند الإجابة على أسئلة اللغة العربية.
					20. لا أستطيع أن أعطي إجابة صحيحة في الاختبارات الشفوية.

ملحق (10)

قائمة بأسماء أعضاء هيئة التحكيم

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1-	د. علي حبايب	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
2-	د. صلاح ياسين	دكتوراه قياس وتقويم	جامعة النجاح الوطنية
3-	د. سهيل صالحة	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
4-	د. فايز محاميد	دكتوراه إرشاد وعلم نفس	جامعة النجاح الوطنية
5-	د. فاخر الخليلي	دكتوراه علم نفس إكلينيكي	جامعة النجاح الوطنية
6-	د. بشير رواجبة	دكتوراه نحو	جامعة النجاح الوطنية
7-	أ. منى شعث	ماجستير إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
8-	أ. مالك الريماوي	ماجستير علوم سياسة/ دراما	مؤسسة القطان
9-	أ. ففيان طنوس	رياض أطفال ودراما	مدرسة الراهبات
10-	أ. عمار الوحدي	ماجستير لغة عربية	جامعة بيت لحم
11-	أ. سليمان أبو عقل	بكالوريوس لغة عربية	مديرية تربية نابلس
12-	أ. علي مخلوف	بكالوريوس لغة عربية	مديرية تربية قلقيلية
13	د. محمود الشمالي	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
14-	د. خليل قطناني	دكتوراه لغة عربية	مديرية تربية نابلس

ملحق (11)

دليل المعلم لدروس معده وفق أسلوب الدراما التكوينية

جامعه النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس



دليل المعلم في استخدام الدراما التكوينية في تدريس دروس (رجال في الشمس،
وبائعة الكبريت) في كتاب لغتنا العربية الجميلة-الصف السابع الأساسي-الجزء
الأول

إعداد:

توفيق عمر فتحي أغبر

إشراف الدكتور:

علي حسن حبايب

الفصل الدراسي الأول

2015-2014

مقدمة:

تعد عملية تطوير مجالي التعليم والتعلم ورفع مستوى العملية التعليمية التعليمية، إحدى الركائز الأساسية التي تعمل على تقدم المجتمعات وتطورها، ولكي يتم تطوير المجتمعات لابد من تطوير العملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال الاهتمام بمكوناتها كافة بما في ذلك المعلم، وطريقة التدريس والمادة الدراسية، والطلبة أنفسهم، وأحد أوجه الاهتمام بالطلبة هو التعرف على الطرائق التي يتبعها المعلمون عند تقديم المعارف والمعلومات والمهارات لهم، بحيث تتناسب مع قدراتهم وميولهم وتلبي احتياجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم.

وبما أن العملية التعليمية التعليمية تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين وإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يتوجب على المعلم المعرفة الواسعة باستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه، وامتلاكه القدرة على استثمارها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المعلم الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي، مما يساعده على جعل العملية التعليمية التعليمية عملية ممتعة وشيقة ومناسبة لقدرات الطلبة ووثيقة الصلة بحياتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (الحيلة، 2014).

وتعتبر الدراما التكوينية إحدى الاستراتيجيات الفعالة المستخدمة في التدريس والتي تعمل على المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة لدى المتعلمين، إن الدراما التكوينية تمثل شكلاً من أشكال الدراما التعليمية والتي ظهرت في وقت متزامن في استراليا وأمريكا الشمالية في أواخر الثمانينيات كمحاولة لتمييز هذا النهج الدرامي الخاص، عن أنشطة مرتجلة أقل تعقيداً وطوحاً، ووضعتها في سياق درامي ومسرحي أكثر اتساعاً. فالنشاطات الدرامية في غرفة الصف عرفت بالدراما التعليمية، والدراما الصفية، والدراما غير الرسمية، والدراما التطويرية، والدراما المنهاج، والارتجال، ودراما الدور، والدراما الخلاقة، والدراما الإبداعية. وكل واحدة من هذه التسميات، تتضمن تكراراً في المعنى (O'Neill, 2010).

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

الدراما أو استكشافه، وتظهر مهمة المعلم في أن يعمل على إيجاد الطرق التي تساهم في بناء سياقات تحتوي على مواقف محددة يلعب فيها الطلاب أدواراً يصنعون من خلالها مواقف مبنية على قناعاتهم التامة ويبنون تعلمهم الخاص التي يرتبط من خلالها التلاميذ بالمضمون، وتمكنهم من تطوير استجابات إزاءه من خلال الاندماج الفعال والتأمل (Russ, 2009).

مبادئ التخطيط للدراما التكوينية:

تحتاج الدراما كأى موضوع آخر، أن يخطط لها بجدية إذا أراد المعلم أن يزود الطلبة بأفضل الفرص للتعلم، ومبادئ التخطيط هذه بالتحديد هي:

(الموضوع التعليمي، والسياق، والأدوار، والإطار، والإشارة، والاستراتيجيات).

1- الموضوع التعليمي: وهو مجال التعلم الذي أرغب في أن ينخرط التلاميذ به.

لقد تم التأكيد على أن الدراما لا بد من أن تكون حول شيء ما، وعلى الأرجح ضمن المنهاج الواسع الذي يضم أفكاراً ومواضيعاً وبعضاً من القضايا التكاملية، كالتطور الشخصي والاجتماعي، ويستخلص من هذه القضايا موضوع الدراما، لذلك ففي الدراما التكوينية يمكن القول إن عنصر الدراما للموضوع يتم خلقه من خلال مجال التعلم (O'Neill, 2010).

2- السياق: هو كل الظروف المحددة التي سوف يتم ابتكارها عن طريق الدراما لاستكشاف الموضوع.

لكي نستكشف 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 تستكشف فيه الدراما (O'Toole, 2011).

3- الأدوار: من هو المعلم والطلبة الذين سيكونون في الدراما؟.

ثمة عنصر أساسي آخر للدراما ومركزي بالنسبة إلى جميع أشكال الأداء، وهو القيام بالدور، وفي هذا المظهر تكون العلاقة بين مبادئ التخطيط وعناصر الدراما واضحة جداً لأنها تنقسم المصطلحات الفنية نفسها (Ngum, 2013).

4- الإطار: هو وجهة النظر التي سوف تمتلكها الأدوار لخلق التوتر في الدراما.

يعد التوتر العنصر المسرحي الذي يميز الدراما، وعند التخطيط للدراما التكوينية يكون الإطار مصطلحاً نستخدمه لوصف التوتر.

5- الإشارة: ما هي الأشياء المصنوعة والأغراض الشخصية، والأصوات، والصور وغير ذلك مما أحاطه لإضفاء مغزى على أحداث الدراما؟.

ثمة نظام معقد من الإشارات يتضمن أشياءً وأصواتاً ولغةً وإشاراتٍ وصوراً تشترك في جميع أنواع الدراما لتجسد أحداثها، وجذب الاهتمام إليها، والإشارات تمثل أكثر من قصة خيالية هادفة (O'Neill & Lambert, 2012).

6- الاستراتيجيات: أي طرق العمل التي سوف أستخدمها؟.

هناك 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، إن الاستخدام الحكيم لمجموعة الاستراتيجيات يمكن المعلم والتلاميذ، من اكتشاف الزمان، والمكان، والحدث من منظورات مختلفة (O'Toole, 2011).

عناصر رئيسية للدراما - بشكل عام:

هذه الأدوار ليس شخصيات، هي ممارسة أهداف مضادة، ووجهات نظر متباينة تتعكس في مواقف، وإبطاء الوقت تحت ضغط العوائق، تنتج توترات في المشهد مع حدث في المركز، وعمل على إطالة أمد الاستكشاف ودخول المشاركين في زمن الحادث، كشف طبقات المعنى من خلال الأعمال والأشياء، والصور، ولغة الجسد، والكلمات (Ngum, 2013).

1- الأدوار: تتحقق من خلال لعب الأدوار، أن تعايش وضعاً متخيلاً بوصفك شخصاً آخر، أن ترتدي ملابسه وحذائه، وتمشي رحلته الكاملة عندها يمكنك أن ترى بعينه، وتحس مشاعره، وتتصرف كأنك ذلك الشخص، ويعني القيام بدور هو أن تتخيل أنك شخصاً آخر في سياق خيالي، تعايش وضعه وتستكشفه بعيني ذلك الشخص "كما لو أنك ذلك الشخص"، ويمكن القول أنه كلما كان الدور أقرب للحياة الواقعية الخاصة بالأطفال كلما كانت الحاجة للحماية في الدور أقل، في الدور نحاول توظيف معرفتنا الخاصة به وتبني موقف ما وبناء علاقة مع الأدوار الأخرى (Ngum, 2013).

2- المواقف: حتى يتم بناء علاقة مع الأدوار الأخرى من المفيد أن تجد موقفاً يتلاءم مع ذلك الدور.

3- الأهداف والأهداف المضادة: إن التباين في أهداف الأدوار ناتجة عن وجهات النظر المختلفة التي تم بناؤها كأطر للرؤيا، 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 (O'Neill & Lambert, 2012).

4- التوتر: ترى "دورثي هيثكوت" التوتر على أنها الضغط من أجل استجابة تحدث في صميم الفعل الدرامي، وترى هيثكوت أن التوتر هو المفاجأة من عدم معرفة ما هو بانتظارك، وترى أنه لا 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 (O'Toole, 2011).

5- 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 (Ngum, 2013).

6- الوقت: نحتاج لتبطيء الوقت في الدراما دون أن يظهر "أن الدراما بطيئة" تبطيء الوقت يعطي فرصة للتأمل فيما يحدث والنظر في تبعاته، وهذا ما لا يحدث في الحياة (O'Toole, 2011).

7- السياق: لكل دراما موقع وهو أنسب مكان لحدوث التفاعلات، والتداخلات، وهو موقع خيال، إنه في الحقيقة موقع "التناقضات والصراعات"، التي تحدث في المجتمع، وتتعرض في كل فرد من أفرادها.

8- الفعل الدرامي: يكون الحدث أكثر نفعاً عندما يقدم من خلال حدث درامي، فالفعل يركز المعنى فما 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، الأدوات، الصور التي تم إنشاؤها، فهذه مكونات طبيعية لصنع الحدث الدرامي (O'Neill, 2010).

9- الحدث الدرامي: هو استراتيجية معاشية 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 المؤلف لكل من الزمان والمكان، وتحديد الموقع بشكل صارم في عالم بديل (Ngum, 2013).

الأعراف والأساليب الدرامية:

الأعراف الدرامية: هي استراتيجيات وأساليب يمكن تطبيقها للفت انتباه الطلاب إلى الأسئلة، والأحداث والقضايا، والمفاهيم التي تظهر خلال تشكيل الدراما، فهذه الأعراف تسلط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام.

إن التركيز على مسألة ما يتم بعزل لحظات من الفعل، أو تجميدها، ونحتاج إلى الأعراف الدرامية من أجل تحقيق هذه الغايات، إن جريان الدراما وتدفقها يتطلب التوقف عند لحظات معينة من الفعل وتعميق معناها، فالأعراف الدرامية توفر الوسائل التي تساعد من عمل ذلك، فبوساطة العرف الدرامي نستكشف المعاني الجديدة، ونتيح للمعلمين والطلاب فرصة تعلم إضافية.(Ngum, 2013).

إن ميزة الدراما تتمثل في المساعدة على التحرك في الزمن كيفما نشاء، نوقفه عند لحظة معينة، نعود إلى الوراء، نتقدم، ثم نعود إلى الخلف، ثم نتحرك قدماً، ثم نقف، 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 اتجاهها.

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.

• المعلم في دور: "المعلم يلعب أدواراً متعددة داخل الدراما".

هذا العرف هو الأهم والأبرز والأكثر شيوعاً، من خلاله 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 هذا العرف يشغل المعلم ضمن

تنويعات كثيرة تتجلى في طبيعة دوره كمعلم، وفي المنزلة التي تتمتع بها الشخصية الدرامية التي يلعبها بمستوياتها المختلفة (O'Neill & Lambert, 2012).

يتميز هذا العرف بأن المعلم يعمل من داخل الدراما، وهو يحاور طلبته من خلال وجوده في الدور، ويستطيع أن يجسد أدواراً ذات وضعيات ومنازل متعددة، وبالتالي فهو يشتغل على تنوع يتيح التواجد ضمن قوى مختلفة، كما يمنح المشتركين فرصة أكبر في التحوار الحر، وبقيود أقل، إن لعب-دور معلم يعرف الآن عموماً كواحد من أكثر الأسلحة أهمية في ترسانة معلمي الدراما، فهو يسمح لهم بتجنب وضع المعلم العادي الذي يعرف ويحكي، بحيث يؤدون أدواراً بطرق عدة مختلفة فيما يخص الصف، على سبيل المثال: كغريب، أو كشخص لا يعرف شيئاً، كمحامي الشيطان، كخصم، أو أي دور آخر، ويمنحهم مدخلاً مباشراً لعملية الدراما، ويتيح لهم دعم عمل الأطفال من الداخل، ويسمح لهم بتوظيف مفردات الدراما، مثل: الإيماء، والاتصال بالعين، واستخدام الرموز، والمكان بطريقة لا تقدم للأطفال فقط بل تتطلب منهم أيضاً استجابة فورية بالشروط نفسها (Miller & Saxton, 2009).

• الصورة الثابتة: "خلق الصورة الثابتة بأجساد المشتركين".

تخلق الصورة الثابتة باستعمال أجساد المشاركين، وتمثل هذه الصورة تسميات عديدة حيث تسمى الصورة الفوتوغرافية، أو لقطة فيديو، أو لوحة تصويرية لمشهد، أو حدث يمثل أشخاص، ويعتبر عرف "الصورة الثابتة"، أحد أبرز الأعراف الدرامية وأكثرها شيوعاً واستعمالاً، وفيه يقوم المشترك (أفراد، أو 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، وتعتبر هذه الصورة عن موقف معين للمنخرطين فيها، أو موقف معين يرونه من وجهة نظر آخرين خارج الدراما أو داخلها، إن تجميد اللحظة الدرامية يساهم بشكل فعال في تحقيق غايات عديدة منها: تسليط الضوء على لحظة مهمة والتركيز عليها، ومناقشتها، وبالتالي فإن هذا العرف يساهم كثيراً في إمكانية الدخول إلى تفاصيل أكثر فأكثر (Brauer, 2010).

- **الأصوات من الرأس:** "استكشاف ما الذي يدور في رأس الشخصية".

حينما تكون الشخصية في وضع متأزم، وتضطرب رؤيتها، وتتعثّر في اتخاذ خطواتها التالية، يتوزع المشاركون على 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، نضع الشخصية في الحالة الدرامية المحددة، حيث تقوم بتمثيل صامت لدورها، وتقوم المجموعات بمراقبة هذا الفعل 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 Miller & Saxton, (2009).

- **الشخصية الجماعية:** "جميع أعضاء المجموعة يمثلون شخصية واحدة في الوقت نفسه".

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، يفيد هذا العرف في تخفيف الضغط عن الشخص الذي يحمل الشخصية بمفرده، فتوزع الشخصية على المجموعة كلها أو عدد منها O'Toole, (2011).

- **مسرب الوعي:** "استكشاف أفكار الشخصية ومشاعرها في لحظة مهمة".

الشخصية الدرامية أمام مفترق طرق، أو تواجه تحدياً يتطلب منها اتخاذ خطوة ما، أو قرار اتجاه مشكلة أو معضلة، بحيث يشترك جميع المشاركين في تحويل ما تفكر فيه الشخصية إلى

كلام يقال علني، وذلك خلال عبورها بين المشتركين الذين يشكلون صفين متقابلين، ويختلف هذا العرف عن عرف أصوات في الرأس، من حيث إن الشخصية تتوقف عن ممارسة دورها الدرامي وتتمر عبر المسرب، في حين أن أصوات في الرأس، عرف يقتضي تلازم فعل الشخصية مع أقوال الآخرين (Russ, 2009).

- **الاسترجاع:** "تفسير تصرف الشخصية بناء على حدث جرى معها في الماضي باستعادة صور من الماضي".

قد تحتاج الدراما في لحظة ما من لحظات فعلها أن تعود إلى الماضي، ونشاهد ذلك في الأفلام السينمائية، ويسمى (flashback)، حيث نرى الشخصية تسترجع أحداثاً من الماضي، إن ما تسترجعه من الماضي يجب أن يرتبط بعلاقة ما باللحظة الحالية التي يحدث فيها الاستحضار، فإذا ما كانت ردة فعل شخصية اتجاه موقف معين تتجسد في تصرف معين، فربما سنعود إلى استرجاع صور من الماضي لتفسير هذا التصرف (O'Neill, 2010).

- **محدد الاستنطاق:** "الشخصية تجيب عن الأسئلة التي لا تجيب عنها في السياق الدرامي الأساسي".

يستعمل هذا العرف بصور 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؛ 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, 2009).

- **السرد:** "توظيف النص خلال سير الدراما".

يستخدم السرد بطرائق عديدة منها: تحكى القصة يوازيها تمثيل لها من قبل المشتركين، ويوظف السرد في ربط المشاهد بعضها ببعض، ولتعليق على أحداث القصة من وجهة نظر محدده، يعمل هذا العرف على تزويد المشتركين بالمعلومات، ولرفع درجة التأثير عبر خلق أجواء مناسبة يثيرها السرد (O'Neill, 2010).

- **الكتابة في دور:** "الكتابة من قبل الشخصيات في السياق الدرامي".

يكتب المشتركون من مواقعهم كشخصيات في الدراما يمكن توظيف كل أشكال الكتابة وأنواعها: كقصة، أو رسالة شخصية، أو رسالة رسمية، أو عقد، أو إعلان، أو خبر، أو دعاء.

- **يوم في حياة الشخصية:** "رسم صورة للشخصية من خلال التعرف على تصرفاتها وأفعالها في يوم وليلة".

يهتم 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، يبنى على هيئة مشاهد أو لحظات درامية تعاد من قبل المجموعات التي تتقاسم يوم في حياة الشخصية "يوم وليلة -24 ساعة" (O'Neill, 2010).

- **الدور على الجدار:** "تكون الشخصية عبر الرسم والكتابة".

يمثل هذا العرف سجلاً لشخصية، أو شخصيات في الدراما، وهو عبارة عن تخطيط كبير مرسوم لملامح عامة للشخصية على ورقة كبيرة، يكتب المشتركون في المساحات البيضاء كتابات عن الشخصية، وتحولاتها من مرحلة إلى أخرى، وقد تتضمن الكتابات: كلمات، جمل، مشاعر، اهتمامات، تطلعات، يتم الاحتفاظ بهذا التخطيط أثناء سير الدراما، ويمكن تعليق هذه

التخطيط على الجدران, وهناك تتم عمليات الإضافة والتعديل كلما كان ذلك ضروري O'Neill, (2010).

استراتيجيات الدراما التعليمية:

لتنفيذ النشاط الدرامي وتوظيفه لخدمة الموقف التعليمي، يستطيع المعلم أن يتبع استراتيجيات الدراما التعليمية المختلفة لتقديم هذا النشاط إلى طلبة الصف، من هذه الاستراتيجيات الدرامية المختلفة التي تساعد المعلم في تصميم وتنفيذ النشاط الدرامي التعليمي ما يأتي:

1- استراتيجيات لعب الأدوار:

وهذه الاستراتيجية تعد نشاطاً تعليمياً وتربوياً، يسند فيه المعلم للطلاب مهمة القيام بدور شخصية غير شخصيته الحقيقية، وتقوم هذه الاستراتيجية في أساسها على إشراك المشاركين، والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية، والرغبة في التوصل إلى الحل والفهم واللذين يولدهما هذا الإشراك من قبل الطالب (O'Toole, 2011).

2- استراتيجيات عباءة الخبير:

هذه الاستراتيجية تعتبر شكلاً من أشكال الدراما، وفيها يكون الطالب بمكان دور المختص أو الخبير في موضوع معين، كأن يكون خبيراً في الجغرافيا، أو الاقتصاد، أو التاريخ، أو اللغة، أو أي مجال من المجالات المعرفية، ويتعامل مع هذه المجالات بأدوات ومهارات الخبير ذي الاختصاص، ويتم بناء مثل هذا النشاط عن طريق إسناد المعلم لأحد الطلبة دور الخبير في مجال معين، وإعطاء الطلبة الآخرين ضمن نشاط لعب الأدوار المتعددة، كأن يكونوا صحفيين أو طلبة في رحلة علمية، يطلبون إيضاحات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد في الموقف الدرامي، ويتوفر في هذه الطريقة الزبون الذي يكون هو صاحب الفكرة الذي يعمل معه الخبراء لتحقيق الهدف، ونستطيع القول إن هذا الأسلوب يلاءم المنهاج ككل أكثر من الدراما التكنوية، التي تختص القيم الإنسانية، والاجتماعية (O'Neill, 2010).

3- استراتيجية التأطير والصور الثابتة:

تعتبر هذه الاستراتيجية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في بناء محتوى الموقف التعليمي، بطريقة محكمة، من قراءة، والنقاط، وتحليل الرموز، والإشارات التي يحتوى الإطار والصورة الفنية، وغالباً ما تكون هذه الإطارات ذات هدف تعليمي تربوي واضح، والصور الثابتة، والمؤطرة تستخدم كوسيلة يعرضها المعلم أمام الطلبة، ويتم مناقشتها معهم عن طريق الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التي هي مستمدة من الصور الثابتة المعروضة (O'Toole, 2011).

4- استراتيجية الارتجال:

هذه الاستراتيجية تعتبر وسيلة درامية يتم من خلالها وضع الطفل في موقف ما، وفي معظم الأحيان يكون موقف متوتر، حيث يطلب من الطفل التصرف، وإيجاد الحلول المناسبة لهذا الموقف بشكل درامي، وهذه الاستراتيجية تدعم المبادأة والمبادرة عن الطفل، حيث يتم هذا النشاط التعليمي الارتجالي تحت إشراف المعلم، الذي يخطط لهذا النشاط ويضع أهدافه، ويتم بصورة حركات وأصوات غير مخطط لها بالسابق (Ngum, 2013).

5- استراتيجية المعلم في دور:

يؤدي المعلم دوره في هذه الاستراتيجية شخصاً بسيطاً في الموقف التعليمي، مما يسهل الانخراط في الدور والعمل الدرامي، ويعطي فرصة للطلبة لإجراء تغييرات في الإدارة الصفية، من خلال الاختيارات التي يختارونها، والنابعة من مصدر القوة التي يمتلكونها، والتي سمحت بممارسته، ومن أشكالها الدور الجزئي للمعلم والدور المتكامل (O'Neill, 2010).

6- استراتيجية التمثيل الصامت:

وتعنى هذه الاستراتيجية الفعل بلا كلام، بما فيه من تعبيرات الوجه، والإيماءات، وحركات اليدين، وأوضاع الجسم، والحركات التي يلاحظها المنخرط في الحياة (Ngum, 2013).

أهداف هذا الدليل:

- 1- تقديم مقترح لمقاربة النص من المعلم من خلال أنشطه تطبيقية تهدف إلى تعميق فهم النص، واستكشاف دلالاته من التلاميذ.
 - 2- تقديم أنشطة تطبيقه إضافية يمكن للمعلم أن يوظفها في عمله التربوي.
 - 3- تقديم مقترح تطبيقي يوظف الدراما سياقات تعليمية تهدف إلى إحداث تفاعل المشتركين مع الظواهر الاجتماعية، السياسية، الثقافية في البعد الإنساني.
 - 4- توظيف أساليب وطرائق فعالة ومنشطة للتلاميذ تدفعهم إلى تكوين الرأي ومناقشة وتعميق قدراتهم ومهارتهم الكلامية عبر التكلم والحركة.
- لذلك فإن المقترح الدرامي ينسج خيوطا بين ما يجري في حجرة الصف، وما يجري في الحياة الواقعية.

تخطيط تفصيلي متسلسل للدراما التكوينية

لا بد قبل البدء بتخطيط الدرس التعرف على العناصر الأساسية المكونة لخطة الدرس وهي والتي يتشكل منها المخطط بشكل تفصيلي ومتسلسل للدراما التكوينية:

• السياق

السياق جميع الأبعاد التي تتشكل منها لخطة معينة، وهي بمثابة ومضات ولمحات تعطى قبل البدء بالدراما للطلاب.

وفي الدراما سياقان: الأول: متخيل وهو سياق درامي، والثاني: واقعي وهو سياق فعلي.

• العرف الدرامي

هو الأسلوب الذي نستخدمه لاكتشاف موقف معين أو التعبير عنه، الأصوات بالرأس، الصورة الثابتة، الجدارية.....

• دور المعلم

عندما يقوم المعلم بإعطاء التعليمات فهو معلم خارج دور الدراما، أما إذا اشترك بالدراما كأحد الشخصيات يكون داخل الدراما.

• دور الطالب

الطالب في حال سماعه للتعليمات والتعاقد والسياق الدرامي يكون خارج الدور، أما في حال قيامة بالمشاركة بتجسيد إحدى الشخصيات بالدراما فهو يكون داخل الدور.

مخطط تفصيلي لدراما رجال في الشمس

قبل البدء بالدراما ينبغي على المعلم عمل إحماء درامي للطلاب.

أولاً: لعبة الإحماء الدرامي: المعلم والطلاب خارج الدور (لاعبون).

المعلم يقوم برسم خطوط على الأرض بوساطة اللاصق على شكل حدود وإطار لأرضية الغرفة، ويضع داخل هذه الخطوط ثلاثة دوائر بحيث تتسع كل دائرة لخمس أشخاص.

المعلم يخبر الطلاب بأن لديهم الحرية بالحركة داخل القاعة كما يريدون، ولكن عليهم الانتباه لتعليماته والإصغاء إليه وقت طرحها على مسامعهم.

المعلم يقول للطلاب: اسمعوني جيداً الآن امشوا في الغرفة مشيتكم العادية، أسرع... أسرع... فأسرع... أسرع، وأنتم تتحركون الآن ادخلوا داخل الإطار المرسوم على الأرض داخل الخطوط تحركوا أسرع... أبطأ... أسرع... فأسرع... أبطأ... أسرع، الآن ادخلوا جميعكم إلى الدوائر لا أريد أن أرى أحداً خارج الدوائر.

اجلسوا على الأرض الآن.

المعلم بعد هذه اللعبة يناقش مع الطلبة عن ما هو شعورهم أثناء وضعهم في الدائرة وهي لم تسعهم. (ينهي الإحماء).

ثانياً: التعليمات الأولية: المعلم والطلاب خارج الدور.

اجلسوا على الأرض الآن، ولنستمع جميعاً ماذا أريد أن أقول لكم.

المعلم: سنعمل اليوم على دراما متخيلة كاملة أمل أن نتعاون معاً لإنجازها، ستكون الدراما الخاصة بنا تتحدث عن ثلاثة فلسطينيين اضطرتهم ظروف العيش القاسية إلى الهجرة من بلادهم.

ثالثاً: التعاقد أو الاتفاق: المعلم والطلاب خارج الدور.

هل أنتم مستعدون لنعمل سوياً ونستكشف معاً قصتنا؟

هنا يكون المعلم قد حصل على قبول الطلبة المشاركة في الدراما، ويعد هذا التزام من الطلاب اتجاه الدراما وإنجازها حتى النهاية.

رابعاً: السياق الدرامي: المعلم والطلاب خارج الدور.

قصتنا اليوم تتحدث عن ثلاثة فلسطينيين اضطرتهم ظروف العيش القاسية-جاء اعتداء الإحتلال عليهم عام 1948- للهجرة من قريتهم إلى الكويت من أجل العمل، وتوفير لقمة العيش لعيالهم، فقاموا بالاتفاق مع سائق كان يهرب الناس إلى ذلك المكان-وأثناء سفرهم يكابدون مشقة السفر وحرارة الصحراء القاتلة.

خامساً: الاستقصاء: المعلم والطلاب خارج الدور

- يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على أربعة أشخاص، ويطلب منهم أن يتخيلوا شكل المعاناة التي تعرض له أهل هذه القرية من الإحتلال، من خلال تشكيل صور ثابتة وعرضها على شكل مجموعات ثم مناقشتها بشكل جماعي-ماذا رأيتم بالصورة؟-عما تعبر؟ ومن ثم يمكن سماع أصوات الأشخاص في الصورة-أصوات في الرأس.

وإعطاء فترة زمنية دقيقتين لمناقشة كل صورة من الصور الثابتة التي تم عرضها، بعدها يتم سماع كل مجموعة ما الذي تخيلته من أحداث، في الدراما نعمل ولا نحكي ونعيش الحدث.

- بناء السياق الدرامي

المعلم يطلب من الطلبة عمل صور ثابتة لسكان القرية ومعاناتهم فيها، ومناقشتها بشكل جماعي، ثم بعد ذلك يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات ويطلب منهم أن يتخيلوا أحلام الأشخاص عن الهجرة والمكان الجديد.

*الحلم هو أحد الاستراتيجيات التي تستخدم في الدراما ويكون فيها أصوات وكلام وحركة وممكن تكون صامتة.

- يقسم المعلم الطلبة في مجموعات ويطلب منهم أن تختار كل مجموعة عائلة من عائلات هؤلاء الأشخاص الثلاثة، وتكون هذه المجموعة مكونة من ثلاثة أشخاص بحيث تتكون هذه العائلة من طفل وأب وأم، وتخيل ما الذي يدور في البيت بين هؤلاء الفلسطينيين الذين يرغبون بالهجرة، وبين عائلاتهم وتجسيد ذلك بصورة ثابتة.

سادساً: الصورة الثابتة: المعلم خارج الدور، الطلاب داخل الدور.

يطلب المعلم من الطلبة عمل الصورة ثابتة، التي تم الاتفاق عليها وهي تجسد نقطة مفصلية في عائلات الفلسطينيين أثناء قرارهم الهجرة.

المعلم يخبر الطلاب أنه سيتفقد الصور الثابتة، وسيختار صورة ثم أخرى لتأملها مع الطلبة جميعهم والحديث عنها.

- الآن، لتبق هذه الصورة ثابتة، والجميع يتحرر ولتأتوا بجانبها، وهنا يبدأ المعلم بالطلب من الطلبة التأمل في الصورة الثابتة والتحدث عنها.

- أصوات في الرأس

- الآن يطلب المعلم من الطلبة التفكير بما يدور في ذهن كل فرد من أفراد الأسرة في تلك اللحظة، ويخبر المعلم الطلبة بأنه بإمكانهم لمس رأس الشخصية، وسماع ما يدور في رأسها. ومناقشة كل صورة من الصور التي تشكلت من المجموعات.

- سابعاً: السياق الدرامي: المعلم والطلاب خارج الدور.

المعلم الآن لنستمع إلى التعليمات، قرر مروان، وأبو قيس، وأسعد الهجرة إلى الكويت، ولا بد لهم من أن يبحثوا عن شخص للهجرة معه يوصلهم إلى الكويت، فعثروا على شخص يدعى أبو الخيزران.

- ثامناً: مشاهد حية: المعلم والطلاب في الدور

المعلم أخبر طلابه أنه سيمثل دور سائق السيارة الذي يدعى أبو الخيزران، وتم تطوع ثلاثة طلاب ليمثلوا دور أسعد، ومروان، وأبو قيس.

- ويبدأ المشهد، أبو الخيزران أنا أستطيع مساعدتكم ولكنني لست مسؤولاً عنكم، وإن تم إلقاء القبض عليكم فأنا لا أتعرف عليكم، إضافة لذلك أنا بحاجة لمائة قطعة من المال مقابل نقلكم،

وعليكم أن تتحملوا مشقة السفر من فلسطين إلى العراق ثم إلى الكويت، ولهيب الشمس الحارة، وعليكم أن تركبوا في خزان المركبة الحديدي، حتى لا تكشفكم الدوريات التي تنتقل في المساء.

الطلاب سيتحدثون.....(سيتكون ذلك من خلال وجهة نظرهم وقبولهم أو رفضهم لهذا العرض).

انتهاء المحادثة بين أبي الخيزران المعلم والطلاب.

الآن المعلم والطلاب خارج الدور.

المعلم يطلب من الطلاب أن يفكروا في أن الأشخاص الذين قرروا الهجرة يريدون أخذ غرض مهم ثمين بالنسبة إليهم، ما الذي يأخذونه؟ ويطلب من الطلبة رسم ذلك الغرض على ورقة، ولماذا تم اختياره بالتحديد؟ والتحدث عنه أمام الآخرين، وأن يكتب كل واحد منهم رسالة إلى أهله.

بعد التعرف إلى الأغراض التي حملها المهاجرون معهم، والرسائل التي كتبها المهاجرون إلى أهاليهم، يطلب المعلم من طلابه تأثيث المكان بحيث يكون على شكل سيارة بها خزان حديدي، ويتم الاتفاق مع الطلبة في أن الكراسي المتواجدة في الصف تقلب لتصبح على شكل سيارة وخزانها.

- المعلم يخبر الطلاب بأن الطريق أثناء المسيرة طويلة وشاقة، وأن أبا الخيزران سيتوقف مرة واحدة فقط قبل قطع الحدود، وأن عليهم أن يتحملوا حر الشمس المضاعف؛ لأنهم يتواجدون في خزان حديدي، وقام أبو الخيزران بإعطاء مفتاح للخزان لكل من مروان وأسعد وأبو قيس، وأن لديهم القدرة على فتح الخزان وقت ما يريدون في حال تعبهم، ولكن عليهم أن يتحملوا التبعات الذي قالها لهم سابقاً.

المعلم يطلب من أبي قيس، وأسعد، ومروان الصعود إلى خزان السيارة، ويدخل المعلم في دور أبي الخيزران مرة أخرى.

المعلم طلب من الطلبة تخيلوا الكلام الذي دار بين أبي قيس، وأسعد، ومروان، وهم داخل خزان السيارة.

- بعد ذلك تحركت السيارة وبداخلها الأشخاص الثلاثة، الآن السيارة تتحرك وسط لهب الشمس الحار والقاتل، وتسير.....أوقف أبو الخيزران الذي يجسد هذه الشخصية المعلم محرك السيارة وخرج من السيارة، وأسرع يفتح خزان السيارة للثلاثة فخرج أبو قيس ثم خرج

الآخرون، ويخبرهم أبو الخيزران يقول لهم الساعة الآن الحادية عشر والنصف احسبوا سبع دقائق لأفتح لكم الباب.

هذه الأحداث تجري داخل الصف ولا تحكى للطلاب.

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات ويطلب منهم عمل صورة ثابتة، عن الأشخاص الثلاثة أثناء ركوبهم في الخزان، ومناقشة ما كان يدور برأس هؤلاء الثلاثة في فترة مسير السيارة وهم بداخل خزانها، ومناقشة كل صورة من الصور المطروحة.

- الخروج من الدور وبناء الحاجز الحدودي الذي ستمر منه السيارة والأشخاص المتواجدون فيه.

المعلم يخبر الطلاب، إن السيارة الآن تقترب عند حاجز حدودي هذا الحاجر به حرس ومفتشون وهم يعرفون أبو الخيزران جيداً وعددهم ثلاثة. ويبين المعلم للطلبة أن هؤلاء الحراس عملوا على تأخير أبو الخيزران من المرور.

الآن لنكون مشهد يوضح ما الذي جرى بين أبي الخيزران وحرس الحدود؟.

يتم توظيف ثلاث أشخاص يجسدون دور حرس الحدود، المعلم يمثل أبا الخيزران سائق السيارة، والسيارة بها ثلاثة أشخاص موجودون في خزانها الحديدي، وهي متوقفة تحت أشعه الشمس الحارة، وأبو الخيزران على عجلة من أمره لينهي متطلبات الخروج عبر الحدود.

- يدور الآن بين المعلم والطلبة الذين يجسدون دور حراس الحدود نقاش هذا النقاش لا نعلم به (لأنه سيتكون خلال السياق) لكن الهدف منه هو إعاقه أبو الخيزران من المرور في الوقت الذي احتسبه.

- في هذه الأثناء وخلال فترة الحوار تزداد أشعة الشمس لهيباً وحرّاً والأشخاص الثلاثة متواجدون في خزان السيارة، وأثار الإنهاك والتهب تدل عليهم.

أبو الخيزران ينظر إلى ساعته أثناء النقاش وحاول فعل المستحيل للحصول على التوقيع للخروج عبر الحدود، نظر إلى ساعته فوجدها الحادية عشر وخمسة وأربعون دقيقة.

- المعلم الذي يمثل شخصية أبو الخيزران يقوم بتطبيق ما تم طرحه في قصه رجال في الشمس من خلال الأحداث.

أبو الخيزران حصل أخيراً على التوقيع والأوراق اللازمة للعبور، وانطلق مسرعاً بسيارته وعندما ابتعد عن الحدود قليلاً أوقف السيارة وخرج مسرعاً وهو يلهث وفتح باب الخزان وبأعلى صوته نادى أسعد.

المعلم والطلبة خارج الدور الآن.....

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات ويطلب منهم تخيل ما الذي وجده أبو الخيزران عندما فتح باب الخزان؟ وماذا فعل بعد ذلك؟، يترك المعلم للطلبة مجالاً من الوقت ليتخيل الطلاب ما الذي حصل مع أسعد، أبو قيس، مروان، وماذا فعل أبو الخيزران؟.

بعد ذلك يناقش المعلم مع الطلبة ما الذي تخيلوه، ويطلب منهم عمل صورة ثابتة، تناقش من خلال تأملات الطلبة بماذا تجسده هذه الصورة، إضافة إلى سماع الكلام الذي يدور في رأس أبي الخيزران من خلال لمس رأسه، وهو يتساءل لماذا لم يدقوا جدران الخزان؟

- المعلم يطلب من الطلاب تخيل كيف كان وضع الأشخاص داخل الخزان عندما فتح أبو الخيزران باب الخزان، وتشكيلها على شكل جدارية، والطلب من الطلبة التفكير بما يدور بخاطرهم قبل رحيلهم عن الحياة، لو أنهم على قيد الحياة الآن، ومناقشة هذه الجدارية مع الطلبة.

(المعلم أوقف الدراما الآن).

- تاسعاً: حوار ما بعد الدراما:

- السؤال المركزي:

ما الذي يدفع الأشخاص إلى ترك بيوتهم و أوطانهم؟

لماذا لم يدقوا باب الخزان؟

- أسئلة فرعية:

ماذا يعني الوطن؟

ما قيمة الشخص دون وطن وهوية؟

ما هي الأشياء الذي يفقده الشخص الذي يترك وطنه؟

- الحدث المركزي؟

اللحظة التي يذهب فيها أبو الخيزران لتوقيع الأوراق لعبور الحدود.
اللحظة التي صعد بها أبو قيس، ومروان، وأسعد إلى الخزان مقررين الهجرة.

- الهدف:

الحصول على عمل ولقمة العيش.

- الإعاقات؟

الاحتلال، أشعة الشمس، حراس الحدود.

- التوتر:

ضيق الوقت، وجود الأشخاص بالخزان الحديدي تحت أشعة الشمس الحارقة.



مدينة عكا مسقط رأس الكاتب غسان كنفاني

رجال في الشمس

هذا النص جزء من رواية (رجال في الشمس)، التي تحكي قصة ثلاثة فلسطينيين، هم: مزوان وأبو قيس وأسعد، اضطرتهم ظروف العيش القاسية -جلاء النكبة التي حلت سنة ألف وتسعمئة وثمان وأربعين- للهجرة إلى الكويت من أجل العمل، وتوفير لقمة العيش لعيالهم، فقاموا بالاتفاق مع أبي الخيزران -وهو سابق كان يهرب الناس إلى ذلك المكان- على تهريبهم إلى الكويت وفي الطريق يكابدون مشقة السفر، وحرارة الصحراء اللاحقة، والجزء الذي بين أيدينا يصور مسرح الأحداث بين العراق والكويت.

فيما كانت السيارة تطلق كالسهم تاركة وراءها خطاً من غيوم الغبار، كان أبو الخيزران يتنرف عرقاً غزيراً يقب في وجهه تمرات مشعبة تلتقي عند ذقنه. كانت الشمس ساطعة متوهجة، وكان الهواء ساخناً مشبعاً بغبار دقيق كأنه الطحين... وصل أبو الخيزران إلى أعلى الهضبة الصغيرة، فاطفاً المحرك، وترك السيارة تترك قليلاً، ثم أوقفها، وفقر من الباب إلى ظهر الخزان.

خرج مزوان أولاً، رفع ذراعيه، فانشله أبو الخيزران بعنف، وتركه مفروشا فوق سطح الخزان... أطل أبو قيس برأسه، ثم حاول أن يخرج إلا أنه لم يستطع، عاد، فأخرج ذراعيه، وترك أبا الخيزران يساعده...

أما أسعد فقد استطاع أن يتسلق الفرخة، وقف مهيأ يتشقق بملء صدره... كان يبدو أنه يريد أن يتكلم، إلا أنه لم يستطع، وأخيراً قال لاهئاً: الطفس هنا في غاية البرودة!

كَانَ وَجْهُهُ مُحْمَرًا وَمُبْتَلًا، وَكَانَ يُطَالُهُ مَغْسُولًا بِالْعَرَقِ، أَمَا صَدْرُهُ
فَقَدْ انْطَبَعَتْ عَلَيْهِ عَلَائِمُ الصَّدَا، فَبَدَا وَكَأَنَّهُ مُلَطَّخٌ بِالْذَّمِّ.

مُلَطَّخٌ: مُلَوَّنٌ

جَلَسَ أَرْبَعَتُهُمْ عَلَى الْأَرْضِ وَاضِعِينَ رُؤُوسَهُمْ فَوْقَ رُكْبِهِمْ
الْمَطْوِيَّةِ، قَالَ أَبُو الْخَيْزُرَانِ بَعْدَ فِتْرَةٍ:

هَلْ كَانَ الْأَمْرُ مُخِيفًا؟

لَمْ يُجِبْهُ أَحَدٌ... فَدَوَّرَ نَظْرَهُ فَوْقَ وَجُوهِهِمْ، فَبَدَتْ وَجُوهًا صَفْرَاءَ مُخَنَّطَةٍ.

- قُلْتُ لَكُمْ مَبْعَ دَقَائِقٍ... وَرَغِمَ ذَلِكَ لَمْ يَسْتَعْرِقِ الْأَمْرُ أَكْثَرَ مِنْ سِتٍّ.

رَفَعَ مَرْوَانَ رَأْسَهُ، ثُمَّ اسْتَنَدَ عَلَى عَضُدَيْهِ، وَأَخَذَ يُنْظَرُ، مُلْقِيًا
بِرَأْسِهِ، بَعْضَ الشَّيْءِ إِلَى الْوَرَاءِ، بِأَنَّهُمَا أَبِي الْخَيْزُرَانِ...
الْعَضُدُ: مَا بَيْنَ الْبِرْفَيْنِ إِلَى
الْكُفِّ.

- هَلْ جَرَّبْتُ أَنْ تُجْلِسَ هُنَاكَ سِتُّ دَقَائِقٍ؟

وَقَفَّ أَبُو الْخَيْزُرَانِ، وَخَفَضَ عَنْ بَطَالِيهِ الرُّمْلَ، ثُمَّ ثَبَتَ كَفَّيْهِ فَوْقَ خَاصِرَتَيْهِ، وَأَخَذَ يُنْقَلُ بَصَرُهُ بَيْنَ
الرُّجَالِ الثَّلَاثَةِ.

هَيَّا بِنَا... يَجِبُ الْأَنْضِيعُ وَفُتْنَا أَكْثَرَ... أَمَامَكُمْ حَمَامٌ تُرَكِّي آخِرَ بَعْدَ فِتْرَةٍ وَجَبِيَّةٍ. صَعِدَ أَرْبَعَتُهُمْ
إِلَى السَّيَّارَةِ... هَذَرِ الْمَحْرُوكِ... وَمَضَتْ السَّيَّارَةُ الْكَبِيرَةُ تَرْسُمُ فِي
الصُّحْرَاءِ خَطًّا مِنَ الضَّبَابِ يَتَعَالَى، ثُمَّ يَدُوبُ فِي الْفَيْظِ.

الْفَيْظُ: سَيْدَةُ الْحَرِّ

لَمْ يَكُنْ أَيْ وَاحِدٌ مِنْهُمْ يُرْغَبُ فِي مَزِيدٍ مِنَ الْحَدِيثِ... لَيْسَ
لَأَنَّ التَّعَبَ قَدْ أَنَهَكَهُمْ فَقَطْ، بَلْ لِأَنَّ كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمْ غَاصَ فِي أَفْكَارِهِ عَمِيقًا... سَوَفَ يَكُونُ
بُؤْسُنَا - فَكَّرَ أَبُو قَيْسٍ - أَنْ نَعْلَمَ قَيْسًا، وَأَنْ نَشْتَرِيَ عِرْقَ زَيْتُونٍ أَوْ عِرْقَيْنِ، وَرُبَّمَا نَبْنِي عُرْفَةً نَسْكُنُهَا
وَنَكُونُ لَنَا، أَنَا رَجُلٌ عَجُوزٌ، قَدْ أَصِلُ، وَقَدْ لَا أَصِلُ...

لماذا لا تُضربُ في بلادِ اللهِ بحثاً عنِ الخيرِ؟ هل سبقتُ كُلَّ عُمرِكَ تَأْكُلُ طَعِينِ الإغاثَةِ، الَّذِي تُهْرَقُ كُلُّ كَرَامَتِكَ مِنْ أَجْلِ كَيْلِ وَاحِدَةٍ؟ ...

السَّيَّارَةُ تَمُضِي فَوْقَ الْأَرْضِ الْمُنْتَهِيَةِ، وَتَهْدِرُ مُحَرَّكُهَا مِثْلَ فَمِ جَبَّارٍ يُزْدَرِدُ الطَّرِيقَ... مَدَّ أَبُو الْخَيْرَانِ يَدَهُ، فَاطْفَأَ الْمُحَرَّكَ، ثُمَّ نَزَلَ بِطُءٍ، فَتَبِعَهُ مَرْوَانُ وَأَبُو قَيْسٍ، يَتِمَّا بَقِيَ اسْعَدُ مُعَلِّقاً فَوْقَ، جَلَسَ أَبُو الْخَيْرَانِ فِي ظِلِّ السَّيَّارَةِ، ثُمَّ قَالَ بِصَوْتٍ خَفِيفٍ: لِنَسْتَرِخْ قَلِيلاً قَبْلَ أَنْ تَبْدَأَ بِالتَّمْشِيلَةِ مَرَّةً أُخْرَى. قَالَ أَبُو قَيْسٍ:

لماذا لم تَتَحَرَّكْ بِنَا مَسَاءَ أَمْسٍ، فَتَوَفَّرَ عَلَيْنَا يَرُودَةُ اللَّيْلِ كُلِّ هَذِهِ الْمَشَقَّةِ؟ قَالَ أَبُو الْخَيْرَانِ -دُونَ أَنْ يَرْفَعَ بَصَرَهُ عَنِ الْأَرْضِ-: الطَّرِيقُ يَنْتَبِهُ صَفْوَانٌ وَالْمِطْلَاعُ تَمْتَلِيءُ بِالنُّورِيَّاتِ فِي اللَّيْلِ... فِي النَّهَارِ لَا يُمْكِنُ لِأَيَّةِ دَوْرِيَّةٍ أَنْ تُعَامِرَ بِالْإِسْطِطْلَاعِ فِي مِثْلِ هَذَا الْفَيْطِ. هَبْنَا بِنَا، لَقَدْ تَعَلَّمْتُمُ الصَّنْعَةَ جَيِّدًا... كَمْ السَّاعَةُ الْآنَ؟ إِنَّهَا الْحَادِيَّةُ عَشْرَةٌ وَالتَّصْفُ... احْسُبُوا... سَبْعَ دَقَائِقَ عَلَى الْأَكْثَرِ، وَأَتَّحِ لَكُمْ الْبَابَ.

بَعْدَ دَقِيقَةٍ وَنِصْفٍ فَقَطْ، اجْتَلَزَّ أَبُو الْخَيْرَانِ بِسَيَّارَتِهِ الْبَابَ الْكَبِيرَ الْمَفْتُوحَ فِي الْأَسْلَافِ الشَّانِكَةِ، لَمْ يَكُنْ ثَمَّةَ غَيْرِ سَيَّارَةٍ أَوْ سَيَّارَتَيْنِ وَاقِفَتَيْنِ فِي طَرَفِ السَّاحَةِ الْكَبِيرَةِ بِالْإِنْتِظَارِ. ارْتَقَى أَبُو الْخَيْرَانِ الدَّرَجَ مُسْرِعاً، وَاتَّجَهَ إِلَى الْعُرْفَةِ الثَّالِثَةِ إِلَى الْيَمِينِ، وَقَوَّرَ أَنْ تَفْتَحَ الْبَابَ وَدَخَلَ، أَحْسَنَ أَنْ شَيْئاً مَا سَوَفَ يَحْدُثُ، دَفَعَ أَوْرَاقَهُ أَمَامَ الْمُوظَّفِ الَّذِي كَانَ يَجْلِسُ فِي صَدْرِ الْعُرْفَةِ. هَا! أَبُو الْخَيْرَانِ! أَلَيْنَ كُنْتَ كُلَّ هَذَا الْوَقْتِ؟

فِي الْبَصْرَةِ.

سَأَلَ عَنْكَ الْحَاجُّ رِضَا أَكْثَرَ مِنْ سِتِّ مَرَّاتٍ.

- كَانَتْ السَّيَّارَةُ مُعْطَلَةً.

صَجَّ الْمُوظَّفُونَ الثَّلَاثَةُ الَّذِينَ يَشْغَلُونَ الْعُرْفَةَ صَاحِكِينَ بِصَخْبٍ،

الصُّكْبُ: الْخِلَاطُ الْأَصْوَاتِ.

فَالْتَحَتْ أَبُو الْخَيْرَانِ حَوَالِيهِ حَائِراً . . . مَا الَّذِي يُضْحِكُكُمْ فِي هَذَا الصَّبَاحِ؟ تَبَادَلَ الْمُوْظَفُونَ النَّظَرَ ثُمَّ انْفَجَرُوا ضَاحِكِينَ مِنْ جَدِيدٍ.

قَالَ أَبُو الْخَيْرَانِ مُتَوَتِّراً، وَهُوَ يَنْقُلُ قَدَمًا وَيَضَعُهَا مَكَانَ الْأُخْرَى: الْآنَ . . . لَا وَقْتُ لَدُنِّي لِلْمُزَاحِ . . . أَرْجُوكَ.

مَدَّ يَدَهُ فَقَرَّبَ الْأُورَاقَ إِلَى أَمَامِهِ . . . إِلَّا أَنَّ الْمُوْظَفَ عَادَ فَتَنَحَّى الْأُورَاقَ إِلَى طَرَفِ الطَّاوِلَةِ، وَكَتَفَ ذِرَاعِيهِ مِنْ جَدِيدٍ قَائِلاً: كُنْ عَاقِلاً يَا أَبَا الْخَيْرَانِ، لِمَاذَا تَتَعَجَّلُ السَّفَرَ فِي مِثْلِ هَذَا الطَّقْسِ الرَّهِيْبِ؟

حَمَلَ أَبُو الْخَيْرَانِ الْأُورَاقَ، ثُمَّ تَنَاوَلَ الْقَلَمَ مِنْ أَمَامِ الْمُوْظَفِ، وَدَارَ حَوْلَ الطَّاوِلَةِ حَتَّى صَارَ إِلَى جَانِبِهِ فَانْحَنَى، وَدَفَعَ لَهُ الْقَلَمَ. فِي طَرِيقِ عَوْدَتِهِ، سَاجِدٌ عِنْدَكَ سَاعَةً، وَلَكِنْ الْآنَ دَعْنِي أَمْشِي. تَنَاوَلَ الْقَلَمَ دُونَ وَعْيٍ، وَأَخَذَ يُوقِعُ الْأُورَاقَ وَهُوَ يَرْتَجُّ بِالضَّحِكِ الْمَكْبُوتِ. وَلَكِنْ حِينَ مَدَّ أَبُو الْخَيْرَانِ يَدَهُ لِيَسْأَلَهَا، خَبَأَهَا وَرَاءَ ظَهْرِهِ، وَمَدَّ ذِرَاعَهُ الْأُخْرَى يَبْتُهُ وَيَبْنِي أَبِي الْخَيْرَانِ.

. فِي الْمَرَّةِ الْقَادِمَةِ، سَأَذْهَبُ مَعَكَ إِلَى الْبَصْرَةِ . . . أَتُوافِقُ؟

قَالَ أَبُو الْخَيْرَانِ رَاجِعاً، وَهُوَ يَمْدُ ذِرَاعَهُ مُحَاوِلاً أَنْ يَصِلَ إِلَى الْأُورَاقِ . . . مُوافِقٌ. افْتَحَمَ أَبُو الْخَيْرَانِ الْعُرْقَةَ الْأُخْرَى وَهُوَ يُحْدِثُ إِلَى سَاعَتِهِ . . . كَانَتْ تُشِيرُ إِلَى الثَّانِيَةِ عَشْرَةِ إِلَّا رُبْعاً . . . تَوَفَّعَ الْأُورَاقِ الْأُخْرَى لَمْ يَسْتَعْرِقْ أَكْثَرَ مِنْ دَقِيقَةٍ. قَفَزَ الدَّرَجَ مَشْنَى مَشَى حَتَّى صَارَ أَمَامَ سَيَّارَتِهِ. حَدَّقَ إِلَى الْخَزَّانِ لَحْظَةً، وَخَيَّلَ إِلَيْهِ أَنَّ الْحَدِيدَ عَلَى وَشِكِ أَنْ يُنْصَهَرَ تَحْتَ تِلْكَ الشَّمْسِ الرَّهِيْبَةِ. اسْتَجَابَ الْمُحَرِّكُ لِأَوَّلِ ضَغْطَةٍ، فَأُطْلِقَ لِسَيَّارَتِهِ الْعِنَانَ لِيَتَجَاوَزَ أَوَّلَ مُنْعَطَفٍ يَحْجُبُهُ عَنْ مَرْكَزِ الْمِطْلَاعِ. أَوْقَفَ السَّيَّارَةَ بِعُنْفٍ، وَتَسَلَّقَ فَوْقَ الْعَجَلِ، إِلَى سَطْحِ الْخَزَّانِ . . . كَانَتْ السَّاعَةُ تُشِيرُ إِلَى الثَّانِيَةِ عَشْرَةِ إِلَّا تِسْعَ دَقَائِقَ.

الْفَوْهَةُ مَفْتُوحَةٌ، كَانَ وَجْهُ أَبِي الْخَيْرَانِ مَشْدُوداً إِلَيْهَا مُتَشَنِّجاً،

اللَّهُت: خَرُّ الْعَطَشِ فِي الْجَوْفِ.

وَشَغْنَةُ الشُّغْلَى تَرْجُفُ بِاللَّهَاتِ وَالرُّغْبِ. صَاحَ بِصَوْتٍ خَشِيِّ يَابِسٍ: أَسْعُدْ أَدَوَى الصَّدَى دَاخِلَ الْخَزَّانِ، فَكَأَدَ أَنْ يَنْقَبَ أُذُنِيهِ وَهُوَ يَرْتَدُّ إِلَيْهِ. انْتَمَتْ وَرَاءَهُ فَشَاهَدَ الْقُرْصَ الْحَدِيدِيَّ مَفْتُوحاً مُسْتَوِياً، وَقَفْجَاءَ غَابَ

الْقُرْصُ الْحَدِيدِيَّ وَرَاءَ نِقَاطٍ مِنَ الْمَاءِ الْمَالِحِ مَلَأَتْ عَيْنَيْهِ . . . كَانَ الصَّدَا يُكَكِّلهُ، وَكَانَ يُحَسُّ بِالْدَوَارِ إِلَى حَدِّ لَمْ يَعْرِفْ فِيهِ . . . هَلْ كَانَتْ هَذِهِ النِّقَاطُ الْمَالِحَةُ دُمُوعاً، أَمْ عَرَفَ نَزْفَةَ جَبِينِهِ الْمُلْتَهَبِ؟

أَتَرَلَقْتَ الْفِكْرَةَ مِنْ رَأْسِهِ ، ثُمَّ تَدَحَّرَجْتَ عَلَى لِسَانِهِ :
 لماذا لَمْ يُدْعُوا جُذْرَانِ الْخَزَّانِ ؟

(عُسلان كُتفاني : رجال في الشمس ، بتصرف)

إِضَاءَةٌ



عُسلان كُتفاني أديب فلسطيني ، وُلِدَ فِي عَمَّا سَنَةِ ١٩٣٦ م ، رَحَلَ مَعَ أَهْلِهِ ، عَقِبَ نَكْبَةِ سَنَةِ ١٩٤٨ م ، إِلَى لُبْنَانَ . عَمِلَ فِي سِلْكِ التَّدْرِيسِ وَالصَّحَافَةِ فِي عِدَّةِ بُلْدَانٍ عَرَبِيَّةٍ . كَتَبَ فِي الْقِصَّةِ وَالْمَسْرُوحِ . امْتَشَهَدَ فِي يَرُوتَ سَنَةِ ١٩٧٢ م ، مِنْ مُؤَلَّفَاتِهِ : «موت السرير رقم ١٢» ، و«رجال في الشمس» ، و«عالم ليس لنا» ، و«عائد إلى حيفا» ، وغيرها .

الفَهْمُ وَالْاِسْتِيعَابُ



- ١- ماذا يَعْمَلُ أَبُو الْخَيْرُ زَانِ ، كَمَا أَفْهَمَ مِنَ الْقِصَّةِ ؟
- ٢- تَرَكَ السَّيَّارَةَ تَتَرَلَّقُ قَلِيلًا ثُمَّ أَوْقَفَهَا ، وَقَفَّزَ مِنَ الْبَابِ إِلَى ظَهْرِ الْخَزَّانِ . لِمَاذَا ؟
- ٣- أَصِفْ كَيْفَ خَرَجَ الرُّجَالُ الثَّلَاثَةُ : مَرُوانُ ، وَأَبُو قَيْسٍ ، وَأَسْعَدُ مِنَ الْخَزَّانِ . عَلَامَ يُدَلُّ ذَلِكَ ؟
- ٤- اضْطَرُّ الرُّجَالُ الثَّلَاثَةُ إِلَى أَنْ يَخْتَبِئُوا فِي الْخَزَّانِ . لِمَاذَا ؟
- ٥- لِمَ لَمْ يُسَافِرُوا اللَّيْلَ ، فَيُوفِرُوا عَلَيْهِمُ التَّعَبَ ، وَشِدَّةَ الْمُعَانَاةِ مِنَ الشَّمْسِ الْمُتَنَهِيَةِ ؟
- ٦- حَاوَلَ الرُّجَالُ الثَّلَاثَةُ ، الَّذِينَ يَعْمَلُونَ فِي مَحْطَةِ الْحُدُودِ ، أَنْ يُؤَخِّرُوا أَبَا الْخَيْرُ زَانِ ، وَيَشْغَلُوهُ بِأَحَادِيثَ تافِهَةٍ ، فَمَاذَا كَانَتِ النَّتِيجَةُ ؟ وَهَلْ كَانَ التَّأخيرُ مَقْصُودًا ؟

- ٧- ما مَرَفُفُ الْمُوَظَّفِينَ الثَّلَاثَةِ فِي مِنطَقَةِ الْحُدُودِ، لَمْ يَعْرِفُوا أَنَّ أَبَا الْخَيْرِ زُرَّانٍ يَهْرُبُ رَجَالاً فِي خَزَائِهِ؟
 ٨- صَاحَ أَبُو الْخَيْرِ زُرَّانٍ فِي نِهَآيَةِ الْقِصَّةِ: لِمَاذَا لَمْ يَدْفَعُوا جُذْرَانَ الْخَزَّانِ؟ مَا دَلَالَةُ ذَلِكَ؟
 ٩- هَذِهِ الْقِصَّةُ تُمَثِّلُ مُعَانَاةَ الْفِلَسْطِينِيِّ الَّذِي يُحَاوِلُ أَنْ يُسَافِرَ إِلَى أَيِّ مَكَانٍ؛ لِيَكْسِبَ لُقْمَةَ الْعَيْشِ.
 أَوْضَحِ الْمَعْنَاةَ الَّتِي وَرَدَتْ فِي الْقِصَّةِ.

١٠- تَمَآلَّفَ الْقِصَّةُ مِنْ عَنَاصِرٍ عِدَّةٍ هِيَ: الْمَكَانُ، وَالزَّمَانُ، وَالْأَشْخَاصُ، وَالْأَحْدَاثُ. أَوْضَحِ هَذِهِ الْعَنَاصِرَ مِنْ خِلَالِ النَّصِّ.

١١- أَوْضَحِ جَمَالَ التَّصْوِيرِ فِيمَا يَأْتِي:

- أ- فَقَدْ انْطَبَعَتْ عَلَيْهِ عَلَائِمُ الصَّدَا، قَبْدًا وَكَأَنَّهُ مُلْطَخٌ بِالدَّمِ.
 ب- السَّيْلَةُ تَمْضِي وَيَهْدِرُ مُحَرَّكُهَا مِثْلَ فَمٍ جَبَّارٍ يَزْدَرِدُ الطَّرِيقَ.

١٢- أَوْضَحِ دَلَالَاتِ الْعِبَارَاتِ الْآتِيَةِ:

- أ- الطُّقُسُ هُنَا فِي غَايَةِ الْبُرُودَةِ.
 ب- أَمَامَكُمْ حَمَامٌ تُرَكِّيْ أَعْرُ بَعْدَ فِتْرَةٍ وَجِيزَةٍ.
 ج- وَخَيَّلَ إِلَيْهِ أَنَّ الْحَدِيدَ عَلَى وَشِكِّ أَنْ يَنْصَهَرَ تَحْتَ تِلْكَ الشَّمْسِ الرَّهِيْبَةِ.

مخطط تفصيلي لدراما بائعة الكبريت

قبل البدء بالدراما ينبغي على المعلم عمل إحماء درامي للطلاب.

أولاً: لعبة الإحماء الدرامي: المعلم والطلاب خارج الدور (لاعبون).

المعلم يقوم برسم خطين متقابلين بوساطة اللاصق لجعل كل طالب يقف أمام زميلة بالمقابل، على اليمين واليسار، ويخبر الطلبة بأن لعبتنا هي اكتشاف القائد ويطلب من الطلبة أن يتطوع أحدهم ويخرج خارج القاعة.

المعلم يقول للطلاب: اسمعوني الآن استراتيجيات لعبتنا تقول لابد لنا من الاتفاق على اختيار قائد، نتصرف مثلاً يتصرف، ونحاول أن نحافظ عليه دون أن نكشفه للطلاب الذي بالخارج، اسمعوني جيداً الطالب الذي يقف خارج القاعة ومهمته كشف قائدكم وإن تم كشف القائد سيصبح هو الفائز وتنتهي اللعبة، الأمر سري اتفقنا.

المعلم يطلب من الطالب الذي بالخارج الدخول، ويخبره بأن الطلبة اتفقوا على اختيار قائد لهم يتبعونه في كل شيء ويتصرفون كما يتصرف، مهمتك كشف هذا القائد، وإن استطعت كشفه ستكون أنت الفائز وتنتهي اللعبة.

المعلم لتبدأ اللعبة خذوا أماكنكم، واحد، اثنان، ثلاثة.....وتكتمل اللعبة وبناءً على مجرياتها. (ينهي المعلم الإحماء).

ثانياً: التعليمات الأولية: المعلم والطلاب خارج الدور.

اجلسوا على الأرض الآن ولنستمع جميعاً ماذا أريد أن أقول لكم، سنعمل اليوم على دراما متخيلة كاملة أمل أن نتعاون معاً لإنجازها، ستكون الدراما الخاصة بنا تتحدث فتاة صغيرة اسمها أحلام، لم تتجاوز السابعة من عمرها، اضطرت لظروف قاسية إلى الخروج من البيت، مكشوفة الرأس في ظل تساقط الثلوج، في ظل البرد القارص.

ثالثاً: التعاقد أو الاتفاق: المعلم والطلاب خارج الدور.

هل أنتم مستعدون لنعمل سوياً ونستكشف معاً قصتنا؟.

هنا يكون المعلم قد حصل على قبول الطلبة المشاركة في الدراما.

رابعاً: السياق الدرامي: المعلم والطلاب خارج الدور.

قصتنا اليوم تحكي عن فتاة صغيرة عمرها لم يتجاوز السابعة، كانت تعيش في بيت أسرتها في المدينة، اضطرتها ظروف قاسية للخروج من البيت، مكشوفة الرأس في ظل تساقط الثلوج، والبرد القارس، لتتجول في المدينة وتبيع الكبريت في شوارعها.

خامساً: الاستقصاء: المعلم والطلاب خارج الدور.

- دعونا نقسم أنفسنا في مجموعات كل مجموعة تحتوي على أربعة أشخاص، ونتخيل شكل المعاناة التي تعرضت لها هذه الفتاة من عائلتها، والتي ودفعت بها للخروج في شوارع المدينة في الشتاء القارس لبيع الكبريت، وإعطاء فترة زمنية دقيقتين لذلك، بعدها يتم سماع كل مجموعة ما الذي تخيلته من أحداث.

- بناء السياق المتخيل على الورق

المعلم يضع رول ورق كبير على الأرض، ويقول لو تخيلنا معاً أن هذه الورقة تمثل البيت التي تعيش فيه الفتاة دعونا نضع كل تصوراتكم حول هذا البيت ونبنيه معاً، ويطلب من كل مجموع من المجموعات أن ترسم ما تخيلته من أحداث تعرضت لها الفتاة داخل بيتها.

- بعد إسقاط تصورات الطلبة عن الفتاة وبيتها وما تعرضت له، المعلم يطلب من الطلبة النظر بعمق إلى وضع الفتاة داخل البيت، وتسلط الضوء على عائلة هذه الفتاة.

- يقسم المعلم الطلبة في مجموعات، كل مجموعة تشمل ثلاثة أشخاص، ويطلب منهم أن تجسد كل مجموعه دور أفراد العائلة، والتي تشكل من الأب، زوجه الأب، الفتاة الصغيرة، بحيث يكون دور الفتاة الدور المركزي، وتخيّل ما الذي يجري في البيت بين أفراد العائلة، يوم من حياة الأشخاص الثلاثة، وبالتحديد لحظة خروج الفتاة من البيت، وتجسيد ذلك بصورة ثابتة.

سادساً: الصورة الثابتة: المعلم خارج الدور، الطلاب داخل الدور.

يطلب المعلم من الطلبة عمل الصورة ثابتة، التي تم الاتفاق عليها وهي تجسد نقطة مفصلية في اللحظة التي خرجت الفتاة فيها من البيت.

المعلم يخبر الطلاب أنه سيتفقد الصور الثابتة، وسيختار صورة ثم أخرى لتأملها مع الطلبة جميعهم والحديث عنها.

- الآن، لتبقى هذه الصورة ثابتة، والجميع يتحرر ولتأثوا بجانبها، وهنا يبدأ المعلم بالطلب من الطلبة التأمل في الصورة الثابتة، والتحدث عنها.

- أصوات في الرأس:

- الآن يطلب المعلم من الطلبة التفكير بما يدور في ذهن كل فرد من أفراد الأسرة في تلك اللحظة، الأب، زوجته، الفتاة المسكينة، ويخبر المعلم الطلبة بأنه بإمكانك لمس رأس الشخصية وسماع ما يدور في رأسها. ومناقشة كل صورة من الصور التي تشكلت لدينا.

- سابعاً: السياق الدرامي: المعلم والطلاب خارج الدور.

المعلم الآن لنستمع إلى التعليمات، قررت الفتاة الخروج من البيت لبيع علب الكبريت كما طلب منها والدها، دعونا نتخيل شكل الفتاة عند الخروج من البيت، ملابسها، شعرها، حذاءها، كيف كانت تتصرف، تنادي، مع التركيز على إخبار الطلبة أن الليلة ليلة رأس السنة، بعد أن يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات ويطلب منهم تخيل ما حدث في فترة خروج الفتاة من البيت ضمن المعايير التي ذكرت.....ومناقشة ذلك مع الطلبة.

- ثامناً: مشاهد حية: المعلم خارج الدور والطلاب في الدور

يطلب المعلم من الطلبة تخيل لحظة من لحظات تجول الفتاة في شوارع المدينة وهي حافية القدمين وترتدي ملابس رديئة، والتلج يتساقط بكثافة، والأشخاص يسرون بسرعة لتفادي الثلج، والاحتفال بعيد ميلاد السنة الجديدة، والفتاة تبيع الكبريت، وعليهم أن يجسدوه على شكل مشاهد حية.

يتأكد المعلم من إنهاء جميع الطلبة للتخيل وتكوين المشهد، والطلب من أحد المجموعات، تجسيد المشهد أمام المجموعات الأخرى للتأمل وكذلك لباقي المجموعات.

- ويبدأ المشهد، الفتاة كيف تتصرف، المارة كيف يتصرفون،...الطلاب سيتحدثون....(سيكون ذلك من خلال رؤيتهم، وأفكارهم).

انتهاء المشاهد الحية.

-الآن المعلم والطلاب خارج الدور.

المعلم يوضح لطلابه أن الفتاه تشعر الآن ببرد شديد قارص وأن أعضائها بدأت تتيبس من البرد، وأن معها علب كبريت ينتظر والدها منها بيعها، وهي الآن في أحد الشوارع الخالية من المارة، والثلج يتساقط بكثافة.

- المعلم يطلب من الطلاب تخيل ما الذي ستفعله الفتاه الآن، وهي في ظل هذه الظروف العصبية، والطلب منهم تجسيد ذلك على شكل صورة ثابتة، لمناقشتها.

تختلف وجهات نظر الطلبة والمجموعات فبعضهم ممكن أن يجسد صورة ثابتة للبت وهي ترجع إلى البيت وتتلقى العقاب من أبيها.

- السياق درامي

المعلم يخبر الطلاب أن الفتاه استعملت كل عيدان الكبريت التي بحوزتها لتحصل على الدفء، دعونا نتخيل ما الذي تخيلته الفتاة أثناء إشعالها عيدان الكبريت، ومناقشة ذلك مع الطلبة.

المعلم والطلبة خارج الدور الآن.....

يخبر المعلم الطلبة بأنه في الصباح الباكر ذهب والد الفتاه للبحث عن أحلام، فلم يعثر عليها وفي طريق عودته وجد عدد أشخاص يتجمعون عند إحدى زقاق البيوت، فذهب ليلقي نظرة على ماذا تجمع الناس.

المعلم يجهز مشهدا دراميا يوضح شكل الأب وهو مصدوم وغير مصدق لما شاهد، ويعرضه أمام الطلبة.

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات ويطلب منهم تخيل ما الذي وجده الأب عندما ذهب لتجمع الناس، وبماذا يفسرون تعابير وجهه، يترك المعلم للطلبة مجالاً من الوقت ليتخيل الطلاب ما الذي حصل مع الفتاة، ولماذا الصدمة على وجه الأب.

بعد ذلك يناقش المعلم مع الطلبة ما الذي تخيلوه، ويطلب منهم عمل صورة ثابتة، تناقش من خلال تأملات الطلبة بماذا تجسده هذه الصورة، إضافة إلى سماع الكلام الذي يدور في رأس الأب الآن من خلال لمس رأسه، وهو يتساءل لماذا فعلت هكذا؟

- المعلم يطلب من الطلاب تخيل كيف كان شكل الفتاة عندما عثر عليها ميتة، وتشكيلها على شكل جدارية، والطلب من الطلبة التفكير بما يدور ببال الأشخاص الذين عثروا عليها، ومناقشة هذه الجدارية مع الطلبة.

(المعلم أوقف الدراما الآن).

تاسعاً: حوار ما بعد الدراما:

السؤال المركزي:

- ما الذي يدفع الأشخاص إلى التخلي عن إنسانيتهم؟
- ما الذي دفع الفتاة للخروج من منزلها.
- ماذا يعني الحنان والعطف؟
- ماذا يعني الأب؟

الحدث المركزي:

- اللحظة التي تخلو الشوارع ن المارة.
- البرد الذي اجبر الفتاة على استعمال أعواد الكبريت.

الهدف:

- المال، الدفء.

الإعاقات:

- الأب، الناس، البرد.

التوتر:

- لحظه تجمع الناس حول الفتاه الميتة.

درس بائعة الكبريت (حسب المنهاج الفلسطيني).



بائِعةُ الكِبْرِيتِ

القَارِسُ : شَدِيدُ الْبَرْدِ .

تَجُوبُ الشَّوَارِعَ : تَسِيرُ فِيهَا .

كَانَ الْبَرْدُ شَدِيدًا جَدًّا، وَالتَّلْجُ يَسَاقُطُ فِي تِلْكَ الْأَمْسِيَةِ، آخِرِ
أَمْسِيَةٍ لِآخِرِ يَوْمٍ مِنَ السَّنَةِ، وَفِي ذَلِكَ الْبَرْدِ الْقَارِسِ وَالظَّلَامِ الشَّدِيدِ،
كَانَتْ طِفْلَةٌ تَجُوبُ الشَّوَارِعَ، مَكْشُوفَةً الرِّاسَ حَافِيَةً الْقَدَمَيْنِ، إِنَّهَا لَمْ
تَكُنْ حَافِيَةً حِينَمَا غَادَرَتْ بَيْتَهَا؛ لَقَدْ كَانَ فِي قَدَمَيْهَا حِذَامَانِ قَدِيمَانِ،

وَلَكِنَّهُمَا لَمْ يَكُونَا يُفِيدَانِهَا، كَانَا فِي الْأَصْلِ حِذَاءَيْنِ لِرِوَالِدَتِهَا، وَكَانَا وَاسِعَيْنِ مُمَرَّقَيْنِ؛ وَلِلْفَلَكِ سَقَطَا
مِنْ قَدَمَيْهَا، بَيْنَمَا كَانَتْ تُحَاوِلُ أَنْ تَعْبُرَ الشَّارِعَ بِسُرْعَةٍ؛ لِتَجَنَّبَ الرُّقُوعَ بَيْنَ عَرَبَتَيْنِ كَادَتَا تَتَصَادَمَانِ،
وَعَادَتْ تَبْحَثُ عَنْهُمَا، فَوَجَدَتْهُمَا قَدْ اخْتَفَيَا.

وَهَكَذَا اضْطُرَّتْ أَنْ تَسِيرَ حَافِيَةً، وَكَانَتْ تَحْمِلُ فِي ثَوْبِهَا عَدَدًا مِنْ غَلَبِ الْكِبْرِيتِ، حَمَلَتْ يَدَيْهَا غُلْبَةً
مِنْهَا، وَمَضَى النَّهَارُ كُلُّهُ، وَلَمْ تَبِعْ غُلْبَةً وَاحِدَةً، وَأَخَذَ التَّلْجُ يَسَاقُطُ عَلَى شَعْرِهَا الْأَشْفَرِ الطَّرِيلِ، الَّذِي تَنَاقَرُ
عَلَى عُنُقِهَا خُصَلًا جَمِيلَةً، كَانَتْ الْأَنْوَارُ تَسْطَعُ مِنْ جَمِيعِ التَّوَافِذِ الَّتِي حَوْلَهَا، وَرَائِحَةُ الشَّوَاهِ تَفْرُخُ فِي الشَّارِعِ
فَتَمْلَأُ أَنْفَ الْبَيْتَةِ الْجَانِعَةِ، إِنَّهَا لَبَلَّةُ رَأْسِ السَّنَةِ.

وَفِي زَاوِيَةِ بَيْنَ بَيْتَيْنِ، جَلَسَتِ الطِّفْلَةُ، وَتَنَّتْ سَاقَيْهَا تَحْتَهَا لِتُدْفَعَهُمَا، وَلَمْ تَكُنْ تَجُرُّ عَلَى الْعُودَةِ
إِلَى الْبَيْتِ بِغَلَبِ الْكِبْرِيتِ الَّتِي لَمْ تَبِعْ مِنْهَا شَيْئًا خَوْفًا مِنْ ضَرْبِ أَبِيهَا.

كَادَتْ يَدَاهَا الصَّغِيرَتَانِ تَيْبَسَانِ مِنْ شِدَّةِ الْبَرْدِ، وَتَذْكُرَتِ الْكِبْرِيتَ وَمَا فِيهِ مِنْ دِفْءٍ، فَتَنَاقَلَتْ
عُودًا وَأَشْعَلَتْهُ، كَانَ ضَوْؤُهُ جَمِيلًا يَبْعَثُ الْحَرَارَةَ، وَكَانَ أَشْبَهَ بِشَمْعَةٍ صَغِيرَةٍ، وَبَعَثَ شُعْلَةُ الدَّفْءِ فِي

الْيَدَيْنِ الصَّغِيرَتَيْنِ الْمُتَجَمِّدَتَيْنِ، وَخَيْلَ إِلَيْهَا، وَالضُّوءَ يَتَرَاقِصُ بَيْنَ يَدَيْهَا، أَنَّهَا جَالِسَةٌ بِجَانِبِ مِدْفَاءِ حَدِيدِيَّةٍ كَبِيرَةٍ، ذَاتِ غِطَاءٍ (برونزي) لَامِعٍ، وَالنَّارُ تُشْتَعِلُ فِيهَا مُتَّصِلَةً هَادِنَةً، وَأَخَذَتِ الطُّفْلَةُ تَمُدُّ سَاقَيْهَا لِيَنَالَهُمَا الدَّفْعُ أَيْضاً، لَكِنَّ الشُّعْلَةَ انْطَفَأَتْ، وَاخْتَصَّتِ الْمِدْفَاءُ الْحَدِيدِيَّةُ الْكَبِيرَةُ الَّتِي تَرَأَتْ فِي خَيَالِ الطُّفْلَةِ السَّادِجِ، وَوَجَدَتْ نَفْسَهَا، وَلَيْسَ فِي يَدَيْهَا غَيْرُ عَوْدِ الْكِبْرِيَّتِ الْمُحْتَرِقِ، فَاشْتَعَلَتْ عوداً آخَرَ، وَتَرَأَتْ لَهَا أَنَّهَا تَجْلِسُ تَحْتَ شَجَرَةٍ كَبِيرَةٍ مِنْ أَشْجَارِ عِيدِ الْمِيلَادِ . . . وَكَانَتْ الْوُفُ الْأَضْوَاءُ تَلْمَعُ بَيْنَ الْأَعْصَانِ الْخَضِرَاءِ، وَاشْكَالُ وَدُمَى عَدِيدَةٍ مُلَوَّنَةٍ كَانَتْ كَأَنَّهَا تَنْظُرُ إِلَى الطُّفْلَةِ، فَمَدَّتْ يَدَيْهَا نَحْوَهَا، وَلَكِنَّ الْعُودَ انْطَفَأَ! وَعَادَتِ الطُّفْلَةُ فَاشْتَعَلَتْ عوداً ثَالِثاً، فَأَنَارَ كُلَّ مَا حَوْلَهَا، وَفِي ضَوْؤِهِ تَرَأَتْ لَهَا جَدَّتُهَا الْعَجُوزُ، تُشْعُ بِالنُّورِ، طَيِّبَةٌ حَنُونًا، كَمَا كَانَتْ دَائِمًا، فَهَتَعَتِ الطُّفْلَةُ: جَدَّتِي، خُذْنِي مَعَكَ، أَنَا أَعْلَمُ أَنَّكَ سَتُخَفِّقِينَ حَالَمَا يَنْطَلِفُ عودُ الثُّغَابِ، كَمَا اخْتَصَّتْ مِنْ قَبْلُ الْمِدْفَاءُ الْحَدِيدِيَّةُ الدَّافِئَةُ، وَاخْتَصَّتْ شَجَرَةُ عِيدِ الْمِيلَادِ الْكَبِيرَةُ، وَأَسْرَعَتِ الْفَتَاةُ، فَاشْتَعَلَتْ جَمِيعَ عِيدَانِ الثُّغَابِ الَّتِي كَانَتْ فِي الْعُلْبَةِ الْوَاحِدَةِ، كَانَتْ تُرِيدُ أَنْ تُبْقِيَ جَدَّتَهَا لَدَيْهَا وَقْتًا أَطْوَلَ، فَأَعْطَتْهَا عِيدَانِ الثُّغَابِ الْكَثِيرَةَ نُورًا أَكْثَرَ، كَانَتْ كَأَنَّهَا فِي وَضْعِ النَّهَارِ، وَبَدَتْ لَهَا جَدَّتُهَا أَجْمَلُ مِمَّا كَانَتْ مِنْ قَبْلُ . . . وَمَدَّتِ الْجَدَّةُ ذِرَاعَيْهَا فَحَمَلَتِ الطُّفْلَةَ بَيْنَهُمَا، وَطَارَتَا مَعًا عَالِيًا فِي السَّمَاءِ، حَيْثُ لَا جُوعَ وَلَا بَرْدَ وَلَا عَنَاءَ! . . .

وَطَلَعَ الصَّبَاحُ الْبَارِدُ عَلَى هَذَا الرُّكْنِ مِنَ الشَّارِعِ، فَرَأَى الْمَرْأَةَ طِفْلَةً مُورَدَّةَ الْخَدَيْنِ، عَلَى شَفَتَيْهَا ابْتِسَامَةٌ، وَقَدْ مَاتَتْ مِنْ شِدَّةِ الْبَرْدِ . . . مَاتَتْ فِي هَذِهِ اللَّيْلَةِ الْأَخِيرَةِ مِنَ الْعَامِ، وَعُلِبَتْ الْكِبْرِيَّتُ فَرَعَتْ مِنْهَا وَاحِدَةً فَقَطْ، وَقَالَ الْعَابِرُونَ: لَقَدْ كَانَتْ الْمِسْكِينَةُ تُحَاوِلُ أَنْ تَشْتَدِفَنِي، وَلَكِنْ لَمْ يَكُنْ فِيهِمْ مَنْ عَرَفَ مَا رَأَتْ الطُّفْلَةُ، وَهِيَ تُشْعِلُ الثُّغَابَ مِنْ بَعْدِ الثُّغَابِ!

(تاليف : جان كريستيان أندرسون)
ترجمة : عيسى الشاعوري عن مجلة العربي)



- ١- أصفُ حالةَ الطُّفْسِ ليلةَ حدوثِ هذه القِصَّةِ.
- ٢- أصفُ الطفلةَ وهي تجوبُ الشَّوَارِعَ لَيْلاً.
- ٣- ما العملُ الَّذي قامَت بهِ الطفلةُ؟ أتبينُ رأيي في أنْ يَعْمَلَ الأطفالُ هكُنا.
- ٤- ماذا تخيَّلتِ الطفلةُ عندما أشعلتْ أعوادَ النُّجَابِ: الأوَّلَ، فالثاني، فالثالثَ؟
- ٥- ماذا قالَ النَّاسُ عندما رأوا الطفلةَ مَيَّتَةً؟
- ٦- لمَ يَصْرَحُ الكاتِبُ باسمِ هذه الطفلةِ، بلْ أَبْغَاهُ مَجْهُولاً. اُعْلِلْ ذلكَ.
- ٧- حَدِّثِي هَذِهِ القِصَّةَ في لَيْلَةٍ رَأْسِ السَّنَةِ المِيلَادِيَّةِ، ما عِلَاقَةُ ذَلِكَ بِأَحْدَاثِ القِصَّةِ؟
- ٨- لِلْقِصَّةِ عَنَاصِرٌ تُكَوِّنُهَا، مِنْهَا: الشَّخْصِيَّاتُ، والزَّمَانُ، والمَكَانُ، والأَحْدَاثُ. أَوْضُحْ هَذِهِ العَنَاصِرَ كَمَا وَرَدَتْ فِي القِصَّةِ.
- ٩- أَوْضُحْ جَمَالَ التَّصْوِيرِ فِيمَا يَأْتِي:
 - أ- الضُّوءُ يَتَرَاقَصُ بَيْنَ يَدَيْهَا.
 - ب- رَأَى المَارَةُ طِفْلاً مُورَدَةً الخُدَيْنِ.
- ١٠- أُعَيِّنِ العِبَارَاتِ الَّتِي تُدَلُّ عَلَى مُعَانَاةِ الطُّفْلِ.
- ١١- أَصِفْ الأَفْعَالَ الَّتِي تَحْتَهَا خُطُوطٌ فِيمَا يَأْتِي إِلَى صَحِيحَةٍ وَمُعْتَلَّةٍ، وَأُبَيِّنُ نَوْعَ الصَّحِيحِ وَالْمُعْتَلِّ مِنْهَا:

كَادَتْ يَدَاها الصَّغِيرَتَانِ تَيْتَسَانِ مِنْ شِدَّةِ البَرْدِ. وَذَكَرَتِ الكِبْرِيَّتُ وَمَا فِيهِ مِنْ دِفْءٍ... وَخُيِّلَ لَهَا وَالضُّوءُ يَتَرَاقَصُ بَيْنَ يَدَيْهَا، أَنَّهَا جَالِسَةٌ بِجَانِبِ مِدْقَاةٍ حَدِيدِيَّةٍ كَبِيرَةٍ... وَأَخَذَتِ الطُّفْلَةُ تَمُدُّ مَافِيهَا لِيَسَالَهُمَا الدَّفْءُ.
- ١٢- كَلِمَةُ (مِدْقَاةٌ) اسْمٌ أَلَةٍ لِلتَّنْفِثِ. مَا اسْمُ الأَلَةِ الَّتِي تُسْتَعْمَلُ لِمَا يَأْتِي:

بُرِّي القَلَمِ، جَرَفِ التُّرَابِ، مَحَوِ الخَطِّ، طَحْنِ الحُبُوبِ، التَّشْطِيرِ.

An- Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**The Effect of Using Process Drama on Improving
Speaking Skill and Self-Concept Among Seventh Grade
Students in Arabic Language in Government Schools in
Nablus City**

Prepared By

Twfeeq Omar Fathi Agber

Supervisor

Dr. Ali Hasan Hapayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curriculum
and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies,
An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2015

**The Effect of Using Process Drama on Improving
Speaking Skill and Self-Concept Among Seventh Grade
Students in Arabic Language in Government Schools in
Nablus City**

Prepared By

Twfeeq Omar Fathi Agber

Supervisor

Dr. Ali Hasan Hapayep

Abstract

This study aimed to determine the Effect of Using Process Drama on Improving Speaking Skill and Self-Concept Among Seventh Grade Students in Arabic Language, by answering the following questions:

1. Is there a difference in the statistical indication in the level ($\alpha=0.05$) in the averages of the answers in order to test the speaking skill to the seventh grade students in the control and experimental groups, which is attributed to the educational method (normal, traditional and process drama)?
2. Is there a difference in the statistical indication in the level ($\alpha=0.05$) in the averages of the answers in order to scale Self-Concept to the seventh grade students in the control and experimental groups, which is attributed to the educational method (normal, traditional and process drama)?

The researcher has used the same experimental method. And applied this study on a chosen group of seventh grade students in Nablus-city, Al-Hajj 'Mohammad Ali' Qaraman basic boys school was selected to apply the experiment in and to choose two classes (A and B) from the seventh grade, Class (A) was chosen to be a control group to learn in a traditional way with (22) students. Class (B) was chosen to be an experimental group to learn I process drama with (25) students.

The tools of the study are represented in: test of speaking skill, teacher's book lessons which designed according to the process drama style, And the measurement of self-concept in Arabic language, It has been confirmed the validity of tools. (Cronbach's alpha) equation was used to determine the stability of the questionnaire. The value of stability of the questionnaire reaches (0.78) which is a suitable value to the purposes of the study according to the researcher point of view.

This study reaches the following results:

1. There is a difference in the statistical indication between the averages of control and experimental groups in test of speaking skill in Arabic language. And this difference due to the experimental group that is learned by using the process drama style.
2. There is a difference in the statistical indication between the averages of control and experimental groups in the scale self-concept in Arabic language. And this difference due to the experimental group that is learned by using the process drama style.

This study recommends the following: arrange special training courses in process drama for teachers in order to be familiar with new strategies and principles in planning educational lessons due to the process drama, This study also recommends instructors and designers of the educational curricula to work and include dramatic texts inside school textbooks so that teachers have the opportunity to apply process drama in an easy way, The ministry of education recommends to held special workshops in process drama for basic level supervisors and Arabic language and that to provide them with full knowledge and awareness of strategies and principles of planning lessons due to process drama and to assess the teachers according to the strategies and principles away of random assessment.