استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم

The mantle of the expert drama strategy in education

د. عمار يوسف الوحيدي[1,*]، د. حنان بوسحلة [2]

[1] برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية (فلسطين)، ammarwh@gmail.com

[2] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، hanane.boussahla@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام : 2023/01/08 ؛ تاريخ القبول : 2023/03/02 ؛ تاريخ النشر : 2023/03/19

ملخص الدراسة:

تعتبر الدراما في التعليم من الاستراتيجيات التي تجعل المتعلمين محور العملية التعليمية، ومن هذه الاستراتيجيات الدرامية استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم.

حيث هدف هذا البحث إلى الكشف عن ماهية استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم، وتوضيح أهميتها وفوائدها، والعناصر التي تتكون منها، وعلاقتها بالمنحى التكاملي للتدريس، والفروق الجوهرية بينها وبين الدراما التكونية في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الدراما في التعليم؛ عباءة الخبير.

Résumé:

Drama in education is one of the strategies that make learners the focus of the educational process, and one of these dramatic strategies is the expert mantle drama strategy in education.

The aim of this research is to reveal the nature of the mantle of the expert drama strategy in education, and to clarify its importance and benefits, and the elements that consist of it, and its relationship to the integrative approach to teaching, and the essential differences between it and the formative drama in education.

***Keywords** : Drama in education; The mantle of the expert.*

مقدمة:

تسعى المنظومة التربوية إلى إحداث التغييرات في ممارسات المعلمين التربوية والتعليمية بقصد تحسين التحصيل لدى التلاميذ والعمل على تطوير أنماط التفكير لديهم، وما زال التربويون يواصلون البحث من جهة، والبناء على النظريات التربوية من جهة أخرى بقصد تحقيق هذا التغيير والوصول إلى أفضل الممارسات التربوية.

وتنظر التربية الحديثة إلى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية، وعليه يُبنى الدور الأكبر في حدوث التعلم، في حين يكون دور المعلم ميسراً وموجهاً ومديراً وضابطاً للموقف التعليمي.

ويعتبر التعلم القائم على مشاركة الطالب ومحاولاته الاستكشاف والاستقصاء من أكثر استراتيجيات التعلم التي تعزز الاكتساب المعرفي لدى المتعلمين، ومن هذه الاستراتيجيات ما هو مرتبط بالدراما في التعليم، والتي تجسدها بشكل جلي استراتيجية دراما عباءة الخبير.

01. مشكلة البحث:

حظيت استراتيجيات الدراما في التعليم عموما، واستراتيجية دراما عباءة الخبير خصوصا اهتماما كبيراً من الباحثين لما لهذه الاستراتيجية من أهمية تربوية وتعليمية، وقدرة على تحقيق الشخصية المتكاملة لدى المتعلمين، وبناء على ذلك تتحدد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

1- ما ماهية استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم؟

02. مصطلحات الدراسة:

دراما عباءة الخبير: هي نهج قائم على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن الطلبة يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة. وأن هذا النهج له مخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي، إضافة إلى علاقتها باكتساب مهارات حياتية. ***(Heathcote, 2004)***

03. استراتيجية دراما عباءة الخبير:

1.3. ماهية استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم:

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

تعتمد هذه الاستراتيجية على إعطاء التلميذ أدوار المختصين أو الخبراء في موضوع معين؛ كأن يكون التلميذ خبيراً في الجيولوجيا، أو الأحياء، أو الاقتصاد، أو التاريخ، أو اللغة، أو غيرها من المجالات المعرفية. ويتعامل مع هذه المجالات بأدوات ومهارات الشخص المختص، ويتم بناء هذا النشاط عن طريق إسناد المعلم لأحد التلاميذ دور الخبير في مجال معين، وإعطاء التلاميذ الآخرين ضمن نشاط لعب الأدوار أدواراً متعددة، كأن يكونوا صحفيين أو تلاميذ في رحلة علمية، يطلبون إيضاحات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد في الموقف الدرامي، والذي يكون المعلم قد بينه للتلاميذ قبل البدء والدخول في النشاط، ولهذه الإستراتيجية من استراتيجيات الدراما التعليمية عدة مجالات تعليمية، هي: تطوير اللغة كتابة وتعبيراً، وتحمل المسؤولية وتولي السلطة، وكيفية المفاوضة، ومهارات البحث، وتفهم وإدراك الأدوار. **(نصار وصوالحة، 2000)**

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

يمكن إيجاز ماهية هذه الاستراتيجية بأنها استراتيجية درامية تقوم على فكرة تأطير التلاميذ في أدوار خبراء مختصين في جانب معين من جوانب المعرفة، وقادرين على إنجاز المهمات المطلوبة منهم تحت إطار خبراتهم المنبثقة من أدوار الشخصيات التي يؤدونها.

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

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

(**هيثكوت؛ وبولتون؛ 2013، ص 170**)

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

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

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

بناءً على ذلك إن المعيقات التي يضعها المعلم خلال الدراما لمصلحة الاستكشاف هي ما يزيد التوتر لدى التلاميذ (الخبراء)، وهذه المعيقات ليست عقبات يصعب تجاوزها، وإنما هي بمثابة تحديات تدفع التلاميذ إلى إعادة

التفكير والمناقشة الجماعية وتحمل المسؤوليات من أجل تجاوزها بطريقة صحيحة، حتى يتمكنوا في النهاية من تحقيق المنتج المعرفي أو العلمي الذي تم الاتفاق عليه.

2.3. أهمية توظيف إستراتيجية عباءة الخبير في التعليم وفوائدها:

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

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

لتوظيف استراتيجية دراما عباءة الخبير عدة فوائد تربوية، فهي تساعد التلاميذ في تطوير اللغة من حيث التعبير اللغوي، وتعودهم تحمل المسؤولية وتولي السلطة، وتكسبهم مهارات في كيفية المفاوضة والتحدث مع الآخرين من أجل تقريب وجهات النظر، كما أنها تعزز لدى التلاميذ مهارات البحث حول الموضوع المطروح ومن مصادر متعددة، إضافة إلى كونها تزيد من تفهم وإدراك أدوار الآخرين من حيث المهارات والقوانين وأخلاق المهنة، وبهذا الأمر يتحقق هدف الإطلاع على تجارب وأدوار الآخرين. (**أبو مغلي؛ وهيلات، 2008**)

كما أن التعليم التكاملي والبيئة الصفية التكاملية من غايات إستراتيجية عباءة الخبير؛ حيث ينتقل المتعلمون من خلال هذه الإستراتيجية تدريجيا من الإطار النظري والخبرة الذاتية إلى التأمل في المعطيات. ويوظف المتعلمون معنى الاستقصاء، وكيفية طرح الأسئلة الاستقصائية، وتعطي التلاميذ فرصة لبناء خبرات ومعارف ذاتية حول الأشياء، وتنقل إلى المتعلم مهمة التعلم بورشة عمل تتوافر فيها فرصة للتعلم، ومساحة لطرح الأسئلة والاستكشاف وبناء المعرفة. كما أنه في حال انخراط التلاميذ الفعلي في العمل الدرامي من خلال دراما عباءة الخبير فإن هذه الدراما تمنح التلاميذ وجهة نظر يباشرون منها عملية التعلم، ومن شأن ذلك أن يساعدهم في التفكير، مما

يؤدي لاحقاً لوجهات نظر متعارضة والنزاع والجدل والتفكير، مما يساعدهم للوصول إلى فكرة أكثر نضجاً، وتزيد من فرص تعلم اللغة عند وضعهم في مواقع محددة من خلال الحديث والاستماع والكتابة، وتساعد التلاميذ على استكشاف محتوى محدد، وتعزز الجانب النفسي والثقة بالنفس من خلال رفع مكانة التلاميذ حيت يتم وضعهم في أدوار بسلطات خبراء بالغين، وتحقق تماسك مجموعة التعلم من خلال تكليف التلاميذ العمل معاً وبشكل جماعي، وتعزز مهارات الاتصال والصحة الاجتماعية، فقد تظهر مرحلة وهم داخل الدور يختلفون فيها، فيقومون بالتفاوض حول اتفاق، أو أن يتفقوا على أن يختلفوا في سبيل معالجة القضايا التي تواجههم. (**صالحة، 2014**)

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

3.3. العناصر المكونة لاستراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم:

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

– **فريق مسؤول**: وهم التلاميذ في الصف، ويكون لديهم قضية ما، وقد يكونون مؤسسة تملك الخبرة للتعامل مع القضايا، ويكون الفريق قادراً على حل المشكلة، ويقصد بها موضوعات المنهاج التي لها صلة بالمنهاج مباشرة، وهم من تتم تسميتهم بالخبراء، ويبدأ دورهم بقبول المهمة والتعاقد على الالتزام بالقيام بالمهمات والأنشطة التي ستوكل إليهم.

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

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

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

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

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

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

4.3. دور المعلم باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير:

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

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

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

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

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

كما أنه من المهم أن يكون المعلم ذا قدرة وكفاية في تأطير التلاميذ للأدوار الجديدة، حيث إن التأطير هو كل ما يعمل حتى يصبح التلاميذ في دور، يؤطَّر المشاركون في إستراتيجية عباءة الخبير كمقدّمي خدمات ملتزمين

بمشروع، وهذا الإطار يؤثر بشكل أساسي في علاقتهم بالمعرفة، فهم لا يستطيعون أن يكونوا مجرد مستقبلين يبلّغون المعرفة، بل يمكنهم أن ينخرطوا بها كأناس لديهم مسؤولية في إنتاج هذه المعرفة. (**صالحة، 2014**)

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

- إيجاد الموقف التعليمي وبنائه بحيث يعطي السلطة للتلاميذ للاكتشاف.
- تشخيص مستوى كل تلميذ في مراحل التطبيق المختلفة.
- أن يكون جاهزاً دائماً ومدركاً للمجال التعليمي المراد تغطيته.
- إعطاء المعلومات عند الحاجة لها فقط.
- تحليل وتفهم المواقف المختلفة.
- إثراء المواقف للنقاش وتوظيف عنصر التوتر فيها.

إن التدريس باستخدام عباءة الخبير لا يسير وفق خطوات ملزمة للمعلم، وإنما يتطلب وجود عناصر محددة بدقة وتخطيط سليم لعمليات متسلسلة ومتتابعة، حيث أن النشاط التعليمي القائم على استراتيجية دراما عباءة الخبير لا ينتهي في حصة دراسية واحدة، وأنما من الممكن أن يمتد لأيام أو أسابع أو حتى فصل دراسي بأكمله، وكل ذلك يتوقف على نوعية المشروع والمنتج المعرفي النهائي الذي يقوم الفريق بإعداده.

5.3. مستويات انخراط التلاميذ في استراتيجية دراما عباءة الخبير:

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

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

(مورغان وساكستن، 2019، ص 15)

2.6. العلاقة بين استراتيجة دراما عباءة الخبير والمنحى التكاملي للتدريس:

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

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

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

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

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

7.3. الاستقصاء وعباءة الخبير:

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

يصف ***"Harste" (2001, p4)*** أن استخدام الاستقصاء في التعليم ضمن إطار مفاهيمي مختلف، يعني أنه طريقة جديدة في التفكير التي تتحدى المعلومات المتوفرة وهي تتطلب قراءة مختلفة وإدارة صف بطريقة مختلفة، أي أن القراءة في الاستقصاء تختلف عن القراءة العادية أو القراءة من أجل الفهم.

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

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

يرى ***"Luke abbot"*** أن عباءة الخبير تعمل على ثلاث دوائر:

- الدراما من أجل التعليم وتؤدي إلى قيم ومواقف عبر الدراما.
- عباءة الخبير وتؤدي إلى التطرق إلى المنهاج.
- التعلم الاستقصائي ويؤدي إلى قيادة عملية التعلم من قبل التلاميذ.

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

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

وهذا ما أكدته عديد الدراسات السابقة التي بحثت في أثر توظيف الدراما بشكل عام ودراما عباءة الخبير بشكل خاص في تحقيق الفائدة التربوية والتعليمية للمتعلمين، ومن هذه الدراسات:

– دراسة صالحة (2014): هدفت هذه الدارسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة جميعا، الطلاب الذكور، والطالبات الإناث في الدرجة الكلية لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

– دارسة عوض الله (2013): تلقي الدراسة الضوء على استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم من خلال سياق الدراما وعلاقته بمساعدة الطلبة للوصول إلى مناطق نمو تفوق نموهم العمري الزمني، وتحديد النمو المعرفي والاجتماعي إضافة إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة، وقد أجريت الدراسة على عينة قصدية من (26) طالبة من الصف السابع الأساسي، واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي وتحديدا تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج على أن نهج دارما عباءة الخبير تعمل على مساعدة عينة الدارسة على فهم المادة المعرفية المقررة(مرض السكري)، واستخدام تلك المعرفة في كتابة سيناريو لفيلم توعية عن المرض، وأشارت الدارسة أيضا إلى اكتساب العينة لكثير من المهارات الحياتية والذهنية، مثل مهارة التعبير الكتابي، والقدرة على التأمل، وعلى التعبير عن الذات.

– **دراسة الكخن وهنية (2008)**: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية. وأجريت الدراسة على عينة تضم (120) طالبة، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة يعزى الى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما.

– **دراسة أغبر (2015)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوُّنيَّة في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات تحصيل الطلاب في اختبار مهارة التحدث البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما التكوُّنيَّة، وكذلك فروقاً بين متوسطات تحصيل الطلاب في القياس البعدي لمفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما التكوُّنيَّة.

– **دراسة عامر (2012)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً واضحاً في زيادة تحصيل الطلبة يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما[i].

– **دراسة أبو موسى (2008)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة الذين يدرسون بأسلوب الدراما وبين متوسطات درجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

– **دراسة البلوي (2008)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدراما في تدريس الكيمياء في فهم طالبات الصف التاسع للمفاهيم الكيميائية، ومهارات التفكير العلمي، والاتجاهات العلمية لديهن، 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.

– **دراسة القرنة (2005)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في مقياس تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل.

– دراسة ***(Hughes, 2002)*** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المسرح الدرامي كطريقة تعليمية لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب النص الشعري الصعب، وأظهرت نتائج الدراسة أن تمثيل الدور يساعد المتعلمين في استيعاب العناصر الروائية عند مقارنتهم بأولئك الذين لم يعطوا مهمة القراءة، وتمثل الدور الذي يعمل على تعزيز وتقوية المهارات الشفوية عند الطلاب.

. خاتمة:

تناول هذا البحث إحدى أهم استراتيجيات الدراما في التعليم أهمية في الميدان التربوي، والتي تنطوي تحت وضعية المقاربة بالكفايات، حيث أن هذه الاستراتيجية تجعل المتعلمين في أدوار منتجي المعرفة من خلال توظيف عديد الكفايات التي اكتسبوها والتي تنضج أيضاً من خلال قيامهم بالمهمات التربوية التي تتطلبها استراتيجية دراما عباءة الخبير.

حيث تطرق هذا البحث إلى ماهية استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم، وأهمية توظيفها وفوائدها التربوية والتعليمية، والعناصر المكونة لهذه الاستراتيجية والتي تُبنى عليها، والعلاقة بين هذه الاستراتيجية والمنحى التكاملي في التدريس، والفروق بين استراتيجية دراما عباءة الخبير واستراتيجية الدراما التكونية في التدريس.

وتبين أن دراما عباءة الخبير نهجاً تربويا يكفل للمتعلمين الكيفيات المناسبة لقدراتهم لإحداث التعلم المطلوب وفق تلك القدرات، وهذا ما بدا جلياً من خلال توظيف دراما عباءة الخبير لتحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة، حيث مكّنت هذه الاستراتيجية التلاميذ من البحث والاستقصاء والتعاون وإنتاج المعارف لا تلقيها بالطريقة التقليدية؛ مما انعكس على قدراتهم على فهم المقروء والاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات بعيدا عن إجهاد العقل بالتلقين.

بناء على ما أظهره البحث من عديد الفوائد لهذه الاستراتيجية وارتباطها الوثيق بوضعية المقاربة بالكفايات فإن الباحثين يوصون ما يأتي:

1- ضرورة توظيف استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم.

2- تعزيز الكفايات اللازمة لدى المعلمين من أجل تطبيق هذه الاستراتيجية.

3- دراسة فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات تعليمية تعلمية ومهارات حياتية ضمن متغيرات متعددة.

. قائمة المراجع:

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

2. أمين هنية ولينا الكخن (2008)، **أثر استخدام الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي**، مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد (5)، عدد (3)، ص201_216.

3. تايلور تيم (2018)، **دليل المعلمين إلى دراما عباءة الخبير، نهج في التعليم التحولي**، ترجمة: وليد السويركي، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.

4. التل لينا والعيسى أدوينا وأبو الزين ناجح (1996)، **دور الخبير- دليل المدرب والمتدرب**، وزارة التربية والتعليم، عمان.

5. توفيق عمر أغبر (2015)، **أثر استخدام الدراما التكوُّنيَّة في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

6. الجراح ضياء (2000)، **تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النموذجية الرياضية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

7. دورثي هيثكوت وبولتون غيفن (2013)، **مختارات في الدراما والتعلّم**. ترجمة: عيسى بشارة، ومنال عيسى، ورامي سلامة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.

8. زاهرة خالد عامر (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.

9. زيتون عايش (2007)، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10. الشلش خضر(2008)، **المستوى المعرفي والمفاهيم الخاطئة في العلوم الحياتية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في فلسطين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العالم الأميركية.

11. صالحة بسام (2014)، **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

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

13. الكردي وسيم (2010)، **في الدراما في التعليم**، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، العدد (36)، ص 7- 30

14. كريمة عوض الله (2013)، **استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراما**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

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

16. مبارك فتحي يوسف (1999)، **الأسلوب التكاملي في بناء المناهج**، دار المعارف، القاهرة، ط3.

17. مورغان نورا وساكستن جوليانا (2019)، **تدريس الدراما، عقل لتساؤلات كثيرة**، ترجمة عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.

18. نائلة سليمان البلوي (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، عمّان، الاردن.

19. نصار محمد وصوالحة معتصم (2000)، **الدراما التعليمية، نظرية وتطبيق**، المرآز القومي للنشر ، إربد، الأردن.

20. وهبه نادر (2010)، **الدراما والاستقصاء، التعلم عبر استراتيجية عباءة الخبير**، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.

21. وولاند براين (2017)، **التلاميذ ككتّاب مسرح، الدراما ومهارات القراءة والكتابة، والكتابة المسرحية**، ترجمة: هيفاء أبو النادي، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.

22- *Abbot, L. (2005). Mantle of the Expert 2: Training materials and tools. Essex, UK: Essex County Council.*
23- Abbot, Luke. (2010) Mantle of the Expert in New Zealand. Journal of Drama in Education.

24- Edmiston, B. (2003). What's my position?: Role, frame and positioning of Applied Theatre and Performance, 8 (2), 221-229.
25- Harste, J. C. (2001). What Education as Inquiry Is and Isn't. In S. Boran, & B. Comber, Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry (pp. 1-17). Urbana, IL: National Council of Teachers of English (NCTE).
26- Heathcote, D. (1995). Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann.
[27-] 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.