دور الدراما التكوّنيّة في تنمية مهارات كتابة القصة وتعليم القراءة

The Role of Process Drama in Developing Story Writing Skills and in Teaching Reading

عزيزة شعباني[1]، عمار يوسف الوحيدي[2]*

[1] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، aziza.chabani@univ-alger2.dz

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

تاريخ الاستلام: 2022/11/28 تاريخ القبول: 2023/06/02 تاريخ النشر: 2023/06/05

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء دور الدراما التكوّنيّة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة الخليل التعليمية، كإحدى الاستراتيجيات النشيطة بهدف تحسين تعليم الكتابة والقراءة. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدرسة ذكور عايدة التابعة لمنطقة الخليل التعليمية، وكانت نتائج الدراسة كما يلي: للدراما التكوّنيّة دور في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي وظهر دورها بدرجة متوسطة، ومقبولة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات التلاميذ على الاختبار البعدي في كتابة القصة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الدراما التكوّنيّة) وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما التكوُّنيَّة.

كلمات مفتاحية: *دراما، مهارات، كتابة، قصة، تعليم، قراءة.*

Abstract:

This study aimed to investigate the role of process drama in developing the ninth graders' story-writing skills in Hebron Education Area schools as one of the active teaching strategies that leads to developing the teaching of writing and reading comprehension. The researchers used quasi-experimental approach. The study was applied on an intentional sample from the ninth grade in Aida Boys' School which is related to Hebron Education Area. The findings of the study are as the following:

The process drama has an impact on developing the ninth graders' story writing skills and it appeared fairly and acceptably. And there were statistical

* المؤلف المرسل: عمار يوسف الوحيدي ، الإيميل : ammarwh@gmail.com

differences among the means of students' responses in the post test in the story-writing of the two groups in favor of the experimental group due to the use of process drama. Based on this study.

***Keywords**: Drama; Writing; Skills; Story; Teaching; Reading.*

مقدمة:

تراهن التربية اليوم على تطوير معرفة القراءة والكتابة littératie عند المتعلّمين خاصة في المراحل الأولى من التمدرس، فهي مفاتيح الولوج إلى المعرفة، وتعتبر أدوات حقيقية لتفسير وتعقّل وتنظيم الخبرات وبناء المعارف في عالم ما فتئ يزداد انفتاحا على المعرفة، فقدرة الفرد على اكتساب مهارات القراءة والكتابة هي السبيل لمواكبة عالم يزداد تطلّبا يوما بعد يوم، فهي التي تمنحه القدرة على التفكير والعمل والإنتاج، في سياق تطبعه نتائج العولمة والتسارع الهائل في إنتاج المعرفة وانتشارها، بالإضافة إلى سهولة الولوج إليها بفضل العوالم التكنولوجية والرقمية.

أولاً- الخلفية النظرية للموضوع ومشكلة الدراسة:

"إنّ معرفة القراءة والكتابة لم تعد سبيلا للتحكم في الكفاءات الأدبية فحسب، وإنّما أصبحت لزيادة القدرة على بناء علاقة بالعالم وبالمعرفة انطلاقا من سيرورات استدلالية، ومعرفية واجتماعية، تشكّل أداة لتفسير العالم وبناء الخبرات وتمثّل المعرفة"[1]. وتتعدّى هاذين العنصرين الأساسيين لتطمح إلى الكفاءة والثقة والإرادة في التفاعل مع اللغة لاكتساب وبناء وتبليغ معنى خاص بأبعاد مختلفة من الحياة اليومية، لأن اللغة تعدّ منظومة من التواصل المبني على أساس عناصر اجتماعية وثقافية [2]

لقد أكّدت ممثلة اليونسكو Namtip Aksornkool عام 2001 في مؤتمر عقد في دابلن من طرف الجمعية الدولية للقراءة على ضرورة توسيع مفهوم معرفة القراءة والكتابة littératie ضمن بعد تعبيري ونقدي تسمح اللغة بتنميته...فبعيدا عن التحكم الأساسي فيما يطلق عليه الأمريكيون (Reading, wRiting, aRithmetics) «3R»، تستلزم معرفة القراءة والكتابة تعلّم كفاءات التواصل، التخطيط واتخاذ القرار، وذلك من الطفولة إلى الرشد. وتتعدى أهميتها مسألة التأثير على سلوكيات تتعلّق بالصحة والتغذية، إلى قدرتها على مواجهة مشكلات أكثر خطورة وتعقيدا كالعولمة، مشكلات بيئية، الفقر، انعدام الأمن الغذائي...فالأمر يتعلّق بتطور الكوكب في مجمله. لذلك يجب أن يتجه تطوير برامج معرفة القراءة والكتابة في اتجاه ابتكار دلالات جديدة للعالم .(aliterate world)، تتجاوز التكيف في هذا العالم لتعبر نحو فهم

السياسات ومراقبتها، وهو ما يلخصه Freire بعبارة: "اقرأ الكلمات لتقرأ العالم" Read the words, read the world "[3]

على هذا الأساس فإنّ رهان المدرسة اليوم يزداد تطلّعا إلى تحسين أدائها والبحث عن أنجع السبل لتمكين جميع المتعلّمين بمختلف فئاتهم وخصائصهم من التحكم في مفاتيح المعرفة وقيادة العالم.

قبل الخوض في السبل التربوية لتمكين المتعلّم من مفاتيح المعرفة، علينا أن ندرك أوّلا خصائص هذه المفاتيح و الميكانيزمات التي تخضع لها، بداية من حيث العلاقة التبادلية بينها، و أيضا من حيث طبيعتها الاجتماعية، فمعرفة هذه الخصائص يمكننا من اختيار الطرق و الأساليب التربوية التي تناسب متطلّبات التعلم و التعليم.

بداية نحاول معرفة العلاقة بين القراءة والكتابة، فأيّ النشاطين يمكنه أن يؤثّر في تحسين الآخر وتسهيل تعلّمه؟

1- القراءة والكتابة علاقة تأثير وتأثّر:

يرتبط كلّ من النشاطين بالآخر في علاقة تبادلية دائمة، ولقد عكفت دراسات عديدة على البحث في العلاقة بين القراءة والكتابة في إطار تساؤل جدلي عن أي النشاطين يؤثر في دعم الآخر. خلصت دراسات: (Deschenes, 1988,Fitzgerald ,Shanahan, 2000 إلى تأكيد التأثير المتبادل لكلا النشاطين، إذ تؤكد هذه الأخيرة على أنّهما يشتركان في جملة من المعارف كالتطابق الصوتي، المصطلحات، النحو، التنقيط، البنى النصيّة، كما يتفقان في السيرورات المعرفية وما فوق المعرفية التي ينتهجانها، وذلك من حيث تفعيل المعارف السابقة، وتشكيل علاقات بين أجزاء النص، وإعادة القراءة، والمراجعة، وإدارة بناء المعنى، والعلاقة مؤلف/قارئ...

إنّ القراءة والكتابة تدعم إحداهما الأخرى، فالقراءة تساعد على توليد الأفكار وإثراء المفردات والأسلوب والتحكم في البنى النصية. أمّا الكتابة فهي تساعد على فهم النشاط الذي يقوم به الكاتب، كما تحفّز على القراءة من خلال رصد الكيفيات التي تبنى بها النصوص، بالإضافة إلى تحسين تذكر التلاميذ للمفردات، وهي أيضا تساعدهم على فهم معانيها، وهو ما يعرف بالفهم القرائي، عندما يكونون بصدد القراءة.[4] الكتابة إذن ترميز منظّم لما يتمّ النطق به تخدم الاتصال ويتم من خلالها الإفصاح عن الأفكار والاتجاهات وكذا المشاعر.

بالنظر إلى نموذج Giasson (1996)، فإن كلّ تمثّل لغوي يتدرّج من المستوى الذي يسبقه، بمعنى أنّ المعلومة تعالج بطريقة إملائية ثم بعدها بطريقة صوتية، فحسب Ferrand وAyora تعدّ القراءة قدرة معرفية تتم فيها معالجة اللغة المكتوبة عن طريق التعرّف على الكلمات[5]

2- الكتابة منظومة رمزية اجتماعية ذات منشئ وتطور اجتماعي:

تجربة الكتابة لا تقتصر على كونها قدرة معرفية ناقلة للأفكار ومحتوى لعملية الاتصال، بل تتعدّى ذلك لتكون منظومة رمزية على حدّ تعبير Vygotsky، فهي وسيلة تعبير ولكنّها أيضا وسيلة للتحكم في الزمان والمكان تخدم سيرورة النمو، كونها أدوات فعالة في البناء السيكولوجي للفرد. فبالنسبة للزمان، يقصد به الزمن الذي يمضي وما يمثّله من أبعاد تشكل تعاقب الكلمات ومدّة الكتابة. أمّا بالنسبة للتحكّم في المكان، فهو ما يظهر من خلال استثمار الورقة كفضاء يتحرّك المتعلّم في أبعاده المختلفة فيصبح بذلك سيّدا للزمان والمكان، حيث يؤهّله ذلك إلى ضبط وتنظيم الذات والسلوك والتفكير.

إنّ ما يضمن التحكّم في الكتابة كمنظومة رمزية تدعم نمو الفرد وكمفتاح من مفاتيح المعرفة هو ممارسة هذا النشاط بطرق تربوية متنوعة وفعالة، وتعد طريقة التدريس الأداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، فكلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليّته وميوله ورغباته، كلّما كانت الأهداف التعليميّة المتحققة بها أوسع عمقاً وأكثر فائدة. فنجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح طريقة التدريس، وتستطيع طريقة التدريس الجيّدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج، وضعف المتعلم وصعوبة الكتب المدرسيّة[6] لذلك فإنّ أكبر تحدّ للتعليم اليوم هو اختيار أنجع الأساليب والطرق التعليمية التي تتماشى وحاجات المتعلّمين في عصر يتغيّر يوما بعد يوم.

3- القصة بين المتعة وخدمة الكتابة والقراءة:

من بين طرق التعليم التعبير عن الخبرات في البيت أو الشارع أو الرحلة أو الأماكن الخالية أو مواضيع مختلفة، وذلك بسبل متنوعة من أهمّها كتابة القصة للإفصاح عن الأفكار والمعاني بلغة سليمة وتصوير جميل، ذلك لأنّ كتابة القصة تعدّ سردا واقعيّا أو خياليّا لأفعالٍ قد تكون نثراً أو شعراً يقصد به إثارة الاهتمام والإمتاع أو تثقيف السامعين أو القراء، وهذا بفضل عناصرها المتعددة: الأحداث، الشخصيات، المكان، الزمان، العقدة، الحل، الحوار...

تتنوع مجالات التعبير الإبداعي، فمنها تأليف القصص ونظم الشعر، كتابة المقالات والتراجم الذاتية وغيرها. حيث تنحصر مجالات التعبير التحريري الإبداعي في الشعر والنثر .وقد اشتمل النثر الأدبي على عدة فنون أهمها: الرسائل، والخطب، والمواعظ، والمقالة، والتراجم والوصف. بالإضافة إلى المذكرات، وكتابة التقارير واليوميات، والقصة، والمسرحية... الخ.

والقصة هي من أهم مجالات التعبير التحريري لما لها من أهمية كبيرة في ثقافة المتعلّم؛ فهي تنمي الخيال وتوسع المدارك، وتكسب القدرة على التعبير، كما تنمي ثراءه اللغوي والفكري، ولها أكبر الأثر في تنمية الإبداع لديه، حيث تحقق ما يطلق عليه المختصون المناخ

الإبداعي، لذلك يميل التلاميذ في المراحل التعليمية المبكرة إلى قراءة القصص وكتابتها. وللقصة عناصر تحدد طريقة كتابتها تتمثل في: المغزى والفكرة، العنوان، الأحداث، الشخصيات، المكان، الزمان، الحوار، الحبكة أو العقدة، الغلق أو النهاية.[7]

تزداد الحاجة لكتابة القصة بشكل صحيح إلى استخدام أساليب واستراتيجيات مساعدة للمتعلّم على التفكير والبحث والاهتمام بالتعلم والاكتشاف، وبالتالي اكتساب مهارات جديدة، وهذا يتطلب تغيراً في أدوار المعلم بحيث يجب أن تتسم بالمرونة وفق ما تضفيه مستحدثات العلم؛ مما ينتج تغيُّراً في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد التعليمية وأساليب تعامل المعلم والمتعلم معها، حتى يتم نجاح الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة[8].

4- الدراما في المدرسة فن وطريقة تعليم: إذا كان التعلّم يعتبر نتيجة استدخال التجارب الخاصة بالتفاعلات الاجتماعية التي يعيشها المتعلّمون مع معلّميهم وأترابهم من منظور التيار الاجتماعي البنائي [9] فإنّ استراتيجيات التدريس التي تنطوي تحت البراديغم المذكور تتنوع وتثبت فعاليتها في التعليم كإستراتيجية لعب الأدوار، إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية، إستراتيجية الاستقصاء، إستراتيجية التعلّم التعاوني وإستراتيجية الدراما التكونية.هذه الأخيرة التي حظيت بمزيد من الإجماع في السنوات الأخيرة، إذ يستخدم هذا المفهوم لوصف النوع الذي يكون فيه الأداء لجمهور خارجي غائباً، لكنه أساسي للجمهور الداخلي. وبينما يصنع المعنى في بعض الأنواع المسرحية الأخرى من جانب مجموعة من الممثلين المسرحيين والكاتب المسرحي والمخرج والمصممين ثم ينقل إلى جمهور المشاهدين، فإنه في الدراما التكونية يشكل المشاركون جنباً إلى جنب مع المعلم المجموعة المسرحية، فينخرطون في الدراما ليصنعوا المعنى لأنفسهم.[10]

إنّ ما يزيد تأكيدا لأهمية هذه الإستراتيجية ما أكده الأدب التربوي ونتائج الدراسات في هذا المجال، حيث تبين أن المتعلّمين يميلون إلى الفنون الأدبية التي تمنحهم القدرة على التعبير عما بداخلهم وتسعى إلى تنمية القدرة على التعبير عن الذات والاتصال بالمجتمع وبناء الشخصية. لقد أثبتت طريقة التعبير الدرامي في المدارس فائدتها على أكثر من صعيد، ففضلا عن وظيفتها البيداغوجية الفعالة من ناحية تأثيرها على عملية التحويل الذي يضمن المكتسبات المعرفية، فإنّ هذه العملية تنعكس أيضا على نمو شخصية المتعلّم من الناحية الاجتماعية ومن ناحية الانضباط، ووضع أهداف وخطة تربوية بالإضافة إلى عملية التقويم التربوي [11].

فكرة الاستعانة بتقنيات نشيطة للتعبير الدرامي كطريقة في التعليم لا تعدّ وليدة العصر الحاضر، ففي بداية القرن العشرين برز مصلحون تربويون أمريكيون كانوا يفضلون

طرقا حديثة تستند إلى نشاط المتعلّم بدلا من القراءة والتذكر، حيث أكّدوا نجاعة المسرح كأداة بارزة تستقطب انخراط الطلبة من ناحية التعلّم وتطوير المعارف وكذلك من ناحية توليد الأفكار ونمو التفكير، بالإضافة إلى جلب انتباههم وتنشيط الخيال والإبداع لديهم.[12]

انطلقت طريقة الدراما التربوية سنة 1930 بفضل جهود الرواد الأوائل Winifred Ward، Brian Way وDorothy Heathcote، وشهدت بعد ذلك تطويرا متواصلا من طرف المربين خاصة في السنوات الأخيرة، وكتبت مقالات مختلفة في مجال البيداغوجيا الحديثة أكدت الاهتمام المتزايد بهذا الشكل من التعبير، وقد كان الهدف منه مساعدة الأطفال على النمو وفق خصائصهم ورغبتهم في التعلّم، بالإضافة إلى احترام إمكانية النشاط لديهم في إطار مشاريع يقومون هم بإنجازها [13]. وأشار Cornett في كتابه: " **The Arts as Meaning Makers: Integrating Literature and the Arts Throughout the Curriculum**" إلى جملة من الأسباب التي تبرر الاهتمام بالدراما التعليمية، ومن هذه المبررات أنّ المسرح جزء من الواقع يقوم بإعداد المتعلّمين للتعامل مع صعوبات الحياة، ويجعلهم ينخرطون في سيرورة إبداعية لحلّ المشكلات واتخاذ القرارات، ويسهم في تطوير التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم، ويساهم في تحسين معاشهم النفسي، وينمي روح التعاطف ومهاراتهم الاجتماعية، ويرفع من مستوى التركيز والفهم والانخراط لديهم، ويحسّن التفكير في قضايا أخلاقية وينمي القيم لديهم، ويساعد المتعلمين على الإفصاح عن مكنوناتهم، ويساهم في الترويح والمتعة، وينمي الحس الجمالي ، ويسمح بتعلّم يثري مجالات مختلفة من البرنامج الدراسي.[14] ولا شكّ أنّ في هذا تفعيل لدور المتعلمين، فالمتعلمون يشاركون في نقل المعرفة والمهارات إلى زملائهم، ويسهمون في بناء القيم والاتجاهات لديهم، فهم الذين يتولون تمثيل الأدوار وحفظ النظام الفني لها، وهم جزء من مدخلات التعليم ومخرجاته، حيث تعمل الدراما على تحسين المخرجات التعليمية، فالمتعلم يستعمل أكثر من حاسة في عملية التعلم.[15]

تطور استعمال أسلوب التعبير الدرامي ليصبح إحدى الوسائل الفاعلة التي تعتمد عليها التربية الحديثة في تنمية المتعلمين، جسديّاً، ونفسيّاً، وذهنيّاً، كونها تعمل على ترفيه المتعلمين وتسليتهم وجعلهم يعبّرون عن مكنونات صدورهم، وهي تساعدهم في اكتشاف قدراتهم الإبداعيّة والجسديّة، والعمل على تنميتها وتنمية الخيال ومهارات التفكير لديهم، إضافةً إلى تطوير قدراتهم على الارتجال، هذه الجوانب التي تنعكس إيجاباً على المردود المتوقع على الصعيد التربوي، حيث أصبحت الدراما في الوقت الحاضر، وسيلة فعّالة من وسائل التربية والتعليم التي تستخدم نشاطات مختلفة محورها (النشاط التمثيلي) ليتوحّد الطفل مع دور معيّن في موقف معيّن، وذلك بالاعتماد على تجربة وقدرة الطفل الشخصية من أجل هدف تعليمي محدّد.[16] يحدث ذلك لأنّ المتعلّم يكون في وضعية نشاط من خلال لعب الأدوار في

مواقف حياتية وخيالية منوعة تؤدي إلى تعميق الوعي عنده وتنمية قدراته على التعبير والتفكير الناقد وتعزيز الثقة في النفس واتخاذ القرارات، في إطار التفاعل مع الدور الذي يستخدم فيه أحاسيسه وطاقاته ليكتشف المعلومة بنفسه وبمساعدة من زملائه بعيدا عن التلقين المباشر.[17]

5- الدراما في التعليم وتسمياتها:

تختلف التسمية من سياق ثقافي إلى آخر، ففي البلدان الأنجلو سكسونية يشيع استخدام مصطلح "دراما" drama، بينما يشيع استخدام مصطلح "التعبير الدرامي" expression dramatique. كما تختلف التسمية داخل النطاق الواحد، ففي فرنسا والكيبيك، يستعمل مصطلح "اللعب الدرامي" jeu dramatique، بينما في مونتريال يشيع استعمال "التعبير الدرامي" وفي كندا الأنجلوفونية يستعمل مصطلح "الدراما التكوّنية" developemental drama، أمّا في أنجلترا يعتمد مصطلح "دراما إبداعية" creative drama، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية يشيع مصطلحان هما: creative dramatics أو "**دراما** تربوية" educational drama. [18]

الاختلاف الذي يطبع هذا المجال يتفق على الأقلّ في كون أنّ الكلمة drama أو dramatique يونانية الأصل وتفيد معنى "نشاط" وتشمل معاني كلّ ما يتعلّق بالفعل agir. ويشيع الاتفاق على أنّ الدراما تقترب من اللعب من حيث المعنى jeu playing. هذا من جهة، أمّا من جهة أخرى فالدراما تقترب من معنى "سيرورة" process، ومن هنا نجد أنّ التعبير الدرامي مرتبط ببيداغوجيا اللعب[19]. تقوم هذه البيداغوجيا 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، ومن هنا يظهر تعبير "الدراما التكوُّنيَّة" على أنّه يمثّل ترجمة لتعبير (Process Drama) اختيرت هذه الترجمة لتعبّر عن حيوية الفعل الدرامي حين يكون فاعلاً ومستمر التكوّن.[20]

وتكمن مهمّة المعلم في إدخال مجموعة من الاستراتيجيّات الدراميّة؛ لأنها تقود إلى انخراط المتعلّمين بشكل عميق في هذه الدراما، وتوسّع في الوقت نفسه من تجربتهم لطرائق هذا الشكل الفني وقدرتهم على تجسيدها لأنفسهم.كما تقوم على انخراط المعلم/المعلمة مع المتعلّمين في أدوار، ينتجون عبرها المعاني لأنفسهم، من خلال معايشتهم للحدث الذي يخلقونه وبالتالي اكتشاف المعارف والخبرات وتكوين الآراء ووجهات النظر من استقصاء لقضيَّة أو مشكلة أو علاقة. فهي إذن جملة من الفرص الثمينة التي ترتكز أساسا على النشاط الذاتي للمتعلّم الذي يولّده زمن الدراما في تفاعل مستمر مع من يشاركونه هذا النشاط.[21]

6- عناصر الدراما التكونية:

- الأدوار: تتحقق من خلال لعب الأدوار، ومعايشة وضع شخص أخر في سياق خيالي، "كما لو أنّك ذلك الشخص"[22]

- المواقف: لبناء علاقة مع الأدوار الأخرى من المفيد أن تجد موقفاً يتلاءم مع ذلك الدور.

- الأهداف والأهداف المضادة: وتعمل الأهداف والأهداف المضادة على إثارة أو رفع التوتر في المشهد بشكل حتمي [23]

- التوتر: أساس الدراما، وهو الضغط من أجل استجابة تحدث في صميم الفعل الدرامي والمفاجأة، فالتوتُّر هو المفتاح لتعميق استكشاف الدافع المؤثر في العمل[24]

- الإعاقات: وهي محددات مادية أو ثقافية أو نفسية، تعيق من فعل الأدوار والشخصيات من دائرة الحدث، وتبقى الدراما في حالة من التوتُّر والقلق والاستكشاف[25]

- الوقت: نحتاج لإبطاء الوقت في الدراما؛ لإعطاء فرصة التأمل فيما يحدث والنظر في تبعاته، وهذا ما لا يحدث في الحياة[26]

- السياق: لكل دراما موقع (التناقضات والصراعات)، التي تحدث في المجتمع، وتنعكس في كل فرد من أفراده، ويعد هذا الموقع أنسب مكان لحدوث التفاعلات والتداخلات وهو موقع خيال.

- الفعل الدرامي: هو المفتاح لهيكلة الدراما، وجزء رئيسي من المعاني، ويكون الحدث أكثر نفعاً عندما يقدم من خلال حدث درامي، فالفعل يركّز المعنى فيما يعتبر فعلا دراميا، حيث أنّ من خلاله يتم استكشاف المعنى في الحدث. ولصنع الحدث الدرامي يحتاج إلى مكوّنات طبيعية كلغة الجسد والأدوات والصور التي تم إنشاؤها [27]

- الحدث الدرامي: يتمثل في معايشة أحداث القصة، أوفي الواقع لتوسيع هذه الأحداث بطريقة لا يمكن التقاطها عبر القصة بل يجب فحصها لذاتها [28]

7- مبادئ تخطيط الدراما التكوُّنيَّة:

تحتاج الدراما التكوُّنيَّة التخطيط الجيد من المعلمين، وخاصةً إذا أرادوا تزويد طلبتهم بأفضل الفرص للتعلُّم، ويتأتّى ذلك من خلال ستة مبادئ مهمة وهذه المبادئ هي:

أ- الموضوع/مجال التعلم: في أي مجال من التجربة الإنسانيّة أرغب في أن ينخرط الطلبة؟ وبأي شكل أريد توجيه تعلّمهم؟

ب- السياق: أي ظروف محددة سوف يتم ابتكارها عن طريق الدراما لاستكشاف الموضوع؟

ج- الأدوار: من هم الطلبة والمعلم الذين سيكونون في الدراما؟

د- الإطار: أي وجهة نظر سوف تمتلكها الأدوار لخلق التوتر في الدراما؟ وما حجم التباين الذي تحتاجه الأدوار.

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

و- الاستراتيجيات: أي طرق للعمل سوف أستخدم؟ وبأي توليفة؟ ولأي هدف؟[29]

8- الأعراف والأساليب الدراميّة:

الأعراف الدراميّة: هي استراتيجيات وأساليب يمكن تطبيقها للفت انتباه الطلاب إلى الأسئلة، والأحداث والقضايا، والمفاهيم التي تظهر خلال تشكيل الدراما، فهي تسلّط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام. وفيما يلي بعض الأعراف والأساليب التي يمكن توظيفها خلال عمل المعلمين في الدراما، وفي إنتاج المعنى، وتستخدم بشكل خاص في القصص[30] ومن هذه الأعراف: المعلم في دور، الصورة الثابتة، الأصوات من الرأس، الشخصية الجماعية، مسرب الوعي، الاسترجاع، مقعد الاستنطاق، السرد، الكتابة في دور، يوم في حياة الشخصية، الدور على الجدار.[31]

9- استراتيجيات الدراما التعليمية: تساعد الاستراتيجيات المعلم في تصميم النشاط الدرامي التعليمي وتنفيذه، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية لعب الأدوار، عباءة الخبير، والتأطير والصور الثابتة، استراتيجية الارتجال، استراتيجية المعلم في دور، واستراتيجية التمثيل الصامت[32]

ثانيا- الدراسات السابقة:

- 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[33].
- 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[34].

- 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[35].
- 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[36].
- هنية والكخن (2008): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطالبات يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما[37].
- 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[38].
- هيوز (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[39].
- دراسة (Giguère et al, 2002) التي هدفت إلى تأكيد تأثير تعلّم التلاميذ لكتابة الرواية على تحسين مستواهم في القراءة، حيث يصرح التلاميذ بأنهم عند كتابتهم للرواية يصبحون أكثر قدرة على فهم خصائص وبنية النص الذي يكتبونه، وإنّ كتابة رواية يساعدهم على فهم ما يقرؤونه من روايات. كما وأنّه عند كتابة الرواية يقومون

بقراءتها ممّا يمثل تدريبا لهم على القراءة، بالإضافة إلى التحفيز على ملاحظة الأسلوب الذي يتبنّاه كاتب الرواية وهذا ينمي لدى التلميذ الرغبة في معرفة مفردات جديدة والتركيز على بنية الجملة.[40]

ثالثا- مشكلة الدراسة: إذا كانت الكتابة نشاطا ذاتيا أساسيا في تعلّم الطفل، فهي فضلا عن ذلك تحدث في إطار اجتماعي، تحت وصاية الراشد وفي إطار ثقافة المحيط الاجتماعي وبتفاعله الاجتماعي معها. وفي نفس اتجاه براديغم التيار الاجتماعي الثقافي الذي يقترحه Vygotsky، فإنّ النمو المعرفي من هذه الزاوية ينتج ويتطور من حركة متجهة ممّا هو اجتماعي إلى ما هو فردي، لذلك فإنّ الطرق البيداغوجية التي تعتمد على التفاعل الاجتماعي في تعلّم كتابة القصة كإحدى مجالات الكتابة قد تجد كلّ فعاليتها من هذا المنظور. تأسيسا علميا تكتسيه إستراتيجية الدراما التكونية كإحدى الطرق التربوية النابعة من التيار الاجتماعي الثقافي من أهمية في تعلّم التلميذ لكتابة القصة التي بدورها لها أهمية قصوى في تعلّم الكتابة والفهم القرائي، تتموقع مشكلة هذه الدراسة، حيث تهدف إلى استقصاء دور الدراما التكوّنية في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة الخليل التعليمية. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي: هل توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف التاسع على اختبار كتابة القصة تُعزى لطريقة التدريس الدراما التكوّنيّة؟

رابعا- الإطار العام للدراسة:

1- فرضية الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات التلاميذ على اختبار كتابة القصة تُعزى لطريقة التدريس الدراما التكوّنيّة.

2- أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

أ- التحقق من أثر استخدام إستراتيجية الدراما التكوّنيّة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة الخليل التعليمية.

ب- إبراز أهمية الطرق النشيطة المتأصلة في براديكم النظريات الاجتماعية الثقافية على غرار نظرية Vygotsky في تعلّم التلاميذ وتفاعلهم الاجتماعي المعرفي.

ج- إبراز أهمية العلاقة بين اكتساب مهارات كتابة القصة والقراءة من خلال ما يفيد به البحث من تراكم نظري حول الموضوع.

3- أهمية الدراسة: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة في سياقنا العربي لأنّها تخرج عن إطار الطرق والاستراتيجيات التقليدية المألوفة، حيث تنحى إلى نمط حديث من

الأساليب التعليمية التي تعتمد نماذج نشاط المتعلّم وديناميكيته وتفاعله الاجتماعي. ويرى الباحثان بأنه من الممكن أن تفيد الممارسة التعليمية لتعلّم الكتابة والقراءة في اللغة العربية.

4- حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تقتصر نتائج هذه الدراسة في تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف التاسع.

- الحدود المكانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة في تطبيقها على تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدرسة ذكور عايدة الأساسية في منطقة الخليل التعليمية.

- الحدود الزمنية: تقتصر نتائج هذه الدراسة في تطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017-2018).

- الحدود المفاهيمية: تقتصر نتائج هذه الدراسة في تطبيقها على المفاهيم والمصطلحات والتعريفات الإجرائية الواردة فيها .

- الحدود الإجرائية: تقتصر نتائج هذه الدراسة في تطبيقها على الأدوات المستخدمة فيها ومدى صدقها وثباتها.

5- متغيرات الدراسة: تم تصنيف متغيرات الدراسة كما يأتي:

1_ المتغير المستقل: طريقة التدريس (الدراما التكوّنيّة).

2_ المتغير التابع: استجابات التلاميذ على الاختبار البعدي المتعلق بكتابة القصة.

3- المتغيّرات العارضة:

أ- التحصيل الدراسي وله أربعة مستويات (60-69، 70-79، 80-89، 90-99).

ب- المطالعة الخارجية ولها ثلاثة مستويات (أقل من 3 قصص، 3_5 قصص، أكثر من 5 قصص).

خامسا- الطريقة والإجراءات:

1- منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته في تحقيق أهدافها.

2- مجتمع الدراسة:يتكون مجتمع الدراسة من مجموع تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة الخليل التعليمية.

3- عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية من (42) تلميذ من مدرسة ذكور بيت عايدة التابعة لمنطقة الخليل التعليمية، توزّعت على مجموعتين هما المجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (21)تلميذا، والمجموعة التجريبية (21)تلميذا.

4- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بضبط أدواتها ن إذ تمثلت في:

أ- بناء قائمة لرصد وتصحيح القصة التي تمت كتابتها من قبل الطلبة لاستقصاء دور الدراما التكوّنية في كتابة القصة، تكونت القائمة من (15) مهارة، وتم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي كما يلي: (بدرجة كبيرة = 4، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة مقبولة = 2، بدرجة ضعيفة = 1).

ب - ضبط تطبيق درس كتابة القصة باستعمال طريقة الدراما التكونية، والدرس نفسه مبني على التخطيط التقليدي في تدريس التعبير الكتابي/ فن القصة.

5- صدق أداة الدراسة: تمّ التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين أبدوا ملاحظاتهم حولها من حيث صياغتها وترتيبها وإضافة -وحذف وتعديل ما يرونه مناسبا.

6- ثبات أداة الدراسة: تم احتساب معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة المرتبطة بالمهارات ضمن قائمة الرصد لتصحيح الاختبار الكتابي، وكانت قيمة المعامل لكافة الفقرات 0.92، وهي قيمة عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

7- إجراءات الدراسة: قام الباحثان من أجل تحقيق أهداف الدراسة بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراما في التعليم والدراما التكونية.وتحديد منهج وعينة الدراسة. وإعداد أدوات الدراسة والقيام بإجراءات الصدق والثبات المناسبة. وإجراء المراسلات من أجل تسهيل تنفيذ الدراسة على أفراد العينة التي تم اختيارها بالطريقة المناسبة. وتنفيذ الدراسة على أفراد العينة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017-2018، التي مرّت بثلاث مراحل: المرحلة الأولى تمثّلت في إجراءات الضبط بغرض التحكم في المتغيرات العارضة. والمرحلة الثانية تمثلت في تطبيق إستراتيجية الدراما التكونية على أفراد المجموعة التجريبية. أمّا المرحلة الثالثة فتمثلت في تطبيق قائمة رصد لتصحيح القصة من طرف المعلّمين.

وكذلك إجراءات ضبط المتغيرات العارضة: بغرض ضبط متغيرات قد تؤثر في مسار ونتائج التجربة، فإنّ متغير التحصيل الدراسي كأحد المتغيرات البارزة التي افتراضنا أنّ تكون الأقرب للتأثير، بالإضافة إلى متغيّر المطالعة الخارجية. ولضبط متغيري التحصيل الدراسي والمطالعة الخارجية انطلقنا من فرضيتين مفادهما أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات التلاميذ على اختبار كتابة القصة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي (60-69، 70-79، 80-89، 90-99)، وكذلك متغير المطالعة الخارجية (أقل من 3 قصص، 3-5 قصص، أكثر من 5 قصص). حيث أردنا أن نتحقق من احتمال تأثير مستوى التحصيل الدراسي ومستوى المطالعة الخارجية لدى التلاميذ الخاضعين للتجربة في

تنمية قدراتهم على كتابة القصة، حيث تم تقسيم التلاميذ حسب فئات مستويات التحصيل الدراسي، وحسب مستوى المطالعة الخارجية وبعدها طبق اختبار كتابة القصة من أجل ملاحظة التأثير. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المتوسطات حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث أنّ التحصيل الدراسي للتلاميذ والمطالعة الخارجية لم يكن لهما تأثير في نتائج التلاميذ في اختبار كتابة القصة. وبعد تطبيق الدراسة والاختبارات اللازمة تم جمع البيانات المرتبطة بالدراسة من أفراد العينة ومعالجتها باستخدام برنامج (SPSS) ومناقشة النتائج، واقتراح التوصيات والاقتراحات المناسبة بناءً على نتائج الدراسة.

سادسا- نتائج الدراسة: انطلق الباحثان في دراستهما الميدانية للإجابة على التساؤل التالي:

ما دور الدراما التكوّنيّة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة الخليل التعليمية؟ بعد تطبيق طريقة التدريس "الدراما التكونية" على تلاميذ المجموعة التجريبية قام الباحثان بتطبيق قائمة رصد للمهارات الواجب توافرها في كتابة القصة على معلّمي الصف التاسع الذين قيّموا مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، وقد تكونت قائمة المهارات من (15) مهارة.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة تلاميذ المجموعة التجريبية على فقرات قائمة مهارات كتابة القصة:

الرقم	الفقرة	للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
q12	ظهور سمة السرد القصصي في الكتابة.	3.39	.802	%84	كبيرة
q2	توظيف شخصيات بعدد يتناسب وأحداث القصة.	3.30	.813	%82.5	كبيرة
q5	ظهور أحداث القصة بشكل متسلسل ومنطقي.	3.22	.867	%80.5	كبيرة
q3	توظيف عنصر المكان بشكل يخدم القصة.	3.00	.843	%75	كبيرة
q8	بروز قيم واتجاهات شخصية لدى كاتب القصة.	2.87	.687	%71.75	متوسطة
q10	تنامي أحداث القصة بشكل منطقي.	2.83	.902	%70.75	متوسطة
q6	ظهور عقدة واضحة في القصة.	2.76	.603	%69	متوسطة
q13	ظهور الحوار بنوعية الداخلي والخارجي.	2.65	1.037	%66.25	متوسطة
q14	قفل القصة بنهاية مغلقة/ مفتوحة.	2.59	.858	%64.75	متوسطة
q7	ظهور الصراع في القصة لاتخاذ المواقف.	2.52	.586	%63	متوسطة
q4	توظيف عنصر الزمان بشكل يخدم القصة.	2.50	.782	%62.5	متوسطة
q9	ظهور العواطف والمشاعر في القصة من خلال استخدام الخيال الأدبي.	2.20	.859	%55	متوسطة
q15	توظيف المفردات المعبرة عن عمق المعاني.	2.13	.833	%53.25	متوسطة
q1	كتابة العنوان بشكل مثير ويبعث للتشويق.	2.11	1.100	%52.75	متوسطة
q11	ظهور ما يسمى بلحظة التنوير.	1.85	.698	%46.25	قليلة
	الكلي	2.66	0.82	%66.48	متوسطة

تشير البيانات الواردة في الجدول أن الدرجة الكلية لمتوسط إجابات المعلّمين الذين قيّموا أداء عينة الدراسة تظهر نموا في مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد كان بقيمة 2.66 وهي درجة متوسطة، ومقبولة. وكان أعلى متوسط للفقرة رقم 12 بقيمة 3.39 من 4 وهي بدرجة كبيرة ونصها" ظهور سمة السرد القصصي في الكتابة، بينما أدنى متوسط للفقرة 11 بقيمة 1.85 وهي بدرجة قليلة ونصها "ظهور ما يسمى بلحظة التنوير".

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس والذي نصت فرضيته على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيمتوسطات استجابات التلاميذ على اختبار كتابة القصة تُعزى لطريقة التدريس (الدراما التكوّنيّة)

بتطبيق اختبارين قبلي وبعدي قام فيهما تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة بكتابة قصة، تبيّن تفوق للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وهو ما يبينه الجدول التالي.

جدول(2) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج عينة الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي.

المجموعة	الضابطة			التجريبية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	21	32.64	48.89	21	46.28	39.09

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية التي تحصّل عليها تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة الخليل التعليمية بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، حيث سجلت متوسطات أعلى في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة مقارنة مع أداء المجموعة الضابطة، وذلك بتأثير تطبيق الدراما التكوّنيّة.ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات التلاميذ ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3) نتائج تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA) لعلامات تلاميذ حول أثر توظيف الدراما التكونية في تنمية مهارات كتابة القصة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار	5463349.113	1	5463349.113	2845.061	.000
المجموعة	163048.433	1	163048.433	84.908	*.000
الخطأ	84492.859	44	1920.292		
الكلي	5901142.000	46			

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

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي أداء الطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الدراما التكونية هي (84.90)، وإن مستوى الدلالة يساوي (0.00) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية بين طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة مصدر الفروق فإن الجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة (بالاعتماد على التحصيل) للاختبار البعدي حسب المجموعة:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية حسب المجموعة

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الضابطة	32.646	1.088
التجريبية	46.281	1.003

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية هو(46.28) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (32.46) وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

سابعا- خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها:

أ- خلاصة النتائج:

1- للدراما التكوّنيّة دور في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي وظهر دورها بدرجة متوسطة، ومقبولة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات التلاميذ على الاختبار البعدي في كتابة القصة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الدراما التكوّنيّة) وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما التكوُّنيَّة.

ب- التوصيات: بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان:

1- عقد دورات تدريبية خاصة بالدراما التكوُّنيَّة للمعلمين؛ وذلك بهدف تعريفهم باستراتيجيات ومبادئ التخطيط للدروس التعليمية وفق طريقة الدراما التكوُّنيَّة.

2- عقد ورشات عمل خاصة بالدراما التكوُّنيَّة للمشرفين؛ حتى يتسنّى لهم معرفة الأسس والمعايير التي في ضوئها يتم تقييم أداء المعلمين بعيداً عن التخبُّط العشوائي وعدم المعرفة العلمية والعملية بذلك.

3- توفير كتب تتناول أساليب التعليم باستخدام الدراما التكونية في المكتبة الخاصة بالجامعة نظراً لأهميتها.

خاتمة:

إن الاهتمام الحاصل في تطوير كفايات المعلمين لمواكبة التسارع في تغيرات العصر وآثار ذلك على التعليم يتطلب البحث في الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، ومنتجا للمعرفة بطريقة تزيد من قدرته على اكتساب المهارات ونقل أثر ذلك التعلم، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية وتوافقها مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فعالية الدراما في التعليم، وخصوصا ما يتعلق بالاكتساب اللغوي وزيادة القدرة على اكتساب المهارات الكتابية وفهم المقروء، حيث أكدت هذه الدراسة أن للدراما التكونية دور في تحسين اكتساب مهارات كتابة القصة وتعليم القراءة، وهذا يتطلب تزويد المعلمين بالكفايات التربوية لممارسة هذا النوع من الدراما في التعليم لتحقيق الغايات المنشودة، وكذلك عقد ورشات عمل للمشرفين التربويين وتزويد العاملين في ميدان التعليم بالكتب ونتائج الأبحاث التي تعزز مفاهيم توظيف الدراما في التعليم.

الهوامش :

[1] Gaussel, M. lire pour apprendre, lire pour comprendre, dossier de veille de l'IFE, n 101, Lyon : ENS de Lyon. (2015)

[2] Alberta Education. https://www.alberta.ca/education.aspx (2019).

[3] Vanhulle, S. et Schillings, A. La «littératie»: métaphores idéologiques ou concept didactique ?Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former.Bruxelles. (2001).

[4] Giguère, j; Giasson, j. Simard.cles relations entre la lecture et l'écriture: representations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté, université Laval, Canada (2002).

[5] Gaussel, M. lire pour apprendre, lire pour comprendre, dossier de veille de l'IFE, n 101, Lyon : ENS de Lyon. (2015)

[6] حسن شحاتة: استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، (2009)

[7] لينا أبو مغلي؛ ومصطفى هيلات: الدراما والمسرح في التعليم، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، (2008)

[8] نايفة قطامي: مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن (2010)

[9] Giguère, j; Giasson, j. Simard.cles relations entre la lecture et l'écriture: representations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté, université Laval, Canada (2002), p27

[10] Bowell, P & Heap, B. Planning process drama, London: David Fulton. (2008)

[11] Barret, G. Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France- Québec- Canada. Revue des sciences de l'éducation, 10(3)541 – 557 . (1984). https://doi.org/10.7202/900470ar.

[12] Ho.f, Ho.s.y. Le théâtre de création dramatique au service de l'enseignement des « humanities » et des sciences humaines au collégial, in: pédagogie collégiale, vol.16 n 2, pp29-32, (2002).

[13] Page, C**.** Le jeu dramatique: une rencontre entre théâtre et éducation**.** (2005**).** https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-78.htm

[14] Ho.f, Ho.s.y. Le théâtre de création dramatique au service de l'enseignement des « humanities » et des sciences humaines au collégial, in: pédagogie collégiale, vol.16 n 2, pp29-32, (2002).

[15] Ngum, Y. Teenage Pregnancy Prevention using Process Drama: A Case Study of Grade 11 pupils at Supreme Educational College, Johannesburg, South Africa, LAMBERT Academic Publishing, UK, (2013)

[16] O'Neill, C. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, 3nd ed, New York: Heinemann. (2010).

[17] Abbot, L. Mantle of the Expert in New Zealand, Journal of Drama in Education. (2010)

[18] Barret, G. Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France- Québec- Canada. Revue des sciences de l'éducation,10(3)541–557.(1984). https://doi.org/10.7202/900470ar.

[19] Barret, ibid, p 547

[20] O'Neill, C. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, 3nd ed, New York: Heinemann. (2010).

[21] Abbot, L. Mantle of the Expert in New Zealand, Journal of Drama in Education. (2010)

[22] Ngum, Y. Teenage Pregnancy Prevention using Process Drama: A Case Study of Grade 11 pupils at Supreme Educational College, Johannesburg, South Africa, LAMBERT Academic Publishing, UK, (2013)

[23] O'Neill, C & Lambert, A. Drama Structures: a practical handbook for Teachers, 4rd ed, London: Hutchinson. (2012).

[24] O'Toole, J. The process of drama: negotiating art and meaning, 3rd ed, London: Rutledge. (2011).

[25] Ngum, Y. op-cit

[26] O'Toole, J. op-cit

[27] O'Neill, C. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, 3nd ed, New York: Heinemann. (2010).

[28] Ngum, Y. op-cit

[29] باميلا بويل، وبريان هيب: تخطيط الدراما التكوُّنيَّة، ترجمة عيسى بشارة، مركز القطَّان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطَّان، رام الله، فلسطين، (2009)

[30] O'Neill, C & Lambert, A. Drama Structures: a practical handbook for Teachers, 4rd ed, London: Hutchinson. (2012).

[31] Abbot, L. Mantle of the Expert in New Zealand, Journal of Drama in Education. (2010)

[32] O'Neill, C. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, 3nd ed, New York: Heinemann. (2010).

[33] توفيق عمر أغبر: 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، (2015).

[34] زاهرة خالد عامر: 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، (2012)

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

[36] نائلة سليمان البلوي: 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، (2008).

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

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

[39] Hughes, J. 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. (2002).

[40] Giguère, j; Giasson, j. Simard.cles relations entre la lecture et l'écriture: representations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté, université Laval, Canada (2002)

قائمة المراجع العربية:

(1) الكتب:

1- باميلا بويل، وبريان هيب: تخطيط الدراما التكوُّنيَّة، (2009)، ترجمة عيسى بشارة، مركز القطَّان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطَّان، رام الله، فلسطين.

2- حسن شحاتة: استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، (2009)، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة.

3- راتب عاشور: أساليب تدريس اللغة العربية: بين النظرية والتطبيق، (2007)، عمان: دار المسيرة.

4- لينا أبو مغلي؛ ومصطفى هيلات: الدراما والمسرح في التعليم، (2008)، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن.

5- نايفة قطامي: مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، (2010)، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

(2) المجلات:

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

(3) الرسائل الجامعية:

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

2- زاهرة خالد عامر: أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، (2012)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

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

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

5- نائلة سليمان البلوي: أثر استخدام إستراتيجية قائمة على الدراما في تدريس الكيمياء لطالبات الصف التاسع الأساسي في فهمهن للمفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لديهن، (2008)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

قائمة المراجع الأجنبيّة:

6- Abbot, L. Mantle of the Expert in New Zealand, (2010), Journal of Drama in Education.

7- Alberta Education. https://www.alberta.ca/education.aspx (2019).

8- Barret, G. Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France-Québec- Canada. (1984). Revue des sciences de l'éducation,10(3)541–557. https://doi.org/10.7202/900470ar.

9- Bowell, P & Heap, B. Planning process drama, (2008), London: David Fulton.

10- Gaussel, M. lire pour apprendre, lire pour comprendre, (2015), dossier de veille de l'IFE, n 101, Lyon : ENS de Lyon.

11- Giguère, j; Giasson, j. Simard.cles relations entre la lecture et l'écriture: representations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté, (2002), université Laval, Canada.

12- Ho.f, Ho.s.y. Le théâtre de création dramatique au service de l'enseignement des « humanities » (2002), et des sciences humaines au collégial, in: pédagogie collégiale, vol.16 n 2, pp29-32.
13- Hughes, J. 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, (2002), (pp.56_65), Sydney.
14- Ngum, Y. Teenage Pregnancy Prevention using Process Drama: A Case Study of Grade 11 pupils at Supreme Educational College, Johannesburg, South Africa, (2013), LAMBERT Academic Publishing, UK.
15- O'Neill, C & Lambert, A. Drama Structures: a practical handbook for Teachers, (2012), 4rd ed, London: Hutchinson.
16- O'Neill, C. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, (2010), 3nd ed, New York: Heinemann.
17- O'Toole, J. The process of drama: negotiating art and meaning, (2011), 3rd ed, London: Rutledge.
18- Page, C. Le jeu dramatique: une rencontre entre théâtre et éducation. (2005).
https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-78.htm
24- Page, C. Le jeu dramatique à l'école: de la proposition au choix, (2006), Revue électronique internationale International Web Journal, www.sens-public.org.
25- Vanhulle, S. et Schillings, A. La «littératie»: métaphores idéologiques ou concept didactique ?Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former. (2001), Bruxelles.