كلية الدراسات العليا

برنامج الماجستير في التربية

# استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراما: دراسة حالة

# The Mantle of the Expert Approach in Teaching Science Within Drama Context: Case Study

إعداد :كريمة فريد عوض الله

إشراف: الدكتورة فتحية سعيد نصرو

كانون ثانٍ 2013

---

جامعة بيرزيت – بيرزيت – رام الله– فلسطين

# استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم
# عبر سياق الدراما: دراسة حالة

# The Mantle of the Expert Approach
# in Teaching Science Within Drama Context: Case Study

إعداد :كريمة فريد عوض الله

إشراف: الدكتورة فتحية سعيد نصرو

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات النجاح في درجة الماجستير في التربية من

كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت: برنامج التربية في دائرة المناهج والتعليم

كانون ثانٍ 2013

---

جامعة بيرزيت – بيرزيت – رام الله– فلسطين

# استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم
# عبر سياق الدراما: دراسة حالة

# The Mantle of the Expert Approach
# in Teaching Science Within Drama Context: Case Study

إعداد:

كريمة فريد عوض الله

المشرفة الرئيس: الدكتورة. فتحية سعيد نصرو

عضو لجنة: الدكتور موسى الخالدي

عضو لجنة : الدكتور نادر وهبة

---

جامعة بيرزيت – بيرزيت – رام الله– فلسطين

# استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم
# عبر سياق الدراما: دراسة حالة

# The Mantle of the Expert Approach in Teaching
# Science Within Drama Context: Case Study

إعداد:

كريمة فريد عوض الله

المشرفة الرئيس: الدكتورة فتحية سعيد نصرو----------

عضو لجنة: الدكتور موسى الخالدي----------

عضو لجنة: الدكتور نادر وهبة----------

التاريخ:

# الإهـــداء

إلى من منحني الثقة  فوصلت لما وصلت إليه : أبـــــــــي الغالي،

وإلى من علمتني تحمل المسؤولية فوصلت لما وصلت إليه :

أمـــــــــي الغالية،

وإلى أخواتي الغاليات : عبير، سمر، سحر، أسماء، وإلى أخي الحنون

غازي إليهم جميعا أهدي ثمرة دراستي.:

## شكر تقدير

إن الكلمات لا تستطيع أن تعبر عن كل ما يعتريه الشخص من شكر وامتنان لأشخاص هم منارات أضاءت لي الطريق ودعمتني في حياتي. ومن أهم هؤلاء الأشخاص الذين عرفتهم في حياتي الدكتورة فتحية نصرو، تلك الإنسانة العظيمة بكل ما تحمله الكلمة من معنى والتي ما بخلت علي وعلى غيري أيضا في تقديم المساندة العلمية والمعنوية، والتي لولاها لما أنجزت هذه الرسالة. فشكراً، شكراً إليك دوماً وأبداً ما حييت يا أستاذتي التي حفزتني على الابتكار والبحث الدؤوب أثناء مراحل إشرافها على رسالتي. كما وأشكر الدكتور موسى الخالدي، الذي دعمني وساعدني وشجعني على إتمام هذه الرسالة، والشكر موصول إلى الدكتور الفاضل نادر وهبة، والذي شجعني على أن أكون معلمة علوم جيدة منذ فترة طويلة وشجعني على أن أتقدم وأطور قدراتي في المهنة التي أحب ، ودعمني في إنجاز هذه الرسالة. ولا انسى شكري وتقديري الكبير للحاجة نايفة نصرو على دعمها وحسن معاملتها لي. كما أتقدم بجزيل الشكر لكل من المعلمتين الزميلتين اللتين حضرتا جزءا من الحصص، وقدمتا لي تقريراً كتابياً عن ما شاهدتاه أثناء تنفيذ المشروع. فشكرا لكما جزيل الشكر: هالة حمد، ونسرين شوامرة.

كذلك لا أنسى صديقاتي اللواتي دعمنني وشجعنني على إتمام هذه الرسالة وكن خير الصديقات الوفيات لي في أصعب ظروفي ووقفن معي وقفة عظيمة : نسرين شوامرة، نجلاء أبو رميلة، خلود عودة، وإلى كل من يعمل في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في هيئتها الإدارية والفنية ويعمل في مكتبتها العظيمة التي لم تبخل علي في إعطائي وتزويدي

بأي كتاب أو مساعدة في الدراما كنت أحتاجها وأخص بالذكر وسيم الكردي، رامي المحتسب ومعتصم الأطرش. وأخيرا وليس آخراً: إلى طالباتي اللواتي أجريت عليهن الدراسة، طالبات الصف السابع المحركات والمحفزات لتطويري ونجاحي، واللواتي تعلمت منهن الكثير، وكن بمثابة المشعات المضيئات لي في هذه الرسالة، فشكرا لكن طالباتي.

## قائمة المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء | ث |
| شكر وتقدير | ج |
| قائمة المحتويات | خ |
| قائمة الملاحق | د |
| قائمة الجداول | ذ |
| ملخص بالعربية | ر |
| ملخص بالانجليزية | س |
| الفصل الأول: مقدمة الدراسة | 1 |
| الفصل الثاني: الخلفية النظرية لاستخدام دراما عباءة الخبير في التعليم | 28 |
| الفصل الثالث: تصميم وإجراءات الدراسة | 61 |
| الفصل الرابع: نتائج الدراسة | 76 |
| الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات | 114 |
| قائمة المراجع | 134 |

## قائمة الملاحق


| الرقم | اسم الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أداة الدراسة | 151 |
| 2 | درس عن مرض السكري | 161 |
| 3 | الحصص الصفية لتطبيق نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم | 168 |
| | أ: المشاهد الصفية المسجلة على الفيديو ومنتجاتها. | |
| | ب: تقرير المعلمة. | |
| 4 | التقرير الكتابي للمعلمتين الزميلتين | 203 |
| 5 | استجابة الطالبات في المقابلات | 206 |
| 6 | استجابة الطالبات الكتابية | 266 |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | موضوع الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | نتائج الرصد لمنتجات مشاهدة تسجيل استخدام دراما عباءة الخبير في تعليم العلوم | 82 |
| 2 | الترتيب التنازلي لاستجابة الطالبات حسب ما ورد في المقابلات موزعة على عدد التكرارات والقيم الداخلية والخارجية لكل فقرة . | 87 |
| 3 | الترتيب التنازلي لاستجابة الطالبات حسب ما ورد في كتابة الطالبات موزعة على عدد التكرارات والقيم الداخلية والخارجية لكل فقرة . | 91 |
| 4 | مقارنة نتائج استجابة الطالبات في المقابلات والكتابة | 93 |
| 5 | التوافق بين مصادر البيانات موزعة على المعايير | 109 |
| 6 | قائمة رصد جوانب النمو ومعايير هذه الجوانب بالاعتماد على الأدبيات ذات العلاقة قبل التحكيم | 154 |
| 7 | قائمة رصد جوانب النمو ومعايير هذه الجوانب بالاعتماد على الأدبيات ذات العلاقة بعد التحكيم | 158 |
| 8 | منتجات مشاهد تعليم مرض السكري من خلال دراما عباءة الخبير موزعة على دعم ( الأقران و الكبار) | 169 |
| 9 | جدول رصد لتصنيف العبارات الرئيسية كما وردت في المقابلات | 242 |
| 10 | رصد تكرار استجابة عينة الدراسة كما ورد في المقابلات | 262 |
| 11 | جدول تصنيف عبارات الطالبات كما وردت في استجاباتهن الكتابية لكل مبحوثة | 268 |
| 12 | جدول رصد تصنيف عبارات الطالبات الكتابية إلى بنود ومحاور | 279 |
| 13 | رصد تكرار استجابات عينة الدراسة كما وردت في كتابات الطالبات لكل مبحوثة في العينة المذكورة | 289 |

## ملخص الدراسة

تلقي الدراسة الحالية الضوء على استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم من خلال سياق الدراما، وعلاقته بمساعدة الطلبة للوصول إلى مناطق نمو تفوق نموهم العمري (الزمني)، وتحديداً النمو المعرفي والاجتماعي إضافة إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة. وقد أجريت الدراسة على عينة قصدية من (26) طالبة من الصف السابع الأساسي.

تعتمد هذه الدراسة المنهج الكيفي وتحديدا تحليل المحتوى لبيانات التثليث من عدة مصادرها: (1) المنتجات التعليمية للمشاهدات لعينة طبقية للحصص المسجلة على الفيديو (2) استجابة عينة الدراسة في المقابلات المعمقة، (3) استجابة عينة الكتابية. وشملت أدوات الدراسة على: أ) قوائم رصد العبارات المتجذرة المأخوذة من مصادر البيانات المختلفة، و ب) أداة قياس محكمة ذات خلفية نظرية صممت لأغراض مقارنة النتائج الإحصائية والوصفية والتي نتجت عن الأداة الأولى.

وأجابت الدراسة على السؤال الرئيسي: كيف يعمل نهج دراما عباءة الخبير على مساعدة المتعلم لإنتاج معرفة علمية وفنية مترابطة؟ وما يتفرع عنه أسئلة فرعية. وتدل النتائج على أن نهج دراما عباءة الخبير يعمل على مساعدة عينة الدراسة على فهم المادة المعرفية المقررة (مرض السكري) واستخدام تلك المعرفة في كتابة سيناريو لفيلم توعية عن المرض، كما تظهر النتائج تطور قدرة العينة على التعلم باستخدام الاستقصاء، ونموها اجتماعيا في مهارات التفاعل الاجتماعي الايجابية وما يرافقها من قيم واتجاهات اجتماعية من تعاون، وتشارك، ودعم، وتشجيع واحترام متبادل أثناء العمل. وتبين الدراسة أيضاً

اكتساب العينة لكثيرٍ من المهارات الحياتية والذهنية، مثل مهارة التعبير الكتابي، والقدرة على التأمل ، وعلى التعبير عن الذات، إضافة إلى القدرة على تذويت المعرفة وأصبح لدى البعض منهن قدرة على التعلم الذاتي وتحقيق الذات من وجهة نظرهن. وأن معظم أشكال التطور التي حصلت للطالبات من تطورات معرفية واجتماعية وقيمية قد ظهرت بنسبة توافق عالية تراوحت بين 66.66% إلى 100% من مصادر البيانات المختلفة.

وتقدم الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات للمعلمين والباحثين وأصحاب القرار التربوي بموجب النتائج التي توصلت لها.

## Abstract

This paper aims at studying the relationship between the use of Mantle of the Expert (MoE) as an approach in teaching and the student development. It aims at seeing whether this approach could be used in dealing with the zone of proximal development (ZPD) in mental and social as well as in the development of life and intellectual skills of the learners. The study is implemented on 26 female students as an intended sample of the $7^{th}$ elementary grade.

The study used the qualitative content analysis approach. The data was triangulated form the teacher \ researcher observations of a stratified sample (4 lessons of thirteen) recorded by video tape, interviewing the student's sample, and from their written evaluations for the (MoE) approach.

The data generated from all these reports were analyzed with grounded theory approach that was adopted for reporting and later classifying in tables for descriptive statistical analysis. All descriptive tables were quantitatively compared in a refereed check list, which resembled the instrument that was developed.

Results showed that the participant sample developed in their social interaction skills, social values, moral development, self value, as well as in their self appreciation. They developed in their life skills : in how to be independent, how to express themselves in clear language, and how to be cooperate and deal with others during social interaction. They seem to value cooperation more, and

thus seems to encouraging them to learn and to be more motivated to look for further knowledge. The participant students (the intended sample) were really developed according to their views in their learning strategies and in particular in being more motivated to use different resources for their knowledge (i.e inquiry oriented learners). Some of the students reported that this new approach in learning gave them the feeling that they are actualizing themselves.

Recommendations based on the research findings were given on both teaching and research levels. The results suggest that teachers training courses need to be offered on how to use the MoE approach and more research on this teaching approach should be done in Palestine.

# الفصل الأول

## مقدمة الدراسة

بداية أود أن أقدم نفسي بأنني معلمة علوم أحب مهنة التعليم حتى قبل أن أكون معلمة. إلا أنني اكتشفت، وبالرغم من حبي لمهنة التعليم بعد تخرجي من الجامعة والتحاقي بمهنة التعليم؛ أنه وإن كنت جيدة في تخصصي ومعرفة المحتوى والمنهاج الرسمي إلى حد ما، لكنني أفتقد إلى الكثير من الطرق والأساليب الجيدة والحديثة في التعليم. بعدها تأملت فيما يمكن عمله لتحسين استراتيجيات التعليم في تعليم العلوم . وفي البداية أردت وسعيت باستمرار إلى تطوير قدرتي كمعلمة لاستخدام الوسائل والطرق المفيدة والجديدة في التعليم من خلال التحاقي بالكثير من الورش والدورات التي كانت تعقد في مراكز تربوية مهمة في رام الله، تعرفت عبرها على" نهج دراما عباءة الخبير"، وهو نهج حديث في التعليم وسيرد تفصيل عنه لاحقاً ، وبدا لي هذا النهج نقطة بداية لأحسن أدائي في التعليم. وكان السؤال الذي يشغل بالي: هل سيكون هذا المنهج طريقي لمساعدة الطالبات على حب المعرفة العلمية والبحث عنها؟ ولكن كيف لي أن أعرف الجواب؟ وجاء الوقت لأجيب على السؤال من خلال البحث، وما أن التحقت ببرنامج ماجستير التربية قررت اختيار موضوع رسالتي "استخدام نهج عباءة الخبير عبر سياق الدراما في عملية التعليم" وكان هذا قراري بعد تأمل فيما يمكن عمله لتحسين استراتيجيات التعليم في تعليم العلوم في أدائي. وللتعرف على نتائج استخدام هذا النهج من خلال تنفيذه على طالبات الصف السابع وتقييم هذا التنفيذ باستخدام

منهجية بحثية كيفية تمكنني من الخروج بتوصيات ذات قيمة بحثية لتحسين استراتيجيات تعليم العلوم . والحقيقة أن موافقة الدائرة على مشروع البحث كان أمراً محفزاً لي للعمل على قبول التحدي في البحث بإستراتيجية جديدة على مدارسنا في فلسطين.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على فعالية توظيف الدراما في عملية التعليم في المدارس الفلسطينية وتحديداً نهج دراما عباءة الخبير ، والتعرف على نهج دراما عباءة الخبير من أجل زيادة المعرفة به والمساهمة في النقاش حوله، وتتبع فعالية استخدامه وأهميته التطبيقية والأكاديمية كنهج حديث في التعليم. كما تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على استخدام نهج عباءة الخبير في عمليتي التعليم والتعلم في الواقع الفلسطيني، ومعرفة المنتجات التعليمة الناتجة من استخدامه.

تحاول الدراسة البحث في كيفية توظيف الفنون: دراما عباءة الخبير في التعليم (The Mantle of the Expert)، ووصف طريقة التعلم عبر عباءة الخبير، بهدف فحص العلاقة بين نهج عباءة الخبير ونمو المتعلم معرفياً ، اجتماعياً، انفعاليا وأخلاقياً من حيث تسريع نموه من جهة ومن حيث تطوير المهارات اللازمة لتكامل هذا النمو في الجوانب المختلفة.

**مشكلة الدراسة :**

ولتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه تحددت مشكلة الدراسة في البحث في العلاقة بين إستراتيجية التعليم المختارة ونمو المتعلم.أي أن الدراسة الحالية تبحث في توظيف الفنون في التعليم وتحديدا دراما عباءة الخبير حيث سيكون السياق العام للبحث هو العمل على إنتاج سيناريو لفيلم توعية عن مرض السكري للأطفال في مدرسة بنات سلواد الثانوية للصف السابع الأساسي. وأن هذا السياق يوفر البيئة الصفية المصممة لأغراض تنفيذ إستراتيجية الدراما ونهج دراما عباءة الخبير في تعليم مادة مقررة.

تنبع مشكلة الدراسة من واقع التعليم الحالي الذي يعتبر في الكثير من الأحيان تعليماً تقليدياً، يهمل تطوير الخبرات والمهارات الضرورية لتكوين فرد قادر على التعامل مع مجتمعه في ظل العولمة وفي ظل الاحتلال. كما يعتبر النظام الحالي نظام يرتكز على المادة المنصوص عليها في الكتب المدرسية والعمل على إنهائها بغض النظر عما يكتسبه الطلبة ويعرفه. والتعليم هنا ( في فلسطين ) بالغالب يبدو لي تعليماً بنكياً. والتعليم البنكي كما يصفه فريري (2003) هو تعليم يلغي شراكة المتعلم في عملية التعليم ويدعي أن المعلم فقط هو الذي يحظى بالمعرفة ويقوم بنقلها للمتعلم الذي يقوم فقط بإرجاعها عند الاختبار. وتتحدد المشكلة بشكل أدق في أسئلة الدراسة كما هو مبين أدناه.

**أسئلة الدراسة:**

السؤال الرئيس: كيف يعمل نهج عباءة الخبير على مساعدة المتعلم لإنتاج معرفة علمية وفنية مترابطة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1) كيف يعمل نهج عباءة الخبير على توفير سياق تعلّمي يتجاوز فيه المتعلم/ة نموه المعرفي الحالي إلى مستوى متقدم نسبياً ليتجاوز ما لديه من معرفة ويكتسب معرفة علمية وفنية مترابطة أعلى مما يسمح واقع نموه دون دعم اجتماعي أي بأن يقفز إلى مستوى أعلى في بناء واكتساب المعرفة ؟ وماذا حصل للنمو المعرفي لديهم بالفعل؟

2) كيف يعمل نهج عباءة الخبير على زيادة النمو الاجتماعي من خلال معرفة علمية وفنية مترابطة أثناء العمل على إنتاج سيناريو لفيلم توعية عن مرض السكري؟

3) ما هي الخبرات والمهارات الحياتية والذهنية المكتسبة من خلال معرفة علمية وفنية مترابطة أثناء العمل على إنتاج فيلم توعية بخصوص مرض السكري ؟

أن البحث في العلاقة بين إستراتيجية التعليم المبنية على استخدام نهج دراما عباءة الخبير ونمو المتعلم في غاية الأهمية من وجهة نظري كباحثة تعمل في مهنة التعليم. وإن هذه الأهمية تتمثل فيما هو مبين أدناه.

**أهمية الدراسة:**

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حاجة المجتمع التربوي الفلسطيني إلى مثل هذه الدراسات التي تبحث في استراتيجيات جديدة لتنفيذ المناهج التكاملية والترابطية في المعرفة التي يقوم عليها "استخدام دراما عباءة الخبير". هذه الإستراتيجية تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية/ التعلمية، والكشف عن مدى أهمية التعليم عبر الفنون لإنتاج جيل قادر على بناء معرفته وذو صلة بالحياة ببيئة آمنة تفاعلية تشاركية وتعاونية. وتأمل هذه الدراسة أن تساهم في سد الثغرة في الأدب التربوي والذي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات على حد علمي. وتبزر أهمية الدراسة بأنها تطبق على عينة من طلبة في المجتمع الفلسطيني. .حيث تمثل دراسة حالة لهذه العينة (طالبات الصف السابع في مدرسة سلواد الثانوية) ، كما تسعى الدراسة إلى المساهمة في إثراء الأدب التربوي باستراتيجيات تعلمية/ تعليمية جديدة ويمكن تطبيقها على التعليم في فلسطين.

**مصطلحات الدراسة:**

دراما عباءة الخبير (Mantle of the Expert in Education ): 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)

النمو المعرفي: ويقصد به في هذه الدراسة التطور الحاصل في اكتساب معرفة جديدة حول مادة علمية يتضمنها المشروع الذي ينخرط فيه الطلبة، والاستفادة من المعرفة الناتجة عنه لاحقاً.

النمو الاجتماعي: التطور الحاصل في التفاعلات والعلاقات الاجتماعية أثناء عمليتي التعليم والتعلم وما ينتج عنها من قيم لها علاقة في الدعم والمساندة والتعاون والمشاركة مع الآخرين.

المهارات الحياتية: اكتساب الطلبة لمهارات متنوعة من شأنها أن تفيدهم في حياتهم العلمية والحياتية، مثل مهارة التفاوض والتعلم الذاتي والتعبير بأشكاله المختلفة سواء الشفوي أو الكتابي أو الجسدي.

**الإطار النظري للدراسة:**

يمثل الإطار النظري الخلفية النظرية التي اعتمدتها في تحديد المفاهيم وطرق البحث والافتراضات وتكوين أدوات الدراسة، والمرجعية لمناقشة نتائج الدراسة الحالية مع النتائج السابقة. ويظهر هنا بعض المنطلقات المشتقة من مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بالدراسة لأغراض تقديم الموضوع مثل: (Heathcote & Bolton, 1995; Vygotsky,1978; Wenger, 1999) فنرى أن أهمية البحث عن إستراتيجية في التعليم أمر شغل الباحثين. فمثلاً يرى الخالدي (2002) أن المعرفة لا تصح أن تكون وحدها هدفا للتربية، وليس المهم أن يمتلك المتعلم معرفة فحسب، بل عليه أن ينتفع بمعرفته وأن تكون هذه المعرفة قوة فعالة

فيه، والمعرفة على اختلاف أنواعها هي التي تحدد الفعالية الفكرية، لأن المتعلم قليل المعرفة يكون عادة ضعيف التفكير. ويفهم من موقف الخالدي أن التعليم الذي يهدف للمعرفة فقط لا يحقق هدف التربية. حيث يقول:

*"إنما تقاس التربية بمقدار ما تحدثه من الفرق أو التغيير في أعمال الفرد الذي تعلّم وتربّى. وليس المهم كمية ما يتعلمه المتعلم من الكتب، ولا مقدار ما يعرفه من الحساب والجغرافيا والتاريخ الخ. بل المهم الطريقة التي يستثمر بها معرفته، وكيفية اختلافه عمن لا يملك هذه المعلومات والأساليب الذهنية، وأهم من ذلك كله أن تكون الفروق التي تحدثها التربية فيه مقبولة عند المجموع الذي يعيش فيه الفرد"* (ألخالدي، 2002 :35).

وما ذكره الخالدي يتفق مع هدف استخدام عباءة الخبير الذي يرى أن التعليم يسعى إلى بناء المتعلم لمعرفته من خلال مجتمع تعاوني تشاركي. وبالتالي يستفيد المتعلم من أقرانه أثناء العمل والإشارات والمساعدات المقدمة من قبل المعلم. وهذا يتفق أيضاً مع هدف التعلم عبر السقالات scaffoldding للوصول إلى منطقة النمو الممكنة أو المجاورة، والتي يعرفها فيجوتسكي بأنها المسافة بين مستوى نموه الحقيقي والذي عندها يستطيع بمفرده حل المسائل المطروحة عليه؛ وبين المستوى الممكن الوصول إليه لحل المشكلات المطروحة عند توفر المساعدة أو المساندة من خلال التعاون بين الأقران.( Vygotsky, 1978)

وأن هذه المنطقة تتضمن المشكلات التي يمكن للمتعلم حلها عندما تتوفر مساعدة بسيطة كبداية للحل مثلا أو توجيه المتعلم بطرح أسئلة مفتاحية، وعلى المعلم أن يعمل على تسهيل مهمة تعلم المتعلم بدفع المسائل والمشكلات الموجهة إليه للوصول إلى تلك المنطقة

الممكنة وهذا ما سيقود إلى تطور في النمو المعرفي عند الطلبة .(Vygotsky, 1986) لذلك ينبغي على المعلم تقديم تحديات للطلبة لمواجهتها مثل إعطاء مهام صعبة تفوق قدرتهم التعليمية الحالية مع توفير الدعائم الضرورية (السقالات)، وهذا يجعل لدى الأطفال القدرة على اتقان المهام الصعبة وذلك عند توفر المساندة والدعم من الكبار ومن الزملاء ومن خلال استخدام الأنشطة المناسبة .(McDevitt & Orsmrod, 2010)

يذكر هنا ما يؤمن به فيجوتسكي بأن المعارف والمفاهيم والمشاكل على أنواعها موجودة أولا في المجتمع قبل أن يتم إستدخالها وتذويتها من قبل الأفراد (Norton & D'Ambrosio, 2008). حيث أن العمليات العقلية المعقدة تبدأ أولا كأنشطة اجتماعية تفاعلية ومن ثم تتطور تدريجيا إلى أن تصبح عمليات ذهنية يتم تذويتها داخلياً والتي يمكن للأطفال الاستفادة منها بشكل مستقل في الوقت المناسب. (McDevitt & Orsmrod, 2010)

كما يركّز فيجوتسكي على أن عملية بناء المعرفة والمعاني لدى الفرد يجب أن تتم من خلال مناقشة الأفكار والأنشطة القائمة بين المتعلمين ومحاورتها مع الآخر وهذا ما يؤدي إلى التفاعل الاجتماعي، حيث أن عملية بناء المعرفة تتم من خلال السياق الاجتماعي لأن المعرفة هي بنظره عملية اجتماعية ثقافية توجه تفكير الطلبة وتعينهم على تكوين المعنى (زيتون، 2007).

ويولي فيجوتسكي أهمية كبيرة لدور اللعب في تطور النمو المعرفي واللغوي عند الأطفال، ويذكر هنا أن العديد من علماء النفس شاركوا وجهة نظر فيجوتسكي في أهمية اللعب لدى الأطفال، حيث يعمل اللعب على تقديم فسحة ومكان للصغار لممارسة المهارات التي يحتاجونها في حياتهم. كما أن اللعب لا يعمل فقط على تشجيع المهارات الاجتماعية وإنما أيضا يساعد الأطفال التعامل مع الأغراض ومعرفة العلاقة بين السبب والتأثير وتعلم أكثر حول الأناس الآخرين واحترامهم .(McDevitt & Orsmrod, 2010)

ويوضح فيجوتسكي (Vygotsky) أن الفعل أثناء اللعب يكون خاضعا للمعنى الذاتي للنشاط لغةً وسلوكاً على عكس التصرف في الحياة الحقيقية حيث يكون الفعل مهيمناً على المعنى، وبالتالي فان الطفل أثناء لعبه يتصرف كما لو أنه يتجاوز متوسط عمره ويفوق مستوى سلوكه اليومي حتى يبدو أنه أكبر من نفسه، وبذلك يصل إلى منطقة نمو لغوي ومعرفي أكثر تطوراً. ومع تطور النمو تبرز القواعد في اللعب شيئاً فشيئاً، وكلما كانت القواعد أكثر تحديداً كلما كانت النتائج أفضل من ناحية التطبيق بالنسبة إلى الطفل (Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1986).

أن كل ما ذكره فيجوتسكي من عناصر هامة للتعلم سواء منها دعم الكبار للمتعلم (السقالات)، أو المساندة من خلال التعاون بين الأقران بما في ذلك الجو الاجتماعي الذي يسمح مناقشة الأفكار والأنشطة القائمة بين المتعلمين، أو الفعل أثناء اللعب الذي يكسب الطفل قدرات ومهارات لغوية وحياتية تساعده في بناء معرفته بشكل يعطي للمعرفة معنى

حقيقياً للمتعلم. كل هذه الأمور يمكن أن تدخل في سياق استخدام في دراما نهج عباءة الخبير.

أما خلفية المفاهيم المتضمنة في استخدام الدراما لأغراض تنمية المتعلم معرفياً فهو أن الموقف من المعرفة ضمن سياق يشجع التذويت والتفكير المستقل والناقد فهي خلفية فلسفية كما يبدو تنطلق من منظور المدرسة النسبية والتي يعتبر توماس كوون ( Thomas Kuhn) من روادها المحدثين. هذه النظرة التي تعتبر أن المعرفة العلمية هي نتاج إنساني – اجتماعي، وتؤمن بأن الوصول للحقيقة لا بد وأن يتأثر بالسياق والتاريخ والثقافة السائدة (وهبة، 2009). كما اعتبر كوون أن العلوم كسائر الحقول المعرفية تقاد بالنوازع الشخصية والأيدولوجيا الفكرية والسياسية والاتجاهات للعلماء، وبالتالي فهي ليست موضوعية (وهبة، 2009). وكما بينت نصرو أن للمعرفة العلمية جانبان ؛ جانب ذاتي وآخر موضوعي وأن للجانب الذاتي بعداً اجتماعياً حدده كوون بالقول بأن العلماء الذين ينتمون لدراسة ظاهرة معينة بطريقة معينة ويصلون إلى نظرية خاصة بتلك الظاهرة يشكلون مجتمعاً له قواعده وأعرافه. وأن العمل العلمي أشبه بالأحجية. (Nasru, 1980) ويلاحظ بالرجوع إلى أدبيات استخدام نهج عباءة الخبير التي ستقدم تالياً أن هذه النظرة لدى كوون تمثل ما يقوم عليه نهج عباءة الخبير في اعتبار المعرفة ذاتية واجتماعية في آنٍ معاً.

وفي هذا السياق يعتبر وينجر أن عملية التعلّم تعمل على تحويلنا مما نحن فيه وماذا يمكننا القيام به، ويصف التعلّم بأنه ليس تراكما للمهارات والمعلومات فقط، ولكنها عملية تعمل على إعداد وتغيير الأفراد ليكونوا أشخاص مميزين ومعرّفين في المجتمع (Wenger,

(1999. وحيث أن نهج عباءة الخبير يؤكد على الترابط بين أنواع المعرفة ومجالاتها، وأن الطفل يمكن أن "يلبس" عباءة الخبير ويرى أي حدث أمامه من جوانب متعددة فإن هذا النهج يدعو الطفل المتعلم إلى اكتساب مهارة ترابط المعرفة.

أشار أوروكي (O'Rourke) أن الأبحاث الحديثة بينت ضرورة التركيز على ما يعرف بنظرية التعددية المعرفية بمعنى قدرة الفرد على امتلاك العديد من المعارف والمهارات الضرورية والتي تتضمن توسعة القراءة من القراءة التقليدية الأحادية إلى قراءة النص الواحد بأشكال معرفية متعددة، والتي تفترض أن بمقدور الفرد الإحساس في العالم وفي نفسه، وتفترض أيضا أن المعرفة هي وسيلة تواصل وفهم التواصل مع الآخرين. وحتى يكون الشخص عارفاً يجب أن يكون لديه تطوراً في قدرة الاستيعاب وفهم تأثير كل من السياقات الاجتماعية والحضارية والتاريخية والسياسية للمعرفة التي يتعلمها. ( O'Rourke, 2005)

ويذكر هنا أنه قد تزايد الاهتمام بالسنوات الأخيرة ليس فقط التركيز على الناحية المعرفية والعلمية، وإنما على تنشئة الأفراد تنشئة سوية، بمعنى الاهتمام بكافة الجوانب المتعلقة بحياة المتعلم وشخصيته: عقله، جسده، ومهاراته الاجتماعية، وخصائصه الشخصية وقيمه بحيث تمكنه من الانخراط في العالم في عصر العولمة. فمثلا يذكر كيرل ( Keirl, 2006) أن هدف التعليم النوعي هو خلق مواطن عالمي يستطيع العيش ضمن التغيرات العالمية. وحيث أن مهنة التعليم مهنة أخلاقية، فمن المفترض أن يتم تصميم وبناء المناهج باتجاه القضايا التعليمية العالمية. وهذا ما يؤكده سيراج بلاتشفورد ( Siraj-Blatchford, 1995) حيث يعتبر المدرسة مؤسسة تلعب دورا مهما في إنتاج المجتمع، وعليه فإن بناء

المنهاج يجب أن يكون مصمماً بحيث يعمل على تشجيع التطور الروحي، والأخلاقي، والحضاري، والرياضي، والجسماني للطلبة ليساهم في تطور المجتمع. ويذكر ماير وريد (2006) أن المدارس يجب أن تتميز بخصائص أساسية محورية حتى تكون فاعلة وفعالة وتشمل هذه الخصائص الاهتمام بحقوق الدارسين ومسؤولياتهم بمعنى عملهم واشتراكهم، وقيادة المحترفين بجودة عالية، والتركيز على تعلم الدارسين وتدريسهم، وأن تتميز المدرسة بالمنظومة المتعلمة بمعنى مدرسة ذات طاقم إداري، وموظفين يريدون أن يكونوا متعلمين، يشاركون في برنامج تطوير الهيئة الإدارية. ويذكر الخالدي (2002) أن على المدارس أن تنشّط وتنبه في المتعلم الرغبات والميول التي يقبلها المجتمع، حيث أن فائدة الفرد تقاس بما يظهر فيه من الرغبة في اكتساب المعرفة الجديدة وفي محاولته القيام بشيء جديد بعد تركه المدرسة.

وإذا كانت متطلبات التعليم قد ازدادت كما تبين من الأدبيات أعلاه فإن التحديات في تطوير مهنة التعليم واستراتيجيات التعليم المنوط بالمعلم لا بد لها أن تتطور. ولهذا ربما يكون نهج عباءة الخبير هو إحدى الاستراتيجيات الناجحة في مواجهة هذا التحدي في تحقيق ما يطلب من المدرسة.

ويوضح شيفر (Shaffer, 2006) أنه إذا أرادت المدارس أن تتقدم وتتكيف مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، يجب عليها تطوير نماذج مختلفة بديلة للتعلّم والتي تثير اهتمام كل من له علاقة بتعلم الطفل ومن يشارك بوضع السياسات التربوية

العامة بهدف مساعدة الأطفال ليكونوا أكثر إبداعاً في التفكير في العالم الذي يعيشون فيه. وأتساءل هنا هل سيكون استخدام نهج عباءة الخبير بديلاً يمكّننا من تحقيق ذلك؟

ويوضح موران (2009) أن تعدد المعارف في نهاية القرن العشرين أدى إلى تطور كبير في الميادين العلمية من علوم الأرض والبيئة والأحياء وعلوم ما قبل التاريخ، ومع ذلك ظل البعد الإنساني مقصيا ومجزأً إلى فسيفساء متناثرة على رقعة فاقدة لشكلها الحقيقي، وأصبح ينظر إلى إنسانيتنا بطريقة مجتزأة. وأرى أن تعدد المعارف يدفعنا نحن المعلمون للبحث عن كيفية زيادة قدرة الفرد على التعلم ذاتياً وليس على زيادة معلوماته ومعارفه التي يلقنها في التعليم التقليدي. وهذا هو المدخل للتعرف والبحث عن استراتيجيات تكسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي، والتي قد يكون نهج عباءة الخبير مناسباً لتحقيق هذا الهدف. حيث يعمل نهج عباءة الخبير على تحليل القضايا الإنسانية والإشكاليات اليومية والتعبير عنها ضمن سياقات مختلفة داخل الدراما.

**تكامل بين طبيعة العلم وتعليم العلوم:**

تتعلق طبيعة العلم والمعرفة بالكثير من الجوانب كما تم الإشارة إليها وبالتالي فإن ذلك يجعلنا ننظر إلى عملية التعليم بطريقة مختلفة بمعنى أنه يجب الابتعاد عن التمسك بالنصوص العلمية الواردة في المناهج والتعامل معها كنصوص مقدسة لأن العلم أثبت أنه متغير ومحكوم بالعديد من العوامل التي تؤثر عليه. ويوضح ماثيوس (Matthews, 1994) أن للعلوم تأثيراً واضحاً على تشكيل الأبعاد المادية والثقافية والتكنولوجية والدينية

للعالم المتحضر وهي تشكلت بسبب الجوانب المجتمعية، كما أن الغرض من تعليم العلوم ليس تعليم المصطلحات العلمية وحسب وإنما تعريف الطلبة بالذي تعنيه المفاهيم العلمية وكيفية حدوث العمليات الإجرائية في العلوم للطلبة. ويذكر الريماوي (2007) أنه يجب وضع العلوم في موضع الفاعل، فاعل بالتاريخ والمجتمع ومفعول به من المجتمع عبر التاريخ. وهذا يتطلب منا كمعلمين: 1) اللعب بالأفكار وتعليم الطلبة فكرة التشكيك ومساءلة المسلمات العلمية ليس بهدف رفضها بل قبولها مؤقتا ضمن الظروف والسياقات التي تطورت فيها (وهبة،2009)، 2) تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تؤدي إلى تقديم الحجج والمنطق وهذا يشجع على التفكير الأصيل للمتعلم/ة والذي يحتاج إلى تدريب وتنوير من قبل المعلم .(Matthews, 1994) و3) إعادة بناء العلوم من معلومات مجزأة وإلى معارف متداخلة ومتفاعلة وإعادة بنائها تاريخياً واجتماعياً والعمل على أنسنة العلوم والاهتمام بالجوانب الذاتية والاجتماعية. وهذا ما تطمح إليه هذه الدراسة لتحقيقه.

**كيفية بناء المعرفة وحدوث التعلم:**

يتم بناء المعرفة عند الفرد عن طريق تحديد الاحتياجات النمائية للمرحلة العمرية وكيفية التعامل معها من أجل تعلم ونمو أفضل. ومن هنا سيتم التركيز على البنائية الاجتماعية وكيفية تعليم العلوم بالطريقة البنائية، ومعرفة مدى ملاءمة هذه النظرية مع أسس نهج دراما عباءة الخبير. يعرّف التعلم بأنه ذلك التغير الذي ينشأ عن عمليات التأمل المعرفي، وهو الذي ينتج في تشكيل مخططات وبنى معرفية تتحدد في ضوئها الأنماط السلوكية المناسبة. وتعتبر المخططات وبنى المعرفة حالة خاصة من حالات النمو، إذ

يتوقف تعلم بعض الخبرات والأنماط السلوكية على حدوث تغيرات أو تطورات في البنى والعمليات المعرفية لدى الفرد. ويرتبط التعلم بالمعرفة عن طريق الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الأشياء وليس المعرفة عن الأشياء بحد ذاتها (الزغلول، 2003).

تعددت النظريات التي تبحث في موضوع التعلم واختلفت في تفسيرها في كيفية حدوث كل من نمو الطفل وتعلمه، وقد شبه ديوي كيف أن التعليم القديم التقليدي كان يعتبر مركز الجاذبية الأساسية في التعليم هو المعلم، أو المنهاج المقرر، أو أي شيء آخر عدا المتعلم نفسه وعملياته الداخلية وأنشطته التعليمية، أما التوجه الحديث في التعليم فنقلت مركزية ومحورية الجاذبية للعملية التعليمية إلى المتعلم، وأصبح وكأنه الشمس التي تدور حوله أدوات ووسائل التعليم. ويوضّح بولتون (Bolton, 1985) كيف أن التعليم التقليدي كان ينظر إلى المتعلم وكأنه وعاء فارغ والمتعلم هو مستقبل سلبي للمعرفة التي تملى عليه، ثم كيف تغير التعليم وأصبح ينظر إلى المتعلم وكأنه بذور مزهرة تحتاج إلى بيئة غنية لتطورها، ويذكر بولتون بأن تقدم الدراما في التعليم استفاد من الجدال القائم بين النموذجين السابقين، وأصبح التركيز في الدراما أكثر على المتعلم الذي يتعلم بطريقة نشطة فعالة وليس بطريقة سلبية. وبالتالي من الضروري في هذه الدراسة اعتماد النظرية البنائية وتحديدا البنائية الاجتماعية في التعلم من أجل إيجاد إطار معرفي لعباءة الخبير في التعليم.

تعتمد النظرة البنائية على مبدأين أساسين بحسب جليسرزفلد في حدوث التعلم وهما **أولاً:** أن المتعلم نشط في بناء معرفته، **وثانياً:** أن وظيفة المعرفة هي تكييف وخدمة

المنظمات والتفاعلات لاختبار الحياة وليس لكشف حقيقة الوجود .(Glasersfeld, 1991)
أما بالنسبة إلى بل ودرايفر (Bell & Driver, 1986) كما ورد في(Matthews, 1994)
فيصفان النظرة البنائية في التعلم أنها ترتكز على أن مخرجات التعلم تعتمد ليس فقط على بيئة المتعلم وإنما أيضا على معرفة المتعلمين المتوفرة لديهم، كما أن بناء المعاني هي عملية مستمرة نشطة تعتمد على ما لدى المتعلم من معرفة سابقة وليس فقط على ما يسمع أو يرى، وبالتالي هناك أنواع من الأنماط المختلفة لما يبنيه الطلبة من المعرفة تعتمد على علاقة المتعلم بالعالم من حوله والذي يعبر عنه لغويا. كما أن المعرفة بعد بنائها تخضع إلى تقييمها من قبل الفرد وبالتالي يمكن أن تقبل أو ترفض. وتقع مسؤولية التعلم على الفرد نفسه بمعنى أنه المسؤول النهائي عن تعلمه وبالتالي مستقل. وهذا ما تعمل عليه عباءة الخبير التركيز في عمليتي التعليم والتعلم من حيث التركيز على أن المتعلم هو المحور في العملية التعليمية وبالتالي ترتكز على ما قاله كوون على أن العامل الذاتي أساسي في اكتساب المعرفة.

يعمل نهج دراما عباءة الخبير على التأثير على الطلبة بعلاقتهم المباشرة في إنتاج المعرفة، وليس مجرد أفراد مستقبلين للمعرفة، لأنه في عباءة الخبير، يتم تأطير الطلبة كمشاركين في تقديم الخدمات مع الالتزام بالمشروع والاشتراك بها كأناس لديهم مسؤولية، وبالتالي يتمثل المشهد التعليمي بهذه الطريقة بمشهد نشيط ومُلِّح ذي مغزى، حيث يتم استخدام المعرفة وإنتاجها وليس أخذها فحسب. كما أن عباءة الخبير تعمل كنهج تعليمي وتسعى إلى تنمية قدرة الفرد على أن يتجاوز قدرته الحالية على التعلم إلى قدرة أعلى منها،

وهي بذلك تستند على نظرية فيجوتسكي التي تركز على السياقات الاجتماعية لعملية التعلم، وتنتقد نظريات الاستعداد للتعلم (والمشتقة من بياجية) التي تحدد قدرات المتعلم بعمره الزمني والذي يعتبره فيجوتسكي حدا خاطئا لقدرة المتعلم على التعلم. حيث أن دور المعلم يعمل على تعزيز المتعلم وتوفير الظروف الملائمة والمساندة للمتعلم عند تأطيره كإنسان مسؤول للمشروع، والذي يحفزه على تجاوز قدرته الطبيعية ويكسر حدود المفاهيم المتجمدة. (Heathcote & Bolton, 1995) ويعتبر بياجية أن عملية النمو المعرفي تمر بمراحل معرفية أربعة وهي: مرحلة الحس حركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات، ومن ثم مرحلة العمليات المجردة . ويحدث في هذه المراحل تعلم محدد، ويتم الانتقال من مرحلة إلى أخرى حسب النضج العمري أو الزمني للمتعلم. وبحسب بياجية فإن التفكير العلمي الناضج يجب أن يمر بالمراحل الأربعة وصولا إلى المرحلة الأخيرة. لكن أشار "ماثيوس" أن الإحصائيات والدراسات أثبتت في مختلف المناطق أن قلة من الطلبة من يصل إلى المرحلة الأخيرة، وهذا يستدعي الدعوة إلى ضرورة أن يكون التعلم وتحديدا تعليم العلوم مقدم من خلال سياق تفاعلي واجتماعي يركز على الظواهر والأشياء الملموسة وذات العلاقة بالمتعلم وتهيئة جميع الظروف من أجل العمل على زيادة وصول الطلبة إلى أقصى تعلم ومعدل نمو معرفي.(Matthews, 1995)

وفي نفس السياق بحث برونر في طرق التعلم عند الأطفال وكيفية بناء المعرفة ذاتياً واجتماعياً، وقد اعتمدت أيضاً في هذه الدراسة نظرية برونر في التعلم والتعليم وبخاصة ما يتعلق بالمعايير حول طبيعة النمو الفكري من أجل فهم كيفية حدوث التطور المعرفي عند

الطالبات، وتتضمن المعايير ما يلي: 1) يشخص النمو عن طريق الاستقلالية المتزايدة للاستجابة عن الطبيعة الفورية للمعطيات الخارجية أو المثيرات، 2) يعتمد النمو على إدراج الأحداث في نظام تخزين ينسجم مع البيئة، وهذا النظام يمكّن الطفل من خلق توقعات وتفسيرات من نموذجه المخزن للعالم، 3) يتضمن النمو الفكري قدرة متزايدة لإبلاغ الذات والآخرين عن طريق كلمات أو رموز ما فعله الشخص أو ما ينوي أن يفعله، 4) يعتمد التطور الفكري على تفاعل منتظم ومشروط بين معلم ومتعلم، ويكون المعلم مزودا بمجموعة واسعة من التقنيات المبتكرة مسبقا، 5) يتم تسهيل التعليم إلى حد كبير عن طريقة وسيلة اللغة، التي يستطيع المتعلم نفسه أن يستخدمها بعد ذلك لإحلال النظام في البيئة و 6) يميز التطور الفكري عن طريق زيادة القدرة على التعامل مع بدائل متعددة في وقت واحد، والنزوع إلى سياقات متنوعة خلال الفترة نفسها من الوقت .(Bruner, 1966)

وتحدث "وتكنز" (Witkins, 1991) عن أساسيات للبنائية الاجتماعية والتي يجب أخذها بعين الاعتبار وهي الإيمان بأن البنائية الاجتماعية التي تعتقد بأن عملية التعليم مرتبطة بسياسة أيدولوجية، حيث أن التعليم يلعب دوراً مهماً في عملية تغيير المجتمع، وأن تلعب المدرسة دورا نشطا في إحداث التغيير الاجتماعي، ومن أجل ذلك يؤكد وتكنز على أن المعلم يجب ان يكون فاعلاً ومقتنعاً بالتغيير المطلوب حتى يستطيع القيام بواجبه كمساند للعملية التعليمية من أجل التغيير.

بينما يرى عطا الله (2001) أنه ينبغي لمناهج العلوم أن تتواءم مع المجتمع، بحيث تقدر العلاقة بين الفرد والمجتمع والتكنولوجيا، كما يجب أن تساعد المتعلم على اتخاذ مواقف

من مشكلات التغير الاجتماعي ومشكلات المجتمع والعلم والتكنولوجيا، وتستند على مواءمة حاجات الطلبة النمائية والعقلية والنفسية والاجتماعية والفلسفية وتكون داعمة له.

وأرى أن تبني رؤية التربية سواء كانت من أجل التغيير أو من أجل المواءمة مع المجتمع فإن طرق التدريس لا بد أن تعتمد البنائية الاجتماعية. والتي تقوم الدراسة الحالية باستخدامها لأغراض تقييم علاقة استخدام نهج عباءة الخبير بنمو المتعلم المعرفي والاجتماعي واكتساب مهارات حياتية وذهنية.

**استخدام الاستقصاء العلمي في تعليم العلوم**

ولتعريف الاستقصاء من خلال سياق يشجع على عملية التعلم وإنتاج مادة تعلميه، يمكن القول أن الاستقصاء شكل من أشكال التعلم الموجه ذاتيا، 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). كما يعرّف أيضاً بأنه عملية ذهنية يتم فيها وصول الفرد إلى تفسير صحيح لموقف محيِّر بشكل آني (عطا الله، 2001). ويصف هارست (Harste, 2001) أن استخدام الاستقصاء في التعليم هو اطار مفاهيمي مختلف بمعنى أنه طريقة جديدة في التفكير التي تتحدى المعلومات المتوفرة، وهي تتطلب قراءة مختلفة، وكتابة مختلفة، وإدارة صف بطريقة مختلفة ،أي أن القراءة في الاستقصاء تختلف عن القراءة العادية أو القراءة من أجل الفهم.

ويختلف الاستقصاء حسب مستويات استخدامه في الصف، حيث يمكن أن يكون استقصاء منمّط يكون للمعلم الدور الأكبر فيه من حيث تقديم الأسئلة وعلى المتعلم أن يتبع التعليمات والإجراءات للإجابة على الأسئلة. أو أن يكون استقصاء موجّه، بمعنى يكون دور المعلم فيه جزئيا بحيث يطرح الأسئلة، وعلى المتعلم إيجاد الطرق والإجراءات للتقصي عن السؤال المطروح. وأخيرا قد يكون الاستقصاء حر أو مفتوح، بحيث يكون دور المعلم في أدنى مستوى له بمعنى أن المتعلم هو الذي يتساءل حول الموضوع المقترح من قبل المعلم. لكن المعلم هو الذي يحدد ويقترح الإجراءات الملائمة للإجابة عن تساؤلاته (زيتون، 2007).

تقترح طريقة الاستقصاء في التعليم أن تكون الأسئلة الشخصية للمتعلم/ة محور عملية التعليم وموجهة للمنهاج. وبالتالي فإن التعلم والتكامل يحصل في عقول الطلبة وليس ضمن الخطة المقيدة المكتوبة من قبل المعلم، وبالتالي سيعمل الاستقصاء على إعطاء الطلبة الفرصة لاكتشاف المواضيع بشكل تعاوني واهتمام شخصي واجتماعي لتحقيق معنىً أفضل للعالم المحيط. (Harste, 2001)

ومن الضروري أن يشجع استخدام الاستقصاء في تعليم العلوم على:

1) فهم كل من المعاني والحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات.

2) تطوير مهارات عند الطلبة التي تسمح لهم باكتساب المعرفة وفهم أكثر وضوحاً للطبيعة.

3) غرس المساءلة لدى الطلبة حول العالم المحيط بهم.

4) وأخيرا تكوين اتجاهات ايجابية نحو العلوم واكتساب فهم طبيعة العلوم (Chiappetta & Adams, 2004).

وينبغي توفر شروط معينة من أجل إنجاح التعلم الاستقصائي وهي تتمثل في :

1) وضع الطلبة أمام موقف معضل أو طرح أسئلة مثيرة للتفكير.

2) إتاحة الظروف الملائمة التي تتطلبها عملية الاستقصاء وتوليد الشعور الداخلي عند الطلبة بحرية الاستقصاء.

3) توافر خلفية ثقافية مناسبة عند الطلبة تساعدهم على البدء بالتعلم الاستقصائي.

4) القيام بسلسلة من العمليات الإجرائية مساعدة وتوفير فرصة التجريب للطلبة (عطا الله، 2001)

يصف فيشر (Fisher, 2005) المجتمع الاستقصائي الواجب توفره في البيئات التعليمية بأنه المجتمع الذي يقدم فرصة للطلبة للتوصل لحل مشكلة او موقف محير باستخدام أدوات قوية من النقاش والحوار. ويعرّف تايلور (Taylor, 2009) مجتمع الاستقصاء بأنه يعتمد ويرتكز على ثلاث مبادئ رئيسية والتي يجب ان تأخذ كل منها الوقت والجهد من اجل تطوره وهذه المبادئ هي: أ) توفير بيئة صفية تتمتع بروح المغامرة مع توفر الأمان والإحساس بالانتماء. ب) وجود تعاون كبير والتركيز على الجانب الاجتماعي من أجل بناء المعرفة. ج) أن يكون المعلم ميسراً ومساعداً في خلق وبناء المعرفة.

أما بالنسبة إلى العوامل التي تساعد على استخدام الاستقصاء في التعليم فتكمن في توفير بيئة صفية تختلف عن بيئة الصفوف التقليدية والتي يجب أن تتميز بإعطاء المتعلم

الفرصة الكافية للمشاركة الفعلية، توفير بيئة آمنة نفسياً محفزة وداعمة للطلبة، دمج بين الأنشطة وبين درس العلوم، تحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم على العمل، تغيير من دور المعلم المسيطر إلى دور الموفر للبيئة والمخطط جيدا للعمل، أي أن يصبح المعلم ميسراُ للطلبة حول ما يقومون به من أنشطة من أجل التوصل إلى المعرفة التي يسعون للوصول إليها (زيتون، 2007).

ومن المتوقع أن يكون الاستقصاء موجوداً بكثرة في نهج عباءة الخبير وتحديدا ضمن المهام المطلوبة من الطلبة وهم في دور الخبراء، حيث يبقون طوال الوقت يعملون ويبحثون عن المعارف من أجل تحقيق الهدف المطلوب منهم من قبل الزبون ضمن العالم المتخيل.

ومن هنا فإن توفير سياق اجتماعي غني مبني على الاستقصاء في إحداث تعلم ذي معنى طويل الأمد سيمكن الطلبة من إنتاج المعرفة، وتذويتها لديهم. وهذا بدوره يحفز المشاركة في اكتساب المعرفة مع الغير نتيجة لتوفير مناخ يعمل على خلق بيئة اجتماعية آمنة محببة لدى الطلبة تشمل على استخدام طرق مختلفة من ضمنها اللعب. ويعمل ذلك على تطوير قدرة الطلبة النمائية المعرفية من ما هو موجود إلى ما هو ممكن بفعل الدعم الاجتماعي من مساندة الأتراب والكبار. وهذه المساندة ستمكنهم من اكتساب مهارات ضرورية تفيدهم في حياتهم العملية مثل المهارات الذهنية من مهارة التساؤل والبحث والاستقصاء، إضافة إلى مهارات حياتية يومية مثل مهارة النقاش والتفاوض والتشارك في المعرفة ضمن مجتمع استقصائي آمن. وأن هذا المجتمع يعمل على اكتساب المعرفة بناءً على رغبة الطلبة وإرادتهم في التعلم. الأمر الذي يجعلهم يفكرون بطرق أكثر نقدية وإبداعية

للتوصل إلى أن يشبع رغباتهم الأساسية في المعرفة. وهذا بطبيعة الحال أفضل بكثير من التعلم من خلال منهاج محدد يقيد إبداعات كل من الطلبة والمعلم. وهذا كله ما ستبحثه الدراسة الحالية.

**التفكير التأملي**

يعتبر موون (Moon, 1999) عملية التأمل بأنها عملية عقلية أساسية والتي إما أن تكون هدفاً أو نتيجةً أو كلاهما والتي تطبق وتستخدم (applied) في الأوضاع التي تكون فيها الحالات والأمور ذات بنية ضعيفة أو تلك غير المؤكدة والتي لا يوجد لها حل واضح. وبطبيعة الحال يصفها موون بأنها عملية ذات علاقة بكل من عمليتي التفكير والتعلم.

عرّف ديوي التفكير التأملي بأنه التفكير المتعمق بالعمل بغية تحسينه ويتضمن التفكير المتعمق عنصر الوعي بالأداء والسعي للعثور على معنى للأحداث، ومن أجل ذلك يقوم الممارسون المتأملون ببناء مخزون من الخبرة والدراية المهنية ومهارات التفكير البعدي (الماورائي) التي تساعدهم على تفحص تفكيرهم وقاعدتهم المعرفية، والتعمق في فهم المسائل المعقدة، وهذا يحتاج إلى مداولات وحوار وتعاون واستعداد لتحمل قدر أكبر من المسؤولية عن الأداء. كما يحتاج إلى صبر ومثابرة وقدرة على الربط وإدراك العلاقات والإفادة من تجارب الماضي وما تحمله من معان للحاضر (دواني، 2003).

أما أبو عمشة (2012) فيصف التفكير التأملي بأنه استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية الإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه،

يمكنه من حل المشكلات العملية والعلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعد ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.

**افتراضات الدراسة:**

1) إن المادة التعليمية التي صممتها الباحثة مبنية على نهج عباءة الخبير والتي لها خصائص هذا النهج كما بينتها الأدبيات ذات الصلة.

2) أن توظيف الفنون في التعليم مهم لما يشعر به الطلبة بالمتعة والرغبة في التعلم بشكل أكبر عند عرض المادة باستخدام الفنون.

3) إن نهج عباءة الخبير يعمل رفع ثقة الطلبة بأنفسهم إذا تمكنوا من إنتاج معرفتهم بطرق محببة بما في ذلك العمل مع الآخرين واللعب.

**حدود الدراسة**

1. تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينة قصدية من طالبات الصف السابع (ج) مكونة من 26 طالبة في مدرسة بنات سلواد الثانوية في محافظة رام الله والبيرة.
2. تتحدد هذه الدراسة زمنيا بتطبيق المخطط التعليمي للفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي 2011/2010 .
3. تتحدد هذه الدراسة في الأدوات المستخدمة وتسجيل الحصص على الفيديو المقابلات والأعمال الكتابية للمتعلمات من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة.

4. يتحدد موضوع هذه الدراسة استخدام دراما عباءة الخبير كنهج تعليمي ضمن سياق تفاعلي من أجل تعلم مادة علمية من مقررات الصف السابع.

**المنهجية وطريقة الدراسة:**

الطريقة البحثية المتبعة في هذه الدراسة هي طريقة تتبع منهجية البحث الكيفي وتعتمد تحليل المحتوى لبيانات رصدتها الباحثة حول موضوع الدراسة من مصادرها الثلاث (المشاهدة المباشرة لتسجيل الفيديو، المقابلات لعينة الدراسة والتقارير الكتابية كل من عينة الدراسة، والمعلمة الباحثة ومعلمتين زميلتين ممن شاهدتا ما قامت به عينة الدراسة من نشاطات تعلمية للتفاعل مع عباءة الخبير).

فكرت كثيرا في الموضوع الذي سأعمل عليه وقررت أن يكون مرض السكري ليكون المحور الرئيسي في التخطيط لعباءة الخبير. لبناء سياق تعلّمي تعليمي، وذلك لعدة أسباب:

أولاً: يعتبر مرض السكري من الأمراض المنتشرة في فلسطين بكثرة وفقا للإحصائيات الصادرة عن وزارة الصحة الفلسطينية (2009)، ولأن هذا المرض يكاد لا يخلو منه بيت فلسطيني، ولأنه من الأمراض المزمنة والتي لا يمكن علاجها نهائيا وإنما يمكن التعامل معه فقط. لذا أردت اختيار هذا المرض من أجل زيادة المعرفة فيه لي ولمن أعلمهن من أجل المساهمة بالتوعية المجتمعية عنه.

ثانياً: يحتوي منهاج العلوم العامة على موضوع الغدد الصماء ويتطرق إلى غدة البنكرياس المسؤولة عن تنظيم السكر في الدم ويتطرق بشكل قليل جدا عن المرض ، وعند

مراجعتي للمناهج الفلسطينية رأيت أنها تفتقر للحديث عن مرض السكري بالرغم من أهميته، إلا أنه موجود في منهاج العلوم الحياتية في الصف الحادي عشر العلمي ، وكما نعلم فإن القلة من الطلبة من يتوجه إلى هذا الفرع، ولذلك أحببت التوسع فيه حتى تتمكن طالباتي من معرفته بشكل مفصل من خلال سياق وليس ضمن منهاج رسمي يدرسه الطلبة للامتحان وينسونه بعد إجراء الاختبار فيه.

**مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم 3412 طالب/ة للعام الدراسي 2011/2010

العينة هي عينة قصدية تتكون من 26 طالبة من الصف السابع الأساسي (ج) في مدرسة بنات سلواد الثانوية التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية. وقد تم اختيار العينة القصدية بسبب عمل الباحثة في نفس المدرسة.

**مصادر جمع البيانات:**

استخدمت الباحثة التثليث في مصادر جمع البيانات ، واشتملت على: 1) تفريغ المشاهدات الصفية التي تم تسجيلها لعينة طبقية من الحصص التي طبق في المخطط التعليمي، 2) تقرير الوصفي لكل من المعلمة الباحثة والمعلمتين الزميلتين اللتين حضرتا بعض الحصص الصفية، 3) استجابة عينة الدراسة سواء في الاستجابة الكتابية، أو في الإستجابة الشفوية أثناء المقابلات.

**أدوات الدراسة:**

اشتملت أدوات الدراسة على كل من: 1)أداة قياس لجمع البيانات تم إعدادها (ملحق 1 ص151) من قبل الباحثة استنادا على الأدب التربوي وتم تحكيمها، وسيتم شرحها في الفصل الثالث. 2) تسجيل مشاهد لعينة طبقية من الحصص، المقابلات المعمقة لعينة الدراسة واستجابة العينة الكتابية، وتقارير الباحثة المعلمة والزميلات المشاركات. 3)قوائم رصد للعبارات المتجذرة والمأخوذة من نصوص محتوى المقابلات واستجابة الطالبات الكتابية. واستخدم الإحصاء الوصفي لعرض البيانات الواردة في أدوات الدراسة المختلفة (أداة القياس المحكمة وقوائم الرصد) ويوضح الفصل الثالث كيفية التحليل الإحصائي.

# الفصل الثاني

## الخلفية النظرية لاستخدام دراما عباءة الخبير في التعليم

يستعرض هذا الفصل الخلفية النظرية لاستخدام الدراما في التعليم. وتقدم المادة من خلال قسمين: الأول يعرض مفهوم الدراما كشكل من أشكال الفنون في التعليم . والثاني يستعرض الأدبيات الخاصة بالدراسات الميدانية لاستخدام الدراما في التعليم.

### القسم الأول: توظيف الدراما كشكل من أشكال الفنون في التعليم

أبدأ هذا المحور بمقولة لأحمد سامح الخالدي ( 2002) الذي يصف التعليم كفن حيث يقول:

*"التعليم فن والمعلم فنان، وكما ينحت المثّال من الحجر الأصم تمثالاً بالشكل الذي يريده، فيصوغ منه ما يشاء من رموز الحياة ومعانيها، كذلك يفعل المعلم، غير أن المواد التي يعالجها المعلم هي مواد حية، حساسة، شاعرة ، متأثرة، هي مواد لها حس وإدراك وتصور تدفعها ميول وغرائز وبواعث شديدة التأثر والانفعال، والمعلم الحاذق هو الذي يستطيع أن يكتشف ما في الطفل من مواهب وقوى، ويوجهها في الطريق اللائق، فقد يخرج منه ولداً فشاباً فرجلاً مفكراً كاملا مهذباً نافعاً مفيداً عاملاً على خدمة نفسه وخدمة المحيط الذي يعيش فيه، أو قد يوقف هذه القوى ويشلّها، أو قد يعكسها فينشأ الولد واهن الإرادة، خائر العزم، عديم الترتيب قليل المعرفة سيء الخلق ضعيف المبادئ أنانيا يعيش لنفسه عيشة فيزيولوجية"* (ص: 19).

ازداد التوجه نحو توظيف الفنون في التعليم لما له من أهمية تجاه التأثير على المتعلم ونموه وانفعالاته، ويؤكد مبدأ جيفرسون في تفسير فلسفة المدارس قائلا: من أجل أن تكون عالِماً جيداً، يجب أولاً أن تكون إنسانياً. الفن والإنسانية تملك أدلة غنية للعلوم في المدارس. ويتضمن مفهوم الفنون كلاً من الموسيقى والرقص والدراما والفنون البصرية . ,Dickinson) (1997 وفي بعض الأحيان قد ينظر إلى الفنون في المدرسة وكأنه عمل في غايته الترفيه والتخفيف من العبء المدرسي، وعلى الرغم من أهمية الجانب الترفيهي فإن الفنون في المدرسة تقتضي النظر إليها على أنها محور ذو أهمية بالغة في التكوين النفسي والمعرفي والأدائي للمتعلم تعادل محاور التعليم الأخرى (الكردي، 2005).

يرى "النجتون" (1998) أن استخدام الفنون في التعليم بالغ الأهمية، حيث تعمل الفنون على تأكيد ذوات الأشخاص بقوة كما يحصل ذلك من أي عمل خلاق آخر. والدراما هي عمل تعاوني وفي نفس الوقت هي أيضا عمل فردي إلى أقصى حد. وحيث أن الدراما إحدى أشكال الفنون تستطيع أن تكون كغيرها من الفنون لها قوة خاصة في التعبير عن الحقيقة. وعليه يكون من الضروري أن يجد الأطفال الفرصة الكافية للتعبير عن الحقيقة كما يرونها ، وأن يحاولوا شرح الحقيقة كما يعبر عنها الآخرون في الموسيقى والدراما على سبيل المثال. وحيث أن الأطفال يلزمون بتعلّم الحقائق الرياضية والعلمية والتاريخية في المدارس، فإنه من الضروري أيضاً أن يواجهوا ويتعلموا التعبير عن الحقيقة من خلال الفن وأشكاله المتعددة (النجتون، 1998).

وقد أثبتت الدراسات أهمية الفنون في التطور الذهني والمعرفي لدى الطلبة إذا تم استخدام الفنون بشكل جيد في التعليم، حيث يحدث تغيرات فسيولوجية للدماغ عند التعلم، وهذه التغيرات تكون فعالة وقوية عندما تكون المشاعر جزءاً من عملية التعلم، وتؤثر على النواقل العصبية التي تفرز عند حدوث مشاعر وتعمل على تفعيل التشابكات العصبية وبالتالي تطوير عملها ولذلك يحدث التعلم. والفكرة الأساسية هو أن الفنون تعمل على تحفيز المشاعر، وبالتالي تؤثر وتحفز الدماغ، ليكون خلاّقا ومستخدما وفعّالا .(Zull, 2005) أظهر تقرير لليونسكو عام (2006) أن برنامجهم المطبق (التعليم من خلال الفنون) في أميركا اللاتينية تقدما في صقل هوياتهم الوطنية والإقليمية، والإندماج والانخراط، إضافة إلى تشجيع السلام والتفاهم الثقافي بين الشباب.

أما بالنسبة إلى الدراما كشكل من أشكال الفنون، فتعرفها صليحة (1986) "*أنها نشاط معرفي، حركي ، جماعي، تمثيلي بمعنى أنه قد يستحضر تجربة ماضية استحضارا واعيا مصطنعا أو قد يجسد رؤية افتراضية في شكل محسوس، وهو نشاط يطرح صراعا يحدد خلاله طبيعة القوى المتصارعة، ويتتبع مسار الصراع في مراحل احتدامه وتأزمه ثم انفراجه*" (ص: 19).

ويصف بولتون الدراما بأنها شكل من أشكال الفنون والتي تبدو كما لو أنها تحدث في الحياة الواقعية والأشخاص (الممثلون) يدعون الحاضرين ويؤثرون عليهم سواء بالضحك أو الحزن على ما يجري .(Bolton, 1992)

تعتبر عملية الدراما وفقاً "لماكجريجور"، و"تيت" و"روبنسون" أنها عملية تدور حول قدرة الأفراد في اتخاذ القرارات بشكل جماعي، والقدرة على إصدار أحكام، والإدلاء بتصريحات حول مواقف معينة. وتساهم هذه القدرات في تغيير كل من عمليتي التعلم والتعليم الصفي في المدارس. وتستند عملية الدراما في التعليم على اعتبار ان الدراما عملية اجتماعية تعتمد على قدرة المتعلم على لعب الدور المتخيل لشخصيات تخيلية والتي تسمح في اكتشاف وتعبير الأفكار الداخلية وفهم منظوراتهم في الحياة عبر حركات الجسم ونبرة الصوت.(McGregor, Tate & Robinson, 1977)

ويصف النجتون الدراما بأنها إحدى أشكال الفنون التي ينمو الأطفال وينضجون عند ممارستها ، كما يستطيعون عن طريق الجانب الإبداعي للعمل الدرامي أن ينتجوا مما هو قديم شيئا مبتكرا جديدا، وعن طريق جانبها الشارح في استطاعتهم تنمية فهم متعاطف مع العالم والناس، وذلك عن طريق الاتصال بالمسرحيات الجيدة والصالحة. ويتطلب كلا الجانبين الإبداعي والشارح مشاركة الإنسان كاملاً سواء الجسم أو العقل أو الأحاسيس أو الروح، وفي الواقع أن كلا الجانبين شيء واحد وكلاهما حيويان في نمو الأطفال (النجتون، 1998).

وتصف اونيل (O'Neill, 1985) أن معظم أنواع الفنون لديها إمكانية عالية في أخذ ذوات الأفراد خارج أنفسهم. وأن الدراما والمسرح تتطلب مشاركة حقيقية في الوضع التخيلي والتي تعمل على كبح نزعات النفس الشديدة، وتعمل في المقابل على تسهيل ظهور نزعة التفوق الذاتي، وحيث أن الدراما ليست أحادية الجانب وإنما داخلية وخارجية وبالتالي هي

اجتماعية وذاتية في الوقت ذاته وهذا ما يعطي قيمة كبيرة للفنون وتحديداً استخدام الدراما في التعليم.

ويوضح فليمنغ أن الدراما لا تعني كما هي بالنسبة إلى معظم الأشخاص الذين هم خارج إطار التعليم أي قراءة المسرحيات وأدائها، بل تتجاوز العمل من خلال النص عن طريق استدخال أشكالا مختلفة للتمثيل الدرامي وتجسيد الدور والارتجال(فليمنغ، 2008). وتعتمد الدراما على خلق أوضاع خيالية من أجل استكتشاف تجارب حقيقية من خلالها كما تمتلك القدرة على ربط مجالات مختلفة من الخبرة عن طريق جمع أوجه الخيال والحقيقة (بويل وهيب، 2009). كما أن تعليم الدراما هو فن، وهو بذلك لا يسلم نفسه للتطبيق الميكانيكي للأساليب والتقنيات الجامدة، وهو يتطلب الاختيار الأفضل وتوظيف شكل فني لخلق المعنى (فليمنغ، 2008). إنها باختصار هي المثال الحي لكيفية تعلم الإنسان باستخدام الإدراك الذاتي الذي يتجاوز به صفات الموضوع الحاسية أو المعلومات المعطاة إلى ما هو أبعد من ذلك ، أنها عملية التفكير في ما وراء المعلومات.( Bruner, 1966)

ويذكر وانجر (1999) أن الهدف من التعلم عبر استخدام الدراما هو اكتشاف العالم الموجود داخل الرواية، وفهم الأحداث التاريخية، واختبار التناقضات والاختلافات بين المجموعات المختلفة ثقافيا، ورؤية كيف تبدو مناحي الحياة وكيفية الشعور بها. ويؤكد وانجر أن استخدام الدراما في التعليم يمكّن المشتركين سواء أثناء الدراما أو بعد الدراما من خلال النقاش، للنظر إلى الواقع عبر التخيل الإفتراضي ليرى ما وراء المعنى ويتحسس المعنى لما يشاهد من أفعال. وبهذا تعمل الدراما على زيادة وعي الطلبة بما يعملون أو

يشاهدون(Wanger, 1999). ويذكر النجتون (1998) أن هدف الدراما في المدرسة ليس تدريب الممثلين أو المخرجين، حيث أن عدداً قليلاً جدا من الأطفال قد يصبحوا ممثلين، ولكن غالبيتهم ، عن طريقة ممارسة الفنون والدراما، سيمتلئون بثراء عاطفي ووجداني وفكري كبير ، وسيجدون الحياة أكثر وفرة وغزارة.

## أهمية الدراما في التعليم:

يعتقد بولتون (Bolton, 1992) ان هناك ثلاثة طرق لمساعدة وجعل الأطفال لديهم القدرة على بناء معنى، وهي: أولا: من خلال تدريب طويل على التوجيه للوصول إلى الأداء والذي لا يمكن أن يكون نشاطاً صفياً واحداً. ثانياً: استخدام أنشطة توضيحية أدائية في الصف. وثالثاً: استخدام أنشطة اللعب الدرامي، والتي تكون ضمن سياق تفاعلي اجتماعي وهذه الطريقة ربما يمكن أن تكون الأكثر قوة في مساعدة الطفل على بناء المعنى.

وتهدف الدراما في التعليم حسب ميلان (Malan, 1973) إلى تعليم المتعلمين عدة أمور منها : الملاحظة، وتشجيع العمل الجماعي، وتقبل الآخرين، وتوسيع مقدرتهم على النظر إلى الأمور بمنظور أوسع. وعلاوة على ذلك تهدف إلى تطوير ثقتهم بأنفسهم ليصبحوا معبرين جيدين.

وتشير الأدبيات كما في فليمنج أن استخدام الدراما في التعليم يعمل في كثير من الأحيان على زيادة الدافعية نحو التعلم عند الطلبة، ويعزى السبب في ذلك إلى أن الدراما تعمل على كسر الشكل الروتيني في الصفوف الدراسية وليس هذا السبب الوحيد، وإنما لأن

الدراما مرتبطة باللعب والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعلم عند الأطفال. كما أن الدراما تعمل على تحفيز قدرة الطلبة على استكشاف الأفكار وتطوير النمو الفكري ، وذلك من خلال توفر الأمان في التعبير عن آرائهم بشكل حر أثناء الانخراط في الدور في قلب الدراما، وبالتالي تعمل الدراما على إعطاء المساحة الكاملة للطلبة للتعبير حيث لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة مما يشجع الطلبة على إبداء الرأي بشكل خلاّق. أما بالنسبة للتطور اللغوي عند الأطفال، فتعمل الدراما على توفير سياقات مختلفة من الأوضاع المتخيلة والتي تعمل أيضا على تمكين الطلبة لغويا وتطورهم، حيث أن الأوضاع المتخيلة توفر بيئة آمنة نفسياً للطلبة وتحميهم من الشعور بعدم الكفاءة اللغوية سواء كان على شكل محادثة أو كتابة أو الإصغاء أو القراءة، وبالتالي تشجعهم على التعبير أكثر مما يطور النمو اللغوي لديهم. (Fleming, 2003)

وبالرجوع إلى نظرية برونر في التعليم، نجد أنه يقترح وجود ثلاث أنظمة أو أنماط للتعبير عن ترجمة الخبرة المخزنة إلى طريقة ملائمة لاستخدامها عند الحاجة: وهي التعبير العملي أو الفعلي ، والتعبير الأيقوني الذي يعتمد على تنظيم مرئي أو استخدام الأيقونات أو الصور التلخيصية، والتعبير الرمزي والمشار إليه بالكلمات واستخدام اللغة. وبالتالي فإن التطور الفكري للمتعلم يدير مسار هذه الأنظمة الثلاث للتمثيل إلى أن يصبح المرء قادراً على قيادة المسارات الثلاثة كلها (Bruner, 1966). وبناء عليه تعتمد الدراما في كثير من الأحيان على استخدام التعبيرات الثلاث والتي بدورها تقود إلى تطور النمو المعرفي والفكري عند الطلبة، ففي الدراما يتم استخدام الجسد للتعبير الفعلي للمعنى، كما أن الدراما تستخدم

بقوة اللغة وتطورها وهنا نتحدث عن التعبير الرمزي، كما أن الدخول في الدور يتطلب في كثير من الأحيان بناء الحيز المكاني للفعل وهذا يرجع إلى التعبير الأيقوني. أما بالنسبة إلى عملية التعلم والدراما فيشير فليمنغ أن توفر بيئة غنية تسهل عملية التعلم للطلبة حيث أن الدراما تعمل على تشجيع التعبير عمّا يجول في أذهان الأطفال، وهي تشجع أيضا عملية التعلم، إضافة إلى أنه في التعلّم عبر الدراما يتم استحضار الوعي الداخلي للفرد بشكل صريح ويتم التمييز بشكل واضح ومؤسس بقوة لما سيحدث، حيث أن أشكال الفن تدعم الطلبة على الاختيار والتركيز وزيادة الشعور بالمحتوى بشكل أكبر وتدعمه ، ويصبح بالنسبة إليهم أكثر متعة وأوفر معنى (Fleming, 2003).

**نهج دراما عباءة الخبير التعليمي:**

يعتبر نهج دراما عباءة الخبير في التعليم من الأساليب الحديثة في توظيف الفنون في التعليم والتي تم إيجادها عن طريق دوروثي هيثكوت نهاية القرن الماضي. وقد انتشر في أنحاء كثيرة من أوروبا والولايات المتحدة الأميركية. تصف هيثكوت هذا النهج التعليمي بأنه كالنهر المتدفق الذي يزوده العديد من الروافد المغذية له وتقارنه بالتعليم التقليدي الذي يشبه الطريق الأحادي والمؤدي إلى طريق خطي والذي من الصعب أن يحقق تكاملا وترابطا في المعرفة وتنمية المهارات الضرورية عند الطلبة (Heathcote, 2004).

وتعتبر هيثكوت (2005) الدراما في التعليم أنها تتضمن العديد من الجوانب منها أن الدراما تدور حول استكشاف كيفية بناء الإنسان معنى له خارج المواجهات الاجتماعية،

وتوظف ما يعرفه الإنسان حول التصرف في المواجهات وحول استجاباته ومشاعره حول الأحداث، كما أن الدراما تجعل الوضعيات تحدث بترو بمعنى ابتداع عوالم للسيطرة ووجود بعض المشكلات بغية حلها، والاتفاق على أن من بين الطلبة من بإمكانه أن يأتي بالأفكار في العوالم المبتدعة، حيث لا يوجد "صواب وخطأ" بل هناك محاولة وخطأ واختبار للأفكار، كما أن الفرد في دراما عباءة الخبير يبقى هو نفسه يستخدم معرفته وقدرته التفكيرية للتعامل مع "الآخرين: الخبراء" الذين نحاول فهمهم وعمل ما يحدث عن عملنا وكيفية تصرفنا، ضمن وجود اتفاق أو تعاقد ليس حقيقياً ولكنه صادق للتفكير كيف يمكن أن تكون الأمور، وهناك مشاهد ضرورية لتخدم احتياجات المشاركين بما فيها كلامهم، استجاباتهم، تفكيرهم، توظيف الخبرات السابقة، الاكتشاف عبر الفعل والتجربة والخطأ (Heathcote, 2005).

ويؤكد "أبوت" على أن نهج عباءة الخبير يمتلك القوة في إحداث تغيير في عملية التعلم من خلال بناء مجتمع في داخل حجرة الصف أولا، وثانيا من خلال توفير بيئة لمتعلمين مستقلين ذاتيا، إضافة إلى إضفاء جو المتعة في عملية التعليم. ويذكر أبوت بأن نهج عباءة الخبير توفر للمعلمين فرصة تطبيق طريقة جديدة مفيدة في التعليم أو إعادة اكتشاف موهبتهم مع الطلبة في عملية التعليم، كما أنها تسمح بإعطاء الفرص لفهم العالم الحقيقي وكيف يعمل تحت صيغة "كما لو" "As if" من خلال دورهم في العمل بشعور حقيقي، كما أنها تعمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق . (Abbott, 2005)

وإذا تساءلنا لماذا ينصح باستخدام دراما عباءة الخبير في المدارس؟ وما الجدوى من استخدامها؟ وهل هي مهمة في عملية التعليم والتعلم؟ وهل تساعد على تنمية قدرات المتعلم ومعرفته ومهاراته؟ نجد أن هناك بعض الأدبيات التي تجيب على هذه الأسئلة فمثلاً؛ توضح هيثكوت وبولتون (1995) أن الهدف من استخدام دراما عباءة الخبير في المدارس هو في العمل على إدراك شيء جديد مفيد للطلبة وتغير في فهم المضمون، كما أنها تعمل على تحسين في المهارات الحياتية بما في ذلك تعلم اللغة بشكل أشمل، وتعمل على تطوير في المهارات المتنامية في استخدام الشكل الدرامي. وتكمن أهمية دراما عباءة الخبير في أنها تعمل من حيث استقلالية مجموعاتها الصغيرة، وغياب النوع العادي التقليدي لحديث المعلم، على زيادة ظهور الاستعداد الفردي لدى الطلبة على عمل المستويات الخمسة للفعل كونها تكشف عن نفسها في سلوكيات مختلف الأفراد وتعمل على تفريغ نتائج الحوار المعمق مع الطلبة فيما بعد. ويقصد بمستويات الخمسة للفعل أن أي من المهام التي نقوم بها تتكون من الفعل الذي يصبح من خلاله المستويات المتعمقة مستخدمة وهي: **الفعل** : أفعل هذا...؛ و**الدافع:** دافعي لفعلي هو...؛ **الاستثمار**: أستثمر فعلي في...؛ **النموذج:** نموذجي في الفعل هو...؛ **القيمة (منظور الحياة):** قيمتي في الفعل هو... (Heathcote & Bolton, 1995).

بالرغم من أن نهج عباءة الخبير يعتبر حديثا في عملية التعليم إلاّ أنه اكتسب أهمية كبرى لما يحتويه من فوائد عديدة في التعليم، ويوضح أدمستون أن عباءة الخبير تعمل على مساعدة الطلبة على الانخراط من خلال تسخير حماسة الطلبة وقدرتهم على تخيل أنفسهم

بموقع مسؤولية في مجتمع افتراضي على فعل أشياء مهمة مرتبة كما يفعلها الآخرون. كما أن عباءة الخبير عملت على تطوير دافعية الطلبة الداخلية لدراسة المناهج، كما أنها تعمل بسبب السياق الجيد التخيلي على زيادة التفاعل الجيد مع الواقع، وأيضا يظهر للعيان الحرص الكبير للطلبة على الدخول وإعادة الدخول والانخراط بالأنشطة الأساسية (Edmiston, 2005).

ولكي نعرف بشكل مفيد، نحتاج إلى أن نشعر. وهذا ما يؤكد عليه برونر حيث أن المتعلم يحتاج إلى المشاركة بفاعلية في عملية التعلم وأن مشاعر الطفل وخيالاته وقيمه بحاجة إلى انخراطه في المعرفة لكي تصبح المعرفة شخصية. وبطبيعتها توفر الدراما الفرصة للحصول على تجربة تعلّمية تفاعلية جديدة (بويل و هيب، 2009).

يعتبر نهج عباءة الخبير نهج ثوري تعليمي/ تعلّمي والذي يسمح للمعلم بأن يعرض المنهاج بشكل كلي سلس من خلال روابط واضحة بين مواضيع التعلم، ويتم التعلم عبر المشاركة بمشروع تحفيزي ذات صلة بالعالم والمبني على إطار عام من اتفاقيات والتي تسمح بفرص عظيمة للتكلم والخيال والاستماع .(Taylor, 2009) وتذكر أونيل ,O'Neil) 1995: vii–x) أن عباءة الخبير تعمل بشكل فاعل ضمن مجتمع تعاوني متوقع لتحديات القرن الواحد والعشرين والذي يحتاج إلى اكتساب مهارات تطبيقية مثل التساؤل والتفاوض، وتحمل المسؤولية والتعاون.

ويبين كاميرون (Cameron, 2008) أن استخدام دراما عباءة الخبير تسمح للطلبة بسرعة للانخراط في دور الخبير من خلال محاكتهم (كما لو أنهم) وتشجيعهم على تبني دوراً موقفياً والذي لا يحتاج إلى معرفة عميقة أو أداء مستوى عالٍ من الفعل والقدرة.

مكونات نهج عباءة الخبير:

وحتى يكون نهج عباءة الخبير نافعا وفعالاً في عمليتي التعليم والتعلم لا بد أن ينفذ من خلال سياق دراما واضح المكونات. يبين هيثكوت وبولتون أن هذا النهج يتكون من عناصر أساسية جوهرية يحدد فيها دور الطالب وتشمل :

1) المشروع: حيث يتخذ الطلبة/المتعلمون بشكل تدريجي مسؤولية مشروع قائم في عالم خيالي (افتراضي). 2) الزبون: حيث يهتم الطلبة/المتعلمون بما فيه الكفاية بأهداف طويلة الأمد متعلقة بالزبون، والقيام بالأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف يشجعهم على تخيل العالم الخيالي الافتراضي. 3) الخبراء: حيث يتفاعل الطلبة والمعلم مع أنفسهم، ويتخيلون أنهم يتصرفون كما لو أنهم خبراء يعملون بجد من أجل المشروع والمهمة الموكلة إليهم، أو كالأشخاص الذي يعملون مع الخبراء لتحقيق وإنجاز المهمة للزبون. 4) المهام: وهي التي يقوم بها الطلبة من أجل تحقيق انجاز المشروع حيث ينخرط الطلبة طوال الوقت في النشاطات والمهام التي في نفس الوقت هي جزء من متطلبات المنهاج ومن الممارسات المهنية في العالم المتخيل/الافتراضي. 5) الموقع: يجب على المعلم أن يشارك بالطاقة والدعم للطلبة ( بشكل فردي أو جماعي مع الطلبة) كزميل على دراية بالمعرفة والتخصص،

إضافة إلى التأكد من مواقع الطلبة في المشروع وما هو مطلوب عمله وذلك من أجل بناء وجهة نظرهم في الدور الذي يقومون فيه. 6) التأمل: على الطلبة أن يتأملوا من أجل إنتاج المعرفة. (Heathcote & Bolton, 1995)

يكمن دور المعلم في نصح الطلبة وتوجيههم بشأن المهام الآنية التي يعملون عليها، ويجب أن يكون على علم بكيف يجب أن تكون الأمور. وعلى المعلم أيضا أن يحقق هدفا مستمرا في نشر الوعي للطلبة وجعلهم يعون كيف يصلون إلى أن كل ما يقومون به هو جزء من نظام قيمي. ويذكر تايلر أن أكثر التحديات التي يواجهها المعلم الذي يستخدم عباءة الخبير هو التخلي عن القوة والسيطرة في داخل الصف، وأن على المعلم أن يكون متعاونا وميسّراً أثناء العمل بعباءة الخبير (Taylor, 2009).

عباءة الخبير والمنهاج:

يتميز نهج عباءة الخبير بميزة فريدة وهي القدرة على النظر إلى الموضوع من منظور كلي، وأن أي موضوع أو مجال تعلم يتداخل كل منها مع سلسلة واسعة من المعرفة، والأكثر أهمية أن المتعلم يدرك الترابط الموجود فيما بين المعارف. ويذكر هنا أن وسائل التعليم التقليدية تعمل ضد تكاملية المنهاج، بسبب كثرة مناهج المواد المنفصلة. على الرغم من أن مناهج المواد المنفصلة تقدم معرفة دقيقة عن الموضوعات الخاصة بها؛ لكن بعض المؤسسات التعليمية والمدارس، أصبحت واعية لخطر المناهج المنفصلة وطريقة التعليم التقليدي لها، ويسعون إلى التغلب على المشكلة على الأقل مع صفوف التمهيدي والصفوف

الأساسية والإعدادية، من خلال إدخال مشروعات يعمل عليها المعلمون بحيث تكون هذه المشروعات مركزية تغطي موضوعات المنهاج. وتعمل على أن تحافظ على الخبرة الإجمالية على كل من الاستمرارية والترابط. فعلى سبيل المثال، إذا تم إعطاء الطلبة موضوع عن الطقس، فإن ذلك سيقودهم ذلك إلى الجغرافيا والرياضيات والعلوم والفنون والآداب واللغات وحتى الموسيقى، وبالتالي الوصول إلى خبرة شاملة عن الطقس، لكن هذا التنوع ليس بالضرورة أن يقدم بعدا شموليا، ولكن بالضرورة سيقدم للطلبة أن هناك جوانب عديدة ومختلفة متعلقة بالطقس. وتكمن المشكلة أن المناهج المنفصلة لا تنسجم مع طبيعة المعرفة المتكاملة وأنها كما يرى هيثكوت وبولتون تفصل الموضوعات بشكل قسري تجعل تعلمها عملية فكرية إجبارية ملزمة، أما بالنسبة إلى نهج عباءة الخبير فإنها توفر مركزا واحدا مترابطا لكل المعرفة وهو المتعلم: فالمعرفة المكتسبة باستخدام الدراما معرفة مجرّبة من قبل الطلبة من منظور إنساني مسؤول. (Heathcote & Bolton, 1995)

وهذا يعني أن نهج دراما عباءة الخبير يعمل من خلال إنجاز المهمة او المشروع المطلوب تنفيذه من قبل الطلبة (بدور الخبراء) والذي تسعى الدراسة الحالية لفحص مدى تأثير هذا النهج على تحفيزهم على البحث والاستقصاء وربط المعارف مع بعضها البعض من أجل تحقيق ما يطلبه الزبون الافتراضي في المشروع قيد الدرس.

**القسم الثاني: مراجعة دراسات سابقة:**

يعرض هذا القسم بعض الدراسات المتعلقة بالدراما في التعليم، وعند مراجعة الأدبيات لاحظتُ أن الأدب التربوي يفتقر للكثير من الدراسات التي تبحث في الموضوع كون استخدام دراما عباءة الخبير في التعليم هو توجه حديث. هذا وسيعرض تالياً الأدبيات الخاصة بالدراسات الميدانية في محاور أربعة

**المحور الأول: دارما عباءة الخبير في التعليم**

قام تايلر (Taylor, 2009) بفحص نهج دراما عباءة الخبير كمشروع للتعليم والتعلم من خلال وجهة نظر المشاركين في المشروع من معلمين وطلبة في المدارس المشاركة، وذلك من خلال دراسة حالة لبعض المدارس المشاركة في تطبيق نهج عباءة الخبير. وهدفت الدراسة معرفة مدى إدراك كل من المعلمين والطلبة كمشاركين في النهج التعليمي/التعلّمي، وما الفرق من وجهة نظر هؤلاء المشاركين بين نهج عباءة الخبير والتعليم التقليدي الموجود في المدارس، وما هي الآثار الناتجة عن نهج عباءة الخبير التي تظهر على المشاركين في هذه التجربة، وما هي الآثار الناتجة على المعلمين والمدارس التي تستخدم نهج عباءة الخبير. وجاءت هذه الدراسة من خلال إجراء مقابلات ومجموعات مركزة للمعلمين الذين تتراوح خبرتهم في مهنة التعليم من عشر إلى عشرين سنة والذين اختبروا نهج عباءة الخبير في عملية التعليم لمدة تتراوح بين العام والثلاثة أعوام، أما بالنسبة إلى الطلبة فكانت المقابلات مع الذين تتراوح أعمارهم من خمس إلى سبع سنوات. وأظهر تحليل النتائج أن كل

من المعلمين والطلبة اتفقوا على أن نهج عباءة الخبير نهج تعليمي يتميز بالمتعة والتشجيع والدافعية، وأنه أصبح بمقدور الطلبة التفكير بطريقة مختلفة وكأنهم أعضاء حقيقيون من المجتمع، كما أن دراما عباءة الخبير عملت على زيادة رغبة الطلبة على التعلم وتنظيم قدرتهم على التعامل مع المواقف التعليمية / التعلّمية، حيث أن المعرفة تبنى من خلال مجتمع استقصائي يشجع على التخيل والتعلم كما أنها زادت من مهارات ما وراء المعرفة والتأمل والتفكير بالتفكير.

وفي دراسة مشابهة عمل فيها كل من (Gillan, Reeves, Hill , Bromley, & Labrow, 2007) والتي هدفت إلى استكشاف نهج عباءة الخبير في التعليم التكاملي والتعلم وفحص الأثر الناتج منها على دافعية الطلبة نحو التعلم وعلى ثقتهم بأنفسهم، وذلك من خلال اتباع منهجية دراسة الحالة لمدرستين إحداهما أساسية ويبلغ عدد طلبتها 88 طفل و11 معلم والأخرى للمرحلة الأساسية ورياض الأطفال ويبلغ عدد طلبتها 228 طفلا مع 11 معلما، وطبق المشروع في ربيع العام 2007. وأظهرت النتائج أنه من خلال استخدام عباءة الخبير ازدادت قدرة المعلمين على تشجيع طلبتهم نحو التعلم، وعملت عباءة الخبير على الترابط بين المناهج، كما أنها قلّلت من الفروق الفردية بين الطلبة حيث رفعت من مستوى الطلبة الأقل قدرة على التعلم، وزادت دافعية الطلبة نحو التعلم ورضاهم عن أنفسهم، وازدادت قدرتهم على اتخاذ القرارات.

أما بالنسبة إلى تطوير طرق تعليم إبداعية مغايرة، فقد ازداد التوجه نحو استخدام طرق خلاقة تقدم للطلبة الفرص لتطوير مهارات التفكير النقدي لديهم من خلال سياق ذي علاقة

بالحياة لتحضير الطلبة على العيش والتعايش لحياة القرن الواحد والعشرين. وهذا ما حاولت هايمرز (Hymers, 2009) دراسته، حيث كانت الدراسة مركزة على النظر نحو تطور التفكير الفلسفي المنطقي عند الأطفال، كما أنها هدفت إلى فحص ما إذا كان بإمكان نهج عباءة الخبير في التعليم خلق بيئة تعمل على انخراط الطلبة في القضايا الفلسفية والمنطقية. وتنطوي إستراتيجية الدراسة على التركيز على أربعة عناصر أساسية لنهج عباءة الخبير وهي: 1)الأطفال كمشاركين نشطين، 2) الأطفال يشاركون وينخرطون بأريحية، 3)الأطفال جزء من مجتمع استقصائي، 4) الأطفال يتشاركون في السلطة مع المعلم. وصممت بهدف التعرف على إذا كان بإمكان النهج إحداث تغيير في تشجيع الطلبة على الانخراط بالأمور المنطقية، وإذا كان الأمر كذلك فالدراسة تسعى للكشف على أي من العناصر تسهل ذلك من خلال استخدام نهج عباءة الخبير في التعليم والتعلَم. وهذه الدراسة هي دراسة الحالة لأطفال من عينة مقصودة، وجمعت البيانات من خلال ثلاث أدوات كيفية وهي الاستبيانات الكيفية، والمجموعات المركزة والملاحظات، ومن ثم جمعتها وحللتها بناء على موضوعاتها. كما ناقشت نتائجها من خلال مراجعتها للأدبيات والإطار النظري المعتمد في البحث. كما ادّعت الدراسة أن بإمكان الطلبة اكتشاف ومعرفة أمور تعتبر من الأمور الصعبة جدا بالنسبة إليهم كذلك زيادة قدرتهم على التساؤل. وأظهرت النتائج على أن المعلمين الذي استخدموا عباءة الخبير اكتشفوا أن نهج عباءة الخبير قد عمل على طرح الأسئلة الفلسفية والمنطقية عند الأطفال، كما أن العناصر الأربعة (المذكورة أعلاه) للنهج ساعدت على لعب دور مهم في خلق بيئة خصبة لتعلم الأطفال الانخراط بالأمور المنطقية.

وبما أن عباءة الخبير تركز على أن المتعلم محور للعملية التعليمية ومن الضروري تتبع سماع أصوات الطلبة حول طرق التعليم المتبعة في المدارس من أجل تطوير برامج التعليم، بحثت دراسة شان (Chan, 2009) والذي كان الهدف الرئيسي لها دراسة نظرة الطلبة نحو تعلمهم الشخصي كنتيجة لتعليمهم عبر استخدام نهج عباءة الخبير والذي يلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية للمرحلة الأساسية وتطويرها، وذلك من خلال الاستماع إلى أصواتهم وآرائهم بهدف تحسين طرق التعلم الذاتي واستعادة الحوار الصفي وتطوير استراتيجيات من أجل تحسين المدارس وتطويرها، وبحثت الدراسة (دراسة حالة) في معرفة أثر الاستراتيجية التعليمية باستخدام الدراما في التعليم على مادتين من مواد المرحلة الأساسية لطلبة في مدرسة في هونج كونج وهما الدراسات العامة واللغة الصينية، وحاول الباحث من خلال تعريض الطلبة للدراما أن يفحص ما هي الجوانب التي اكتسبها الطلبة من الدراما وساعدتهم في تعلم المعرفة التي تحويها مادتي الدراسات العامة واللغة الصينية. ووجد أن ما تعلمه الطلبة من الدراما أثّر ايجابياً على تعلمهم هاتين المادتين بشكل أفضل من الطريقة التقليدية يعزى إلى تركيز الطلبة على خطوات دروس الدراما ومعتقدات الطلبة.

**المحور الثاني: الدراسات المتعلقة باستخدام الدراما في تطور تعليم اللغات (اللغة الأم، اللغة الثانية)**

تعتمد الدراما على التعبير بأشكال مختلفة ومنها التعبير اللغوي والذي يعمل على تطوير اللغة عند الطلبة الذين يتعلمون بطريقة الدراما. ومن الدراسات التي بحثت في أثر استخدام الدراما على تحصيل الطلبة وعلى التطور اللغوي لديهم، قام الكخن وهنية (2009)

بدراسة أثر التدريس باستخدام الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية . وأجريت الدراسة على عينة تضم (120) طالبة من طالبات الصف العاشر موزعات على أربع شعب، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية موزعتين على 60 طالبة في كل مجموعة، ومن ثم تم تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام أسلوب الدراما التعليمية والتي تمثلت بمجموعة من النصوص الدرامية التي أعدها الباحثان من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، أما المجموعة الضابطة فقد درست بأسلوب التدريس التقليدي. وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، وكشف تحليل النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة يعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما.

وكون الدراما تعمل على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والذي تحتل مهارة الكلام مرتبة مهمة في التواصل قام الباحثان نصر والعبادي (2005) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفق معايير الأداء اللغوي الشفوي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة. حيث طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (60) متعلم/ة بواقع شعبتين اختيرتا عشوائيا واستخدم في قياس الأداء اختبار موقفي يتيح الاستجابة الشفوية بصورة فردية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بين طلبة المجموعتين التجريبية

والضابطة في مهارة الكلام على كل معيار من معايير الأداء المعتمدة، تعزى إلى لإستراتيجية لعب الدور لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تكشف الدراسة فروقا تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وإستراتيجية التدريس.

وقد أظهرت الأدبيات أن الدراما لا تعمل فقط على تطوير القدرة والمعرفة اللغوية للطلبة، وإنما تعمل على تسريع عملية التعلّم وزيادة الدافعية وتعزيز الاتجاهات الايجابية للطلبة، ففي دراسة ديكز ولوبلانك (Dicks & Le Blanc. 2009) التي عملت على استكشاف كيفية تأثير استخدام الدراما من أجل التعلم على تعزيز الاتجاهات والعلاقات والدافعية لدى الطلبة في دراسة اللغة الفرنسية كلغة ثانية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر. واستخدم في الدراسة شكل المحاكاة العالمية (محاكاة قصص وأحداث عالمية وجلبها للواقع المتخليل والعمل به) وهي من الأشكال الخاصة للدراما في التعلم وتشمل رحلة اكتشاف يقوم بها مجموعة للوصول إلى الوجهة النهائية لمسار الرحلة المتخيلة. وخلال استخدام هذه الرحلة لتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية، قام الطلبة بالفعل وبإبداء ردة الفعل والتفاعل لخلق معنى خاص لتجارب كل فرد على حدة وللمجموعة و دمج مبادئ التعلم التعاوني. كما عملت الدراسة والنهج المستخدم بها من أجل الاستفادة من نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة بهدف هيكلة وبناء أنشطة تعمل على تعظيم نقاط القوة عند الطلبة. كما هدفت الدراسة أيضا إلى تطوير البحوث على استخدام شكل المحاكاة العالمية للدراما في التعلم، وتقييم التجربة وتقييم الآثار المترتبة على استخدامها في المستقبل. وشملت البيانات التي تم جمعها لتقييم

التجربة الاستبيانات للطلبة والمقابلات الشخصية مع المعلمين. وأشارت النتائج إلى أن المشروع عمل على تحسين في بيئات التعلم الصفية، بما في ذلك زيادة مستوى التحفيز للتعلم على جزء من المتعلمين المشاركين. كما بينت النتائج أن المعلمين عبروا بدرجة عالية من الرضا على استخدام هذا النهج، لا سيما بسبب مشاركتهم في وضع وتطوير وتنفيذ المواد منذ البداية للمشروع، والتي أظهرت منحهم الشعور بالملكية وتمكينهم وتطوير نموهم المهني. كما بينت النتائج أيضا أن الطلبة أصبحوا أكثر نشاطاً ومشاركةً في العملية التعليمية الخاصة بهم وذلك بسبب شعورهم بالملكية لما تم إنتاجه عبر الدراما. كما أن النتائج أشارت إلى إمكانية استخدام الدراما من أجل التعلم واستخدام نموذج لمحاكة العالمية في الصفوف التاسع والعاشر.

وفي دراسة للكردي (Kurdi, 2001) هدفت للوصول لأهمية الدراما كسياق لإنتاج تلفظ حواري شفوي وكتابي، حيث بحثت دراسته في برنامج تدريبي تم توظيف الدراما مع 15 مشارك تراوحت أعمارهم من (14–18) ومن مدارس مختلفة وخلفيات اجتماعية متنوعة في فلسطين، وقد استند في الدراسة على مفهوم الحوارية وتعددية الأصوات عبر استخدام ممارسة درامية ومسرحية ركزت على إنتاج تلفظات أو نصوص شفوية كانت أو نصوص مكتوبة. واعتمد الكردي أسلوب البحث الكيفي في دراسة حالة للطلبة المتدربين على عينة قصدية وأظهرت النتائج أن الدراما تعمل كوسط لإنتاج نصوص (كلام) حوارية سواء كانت شفوية أو كتابية، كما بينت أن مستوى التفاعل الاجتماعي والتفاعل الفني التخيلي لدى الطلبة المشاركين في التدريب ازداد بشكل كبير.

**المحور الثالث: استخدام الدراما في تعليم المواضيع العلمية:**

تستخدم الدراما في التعليم من أجل تحفيز الطلبة على الانخراط أكثر في المواضيع الجدلية والاجتماعية لأنها تعتمد في كثير منها على النقاش الجماعي، وفي دراسة أخرى قام بها كل من "داوسن وهيل وبارلو وويتكامب" (Dawson , Hill , Barlow & Weitkamp, 2009) بحثت الدراسة في موضوع تعليم الفحص الجيني الوراثي من خلال بناء سياقاً اجتماعياً وثقافياً ملبيا للحاجات النمائية للطلبة، واعتمدت في تعليم الموضوع على استخدام الدراما في هذا الإطار من أجل تحفيز النقاش حول المواضيع الاجتماعية وعلاقتها بالفحص الجيني الوراثي، وهدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تعلم الطلبة من خلال جلسات من الدراما المفتوحة النهاية وجلسات النقاش اللاحقة لها عن وجهة النظر الاجتماعية حول الفحص الجيني الوراثي، وذلك من خلال دراسة حالة تكونت من مجموعات من الطلبة تتروح أعمارهم بين 16–19 سنة من المرحلة الثانوية. وخلصت النتائج إلى أن الطلبة تطورت قدرتهم على تعلم القضايا الاجتماعية والتي تدور تحديدا عن الفحص الجيني الوراثي، كما أنها زادت قدرتهم الاستيعابية لتعلم الأشياء العلمية بطريقة أسهل من قبل وبمساندة السقالات scaffolding من قبل الأقران والمعلمين وتنمية قدرتهم الكلامية والنقاشية حول الموضوع.

وفي سياق متصل تناولت دراسة أبو جودة وصوان وعبد الخالق (Boujaoude , Sowwan & Abd– El – Khalick, 2005) استخدام الدراما في تعليم طبيعة المعرفة العلمية وتحديدا من خلال موضوع الضوء. حيث هدفت الدراسة التحقق من مدى نجاعة

استخدام الدراما كإستراتيجية حديثة في التعليم لدعم تعلّم مفاهيم طبيعة العلوم. وكانت عينة الدراسة تتمثل في 32 طالبة من الصفين العاشر والحادي عشر في إحدى المدارس الخاصة الواقعة في بيروت – لبنان. وقسمت الطالبات إلى مجموعتين تكونت المجموعة الأولى من أربعة عشرة متعلمة وشكلت المجموعة التجريبية التي تم استخدام فيها دروس الدراما اللامنهجية فيها، بينما تكونت المجموعة الثانية من ثمانية عشرة متعلمة والتي شكلت المجموعة الضابطة في هذه الدراسة التجريبية. وتم عقد 36 ساعة اجتماع خلال المساق المعد لاستخدام الدراما بواقع 12 أسبوعا من أجل التوصل إلى كتابة نصوص حول تطور مفهوم الضوء من خلال دراسة أعمال أربعة من العلماء. وتمثلت مصادر البيانات التي جمعت في الدراسة في إجراء مقابلات مفتوحة مع طالبات عن طبيعة المعرفة العلمية والتجريبية، إضافة إلى نقاش المجموعات، وملاحظات وتأملات الباحث الميدانية خلال تطبيق الدروس اللامنهجية. وأظهرت نتائج الدراسة بعد تحليلها أن المجموعة التي تعلمت باستخدام الدراما امتلكت آراء أكثر استنارة فيما يخص بالأمور الأساسية المتعلقة بالمعرفة العلمية لطبيعة العلم.

وفي دراسة أخرى أجريت على مادة العلوم، قامت الباحثة عودة (2010) بدراسة أثر استخدام الأنشطة الدرامية كإستراتيجية تعليمية على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدرستين تابعتين لوكالة الغوث الدولية / محافظة القدس، كما بحثت أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهاتهم نحو مادة العلوم. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة على مجموعة تكونت من 130 متعلم/ة قسمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة

درست بالطريقة التقليدية، وأخرى وتجريبية درست باستخدام الأنشطة الدرامية في تعليم وحدة الطاقة للعام الدراسي 2010/2009. وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأنشطة الدرامية، بينما دلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لطلبة الصف السادس يعود لمتغير الجنس أو يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بين اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم الكلي يعود لصالح المجموعة التجريبية.

تعد دراسة دوتيب (Duatepe, 2004) دراسة مهمة لأنها تناولت الدراما في تعليم منهاج الرياضيات. وهدفت الدراسة إلى التحقق من الآثار المتبعة لاستخدام الدراما كطريقة لتعليم موضوع الهندسة على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الهندسة والأشكال الهندسية، وعلى اتجاهاتهم تجاه الرياضيات وتجاه موضوع الهندسة مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية، وأيضا هدفت الدراسة لمعرفة آراء الطلبة ذات العلاقة لتأثير استخدام الدراما كطريقة تعليم في تعلمهم بهذه الطريقة، واستكشاف علاقات الطلبة مع بعضهم، ووعيهم بأنفسهم، ودور كل من المعلم والمتعلم في التعليم باستخدام الدراما ، والحصول على وجهة نظر المعلم الحاضر في الصف خلال استخدام الدراما في التعليم الرياضيات (موضوع الهندسة). وكانت الدراسة قد طبقت على ثلاثة شعب في مدرسة حكومية للعام

الدراسي 2002–2003 خلال 30 حصة صفية في سبع أسابيع ونصف. وكانت أدوات الدراسة تتمثل في اختبار للأشكال الهندسية (الزوايا، الأضلاع، الدوائر، الأسطوانات)، كما استخدم مقياس اتجاهات الطلبة تجاه الرياضيات والهندسة، بالإضافة إلى المقابلات. وللحصول على النتائج تم تحليل البيانات إحصائياً. وكشفت النتائج أن طريقة التعليم التي تستند إلى الدراما كان لها أثر كبير في انجاز الطلبة في فهم المادة والهندسة، كما أنها بينت أن اتجاهات الطلبة تجاه الرياضيات ايجابية مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية. ووفقا لاستجابات الطلبة ومعلمهم في المجموعة التجريبية ، فقد أظهرت النتائج أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل بكثير من أداء المجموعة الضابطة أي أن الفارق يعزى إلى طريقة التعليم باستخدام الدراما الأمر الذي ساهم في أن يكون التعلم أفضل من حيث سهولة الفهم والاستيعاب، كما أن المشاركة كانت أكثر وفعالة، وتوفرت بيئة تعاونية في أثناء الحصص الدرامية، كما أعطت الطلبة الفرصة على التعبير وطرح أمثلة وارتجال مواقف من الحياة اليومية، وهذا أدى إلى زيادة التواصل والاتصال، وتوفير التعلم ذي المعنى، وتعلم طويل الأمد ، كما بينت النتائج زيادة الوعي الذاتي عن المشاركين في المجموعة التجريبية.

وتؤكد دراسة مكناجتون (McNaughton, 2004) على أهمية استخدام الدراما ليس فقط لتعليم المنهاج وإنما أيضا تعمل على تعلم طويل الأمد (الاستدامة). حيث عمل الباحث على فحص أثر استخدام الدراما التعليمية لتعلم مستديم وذلك على مجموعة من الطلاب في المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين العاشرة والحادية عشر سنة، في مدرسة تقع ضمن نظام التعليم الاسكتلندي. واستخدام الباحث المنهج الكيفي في البحث. حيث قام الباحث

بإعداد سلسلة من الدروس تمحورت حول موضوعات بيئية وقام الباحث بتدريسها بنفسه للطلبة. وكانت الدروس المعدة مرتبطة مع الأهداف الرئيسة في مجال التعليم المستديم، لمساعدة الشباب على تنمية الوعي والمعرفة واستيعاب المفاهيم البيئية، وتشجيع المواقف الإيجابية واتخاذ القرارات الشخصية حول نمط الحياة، من أجل مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات في التعامل في البيئة ومع البيئة. ومن أجل التوصل إلى الإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات تمثلت في الملاحظات الميدانية أثناء العمل في تطبيق الدروس، وتقييم أداء وعمل الطلبة وتعلمهم، كما أعد جدول لمراقبة الأطفال، وإجراء مقابلات مسجلة مع الطلبة، وتسجيل الفيديو لجميع الحصص. وأظهرت النتائج أن هناك أدلة قوية على أن الدراما لعبت دوراً مهماً وأساسياً في مساعدة الأطفال على تحقيق الأهداف المحددة لتعلم الدروس. كما بينت النتائج على أن التعلم التشاركي والتعلم النشط عبر استخدام الدراما في التعليم مفيد للطلبة لتطوير قدراتهم في التعاون والتواصل والتعبير عن الأفكار والآراء. وأيضا عمل الانخراط في سياق متخيل سردي على شكل قصصي في الدراما على السماح للطفل بأن يشعر بالتعاطف من أجل والتعاطف to feel sympathy for and empathy with مع أفراد المجتمع الذين يتأثرون بقضايا ومشاكل البيئة. كما أن إعطاء وتوفير سياقات بحث للطلبة يساعدهم على التخطيط لإيجاد حلول واقتراح بدائل، وتسهيل عملية التعلم المستديم(طويل الأمد)، وإعطائهم الفرص لاسترجاع واستخدام ما تعلموه في المواقف المختلفة.

يعيش الطلبة الآن في العصر الرقمي والذي بات يسيطر على تصرفات وتفكير وإبداعات الطلبة، وأصبح الفن في مستوى أقل مما كان عليه في السابق وتأثر بذلك الانخراط والإبداع ، وهذا ما حاولت دراسته الباحثة سوزان ديفيز (Davis, 2007) في دراستها التي قامت بتفحص كيف يمكن أن تعمل الدراما على توفير الانخراط الإبداعي في مجتمعات الممارسة في العصر الرقمي، وكيف يمكن أن يساعد ذلك معلمي الدراما للمرحلة الثانوية وذلك في حصص مادة العلوم. حيث ارتكزت ديفيز في دراستها على نموذج تشيكزينتميهالي (Czikszentmihalyi) للإبداع وركزت على شروط الإبداع وجوانبه المفيدة لتطوير إبداع الشباب في العصر الرقمي. واعتمدت في دراستها منهجية دراسة الحالة على عينة دراسة تكونت من شعبة من طلاب السنة الثانية في مدرسة ثانوية حيث عملت معهم بصفة تطوعية بهدف تعريفهم وتعريف معلمهم على عملية الدراما. وكانت تزور المجموعة مرة واحدة في الأسبوع لمدة ساعة واحدة تقريبا، حيث عملت على تصميم أنشطة درامية ذات صلة بالمواضيع التي كانوا يدرسونها وتحديداً في وحدة الفضاء، ووحدة النقل. واعتمدت على المقابلات والملاحظات كوسائل لجمع البيانات. وأظهرت نتائج دراستها على أن الفتيات كن أكثر حماسة عبر المساهمة في السرد وفي حل المشكلات، وكما أن الطلاب كانوا متحمسين جدا لاستخدام التكنولوجيا لتسجيل اللحظات المهمة وتعميمها كالتقاط صور لفرقهم قبل مغادرتهم في مهماتهم وعمل قصص صحافية عن تجاربهم. كما أنهم كانوا سريعين في البدء باستخدام أنواع وسائل الإعلام التي يعرفونها. كما لاحظت أن الطلبة عملوا سويا بشكل تعاوني في المجموعات وانخرطوا بشكل كامل وساعد بعضهم البعض. كما أن الانخراط

الذي كان موجودا عندهم قاد إلى بناء المعرفة وإظهارها في جوانب أخرى من المناهج الدراسية كالعلوم، والرياضيات واللغة الانجليزية والفنون. وتوصلت إلى أن الطلبة بحاجة لأن يشاركوا في عملية التعلم من أجل أن يكون ذا معنى لديهم وأنه من الضروري أن ينجذبوا إلى رحلة تعلمهم حتى تكون لديهم الدافعية لبناء معرفتهم ومهاراتهم.

**المحور الرابع: أثر استخدام الدراما على تطوير مهارات المعلمين**

هدفت دراسة كل من أوزمير وككماك (Özdemir & Çakmak, 2008) إلى فحص تأثير استخدام الدراما في التعليم على قدرة المعلمين على الإبداع والخلق في التعليم. وكانت منهجية الدراسة هي منهجية كمية وطريقة الدراسة التجريبية (دون استخدام مجموعة ضابطة)، نفذ الباحثان اختبار قبلياً واختبار بعدياً على عينة الدراسة المكونة من الطلبة المعلمين والبالغ عددهم 78 موزعين إلى 50 معلمة، و28 معلم من الطلبة الذين التحقوا ببرنامج التعليم الابتدائي في كلية التربية في جامعة Kırıkkale University التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك في خريف العام الدراسي 2006–2007. وتم جمع البيانات من خلال اختبار تطبيق تورانس للتفكير الإبداعي. وتمت مقارنة نتائج الاختبار للإبداع قبل وبعد مشاركة المعلمين الطلبة في برنامج مكثف من الدراما. وأظهرت النتائج زيادة لدى الطلبة المتعلمين في كثير من محاور التفكير الإبداعي والتي هي الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة في نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي تعود لمتغير الجنس. وأوصت الدراسة إلى أن تكون الدراما جزءاً أساسياً في تدريب المعلمين بهدف تطوير قدرتهم على الإبداع والخلق في التعليم.

أما في فيما يخص أهمية الدراما ودورها في تعزيز مهارات مهمة للمعلمين مثل مهارة التعاطف، فقد قام كل من أيكول وهمامكي (Akyol & Hamamci, 2007 ) بإجراء دراسة تجريبية كان الهدف منها التوصل إلى معرفة دور وتأثير تعليم الدراما في تنمية مهارة التعاطف لدى الطلبة المعلمين في السنة الثالثة في الجامعة. حيث تمثلت عينة الدراسة ب 73 متعلم/ة يدرسون تخصص التربية، 36 منهم كانوا في المجموعة التجريبية التي تم تدريس الدراما معهم، و37 متعلم/ة في المجموعة الضابطة وذلك في جامعة جازي Gazi university . واستخدم الباحثان مقياس مهارة التعاطف الذي طوره الباحث دوكمان (Dokman) ، والذي أعطي لجميع الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية اختبار قبلي. وبعدها تم تطبيق استخدام الدراما في المجموعة التجريبية بواقع مرة في الأسبوع لمدة أربع عشرة أسبوعاً، ولم يتم استخدام تلك الطريقة في المجموعة الضابطة. وبعد أسبوع من انتهاء استخدام الدراما تم تطبيق الاختبار مرة أخرى في المجموعتين كاختبار بعدي، وتم تحليل نتائج استجابات الطلبة لمقياس مهارة التعاطف باستخدام التحليل الكمي الإحصائي انكوفا (ANCOVA ). وأظهرت نتائج التحليل أن هناك فروق دالة إحصائيا لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية التي تم استخدام الدراما فيها على التأثير في زيادة مهارة التعاطف لديهم.

ويؤكد كل من أدكوك وبلانتين (Adcock & Ballantyne, 2007 ) على أهمية دور الدراما في ربط الإنسان بتراثه الثقافي والاجتماعي، حيث يصفان أنه على الرغم من أن التراث والبيئة يحاولان ربط الفرد بتراثه الحضاري والطبيعي، وأن ذلك له القدرة في المساهمة

في تكوين وجهة نظر في الحياة، إلّا أن تلك المساهمة لا ترقى لإشراك جميع أفراد المجتمع في بناء وربط ثقافتهم في المجتمع. ويقول الباحثان أن العديد من الأخصائيين دعوا إلى توظيف النهج الفني على مختلف أنواعه لخلق تجارب فعّالة (تخيلية، عاطفية، حسية وجمالية). وأن الدراما هي إحدى المنهجيات التي يمكن استخدامها ، حيث ان تجربة قوية بالدراما عن طريق استخدام القصص المهمة ذات العلاقة كفيلة بأن تحدث تأثيراً في عواطف الفرد وخلق انطباعات دائمة حول التراث والثقافة. وعلى الرغم من أن استخدام الدراما بدأ بالتزايد عالميا كأداة لتفسير وفهم العلاقة بين التراث والثقافة مع الإنسان، إلا أن ذلك ما زال قليلا في استراليا. وحاولت دراستهما أن تبحث في أهمية الدراما كأداة في تطوير ربط الفرد بتراثه وثقافته في وطنه وقدرة الأفراد على التفسير. كانت عينة الدراسة عبارة عن 10 أفراد بالغين مختلفي التخصص (5 متخصصين في المسرح والتمثيل، اثنان أكاديميان، اثنان لهم خبرة في الدراما، ومشترك خبير في تحليل التجارب والقصص). واستخدم الباحثان المقابلات شبه الهيكلية والتحليل الكيفي لها في إظهار نتائج الدراسة. وتوصل الباحثان أن الدراما أداة مهمة وقوية في تسهيل ربط الفرد وجدانيا بالتراث الثقافي والحضاري، جنباً إلى جنب مع فهم وتفسير القضايا من حوله.

**ملخص الدراسات السابقة:**

يتضح من مراجعة الأدبيات للدراسات السابقة أن لاستخدام الدراما في التعليم أهمية كبيرة، حيث تعتبر نهج قوي لتيسير وتطوير عمليتي التعليم / التعلّم في المدارس سواء كانت لتطوير معرفة الطلبة بالمنهاج، أو تطوير مهارات مهمة في القرن الواحد والعشرين

كالاتصال والتواصل والمناقشة والتحاور والقدرة على إنتاج مواد معرفية، أو تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

وتثبت مراجعة الدراسات السابقة أيضاً أن الدراما عملت على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والتي تحتل مهارة الكلام مرتبة مهمة فيه، كذلك عملت الدراما على تطوير قدرة الطلبة لإنتاج نصوص حوارية سواء كانت شفوية أو كتابية. كما أن استخدام الدراما عمل على تطوير القدرة والمعرفة اللغوية عند الطلبة، وسرع في عملية التعلم وعزز الاتجاهات الايجابية تجاه التعلم.

ويتضح أيضا أن الدراما عملت على تحسين بيئة التعلم في الصفوف الدراسية، وأثرت بشكل ايجابي على كل من المعلم والمتعلم في عمليتي التعليم/ والتعلم، حيث أن بناء الدروس من قبل المعلمين أشعرهم بجزء من هويتهم المفقودة نتيجة إتباع المناهج المقيدة في كثير من الأحيان، كما أن الطلبة زادت مشاركتهم وفعاليتهم خلال استخدام الدراما في تعليم المواد المختلفة، وذلك لأنها عملت على زيادة دافعيتهم وتحفيزهم على المشاركة وإبداء الرأي. وهذا أدى بطبيعة الحال إلى زيادة في التحصيل، وزيادة فهم المواد التي من الصعب فهمها بطريقة التعليم التقليدية. كذلك أدى استخدام الدراما في التعليم إلى تعلم طويل الأمد، حيث أثبتت الدراسات أن الدراما تعمل على استدامة المعرفة التي تعلمها الطلبة خلال استخدام الدراما .

ويتضح أيضا أن استخدام الدراما عمل على تفعيل التعلم التعاوني والتشاركي والتعلم النشط وبالتالي زادت الدراما من قدرة الطلبة على التعبير عن الأفكار والآراء والتعاون والتواصل والوصول إلى مناطق تعلم أكبر بفضل السقالات الداعمة من الأقران ومن المعلم.

كما بينت الدراسات أن الدراما عملت على زيادة التطور الفكري والمعرفي والتفكير الإبداعي والنقدي وزيادة الوعي الذاتي ، وامتلاك أراء ومواقف أكثر استنارة من غيرهم من الطلبة .

أما بالنسبة إلى تأثير استخدام الدراما في التعليم على المعلمين، فقد أثبتت الدراسات أعلاه أن الدراما زادت من قدرة المعلمين على الخلق والإبداع في عملية التعليم، كذلك ساعدتهم في التعامل بشكل أفضل مع الطلبة ومراعاة اختلافاتهم التعبيرية، وأدت إلى تحسين مهارات مهمة لعملية التعليم كمهارة التعاطف.

تأتي دراستي الحالية لتعمل على المساهمة في دراسة علاقة نهج عباءة الخبير مع نمو الطالبات المعرفي والاجتماعي وعلاقة ذلك في قدرة الطالبات على اكتساب مهارات حياتية مهمة، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث ذلك من خلال تعليم مادة علمية معرفية مع القدرة على التعبير عن المعرفة المكتسبة من خلال انتاج سيناريو لفيلم توعية عن مرض السكري من خلال توفر بيئة آمنة نفسياً وبيئة اجتماعية تعاونية تشاركية مشجعة وداعمة على التعلم بشكل فعال. كما تتميز دراستي الحالية بمنهجية البحث الكيفي، ومن ثم العمل على تكميم النتائج الكيفية من خلال قوائم الرصد التي أعدت لهذا الغرض كما تتميز

أيضاً بتصميم أداة بحثية مبنية على أسس نظرية مستندة على النظرية البنائية الاجتماعية وتحديدا نظرية فيجوتسكي، وقد استخدمت هذه الأداة لمعرفة مدى التوافق بين مصادر جمع البيانات حول ما نتج من نمو للطالبات.

وأرى أن دراستي الحالية تقدم للدراما على أساس تكويني بمعنى أنها نتاج تشاركي بين المعلم والمتعلم. كما تختص دراستي في بحث شكل من أشكال الدراما وهو نهج عباءة الخبير الذي سيعمل على دمج وربط ما تعرفه الطالبات وتتعلمه خلال العمل بهذا النهج وبين ما هو موجود في المجتمع الفلسطيني وبالتالي القدرة على الاستفادة من المعرفة المكتسبة والتعبير عنها والمشاركة فيها.

# الفصل الثالث

## تصميم وإجراءات الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة منتجات استخدام الدراما وتحديداً نهج عباءة الخبير في التعليم وعلاقتها بنمو طالبات الصف السابع سواء على المستوى الذهني والاجتماعي والمعرفي، ومعرفة علاقة النهج مع تمكين الطالبات من إنتاج معرفة علمية وفنية من خلال كتابة سيناريو عن مرض السكري. كما تهدف إلى معرفة علاقة استخدام الدراما كداعم على تطور الطالبات ونموهن معرفيا ووصولهن إلى مناطق نمو أعلى وممكنة (أي القابلية للارتقاء المعرفي(ZPD) ، وتحقيقه بمعنى الارتقاء المعرفي الفعلي، وأثر ذلك على اكتساب مهارات وخبرات مختلفة.

**منهجية الدراسة:**

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تبحث في وصف الكيفيات التي تتأسس على توظيف الفنون (لإنتاج سيناريو فيلم عن مرض السكري) في العملية التعليمية ومعرفة الأثر الناتج منها على الطلبة. وبالتالي تتبع الدراسة المنهج الكيفي وستطبق هذه المنهجية على دراسة حالة. حيث أن استخدام الحالة الدراسية مفيد لأنها تستند إلى مجموعة من البيانات المعمقة والتي تعطي بعدا شموليا وصورة كلية للحالة المدروسة(Bassey, 1981)، كما تكشف عن طبيعة التفاعلات والعلاقات بين الطالبات أثناء تعليمهن، ومعرفة وجهة نظر الطالبات حول عملية تعلمهن، وتبين مدى الاستفادة من

النهج التعليمي المستخدم وتأثيره على الطالبات في انتاج سيناريو مكتوب لفيلم توعوي عن مرض السكري .

ويبين ونستون (Winston, 2006) أن قوة استخدام دراسة الحالة في الأبحاث المتعلقة بالدراما تكمن في أنها تفضي إلى إنتاج وتوليد معرفة جديدة ترتبط مع أفضل استخدام لأشكال الدراما، كما أنها تتحدى وتُسائِل مدى فهمنا الطبيعي لإحساسنا، وتساعدنا على رؤية المشكلات التي لم نرها مسبقاً، والأسئلة التي لم تُسأل من قبل، وفهم التجارب المألوفة من منظورات مختلفة.

كما يتحدث باسّي (Bassey, 1981) أن المعيار الأساسي في الحكم على الحالة قيد الدراسة، هي في إعطائها بيانات غنية وفيرة للمعلم الباحث والذي توفر له القدرة على اتخاذ القرارات فيما يخص الحالة المدروسة، وبذلك فإن مصداقية الحالة الدراسية أهم بكثير من تعميم نتائجها.

**طريقة الدراسة:**

إن الطريقة التي اعتمدتها في منهجية هذه الدراسة هي طريقة تحليل محتوى للبيانات المجموعة والتي سيأتي على ذكرها لاحقا في هذا الفصل. ولا بد هنا من إعطاء نبذة عن الطريقة المستخدمة وذلك من أجل توضيحها أكثر لمن يقرأ هذه الدراسة . يعرّف فرانكل ووالن (Fraenkel &Wallen, 2000) تحليل المحتوى بأنها الطريقة التي يتم من خلالها دراسة الفرد بطريقة غير مباشرة وذلك من خلال تحليل للمعلومات الخاصة به بما يتضمنه محتوى كتب أو تأملات أو تقارير أو صور مقابلات أو خطابات إضافة إلى

معتقداته وأي أمور أخرى تتعلق بالفرد. ومن أجل ذلك فإن الباحث يحتاج إلى تنظيم كمية كبيرة من البيانات المجموعة عن طريق تطوير وإيجاد محاور وترتيبات يمكن للباحث استخدامها من أجل توضيح ما يريد للوصول إليه في البحث. ويبين فرانكل ووالن أن تحليل المحتوى يستخدم أيضا في الأبحاث التربوية لأغراض عديدة ومنها اختبار ما يشعر به المعلمون عن أدائهم لعملهم من خلال فحص ما يكتب عن طريقة تعليمهم سواء من الطلبة أو من أنفسهم. كما تستخدم لجمع معلومات وصفية معمقة ودقيقة عن قضايا تربوية محددة أو عن مواضيع معينة.

خطوات تحليل المحتوى: تتمثل خطوات تحليل المحتوى فيما أورده فرانكل و والن كما هو مبين أدناه:

1) تعريف المصطلحات 2) تخصيص وحدات التحليل فيما اذا كانت كلمات أو فقرات أو رسومات أو أي شيء آخر ، وفي هذه الدراسة فإن وحدة الدراسة هي الطالبة، أما وحدة التحليل فهي ما يجري للطالبة في سياق عباءة الخبير والتي ظهرت في المشاهدات لعينة طبقية من الحصص الصفية المسجلة على الفيديو، والمقابلات وتقارير الطالبات الكتابية، وتقارير المشاهدات للزميلات ولي أيضاً بصفتي الباحثة المشاركة، 3) تحديد البيانات ذات العلاقة بالهدف المحدد وبعد اختيار مكونات وحدة التحليل ، ومن ثم اختيار المواد التي تجيب عن أسئلة الدراسة. إضافة إلى 4) بناء وتطوير علاقات بين البيانات والأهداف المحددة. 5) تطوير خطة عينية ليتم البدء بالعمل عليها، 6) صياغة محاور للمعايير أو الترميزات والضرورية من أجل تفسير البيانات، ويجب أن تكون صالحة لاستخدامها من

قبل باحث آخر على نفس النتائج لتعطي نفس النتيجة تقريبا. وتنتهي ب 7) تحليل النتائج (Franenkel & Wallen, 2000).

**مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم 3412 طالبة للعام الدراسي 2011/2010.

أما عينة الدراسة فهي عينة قصدية تتكون من 26 طالبة من الصف السابع الأساسي شعبة (ج) في مدرسة بنات سلواد الثانوية التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية. وتم اختيار العينة القصدية بسبب عملي في نفس المدرسة وتدريسي لتلك الشعبة تحديداً.

**أدوات الدراسة:**

1- الأداة الرئيسية التي قمت باستخدامها هي أداة قياس لجمع البيانات قمت بإعدادها (ملحق 1 ص151) استنادا على الأدب التربوي وقمت بتحكيمها من قبل أساتذة تربية في جامعة بيرزيت، لتكون المرجع لتفسير ومناقشة الأدوات الأخرى

2- مصادر البيانات وتشمل كل من: مشاهدة لعينة طبقية من الحصص الصفية المسجلة على الفيديو، والمقابلات وكتابة الطالبات، وتقارير المعلمتين إضافة إلى تقريري اليومي عن الحصص.

3-قوائم الرصد لكل من: أ) المنتجات التعليمية للمشاهدات لعينة طبقية للحصص المسجلة على الفيديو (ملحق 3 ص 168 )، ب) قوائم رصد للمقابلات: ملحق 5 ، ص 206-265، ج) وقوائم رصد استجابة العينة الكتابية: ملحق 6، ص ص266 -291.

**صدق الأدوات وثباتها:**

وللتحقق من صدقية التفريغ للمنتجات على أداة الدراسة تمت عملية التفريغ من قبل الباحثة والمشرفة على الدراسة وبالمقارنة بينهما تبين أن الاختلاف كان بفارق لا يزيد عن 4%، ما يؤكد على صدقية وثبات الأداة حسب قياس كوليكان .(Coolican, 2002) واستخدمت نفس المقياس للتحقق من صدقية كافة قوائم الرصد؛ بما فيها قائمة الرصد المحكمة. هذا وقد تم التحقق عن طريق تكرار التفريغ لعينة من الاستجابات لكل منها من قبل الباحثة بفارق زمني مدته لا تقل عن شهر. وكانت نسبة الاختلاف لا تزيد عن 3% أي أن كافة الأدوات المستخدمة صادقة وثابتة.

**طرق جمع البيانات:**

تعددت طرق جمع البيانات في هذه الدراسة وشملت طرق كيفية هي المشاهدات والمقابلات والتقارير الكتابية، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة:

**تقنية التسجيل للمشاهد بالفيديو:**

يعتبر سيل وجوبو وجوبريوم وسيلفرمان (2002) استخدام الكاميرا في الأبحاث الكيفية من الأمور الحديثة والمهمة والمنعشة للأبحاث، وأنها تعمل على تسجيل اللحظات الدقيقة والتي ربما يصعب على الباحث المشارك التقاطها أثناء عمله كمشارك، كما أنها تسمح بإعادة قراءتها مرات ومرات وبالتالي تساعد على التروي في تحليل النتائج (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2002).

وتعتمد هذه الدراسة طريقة جمع البيانات باستخدام تقنية تسجيل أحداث المشهد بالفيديو: وتفريغها بتقنية كما حددتها نصرو(2013 ) في الاستفادة من ثلاثية المنهجية كخلفية نظرية تجمع بين (أ) الإجرائي (operational descriptive approach) و(ب)التأمل (Reflection) بالحدث بالعين الثالثة، وهي تمثل (ج) عين الباحث الذي كان جزءاً مشاركاً بالحدث .(Participant observation method). وتكون المعلمة الباحثة في التسجيل معلمة وفي مشاهدة التسجيل تصبح باحثة تسجل ما تشاهد كما حصل بالفعل إجرائياً ودون تأويل لما تشاهد. ثم تتحول التسجيلات المكتوبة بلغة إجرائية إلى بيانات قابلة للتصنيف حسب حاجة الباحثة (وبهذا يصبح ما كتبته وثيقة مفرغة كأي وثيقة قابلة لتحليل المحتوى بخطوات تحليل المحتوى الكيفية والقابلة للتكميم .

أما بالنسبة إلى عينة الحصص التي تم اختيارها، فقد اختارت الباحثة عينة الحصص عينة عشوائية طبقية من الحصص المسجلة بالفيديو. وحيث أن عدد الحصص ثلاث عشرة حصة فقد كانت العينة أربعة حصص موزعة على مسافات متساوية من عدد الحصص، وبالتالي على مسافة متساوية من الزمن اللازم لمشاهدة مجريات الحصة على الفيديو للتأمل بالموقف (الحصة الأولى، الرابعة، والثامنة، والثانية عشرة).

يذكر هنا أنه قد تم تصوير الحصص الصفية بعد أخذ الإذن من الطلبة والمدرسة، والهدف منها هو توثيق للبيئة الصفية ومعرفة المنتجات التعليمية في الحصص المختارة ضمن سياق الدعم المقدم من قبل الأقران و/أو من الكبار. وتعتبر هذه المشاهدات من أهم

الدعائم التي ترتكز عليها هذه الدراسة، إضافة إلى أن هذه المشاهدات المسجلة تمثل الوثيقة المرجعية لتقرير المعلمة الباحثة التي قمت بأخذها أثناء العمل مع الطالبات.

ويذكر أن مدة الحصة 40 دقيقة.أي أن التفريغ يشمل مشاهد مدتها بالمجمل ثلاث ساعات. وهي تقارب عدد ساعات المقابلة التي أجريت مع كل مجموعة من الطالبات والتي أيضاً كانت موزعة مقابلات لكل مجموعة ومدة المقابلة الواحدة 40 دقيقية. أن التوازي في استخدام المشاهدة المباشرة والمقابلة المعمقة هي محاولة لدراسة العلاقة بين البيانات الناتجة عن تأمل المعلمة الباحثة فيما حصل بالتسجيل للمشهد وتحليله من جهة، وإلى التأمل في معاني مخرجات المشهد وربطها بما يمكن أن تنتجه المقابلات المعمقة من بيانات تصنف حسب معناها ضمن سياق التعلم بدعم الأقران والكبار من جهة أخرى. ويمكن الافتراض هنا أن ما ستقوله الطالبات في المقابلة المعمقة هو منتج تأمل حصل من قبل المتعلم (الطالبات) وبعد الحدث أي بشكل غير مباشر، وهو تأمل داخلي ذاتي للمتعلم، وحيث أن المقابلة لمجموعة كل منها (7) طالبات، فإن للتأمل المنتج في استجابات الطالبات له جانب ذاتي وآخر اجتماعي. هذا الأمر يتفق مع فهم التعلم في سياق اجتماعي/ ذاتي حسب فيجوتسكي المعتمد في الإطار النظري للدراسة. أي أن المنتج يجعل الخلفية النظرية (نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) المعرفية البنائية الاجتماعية)، التي يقوم عليها التحليل وتحديدا التحليل على أساس مفهوم النمو المتأمل والمرغوب به والممكن ضمن سياق الدعم الاجتماعي من الأقران والكبار. هذا الدعم الذي يتسبب في تقدم المتعلم فوق واقعه الخاص

النمو الذاتي المستقل، وغير المدعوم،( بلغة بياجية (Piaget) " النضج أولاً ثم التعلم، هنا يكون التعلم أولاً ثم النمو.

**ثانياً: المقابلات المعمقة**

قمت بإجراء المقابلات بعد انخراط الطالبات في المشروع ، وذلك من أجل التعرف على مدى الإفادة والأثر الناتج عن مشاركتهن بطريقة التعلم عبر دراما عباءة الخبير. وتمت المقابلة باستخدام إعداد مجموعة من الأسئلة المفتوحة ما أمكن والتي تبحث في كيفية تعلم الطلبة ومدى تحقيق أهداف التعليم وتكاملية المنهاج وإنتاج المعرفة (ملحق رقم (5) ص206)، وقد تم تسجيل المقابلة بالفيديو للإستعانة بها عند تفريغ محتوى المقابلات. وتتميز المقابلات بأنها وسيلة لجمع البيانات الصادقة من المبحوثين، حيث تعمل المقابلة والطريقة الجيدة في طرح الأسئلة على تحفيز الأفراد على الاستجابة وإثارة مشاعرهم والتعبير عنها (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2002). وفي الدراسة الحالية تم إجراء المقابلات في ثلاث مجموعات كما ذكر أعلاه وفرغ محتوى المقابلات في سجلات مكتوبة لأغراض تحليل المحتوى.

**ثالثاً: الوثائق الكتابية:** وهي تقسم إلى عدة أقسام: 1) تأملاتي كمعلمة الباحثة وتأملاتها حول التجربة ودورها ودور الطالبات في المشروع، 2) تقارير العين الثالثة: وذلك من خلال أخذ رأي معلمتين تمت استضافتهما للقيام بمهمة الدعم والمساندة اللازمة للتعلم قيد الدرس. وذلك بإعطاء التغذية الراجعة لطالبات بعد كتابة السيناريو المطلوب لإعداد فيلم عن مرض السكري وكيفة التعامل معه (ملحق 4 ص 203) .3) التأملات التي قامت

الطالبات بكتابتها حول مشاركتهن في المشروع. من خلال الإجابة على الأسئلة المفتوحة التي قدمت إليهن بعد الانتهاء من المشروع، (ملحق 6 ص 266 ).

وبهذا تشمل الوثائق التي تم تحليل محتواها كل من: محتوى تسجيلات الفيديو الذي تم بالتقنية الثلاثية لتسجيل وتصنيف المعلومات داخل الوثيقة الخاصة بمشاهد الحصص لعينة طبقية من الحصص المسجلة، والتقرير اليومي للمشاهدات الصفية التي سجلتها كمعلمة وباحثة بالتذكر وليس بتسجيل المشاهد، محتوى مقابلة الطالبات، تقارير الطالبات الذاتية، وتقارير المعلمات اللّاتي حضرن الجزء الختامي للمشروع والمتعلق بالمنتج.

**إجراءات الدراسة:**

بعد طرح مشروع الدراسة الحالية واعتمادها قمت بالإجراءات التالية:

1. اخترت الموضوع الذي يتقاطع بشكل أو بآخر مع المنهاج، واخترت موضوع السكري لما له أهمية في المجتمع الفلسطيني، وأيضاً لأنه يتطرق إليه منهاج العلوم للصف السابع بشكل بسيط تحت عنوان الغدد الصماء وغدة البنكرياس.
2. اخترت إستراتيجية في التعليم ، حيث استخدمت نهج عباءة الخبير في الدراما الذي طورته دوروثي هيثكوت كنهج تعليمي بهدف تصميم مادة تعليمية مبينة وفقا لأسس استخدام عباءة الخبير في التعليم، ولتوفير العناصر المكونة لهذا النهج. ويذكر هنا أن التصميم قد تم

بعد مراجعة الأدبيات التي تتعلق باستخدام الدراما ونهج عباءة الخبير كإستراتيجية في التعليم. وفي ضوء مراجعة الإطار النظري المعتمد (الفصل الأول والثاني) .

3) قمت بتصميم مخطط تعليمي مبني على نهج عباءة الخبير ضمن سياق تفاعلي اجتماعي ذو معنى. وكان موضوع المخطط مرض السكري وكيفية التعامل معه. وقد هدف المخطط التعليمي إلى تمكين الطلبة من إنتاج مادة تعلّمية/ تعليمية وفنية مترابطة من خلال انتاج سيناريو تمهيدا لتحويله إلى فيلم كرتوني عن المرض.

4) مراجعة المخطط من قبل مختصين في تعليم الدراما ليكون بالشكل النهائي (ملحق 2 ص161).

5) تسجيل جميع الحصص (عددها 13 حصة صفية: بواقع 40 دقيقة للحصة الواحدة) التي سيتم العمل فيها بالاستعانة بالتسجيل المرئي والصوتي (الفيديو)، تبع كل حصة كتابة ملاحظات الباحثة باستخدام التأمل فيما حصل أثناء تنفيذ المشروع.

6) تفريغ مشاهد الحصص من الفيديو وتصنيفها حسب الموضوع والسياق والمنتج لتكون وثيقة جاهزة لتحليل المحتوى والتكميم.

7) إعداد أسئلة للطالبات لمعرفة مدى انخراطهن في المشروع ورأيهن فيه للإجابة عليها كتابياً.

8) إعداد أسئلة مفتوحة للمقابلات قابلة للتطوير والتعديل في ضوء المستجدات خلال المقابلة، وقد تم إجراؤها بعد العمل في المشروع.

9) رصد البيانات من كافة مصادرها.

10) تفريغ البيانات في قوائم الرصد لكافة البيانات المجموعة.

11) تصنيف العبارات المتجذرة في محاور وعرضها في لوائح الرصد حسب تكراراتها وبناء عليه تم حساب القيم الداخلية والخارجية لكل صنف من هذه العبارات.

12) عرض النتائج في جداول إحصائية للتكرارات وقيمها للإجابة على أسئلة الدراسة.

13) وضع جداول مقارنة للنتائج بهدف رصد التوافق بين مصادر البيانات المختلفة بموجب تفريغ النتائج من الجداول للعبارات المتجذرة وإعادة توزيعها حسب محاور أداة الدراسة والمعدة بموجب النظرة البنائية الاجتماعية للمتعلم.

14) مناقشة النتائج في ضوء مراجعة الأدبيات السابقة.

**تحليل البيانات:**

أولاً: العمل على استخدام طرق التحليل الكيفي للمشاهدات والمقابلات والوثائق الكتابية المنتجة، واتباع التثليث في تحليل بيانات الأدوات الكيفية الثلاثة: المشاهدات الصفية، المقابلات، الصفية، التأملات المكتوبة من قبل الطالبات، وذلك بهدف التوصل إلى معرفة مدى التوافق بين مصادر البيانات وذلك من أجل تحديد مدى الاستفادة من توظيف الفنون في التعليم.

ثانيا: تحليل المشاهدات الصفية من خلال تحديد نوع الدعم من الأقران و/أو الكبار، وتحديد المنتج وهو أي تطور نتج في الموقف التعليم المسجل كما تؤوله الباحثة بموجب الوصف الإجرائي. أما بالنسبة إلى المقابلات واستجابة والطالبات الكتابية فكان العمل على تحليل محتوى كل منها من خلال أ) ترميز البيانات المجموعة حسب مواضيعها حيث كنت

اعمل على قراءة ما قالته وكتبته الطالبات ، ووضع كلمات مفتاحية بجانبها بناء على العبارات المتكررة ( مثل تعاونا)، ومن ثم ب) العمل على تصنيفها (بند التعاون).

ثالثاً: تصنيف البيانات المجموعة حسب التكرارات بناء على العبارات المتجذرة (grounded theory) ، ثم تصنيفها إلى بنود ومن ثم تصنيف البنود إلى محاور(التعاون صنف ضمن محور النمو الاجتماعي).

رابعاً: العمل على عرض النتائج باستخدام إحصاء وصفي وإيجاد النسب المئوية لقيم العبارات المتجذرة بالنسبة لجميع الاستجابات سواء في المقابلات أوفي كتابة الطالبات أوتقريري أوتقرير الزميلات. وقد تمت المعالجة الإحصائية كما يلي:

بعد رصد تكرار البيانات ذات العلاقة وجدولتها ضمن بنود ومحاور بناء على العبارات المتجذرة التي نتجت عن تفريغ البيانات من عدة مصادر ( مشاهدة عينة الحصص، والمقابلات، كتابة الطالبات،) في لوائح الرصد لمعرفة أثر استخدام الدراما في التعليم على نمو طلبة الصف السابع الذهني والانفعالي والاجتماعي، وبعدها تم العمل على تكميم نتائج لوائح الرصد حسب المعايير لاستخدام عباءة الخبير التي وردت في أداء القياس المحكمة وفقا لمعادلة نصرو (2011) لحساب قيم كل من المعايير.

لكل محور نسبة مئوية لعدد بنوده من مجموع البنود في كل المحاور. سميت هذه القيمة بـ " قيمة المحور". كما أعطيت نسبة للاستجابات في كل بند من مجموع الاستجابات في المحور كاملا سميت " قيمة البند" . وتساوي " القيمة الخارجية" كما يظهر فيما يلي:

قيمة المحور الخارجية = عدد تكرارات البنود في المحور × 100%

مجموع تكرارات البنود في كل المحاور

**مثال:** قيمة محور النمو المعرفي في استجابة الطالبات أثناء المقابلات=

58 ÷ 178 × 100% = 32.58 %

قيمة البند الداخلية = عدد الاستجابات في كل بند × 100%

مجموع الاستجابات في بنود المحور

**مثال:** قيمة البند الداخلية للمعرفة العلمية حول مرض السكري في داخل المحور =

21÷58 × 100% = 36.21%

قيمة البند الخارجية = عدد الاستجابات في كل بند × 100%

مجموع الاستجابات لجميع بنود المحاور

**مثال:** القيمة الخارجية لبند المعرفة العلمية بمرض السكري بالنسبة الى جميع البنود =

21 ÷ 178 × 100% = 17.79%

خامسا: مقارنة نتائج قيم الاستجابات من مصادرها المختلفة للإجابة على مدى التوافق على تقييم استخدام عباءة الخبير من بين هذه المصادر (المشاهدات الصفية، الطالبات، الزميلات) .

سادساً: مقارنة نتائج القوائم التي قمت بإعدادها بالتعاون من المشرفة على الدراسة مع أداة القياس المحكمة .

سابعاً: الاستفادة من ما هو موجود في اللوائح التي نتجت أثناء تفريغ البيانات لتكرارات استجابة الطالبات سواء في المقابلات أو في الكتابات وأخذ ما هو مطابق لها وموجود منها في الأداة المحكمة وهذا يساعدنا على الإجابة على أسئلة الدراسة الأساسية،. أما ما دون ذلك، وكل البنود التي لم ترد في القوائم المحكمة ووردت في القوائم المعدة من قبل نتائج تفريغ البيانات ستعتبر نتائج ويعبر عنها بتقرير الملاحظات الخاصة بالباحثة المعلمة ويستفاد منها لتفسير القائمة المحكمة، وهذه طبيعة البحث الكيفي حيث تكشف دراسة الحالة عن معطيات ونتائج لم يكن الباحث محددا لها في السابق.

ثامناً: استحضار الإطار النظري والأدبيات السابقة حول الموضوع من أجل مقارنتها مع نتائج الدراسة.

**الخلاصة:**

إن منهجية الدراسة كيفية، وطريقة الدراسة تعتمد أسلوب تحليل المحتوى لمصادر البيانات المختلفة من المشاهدات الصفية، مقابلات، وتقارير خاصة بالحالة قيد الدرس (عينة

قصدية مكونة من "26" طالبة من الصف السابع الأساسي) وتقرير كل من المعلمة الباحثة والزميلات. وقد استخدمت نهج دراما عباءة الخبير لتعليم مادة علمية حول مرض السكري، وكنت معلمة وباحثة في آن معاً وشاركت معي زميلتين ما يجعل الدراسة الحالية على نوع بحث مشاهدة ومشاركة (Participant observation). واعتمدت الوثائق المفرغة من المقابلات والتقارير والمشاهد المسجلة على الفيديو لعينية طبقية من الحصص، أما تحليل البيانات؛ من مصادرها الثلاث( الطالبات، الزميلات والباحثة)، فقد تكوّن على أساس استخدام الإحصاء الوصفي للبيانات. حيث تظهر البيانات في قوائم الرصد الناتجة عن تفريغ المحتوى. ثم توزع النتائج على محاور أداة الدراسة المحكمة والمصممة لأغراض قياس مدى التوافق بين تقييم نتائج استخدام نهج عباءة الخبير من مصادرها الثلاث.

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة حول توظيف الفنون في التعليم وتحديدا استخدام دراما عباءة الخبير كنهج مستخدم لتعليم مادة علمية معرفية تتعلق بمرض السكري. وتعرض النتائج لتجيب على أسئلة الدراسة المتعلقة في كيفية ارتقاء النمو المعرفي والاجتماعي ، والمهارات الحياتية المختلفة من مصادر البيانات الثلاثية بما فيها تسجيل الحصص على الفيديو، والمقابلات للطالبات وتقارير الطالبات الكتابية والتقرير الوصفي للمعلمة والزميلات.

السؤال الرئيس: كيف يعمل نهج عباءة الخبير على مساعدة المتعلم لإنتاج معرفة علمية وفنية مترابطة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:1) كيف يعمل نهج عباءة الخبير على توفير سياق تعلّمي يتجاوز فيه المتعلم/ة نموه المعرفي الحالي إلى مستوى متقدم نسبياً ليتجاوز ما لديه من معرفة ويكتسب معرفة علمية وفنية مترابطة أعلى مما يسمح واقع نموه دون دعم اجتماعي أي بأن يقفز إلى مستوى أعلى في بناء واكتساب المعرفة ؟ وماذا حصل للنمو المعرفي لديهم بالفعل؟ 2) كيف يعمل نهج عباءة الخبير على زيادة النمو الاجتماعي من خلال معرفة علمية وفنية مترابطة أثناء العمل على إنتاج سيناريو لفيلم توعية عن مرض السكري؟ 3) ما هي الخبرات والمهارات الحياتية والذهنية المكتسبة من خلال معرفة علمية وفنية مترابطة أثناء العمل على إنتاج فيلم توعية بخصوص مرض السكري

ويذكر هنا أن هذا الفصل يعرض النتائج التي تجيب على أسئلة الدراسة بناء على استخدام أدوات مختلفة لجمع البيانات ذات العلاقة بالأسئلة. وتعرض هذه البيانات في قوائم الرصد الناتجة عن تفريغ محتوى تقارير الأدوات المختلفة ومقارنتها مع بعضها ضمن محاور أداة الدراسة المحكمة والمعدة بناء على الأدبيات ذات العلاقة. ويتم الرصد لمعرفة مدى تطابق قيم البيانات من المصادر الثلاثية على مختلف محاور أداة الدراسة باستخدام معادلة التوافق (Stemler, 2001) ، إضافة إلى تسجيل النتائج بموجب قوائم الرصد من عبارات متجذرة ولم تظهر أصلاً في أداة الدراسة.

**نتائج المشاهدة المباشرة لعينة طبقية من الحصص باستخدام تقنية التسجيل :**

يبين الجدول (8) (ملحق 3، ص 168 ) منتجات مشاهد تعليم مرض السكري من خلال الدراما في نهج عباءة الخبير والتي ترصد هذه المنتجات باستخدام تقنية تفريغ البيانات من خلال (أ) اختيار العينة كعينة طبقية شملت : الحصة الأولى، والرابعة، والثامنة والثانية عشرة . ( ب) مشاهدة العينة المختارة وتسجيل المشاهدة إجرائياً (Operational) ، ومن ثم التأمل بالمشاهدة لتحديد الموضوع المشاهد، (ج) تحديد نوع الدعم من الأقران و/أو الكبار، و (د) تحديد المنتج وهو أي تطور نتج في الموقف التعليم المسجل كما تؤوله الباحثة بموجب الوصف الإجرائي( للتعرف على هذه التقنية راجع الفصل الثالث ص:66) واعتمادا على هذا الملحق تم تكميم منتجات المشاهدات في الجدول رقم(1).

يبين الجدول (1) تكميم نتائج تحليل محتوى لعينة المشاهدات من خلال استخدام أداة الدراسة المحكمة، وحساب القيم الداخلية والخارجية لمعايير المحاور المختلفة للأداة. تظهر النتائج أن محور النمو الذهني والمعرفي حصل على ما مجموعه لكافة معايير المحور 40.27% من مجموع قيم كافة المحاور، وأن المحور الاجتماعي لكافة معاييره حصل على 25.15%، وأن معايير اكتساب المهارات الحياتية بالمجمل حصلت على 19.43%، أما معايير محور المقدرة على التعبير فحصلت بالمجمل على ما مجموعه 14.39% . وتبين هذه القيم أن استخدام الدراما تعمل بالدرجة الأولى لصالح النمو المعرفي. ويلاحظ أن الارتقاء المعرفي حصل على أعلى قيمة في المجموع العام للمحور في عينة الحصص. ويمكن تفسير هذه النتيجة على اعتبار أن الارتقاء المعرفي يمثل اكتساب المتعلم للمعرفة نفسها والتي تعتبر هدفاً تعليمياً في تدريس مادة مرض السكري في العلوم. أضف إلى ذلك أن هذه النتيجة تعطي مؤشراً إلى أن استخدام نهج عباءة الخبير يعمل فعلاً على الارتقاء بالمتعلم من المستوى الذي كان فيه إلى المستوى أعلى مما كان فيه ضمن توفر سياق الدعم من الكبار أو الأقران، الأمر الذي يظهر في رتبة تبادل المساندة مع الأقران والتي وصلت إلى الدرجة الأولى مقارنة مع كافة المعايير (بند 13) بالرغم من أن المساندة بشكل عام حصلت على النسبة الأعلى بين كافة المعايير، إلا أن هذه القيمة لم تكن ثابتة في كافة حصص العينة ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الأنشطة داخل كل حصة. فمثلاً حصلت الحصة الثامنة على أعلى نسبة مساندة لأن الحصة تقوم أصلاً على عمل المجموعات، حيث كانت الطالبات مؤطرات (كما لو أنهن يعملن في إطار دور الخبير) بدور الخبراء،

وهذا يعني أن العمل الجماعي أساسي لتنفيذ هذا الدور. وهذا يتفق مع القول بأن نهج عباءة الخبير يركز على محتوى المنهاج التعليمي من حيث المعرفة (سواء كانت هذه المعرفة معلوماتية/ مفاهيمية أو مهاراتية/أخلاقية اجتماعية). أما بخصوص النمو الذهني (مهارات التفكير) فقد تساوت قابلية الارتقاء المعرفي ، ومهارة الاستقصاء (رتبة 6)، وإن كانت رتبة التفكير الأصيل أعلى رتبة (4) منهما ، فإن هذا قد يعود أن التفكير الأصيل يشجع الطلبة على طرح الأسئلة والتي تحتاج إلى إجابات. وهذا بدوره يجعل الطلبة يقومون بالاستقصاء لإيجاد الإجابات الضرورية لأسئلتهم. والعمليتان من التفكير الأصيل والاستقصاء يؤدي بالضرورة إلى الإرتقاء المعرفي كما تظهر قيم هذه المنتجات في الجدول (1). ويلاحظ أن التفكير المجسد والتفكير السببي الرياضي قد حصلا على الرتبة الأدنى بين المعايير برتبة 17 . وقد يكون السبب أن طلبة الصف السابع بعمر 13 سنة تجاوزوا التفكير المجسد (حسب بياجيه). ويذكر أن التفكير المجسد حسب نظريات البنائية الاجتماعية (فيجوتسكي) قد يحصل في مرحلة عمرية تبعا للمادة التعليمية أو الموقف التعليمي.

بالنظر إلى محور اكتساب المهارات الحياتية، والذي يشمل على أربعة معايير كان أفضلها على الإطلاق معيار التفاوض الذي حصل على الرتبة الرابعة المكررة مع التفكير الأصيل من المحور الأول. ولا غرابة في ذلك حيث أن التفاوض يعني مهارة الحوار مع الآخر كما تظهر في المتعلم في الدفاع عن وجهة نظره مع مراعاة وجهة نظر الآخر وذلك كنتيجة لممارسته أدوار مختلفة لتأدية مهام متنوعة. والتفكير الأصيل الذي يعني القدرة على طرح الأسئلة الملائمة والمتنوعة لفهم الظاهرة من متعدد، فهما عمليتان متداخلتان غير

منفصلتان (انظر إلى ملحق (1) ص 151). ويلاحظ أيضا أن تذويت المعرفة والتأمل فيما يرى من قضايا علمية واجتماعية قد حصلتا على نفس الرتبة(11) "الحادية عشرة"وهذا يمكن تفسيره حسب نظرية فيجوتسكي أن تذويت المعرفة والتأمل عمليتان (صنوان) لا تنفصلان.

أما المحور الثالث والخاص بالتفاعلات الاجتماعية فقد تراوحت درجات معاييره بين 1-17. حيث المساندة هي الأعلى (الرتبة الأولى) تليها التعامل مع السلطة على أساس ديمقراطي،( رتبة 6) والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة رتبة (9).أما التعاطف فقد حصل على رتبة متدنية ( رتبة 17) حيث لم يظهر إلا أثناء المقابلة مع الأم . وهذا قد يعود إلى أن الطالبات / عينة الدراسة لم يتعرضن لموقف يقتضي التعاطف في المشاهد المعدة باستثناء التعاطف مع الأم أثناء مقابلتها.

وبخصوص المحور الرابع والخاص بمهارات التعبير( القدرة على التعبير) فقد ظهرت أن القدرة على التعبير الكتابي هي الأعلى داخل المحور والرتبة الثالثة بين كافة معايير المحاور المختلفة. وهذا مرده إلى أن الطالبات وصلن إلى مرحلة إنجاز المهمة التي حددتها المعلمة الباحثة كمنتج نهائي للتعلم باستخدام عباءة الخبير. وهي مهمة كتابة سيناريو توعوي عن مرض السكري. وأن رتبة هذا المعيار تلي الارتقاء المعرفي بالفعل. أي أن المتعلم بعد أن يحقق المعرفة المطلوبة يستطيع أن يعبر عنها كتابياً. ويبدو أن التعبير اللفظي والتعبير عن الرأي متقاربتان في القيمة ( 13%، و15% على التوالي (أي رتبة 13و رتبة 15). فالتعبير اللفظي مهارة مرافقة للتعبير عن الرأي وديناميكيتها النفسية مترابطة كما يبن (Vygotsky, 1978) في حديثه عن اللغة والتفكير والتعبير عما نفكر به في حديثنا مع

الآخر( آلفا ، بيتا، جاما). حيث آلفا تعبير عن علاقة بين الأنا والآخر، بيتا بين الأنا وما لديها داخلياً بما نقلته وذوتته من الآخر، ثم تحويل المنتج إلى معان ومفاهيم. وكل هذه العمليات تدخل في مهارة التعبير عن الرأي.

**جدول رقم (1)**

نتائج الرصد لمنتجات مشاهدة تسجيل استخدام دراما عباءة الخبير في تعليم العلوم

موزعة على معايير النمو كما وردت في أداة الدراسة ( انظر جدول رقم" 8" ص 169 )

| المحور | الرقم المتسلسل | المعيار | الحصة الأولى | | | الحصة الرابعة | | | الحصة الثامنة | | | الحصة الثانية عشر | | | مجموع كلي لتكرارات | القيمة الخارجية% | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار | القيمة الداخلية% | القيمة الخارجية% | التكرار | القيمة الداخلية% | القيمة الخارجية% | التكرار | القيمة الداخلية% | القيمة الخارجية% | التكرار | القيمة الداخلية% | القيمة الخارجية% | | | |
| المحور الأول النمو الذهني والمعرفي | 1 | التفكير المجسد | 1 | 8.33 | 3.33 | – | 0 | 0 | – | 0 | 0 | – | 0 | 0 | 1 | 0.72 | 17 |
| | 2 | التفكير المجرد | 1 | 8.33 | 3.33 | 3 | 15 | 9.38 | 3 | 42.86 | 9.68 | – | 0 | 0 | 7 | 5.04 | 9 |
| | 3 | مهارات التفكير ألسببي العلمي | 2 | 16.66 | 6.66 | 1 | 5 | 3.13 | – | 0 | 0 | – | 0 | 0 | 3 | 2.16 | 15 |
| | 4 | التفكير ألسببي الرياضي | – | 0 | 0 | 1 | 5 | 3.13 | – | 0 | 0 | – | 0 | 0 | 1 | 0.72 | 17 |
| | 5 | قابلية الارتقاء المعرفي | 3 | 25 | 10 | 3 | 15 | 9.38 | 2 | 28.57 | 6.45 | 1 | 5.88 | 2.17 | 9 | 6.47 | 6 |
| | 6 | الارتقاء المعرفي | 1 | 8.33 | 3.33 | 2 | 10 | 6.25 | 1 | 14.29 | 3.22 | 12 | 70.59 | 26.09 | 16 | 11.5 | 2 |
| | 7 | التفكير الأصيل | 3 | 25 | 10 | 3 | 15 | 9.38 | – | 0 | 0 | 4 | 23.53 | 8.70 | 10 | 7.19 | 4 |
| | 8 | الاستقصاء | 1 | 8.33 | 3.33 | 7 | 35 | 21.88 | 1 | 14.29 | 3.22 | – | 0 | 0 | 9 | 6.47 | 6 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الثاني: اكتساب مهارات حياتية | 9 | التفاوض | 2 | 33.33 | 6.66 | 2 | 66.66 | 6.25 | 2 | 33.33 | 6.45 | 4 | 33.33 | 8.70 | 10 | 7.19 | 4 |
| | 10 | التعلم الذاتي النشط | 1 | 16.66 | 3.33 | 1 | 33.33 | 3.13 | 3 | 50 | 9.68 | – | 0 | 0 | 5 | 3.6 | 13 |
| | 11 | التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية | 2 | 33.33 | 6.66 | – | 0 | 0 | – | 0 | 0 | 4 | 33.33 | 8.70 | 6 | 4.32 | 11 |
| | 12 | تذويت المعرفة | 1 | 16.66 | 3.33 | | 0 | 0 | 1 | 16.66 | 3.22 | 4 | 33.33 | 8.70 | 6 | 4.32 | 11 |
| المحور الثالث: التفاعلات الاجتماعية | 13 | تبادل المساندة مع الأقران | 4 | 44.44 | 13.33 | 2 | 33.33 | 6.25 | 7 | 43.75 | 22.58 | 4 | 100 | 8.70 | 17 | 12.2 | 1 |
| | 14 | التعاطف | – | 0 | 0 | 1 | 16.66 | 3.13 | – | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | 0.72 | 17 |
| | 15 | الاتجاهات نحو المدرسة | 1 | 11.11 | 3.33 | – | 0 | 0 | 7 | 43.75 | 22.58 | – | 0 | 0 | 8 | 5.76 | 9 |
| | 16 | التعامل مع السلطة على أساس ديمقراطي | 4 | 44.44 | 13.33 | 3 | 50 | 9.38 | 2 | 12.25 | 6.45 | – | 0 | 0 | 9 | 6.47 | 6 |
| المحور الرابع: المقدرة على التعبير | 17 | قدرة التعبير اللغوي اللفظي | 1 | 33.33 | 3.33 | – | 0 | 0 | 2 | 100 | 6.45 | 3 | 23.08 | 6.52 | 5 | 3.6 | 13 |
| | 18 | التعبير عن الرأي | 1 | 33.33 | 3.33 | – | 0 | 0 | – | 0 | 0 | 2 | 15.38 | 4.35 | 3 | 2.16 | 15 |
| | 19 | قدرة التعبير الكتابي | 1 | 33.33 | 3.33 | 3 | 100 | 9.38 | – | 0 | 0 | 8 | 61.54 | 17.39 | 12 | 8.63 | 3 |
| | | تكرار المجموع العام | 30 | | 100 | 32 | | 100 | 31 | | 100 | 46 | | | 139 | 100 | |

**نتائج المقابلات المعمقة للطالبات المشاركات في المشروع:**

يرصد الجدول رقم (9 ص، 242) العبارات الرئيسية والمتجذرة التي ظهرت في مقابلة عينة الدراسة (26 طالبة) ، وتعطى العبارة المتجذرة تصنيفا حسب الموضوع، كما تعطي رمز لاسم الطالبة المبحوثة ورقم الصفحة الذي ظهرت في تقرير المقابلات. فمثلاً في الجدول عبارة " المشروع بقى مفيد واستفدنا منه كثير"، تصنف هذه العبارة ضمن المعرفة حول مرض السكري والمبحوثة القائلة لتلك العبارة رمزت ب "ت" في جوابها على سؤال شو رأيكم في المشروع ص(214) ونلاحظ في الجدول أن الفكرة تطورت بعبارات مختلفة رصدتها قائمة رصد جدول رقم (10 ص، 262) لوضع العبارات في محاور تسهل ترتيب كل مجموعة من العبارات المتكررة حسب الموضوع وذلك لتحديد عدد التكرارات لكل موضوع وتسجيله ليقارن مع المواضيع الأخرى بناء على نسبة التكرارات للعبارة الواحدة مقارنة مع مجموع تكرارات كافة المواضيع للمحور الواحد ( وهذه هي القيمة الداخلية للعبارة) ثم مقارنة مجموع التكرارات للموضوع مع المجموع الكلي لتكرارات كافة العبارات اي (178 عبارة) وهي التي تحدد القيمة الخارجية للموضوع، حيث أن لكل موضوع رقم تسلسل في جدول الرصد جدول رقم (9) ، ويصبح بالإمكان إعادة التصنيف في جدول (2) كما هو مبين أدناه

يذكر أن المحاور الرئيسية التي نتجت عن تصنيف العبارات المتكررة المتجذرة إلى بنود ومنها إلى محاور وفقاً لجدول رقم (10) ص 262 كانت كالآتي:

المحور الأول : وهو النمو المعرفي حيث كانت قيمته الخارجية 32.58%: وشمل على البنود التالية: 1) معرفة علمية عن المرض بقيمة خارجية 11.79%، 2) تعلم من قبل دعم من بالغين 3.37%، 3) تعلم عن طريق الاستقصاء 6.74%، 4) تحفيز التفكير 1.70%، 5) تعلم من خلال نهج عباءة الخبير8.99%. يظهر من هذا النتائج أن الطالبات تعتقد أن هن استفدن من نهج عباءة الخبير لتنمية معرفتهن عن المرض بنسبة عالية بسبب اكتسابهن للقدرة على التعلم بالاستقصاء. إضافة إلى حصولهن على الدعم من قبل المعلمة والزميلتين، ولكن يبدو أن الطالبات لا يشعرن ان هذا النهج قد ساهم في تحفيز التفكير لديهن. ومن الغريب ان المقابلة لم تكشف عن أن الطالبات تطورن في مجال التفكير من وجهة نظرهن.

المحور الثاني: فهو النمو الاجتماعي حيث كانت قيمته الخارجية 24.16%: وشمل على البنود التالية: 1) المشاركة 5.06%، 2) الدعم من قبل الأقران 7.86%، 3) الاتجاه الايجابي نحو التعاون 6.74%، 4) التشجيع الذاتي وتشجيع الآخر3.37%، 5) الحاجة إلى الدعم من الآخر1.12%. يلاحظ أن استخدام النهج من وجهة نظر الطالبات يلبي معايير النمو الاجتماعي وبنسب متقاربة. باستثناء التعبير عن الحاجة إلى دعم من الآخرين حيث حصل على نسبة متدنية نسبياً.

المحور الثالث: يتعلق بالقدرة على التعبير حيث كانت قيمته الخارجية 16.85%: وشمل على البنود التالية: 1) التعبير الكتابي 7.30%، 2) التعبير الجسدي0.56%، 3) التعبير الأيقوني 1.68%، 4) التعبير عن الرأي 7.30%. ويلاحظ على أن هنالك تقدم

في النمو اللغوي الكتابي والذي يعتبر رديفا للنمو المعرفي وهذا يتفق مع نظرة فيجوتسكي من أن اللغة والمعرفة عمليتان متلازمتان.

المحور الرابع: المهارات الحياتية وكانت قيمته الخارجية 14.61%: وشمل على البنود التالية: 1) النقاش1.12%، 2) جرأة الشخصية 1.69%، 3) تحمل المسؤولية 0.56%، 4) التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها 4.49%، 5) تذويت المعرفة 3.37%، 6) القدرة على التعبير عن المشهد بشكل ملخص 1.24%، 7) التعبير عن المشاعر 2.24%. ويلاحظ هنا أن المهارات الحياتية التي ظهرت في تفريغ المقابلات قد شملت معايير جديد لم تحددها أداة الدراسة مثل جرأة الشخصية وتحمل المسؤولية، علما بأن هذه المعايير قد ذكرت في أداة الدراسة تحت عنوان القدرة على التعبير.

المحور الخامس: النمو العقلي (مهارات ذهنية) حيث كانت قيمته الخارجية 11.80%: ويشمل الاستنتاج 0.56%، التأمل في المستقبل 1.12%، التأمل في تطورهن الشخصي 1.69%، الدافعية للتعلم 5.62%، والتعلم الذاتي2.80%. ويبين الجدول (2) الترتيب التنازلي لقيم البنود الخارجية بالنسبة إلى المقابلات. ويبدو أن النمو الذهني من وجهة نظر الطالبات قد احتل المرتبة الأخيرة، علما بأن المهارات الذهنية كما بينتها الدراسة عند تحليل المشاهد للحصص كانت متقدمة بشكل أكبر وكانت من أعلى الرتب (الثانية والرابعة والسادسة/ جدول رقم 1) وربما يكون تحليل المشاهد أدق من المقابلات. أو النمو المعرفي عند الطالبات لم يصل إلى مستوى الوعي اللازم للتعبير عن تلك المعرفة .

## جدول رقم (2)

الترتيب التنازلي لاستجابة الطالبات حسب ما ورد في المقابلات

موزعة على عدد التكرارات والقيم الداخلية والخارجية لكل فقرة (اعتماداً على البيانات الخام جدول رقم (9+10) في الملحق رقم (5) ص ص 242–265)

| الترتيب التنازلي | الرقم المتسلسل | عناوين البنود بالعبارات المتكررة التي جمعت تحتها | التكرار | القيم الداخلية% | القيمة الخارجية% |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | تعرفت على مرض السكري بشكل أكبر | 21 | 36.21 | 11.79 |
| 2 | 26 | التعلم باستخدام عباءة الخبير أكثر من التعلم في الطريقة التقليدية | 16 | 27.59 | 8.99 |
| 3 | 6 | دعم من قبل أقران: كتير استفدت من صاحباتي وتعلمت | 14 | 32.56 | 7.86 |
| 4 | 1 | لاحظت تطور قدرتي على التعبير الكتابي | 13 | 43.33 | 7.30 |
| 4 | 4 | التعبير عن الرأي: زادت قدرتي للتعبير عن رأيي | 13 | 43.33 | 7.30 |
| 6 | 7 | أحب عباءة الخبير لأنها علمتني التعاون | 12 | 17.39 | 6.74 |
| 6 | 24 | تنوعت مصادر التعلم | 12 | 20.69 | 6.74 |
| 8 | 20 | توفرت المتعة أثناء عملية التعلم | 10 | 47.62 | 5.62 |
| 9 | 5 | المشاركة: شاركنا مع بعضنا أثناء التعلم | 9 | 20.93 | 5.056 |
| 10 | 13 | التعبير عن المعرفة والتشارك فيها | 8 | 30.77 | 4.49 |
| 11 | 8 | ملاحظة أهمية التشجيع الذاتي وتشجيع الآخر | 6 | 27.91 | 3.37 |
| 11 | 14 | تذويت المعرفة: تعلمت كيف ادير بالي على حالي واساعد غيري | 6 | 23.08 | 3.37 |
| 11 | 21 | مصادر تعلم من بالغين: يلاحظ ان الطالبات استفدن من توفر دعم من قبل بالغين (معلمتين داعمتين لهن) | 6 | 10،34 | 3.37 |
| 14 | 22 | تعلم ذاتي | 5 | 23.81 | 2.81 |
| 15 | 16 | التعبير عن المشاعر: لدى الطالبات القدرة على التعبير عن مشاعرهن | 4 | 15.38 | 2.25 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 16 | 3 | تعبير أيقوني: استخدمت الطالبات التعبير الأيقوني في المشروع | 3 | 10 | 1.70 |
| 16 | 11 | تحقيق الذات:جرأة الشخصية: أصبح لدى بعض الطالبات القدرة على التعبير بثقة عن ذواتهن | 3 | 11.55 | 1.70 |
| 16 | 19 | التأمل: وجود الوعي بتطورهن الذهني الذاتي | 3 | 14.29 | 1.70 |
| 16 | 25 | حفزت الطالبات على التفكير | 3 | 5.17 | 1.70 |
| 20 | 9 | أهمية وجود الآخر من أجل التعلم والاستفادة | 2 | 4.65 | 1.12 |
| 20 | 10 | تحقيق الذات: النقاش أصبحت عند الطالبات القدرة على النقاش | 2 | 7.69 | 1.12 |
| 20 | 15 | القدرة على التعبير عن المشهد بشكل ملخص واستخلاصي | 2 | 7.69 | 1.12 |
| 20 | 18 | التأمل: لدى الطالبات أمنيات مستقبلية خاصة في طريقة تعلمهن | 2 | 9.52 | 1.12 |
| 24 | 2 | تعبير جسدي: عبرت بعض الطالبات من خلال فعلهن الجسمي | 1 | 3.33 | 0.56 |
| 24 | 12 | تحقيق الذات:القدرة على تحمل المسؤولية | 1 | 3.85 | 0.56 |
| 24 | 17 | الاستنتاج: استخدام الحكم للتعبيرعن معرفتهن الجديدة | 1 | 4.76 | 0.56 |

**نتائج استجابة الطالبات الكتابية في المشروع:**

قمت بإعداد استبانة قصيرة تحتوي على خمسة أسئلة مفتوحة (انظر إلى الملحق 6 ص 266) من أجل معرفة استجابة الطالبات كتابيا ومقارنة ذلك مع المقابلات. ومن ثم عملت على ترميز الطالبات رقميا، وقمت بتفريغ العبارات اعتمادا على العبارات المتكررة والمتجذرة ، وعنونتها في بنود ومن ثم إلى محاور. ( انظر ملحق رقم "6" للجداول رقم 11، 12 و 13، ص ص؛ 268-291).

تبين الجداول( رقم11 ص 268، ورقم 12: 279 ) المحاور الرئيسية التي نتجت عن تصنيف العبارات المتكررة إلى بنود ومنها إلى محاور، وبعدها تم حساب القيم الداخلية للبنود في نفس المحور، والقيم الخارجية للبنود بالنسبة إلى مجموع البنود في جميع المحاور، بناء على معادلة (نصرو، 2011). ومن ثم خرجت الباحثة على أساسه بالجدول (3) لترتيب البنود تنازلياً بناء على قيمها الخارجية. وكانت المحاور المنبثقة من استجابة الطالبات هي: (انظر جدول رقم (13) ص 289 كالآتي:

المحور الأول وهو النمو المعرفي وكانت قيمته الخارجية 28.21% وشمل على البنود التالية: 1) المعرفة العلمية بموضوع الدرس 21.37%، 2) معرفة تطبيقية للحياة الذاتية 5.12%، 3) ومعرفة لما يجري من حولنا1.71%. ويلاحظ هنا أن هذا المحور قد احتل على أعلى رتبة مقارنة مع باقي المحاور، وأن الطالبات قد استفدن معرفة علمية حول

موضوع الدرس وصلت بدرجة عالية جداً إضافة إلى قدرتهن على استخدام هذه المعرفة في حياتهن الشخصية.

المحور الثاني وهو خاص بالنمو الاجتماعي وكانت قيمته الخارجية 17.1% وشمل على البنود التالي: 1) اكتساب المعرفة من الزملاء 5.98%، 2) التعاون والمشاركة 4.27%، 3) العمل الجماعي 5.12%، 4) العمل بروح الفريق 1.71%. ويلاحظ من هذه النتائج أن معايير النمو الاجتماعي قد حصلت على نسب متقاربة باستثناء العمل بروح الفريق الذي حصل على نسبة متدنية حيث لم يتم التعبير عنه كتابياً من قبلهن.

المحور الثالث: المهارات الحياتية وكانت قيمتها الخارجية 31.62% وشمل على البنود التالية: 1) تقييم الذات11.11%، 2) الاتزان في الانفعال حسب الموقف5.12%، 3) تقييم العمل ايجابيا 15.38%. حيث تشير تلك النتائج أن الطالبات اكتسبن القدرة على تقييم ذواتهن وتقييم العمل بشكل ايجابي ولم تظهر تلك المعايير في أداة الدراسة المحكمة. وقد يكون من المناسب إضافة معيار تقييم الذات إلى أداة الدراسة في دراسات لاحقة.

المحور الرابع: يتعلق بالمقارنة بين طريقة التعلم التقليدية مع نهج عباءة الخبير وكانت قيمته الخارجية 19.66% وشمل على: 1) التشويق 6.84%، التعلم والعمل والفهم 2.56%، 2) التعلم دون ملل 4.27%، 3) المشاركة والتعاون 2.56%، 4) الإبداع 2.56%، 5) معلومات أكثر 0.8%. ويلاحظ أن الطالبات قد عبرت كتابياً من وجهة نظرهن حول أهمية استخدام نهج عباءة الخبير في تعليمهن مقارنة مع الأسلوب التقليدي

حيث كان التشويق عنصر أساسي في طريقة تعلمهن والذي يعمل على زيادة دافعيتهن الداخلية نحو التعلم.

المحور الخامس: ويتعلق بمصادر التعلم وكانت قيمته الخارجية 3.42%. وعلى الرغم من أن هذه القيمة منخفضة إلا أن معيار الاستقصاء حصل على الرتبة السادسة من معايير الدراسة كما أظهرت أداة المشاهدات للحصص الصفية المسجلة عالفيديو.

**جدول رقم (3)**

الترتيب التنازلي لاستجابة الطالبات حسب ما ورد في كتابة الطالبات موزعة على عدد التكرارات والقيم الداخلية والخارجية لكل فقرة (اعتمادا على البيانات الخام لجدول رقم (12 و13 ) في الملحق رقم (6) ص ص 279-291)

| الترتيب التنازلي | الرقم المتسلسل | العبارة المكررة | التكرار | قيمة البند الداخلية % | قيمة البند الخارجية% |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 11 | تعرفت على مرض السكري بشكل أكبر | 25 | 76 | 21.37 |
| 2 | 7 | تقييم العمل إيجابيا: شاركت بشكل كبير | 18 | 49 | 15.38 |
| 3 | 5 | تقييم الذات: كان أدائي ممتاز | 13 | 35 | 11.11 |
| 4 | 17 | التشويق: الحصص في المشروع كانت ممتعة | 8 | 35 | 6.84 |
| 5 | 1 | استفدت من زميلاتي كثير أشياء | 7 | 35 | 5.98 |
| 6 | 3 | التعلم والتعاون في المجموعات كان مفيد | 6 | 30 | 5.12 |
| 6 | 6 | كنت جيدة أحيانا وأحيانا ممتازة | 6 | 16 | 5.12 |
| 6 | 12 | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية: | 6 | 18 | 5.12 |
| 9 | 2 | التعاون | 5 | 25 | 4.27 |
| 9 | 15 | حصص المشروع أجمل ما فيها ملل زي الحصص التانية | 5 | 22 | 4.27 |
| 11 | 14 | بنتعلم وبنفهم وبنشتغل أكتر من الحصص | 3 | 13 | 2.56 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التانية | | | |
| 11 | 16 | المشاركة والتعاون أكتر من الحصص التانية | 3 | 13 | 2.56 |
| 11 | 18 | كنا نبدع ونعبر عن حالنا أكثر في المشروع | 3 | 13 | 2.56 |
| 13 | 4 | تعلم مهارات إنتاجية باستخدام عمل الفريق | 2 | 10 | 1.71 |
| 13 | 8 | اخدت معلومات من صاحباتي | 2 | 50 | 1.71 |
| 13 | 13 | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | 2 | 6 | 1.71 |
| 16 | 9 | أخدت معلومات من الكمبيوتر | 1 | 25 | 0.8 |
| 16 | 10 | أخدت معلومات من الكتب والمراجع المكتبية | 1 | 25 | 0.8 |
| 16 | 19 | معلومات أكثر في المشروع | 1 | 4 | 0.8 |

**نتائج استجابة الطالبات في المقابلات والكتابة**

يشير الجدول رقم (4) إلى المقارنة بين نسب المحاور الرئيسة التي ظهرت من العبارات المتجذرة لكل من تفريغ المقابلات واستجابة الطالبات الكتابية ، ويبين هذا الجدول أدناه أن بعض المحاور حصل على نسب متقاربة مثل النمو المعرفي، حيث كانت قيمته في المقابلات 32.5%، وفي الكتابة 28.21% وكان الفارق بينهما أقل من 5% . كذلك يلاحظ أن هنالك توافق بنسبة أعلى من 95% بين الاستجابات الصادرة عن المقابلة والصادرة عن الكتابة فيما يخص القدرة على التعبير. في حين كان الفارق بين المحاور الأخرى أكثر من 5% مثل النمو الاجتماعي والمهارات الحياتية، النمو الذهني. وربما هذا يعود إلى طبيعة الأسئلة في كل من المقابلات وفي التقرير الكتابي. لكن عند قراءة الجداول (2) و(3) اعلاه، يتضح أن الكثير من البنود ضمن المحور الواحد قد حصلت على نسب متقاربة. وبشكل عام يمكن القول أن النمو المعرفي والقدرة على التعبير من وجهة نظر الطالبات هما الجانبان المتقدمان نتيجة استخدام نهج عباءة الخبير بغض النظر عن مصدر

الاستجابة سواء في المقابلات أو في الكتابة. الأمر الذي يتفق تمام مع مقولة فيجوتسكي بأن القدرة على التعبير والتفكير هما عمليتان مترابطتان. كما يلاحظ أن المهارات الحياتية لها حظا أوفر في استجابة الطالبات الكتابية أكثر من المقابلة ، وقد يكون السبب أن فرصة التأمل للاستحابة كتابياً أعلى منها في استجابة الطالبات أثناء المقابلات.

**جدول رقم (4)**

**مقارنة نتائج استجابة الطالبات في المقابلات والكتابة**

(المصدر : ملحق 5 و 6 تباعاً)

| المحور | القيمة الخارجية للمحور في المقابلة % | القيمة الخارجية للمحور في الكتابة% |
|---|---|---|
| النمو المعرفي | 32.58 | 28.20 |
| النمو الاجتماعي | 24.16 | 17.1 |
| مهارات حياتية | 14.61 | 31.62 |
| نمو ذهني | 11.80 | 3.49 |
| القدرة على التعبير | 16.85 | 19.66 |

**مقارنة النتائج من المصادر المختلفة**

يمثل الجدول (1) قيم المعايير الخاصة لمشاهدات المعلمة الباحثة لعينة من الحصص الصفية وقد تم قراءتها أعلاه، بينما تمثل الجداول رقم (2) والجدول رقم (3) الترتيب التنازلي للبنود المعبر عنها بعبارات مكررة من قبل الطالبات، والذي يحتوي كل منهما على العديد

من الدلالات الخاصة بالإجابة على أسئلة الدراسة، لذا سأقوم بإجابة الأسئلة الفرعية وأدعم ذلك بأدلة استشهاداً على صحتها بالنسب الخاصة الموجودة في الجداول( "9"، ص 242، و "12" ص 279) إضافة إلى الاستشاهد ببعض المشاهد لعينة الحصص الصفية، وإلى ما كتبته كمعلمة في التقرير اليومي للحصص، وما كتبته كل من المعلمتين اللتين حضرن جزء من الحصص الخاصة بالتطبيق وعبارات بعض الطالبات.

السؤال الرئيس: كيف يعمل نهج عباءة الخبير على مساعدة المتعلم لإنتاج معرفة علمية وفنية مترابطة؟ ويتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الآتية:1) كيف يعمل نهج عباءة الخبير على توفير سياق تعلّمي يتجاوز فيه المتعلم/ة نموه المعرفي الحالي إلى مستوى متقدم نسبياً ليتجاوز ما لديه من معرفة ويكتسب معرفة علمية وفنية مترابطة أعلى مما يسمح واقع نموه دون دعم اجتماعي أي بأن يقفز إلى مستوى أعلى في بناء واكتساب المعرفة ؟ وماذا حصل للنمو المعرفي لديهم بالفعل.

للإجابة على هذا السؤال لا بد من تبيان أين وكيف كان مستوى الطالبات المعرفي قبل تنفيذ الدراما وأين وصل المستوى المعرفي وماذا حصل لمستواهن المعرفي بعد تطبيق الدراما. هذا الأمر يصعب تحديد أين كان وإلى أين وصل المستوى المعرفي، حيث أنني لم أقم بقياس مستوى الطالبات المعرفي عن مرض السكري قبل استخدام نهج عباءة الخبير معهن، لكن عند تفريغ نتائج هذه الدراسة تبين أن محور النمو المعرفي كما يبينه جدول (1) أعلاه وكلاً من جدول(10 ص 262) الخاص بالمقابلات وجدول (13 ص 289) الخاص بكتابة الطالبات احتوى على عدة بنود مشتركة وهي: 1) المعرفة العلمية بما يتعلق

بمرض السكري، 2) تطور في النمو المعرفي بسبب تنوع مصادر التعلم. بالتالي فإن هذه الجوانب لم يتم قياسها قبل المشروع ولكن يمكن قياسها بموجب إحدى الطريقتين: الأولى: التقرير الذاتي للمتعلمين (الطالبات) سواء كان في استجابة الطالبات في المقابلات أو في الكتابة، والطريقة الثانية هي: تقرير المراقبة الخارجية لما يجري للمتعلم (الطالبات) وهذه المراقبة تمت من قبل الباحثة لمشاهد الحصص والزميلتين (ملحق 3).

فمثلا يشير المشهد 6 (جدول 8 ص 169) إلى قلة المعرفة بأعراض الإصابة بمرض السكري حيث رجحت إحدى الطالبات أن يكون الطفل مصابا بمرض السكري "*طالبة أخرى: بجوز معاه سكري، طالبة مختلفة : لا لأنه السكري بدوخش، وبوقعش على الأرض*" وكان ذلك عندما كنت بدور الأم للطفل المصاب بمرض السكري (ص167) أثناء مقابلتي معهن بشأن حالة الطفل، وهذا يدل على أن معرفة الطالبات في المرض معرفة قليلة نسبياً وكان ذلك قبل مرحلة البدء بالاستقصاء الفعلي المتخصص حول المرض. أما من حيث التقرير الشفوي فقد ورد على لسان الطالبة (ذ) في المقابلة "*لما بلشنا في المشروع عرفت أعراض مرض السكري، وأسبابه وكيف نتعامل معاه، وعرفت كتير أشياء عن المرض ما كنت أعرفها*"(الرقم التسلسلي 4، جدول 9، ص 242). وكتبت الطالبة (3) : "*أخدت معلومات كثيرة عن مرض السكري وكنت لا أعرفها لكن في المشروع عرفتها*" (الرقم التسلسلي 71، جدول 11، ص 279. تعتبر العبارات أعلاه شواهد ملموسة على أن هنالك تقدم معرفي حصل نتيجة استخدام نهج عباءة الخبير.

**كيف يعمل نهج عباءة الخبير على توفير سياق تعلمي**

وللإجابة على هذا السؤال يجب أولاً معرفة كيف كان السياق العام أثناء التدريس وكيف كانت طبيعة البيئة الصفية أثناء تعلم الطالبات عبر نهج عباءة الخبير. قامت الزميلة أ (ملحق 4 ص204)، بزيارة الصف أثناء التطبيق أكثر من مرة، وقالت في كتابتها ما يلي: " *عندما كنت أرى الطالبات مجموعات في المكتبة كنت أحس أنهن في بيت واحد، كما أنني أرى أن الطالبات بمستواهن الحالي المرتفع وكأنهن عملن نهضة في المدرسة وسعيدة جدا بذلك*" . وهذا يدل على أن البيئة التي كانت موجودة أثناء التطبيق كانت بيئة آمنة وهذا ما بينته نتائج المشاهدات الصفية في جدول (1) أعلاه، حيث كانت نسبة معيار التعامل مع السلطة على أساس ديمقراطي 6.47% بالرتبة السادسة من أصل 19 ، ما يدل على توفر الأمن النفسي عند الطالبات والذي هو محفز وداعم للتقدم في تطور الطالبات وتعلمهن. كذلك يبين التقرير اليومي الوصفي الخاص بي كمعلمة (ملحق رقم 3 ص 168) عدة محطات في الحصص المطبقة خلال المشروع، حيث عمل نهج عباءة الخبير على توفير بيئة صفية آمنة مشجعة على التعلم بشكل كبير، ووفر الأمان من أجل التعبير عن ذوات الطالبات دون خوف أو إحراج ، كما توفر كل من التشجيع والدعم من قبل الأقران ومن قبل وجود بالغين أثناء عملية تعلمهن، كما توفر التعاون بشكل كبير وهذا ما عمل على رفع قدرة الطالبات على التعلم بطريقة مغايرة ومن خلال ذواتهن، وليس من خلال التلقين ، حيث كان دوري كمعلمة ميسرةً في التعليم، والتركيز على توفير كل ما تحتاجه الطالبات من مصادر من اجل التعلم، وحسب اعتقادي أن التعلم لمرض السكري حدث ضمن سياق

تفاعلي اجتماعي ومن أجل هدف كتابة سيناريو للمرض . وبالتالي حفزت الطالبات على البحث عن كل ما يتعلق بمرض السكري وفهمه لانجاز المهمة وهن منخرطات في الدور داخل الدراما. حيث يبين الجدول رقم (2) أعلاه الخاص بالمقابلات أن التعلم عبر نهج عباءة الخبير كان أفضل من الطريقة التقليدية وكانت قيمته الخارجية بالنسبة إلى جميع البنود 8.99% وهي نسبة مرتفعة حيث احتلت المرتبة الثانية من أصل 28 بند في الجدول (رقم 2) أعلاه، وكان هذا المحور في الجدول رقم (3) الخاص بكتابة الطالبات بنسبة 6.84% من بين جميع البنود وكان في الترتيب الرابع من أصل 19 بند، وأشارت إلى ذلك الطالبة 7 " *الحصص القبل كانت مملة صراحة وكانت تفيدني فقط أنني أقرأ وحل أسئلة مثال: لو أخذنا مرض السكري في كتاب العلوم فإن الشخص سوف يقرأها قراءة فقط، لو أخذها بمشروع فإنه سوف يكون متعلم ومتثقف أكثر وهذا يفيدنا أيضا في حياتنا العملية* "(الرقم التسلسلي 118، جدول12، ص 279).

السياق التعليمي:

يتطلب توفر سياق تعليمي قادر على مساعدة الطلبة للارتقاء توفر عوامل متعددة من أهمها كما ظهرت في النتائج : أولا: توفر الدعم من قبل الأقران والذي كانت نسبته في الجدول رقم (2) في المقابلات 7.86% والذي كان في الترتيب الثالث من أصل 28، وكانت نسبته في الجدول رقم (3) الخاص بكتابات الطالبات 5.98% من بين جميع البنود وكان في الترتيب الخامس في الجدول من أصل 19، كما بين تفريغ مشاهداتي كباحثة ومعلمة لعينة من الحصص الصفية في الجدول (1) أعلاه أن تبادل المساندة مع الأقران

حصل على الرتبة الأولى من أصل 19 بنسبة 12.2%. وتبين ذلك المبحوثة (ع) حيث قالت في المقابلة: "*يعني لو بقينا كل واحدة لحالها، ما كنا بنعرف كيف نعمل، بس لما كنا في المجموعة، كنا نسمع رأي بعضنا ونستفيد من بعض. ونبني عليها*" (الرقم التسلسلي44، جدول 9، ص 242) ". وتقول المبحوثة ذات الرمز ض*: " تعلمت كيف أحط أفكار لما كانوا البنات يحطوا أفكار، ونتعاون مع بعض في كتابة السيناريو، كل واحد كان يحك فكرة وجمعناها وحطيناها*"(الرقم التسلسلي 48، جدول 9، ص 215). وكتبت المبحوثة ذات الرمز (5)*: "استفدت لأنه عندما كانت زميلاتي تكتبن كنّا نستفيد من بعض ونحن في المجموعات، عندما كانت طالبة تقول شيء كنا نستفيد منها*"(الرقم التسلسلي 16، جدول 12، ص 279).

ثانياً : توفر الدعم من بالغين: حيث يشير الجدول (8، ص 169) الخاص بالمشاهدات الصفية أن الدعم من قبل بالغين سواء كان من قبل المعلمة من خلال طرح الأسئلة على مختلف أنواعها التحفيزية والاستقصائية وغيرها، أو من خلال طريقة الإصغاء للطالبات وتشجيعهن على تحرير الاستجابات والتعبير عنها والمشاركة بها وتقبل إجاباتهم. أو الدعم المقدم في الحصة الأخير من قبل معلمتين زميلتين داعمتين للطالبات. ويشير الجدول رقم (2) الخاص بالمقابلات أن نسبة الطالبات التي عبرت وجود دعم من قبل بالغين (معلمتين داعمتين) 3.37% ولم يظهر ذلك في تفريغ استجابات الطالبات الكتابية. حيث أشارت الطالبة *ت ورقمها التسلسلي* (86)*: " لانه لما مس نسرين ومس هالة حكولي*

*انه في اشي عندك حلو بس لازم نعدل اشياء تعلمت انه لما اكتب سيناريو لازم ما اطول المقدمة عشان القارئ ما يمل من اللي كتبته "* (جدول 9، ص 242).

يتضح من ذلك أنه عند توفر سقالات تعلم والتي تكونت من الدعم من قبل الأقران والدعم من قبل البالغين في ظل بيئة آمنة مشجعة على التعلم يؤدي ذلك إلى الارتقاء إلى مستوى أعلى والوصول إلى مناطق نمو ممكنة، حيث يشير الجدول (1) الخاص بمشاهدات الصفية أن قابلية الارتقاء المعرفي عند الطالبات كانت بنسبة 6.47% برتبة 6 من أصل 19. وهذا ما لحظته المعلمة الزميلة ب (الملحق 4، ص 205) حيث كتبت في ملاحظاتها *" أما بالنسبة إلى المجموعات والنصوص الناتجة منهن، فقد تفاوتت من حيث مراعاة الأسلوب الأدبي في كتابة السيناريو، ولكن بالمجمل كانت الطالبات قد كتبت سيناريوهات أعتقد أنها تفوق مستوى الصف السابع وهذا يدل على مدى أهمية المشروع المنخرطات فيه لكتابة السيناريو، وأعتقد أن هذا الأسلوب سيترك الأثر الكبير لديهن في المستقبل وتنمية مهارات الكتابة لديهن".*

ماذا حصل للنمو المعرفي لدى الطالبات بالفعل؟

أن استخدام نهج عباءة الخبير قد ساهم بشكل كبير في تطور الطالبات معرفياً، وخصوصا فهم المادة العلمية المتعلقة بمرض السكري ودور البنكرياس في ذلك. حيث تعتبر مادة الغدد الصماء ووظيفة البنكرياس في تنظيم سكر الغلوكوز في الدم من أصعب الدروس الموجودة في المنهاج، والتي من الصعب أن تفهمها الطالبات في المنهاج الرسمي وهذا ما

لاحظته المعلمة الباحثة طيلة 8 سنوات من تجربتها كمعلمة للصف السابع. إلا أن نتائج الجدول (1) أعلاه بين أن استخدام الدراما ساعد على الارتقاء المعرفي (مرض السكري) حيث بلغت قيمة هذا المعيار كانت 11.5% بالرتبة الثانية من أصل 19 معيار. الأمر الذي يشير بوضوح إلى أثر استخدام الدراما في تعليم موضوع التعلم. فمثلا عند البدء في الدراما عن قصة الطفل علاء والذي أغمي عليه (ملحق3 ص 168)، كانت الطالبات تعطي اجابات عند طرح الأسئلة عليهن تدل على خبرتهن القليلة فيما يختص بالمرض وأعراضه وكيفية التعامل معاه، ولكن في نهاية العمل في المشروع عندما كن في دور الخبراء في كتابة السيناريو عن المرض، واستطعن البحث والاستقصاء حول المرض، لاحظت كمعلمة تطورهن الكبير فيما يختص بمعرفتهن.

ويوضح الجدول رقم (2) الخاص بالمقابلات أن الطالبات عبّرن عن تطور معرفتهن عن مرض السكري بنسبة 11.79% من بين البنود وتصدر القائمة بالترتيب من حيث عدد التكرارات، بينما كانت نسبته في استجابة الطالبات الكتابية المبينة في الجدول رقم (3) ما نسبته 21.37% وأيضا تصدر القائمة واحتلت المرتبة الأولى. وهذا ما رأته المعلمة الزميلة ب حيث عبرت عن ذلك بالقول " *من الواضح جدا أن الطالبات امتلكت معرفة جيدة عن مرض السكري، حيث احتوت النصوص المكتوبة على معلومات علمية وصحية ومن الممكن ان تفيد الكثيرين منها"* (ملحق 4، ص 205). وتقول المعلمة الزميلة أ: " *فكان لديهن المعلومات الكافية التي جمعنها لإبراز الفكرة وقدراتهن على نحو أفضل*" (ملحق 4، ص

204). وتصف المبحوثة (7) : *" نعم استفدت كثيرا وكثيرا منه لأنه كان يعطيني معلومات مفيدة جدا"* ( الرقم التسلسلي 74، جدول 12، ص 279 ).

كما ظهرت عبارات متكررة لها علاقة أيضا بالنمو المعرفي مثل التعلم بالاستقصاء من مصادر متنوعة، حيث لم يكن الكتاب المدرسي مصدر الإجابة عن أسئلة الطالبات فيما يتعلق بمرض السكري من أجل كتابة السيناريو، وبالتالي حُفِزت الطالبات على القراءة والبحث عن مصادر متنوعة للاستقصاء أكثر عن مرض السكري، مثل البحث عبر الانترنت، والرجوع إلى مصادر كانت قد وفرتها المعلمة من مكتبة المدرسة، ومن مراجع أخرى ومن فقرات الأنشطة الدرامية. وكانت نسبة قيمة الاستقصاء الخارجية في جدول المشاهد الصفية (1) 6.47% واحتل الترتيب السابع من أصل 19، كما كان الاستقصاء في المقابلات (جدول 2) بقيمة 6.74% وكانت درجتها السادسة من أصل 28، بينما كانت قيمتها الخارجية في استجابات الطالبات الكتابية 3.31% .

كما ظهرت عبارات لها علاقة بالنمو المعرفي مثل معرفة تطبيقية للحياة بنسبة 5.12% وكانت في الدرجة السادسة من أصل 19 من استجابة الطالبات الكتابية، والقدرة على التعبير عن المعرفة والتشارك فيها والتي ظهرت في مقابلات الطالبات بنسبة مئوية 4.49% وكان درجتها العاشرة من أصل 28.

كيف يعمل نهج عباءة الخبير على زيادة النمو الاجتماعي أثناء العمل على إنتاج سيناريو لفيلم توعية عن مرض السكري؟

يتضح من الجدولين (2) و(3) أعلاه أن النمو الاجتماعي حقق قيمة عالية بالنسبة إلى جميع المحاور، حيث كانت قيمته الخارجية كمحور مرتفعة سواء كانت في المقابلات أو في الكتابات وفيما يخص بالتفاعلات الاجتماعية (العمل مع الآخرين) والذي كان مجموع قيمته الخارجية 25.15% في جدول المشاهد الصفية (جدول 1) و 24.16% في المقابلات (جدول 2) و17.1% في استجابة الطالبات الكتابية (جدول 3)، أما فيما يخص محور المهارات الحياتية فإن قيمته الخارجية في المشاهد الصفية 19.43%، وفي المقابلات 14.61% و31.62% في استجابة الطالبات الكتابية. ويوضح الجدول رقم (2) والجدول رقم (3) قيم بعض البنود ذات العلاقة، وأقدم فيما يأتي بعض الأمثلة على ذلك:

التعاون: من الواضح أن استخدام نهج عباءة الخبير عمل على تنمية اتجاه ايجابي نحو التعاون بين الطالبات، وهذا ما لمسته كمعلمة أثناء العمل مع الطالبات حيث توفر جو من التعاون بيت الطالبات ما ساعدهن على التفاعل والتعلم والاستفادة بأكبر قدر ممكن من بعضهن البعض، وقد أشارت إليه الطالبات في حديثهن عن التجربة ولخصه الجدول رقم (2) الخاص بالمقابلات حيث كانت قيمته الخارجية 6.74%، بينما كانت نسبته في استجابة الطالبات الكتابية 5.12% في الجدول رقم (3) وكلاهما كان ترتيبهما السادس من بين جميع البنود. وهذا أيضا ما لاحظته المعلمة الزميلة أ حيث قالت: "*فقد كنَ على قدر من التعاون والنشاط والمسؤولية ويعملن بروح الفريق والمنافسة على حد سواء*" (ملحق رقم 4، ص 204). وهذا ما يتفق استجابة الطالبة "ز" في المقابلة: "*والكل تعاون مع بعض وصار*

*في الاتحاد قوة وجرأة وكسبنا من كل وحدة*" (الرقم المتسلسل 55، جدول رقم 9، ص 242). ويمكن الرجوع إلى الجدول (9) ص242 لقراءة المزيد من أقوال الطالبات حول الموضوع.

التشجيع الذاتي وللآخرين: حيث عملت الطالبات بجد كبير في العمل ويعود ذلك إلى تشجيعهن لبعضهن البعض، سواء كان بالعمل أو بالحماس أو بالانخراط، وكانت نسبة قيمته الحقيقية في جدول رقم (2) الخاص بالمقابلات 3.37% بينما كانت نسبته في كتابات الطالبات 4.27%. وتقول الطالبة (ن) الرقم التسلسلي 69: "*الصف أول اشي كان مش متشجع، وما حسينا إن رح نطلع بفيلم بس لما اخترنا الشعار وكتبنا نكتب بالسيناريو، البنات صاروا يتشجعوا وبدهم يشاركوا، والبنت المتحمسة صارت تشجع اللي حوليها، وبعدين كل الصف تشجع، وكتب وصار يشتغل كتير، وصرنا أحسن من قبل بكتيير*"(جدول 9 ص 242).

أما فيما يخص بالمهارات الحياتية فيتضح من الجدول رقم(3) لكتابة الطالبات أن مهارة القدرة على تقييم عملهن ومشاركتهن في المشروع أن قيمتها الخارجية تبلغ 15.38% وهي نسبة مرتفعة وقد يعود السبب في ذلك إلى نوع السؤال الذي وجه للطالبات في الاستبانة الخاصة بكتابة رأيهن حيث كان السؤال مفتوحاً(كيف تقيمين نفسك في المشروع؟) مما حفزهن للتعبير عن رأيهن بانفتاح. بينما تبلغ قيمة هذا المعيار لاستجابة الطالبات في المقابلات بنسبة 1.70% (انظر جدول 2 الرقم المتسلسل 11).

المشاركة: حيث تميز العمل أثناء استخدام نهج عباءة الخبير بالمشاركة الفاعلة الجماعية، حيث تشاركت الطالبات فيما بينهما في العمل والنقاش والاستماع لبعضهن وفي جمع المعلومات وتفسيرها إضافة إلى طرح الأفكار وكتابتها داخل السيناريو، وهذا ما لمسته من خلال مراقبة الطالبات أثناء عملهن في المشروع، وأشارت إليه العديد من الطالبات في تعبيرهن أثناء المقابلات، حيث بلغت نسبة قيمته الخارجية في الجدول رقم (2) 5.06% من بين جميع البنود. والجدير بالذكر أن الكثير من الطالبات قد لفتن نظري خلال المشروع بمشاركتهن الفاعلة والقيمة بعكس باقي الحصص الأخرى مع أنني كنت أعلمهن طوال العام. وقد أشارت المعلمة الزميلة أ (الملحق 4، ص 204) وهي أيضا معلمتهن ومربية الصف إلى هذا البند تحديدا حيث كتبت: "*كما رأيت ان الكثير من الطالبات لم يكن يشاركن في الصف لكنني رأيتهن في المشروع يشاركن وينتجن بشكل فعال، وأعتقد أن الطالبات سيكن في العام القادم أفضل لأنهن اكتسبن مهارات ومعرفة ممتازة عن مرض السكري.* وقالت الطالبة ص: *" كانوا البنات يشاركوا بحماسة، وكنا مبسوطين فيه كتير وحابين نشارك"* (الرقم التسلسلي 31، جدول 9، ص 242).

التعبير عن المعرفة المكتسبة والتشارك فيها: حيث أن الطالبات خلال تعلمهن لم يتعلمن المادة فحسب بل اكتسبن مهارة المشاركة بالمعرفة والتعبير عنها بطرق مختلفة من أهمها كتابة السيناريو، إضافة إلى نشر ما تعلمنه من معرفة عن المرض لمحيطهن مثل الأهالي والصديقات. ويبين الجدول رقم (2) أن القيمة الخارجية للتعبير عن المعرفة والتشارك فيها هي 4.49% ، حيث عبرت الطالبة ق: *"مش لحالنا استفدنا، حتى بنات*

*خالتي اجو عنا والقصة اللي كتبناها كانت عندي وشافوها وبنت خالتي قرأتها واستفادت وحبتها وفرجتها لامها"* (الرقم التسلسلي 144، جدول 9، ص 242).

ما هي الخبرات والمهارات الحياتية والذهنية المكتسبة أثناء العمل على إنتاج فيلم توعية بخصوص مرض السكري ؟

يعتبر هذا السؤال سؤالا استكشافيا، حيث يهدف هذا السؤال إلى معرفة المهارات المكتسبة أثناء العمل، والتي لم أقصد تعليمها للطالبات، وإنما تم تعلمها من قبل الطالبات عبر الانخراط في المشروع. وأعتقد أن الكثير من الطالبات قد اكتسبن مهارات جديدة أو تطورت عندهن مثل هذه المهارات وسآتي عليها بالذكر:

التعبير الكتابي: وهي مهارة ذهنية وتتطلب قدرة عالية على صياغة الأفكار بطريقة معبرة معرفيا وأدبيا من خلال الكتابة، وأعتقد أن ما توصلت اليه الطالبات من كتابة السيناريو قد حقق تطوراً كبيراً في هذه المهارة. وكانت قيمة هذا البند بالنسبة إلى جميع البنود هي 8.63% في جدول 1 الخاص بالشاهدات الصفية وكان بالمرتبة الثالثة من أصل 19، وكانت قيمته الخارجية 7.30% بالترتيب الرابع من حيث عدد التكرارات في جدول رقم 2 الخاص بالمقابلات. تتحدث الطالبة ط عن تطورها في الكتابة فتقول: " *تعلمت كيف نعمل سيناريو وكيف نعمل ونكتب قصة، نكتب مقدمة والأسماء والشخصيات والعقدة والحل"* ( الرقم التسلسلي 77 جدول 9، ص 242).

التعبير عن الرأي: وهذا ما لمسته عن تطور قدرة الطالبات في التعبير عن ذواتهن خلال وبعد المشروع ، ويبين الجدول رقم 2 أن قيمة هذا البند هي 7.30% وهي نسبة مرتفعة بالنسبة إلى جميع البنود حيث كان ترتيب هذه القيمة هو الرابع بالنسبة لعدد التكرارات لكافة الاستجابات، بينما كانت بالمنزلة 15 من أصل 19 في جدول (1) الخاص بالشاهدات. وهذا ما لمسته أيضا معلمة اللغة العربية الزميلة ب (الملحق 4، ص 205) التي كتبت في تقريرها: *" لفت انتباهي بشكل كبير قدرة الطالبات على التعبير عن آرائهن ومناقشتها أمام الآخر وهذا مهم جدا لشخصياتهن. حيث عبرت بعض الطالبات بجرأة عما كتبنه. إضافة إلى أن الطالبات لديهن القدرة على تقييم وإبداء أرائهن فيما كتبنه زميلاتهن في المجموعات الأخرى، وهذا يدل على مدى تطورهن في الكتابة والمناقشة والمستوى العلمي عن المرض"*. أما الطالبة ك فتقول: *" لأنه الواحد كان يعبر عن رأيه زي ما بحب، وانه ما كان في خصام قدام بعض بالعكس، يعني كل وحدة تبدي رأيها زي ما بدها وفش حدا يعلق"*(الرقم التسلسلي135، جدول 9، ص 242). أما الطالبة س فتقول : *" في الحصص التانية ما بنعط أرائنا بس بنجاوب وبس، أما في المكتبة كنا نعطي رأينا ونعبر شو عنا في المشروع"*( الرقم التسلسلي 127، جدول 9، ص 242).

كما ظهرت مهارات أخرى مهمة عند تفريغ المقابلات جدول 2 مثل تذويت المعرفة بقيمة مقدارها 3.3%. والتعلم الذاتي بقيمة 2.81% ، وتحقيق الذات من خلال جرأة الشخصية بقيمة 1.70%، والنقاش أمام الآخر بقيمة 1.70%، ومهارات التفكير بقيمة 1.70%.

وأخيرا تقول المعلمة المعلمة الزميلة أ (الملحق 4، ص204) عن ما رأته لدى الطالبات: "*سرني كثيرا ما رأيت من اهتمام كبير أظهرته وتميزت به الطالبات نحو الموضوع الذي تم طرحه في ذلك اللقاء*".

**عرض النتائج من خلال أداة القياس المحكمة**

يبين الجدول 5 أدناه أن نسبة التوافق بين مصادر البيانات الثلاث، والمعيار الذي يحصل على نسبة توافق 60% فما فوق يعتبر ذا دلالة إحصائية حسب ستملر (Stemler, 2001). وقد كانت نتائج التوافق لهذه المعايير كما يلي: 1) قابلية الارتقاء المعرفي فيما يختص باتساع المعرفة العلمية الخاصة بموضوع السكري هي 100%، 2) قابلية الارتقاء المعرفي 100% ، 3) نمو القدرة على الاستقصاء 100%، 4) اكتساب مهارة التعلم الذاتي النشط 100%، 5) مهارة التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية 100%. 6) أما من حيث محور التفاعلات الاجتماعية والقيم الإيجابية لتحقيق ذلك فقد ظهر التوافق بنسبة 100% بين مصادر البيانات، الخاصة بكل ما من شأنه تحقيق تبادل المساندة مع الأقران وفي هذا أهمية لاستخدام أسلوب الدراما في تنمية القيم الاجتماعية. 7) كما ظهر كل من التفكير المجسد والتفكير السببي العلمي والتفكير الأصيل بنسبة توافق 66.67% في محور النمو الذهني، 8) وظهر في المهارات الحياتية كل من مهارة التفاوض ومهارة تذويت المعرفة بنسبة توافق 66.67%، 9) وظهر التعاطف ضمن محور التفاعلات الإجتماعية بنسبة توافق 66.67%، وأخيرا المقدرة على التعبير عن الرأي، والتعبير الكتابي بنسبة توافق 66.67%.

وبالنظر إلى القيم الخارجية لكل من البنود التي حصلت على نسبة توافق تجاوزت أل60% يلاحظ أن أعلى قيمة حصل عليها بند تبادل المساندة مع الزملاء 19.2%، تليها قابلية الارتقاء المعرفي/اتساع المعرفة بالموضوع (knowledge space)على قيمة خارجية مقدارها 15.2%، بينما حصلت التعلم الذاتي النشط 14.5% ، وحصلت قابلية الارتقاء المعرفي على قيمة خارجية مقدارها 8.85%، تلا ذلك كل من مهارة الاستقصاء والمقدرة على التعبير الكتابي بقيمة خارجية 6.14%، ثم مهارة التأمل في القضايا العلمية الاجتماعية كل منها بقيمة خارجية مقدارها 5.41%، وحصلت المقدرة على التعبير عن الرأي على قيمة 3.93%، وحصلت مهارة التفاوض على قيم خارجية مقدارها 3.69%. وأخيرا التفكير الأصيل بقيمة 3.19%. وبقراءة متأنية للنتائج كما يبينها الجدول أدناه يلاحظ أن التعلم بطريقة الدراما له آثار إيجابية على جوانب مختلفة من جوانب نمو الطالب دون خسارة في الجانب المعرفي والذي تبين في التوافق على الارتقاء المعرفي(أي زيادة معرفة المتعلم) بنسبة 100% من كافة البيانات.

يبين الجدول أدناه أن نسبة التوافق بين مصادر البيانات التي حصلت على ما دون 60% والتي تعتبر ذات قيمة أقل ولا تعتبر دالة إحصائيا، وكانت نسبة التوافق لجميعها 33.33%هي كالآتي:1) التفكير المجرد وكانت 2) التفكير السببي الرياضي3) الاتجاهات نحو المدرسة، 4) التعامل مع السلطة على أساس ديمقراطي:5) القدرة على التعبير اللفظي. إن هذه النسبة المنخفضة للتوافق لا تعني ضعف الدراما في تحقيق هذه المعايير، بل تعكس فقط أنها صدرت في مصدر واحد وهو المشاهد المسجلة على الفيديو وهو تقييم الباحثة.

**جدول رقم (5 )**

التوافق بين مصادر البيانات موزعة على المعايير

(المصادر: الجداول: المشاهد الصفية 1 ص:82، مقابلة الطالبات 10 ص: 262، كتابة الطالبات 13 ص:289

| المحور | رقم البند | المعيار | مجموع التكرارات من مصادرها المختلفة | القيمة الداخلية | القيمة الخارجية | مصادر البيانات وعدد التكرارات لكل منها | | | نسبة التوافق بين المصادر * | الرتبة (درجة القيمة الخارجية للمعيار) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | % | % | المشاهد الصفية | كتابة الطالبات | مقابلة الطالبات | % | |
| الأول: النمو الذهني والمعرفي | 1 | التفكير المجسد | 4 | 3.13 | 0.98 | 1 | | 3 | 66.67 | 18 |
| | 2 | التفكير المجرد | 7 | 5.47 | 1.72 | 7 | | | 33.33 | 14 |
| | 3 | مهارات التفكير السببي العلمي | 5 | 3.91 | 1.23 | 3 | | 2 | 66.67 | 15 |
| | 4 | التفكير السببي الرياضي | 1 | 0.78 | 0.25 | 1 | | | 33.33 | 19 |
| | 5 | قابلية الارتقاء المعرفي | 36 | 28.1 | 8.85 | 9 | 7 | 20 | 100 | 4 |
| | 6 | قابلية الارتقاء المعرفي/ اتساع المعرفة بالموضوع (knowledge space) | 62 | 48.4 | 15.2 | 16 | 25 | 21 | 100 | 2 |
| | 7 | التفكير الأصيل | 13 | 10.2 | 3.19 | 10 | | 3 | 66.67 | 10 |
| | 8 | الاستقصاء | 25 | 19.5 | 6.14 | 9 | 4 | 12 | 100 | 5 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثاني: اكتساب مهارات حياتية | 9 | التفاوض | 15 | 13.89 | 3.69 | 10 | | 5 | 66.67 | 9 |
| | 10 | التعلم الذاتي النشط | 59 | 54.63 | 14.5 | 5 | 23 | 31 | 100 | 3 |
| | 11 | التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية | 22 | 20.37 | 5.41 | 6 | 8 | 8 | 100 | 7 |
| | 12 | تذويت المعرفة | 12 | 11.11 | 2.95 | 6 | | 6 | 66.67 | 11 |
| الثالث: التفاعلات الاجتماعية | 13 | تبادل المساندة مع الأقران | 78 | 78 | 19.2 | 17 | 20 | 41 | 100 | 1 |
| | 14 | التعاطف | 5 | 5 | 1.23 | 1 | | 4 | 66.67 | 15 |
| | 15 | الاتجاهات نحو المدرسة | 8 | 8 | 1.97 | 8 | | | 33.33 | 13 |
| | 16 | التعامل مع السلطة على اساس ديمقراطي | 9 | 9 | 2.21 | 9 | | | 33.33 | 12 |
| الرابع: المقدرة على التعبير | 17 | قدرة التعبير اللغوي اللفظي | 5 | 10.87 | 1.23 | 5 | | | 33.33 | 15 |
| | 18 | التعبير عن الرأي | 16 | 34.78 | 3.93 | 3 | | 13 | 66.67 | 8 |
| | 19 | قدرة التعبير الكتابي | 25 | 54.35 | 6.14 | 12 | | 13 | 66.67 | 5 |
| | | المجموع | 407 | | 100 | 138 | 87 | 182 | | |

- قيمة التوافق عدد المصادر التي تكرر فيها البند مقسوم على مجموع عدد المصادر

**ملخص النتائج**

نهج عباءة الخبير وعلاقته بتطور النمو المعرفي للطالبات: بينت نتائج الدراسة أن استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم معرفة علمية وفنية مترابطة قد وفر سياقاً جيداً لتعلم الطالبات والارتقاء بهن إلى مستوى أعلى من قدراتهن، حيث تبين النتائج أن هذه الطريقة أفضل بالنسبة إلى الطالبات من الطريقة التقليدية . ويعود هذا لتوفر دعم كبير (سقالات) من قبل الأقران ومن قبل بالغين وهذا عمل على رفع قدراتهن وتطورهن في نموهن المعرفي إلى مستوى متقدم في بناء واكتساب المعرفة وكانت قيمة هذا المعيار في أداة الدراسة الجدول (5) 8.85% بالمرتبة الرابعة من أصل 19 رتبة.

وتشير النتائج أن **النمو المعرفي** قد تطور ويظهر ذلك في فهم المادة العلمية الخاصة بمرض السكري والذي ظهر في المرتبة الأولى في كل من استجابة الطالبات في المقابلات وفي الكتابات وكانت قيمته الخارجية في أداة الدراسة 15.2% جدول رقم (5) بالرتبة الثانية من أصل 19 معيار. كما بينت النتائج أن قدرة الطالبات على التعلم والاستقصاء قد نمت وتحسنت من عدة مصادر معرفية وظهرت بقيمة خارجية مقدارها 6.14% من كافة المصادر ، وهذا يبين أن استخدام نهج عباءة الخبير أدى إلى أن المعلمة والكتاب المدرسي لم يعد يشكلان المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات بل تعددت المصادر لتشمل المراجع العلمية والانترنت، وتقارير السجلات الرسمية والمتخصصين، الخ. وكذلك بينت النتائج أن الطالبات أصبحن أكثر قدرة على الاستفادة من المعرفة المكتسبة سواء لتطبيقها في الحياة، أو حتى للتشارك فيها والتعبير عنها .

**نهج عباءة الخبير وعلاقته بالنمو الاجتماعي :**

أما فيما يخص علاقة استخدام نهج عباءة الخبير والنمو الاجتماعي، فقد بينت النتائج أن هناك توافق من جميع مصدر البيانات يشير إلى تطور الطالبات اجتماعيا وحصلت على أعلى قيمة خارجية من بين جميع المعايير في أداة الدراسة جدول (5) وكانت قيمتها 19.2% أي الرتبة الأولى، وهذا يبين أن نهج عباءة الخبير طور المتعلمات في كافة المعايير الخاصة بالجانب الاجتماعي كما حددتها اداة الدراسة

**الخبرات والمهارات الحياتية والذهنية المكتسبة**

بينت نتائج الدراسة أن العمل بنهج عباءة الخبير قد عمل على اكتساب الطالبات للكثير من المهارات الحياتية والذهنية والتي تمكنهن من الانخراط أكثر في الحياة العملية، حيث برزت مهارة التعبير الكتابي إذ استطاعت الطالبات صياغة المعلومات العلمية بطريقة مشوقة ومن خلال سيناريو خاص لفيلم توعية عن مرض السكري وكانت قيمة هذا البند في أداة الدراسة 6.14% وترتيبها السادس من بين جميع المعايير جدول5. كما أظهرت النتائج أن الطالبات أصبحت لديهن القدرة على التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية وكانت بنسبة 5.41 % بالرتبة السابع من اصل 19 لكافة المعايير في كافة المصادر في جدول 5.

باختصار يمكن القول استناداً على هذه الدراسة أن نهج عباءة الخبير ساهم في إلى حد كبير في تنمية كافة جوانب النمو المعرفي والاجتماعي والمهاراتي الحياتي لطلبة الصف السابع في تعلم مادة علمية وفنية مترابطة، من مصادر البيانات الثلاثية (المشاهد الصفي، مقابلة الطالبات ، كتابة الطالبات،).

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض في هذا الفصل مناقشة النتائج التي وردت في الفصل الرابع من هذا البحث، من خلال مقارنتها مع الدراسات السابقة ذات العلاقة. كما يعرض هذا الفصل التوصيات المبنية على نتائج الدراسة والخاصة باستخدام نهج عباءة الخبير عبر سياق الدراما في تعليم العلوم للمرحلة الأساسية.

## نهج عباءة الخبير والسياق التعليمي

تبين نتائج الدراسة أن استخدام نهج عباءة الخبير قد أثر بشكل ايجابي على الطالبات ونموهن المعرفي والاجتماعي ورغبتهن في التعلم، وعمل على إكسابهن الكثير من المهارات الجديدة والتي تمكنهن من الانخراط في الحياة. حيث تشير النتائج أن الطالبات عبرن سواء في المقابلات أو في الكتابات عن أهمية استخدام هذا النهج في التعليم، وتبين مقابلة الطالبات أن تعلمهن باستخدام نهج عباءة الخبير كان أفضل بالنسبة إليهن من الطريقة التقليدية المتبعة في الحصص الأخرى. حيث حصل تفضيل الطريقة على قيمة خارجية مرتفعة لفقرات استجابة الطالبات أثناء المقابلات وكانت بقيمة 8.99% وكانت بالترتيب الثاني من أصل 26 (جدول 2)، وهذا يعود لعدة أسباب منها: 1) الجو العام السائد والذي كان أيضا مشجعا على التعلم وممتعاً على نحو أفضل حيث كانت قيمة التفضيل على التعلم كما بينتها المقابلات 5.62% وكان ترتيبه الثامن من أصل 26 (جدول 2)، وكانت

بقيمة 6.84% برتيتب الرابع من أصل 19 كما بينتها استجابة الطالبات الكتابية (جدول 3). كما أن المتعة توفرت أثناء تعلمهن وهذا بالتالي عمل على تحفيز الدافعية الداخلية لهن نحو التعلم على نحو أفضل، كما تشير المعلمتان الزميلتان اللتان حضرتا بعض حصص المشروع إلى ذلك أيضاً. وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Fleming, 2003) حيث أشار أن الدراما تعمل على زيادة الدافعية على التعلم عند الطلبة لأنها تعمل على كسر الشكل الروتيني في الصفوف الدراسية، كما أنها ترتبط باللعب والذي يرتبط بدوره ارتباطا مباشرا مع التعلم عند الأطفال. كما اتفقت مع نتائج دراسة تايلر(Taylor, 2009) التي بينت أن استخدام عباءة الخبير هو نهج تعليمي يتميز بالمتعة والتشجيع والدافعية.

ويعتبر هذا النهج نهجاً مهماً في التعليم ليس لأنه يوفر المتعة ويحفز الدافعية فقط، وإنما يعمل أيضاً على توفير سياق اجتماعي للتعلم يشجع عمليتي التعلم والتعليم. سياق يحتوي على أشكال مختلفة من الدعائم التي تساعد المتعلم على الارتقاء والوصول إلى مراتب وقدرات أعلى. وتشير النتائج إلى أن توفر دعم ومساندة الكبار والأقران ساعد على تطور الطالبات معرفيا واجتماعيا. فقد حصل معيار قابلية الارتقاء المعرفي في أداة الدراسة (جدول 5) على قيمة خارجية 8.85% وكان بالرتبة الرابعة من أصل 19، وكان لهذه المساندة شكلان: 1) مساندة من قبل الأقران، 2) ومساندة من قبل الزميلات (المعلمات اللواتي حضرن بعض الحصص). فمثلاً توضح النتائج إلى أن الدعم الذي توفر للطالبة من قبل الأقران كان كبيرا وعاملا مهما في تطورهن وحصل من وجهة نظر الطالبات على نسبة 7.86% بالرتبة الثالثة من أصل 26(انظر جدول 2) وحصل على 5.98% كما ورد

في استجابة الطالبات الكتابية (جدول3) بالرتبة الخامسة من أصل 19، ويشير الجدول (رقم 8 ص169 إلى محطات كثيرة في دعم الأقران لبعضهم البعض. منها : " مساعدة بعضهن البعض" "والمناقشة" " والتشجيع ". كما توفر الدعم، من قبل الكبار (المعلمة الباحثة والزميلتين) بنسبة 3.37% (جدول 2). وهذا يتفق مع دراسة (Dawson & Hill & Barlow and Weitkamp, 2009) التي بينت أن وجود الدعم "السقالات" (scaffolding) من قبل الأقران والمعلمين كان له أثر كبير في تعلم الطلبة المواد العلمية بطريقة أسهل وأفضل.

أما فيما يخص زيادة سعة المعرفة العلمية بالموضوع (knowledge space) فقد بينت النتائج أنها ازدادت بشكل كبير حيث كانت قيمة هذا البند 15.2% وكان بالرتبة الثانية من أصل 19 (انظر جدول 5) وبنسبة توافق 100% من كافة المصادر المختلفة.

ومن الأمثلة على استجابة الطالبات المبحوثة ت حيث تقول : *"أنا استفدت لأني ما كنت اعرف عن مرض السكري، بس لما عملنا في المشروع عرفت أعراضه وأسبابه، وأنا تعلمت أشياء مفيدة، مثل انه الواحد إذا معاه مرض السكري، عرفت شو لازم أسوي وشو لازم اعمل وشو اخبر"* (الرقم التسلسلي 11، جدول 9، ص242). وكذلك المبحوثة 12 التي كتبت عن هذا الموضوع *: "تعلمت أشياء كثيرة عن مرض السكري لم أكن أعرفها مثل أعراضه وأسبابه وغيرها"* ( الرقم التسلسي 79، جدول 12، ص 279). وهذا ما لاحظته كمعلمة وباحثة وقمت بكتابته في تقريري اليومي عن المشروع ملحق (3) حيث كتبت:

*"الغريب أن تفاعل الطالبات مع تلك المهمة كان كبيرا، حيث قرأن المادة دون أن تجبرهن علامة أو اختبار أو وظيفة إلزامية بل كان دافعاً داخلياً ذاتياً، وإنما قرأنها وناقشنها وسألن عن بعضها برغبتهن وأنهنّ كنّ يكن ذوات كفاءة أثناء كتابة السيناريو، وكانت الطالبات تتعلم ضمن سياق وليس من اجل الامتحان، فربما لو كانت الطالبات تعلمت المرض في الكتب الرسمية لما فهمن وحفظن عن المرض كما في تلك الطريقة. الملفت أن الطالبات كن جديات كثيرا في القراءة والتزام الهدوء والتعاون مع بعضهن والتبادل في المصادر والقراءات المتوفرة. وبعد فترة زمنية من الوقت، طلبت منهن أن تعبر كل واحدة عن أهم الأمور التي قرأتها إلى تلك اللحظة. وكان نقاشاً مهماً وثرياً في معرفة الكثير من المعلومات العلمية وفهمها والتشارك فيها."* ص (199).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Edmiston, 2005) حيث أشارت الدراسة إلى أن عباءة الخبير عملت على تطوير دافعية الطلبة الداخلية لدراسة المناهج، كما أنها تعمل بسبب السياق الجيد التخيلي على زيادة التفاعل الجيد مع الواقع.

كما أن تعلم المادة العلمية الخاصة بمرض السكري قد تمت من خلال تنوع في المصادر وهذا يختلف عن النمط السائد في التعليم التقليدي حيث يكون المصدر الوحيد هو الكتاب المدرسي إضافة إلى ما يقوله المعلم، أما هنا في نهج عباءة الخبير فقد كانت المصادر متنوعة وكانت المعلمة قد وفرت جزءا منها للطالبات من كتب ومجلات علمية ومصادر رقمية (أفلام ذات علاقة بالمرض) وعرضها عبر جهاز الحاسوب، إضافة إلى توفير إحصائيات عن المرض في المجتمع الفلسطيني من أجل ربط العلوم بالمجتمع الذي نعيش فيه، ولم تكتف الطالبات بذلك وإنما عملت على البحث عن مصادر أخرى وقراءتها وإحضارها للصف من أجل الاستفادة منها وهذا ما أشارت إلية المبحوثة ق حيث قالت:

*"وبرضو حبيت اقرأ عنه، متلا الكتاب اللي حكيتلكم عنه كان في البيت دايما مرمي، وكان دايما في خزانة امي* بس بعد ما شاركت في المشروع، حبيت أني أقرأ" (الرقم التسلسلي 102، جدول9، ص242)، وتدل هذه العبارة على وجود تنوع في مصادر التعلم إضافة إلى أن أصبحت لديها دافعاً ذاتياً للبحث عن مصادر أخرى للمعرفة غير الكتاب المقرر والبحث عن كل ما هو مفيد لها.

ولأن القراءة والاستقصاء كانت بهدف انجاز مهمة (وهي كتابة سيناريو لفيلم توعية) فقد عملت على تحفيز الطالبات لتعلم المادة العلمية بشكل أكبر من المعتاد وهذا ربما يدل على نمو الشعور بالمسؤولية لدى الطالبات وحفزهن على تقديم مادة علمية وبنفس الوقت مشوقة ومن إنتاجهن، وثانيا وهو ما أشعرهن بذلك بالملكية الذاتية للعمل، حيث أن السيناريو هو من إنجازهن الشخصي. وهذا يتفق مع دراسة دكنز ولوبلانك (Dicks & Le Blanc. 2009) التي بينت نتائجها أن الطلبة أصبحوا أكثر نشاطاً ومشاركةً في العملية التعليمية الخاصة بهم وذلك بسبب شعورهن بالملكية لما تم إنتاجه عبر الدراما. وكما تتفق مع دراسة أبو جودة وصوان وعبد الخالق (Boujaoude and Sowwan & Abd- El – Khalick, 2005) التي أظهرت نتائج الدراسة بعد تحليلها أن المجموعة التي تعلمت باستخدام الدراما امتلكت آراء أكثر استنارة فيما يختص بالأمور الأساسية العلمية. وقد أشارت النتائج أن الاستقصاء في تعليم الطالبات قد حصل على قيمة 6.14% في أداة الدراسة جدول 5 وكان بالرتبة الخامسة من أصل 19 وبنسبة توافق 100% من كافة مصادر البيانات. ولم يكن الاستقصاء ينحصر فقط في البحث عن المعلومات، من مصادر مختلفة،

وإنما توفر طوال فترة نهج عباءة الخبير والدراما حيث كانت خطوات الدرس (جدول 8، ص169) تعمل على تحفيز الطالبات على الاستقصاء من أجل التوصل إلى معرفة الحالة المرضية الخاصة في المثال المستخدم في الدراما، وهذا أدى لوجود مجتمع استقصائي طوال الوقت. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تايلر (Taylor, 2009) التي بينت أن دراما عباءة الخبير عملت على زيادة رغبة الطلبة على التعلم وتنظيم قدرتهم على التعامل مع المواقف التعليمية/ التعلّمية، حيث أن المعرفة تبنى من خلال مجتمع استقصائي يشجع على التخيل والتعلم

**نهج عباءة الخبير والنمو الاجتماعي :**

تشير نتائج الدراسة الحالية أن استخدام نهج عباءة الخبير قد أثر بشكل كبير وفاعل على النمو الاجتماعي عند الطالبات وتحديدا على مستوى التفاعلات الاجتماعية بين الطالبات أثناء التعلم في الصف. ويوضح الجدول 5 الخاص بالتوافق بين مصادر البيانات المختلفة، أن تبادل المساندة مع الأقران حصل على أعلى قيمة خارجية 19.2% من بين جميع المعايير . وقد ظهرت أنماط مختلفة للتفاعلات الاجتماعية عند تفريغ كل من المقابلات جدول 10 ص262 وجدول 2 ص87 واستجابة الطالبات الكتابية جدول 13 ص 289 و3 ص 91، واشتملت على التعاون والعمل الجماعي والمشاركة مع الزملاء في العمل والتشجيع للآخر. عمل نهج عباءة الخبير على زيادة التفاعلات الاجتماعية في البيئة الصفية، حيث تتكون منظومة العباءة من عدة مهام وخطوات وكلها مرتبطة مع بعضها البعض، وبالتالي فإن فرص التقاء الطالبات مع بعضهن واختلاطهن زاد من التعاون

والتشارك والتشجيع، من أجل إتمام المهمة الرئيسية الخاصة بعباءة الخبير وهي المهمة (المشروع) حيث تمثلت في كتابة سيناريو عن مرض السكري. وتصف المبحوثة 9 تجربتها في عمل المجموعات خلال العمل حيث كتبت : *" تعلمت أن في الاتحاد قوة وأنني دون زميلاتي لن أستطيع تقديم أي شيء من دون زميلاتي، فأفكاري مع أفكارهم كونت سيناريو جميل "* (جدول 12 ص279). وهذا لا يوجد في الحصص الصفية التقليدية الأخرى وإن احتوت على العمل الجماعي الذي عادة ما يكون مرتبطا في مهمة واحدة ومحددة. فمثلا يشير تقريري اليومي إلى أن العديد من الطالبات أصبحن أكثر مشاركة وانخراطا في العمل مقارنة مع الحصص العادية لنفس المعلمة في مادة العلوم، وهذا ما أشارت إليه المعلمة في تقريرها حيث كتبت يومها: *" كان الحماس عند الطالبات والمشاركة بادية على بعضهن بشكل ملفت، فمثلا الطالبة سامية قامت سريعا والتقطت القلم للتدوين على الملصقة الموجودة على الحائط وبالطبع كان هذا يشعرني بالسعادة. (سامية من الطالبات التي تعتبر من ذوات التحصيل المنخفض ولا تحب المشاركة عادة في الحصص الصفية الأخرى)"* (ملحق 3، ص 168). كما أشارت إلى ذلك المعلمة الزميلة أ (الملحق 4 ص 204)، وهي مربية الصف المبحوث حيث كتبت في تقريرها: *" كما رأيت أن الكثير من الطالبات لم يكن يشاركن في الصف لكنني رأيتهن في المشروع يشاركن وينتجن بشكل فعال"*. وربما المشاركة التي كانت موجودة في حصص عباءة الخبير تعود لعدة عوامل، ومن أهمها تطورهن الذاتي وزيادة ثقتهم بأنفسهن والذي مكنهن من المشاركة بفاعلية أكبر من الحصص الصفية في التعليم التقليدي، وهذا يظهر في مقابلات الطالبات، فمثلا تتحدث المبحوثة زعن تطورها

وسبب مشاركتها بالحصص الخاصة بالمشروع (عباءة الخبير) حيث تقول : "*وبصير الواحد عنده شخصية، في الصف ما كان الواحد عنده شخصية، بس هلأ صرت احس عندي شخصية، وصار الواحد متطور، وصار اله أهمية في الصف*"(الرقم التسلسلي165، جدول 9، ص242). وتتفق النتائج الحالية بشكل عام مع ما أكدته دراسة مكناجتون (McNaughton, 2004) والتي أظهرت نتائجها أن هناك أدلة قوية على أن الدراما لعبت دوراً مهماً وأساسياً في مساعدة الأطفال على تحقيق الأهداف المحددة لتعلم الدروس. كما بينت على أن التعلم التشاركي والتعلم النشط عبر استخدام الدراما في التعليم ساعد الطلبة لتطوير قدراتهم في التعاون والتواصل والتعبير عن الأفكار والآراء. وهذا أيضا ما لاحظته من خلال تفريغ المقابلات حيث برزت قدرة الطالبات ليس فقط على التعلم الذاتي وإنما قدرتهن على الاستفادة من المعرفة المكتسبة وتذويتها والشعور بالملكية تجاهها والتعبير عنها. كذلك تتفق النتائج الحالية مع دراسة سوزان ديفيز (Davis, 2007) التي أظهرت نتائج دراستها أن الطلبة عملوا سويا بشكل تعاوني في المجموعات وانخرطوا بشكل كامل وساعدوا بعضهم البعض، والذي قادهم إلى بناء المعرفة وإظهارها في جوانب أخرى من المناهج غير العلوم. وأكدت أن الطلبة بحاجة لأن يشاركوا في عملية التعلم من أجل أن يكون ذا معنى لديهم ومن المهم أن ينجذبوا إلى رحلة تعلمهم حتى تكون لديهم الدافعية لبناء معرفتهم ومهاراتهم.

كما أن المشاركة والتعاون الكبير الذي كان سائداً في تلك الحصص الصفية عمل أيضاً على تجاوز الفروقات الفردية بين الطالبات، وعملت على رفع قدرات الطالبات بغض

النظر عن قرتهن الفعلية وذلك بسبب توفر جو اجتماعي يسوده التعاون والحب والتشارك. وهذا يتفق مع دراسة كل من جيلان وريفيز وهيل وبروملي ولابرو (Gillaan, D & Reeves, J & Hill , J& Bromley, A & Labrow, M, 2007) في أن عباءة الخبير قلّلت من الفروق الفردية بين الطلبة حيث رفعت من مستوى الطلبة الأقل قدرة على التعلم، وزادت دافعية الطلبة نحو التعلم ورضاهم عن أنفسهم، وازدادت قدرتهم على اتخاذ القرارات.

**الخبرات والمهارات الحياتية والذهنية المكتسبة**

تبين نتائج الدراسة الحالية ومن خلال جدول 2 الترتيب التنازلي لاستجابة الطالبات حسب ما ورد في المقابلات وجدول 3 الخاص بالترتيب التنازلي لاستجابة الطالبات الكتابية . ومعايير أداة الدراسة (جدول 5)، أن هناك العديد من المهارات الحياتية والذهنية التي اكتسبتها الطالبات نتيجة مشاركتهن في المشروع (عباءة الخبير) حيث أن نهج عباءة الخبير التعليمي ليس نهجاً أحادي النتائج، وإنما متعدد. وذلك يعود لطبيعته حيث يتكون من عدة مهام تعطى للطلبة لإنجاز مهمة كبيرة لخدمة زبون افتراضي، وبالتالي تعمل على تعلم واكتساب الكثير من المهارات أثناء إنجاز المهمة. وبالطبع يحقق هدف التعلم الرئيسي المتعلق بمادة معرفية محددة بل يتجاوزها في المعرفة من مواضيع مختلفة ذات علاقة، وبذلك يحقق التكامل بين المواضيع المختلفة.

أما فيما يخص المهارات التي ظهرت في هذا الدراسة، فقد ظهرت مهارة التأمل: التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية، وهي مهارة ذهنية معرفية تربط بين المعرفة العلمية

المكتسبة بالواقع الذي نعيش فيه ، وكانت قيمتها الخارجية 5.41% بالرتبة السابعة من أصل 19( جدول 5) وبنسبة توافق 100% من كافة مصادر بيانات الدراسة، وظهرت تلك المهارة من خلال قدرة الطالبات على تطبيق المعرفة المكتسبة مع الحياة، إضافة إلى قدرتهن على فهم ما يجري من حولنا له علاقة بمرض السكري في المجتمع، أو القدرة على التعبير عن المعرفة المكتسبة واستخدامها بطريقة جيدة في الحياة. حيث تعمل عباءة الخبير على ربط المعرفة بالمجتمع من خلال مكونات منظومتها (الزبون، فريق الخبراء، المهمة، "أي المشروع"). وهذا ما يتوافق مع أبوت (Abbott, 2005) الذي وصف نهج عباءة الخبير أنه نهج يمتلك القوة في إحداث تغيير في عملية التعلم من خلال بناء مجتمع في داخل حجرة الصف، إضافة إلى أنه يسمح بإعطاء الفرص لفهم العالم الحقيقي وكيف يعمل تحت صيغة "كما لو" "As if" من خلال دورهم في العمل بشعور حقيقي. كما أنه يعمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق. وكذلك تتفق مع دراسة داوسن وهيل وبارلو وويتكامب (Dawson & Hill & Barlow and Weitkamp, 2009) التي بينت نتائجها أن الطلبة تطورت قدرتهم على تعلم القضايا الاجتماعية من خلال العلوم وزادت قدرتهم الاستيعابية لتعلم الأشياء العلمية بطريقة أسهل. وكذلك دراسة كل من أدكوك وبلانتين (Adcock and Ballantyne, 2007 ) التي توصلت إلى أن الدراما أداة مهمة وقوية في تسهيل ربط الفرد وجدانيا بالطبيعة والتراث الثقافي والحضاري، جنبا إلى جانب فهم وتفسير القضايا من وله.

كذلك تبين نتائج الدراسة الحالية أن الطالبات اكتسبن مهارة التعبير الكتابي، وهي شكل من أشكال التعبير الرمزي، وتعني القدرة على صياغة الأفكار المحددة بموضوع معين بشكل فني ومنمق، وهنا في هذه الدراسة كانت المهمة المطلوبة ضمن نهج عباءة الخبير هي كتابة سيناريو لفيلم توعية خاص بمرض السكري، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة حيث كانت قيمتها الخارجية في معايير أداة الدراسة 6.14% (جدول 5) بالرتبة الخامسة من أصل 19. وتصف المبحوثة ج عن تطور قدرتها على التعبير الكتابي فتقول: "*أولها ما كنا نعرف كيف نكتب سيناريو، بس هلأ بنعرف نكتب قصة ومسلسل صغير لأنه أخدنا أفكار كتير*"(الرقم التسلسلي 79، جدول9، ص 242). أما المبحوثة ن، فتقارن ما تعلمته عن التعبير الكتابي في هذا المشروع عن ما تتعلمه في مادة اللغة العربية فتقول" *مس، لما كنا نكتب في التعبير بالعربي كتير ما كان حدا يزبط في التعبير، بس هلأ لما كتبنا السيناريو تعلمنا كيف نكتب أحسن* "(الرقم التسلسلي 74، جدول9، ص242). ومن الواضح أن الطالبات استطعن، وخلال فترة وجيزة، اكتساب مهارة التعبير الكتابي والتي قد تُعلّم بمنهاج اللغة العربية لكنها قد تكون غير مجدية في بعض الأحيان، عندما تُعلّم بطريقة مجردة من أي معنى للطالبات، أما في نهج عباءة الخبير فقد تعلمتها الطالبات من خلال السياق ومن خلال انجاز المهمة المتعلقة بإنتاج فيلم توعية عن مرض السكري ضمن عناصر عباءة الخبير، وهذا ما جعل الطالبات تتعلمها بسهولة من أجل إتمام هدف معين، وبالطبع تم تقديم الدعم والمساندة من قبل زميلتين من المدرسة من أجل إتقان هذه المهارة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دراسة ديكز ولوبلانك Dicks & Le Blanc. 2009) التي بينت

أن الدراما تعمل على تطوير القدرة والمعرفة اللغوية للطلبة. وتتفق مع ما جاء به فليمنج (Fleming, 2003) حيث بين أن الأوضاع المتخيلة في الدراما تعمل على توفير بيئة داعمة آمنة للطلبة تعطيهم الأمن النفسي وتحميهم من الشعور بعدم الكفاءة اللغوية قراءة وكتابة وبالتالي تشجعهم على التعبير أكثر مما يطور النمو اللغوي لديهم .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات اكتسبن مهارة التعبير عن الرأي وكانت قيمتها الخارجية مع معايير أداة الدراسة 3.93% (جدول5) بالرتبة الثامنة من أصل 19، وبينت نتائج تفريغ المقابلات، أن الطالبات قد استطاعت التعبير عن رأيها أكثر بكثير من الحصص العادية وهذا ما لمسته المعلمة الباحثة، وتقول الطالبة ك:" *لأنه الواحد كان يعبر عن رأيه زي ما بحب، وانه ما كان في خصام قدام بعض بالعكس، يعني كل وحدة تبدي رأيها زي ما بدها وفش حدا يعلق*"(الرقم التسلسلي135، جدول9، ص 242). وبالطبع هذا يعود لتوفر البيئة الآمنة المشجعة على التعبير عن الرأي دون إحساس بالخوف من أن يكون ما تقوله خطأ، وهذا ما بينته المبحوثة ن: " *في الحصة أكتر اشي بنركز فيه المادة والشرح لأنا بدنا نختم المادة، أما في المشروع كل وحدة بتعبر عن رأيها بحرية، والواحد بحب يحكي، بس في الصف ممكن البنت تيجي تجاوب سؤال تخاف يطلع غلط وتنحرج قدام البنات*" (الرقم التسلسلي 128، جدول 9 ص 242). وهذا ما صرحت به الزميلة ب (ملحق 4 ص 205) حيث أشارت إلى أن الطالبات يتمتعن بالقدرة على التعبير عن أرائهن والذي عمل على تميزهن كثيراً. و تتفق هذه النتيجة مع دراسة مكناجتون (McNaughton, 2004)

حيث بينت أن التعلم النشط عبر استخدام الدراما في التعليم مفيد للطلبة لتطوير قدراتهم في التعاون والتواصل والتعبير عن الأفكار والآراء.

كما أن الطالبات اكتسبن مهارة أخرى وهي مهارة التفاوض والتي ظهرت في عدة مواقف خلال العمل بعباءة الخبير، حيث يعمل الانخراط بالدور داخل الدراما على تبني موقفا يدافع عنه الطالب كما لو أنه شخص آخر وبالتالي تؤثر على مقدرته في تقديم الحجج والبراهين من أجل تبني موقفا معين وكانت قيمة التفاوض الخارجية من معايير أداة الدراسة 3.69% (جدول 5) بالرتبة التاسعة من أصل 19.

تعدّ مهارة التعلم الذاتي النشط وهي الرغبة الملحة في التعلم الذاتي ضمن سياق التعليم الاجتماعي بغض النظر عن المحفزات الخارجية مهارة ذهنية أولا وحياتية ثانيا، لأنها تسهم في قدرة الشخص على معرفة الأمور التي تجري من حوله من خلال قدرته على البحث عن المعلومات التي تفيده في فهم العالم المحيط فيه، كما أنها تسهم كثيرا في التطور المعرفي لدي المتعلم، وفي استخدام هذا النهج في التعليم، اكتسبت الطالبات هذه المهارة وحقق قيمة خارجية مرتفعة مقارنة مع باقي المعايير في أداة الدراسة (جدول 5) حيث كانت بقيمة 14.5% واحتلت المرتبة الثالثة من أصل 19. وهذا يعود لعدة أسباب: 1) الطريقة المختلفة في التعليم/ حيث أشارت إليها الطالبات سواء أثناء مقابلاتهن ، أو في كتاباتهن، والذي تميز بجو من المتعة والتشويق وهذا الذي عمل على تحفيز الدافعية الداخلية لهن نحو التعلم ، وبالتالي استطعن اكتساب القدرة على التعلم الذاتي. فمثلا كتبت المبحوثة 7: " *الحصص القبل كانت مملة صراحة وكانت تفيدني فقط أنني أقرأ وأحل أسئلة مثال: لو أخذنا مرض*

*السكري في كتاب العلوم فإن الشخص سوف يقرأها قراءة فقط، لو أخذها بمشروع فإنه سوف يكون متعلم ومتثقف أكثر وهذا يفيدنا أيضا في حياتنا العملية والعلمية وشكرا لكم على هذا المشروع الأجمل الجميل*" (الرقم التسلسلي118، جدول12، ص279). 2) السياق الاجتماعي الذي كان متوفر، والذي أشارت إليه الطالبات حيث عملت التفاعلات الاجتماعية السائدة من تعاون، ومشاركة، ودعم من قبل الأقران على تحفيز الدافعية الداخلية نحو التعلم. وهذا ما أشارت إليه المبحوثة 5 حيث كتبت: "*أن العمل في المشروع في المكتبة كان رائع وأفضل من حصص الصف لأننا كنا نستفيد من المشروع في المكتبة بأننا نتعاون مع الفرق وأتمنى أن نتقدم إلى الأفضل دوما* "(الرقم التسلسلي 112، جدول 19، ص 279).

يتبين مما سبق أن استخدام نهج عباءة الخبير له علاقة ايجابية مع الكثير من جوانب النمو المعرفية والاجتماعية واكتساب الطالبات الكثير من المهارات الحياتية، والتي عملت كل منها على التأثير على جوانب مختلفة، حيث نرى من نتائج الدراسة على سبيل المثال أن النمو الاجتماعي قد ساعد إلى حد كبير في تطور النمو المعرفي عند الطالبات، وإكسابهن مهارات حياتية واجتماعية أيضا، كما أن اكتساب مهارات حياتية كالتعلم الذاتي قد ساعدهن أيضا على تطور وزيادة في النمو المعرفي عندهن. وهذا يدل على أن عمليتي التعليم والتعلم هما عمليتين مركبتين تحتاج كلتاهما إلى تكامل الكثير من العوامل من أجل نجاح كل منها. وبتحقيق نجاح عمليتي التعلم والتعليم يتسبب ذلك في جعل الطلبة أكثر قدرة على الانخراط في الحياة. وهذا ما يجب أن تهدف إليه عملية التعليم النوعي وهو خلق طلبة قادرين على

أن يكونوا مواطنين لديهم الاستعداد على العيش ضمن التغيرات الحياتية والعالمية ( Keirl, 2006).

يبين جدول 5 أن هناك بعض المعايير التي حصلت على قيم خارجية منخفضة على الرغم من أهميتها، مثل التفكير الأصيل بمعنى القدرة على طرح الاسئلة الملائمة والمتنوعة لفهم الظاهرة من متعدد حيث كانت بقيمة خارجية مقدارها 3.19% بالرتبة العاشرة من أصل 19. كذلك مهارة تذويت المعرفة، وهي القدرة على جعل المعرفة الموجودة في واقع المتعلم ذات معنى خاص وشخصي له، وعلى الرغم من أن البيانات الكيفية المجموعة قد أعطت هذا البند قيمة خارجية مقدارها 2.95% بالرتبة الحادية عشر من أصل 19، إلا أن المعلمة الباحثة ترى أن المعرفة المكتسبة قد أصبحت جزءا من ذوات الطالبات وبالتالي فقد تم تذويتها فعليا. أما فيما يخص ببعض أنواع التفكير كالتفكير المجسد والتفكير المجرد والتفكير السببي العلمي فقد كانت قيمها الخارجية في أداة الدراسة (جدول 5) ذات قيم منخفضة وكانت بنسبة (0.98%، 1.72%، 1.23%) على التوالي ، وباعتقادي أن هذه النتيجة ليست لأن نهج عباءة الخبير لا يساعد على تطورها عند الطلبة، لكن ربما يعزى السبب أن هذا النوع من التفكير يحتاج إلى آلية واستخدام أساليب منها نهج عباءة الخبير لفترة طويلة من الزمن، وأن مشروع واحد غير كاف لإحداث تغير في أساليب التفكير وأنماطه. وأما فيما يتعلق باتجاه الطالبات نحو المدرسة، فعلى الرغم من أن هذا المعيار حصل على قيمة خارجية 1.97% وكان بالرتبة 13 من أصل 19، ولم تذكره الطالبات في مصادر البيانات المجموعة منهن سواء في المقابلات أو في الكتابات بشكل مباشر، إلا أنه كان عاليا عند

الطالبات من وجهة نظر المعلمة الباحثة ويستدل من ذلك ما كتبته حول رغبة الطالبات في الاستمرار في أخذ الحصص من باقي المعلمات، وفي هذا استدلال على وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم بهذه الطريقة في المدرسة حيث كتبت المعلمة في يومياتها: "*كان هذا اليوم طويل، انتهت ثلاث حصص صفية وبدأت الرابعة، لكن الغريب أن علامات التعب لم تظهر على الطالبات وإنما ظهرت علي شخصيا، أما الطالبات فبدين أكثر استمتاعا ورغبة في العمل وقد طلبن مني أن آخذ أيضا حصة من معلمة اللغة العربية لتكون حصة رابعة وخامسة في نفس اليوم*" ( ملحق 3، ص 194). كذلك يمكن قراءة ما كتبته الطالب المبحوثة 20 :" *أتمنى أن نعمل في العطلة مخرجي أفلام*" (الرقم التسلسلي 106، جدول 12، ص279)، وفي هذا دليل على وجود اتجاهات ايجابية نحو المدرسة بسبب طريقة التعلم، وكذلك المبحوثة 11 حيث كتبت: "*أتمنى أن تتكرر هذه الحصص*"(الرقم التسلسلي 109، جدول 12، ص279) ، أما المبحوثة ت ( فقالت عندما سألتها إذا تريد توجيه رسالة معينة لأحد فقالت: " *بحب احكي للوزارة انه لازم يكون في عنا حصصا تانية نعمل فيها مشاريع زي ما عملت أنت معنا وانه ما نكتف في الكتب وبس، وانه مو في المدرسة الواحد بس لازم يقرا ويروح على البيت ويحل الأسئلة، لازم برضو يتفقه بأشياء هو ما بعرفها*" الرقم التسلسلي 19، جدول 9، ص242). ويستدل من قول الطالبة (19) أنها ترغب وتحب أن يكون التعليم في المدرسة ذا طابع عملي أكثر، ويعتمد على الطالبات في التعلم، وليس تعليماً تلقينياً بنكياً، كما وصفه باولو فريري، بمعنى إيداع المعلومات واسترجاعها في الاختبارات.

**استنتاجات**

تبين نتائج الدراسة عدة نقاط مهمة واستنتاجات تؤكد على أهمية استخدام طرق مختلفة في تعليم العلوم ومن هذه الاستنتاجات:

- استطاعت الطالبات تعلم مادة علمية متعلقة بمرض السكري من خلال سياق اجتماعي توفر فيه عنصر المتعة والتشويق.

- ضرورة وجود نوع من التفاعلات الاجتماعية الايجابية بين الأقران أثناء التعلم، لأن هذا يعمل على تقديم المساندة والدعم لبعضهم البعض ويزيد من نموهم المعرفي والاجتماعي.

- تعمل الدراما على تفعيل الطلبة بطرق ايجابية وتزيد من انخراطهم للمشاركة الفاعلة في التعلم، لأنها تشجع على التعبير بطرق مختلفة وأشكال متعددة، وتسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم بحرية بسبب شعورهم بالأمان

- إن استخدام نهج عباءة الخبير في التعليم قد عمل على ربط العلوم بالمجتمع الفلسطيني من خلال دراسة أحد الأمراض المنتشرة فيه، إضافة إلى قدرة الطالبات على التعبير عن المعرفة المكتسبة للواقع الذي يعيشون فيه.

- يشجع نهج عباءة الخبير على التعلم الذاتي حيث يتطلب الانخراط بدور الخبير في مجال معين على البحث والاستقصاء حول موضوعات معينة، مما يعمل على التعلم طويل الأمد، ويشجع على ترابط العلوم في بعضها البعض.

- إن وجود مصادر مختلفة للمعلومات مهم جدا للطلبة لبناء معرفة حول موضوع معين، كما يقلل من سلطة المعلم المعرفية والكتاب الرسمي .

- إن وجود دعم من قبل بالغين يساعد كثيرا على تطور الطالبات في اكتساب مهارات مهمة مثل التعبير الكتابي.

**التوصيات**

**أولاً: توصيات خاصة بالمعلمين**

1. العمل على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية وإعطائه دورا أكبر في التعبير عن نفسه.

2. زيادة استخدام التعلم عبر المشروع لأنه يعمل على صقل شخصية الطلبة ويكسبهم التعلم الذاتي الفاعل.

3. ضرورة تطبيق الدراما في التعليم لما لها من فائدة في تعزيز منظومة القيم الإيجابية، ولما لها أهمية في تشجيع العمل الجماعي وبالتالي النمو المعرفي والانفعالي للطلبة.

4. التنويع في استخدام مصادر للمعلومات قدر الإمكان ، وعدم الاكتفاء في الكتاب الرسمي، وتشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء خلال.

5. ضرورة رفع سقف التوقعات عن الطلبة، لأنه يجعلهم ينجزون ما لم نكن نتوقعه منهم.

**ثانيا: توصيات خاصة بالمسئولين في وزارة التربية والتعليم.**

1. التركيز على إعطاء دورات نوعية في تعليم العلوم للمعلمين، والبحث عن كل ما هو جديد ومتابعته المعلمين المنخرطين في هذه الدورات.

2. تشجيع مبادرات المعلمين النوعية ذات العلاقة باستخدام أساليب تعتمد توظيف الفنون في التعليم مثل الدراما

3. تركيز الإشراف على الأنشطة التعليمية سواء المنهجية وغير المنهجية وتشجيع المعلمين على القيام بها .

4. المشاركة في المؤتمرات والدورات واللقاءات التربوية العالمية والإقليمية في تعليم العلوم من أجل الاستفادة من تجارب الآخرين في هذا الحقل، ونقلها إلى المجتمع التعليمي الفلسطيني بما يناسبنا لتطورنا.

5. التعليم الجيد يحتاج لمعلم جيد، لذا من الضروري تشجيع وتعزيز المعلم الجيد، وإعطائه فرصا أكبر لتطوره وتقديم الحوافز المشجعة له.

6. إجراء دراسات علمية من النوع الإجرائي لفحص مدى تطور نمو الطالب من خلال استخدام أساليب تدريس تعتمد على السياق الإجتماعي للبيئة الصفية.

**ثالثا: توصيات خاصة للباحثين.**

1. إجراء دراسة كيفية إجرائية(Action research) تتعلق بأثر استخدام عباءة الخبير في تدريب المعلمين وأثرها على تطوير وتحسين أدائهم.

2. إجراء دراسة لفحص قدرة عباءة الخبير على إحداث التكامل في المنهاج.

3. إجراء دراسة لفحص أثر عباءة الخبير على العلاقة بين المعلم والمتعلم.

**قائمة المراجع باللغة العربية:**

أبو عمشة، خالد. (د. ت) . *أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة*. أخذ من الانترنت بتاريخ 2012/9/10،

http://qasid.academia.edu/KhaledAbuAmsha/Papers/177646

بويل، باميلا وهيب، بريان (2009). *تخطيط الدراما التكونية*. (عيسى بشارة، مترجم). رام الله، فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان.

الخالدي، أحمد سامح (2002). *أركان التدريس* (ط.2). رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. (صدرت النسخة الأصلية للكتاب عام 1934)

دواني، كمال. (2003). *الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق*. عمان: الجامعة الأردنية.

الريماوي، مالك. (2007). الثقافة العلمية والفعل الاجتماعي في الفضاء المعرفي المدرسي. *مجلة رؤى تربوية، 25*، 5-15.

الزغلول، عماد. (2003). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق.

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

صليحة، نهاد (1986). *المسرح بين الفكر والفن*. القاهرة: الهيئة العصرية العامة للكتاب.

عطا الله، ميشيل (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان: دار المسيرة دار للنشر والتوزيع والطباعة.

عودة، جيهان. (2010). *أثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

فريري، باولو (2003) *نظرات في تربية المعذبين في الأرض*. (مازن الحسيني، مترجم). رام الله، فلسطين: دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع.

فليمنغ، ميشيل (2008). فن تعليم الدراما. (عيسى بشارة، مترجم). *مجلة رؤى تربوية (26)*. 5-7.

الكخن، أمين و هنية، لينا. (2009). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، *5* (3)، 201-216.

الكردي، وسيم (2005). *الدراما في السياق التربوي*. أخذ من الانترنت بتاريخ 2010/8/24 www.qattanfoundation.org/pdf/1147_2.pdf

ماير، كيت وريد، جان (2006). *المدرسة الذكية*. (محمد عبد الجواد وموسى أبو طه، مترجم). غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

مكتب إعلام الجمهور (2006). *التعليم بواسطة الفنون*. تقرير صادر عن منظمة اليونسكو أخذ من الانترنت بتاريخ2010/10/1 www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi57_artseducation_ar.pdf

موران، إدغار. (2009). فهم الشّرط الإنساني: رهان تربية المستقبل. (عزيز مشواط، مترجم) *مجلة رؤى تربوية* ، *29*، 122-128.

النجتون، أ. م. (1998). *الدراما والتعليم*. (مرسي سعد الدين، مترجم) مصر: المجلس الأعلى للثقافة.

نصر ، حمدان ، و العبادي، حامد. (2005).) أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 1* (1)، 51-65.

نصرو ، فتحية. (2011) معادلة تكميم معايير العبارات المتجذرة. في درويش، سمر.(2011). *واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

نصرو، فتحية. (2013). جمع البيانات بالمشاهدة بتسجيل الفيديو بموجب ثلاثية المنهجية في عملية التفريغ: الإجرائي، التأمل، والبحث القائم على المشاركة. في عوض الله، كريمة (2013) . *استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراما: دراسة حالة*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين

وهبة، نادر. (2009). جدلية " الموضوعية" وأسطورة الطريقة العلمية: نحو نظرة تكاملية بين العلوم والفنون. *مجلة رؤى تربوية ، 29*، 16-25.

## قائمة المراجع باللغة الانجليزية

Abbott, L (2005) *Mantle of the Expert- A Future Approach to Learning and Teaching :* PSLN(Primary School Learning Network) Tool Kit.

Adcock, L., & Ballantyne, R. (2007). Drama as a Tool in Interpretation: Practitioner Perceptions of Its Strengths & Limitations. Contributors. *Australian Journal of Environmental Education , 23*. Retrieved on 10/4/2011 from: www.questia.com

Akyol, A. & Hamamci, Z. (2007). The effect of daram education on the level of empathatic skills of university students. *Bulgarian Journal of science and education policy (BJSEP) , (1)*. 1. 205-2011.

Bassey, M (1981).'Pedagogical research: on the relative merits of search for generalisation and study of single events'. *Oxford review of Education*, 7(1), 73-93.

Bolton, Gavin (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice. (24)*.3. 151-157 Retrieved on 10/11/2010 from: http://www.jstor.org/stable/1477034.

Bolton, Gavin (1992). *New Perspectives on Calssroom Drama.* Hong Kong: Simon & Schuster.

Boujaoude, S. , Sowwan, S., & Abd-El-Khalick, F. (2005). The Effect of Using Drama in Science Teaching on Students' Conceptions of the Nature of Science. *Research and the Quality of Science Education . 259-267* http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-3672-9/#section=514997&page=8&locus=27

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instrucction.* Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Cameron, David (2008). Games as Practice: Simulating How Professional Think, Work and Learn. Retrieved on 1\9\2010 from: www.siaa.asn.au/get/2451314696.pdf

Chan, Yuk-Lan (2009). In their own words: how do student relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects?: *The Journal of Applied Theatre and Performance.(14).* 2. 191-209.

Chiappetta, E. L., & Adams, A. D. (2004). Inquiry-Based Instruction: Understanding How Content and Process Go Hand-in-Hand with School Science. *Science Teacher , 71* (2), 46-50.

Coolican, H.(2002). Research on methods and stastics in psychology. 4th Ed. London, United Kingdom: Cambridge University press.

Davis, S. (2007). *Drama, Engagement and Creativity.* Retrieved on 8/ 1/ 2012, from http://inter-disciplinary.net/ati/education/cp/ce3/Davis%20paper.pdf

Dawson, E & Hill, A& Barlow, J and Weitkamp, E, (2009). Genetic testing in Drama and discussion workshop: exploring knowledge construction: *The Journal of Applied Theatre and Performance.(14).* 3. 361-390.

Dickinson, Dee (1997). *Learning Through the Arts.* Retrieved on 10/9/2010 from: http://www.newhorizons.org/strategies/arts/dickinson_lrnarts.htm .

Dicks, J., & Le Blanc, B. (2009). Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the ARTs , 5* (1). Retrieved on 10/9/2011 from: http://www.escholarship.org/uc/item/31745098

Duatepe, A. (2004). *The Effect of Drama Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement , Van Hiele geometric Thinking levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry.* A Thesis Submitted to the Grade School of Natural and Applied Sciences ofmiddle East Technical University.

Edminston, B (2005). *Mantle of the Expert: Approach To Education*. PSLN Tool Kit.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think .* Cheltenham, [ UNITED KINGDOM ] : Nelson Thornes Ltd.

Fleming, M. (2003). *Startng Drama Teaching.* London: David Fulton Publshers.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and Evaluate Research in Education.* London: McGraw-Hill Higher Education.

Gillan, D., Reeves, J., Hill, J., Bromley, A., & Labrow, M. (2007).*Mantle of the Expert within the Creative Classroom*. Retrieved 10 15, 2010, from Mantle of the Expert.com:

http://www.mantleoftheexpert.com/studying/articles/Cap%20a%20pie-Final%20Report.pdf.

Glasersfeld, v. E. (1991). "Constructivism in Education", in Lewy, A. (1991) The *The International Encyclopedia of Curriculum,* Oxford: Pergamum Press.

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).

Heathcote, Dorothy (2004*). Mantle of the Expert – Establishing procedures.* Retrieved on 10/8/2010 from: http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/articles/

Heathcote, Dorothy (2004). *The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology*. Retrieved on 10/4/2010 from:

http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/04/dh-mantle-of-the-expert.pdf.

Heathcote, Dorothy (2005). *Notes on Drama*. PSLN (Primary School Learning Network) Tool Kit.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. NH: Heinemann

Hymers, Julie (2009). *'Little Children, 'Big' Questions' Does Mantle of the Expert create an environment conducive to philosophical thinking in the Early Years?* Retrieved on 24/10/2010 from: www.mantleoftheexpert.com/wp…/05/julie-hymers-dissertation.pdf

Keirl, steve (2006). Whose design, whose education and why?. *Design and Technology Education: an International Journal. (11)*. 2. 20-30.

Kurdi, W. (2001). *Kaleidoscopic: Drama for Dialogic Dialogue.* M.A thesis Drama in Education. Birmingham, [UNITED KINGDOM ]: University of Central England in Birmingham.

Malan, R. (1973). Drama-Teach. Cape Town: David Philip

Matthews, M. (1994). *Science Teaching : the role of history and philosophy of science.* New York: Routledge.

McDevitt, J. M., & Orsmrod, J. E. (2010). *Child Development and education.* New Jersy: Pearson Education, Ins.

McGregor, L., Tate, M. & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*: Report of the school's council drama teaching project (10-16), Goldsmith's College, University of London. London: Heinemann's Educational Books. Ltd.

McNaughton, M. J. (2004). Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability. *Environmental Education Research , 10* (2), 139-155.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development* . Oxon: Routledgefalmer.

Nasru, F. S. (1980) *A Synergestic View of Man and Universe: A Psych- Social Model of Man as an Open System*.State University Of New York At Buffalo. Bufallo, N.Y : USA(Diss. unpublished).

Norton, A., & D'Ambrosio, B. (2008). ZPD and ZPC: A comparison of two zones of learning. *Journal for Research in Mathematics Education, 39* (3), 220-246.

O'Neil, ( 1995 ). in Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. NH: Heinemann. pages: vii-x).

O'Rourke, Maureen (2005). *Multiliteracies for 21st Century Schools*. Retrieved on 10/4/2010 from: edpartnerships.edu.au/

O'Neill, C. (1985). Imagined World in Theater and Drama. *Theory into Practice , 24* (3), 158-165.

Özdemir, S. M., & Çakmak, A. (2008). The effect of Drama Eduactionon Prospective. *International Journal of Instruction, 1* (1), 13-30.

Seale , C & Gobo, G & Gubrium, J & Silverman, D (2002). *Qualitative Research Practice*. London :SAGE Publications.

Shaffer, D.W. (2006) *How Computer Games Help Children Learn.* New York: Palgrave Macmillan.

Siraj-Blatchford, John (1995). Little citizens: helping children to help each other. In Siraj-Blatchford, John(1995*). Education the whole child.* Philadelphia: Open university Press.

Stemler, Steve (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7* (17). Retrieved March 27, 2011 from from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=1.

Taylor, Allana (2009) *A critical evaluation of Mantle of the Expert as a teaching and learning approach based on pupil and*

*practitioner opinion*. Retrieved on 1\9\2010 from :www.themantleoftheexpert.com

Vygotsky, L (1978). Educational implications, in Cole,M., John-Stener, V., Scriber, S. & Souberman, E.(Ed.) (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.( 1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT press.

Wanger, B. J. (1999). *DOROTHY HEATHCOTE: Darma as Learning Medium.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Watkins, H. W. (1991). "Social Deconstructionist Approach", in Lewy, A. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum,* Oxford: Pergamon Press. 32 - 35.

Wenger, E (1999) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge :Cambridge University Press.

Winston, J. (2006). researching through case study. In Ackroyd, J. *Research Methodologies for Drama Education* (pp. 41-61). Sterling, USA: Trent ham Books.

Zull, James. (2005). *Arts, Neuroscience, and Learning*. Retrieved from: http://www.newhorizons.org/neuro/zull_2.htm on 12/3/2010.

# الملاحق

# ملحق رقم (1)

## أداة الدراسة

- قائمة أسماء المحكمين
- قائمة رصد جوانب النمو ومعايير هذه الجوانب بالاعتماد على الأدبيات ذات العلاقة قبل التحكيم.
- قائمة رصد جوانب النمو ومعايير هذه الجوانب بالاعتماد على الأدبيات ذات العلاقة بعد التحكيم

**قائمة أسماء الخبراء في المجال التربوي والذي حكموا أداوت الدراسة**

- د. علا الخليلي – جامعة بيرزيت
- د. رفاء الرمحي– جامعة بيرزيت
- د. موسى الخالدي – جامعة بيرزيت
- د. نادر وهبة – جامعة بيرزيت
- د. عبد الله بشارات – جامعة بيرزيت

**حضرة الدكتور _____:**

**الموضوع: استكمال دراسة**

تقوم الطالبة كريمة عوض الله بدراسة أثر استخدام نهج عباءة الخبير التعليمي على نمو طالبات الصف السابع الأساسي المعرفي والانفعالي والاجتماعي ، وذلك استكمالاً لمتطلبات مساق تربية (860) تحت إشراف الدكتورة فتحية نصرو.

وقد قامت الطالبة بتحضير أداة قائمة لرصد البيانات التي جمعت من عدة مصادر من أجل تصنيفها وتحليلها.

أرجو من حضرتكم التعليق على ما ورد في هذه الأداة سواء على صعيد اللغة أو على صعيد علاقة المعايير في البحث، و إضافة أي اقتراحات أو تعديلات حولها.

**مع فائق تقديري واحترامي**

**الطالبة كريمة عوض الله**

**2012/3/21**

## جدول رقم (6)

## قائمة رصد جوانب النمو ومعايير هذه الجوانب بالاعتماد على الأدبيات ذات العلاقة قبل التحكيم

| المحور الأول: النمو الذهني والمعرفي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الرقم** | **نمط التفكير** | **الوصف** | **ملائم** | **غير ملائم** | **تعديل** |
| **1** | التفكير المجسد | • الاعتماد بشكل كبير على أغراض محسوسة أساسية من أجل فهم وتوضيح المفاهيم والمبادئ، عندما تكون صعوبة في فهم الأفكار المجردة بسبب العمر الزمني (McDevitt and Ormrod, 2010) | | | |
| **2** | التفكير المجرد | أ – القدرة على فهم واستيعاب التفسير اللفظي لمفاهيم ومبادئ مجردة.<br>ب – القدرة على التفكير السببيي بوجود واقع افتراضي او عدم وجوده<br>مثال: يوجد علاقة بين التبول والسكري: يزيد مع السكري ويقل بدونه، لكن العلاقة ليس كافية لتشخيص المرض.<br>(McDevitt and Ormrod, 2010) | | | |
| **3** | مهارات التفكير السببي العلمي | تحديد فرضيات متعددة لظاهرة معينة مع ضبط العوامل الأخرى.<br>مثال: وقوع الطالب أثناء اللعب وكثرة ذهابه للحمام مع وجود سكري عند الطالب.<br>.(McDevitt and Ormrod, 2010) | | | |
| **4** | التفكير السبب الرياضي | القدرة على التعبير عن الظاهرة عدديا بالأرقام أو بالرموز أو الأشكال، والقدرة على تجميع الصورة من متعدد (الفك والتركيب) (McDevitt and Ormrod, 2010). | | | |
| **5** | قابلية | القابلية للتقدم في فهم الظاهرة بشكل أعلى من خلال | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الارتقاء المعرفي | زيادة دافعية المتعلم لاكتساب معارف أخرى حول الظاهرة من مصادر جديدة . Zone of approximal development(ZPD) (Vygotsky, 1978) | | | |
| 6 | التفكير الأصيل | القدرة على طرح الأسئلة الملائمة والمتنوعة لفهم الظاهرة من متعدد (Mattheus, 1994) (Taylor, 2009) | | | |
| 7 | الاستقصاء | القدرة على البحث عن المعلومة والمعرفة من مصادر متنوعة بهدف تلبية الرغبة في الفهم المتكامل لظاهرة معينة (يتقصى الحقائق) (Harste, 2001). | | | |
| المحور الثاني: اكتساب مهارات حياتية | | | | | |
| | المهارة | **وصف المهارة** | **ملائم** | **غير ملائم** | **تعديل** |
| 8 | التفاوض | مهارة الحوار مع الآخر كما تظهر في المتعلم في الدفاع عن وجهة نظره مع مراعاة وجهة نظر الآخر وذلك كنتيجة لممارسته أدوار مختلفة لتأدية مهام متنوعة. (Taylor, 2009). | | | |
| 9 | التعلم الذاتي النشط | الرغبة الملحة في التعلم الذاتي ضمن سياق التعليم الاجتماعي بغض النظر عن المحفزات الخارجية (Glasersfeld,1991). | | | |
| 10 | التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية | مهارة النظر في واقع اجتماعي أو موقف اجتماعي معين عدة مرات لفهم ما يجري بطريقة تمكنه للتعامل مع الموقف بشكل أفضل. ( Nasru, 2012) | | | |
| 11 | تذويت المعرفة | المعرفة الموجودة في واقع المتعلم والتي تصبح ذات معنى خاص وشخصي لهذا المتعلم (Vygotsky, 1978). | | | |
| **المحور الثالث: التفاعلات الاجتماعية (علاقات، مساندة ودعم)** | | | | | |

| | المعيار | وصف المهارة | ملائم | غير ملائم | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| **12** | تبادل المساندة مع الأقران | العمل ضمن مجموعات بتقديم واستقبال الدعم :<br>أ – العاطفي<br>ب – ممارسة التشاركية في انجاز العمل الواحد قيد الدرس.<br>ت – المساعدة في انتقاء الفعاليات الاجتماعية على أن يكون الإنسان (ناجحا، سعيدا، نشطا، فرحا، مرتاح، ومقبولا اجتماعيا)<br>ث – المساعدة في تعزيز الشعور في الهوية الذاتية.<br>ج – المساعدة في ان يكون في كل شخص شعور بأن لحياتهم معنى.<br>(McDevitt and Ormrod, 2010) . | | | |
| **13** | التعاطف | فهم مشاعر الآخر وتقديره لها من خلال وضع الشخص نفسه في موقع ظروف الآخر (Nasru, 2012) | | | |
| **14** | الاتجاهات نحو المدرسة | الرغبة في التعامل مع الموقف بشكل ايجابي جيد مثلا: نحو المدرس ، حب المدرسة وعدم التغيب عن المدرسة<br>(Dicks & Le Blanc, 2009) | | | |
| **15** | التعامل مع السلطة على اساس ديمقراطي | قدرة الطالب على التعامل مع المعلم على أساس الاحترام المتبادل على المستوى:<br>أ المعرفي<br>ب – الاجتماعي<br>(Taylor, 2009). | | | |
| المحور الرابع: المقدرة على التعبير | | | | | |
| **16** | قدرة التعبير اللغوي | القدرة على التعبير الشفوي بشكل دقيق نتيجة لتغلبه على الخوف من الوقوع في الخطأ. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | اللفظي | (Fleming, 2003) | | | |
| **17** | التعبير عن الرأي | تبني موقف معين والتعبير عنه بشكل واضح وصادق دون خوف من عقاب أو رغبة في صواب (McNaughton, 2004). | | | |
| **18** | قدرة التعبير الكتابي | تعبير المتعلم عن:<br>أ – مشاهداته،<br>ب – معرفته،<br>ت – خبراته بلغة واضحة وسليمة<br>(Nasru, 2012) | | | |

## جدول رقم (7)

## قائمة رصد جوانب النمو ومعايير هذه الجوانب بالاعتماد على الأدبيات ذات العلاقة بعد التحكيم

| المحور | الرقم | المعايير | الوصف | التكرار | مصادر البيانات |
|---|---|---|---|---|---|
| النمو المعرفي | 1 | التفكير المجسد | • الاعتماد بشكل كبير على أغراض ومواد محسوسة أساسية من أجل فهم وتوضيح المفاهيم والمبادئ، عندما تكون صعوبة في فهم الأفكار المجردة بسبب العمر الزمني (McDevitt and Ormrod, 2010) | | |
| | 2 | التفكير المجرد | أ – القدرة على فهم واستيعاب التفسير اللفظي لمفاهيم ومبادئ مجردة.<br>ب – القدرة على التفكير السببي بوجود واقع افتراضي او عدم وجوده<br>مثال: يوجد علاقة بين التبول والسكري: يزيد مع السكري ويقل بدونه، لكن هذه العلاقة ليس كافية لتشخيص المرض.<br>(McDevitt and Ormrod, 2010) | | |
| | 3 | مهارات التفكير السببي العلمي | تحديد فرضيات متعددة لظاهرة معينة مع ضبط العوامل الأخرى.<br>مثال: وقوع الطالب أثناء اللعب وكثرة ذهابه للحمام مع وجود سكري عند الطالب.<br>(McDevitt and Ormrod, 2010). | | |
| | 4 | التفكير السببي الرياضي | 1 – القدرة على التعبير عن الظاهرة عدديا بالأرقام أو بالرموز أو الأشكال<br>2 – القدرة على تجميع الصورة من متعدد<br>(McDevitt and Ormrod, 2010). | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | قابلية الارتقاء المعرفي | 1 -قابلية الارتقاء المعرفي/ بسبب توفر المساندة الاجتماعية( Vygotsky, 1978 )<br>2 -اتساع المعرفة بالموضوع (knowledge space) | | |
| | 6 | التفكير الأصيل | القدرة على طرح الأسئلة ال ة والمتنوعة لفهم الظاهرة من متعدد (Matthews, 1994)&(Taylor, 2009) | | |
| | 7 | الاستقصاء | القدرة على البحث عن المعلومة والمعرفة من مصادر متنوعة بهدف تلبية الرغبة في الفهم المتكامل لظاهرة معينة (يتقصى الحقائق) (Harste, 2001). | | |
| المهارات الحياتية | 8 | التفاوض | مهارة الحوار مع الآخر كما تظهر عند المتعلم في الدفاع عن وجهة نظره مع مراعاة وجهة نظر الآخر وذلك كنتيجة لممارسته أدوار مختلفة لتأدية مهام متنوعة.(Taylor, 2009). | | |
| | 9 | التعلم الذاتي النشط | الرغبة الملحة في التعلم الذاتي ضمن سياق التعليم الاجتماعي بغض النظر عن المحفزات الخارجية (Glasersfeld,1991). | | |
| | 10 | التأمل فيما يرى من قضايا اجتماعية علمية | مهارة النظر في واقع اجتماعي أو موقف اجتماعي معين عدة مرات لفهم ما يجري بطريقة تمكنه للتعامل مع الموقف بشكل أفضل. ( Nasru, 2012) | | |
| | 11 | تذويت المعرفة | المعرفة الموجودة في واقع المتعلم والتي تصبح ذات معنى خاص وشخصي لهذا المتعلم (Vygotsky, 1978). | | |
| النمو الاجتماعي | 12 | تبادل المساندة مع الأقران | العمل ضمن مجموعات بتقديم واستقبال الدعم :<br>أ - العاطفي<br>ب - ممارسة التشاركية في انجاز العمل الواحد قيد الدرس.<br>ت - التعاون<br>ث - المساعدة في ان يكون في كل شخص شعور بأن لحياتهم معنى.<br>(McDevitt and Ormrod, 2010) . | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 13 | التعاطف | فهم مشاعر الآخر وتقديره لها من خلال وضع الشخص نفسه في موقع ظروف الآخر (Nasru, 2012) | | |
| | 14 | الاتجاهات نحو المدرسة | الرغبة في التعامل مع الموقف بشكل ايجابي جيد مثلا: نحو المدرس ، حب المدرسة وعدم التغيب عن المدرسة (Dicks & Le Blanc, 2009) | | |
| | 15 | التعامل مع السلطة على اساس ديمقراطي | وجود مؤشرات لإحترام متبادل بين الطالب والمعلم بعيداً تأثيرات سلطوية أو مواقف قوة مفروضة (Taylor, 2009). | | |
| المقدرة على التعبير | 16 | قدرة التعبير اللغوي اللفظي | القدرة على التعبير الشفوي بشكل دقيق نتيجة لتغلبه على الخوف من الوقوع في الخطأ. (Fleming, 2003) | | |
| | 17 | التعبير عن الرأي | تبني موقف معين والتعبير عنه بشكل واضح وصادق دون خوف من عقاب أو رغبة في ثواب (McNaughton, 2004). | | |
| | 18 | قدرة التعبير الكتابي | تعبير المتعلم عن:<br>أ – مشاهداته<br>ب – معرفته<br>ت – خبراته بلغة واضحة وسليمة (Nasru, 2012) | | |

# ملحق (2)

## درس عن مرض السكري

**اليوم الأول ( حصتين صفيتين)**

- مشهد ينتهي بصورة ثابتة لطفل يلعب مع رفاقه ثم يسقط أرضا.

( حيث تم اختيار مجموعة من الطلبات لأداء مشهد درامي ينتهي بصورة ثابتة عن مجموعة من الأطفال الذين يلعبون في وقت الاستراحة في المدرسة، وأحد الطلبة يشرب ماء كثير ويذهب الى الحمام، وهذا الفرد يغمى عليه أثناء لعبه وينتهي المشهد هنا بصورة ثابتة)

- الطلب من الطالبات التأمل بالصورة ومشاهدتها بجميع أبعادها.
- طرح أسئلة استقصائية بسيطة: لماذا سقط برأيكم؟ ولماذا اغمي عليه؟ هل يمكن الاستدلال على شيء ما نتيجة سقوطه؟ ما هي الأمور التي متأكدين منها في هذه الحالة، وما هي الحقائق التي لدينا من هذا الحالة؟
- تعليق ملصقتين على الحائط لكتابة الحقائق التي تم التأكد من معرفتها خلال المشهد، والأمور المتوقعة لسبب سقوط الطفل خلال مشاهدة الفيلم.
- مناقشة ما تكتبه الطالبات والتمييز بين الحقيقة والتخمين أو التوقع)
- نقاش: حول سؤال ما يمكن أن نقوم بفعله إذا ما شاهدنا هذا المشهد في حياتنا؟

- بناء شخصية متخيلة للطفل من أجل فهم أكثر لشخصية ذلك الطفل، مشاعره، هواياته، ما يحب، ما يتمناه، من أجل بناء صورة للطفل، من خلال رسم جسد الطفل على ورقة كبيرة، وتسجيل ما هي الأعراض الظاهرة عليه. وما هي ملاحظاتهن حول الذي شاهدوه،)
- عقد اجتماع مع الطالبات ومناقشة ما توصلن إليه من استنتاجات وحقائق.
- في نهاية الاجتماع يتم تقديم الحالة الخاصة بالطفل علاء

" كانت نتيجة الفحص قد ظهرت، وتم استدعاء الأهل عن طريق الهاتف، وحضروا بسرعة خائفين للمركز الصحي القريب من الروضة، ما بال علاء، ما الذي جرى معه؟ لماذا تم أخذه للمركز الصحي؟ كان علاء قد سقط في الساحة أثناء الفرصة مغمىً عليه. لم تدر المعلمات ماذا عليهن فعله تجاه علاء. لكن الخيار الوحيد كان هو حمله وأخذه للمركز الصحي. كانت علامات الجفاف والإعياء واضحة على وجه وجسد علاء. في المركز أجريت الفحوصات اللازمة له واخذ عينة من دمه وبوله لمعرفة ماذا أصاب الولد.

- إضافة أي معلومات (سواء كانت حقائق، أو توقعات) على الملصقة المعلقة. وذلك من أجل فهم الحالة أكثر واكثر.
- استكشاف وبناء قصة الطفل المصاب، من خلال عمل مشاهد أو صور ثابتة ليوم في حياة الطفل. ومناقشة ما سيقمن به، والتوصل أكثر إلى فهم قصة علاء. حيث يتم تقسيم الطالبات الى خمسة مجموعات وقيام الطالبات بعمل يوم في حياة الطفل سواء كان

مشاهد أو صور صامتة ( والهدف أن تقوم الطالبات يبنون وينسجون خيوط حكاية علاء)

- استنطاق الصور والحديث بصوتها من قبل الطالبات.
- الاستفادة من أفعال مجموعات الطالبات والبناء عليها.

**اليوم الثاني: ( أربع حصص صفية)**

- ولمزيد لفهم ما الذي حصل مع علاء وبناء على طلب الطالبات(من آخر مشهد قامت الطالبات بعرضه) كانت مقابلة أم علاء وذلك لمعرفة كيف يتصرف علاء في البيت، عاداته، سلوكه، هل تم ملاحظة أعراض خاصة على جسد علاء.
- (تكون المعلمة في دور الأم التي تم استدعائها الى المركز الصحي، المكان: المركز الصحي ، والطلبة في دور المهتمين بمتابعة حالة الطفل والذين يريدون معرفة أكثر حول الموضوع.
- في أثناء مقابلة أم الطفل المريض، يتم دخول أخصائية المختبر في المركز الصحي ( تم الاتفاق مع زميلة للمساعدة) بحيث تحضر نتائج الفحوصات المخبرية ( معدة مسبقا من قبل المعلمة) للطفل والتي تظهر ارتفاع في نسبة تركيز سكر الغلوكوز في الدم)
- إضافة أي معلومات على الرسم والملصقة (الحقائق والتوقعات) من أجل فهم أكبر للحالة وتجميع الحقائق بشأن الطفل.
- كتابة قصة عن حالة الطفل. ( بشكل فردي أو ثنائي)

- المشاركة بالقصص المنتجة وقراءتها واعطاء ملاحظات عليها، لتكوين أفضل صورة للطفل.
- مشاهدة فيلم كرتوني عن مرض السكري (مصدر يحتوي على معلومات جيدة عن المرض (الانترنت))، وكان الهدف منه الاطلاع على فيلم كرتوني، ومعرفة أكثر عن المرض.
- بناء الفريق الخبير في انتاج الأفلام الوثائقية:
- (نقاش) ما الذي يعنيه فيلم وثائقي، مهماته، أمثلة على أفلام وثائقية.
- اختيار اسم للشركة بناء على اقتراحات من الطالبات، من خلال وضع مقترحات، والتصويت عليها والذي كان أخيرا اسم شركة سلواد للأفلام الوثائقية.
- اختيار شعار، بناء على الرسم من خلال تقسيم الطالبات لمجموعات.

(تمت مناقشة ما تم رسمه واختيار شعار أخير مأخوذ من كل الشعارات المبنية من قبل الطالبات. وتم رسمه مصغر وتصويره وتلوينه من قبل الطالبات ليكون شعارا ملصقا على الطالبات.)

- مناقشة ما هي الأمور التي بحاجة لها لعمل فيلم وثائقي (معدات، قصة، شخصيات، قرطاسية، أموال، فكرة، معلومات ومعرفة،،،،،)

**يوم اخر: حصة**

- إلصاق الشعار، للشعور بالانتماء إلى شركة سلواد لإنتاج الأفلام الوثائقية

- الدخول في الدور وكأنهن موظفات في الشركة ، واختيار القسم الذي يودون أن يكن فيه ، قلت لهن: ابنوا الحيز الخاص بكم، صمموه وضعوه عليه ما تحتاجون من أجله للعمل، وقوموا بالأفعال التي تفعلونها الآن في الشركة.
- القيام بطرح أسئلة مختلفة مثل ما الذي تفعلونه، ما القسم الذي تمثلوه، ما هي مهمتكم، ما آخر فيلم قمتم بعمله؟؟؟ (وكانت الأقسام المختارة من قبل الطالبات هي: قسم البحث، قسم الانتاج، وحدة التسجيل الصوتي، كتابة السيناريو، قسم الإدارة، قسم التصوير،)

**يوم اخر: حصتين**

- طلبت منهن تحضير أنفسهن لعقد اجتماع لكل قسم من أجل تحديد احتياجاته وتم الطلب منهم تحضير قائمة بالأمور التي يحتاجون اليها لإخبار المدير بذلك عند عقد اجتماع للتباحث بأمور الشركة من أعمال.
- كان المعلمة بدور نائبة المدير (حيث هي من ستقوم بالاجتماع معهن لغياب المدير) من مجموعة قسم الإدارة، تم النقاش بأمور الشركة.
- أثناء الاجتماع تصل رسالة عبر الفاكس من وزارة الصحة والتي فيها تطلب عمل فيلم حول مرض السكري.(الزبون) الطلبة بدور العاملين في إنتاج الأفلام الوثائقية، والمهمة (إنتاج سيناريو لفيلم توعوي عن مرض السكري.)

حضرة السادة مدير وأعضاء شركة سلواد للأفلام الوثائقية

تحية طيبة وبعد:

تقوم وزارة الصحة الفلسطينية بعمل حملة توعية للمجتمع الفلسطيني عن الأمراض المنتشرة في فلسطين وتحديدا مرض السكري، ونرغب كوزارة بأن تساعدونا في انتاج فيلما وثائقيا عن الموضوع خصوصا واننا سمعنا ورأينا انجازتكم العظيمة في انتاج العديد من الافلام الجيدة.

نرجو من حضرتكم ارسال تصور أولي حول ما يمكن أن تقدموه لنا في هذا المجال، وتقديم سيناريو أولي في مدة لا تتجاوز الثلاثة أيام.

شكرا لكم

وزارة الصحة الفلسطينية

2011/5/24

- مناقشة حول ما يمكن وضعه في السيناريو
- توفير مصادر عن مرض السكري وذلك من خلالها تجهيزها والطلب من الطالبات القيام بزيارة المركز الخاص بالسكري ( الذي بني في حيز من المكان الذي تم إعداده مسبقا من قبل المعلمة، ويحتوي على مجموعة من المصادرة الغنية عن مرض السكري). قراءة المصادر فيما بين المجموعات وتبادلها.

**حصة اخرى( ساعتين متواصلتين)**

- تقسيم الطالبات الى مجموعات لكتابة السيناريو، بحيث تكتب كل مجموعة سيناريو خاص بها، ومن ثم المشاركة فيما كتبن من أجل الاستفادة من جميع الأفكار المطروحة في الأربع مجموعات، والإعداد لانتاج سيناريو واحد من جميع الصف.
- ومن أجل تطوير قدرة الطلبة في كتابة السيناريو تم مناقشة كتابات الطالبات بحضور جميع المجموعات وبحضور معلمتين زميلتين من المدرسة: الزميلة (1) معلمة الصف ولديها خبرة عميقة في مجال الكتابة، والزميلة (2) معلمة اللغة العربية في المدرسة)
- الاستفادة من بعض والاعداد لانجاز سيناريو واحد بناء على الافكار الواردة من جميع المجموعات.
- كتابة السيناريو بالصورة النهائية.

# ملحق (3)

## الحصص الصفية لتطبيق نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم

**أ- المشاهد الصفية المسجلة على الفيديو ومنتجاتها.**

**ب- التقرير اليومي للمعلمة الباحثة لاستخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم للحصص الصفية**

**جدول رقم(8)**

**منتجات مشاهد تعليم مرض السكري من خلال دراما عباءة الخبير موزعة على دعم ( الأقران و الكبار)**

**( مشاهدة الباحثة لتسجيل المباشر للعينة الطبقية لحصص على الفيديو)**

| الحصة | رقم المشهد | رقم المتسلسل | المشهد | موضوع المشهد | دعم الأقران | المعلمة الباحثة | الزميلات | المنتج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 1 | 1 | بدأت الحصة ب تنبيه المعلمة بالقول : شوفوا اليوم بدي إياكم تشاهدوا هل الفيلم القصير من أداء مجموعة من زميلاتكم. | الإعلان عن تقديم فيلم | – | – | – | – تهيئة للعمل |
| | 1 | 2 | الطالبات بأدوار مجموعة أطفال يلعبون كرة القدم، ويقطع واحد منهم اللعب ويخرج من اللعب ويشرب الماء في إحدى الزوايا الصف، ثم يعود ويكرر الأمر مرتين على مسافة زمنية قصيرة ( دقائق)، ثم خرج مرة أخرى بعيداً. وسأل أحد اللاعبين : أف ليش بضل يخرج، وين راح؟ تبرع لاعب آخر وقال أكيد راح على الحمام، يعني مش عارفينو، علق ثالث آاه – وتابع . علاء (الولد الذي يخرج ويدخل) لعب قليلاً ووقع أرضاً.( انتهى المشهد على علاء واقعاً على الأرض– صورة ثابة). | – عرض المرض يقع أرضا<br>–علم أثناء اللعب | – اللاعبون يتعلمون العمل الجماعي بتمثيل الأدوار. | – اختيار عرض الفيلم<br>– تحفيز قبلي يترك لهم الخيال لما يعملون.(خاص بالطالبات اللواتي قمن بالتمثيل). | – | – تحفيز للتعلم وتشوق لفهم ما يجري.<br>– تذويت التعليمات |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 3 | المعلمة للطالبات: خلينا نقرأ الصورة ونشوف أيش في الصورة. | – استخدام التحفيز | – | الدعوة للقيام بنشاط | – | – تحفيز من قبل المعلمة على التفكير فيما ترى الطالبات |
| | 2 | 4 | الطالبات تلتف حول الصوة الثابتة (علاء على الأرض وزملاءه من حوله). | استجابة حركية للمعلمة | – | – | – | مشاهدة جماعية للموقف(الصورة الثابة) |
| | 2 | 5 | –(بصوت عاد) طالبة قالت: ولاد بلعبوا، وفي واحد وقع على الأرض.<br>– طالبة أخرى (في ولد بضل رايح جاي بخرب عليهم اللعبة.<br>– طالبة: في واحد بشرب مي كتير.<br>– بجوز نضرب ضربة شمس.<br>الطالبات يعطين تعليقات مختلفة ومنها<br>–أه مزبوط واحد وقع على الأرض عادي.<br>– وأخرى تقول يعني خرب اللعبة<br>المعلمة تصغي. لم تعلق واكتفت ، مين اله رأي آخر، وتقول بعد كل رأي طيب كملوا شوا كمان بتحبوا اضيفوا –– – وهكذا. | احتمالات تفسر للموقف | تشجيع التعبير عن الأسباب ( تحرير التعبير) | – الإصغاء النشط. تشجيع بتقبل الاستجابات | – | تفكير سببي علمي.<br>–زيادة الدافعية<br>– التعلم الذاتي بالمبادرة<br>–التعلم التشاركي |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 6 | فكروا بالمشهد اللي شفتوه، واكتبوا شو اللي تعتبروه حصل كحقائق، وشوا اللي تتوقعوه أنها حصلت لكن هذا التوقع مش شيء أكيد. واكتبوا هذه الأشياء على الملصقتين الموجودة هنا على الحائط، ملصقة مكتوب عليها حقائق وأخرى مكتوب عليها توقعات. متبوع باصغاء الطالبات. | دعوة المعلمة للطالبات للتمييز بين الحقائق والتوقعات حول الموقف المشاهد. | – | – تحفيز على المشاركة | – | الإصغاء لتعليمات خاصة بتعلم مهمة |
| | 3 | 7 | مشاركة كبيرة تشمل حتى طالبات معروفات سابقا بضعف المشاركة ( سامية ، ونور وجنان وإيمان ومفيدة ) .<br>الطالبات أمام الملصقات بكثرة، كل واحدة تحاول أن تكتب أن تصل لتكتب، لكن لاحظت أن كان التعامل مع بعض يقوم على الانتظار، مثلاً طالبة تقول إذا خلصت أعطيننني القلم، وأخرى تعطي القلم لمن وراءها وهكذا استخدموا اقلام التخطيط بالتناوب وبرغم التزاحم، لم تحصل دفاشة. | تجاوب للقيام بالعمل المطلوب | –تحرير الاستجابة | – | | الاستجابة العملية للكتابة<br>تنفيذ العمل المطلوب بنظام.<br>مراعاة الآخرين أثناء الانتظار للقيام بالعمل المطلوب.<br>– قيمة العمل باحترام الآخر. |
| | 3 | 8 | المعلمة لم تتدخل.<br><br>بعد نهاية الكتابة ذهبت المعلمة للملصقات لترى ما كتبت الطالبات. | – متابعة سلبية (لا تدخل أو فرض سلطوي)<br>– المتابعة | –<br>– | –<br>– | –<br>– | تشجيع على العمل<br><br>– |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 9 | المعلمة تناقش الطالبات بعد عودتهن للمقاعد.<br>قالت المعلمة: مين بتحب تقول لي شو كتبت وليش كتبت هيك على قائمة الحقائق؟<br>طالبة: تقول أنصاب بضربة شمس<br>المعلمة: كيف عرفت أنه نصاب بضربة شمس.<br>الطالبة: يمكن.<br>المعلمة: اذا يمكن هل ما كتبت حقيقة أم توقع.<br>لأ ... معناتوا توقع. | المناقشة | – | توجيه الأسئلة المحفزة | | –انتباه الطلبات<br>– التمييز بين الحقائق والتوقعات<br>– التفكير الناقد<br>– التفكير التأملي |
| | 3 | 10 | المعلمة ترى على الملصقات أن كتب سبب الدوخة فقر الدم على ملصقة الحقائق.<br>سألت الطالبات : ما رأيكم : هل سبب الدوخة حقيقة في هذا المشهد قالت طلبة يمكن.<br>طالبة أخرى قالت، بس إحنا ما فحصنا دمه علشان نعرف أنه فقر دم.<br>المعلمة إذن هي حقيقة وإلا توقع<br>الطالبات معا( 3) توقع.. | مناقشة | دعم بالتساؤل | تحفيز دعم الأقران لبعضهم البعض | – | الحوار على أساس تبادل وجهات النظر نحو نفس الموضوع. مهارة طرح السؤال.<br>– تفكير سببي.<br>– مهارات استقصاء.<br>– تفكير ناقد. |
| | 3 | 11 | تقول طالبة للمعلمة : أنا يا مس صرت أميز أكثر بين الحقيقة والتوقع) فابتسمت المعلمة للطالبة. | التعبير الشفوي | – | الإيماءة (الابتسام) | | التعبير عن التعلم.<br>التمييز بين الحقائق والتوقعات |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 12 | وتابعت بأمثلة أخرى. على ملصق الحقائق و بينما قرأت ملصق التوقعات وبسرعة علقت أه ممكن أثناء (مثلاً أن يكون مش مفطر، أو مريض، أو ممكن يكون مصاب بضربة شمس)<br>قالت كل هذا ممكن. | متابعة سريعة للكتابة | – | تقبل الإجابات | | مرونة في التفكير مع الموقف ( معالجة المعلومات بأكثر من طريقة).<br>تعلم أن الناس يختلفون في فهم نفس الموقف.<br>التفكير العلمي بأن المعرفة صحيحة ما لم يتم نفيها.(تعدد الاحتمالات). |
| الاولى | 4 | 13 | سألت بتحبوا تعرفوا أكثر عنه شو صار معه.<br>الطالبات : أكيد، أكيد، أكيد.<br>المعلمة: طب خليني أقرأ لكم هذا التقرير الأولى عن حالة علاء. | دعوة الطالبات لمعرفة المزيد | – | – تحفيز الدعم بإعطائهم الخيار في التعلم | | – الانخراط في التفكير يطور ويعمق الفهم.<br>– الذوق في التعامل (بتحبوا) بسلطة ديقراطية. |
| الرابعة | 5 | 14 | سألت المعلمة الطالبات: طب كيف ممكن نعرف اكتر عن شو صار بعلاء، بعد ما راح عل المركز<br>أجابت طالبة : يمكن لازم نحكي مع حدا من أهله<br>تقول المعلمة: بتحبوا تحكوا مع ام علاء؟ | تعددية مصادر المعرفة. | تبادل التساؤل | طرح الأسئلة الاستقصائية | | – تشارك بين المعلم والطالب حول جمع المعلومات<br>– المشاركة في البحث |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تجيب الطالبات : أكيد<br>وأخرى تقول: بنعرف شو صار معاه؟<br>وتضيف أخرى: وشو حكالو الدكتور | | | | | عن مصادر التعلم المختلفة. |
| | 5 | 15 | تخبر المعلمة الطالبات: رح استخدم الشنطة اشارة للدخول بدور الأم، بس امسكها بكون بدور ام علاء وانتو بدور المهتمات في شأنه اتفقنا<br>الطالبات : نعم | – استخدام التعاقد لأغراض الدخول بالدور.<br>– المقابلة مصدر معرفة. | – | توزيع الأدوار دور المهتمين للطالبات والأم للمعلمة (إعطاء أهمية لهن مقابل دور الأم) | – | – اتفاق مسبق لتسهيل العمل بالدراما.<br>– المقابلة مصدر معرفة. |
| | 6 | 16 | تدخل المعلمة وهي تحمل الحقيبة مشيرةً إلى أنها دخلت في الدور، كذلك الطالبات، اللواتي ينظرن إلى الأم (المعلمة)<br>تجلس الأم (المعلمة) على الكرسي<br>تسألها إحدى الطالبات: كيف حالك؟<br>تجيب الأم (المعلمة ): الحمدلله على كل حال ، سمعت انكم حابين تشوفوني، بقدر أعرف ليش؟<br>تجيب طالبة اخرى: والله بدنا نطمن على صحة علاء.<br>الأم: انتو بتعرفوه؟<br>احدى الطالبات: علاء الكل بحبه واحنا بدنا نطمن عليه<br>الأم: الله يسلمكم، والله هيني اجيت ركض بعد ما اتصلت | – إجراء المقابلة<br>– جمع معلومات عن الحالة | – تحرير الاستجابة<br>– تزويد البعض بالمعلومات | – إعطاء إجابات محددة | | مهارات المقابلة<br>مهارة طرح الأسئلة الاستقصائية.<br>مهارة جمع البيانات.<br>مهارة ربط المعلومات( تعلم ذاتي نشط)<br>مهارة الاستنتاج.<br>معرفة أن نفس العرض يمكن أن يكون لأكثر من مرض. |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علي الروضة وقالتلي انه جابوه لهون في هالمركز، واخدوا منه عينات يفحصوها وبستنى النتيجة،<br>سألت طالبة: هاي أول مرة بدوخ؟<br>تجيب الأم: لأ، هاي تاني مرة<br>سألت أخرى: طب لما داخ هديك المرة كان يلعب؟<br>الأم: لا والله وهو في البيت كان يدرس وداخ<br>طالبة أخرى: آاااه ، طيب، كيف أكله ؟ بوكل منيح؟<br>الأم: الحمدلله، لا فش عنده مشكلة مع الأكل، تغذيته جيدة.<br>تسأل طالبة: طب هلأ كيف صحته؟<br>الأم: الحمدلله كتيير احسن مصحصح بس بدو يرتاح شوي<br>طالبة أخرى: هديك المرة لما داخ وديتوه على الدكتور؟<br>الأم: لا والله لانه انا وابوه فيقناه وصار منيح<br>نفس الطالبة: بس كان لازم توخدوه عشان تتطمنوا عليه أكتر؟<br>الأم: مهو عشان تحسّن ما اخدناه<br>طالبة أخرى: هل معاه فقر دم؟<br>الأم: بعتقد لا لانه قبل فترة بسيطة عملناله فحص دم بس كان دمه منيح<br>طالبة أخرى: شكله معاه جفاف، لأنه بشرب مي وبروح | | | | | التخمين للمرض غير كاف لتشخيص المرض.<br>معرفة التشخيص المخبري ضرورية لمعرفة حقيقة المرض.<br>معرفة الفرق بين مصدر التخمين ومصدر الحقيقة<br>استقصاء حول الحالة، وتجميع معلومات من خلال طرح الأسئلة<br>أسئلة استقصائية.<br>تكامل المعرفة باستخدام استقصاء جماعي ن كل واحد يكمل الآخر.<br>المساندة الجماعية<br>كيفية الاستفادة من الحوار مع الأم )<br>مهارة التفاوض لإقناع الآخر.لاحظ اصرار |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالحمام<br>الأم: والله مزبوط بس ان شالله خير ، يعني هذا الجفاف بخوف؟<br>نفس الطالبة السابقة: لا مش كتيير بس لازم يراجع الدكتور<br>طالبة أخرى: بجوز معاه سكري<br>طالبة مختلفة : لا لانه السكري بدوخش، وبوقعش على الأرض<br>الأم: يعني ممكن يكون معاه سكري؟<br>مجوعة طالبات (3–4 طالبات) : بنعم<br>أغلبية الطالبات(ما لا يقل عن 10 طالبات) : تقول لا<br>طالبة أخرى: ان شالله خير<br>(تدخل أثنائها : فتاة تبدو أنها تعمل في المختبر، ترتدي المريول الأبيض الطبي ، "طالبة من الصف الحادي عشر، كنت كمعلمة متفقة معها مسبقا على القيام بهذا الدور" وتحمل ورقة)<br>الفتاة بالأبيض تسأل: بدوِّر على ام علاء، هون ام علاء؟<br>الأم: آاه انا انا، في اشي ؟<br>الممرضة: طلعت نتيجة الفحص ولازم توخديها عند الدكتور، تفضلي | | | | | الطالبة على إن الأم لازم تأخذ علاء للطبيب"<br>الاحتمالات تزيد باتجاه البحث عن مصدر جديد للمعرفة غير الأم( الطبيب).<br><br>تعاطف.<br>تقرير الفحص كان مصدر للمعلومات على أن الطفل مصاب بالسكري، وبالتالي مصدر مؤكد للمعلومات بعد التساؤلات والتوقعات وبعد البحث عن إجابات لها<br>معرفة عن أعراض الحالة( المريض الافتراضي بالسكري) |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأم يسلموا، بس دخيلك في اشي فيه؟<br>الممرضة: منيح بس وديه عالدكتور واسأليه<br>الأم: طب الله يرضى عليك في اشي؟<br>الممرضة: اطمني دمه منيح، وفش التهابات، بس في ارتفاع بنسبة السكر في الدم، على العموم تفضلي هاي الفحص، وبعدين روحي عند الدكتور وشوفي شو بحكيلك، سليمة ان شالله.<br>الأم (بخوف كبير): الله يستر ، طيب بخاطركم يا صبايا.<br>تخرج الأم من الغرفة، وتعود بدون الحقيبة إشارة إلى أن الدور انتهى. | | | | حتى الآن المعرفة بأعراض دون التشخيص.<br>–التمييز بين مصادر المعرفة( المختبر لفحص الدم، لكن الطبيب لتشخيص المرض باستخدام نتيجة الفحص.<br>الأسئلة الاستقصائية الطالبات تسأل كما يسأل الخبير. | |
| | 7 | 17 | تسأل المعلمة: شو بنقدر هلأ نضيف على قائمة الحقائق؟<br>الطالبات (ما لا يقل عم 12 طالبة) : انه مصاب بالسكري<br>المعلمة : ماشي. معلش وحدة تكتبها على الملصقة. | دعوة إلى تجميع المعلومات(تراكمي) | – | تشجيع من خلال طرح سؤال | – | تجميع للمعلومات من مصادرها المختلفة(الفيلم، المقابلة، و تقرير المختبر) التمييز بين الحقائق والتوقعات(نمو الاستقصاء والتمييز بدعم الكبار والأقران يظهر لأول مرة أن سبب النمو ذاتي اجتماعي وليس |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | خارجي ( ZPD) بالتلقين وبدون تذويت. |
| | 7 | 18 | أحد من الخارج يدق الباب، ويطلب المعلمة ويخبرها ان تتوجه إلى الإدارة فوراً<br>المعلمة تطلب من الطالبات: صبايا بدي أروح شوي عند المديرة، بس لو سمحتوا، هاي في اوراق وأقلام، اكتبوا قصة عن علاء ، والكم الخيار يا بشكل فردي او ثنائي. عبين ما آجي الطالبات منقسمات: كثير منهن يكتبن (في تقديري ما طلبته المعلمة من كتابة القصة) | – إعطاء مهمة للطالبات<br>– أداء المهمة: تعبير كتابي | –مساندة البعض | – تحفيز على أداء مهمة | | – التدريب على التعبير الكتابي<br>– كتابة قصص |
| | 8 | 20 | والقليل استغل غياب المعلمة وقام باللعب، حيث كانت هناك مجموعة من الطالبات تمثل دور الصحفية تجري مقابلات مع بعض أقرانها وتقول: بدي أعمل تقرير عن مرض الأطفال. (اللعب الإيهامي، حيث تمسك القلم كما لو أنه ميكروفون، وتستخدمه لتسجيل ما تقوله الطالبة التي تجري معها المقابلة). | لعب | مساندة في توزيع الأدوار | – | | – التعبير عن الذات بحرية وثقة دون خوف(الأمن النفسي) |
| | 8 | 21 | عادت المعلمة وقالت: أاه يا صبايا شو عملتو؟<br>إحدى الطالبات: مس مس عن جد الكاميرا كانت تصور؟<br>المعلمة: أها كانت تصور بس المهم كتبتوا القصص؟<br>الأغبية بشكل جماعي : نعم | طبيعة البيئة الصفية | – | – الدعم بالتسامح السماح بالتعبير دون قيد أو شرط. | | الأمن النفسي<br>كتابة القصص |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | (على فكرة انا الباحثة عندما سألوني كمعلمة لم أهتم بسؤالهن أو حتى أنتبه لماذا يسألوني هذا السؤال، لكن عند مشاهدة التسجيل بعد انتهاء اليوم أعجبني هذا السؤال) | | | permissivenes s كما في أسلوب روجرز في الإرشاد المتمحور على الذات والتعامل مع المستفيد كشخص متفرد الصفات وجيد بطبعه.( Patterson) 1969 | | |
| الثامنة | 9 | 22 | المعلمة: مستعدين لحصة اليوم<br>الطالبات : كتيير متحمسين لشو بدنا نعمل | سؤال الطالبات | – | اهتمام بجاهزية المتعلم | | التشويق باحترام وتعاطف.<br>انخراط الطالبات في المشروع، ( تعلم ذاتي نشط) |
| | 9 | 23 | المعلمة مين تحكيلنا شو عملنا لهلأ في إعداد الفريق المسؤول( فريق الخبراء للمشروع المتوقع)<br>إحدى الطالبات: اخترنا اسم الشركة | خطوات العمل المنتج حتى اللحظة. | | – طرح سؤال بنائي وبنيوي. | | – القدرة على تلخيص الخطوات<br>– القدرة على التعبير |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المعلمة: شو كان؟<br>نفس الطالبة: شركة سلواد لإنتاج الأفلام الوثائقية<br>المعلمة: وبعدين؟<br>طالبة أخرى: صممنا شعار للشركة، واخترنا واحد من تجميع الأفكار من كل المجموعات. | | –عمل جماعي في التصميم | – تشجيع على التعبير الإيقوني. | | الرمزي ( الرمز لإسم الشراكة بما يحويه من دلالات لمعنى ذاتي/ اجتماعي<br>– القدرة على (التعبير الأيقوني : إنتاج صورة معبرة) |
| | 25 | المعلمة: وهلأ بدنا نوخد الشعارات ونحطها على ملابسنا، وبس نحطها بنكون احنا الخبراء اللي بشتغلوا بها الشركة، اتفقنا؟<br>الطالبات: ماشي، أوكي، ياي أكيد<br>(تقوم المعلمة بمساعدة الطالبات على وضع الشعارات ، واقترحت أحداهم: مس أحسن اشي نكبّسهم( أن نستخدم الكباس لشبكها مع الملابس).<br>المعلمة : والله فكرة ممتازة، ياللا خلينا نعملها. | | الاتفاق على أن يكون الشعار إشارة للدخول في الدور<br>الاستماع لاقتراحات الطالبات | المشاركة | توزيع الأدوار للانخراط بدور الخبراء في انتاج الافلام | | الاستعداد للدخول في الدور<br>الاستمتاع بالتعلم.<br>( تعلم ذاتي نشط)<br>– تشارك في القرارات والإنتاج بين الطالبات وأنفسهن من جهة وهم / وكل منهم مع المعلمة. |
| | 9 | 26 | المعلمة بعد الانتهاء من تعليق الشعارات على الطالبات: هلأ بدنا نتقسم مجموعات، كل مجموعة بدها تختار المحل | – الدعوة إلى العمل الجماعي | المساندة وتبادل الآراء داخل | – افسحاء المجال للطالبات لترتيب | – | – القدرة على التخيل وبناء الحيز المكاني |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الخاص فيها بهاي الشركة، رتبوا مكاتبكم كيف ما بدكم، واستفيدوا من الأغراض والقرطاسية الموجودة، وحطوا اشارات على الأقسام االلي بتعملوا فيها.<br>بعد فترة زمنية قصيرة، تطلب المعلمة: تصرفوا كما لو أنكم تعملون الآن في الشركة<br>الطالبات يقسمن أنفسهن دون تدخل المعلمة، وبسرعة كبيرة | | لتصميم المكان<br><br>– الدعوة للبدء بالدخول في الدور. | المجموعة<br>–تشجيع بعضهم البعض<br>–عمل جماعي | المكان<br>–السماح بالتصرف قيد أو شرط | | والدخول بدور الخبراء<br><br>–التفكير لافتراضي<br><br>– الانخراط كبير ( تعلم ذاتي نشط)<br>– تحمل مسؤولية العمل(أخلاقية مساندة في العمل الجماعي). |
| | 10 | 28 | (الطالبات يقمن بأعمال مختلفة)<br>المعلمة تحمل الكاميرا وتلف حول الطالبات وتسألهن: – مرحبا<br>–إحدى المجوعات: أهلين<br>–المعلمة: شو بتعملوا بهاد القسم<br>–الطالبات: احنا قسم البحث، في الشركة، وقاعدين بنعمل بحث عن موضوع الفيلم اللي بنشتغل فيه<br>– المعلمة: وشهو الفيلم؟<br>– الطالبات: عن التراث الفلسطيني | بناء تاريخ الفريق<br>– ( التعرف على السيرة الذاتية للفريق) | –عمل المجموعات المساندة | طرح أسئلة محفزة<br>– | | – ارتقاء الطالبات في التفكير والحديث والعمل كما لو أنهن الخبراء<br>– العمل بروح الفريق تكرر خلال الفقرات في كل الحصة( 22– 28) (تعاون، تشاركية ، تبادل معلومات، تبادل مساندة وتعاف مع الآخر، |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | – المعلمة: والله كتيير حلو/ ياللا بالتوفيق<br>– المعلمة مخاطبة مجموعة أخرى: مرحبا كيفكم؟ شو بتعملوا؟<br>– احداهن: والله بنرتب بالاجهزة تبعتنا، عشان تكون جاهزة للتصوير؟<br>– المعلمة: واو كتير حلو. الكاميرات كافية عنكم؟<br>– احداهن: في عنا نقص شوي بس بندبر حالنا<br>– المعلمة: شو اخر فيلم عملتوه؟<br>– طالبة: كان عن تأثير الاحتلال على الأطفال<br>– المعلمة: اوكي يعطيكم العافية<br>– المعلمة نحو مجموعة أخرى: مرحبا؟ اسف على الازعاج كيف الشغل؟<br>– إحدى الطالبات: الحمدلله والله كاعدين بنحضر وبنتناقش حول السيناريو اللي بدنا نعمله<br>– المعلمة: عن شو ؟<br>– احداهن: عن تاريخ النكبة<br>– المعلمة: طيب كيف بتتعاونوا مع بعض في الشركة؟<br>– احدى الطالبات: طبعا أول اشي بنحكي لقسم البحث يحضرلنا الكتب والمصادر، وبعدين احنا بنتناقش وبنكتب | | | | | وحماس للمعرفة).<br>– مهارة التفاوض .<br>– التعبير اللفظي<br>– تفاوض<br>تخيل الدور كما لو أنهم فعلاً خبراء( تذويت)<br>+الاتجاهات الإيجابية نحو االتعلم والتعليم والمعلمة في كافة البنود( 22–28) |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | وبعدين بنحك مع قسم التصوير والتسجيل الصوتي والادارة عشان يرتبو الوضع زي ما لازم.<br>– المعلمة: والله كتيير منيح/ يعطيكم العافية<br>تستمر المعلمة بطرح الأسئلة على باقي المجموعات والتي كانت: قسم الإنتاج، قسم الإدارة، وحدة التسجيل الصوتي. | | | | | |
| الثانية عشر | | 29 | (بعد الانتهاء من كتابة السيناريو ضمن أربع مجموعات)<br>المعلمة: يللا صبايا حضروا حالكم، هلأ رح نعرض سيناريوهات اللي كتبتوها، قدام بعض عشان نطورها وتطلع بسيناريو الأفضل للفيلم، اتذكروا انه معناش وقت لازم نبعت السيناريو الأولي لوزارة الصحة، رح تيجي تسمعلكم معلمتين: مس نسرين، ومس هالة<br>– إحدى الطالبات: واو كتيير منيح اكيد رح يساعدونا<br>المعلمة : اكيد | دعوة الطالبات لأن يشاركن الآخرين ما أنتجنه من السيناريوهات الأربع الأولية. | – عمل مجموعات وتعاون | اعطاء مهمة ضمن سياق (الدراما) | | التعبير الكتابي عن السيناريو (لكل مجموعة"4")<br>التعبير عن المعرفة المكتسبة بالتشاركية المستندة على روح الفريق (المعرفة عن مرض السكري)<br>نشر المعرفة |
| | 10 | 30 | (تجلس الطالبات بجلسة دائرية برفقة المعلمتين الزميلتين)<br>المعلمة الزميلة(1): مرحبا سمعنا كاتبين سيناريوهات عن السكري<br>– إحدى الطالبات: ناويين نعمل فيلم عن المرض وكتبنا سيناريوهات | مشاركة بالعمل | حوار، وتبادل الآراء | توفير خبراء في المجال | إعطاء تغذية راجعة حول العمل | – التفكير بعمل المجموعة نفسها( أربعة مجموعات "4") يذكر هنا –أن التأمل هو الوجه |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | – المعلمة الباحثة : كل مجموعة* بعد ما تقرأ سيناريوها، رح اطلب من الطالبات الزميلات يعطوا رأيهم فيه، وبعدين بنطلب رأي المعلمتين فيه. مين بحب يبلش(يبدأ)؟<br>– إحدى الطالبات: إحنا مجموعتنا الأول<br>– المعلمة: تفضلوا<br>( تقرأ طالبة من المجموعة الأولى السيناريو المكتوب)<br>– المعلمة: يعطيكم العافية، في حد عنده* أي تعليق أو ملاحظة؟<br>احدى الطالبات: انا بفكر انه المقدمة ما كانت حلوة لأنها بلشت بشكل جامد.<br>طالبة اخرى: كمان ما حكوا عن انواع السكري، بس حكوا عن الأعراض.<br>المعلمة الزميلة 1: حلو بس المفروض نهتم اكتر بالشكل الفني للسيناريو عشان يكون جذاب، المعلومات فيه منيحة بس لازم يكون اكتر مشوق، عشان هي كانا بنصح انه نهتم في المقدمة، لانه اذا كانت مقدمة الفيلم حلوة المتفرج رح يتحمس يكمل الفيلم، اما اذا كان ممل من الأول بجوز يغير الواحد المحطة وما يتفرج<br>طالبة من نفس المجموعة: هو مزبوط: كان لازم نعمل | | | | المنتج (التعليم التيسري) | الآخر للتذويت.<br>– التفكير الناقد في عمل المجموعات الأخرى( مكررة بعدد المجموعات "4 مرات"<br>– مهارة النقاش للرأي والرأي الآخر أعمالهن<br>– الأخذ بعين الاعتبار تلك الملاحظات<br>– التفاوض والمناقشة.( في المجموعات الأربعة" 4 تكرارات"<br>– تطور في لغة الحوار ومهارات الإصغاء والحوار<br>– والنقاش تعبير عن الرأي.( مرتين : عندما تطلب المعلمة أن يستعدوا ويعبروا استجابة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدمة افضل بس يمكن الوقت ومستعجلين كتيير بس اكيد رح نزبطه اكتر<br>المعلمة الزميلة2 : استفدت كتير من المعلومات العلمية اللي فيه. بس يمكن كمان لازم تبينوا المشاعر اكتر لانه حلو الفيلم او المسلسل يكون قريب للإنسان وما يكون بس تقرير عن معلومات طبية وهيك بكون احسن. | | | | لذلك، وأخرى عند النقاش مع الأقران والمعلمتين)<br>– تحسن في قدرتهن على الكتابة الأدبية( أ)تعبير كتابي والتحسن ب) ارتقاء معرفة الكتابة) لكل مجموعة.<br>– استخدام التغذية الراجعة من الكبار<br>– بشكل انتقائي يناسب حاجتهن<br>– لحل المشكلات التي واجهتهن أثناء الكتابة. |

**التقرير اليومي للمعلمة الباحثة لاستخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم**

لم تكن الحصة الأولى للدراما أو عباءة الخبير مع الصف السابع، ولكن في هذه المرة كان درساً كبيراً غير مرتبط في المنهاج إلى حد كبير بل هو أوسع وأعمق ومبني بطريقة فردية وبناء على استشارات من خبراء في الدراما، اخترت موضوع السكري، وذلك لان المنهاج يتطرق له بشكل بسيط ولكن بطريقة من الصعب أن تستوعبها الطالبات ، وبما أن المرض منتشر إلى حد كبير في المجتمع الفلسطيني لذا اخترته للعمل عليه في المشروع.

العمل كان كله في المكتبة وهي المكان المتعارف عليه لطالبات الصف السابع عند استخدام حصص الدراما سواء كانت في العلوم أو التربية المدنية التي أيضا أقوم بتعليمها للطالبات.

لذا فالمكان مألوف للطالبات، لكن ما لم يكن مألوفا هو التصوير(الفيديو) حيث لأول مرة في هذه الشعبة أقوم بتصوير الحصة، بالطبع كنت قد أخذت الموافقة من قبلهن وأخبرتهن أنها لأغراض علمية وبحثية.

بدأت الحصة والتي استمرت حصتين صفيتين في اليوم الأول (كل حصة مدتها 40 دقيقة)، بعرض فيلم من قبل الطالبات قمن بتحضيره وأدائه، بناء على معلومات ومعلومات محددة قمت بتزويدها للطالبات، وارتأيت هذه الطريقة على الرغم من أنني بإمكاني سرد قصة أو حالة عن المشكلة لكن أردت أن يكون للطالبات دور حتى في طرح المشكلة التي ستكون هي المفتاح للمشروع وذلك لغرس شعور الرغبة والاهتمام في الحصة والموضوع.

قمت بإعطاء الطالبات مقدمة بان هذا لمشروع سيبدأ في ذلك اليوم ولكنه سيستمر عدة حصص صفية، وطلبت منهن الالتزام وان يكن كما كن دائما .

قامت الطالبات أداء الفيلم القصير ( مشهد فيلمي قصير) والذي انتهى بصورة ثابتة (still image) وهي تقنية من تقنيات الدراما، وطلبت من الطالبات مشاهدة معالم الصورة والتعبيرات الظاهرة على شخصيات الطالبات اللواتي في الصورة، كانت المشاركة جيدة، وطلبت منهن الحديث عنها كما هي العادة عند مشاهدة صورة ثابتة ، قمن بقراءتها، وتأويلها ووضع افتراضات عما حدث، عملن على استنطاق الشخصيات، والاستفسار عن الشخصيات الموجودة في الصورة، ما بال الطفل، لماذا سقط، ما ردة فعل زملائه عند سقوطه؟ وتساؤلات كثيرة قمت بطرحها على الطالبات، دون إعطاء إجابات أو معلومات عن الحالة. عرفن أيضاً أن الطالبة التي سقطت على الأرض هو طفل واسمه علاء وذلك من خلال استنطاق الصورة الثابتة .

بعد ذلك قمت بتعليق ملصقتين كبيرتين على الحائط، وطلبت من الجميع المشاركة وكتابة الأمور التي تعتقد الطالبات أنها حقيقة عن حالة علاء، وأخرى لكتابة ما هي الأمور التي تتوقعها الطالبة عن الحالة. وكان الهدف من ذلك معرفة، التفكير في الحالة، والتمييز بين ما هو حقيقة وما هو متوقع ووضع افتراضات عن الحالة، وأيضا البدء في الاستقصاء لمعرفة الحالة تحديدا وما هي التساؤلات التي تتبادر في ذهن الطالبات والبحث عن إجابات للتوصل إلى الحقيقة. فمثلا هناك على ورقة الحقائق بعض الطالبات كتبت أنه يشرب الماء كثيرا، أنه سقط وهو يلعب،،،،،، البعض كتبن على ورقة التوقعات، أنه يمكن أن يكون مصاب بالتعب، أو بفقر الدم، أو مصاب بأمراض معية. وكان هدف هذا

التمرين تمكين الطالبات من أجل استكشاف حالة الطفل الذي سقط أرضا والبدء في التفكير العلمي عن الحالة.

كانت مشاركة كبيرة من قبل معظم الطالبات، وكنت أحاول أن أشجع الطالبات اللواتي لم يقمن بالكتابة قدر المستطاع، عندها بدأت ألاحظ بأن بعض الطالبات أبدين حماسة كبيرة لم أكن أتوقعها.

بعدها قمت بمناقشة كل ما كتب على الملصقتين ونقاشه مع الطالبات وأردت أن يقمن هن بأنفسهن لمعرفة إذا ما كانت ما كتبته الطالبات حقيقة أو لا، كان النقاش رائعا وبدأنا باختيار الأمور التي تعتبر حقيقة في الحالة المطروحة. وحتى في الأمور التي كتبتها الطالبات كنت أنقاشهن فيها على الرغم من أن معظمها ممكنة الحدوث وتعتبر توقعات للحالة. وعملت أثناء النقاش على تحفيز مقدرتهن على التفكير الناقد لكل ما يتم طرحه.

المشكلة كانت بأنني اخترت جنس الطفل الذي كان يلعب بأنه ذكر واسمه علاء، فالكثير من الطالبات كن دائما يقلن أن هبة(التي مثلت دور علاء) سقطت، شربت ماء،،،،،،،( في التجارب السابقة في العمل مع الطالبات وعندما كما نقوم بنتاج وتأليف مسرحيات في الصف كانت الطالبات في معظم الأحيان تختار شخصيات ذكور وكنت أسألهن عن سبب ذلك، فكانت تجيب الطالبات أن ذلك أكثر واقعيا مع المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث الأولاد من يلعب ويخرج ويغادر المنزل بشكل اكبر بكثير من الطالبات).

ومن ثم تم عقد اجتماع مع الطالبات ومناقشة ما توصلن إليه من استنتاجات، من هنا بدأ الاهتمام بالحالة أكثر فأكثر وأثارت الحالة لديهن الرغبة والفضول في معرفة تفاصيل أكثر عنها. وفي نهاية

الاجتماع، قدمت لهن تقرير أولي عن الحالة الخاصة بالطفل علاء (وكانت عبارة عن تقرير معد مسبقا مطبوعا وأيضا كان يحتوي على معلومات عن الحالة أكثر فأكثر).

" كانت الفحوصات قد أجريت، وتم استدعاء الأهل عن طريق الهاتف، وحضروا بسرعة خائفين للمركز الصحي القريب من الروضة، ما بال علاء، ما الذي جرى معه؟ لماذا تم أخذه للمركز الصحي؟ كان علاء قد سقط في الساحة أثناء الفرصة مغمىً عليه. لم تدر المعلمات ماذا عليهن فعله تجاه علاء. لكن الخيار الوحيد كان هو حمله وأخذه للمركز الصحي. كانت علامات الجفاف والإعياء واضحة على وجه وجسد علاء. أجريت الفحوصات اللازمة له في المركز، واخذت عينة من دمه وبوله لمعرفة ماذا أصاب الولد".

هذا التقرير عن الحالة كان يهدف إلى جعل الطالبات تتخيل ما الذي حصل إلى الآن مع الطفل، وأن المكان الموجود فيه الآن في العالم المتخيل هو المركز الصحي/ وبالطبع لم تعط معلومات مؤكدة عن إصابته بمرض السكري.

كانت الطالبات مصغيات بشكل لافت عند قراءة التقرير من قبلي، وبعدها طلبت منهن إضافة أي معلومات (سواء كانت حقائق، أو توقعات) على الملصقة المعلقة. وذلك من أجل فهم الحالة أكثر وأكثر. أيضا كان الحماس عند الطالبات والمشاركة بادية على بعض الطالبات بشكل ملفت مثلا الطالبة سامية قامت سريعا والتقطت القلم للتدوين على الملصقة الموجودة على الحائط وبالطبع كان هذا يشعرني بالسعادة ويعمل في الوقت نفسه على تبديد الخوف الموجود لدي أثناء تطبيق المشروع. (سامية من الطالبات التي تعتبر من ذوات التحصيل المنخفض ولا تحب المشاركة عادة في الحصص الصفية)

بعدها، كان العمل على بناء شخصية للطفل من قبل الطالبات وكتابة كل ما يتبادر في أذهانهن عن الطفل علاء، لذا طلبت منهن كتابة شخصية علاء وذلك على رسمة تجسيدية لجسد الطفل( وهي ورقة كبيرة مرسوم عليها جسد وقلت لهن انه علاء)، وتسجيل ما هي الأعراض الظاهرة عليه. وما هي ملاحظاتهن حول الذي شاهدوه، وبناء شخصية متخيلة للطفل من أجل فهم أكثر لشخصية ذلك الطفل، مشاعره، هواياته، ما يحب، ما يتمناه، من أجل بناء صورة للطفل). وهنا كانت المفاجأة حيث ازدحمت الورقة بالطالبات اللواتي أردن المشاركة وكانت المشاركة كبيرة جدا وجدا بحيث كتبت الطالبات أكثر من مرة على الرسم حول ما يخطر ببالهن عن الطفل الذي عمره 5 سنوات، وكانهن قمن بتجسيد شخصية الطفل علاء وما يحب وما يرغب ويتمنى وعلاقته مع الآخرين، شعرت عندئذ أن الطالبات تعرفن أكثر فأكثر على علاء، وزاد الاهتمام به وشعرن بأنهن مسؤولات ومهتمات لمعرفة ما جرى معه بالضبط. وكيف يمكن مساعدته.

ملاحظة: تواجدت صورة جونسينا وهو بطل فيلم مصارعة على ما اعتقد يحببنها الطالبات، ووجود هذه الصورة خلقت نوع من الفوضى حيث حاولت الطالبات إخفائها عني، لكنني التقطتها منهن وحاولت ان استثمرها، وسألتهن هل يحب علاء جونسينا؟ اجابت طالبة نعم ، حيث كتبت رزان عن انه يتمنى أن يكون مثل جونسينا، وطلبت من صاحب الصورة وضعها على منطقة من جسد علاء. وهذا كان تصرف حيث تم استغلال الصورة (التي هي أيضا من اهتمامات الطالبات) في الموقف وجعلته جزء من الرسمة.

ولاستكشاف وبناء شخصية الطفل المصاب أكثر وفهمها، طلبت منهن عمل مشاهد قصيرة متحركة أو مشاهد ثابتة ليوم في حياة الطفل علاء. وتم مناقشة ما تم عمله، والتوصل أكثر إلى فهم قصة

علاء. حيث تم تقسيم الطالبات إلى خمسة مجموعات وقامت الطالبات بعمل يوم في حياة الطفل سواء كان مشاهد أو صور صامتة (الطالبات يبنون قصة لعلاء) وكانت الصور معبرة وتم استنطاقها والحديث بصوتها من قبل الطالبات، وكان يوميات الطفل أصبحت معروفة للطالبات وبذلك تم التعرف على شخصيته أكثر وبناء جزء من قصته. وفي آخر مجموعة عرضت أن الطفل مصاب وأن الطبيب حضر إليه لمعاينته بحضور أهله القلقين عليه كثيرا، أوقفت المشهد لتكون صورة ثابتة قرأنها وكانت المدخل للحصة القادمة. ( من هنا جاءت الفكرة بمقابلة الأم بناء على المشهد الذي تم من قبل اخر مجموعة)

كنت أتأمل ما تفعله الطالبات داخل كل مجموعة، كان الصوت عاليا والفوضى عارمة لكنها لم تكون فوضى وحسب وإنما كانت فوضى منتجة ورائعة والجميع أبدى انخراطا كبيرا في العمل والإنتاج. وعند عرض عمل المجموعات كانت الطالبات تشاهد بتركيز المشاهد والصور الثابتة . وكنت أستفيد من كل صورة لإيجاد شيء يضيف لبناء قصة علاء.

اليوم الثاني: أربع حصص صفية ( كل حصة 40 دقيقة)

بداية تم استذكار الخطوات التي قمنا بها في اليوم السابق، وذلك من خلال ذكر أهم الأمور التي عرفتها الطالبات عن حالة علاء، وتم كتابتها مرة أخرى بشكل ملخص ونهائي ومرتب أكثر على رسمة تجسيدية لعلاء ، وبعدها توصلنا إلى ما انتهين به المرة الماضية وهو المشهد الذي عملته الطالبات عن مرض علاء وخوف أهله وحضور الطبيب لمعاينته، وكنت متعمدة أن اعتمد على ما تسوقه الطالبات

في الدراما حتى يشعرن بالحالة والانخراط أكثر فأكثر، فسألتهن ما الذي يمكن أن يفعلوه لعلاء في المركز الصحي، وإذا يودون معرفة المزيد عن علاء؟ فقالت إحدى الطالبات يا حبذا لو نقابل أحدا من أهله، فسألتهن إذا يرغبن في مقابلة أم علاء لمعرفة أكثر عن وضع علاء؟

وبالفعل كنت كمعلمة في دور أم علاء، واتفقت معهن على إشارة الحقيبة أنني إذا أمسكتها سأكون في الدور وهن المهتمات بحالة علاء واللواتي يرغبن في مساعدته لذلك يحتجن إلى معرفة أكثر عما حصل مع علاء.، والمكان كان المركز الصحي الذي حضرت إليه الأم بعد استدعائها من قبل الروضة عند سقوط علاء على الأرض. كانت المقابلة جيدة من حيث طرح الطالبات للأسئلة العميقة على الأم وكنت بالطبع أحاول دوما أن أسرب بعض المعلومات التي هي من المهم معرفتها للطالبات مثل أنها لم تكن المرة الأولى، انه يحب تناول الحلويات، التأكيد على أنه يشرب الماء كثيرا، وكنت في كل مرة تسأل الطالبات أجيب بناء على ذلك مثلا: أجبت الطالبات عن طريقة تغذيته الجيدة، وأنها تنتظر نتائج الفحوصات، وانه الآن أفضل من قبل، أخبرت الطالبات أن دمه قوي، على الرغم من أن التعب يبدو عليه أحيانا (وذلك لأنها أرادت استبعاد احتمال سقوطه نتيجة فقر الدم كما اقترحت بعض الطالبات)، اقترحت الطالبات انه يمكن أن يكون جفاف وبدت الأم تستفسر أكثر وتحاول أن تطلب من الطالبات اقتراحات حول سبب مرضهن وبهذا شجعتهن على طرح ما يخطر ببالهن وطرح أسئلة أيضا، عندما طرحت إحداهن عن أنه ربما يكون مصاب بالسكري، تضاربت آراء الطالبات حول الأعراض، وذلك يؤكد على أن معرفتهن بمرض السكري قليلة وغير واضحة للكثير من الطالبات.، حيث سألتهن هل تتوقعن انه يكون مصاب بالسكري البعض قال نعم، والبعض أجاب لا.

كانت المشاعر واضحة علي وعلى الطالبات بحيث كن وأنا بالفعل منخرطات في الدور، وفي أثناء المقابلة دخلت أخصائية المختبر في المركز الصحي (حيث تم الاتفاق مع زميلة للمساعدة) بحيث أحضرت نتائج الفحوصات المخبرية (حيث كنت قد حضرت نموذجا للفحوصات الطبية وكتبت عليه الاسم ونتيجة فحص بعض الأشياء كقوة الدم، والسكري ) للطفل والتي تظهر ارتفاع في نسبة تركيز سكر الغلوكوز في الدم. مع العلم أن طالبة من الطالبات رجحت أن يكون مصاب الطفل بالسكر أثناء استفسارها من الأم، وأبدت الأم تخوفها الكبير من ذلك . بعد ذلك أخبرتهن أنني مضرة للذهاب إلى الدكتور للاستفسار عن حالة علاء الصحية خرجت من الدور في الدراما وخرجت الطالبات من الدور. حيث كمعلمة كنت أتنقل من داخل الدراما إلى خارجها من أجل التوصل إلى معرفة الحالة بشكل أدق ومشاهدة الطالبات وأثر ذلك عليهن.

ثم طلبت من الطالبات إضافة أي معلومات على الرسم والملصقة من أجل فهم أكبر للحالة وتجميع الحقائق بشأن الطفل.

اضطررت مغادرة الصف للتوجه إلى الإدارة لطلب منها، وأثناء ذلك طلبت منهن كتابة قصة عن علاء من خيال الطالبات سواء فردي أو ثنائي والتي كانت تحضيرا للمهمة الرئيسة وهي كتابة السيناريو ، التصوير استمر وكان واضحا أن الطالبات انقسمن إلى من هو جدي وبدأ فعليا بالكتابة والبعض التهى وبدأ بعمل مقابلات مستغلا وجود الكاميرا، عند مشاهدة للفترة الزمنية التي تركتها للطالبات كان جيدا حتى لو لم تلتزم جميع الطالبات بما طلبته المعلمة حيث أن الطلبة بحاجة أيضا للعب والترفيه وهذا ما أكدته عند رجوعي حيث لم أوبخ الطالبات واكتفيت بأني أخبرتهن أن الكاميرا فعلا كانت تصور، حتى لعب الطالبات كان مفيدا لهن حيث لعبن ادوار الصحفية والشخصية التي تقابلها.

ومن ثم كانت المشاركة بالقصص المنتجة وقراءتها وإعطاء ملاحظات عليها، لتكوين أفضل صورة للطفل. لم تكن القصص المنتجة ذات مستوى عال وذلك لسببين أولها أن الكتابة كانت فردي أو ثنائيا وبالتالي الأفكار محددة، ثانيا أن يبدو أن الطالبات غير مؤهلات جيدا لكتابة القصص وهذا ما أخذت به بعين الاعتبار في التحضير للعمل على إعدادهن وتطوير قدراتهن الكتابية والتعبيرية أكثر فأكثر.

كنت قد أحضرت فيلما كرتونيا عن مرض السكري وهذا الفيلم عبارة عن مصدر غني، أولا : لأنه يحتوي الكثير عن المرض. وثانيا: يتميز بطريقة عرض المعلومات بطريقة قصصية جذابة للأطفال، وفي ذلك كان تحضيرا لهن لمعرفة ما الذي يعنيه الفيلم التعليمي .

كان عرض الفيلم محطة جذبت الطالبات اليه بشكل كبير، طبعا بسبب حبهن للأفلام الكرتونية. حان وقت الاستراحة، أثناء عرض الفليم والطالبات قررن متابعة مشاهدته على الرغم من أنني أيضا اضطرت لتركهن بسبب أنني كانت مناوبة وطلبتني المديرة للمناوبة أثناء الاستراحة، وخلال ذلك التزمت الطالبات والبعض القليل جدا منهن (طالبتين) عمل القليل من الفوضى لكن الأخريات لم يسمحن لهن بمتابعة الفوضى لأن الأغلبية كن يردن مشاهدة الفيلم جميعه بهدوء وتركيز.

كان هذا اليوم طويل، انتهت ثلاث حصص صفية وبدأت الرابعة، لكن الغريب أن علامات التعب لم تظهر على الطالبات وانما ظهرت علي شخصيا، أما الطالبات فبدين أكثر استمتاعا ورغبة في العمل وقد طلبن مني أن آخذ أيضا حصة من معلمة اللغة العربية لتكون حصة رابعة وخامسة في نفس اليوم.

بناء الفريق الخبير في إنتاج أفلام الوثائقية:

بعدها كان الدخول في عباءة الخبير بعد أن عرفت الطالبات عن الحالة المرضية الخاصة بعلاء والشعور فيها وإبداء الاهتمام الكبير بالحالة، بدأ التحضير من خلال نقاش ما الذي يعنيه فيلم وثائقي، مهماته، أمثلة على أفلام وثائقية شاهدنها الطالبات على التلفاز.

وبعدها حصل تعاقد بيني وبين الطالبات على أن يكن فريق عامل في شركة للأفلام الوثائقية، وطلبت منهن اختيار اسم للشركة التي يعملون فيها بناء على اقتراحات من الطالبات، وتم الاختيار بعد وضع مقترحات، والتصويت عليها وكان أخيرا اسم شركة سلواد للأفلام الوثائقية.

ومن أجل أن ينخرطوا أكثر في دور الخبراء في الشركة أفلام طلبت منهن اختيار شعار للشركة والتي يميزها عن باقي الشركات ، من أجل تطوير قدرة الطالبات على التعبير الأيقوني ، وذلك عن طريق الرسم من خلال تقسيم الطالبات لمجموعات. وبعدها تمت مناقشة ما تم رسمه، ومن ثم اختيار شعار أخير مبني على الأفكار من كل الشعارات المبنية من قبل الطالبات. وتم رسمه بشكل مصغر وتصويره وتلوينه من قبل الطالبات ليكون شعارا ملصقا على الطالبات. كان العمل في المجموعات مذهلا حيث سمعت الطالبات وهن يتناقشن في ما الذي يجب أن يكون في الشعار ومن يتفقن ويرسمن ويمحين ويطلبن المساعدة من بعضهن البعض بشكل ملفت، وكان تقريبا الجميع يبدين رأيهن ويشاركن في الرسم بطريقة جماعية. لم يكن الفارق بين الطالبات هو فهم المادة العلمية وإنما المشاركة في التصميم، مما أدى إلى بروز الطالبات اللواتي يعبرن بالرسم بشكل جيد وبالتالي تعزيز ثقة البعض بأنفسهن من أنهن باستطاعتهن انجاز والتعبير عن أنفسهن. كما أن العمل في المجموعة كان كما خلية

النحل التي هدفها إنهاء تصميم الشعار في الوقت المحدد لذلك وكان ربع ساعة فقط. بعدها تم الاتفاق على وضع الشعار إشارة للدخول لدور الخبراء في إنتاج أفلام الوثائقية.

ثم بدأ النقاش حول ما يتطلبه عمل فيلم وما هي الأمور التي بحاجة لها لعمل فيلم وثائقي (معدات، قصة، شخصيات، قرطاسية، أموال، فكرة، معلومات ومعرفة،،،،،)

يوم أخر: حصة

كان العمل حصة بعد حصة أروع وأكثر انخراطا من قبل جميع الطالبات، فبدأ الحماسة تظهر على الطالبات وكنا دائما يقلن لي خذينا في هذه الحصة أو تلك وبدا الاستمتاع والانخراط واضحا عليهن، وبالطبع ما كان يشعرني أنا بالراحة وتبديد الخوف والقلق من التطبيق. كانت تلك الحصة قصيرة نوعا ما لكنها مهمة جدا في بناء الفريق حيث في بدايتها تم إلصاق الشعار على لباسهن، للشعور بالانتماء إلى شركة سلواد لإنتاج أفلام الوثائقية أولا، وثانيا من أجل الدخول في دور الخبراء العاملين في الشركة. وقلت لهن بأننا نحن الآن في الشركة اختاروا القسم الذي تودون أن تكن فيه، ابنوا الحيز الخاص بكم، صمموه وضعوه عليه ما تحتاجون من أجله للعمل، وقوموا بالأفعال التي تفعلونها الآن في الشركة. ودون أن اعمل على تقسيمهن هذه المرة تم العمل بسلاسة كبيرة، قسمت الطالبات أنفسهن لوحدهن إلى مجموعات واختارت كل مجموعة القسم الموجود في الشركة بنوا الحيز المكاني وأعدّوه ووضعوا عليه كل ما يلزمهم للعمل وتخيلوا وجود أشياء ، والجميل أن الطالبات كن يعملن بدافعية كبيرة وانخراط واضح. ولتعزيز ذلك عندي ودون أن ينتبهن مسكت الكاميرا وبدأت بطرح أسئلة

مختلفة مثل ما الذي تفعلونه، ما القسم الذي تمثلوه، ما هي مهمتكم، ما آخر فيلم قمتم بعمله؟؟؟ وكانت الطالبات تجيب وهن في الدور بطريقة جميلة على الأسئلة. (وكانت الأقسام المختارة من قبل الطالبات هي: قسم البحث، قسم الإنتاج، وحدة التسجيل الصوتي، كتابة السيناريو، قسم الإدارة، قسم التصوير،). دق الجرس، والذي أصبح الجرس بالنسبة إليهن كابوسا ينذر بانتهاء الوقت الممتع والمفيد بالنسبة إليهن. على الرغم من أن الحصة كانت قصيرة إلا أنها كانت مثمرة حيث ركزت انخراط الطالبات في المشروع ولم الطالبات في الصف السابع وانما كن كما لو أنهن فريق في مهمة وأعضاء في شركة إنتاج.

يوم اخر: حصتين

كنت في بداية كل حصة اعمل على إدخالهم بالدور بطريقة تجعلهن منخرطات أكثر، قمن بإعداد الحيز المكاني الذي كان قد تم عمله في الحصة السابقة من جديد، وأخبرتهن بأنني أمثل سكرتيرة في الشركة ، وأخبرتهن أن على كل قسم من الأقسام عقد اجتماع من أجل تحديد احتياجاته ومتطلباته وتحضير قائمة بالأشياء والأغراض التي يحتاجون إليها لإخبار المدير بذلك عند عقد الاجتماع العام لكافة أقسام الشركة للتباحث بأمور الشركة من أعمال.

كنت بدور السكرتيرة، لكن وبما أن مجموعة من الطالبات كن في قسم الإدارة فأحببت أن تكون إحداهن في دور المديرة للشركة،( وبالطبع عملت على تحضير الطالبة على أن تكون في الدور وقلت

لها بما أنني السكرتيرة الخاصة فيك سأساعدك في الاجتماع) تم النقاش بأمور الشركة، تم النقاش بداية في احتياجات الأقسام للمعدات والأدوات والأغراض التي يحتاجون إليها، وتم تسجيلها ورقيا بواسطتي وكانت الطالبة تعمل على الاستماع للأقسام المختلفة.

اثناء ذلك كنت متفقة مع زميلة بإحضار فاكس وإدخاله إلى غرفة الاجتماعات، حيث كنت أيضا معدة لرسالة موجهة من وزارة الصحة إلى الشركة. تشاورت بها أنا والمديرة وقرأتها المديرة (الطالبة) ومن ثم اطلاع الفريق على الرسالة الواردة من وزارة الصحة من خلال الفاكس والتي فيها تطلب تقديم سيناريو أولي حول مرض السكري في مدة زمنية لا تتجاوز الثلاثة أيام. حيث يكون الزبون هو وزارة الصحة، الطلبة بدور الخبراء في إعداد وإنتاج أفلام الوثائقية، والمهمة (إنتاج سيناريو لفيلم توعوي عن مرض السكري.)

بداية قمت بسؤالهن إذا كان لديهن الاستعداد الموافقة على طلب الوزارة مع العلم أن وزارة الصحة قد سمعت عن انجازات الشركة في إعداد أفلام . وبعد إبداء الموافقة الجماعية والحماسية دون تردد خرجن من الدور. وطلبت أيضا أن تتعاون جميع الفرق في المشاركة في كتابة السيناريو، ومن ثم سألتهن ما هي الطريقة الملائمة لتوصيل المعلومات عن المرض للناس، فاقترحت الطالبات أن تكون صياغة جذابة، بطريقة قصصية. ومن أجل ذلك طلبت المعلمة من الطالبات أن تتشاور كل واحدة مع من بجاورها من اجل التفكير في الطريقة الملائمة، وكانت هذه الطريقة مناسبة بحيث تتشاور الطالبات وتعبر عن آرائهن أمام بعضهما البعض تمهيدا للمهمات اللاحقة.

بعدها أوكلت المهمة المعلمة للطالبة في دور المديرة، حيث عقدت الطالبة (المديرة) مع أعضاء الشركة للاستماع بالأفكار الرئيسة التي تشاورن بها مع بعضهن البعض. كان دور الطالبة بغياب المعلمة أفضل بكثير من وجودها، وكأنها تحملت المسؤولية بشكل كبير كما لو انها فعليا المديرة.

ومن اجل أن تقدم معلومات صحيحة في السيناريو عن مرض السكري قمت بتوفير مصادر عن مرض السكري وذلك من خلالها تجهيزها والطلب من الطالبات القيام بزيارة المركز الخاص بالسكري (الذي بني في حيز من المكان الذي تم إعداده مسبقا من قبل المعلمة، ويحتوي على مجموعة من المصادرة الغنية عن مرض السكري مراجع من الكتب والمجلات الطبية والعلمية عن المرض وقمت بتصويرها). طلبت منهن اخذ المراجع وقراءة المصادر فيما بين المجموعات وتبادلها مع بعضهن البعض. هنا كنت قد أعددت الطالبات في معرفة ما يتعلق به مرض السكري.

الغريب أن تفاعل الطالبات مع تلك المهمة كان كبيرا، حيث قرأن المادة دون أن تجبرنهن علامة أو اختبار أو وظيفة الزامية، وانما قرأنها وناقشنها وسألن عن بعضها برغبتهن وحتى يكن ذوات كفاءة أثناء كتابة السيناريو، وكان الطالبات تعلمن ضمن سياق وليس من اجل الامتحان، فربما لو كانت الطالبات تعلمت المرض في الكتب الرسمية لما فهمن وحفظن عن المرض كما تلك الطريقة. الملفت أن الطلبات كن جديات كثيرا في القراءة والتزام الهدوء والتعاون مع بعضهن والتبادل في المصادر والقراءات المتوفرة. كما أنني أكدت أثناء القراءة أنهن ملزمات بتقديم مادة علمية دقيقة وهذه مختلفة عن المهمة السابقة للفيلم عندما قامت الشركة في إنتاج فيلم عن التراث الفلسطيني. وبعد فترة زمنية من الوقت، طلبت منهن أن تعبر كل واحدة عن أهم الأمور التي قرأنها إلى تلك اللحظة. وكان نقاشا مهما في معرفة الكثير من المعلومات والتشارك فيها.

كنت قد وفرت ليس فقط مصادر مرجعية من الكتب العلمية، وانما وفرت أيضا إحصائيات حديثة عن مرض السكري في فلسطين، وفي ذلك تشجيع الطالبات على الاهتمام بمرض السكري المنتشر إلى حد معين في مجتمعنا الفلسطيني، وتتضمن الإحصائيات النسب المئوية للمصابين، وعدد الوفيات نتيجة المرض. الطالبات تعلمن هذه المرة عن مرض السكري وهو موضوع ليس بالسهل في بيئة مختلفة عن البيئة التقليدية الصفية، اعتمدن على انفسهن تشاركن مع زميلاتهن، وقرأن من مصادر مختلفة ليس المعلم المصدر الوحيد للمعرفة.

حصة أخرى( ساعتين متواصلتين)

في بداية الحصة سعدت كثيرا من بعض الطالبات ، حيث لم يكتفين في المراجع التي قمت بتزيدها لهن وإنما البعض بحث في مراجع أخرى من البيت أو الانترنت حول مرض السكري وقمن بإحضار ما جمعن به، وهنا لم يكن دوري في تعلميهن عن مرض السكري حيث لم أكن مصدر المعومات وإنما كانت المصادر المختلفة والمتنوعة هي المصدر وكان دوري كمعلمة ثانويا.

وكانت المهمة القادمة هي إعدادهن لكتابة السيناريو، ومن أجل الاعتماد على أنفسهن والاستفادة من الأقران والزميلات وبناء الأفكار فيما بينهن للخروج بفكرة ناضجة وأكثر تطورا، عملت على تقسيم الطالبات إلى مجموعات لكتابة السيناريو، بحيث تكتب كل مجموعة سيناريو خاص بها، ومن ثم المشاركة فيما كتبن من أجل الاستفادة من جميع الأفكار المطروحة في الأربع مجموعات، والإعداد لإنتاج سيناريو واحد من جميع الصف.

كان العمل ملفتا أيضا هذه المرة في المجموعات، فكانت صوت نقاشات الطالبات واختلافهن مثيرا للاتفاق على الأفكار الأفضل التي تنتج من بعضهن البعض، واستطعن خلال ساعة من الوقت وهي فترة قصيرة نوعا ما كتابة سيناريو في كل مجموعة من المجموعات. بالطبع كان هناك تفاوتا في المجموعات وأدائهن فالبعض اظهر جدية في العمل أكثر من الغير وهذا لا يتنافى مع طبيعة الطالبات المختلفة، والبعض في البداية لم يكن منخرطات مع أفراد مجموعاتهن لكن بعد فترة من الوقت انضممن بقوة إلى المشاركة في الكتابة. كما كان جوا من المرح متوفر كثيرا في المجموعات وهذا ما كان يشجع الطالبات على العمل. وكان أيضا واضحا زيادة قدرة الطالبات التعبيرية والكتابية، حيث كن يتشاورن في استخدام الكلمة والمعنى المناسب في الكتابة وهذا ما عمل على تطوريهن من قبل بعضهن البعض.

ومن أجل تطوير قدرة الطلبة في كتابة السيناريو وتحضيرهن أكثر تم مناقشة كتابات الطالبات بحضور جميع المجموعات وبحضور معلمتين من المدرسة: مس نسرين معلمة الصف ولديها خبرة عميقة في مجال الكتابة، ومس هالة معلمة اللغة العربية في المدرسة) وذلك من أجل إفادة الطالبات في كيفية كتابة السيناريو. والاستفادة من بعض والإعداد لانجاز سيناريو واحد بناء على الأفكار الواردة من جميع المجموعات.

اللقاء كان مثمرا وحقق غايته وما كنت أرجوه حيث كانت كل مجموعة تقرأ سيناريوها وتناقشه أولا المجموعات الأخرى وتقترح تعديلات عليه، ومن ثم كان دون المعلمتين في إعطاء التغذية الراجعة لهن ، وحدث ذلك للمجموعات الأربع على الرغم من أن هناك كان تفاوت في نوعية الكتابات . وكانت مس هالة وهي معلمة اللغة العربية ومس نسرين تعطيهم التغذية الراجعة الأساسية في الكتابة من حيث العناصر وكيفية كتابة المقدمة لجعلها مشوقة وأمور أخرى.

في نهاية اللقاء أبدت المعلمتين إعجابهن في عمل الطالبات . وقامت الطالبات باختيار مجموعة مصغرة من المجموعات الأربعة لكتابة سيناريو واحد بناء على انجازات الأربع مجموعات والأخذ بعين الاعتبار الملاحظات والتغذية الراجعة من قبل الطالبات والمعلمتين اللتين حضرن اللقاء وإعداده بالشكل النهائي

وفي بداية العام الجديد سلمت الطالبات السيناريو بالفعل لمجموعة من الطالبات اللواتي ينتجن الأفلام الكرتونية في المدرسة لتنفيذه باستخدام تقنية الرسوم المتحركة وهذا ما يسمى في الدراما بتدوير الدور. وتم إنتاج الفيلم كتابة وتنفيذا في مدرسة سلواد الثانوية.

أنا فخورة جدا بنفسي وبطالباتي

# ملحق رقم (4)

## التقرير الكتابي للمعلمتين الزميلتين

## تقرير المعلمة الزميلة (أ)

سرني كثيرا ما رأيت من اهتمام كبير أظهرته وتميزت به الطالبات نحو الموضوع الذي تم طرحه في ذلك اللقاء ، فقد كنَ على قدر من التعاون والنشاط والمسؤولية ويعملن بروح الفريق والمنافسة على حد سواء، فكان لديهن المعلومات الكافية التي جمعنها لإبراز الفكرة وقدراتهن على نحو أفضل. شرفني كثيرا أنني المربية والمسؤولة عن صفهن وزدت فخرا ان كانت زميلتي كريمة هي من تهتم بهن أيضاً.

عندما كنت أرى الطالبات مجموعات في المكتبة كنت أحس أنهن في بيت واحد، كما أنني أرى أن الطالبات بمستواهن الحالي المرتفع وكأنهن عملن نهضة في المدرسة، وسعيدة جدا بذلك، كما رأيت ان الكثير من الطالبات لم يكن يشاركن في الصف لكنني رأيتهن في المشروع يشاركن وينتجن بشكل فعال، وأعتقد أن الطالبات سيكن في العام القادم أفضل لأنهن اكتسبن مهارات ومعرفة ممتازة عن مرض السكري.

2011/6/5

**تقرير المعلمة الزميلة (ب)**

من الواضح جدا أن الطالبات امتلكت معرفة جيدة عن مرض السكري، حيث احتوت النصوص المكتوبة على معلومات علمية وصحية ومن الممكن ان تفيد الكثيرين منها.

لفت انتباهي بشكل كبير قدرة الطالبات على التعبير عن آرائهن ومناقشتها أما الآخر وهذا مهم جدا لشخصياتهن. حيث عبرت بعض الطالبات بجرأة عما كتبنه. إضافة إلى أن الطالبات لديهن القدرة على تقييم وإبداء أرائهن فيما كتبنه زميلاتهن في المجموعات الأخرى، وهذا يدل على مدى تطورهن في الكتابة والمناقشة والمستوى العلمي عن المرض.

أما بالنسبة إلى المجموعات والنصوص الناتجة منهن، فقد تفاوتت من حيث مراعاة الأسلوب الأدبي في كتابة السيناريو، ولكن بالمجمل كانت الطالبات قد كتبت سيناريوهات أعتقد أنها تفوق مستوى الصف السابع وهذا يدل على مدى أهمية المشروع المنخرطات فيه لكتابة السيناريو، وأعتقد أن هذا الأسلوب سيترك الأثر الكبير لديهن في المستقبل.

بالتوفيق للمعلمة وللطالبات

2011/6/5

# ملحق رقم (5)

## استجابة الطالبات في المقابلات

- المقابلات مع الطالبات
- جدول (9): جدول رصد لتصنيف العبارات الرئيسية كما وردت في المقابلات
- جدول رقم (10): رصد تكرار استجابات عينة الدراسة كما ورد في المقابلات

## استجابة الطالبات في المقابلات

### مقابلة المجموعة الأولى:

ما رأيكم بكل ما حصل لكم؟ ما هي الاشياء التي تودون الحديث عنها

**ث:** عرفنا أكتر اشي عن مرض السكري، أعراضه وأسبابه.

ما هي الخبرات التي مررتن بها في المشروع؟

**ج:** عرفنا انه مش بس الكبار بصابوا بمرض السكري وإنما أيضا الصغار. عرفت من قصة علاء المصاب وهو بالروضة والتي عندما طلعت نتائج التحليل كان مصاب بمرض السكري.

شو كانت مشاعرك تجاهه؟

طفل صغير كيف بدو يتعامل معاه، كنت متعاطفة معاه لانه ولد صغير، وكيف الناس بدهم يعاملوه، ويحترموه.

مين كمان بحب يحك؟

**ث:** شفقت عليه.

**ط:** تعلمت كيف نعمل سيناريو وكيف نعمل ونكتب قصة، نكتب مقدمة والاسماء والشخصيات والعقدة والحل، وكمان استفدنا عن مرض السكري،

بدي أسألك: كيف أو شو رأيك بالشغل في المجموعة، كيف كان العمل ضمن المجموعة واعضاء الفريق، هل استفدت؟ هل تعاونتن؟

**ط:** استفدنا كتير من الفريق وتعاملنا مع بعض في المجموعة بس ع ما تعاملت كتير معنا لانه بقى راسها يوجع

أيها أحسن لو اشتغلت لوحدك أو مع فريق؟

**ط:** لأ مع فريق لان بعطي أفكار أزود

شو كمان تعلمتوا؟

**م:** في مرحلة كنا فريق بحث، مش شغل سهل، كان شغل صعب كنا نبحث في الكتب والقصص ورجعنا للكتب،

كيف تعلمت عن مرض السكري؟ هل للمعلم دور في ما تعلمته عن مرض السكري؟

**م:** المراجع كان لها دور كبير،لاننا تبادلنا المعلومات مع بعض

بماذا أحسستم وأنتم فريق خبراء في انتاج الأفلام الوثائقية

**ط:** حسيت انه لازم نعمل هالاشياء

يعني حسيت انك خبيرة ، وهل تحملت المسؤولية؟

**ط:** نعم، صرنا نساعد ونبحث واخذنا الموضوع بجدية

خ بشو حسيت في المشروع، (خ قليلة الكلام بصورة كبيرة جدا)

**خ:** حسيت انه متعاونين

هل أحسست أنك ضمن فريق عمل؟

**خ:** نعم

هل تعلمت عن مرض السكري؟

**خ:** نعم وعرفت عن أسبابه،

شو كمان عرفت؟

**خ:** أعراضه

هل استفدتن كتابة السيناريو.

**خ:** نعم

**ل:** كيف كانت تجربتك في المشروع؟

**ل:** بقوا البنات متعاونين عادي، وعادي كنت مستمتعة،

كيف كان تقييمك لنفسك في المشروع؟

**ل:** جيد جدا

أنو أحسن مشاركتك في الحصص الصفية العادية أم في هذه التجربة؟

**ل:** في هذا المشروع

**ض:** أول اشي كنت بديش اشارك بس لما شجعتينا شاركت بالحصة واستمتعت فيها

يعني أولها ما كان لديك الاهتمام ثم بعدها ازداد؟

**ض:** نعم،

هل حسيت حالك جزء من فريق أثناء كتابتك للسيناريو؟

**ض:**حسيت حالي عنجد في شركة ونتعامل مع بعض في انجاز مهمة

هل اكتسبت صفات جديدة؟

**ض:** تعلمت كيف احط أفكار لما كانوا البنات يحطوا أفكار، ونتعاون مع بعض في كتابة السيناريو، كل واحد كان يحك فكرة وجمعناها وحطيناها.

د ماذا لديك؟

**د** ياريت لو كل الحصص هيك،

لماذا؟

**د:** لانه كنا متعاونين ، ويقينا كل واحد يحك الفكرة اللي عنده وتقولها ، ونكمل على القصة وكيف نعمل السيناريو، وتعلمنا عن مرض السكري وأسبابه،؟

ماذا تعلمتو غير السكري؟

السكري واحد، كتابة السيانريو، التعاون، ترتيب الأفكار، كيف نستخدم الكتب ونطول معلومات من الكتب،

مين كتب السيناريو؟

احنا

مين اللي استفاد من المعلومات؟

احنا

هل حسيتوا انكم تطورتوا اكتر من انكم في الصف السابع؟

نعم

كيف؟

عرفنا عن مرض السكري كتير وكيف نكتب السيناريو

لم تكوني تعرفينه؟

نعم

من الذي ساعدك؟

التعاون مع البنات،

**ط:** حسيت حالي اني تطورت لانه ساعدنا بعض،

هل تحملت المسؤولية؟ نعم

**م:** استمتعت لاني كنت في فريق البحث وكنت أكتشف معلومات جديدة وافكار وكيف ابحث

**ض:** عرفنا انه في انواع للسكري للكبار، والأطفال، والحمل وهذا من المراجع.

**ح:** ما كنت حابة الموضوع عن مرض السكري بس بعدها حبيته كتير

يعني ما كان عندك الاهتمام عن مرض السكري وبعدها ازداد؟

نعم

شو الأشياء اللي بتحبوا تغيروها المرة الجاي؟

لما كنا نحضر الفيلم كان في بنات بتساكعوا

كيف اختلف أداءكم بين أول المشروع وآخره؟

**ض:** في أول حصتين في بنات ما كنوا يشاركو وكانوا كاعدين بس بعدها الكل صار بدو يشارك،

**ط:** ما كنا متعودين أولها بس بعدها تعودنا

حبيتو؟

نعم

**ج:** أولها ما كنا نعرف كيف نكتب سيناريو، بس هلأ بنعرف نكتب قصة ومسلسل صغير لانه أخدنا أفكار كتير،

لما أجت المعلمة (1) ومس هالة، شو استفدتو؟

**ج:** علمونا اشياء ما كنا نعرفها استفدنا من افكر المعلمات والبنات وخلطناهم مع بعض ونكتب سيناريو افضل

يعني هلأ ممكن تكتبي سيناريو افض من الاول؟

**ج:** نعم لانه اخدت افكرا واستفدت معلومات من المراجع

**ض:** استفدت انه لازم يكون على شكل حوار ، ولازم يكون في مقدمة منيحةن وعرض وخاتمة، عشان تكون شيقة اكتر

هل استفدتو لما سمعتوا لبعض؟

نعم نعم لان كل مجموعة كان عندها افكرا جديدة

لو ما سمعتوا لبعض وما اجت المعلمة (1) ومس هالة كان شو صار؟

**ض** كان ما تحسنا في كتابة السيناريو

**م:** لازم دائما يكون في حوار

طبعا لانه هو مكتوب لفيلم او مسلسل

**ط:** بتمنى انه مثل هاي المشاريع تصير في الصفوف الجاي

يعني بتحبي تشاركي دايما في هيك مشاريع

**ط:** أكيد

**ج:** حكتلنا المعلمة (1) انه اذا كانت المقدمة مشوقة وحلوة معناته اكيد المشاهد رح يستمتع ويصير بدو يشوف شو رح يصير

**ط:** كما ان لازم نستفيد من تجارب غيرنا

بتحبوا يتحول السيناريو لفيلم عنجد؟

طبعا.

**مقابلة المجموعة الثانية**

(ش، ص، أ، ع، س، و، ت)

شو رأيكم بالمشروع؟،

**ت:** المشروع بقى مفيد واستفدنا منه معلومات كتيير،

**و:** تعلمنا اشياء كتير منه وكان في اشياء كتير

حبيته؟

**و** نعم

**ع:** بقى حلو،

**أ:** كان حلو واستفدنا منه اشياء كتير، واستمتعت فيه

**ص:** كان حلو كتير وكان البنات يشاركوا بحماسة وكان مبسوطين فيه كتير من هذا المشروع وحابين يشاركوا في مشاريع تانية

**ش:** حلو كان كتيير حلو،

شو الحلو فيه؟

**ش:** احلى اشي لما تشاركنا في الكتابة(السيناريو) ولما اجت المعلمة (1) وتناقشنا معها.

هل استفدتوا من المشروع؟

نعم،

كيف وليش؟

**أ:** استفدنا لانه ما كان عنا علم بمرض السكري كيف بصير واعراضه وكيف بنصاب،

طب شو الطريقة اللي عرفت فيها عن المرض، ما المصدر؟.

**أ:** من الفيلم التيقدمته الطالبات،

**ش:** المصادر المصورة عن المرض

**س:** تقرير المركز الصحي

**ش:**السيناريو التي كتبته البنات

**ت:** انا استفدت لاني ما كنت اعرف عن مرض السكري، بس لما عملنا في المشروع عرفت اعراضه واسبابه، وانا تعلمت اشياء ص، مثل انه الواحد اذا معاه مرض السكري، عرفت شو لازم اسوي وشو لازم اعمل وشو اخبر،

ما هي الاشياء التي استفدتم منها غير مرض السكري؟

**ت:** تعلمت معلومات وتعلمت انه الشعار كيف لازم يبقى عشان يجذب الناس، لانه اخترنا اسم الشركة سلواد فاخترنا انه لازم يكون شجرة زيتون عشان يجذب الناس لشركة سلواد

**ص:** تعلمت اذا الواحد بلعب وبشرب مي كتير انه اكيد عنده مشكلة ولازم نسأله ليش ويروح على الدكتور

**ت:** لازم نعرف شو سبب شرب الماء الكثير

**ت:** عرفت كيف نكتب السيناريو/ ولما كتبنا وقرأنها قدام البنات والمعلمات عرفت الأخطاء اللي عملناها ونحن نكتب فيها، وان لازم نكتب مقدمة عشان تجذب القارئ

**ش:** ما كنت اعرف اكتب السيناريو وبس عملنا صرت اعرف كيف نكتب

لما كنت في العمل في مجموعات، هل كنتن تستفيدوا من زميلاتكم؟

**ع:** يعني لو بقينا كل واحدة لحالها، ما كنا بنعرف كيف نعمل، بس لما كنا في المجموعة، كنا نسمع راي بعضنا ونستفيد من بعض. ونبني عليها

**أ:** لو كنا لحالنا كان كل وحدة بتعرف بس معلومة بس في المجموعة كنا بنعرف معلومات اكتر وكتر

حسيت حالك أ انك تطورت؟ وأحسن مما كنت فيه؟

**أ:** نعم

**و:** يعني الواحدة كانت ما تعرف بس تعلمنا من بعض كيف متلا نكتب سيناريو

ما هي أنواع المساعدة التي كانت في المشروع؟

**الزميلات:** مس هالة والمعلمة (1)، لانهم بعرفوا اكتر منا في كتابة السيناريو

طب كيف بقيموا حالكم كصف سابع قبل المشروع وبعد الانتهاء منه، كيف بتحسوا انكم تغريتوا؟

**ع:** قبل المشروع ما كنا نعرف عن مرض السكري، أما بعد المروع صرنا نعرف المرض واعراضه وكيف نتعامل معاه

**س:** ما كنا نعرف نكتب السيناريو وبعد تعلمنا كيف نكتب

**ت:** قبل ما نعمل السيناريو والشعار، كنت حاسة انه هاي الحصة متل غيرها، بس لما اشتغلنا في المجموعات لعمل الشعار والسيناريو، تعلمت اشياء كتير كيف اكتب سيناريو واعمل شعار، وكمان كيف اكون قوية واناقش لما اقرا الاشي اللي كتبته.

يعني حسين انك بتقدري تناقشي اكتر؟

**ت:** اه لانه لما المعلمة (1) ومس هالة حكولي انه في اشي عندك حلو بس لازم نعدل اشياء تعلمت انه لما اكتب سيناريو لازم ما اطول المقدمة عشان القارئ ما يمل من اللي كتبته

كيف بتقيموا حالكم في المشروع مقارنة مع الصف، أقل أكتر، نفس الاشي؟

**ت:** بالصف بقيت عادي متلا نشرح الدرس ونحل الاسئلة، بس لما كنا نطلع على المكتبة بقيت اشارك وكنت احسن وتقييمي احسن، لانه بنعرف اشياء كتيير بس بالحصة بس بنوخد درس واحد مقيدين فيهن بس في المشروع تعلمنا في اشياء كتييرة وصرنا مناح لانك عودتينا عليه. وصرنا ممتازين

شو الفرق بين حصص الصف العادية وبين حصص المكتبة( الدراما) مين أحلى، وليش؟

**ش:** المكتبة لانه كنا نساوي فيها نشاطات، وكان فيها ممتعة اكتر من الحصص العادية وكنا متنشطين وكنا نشارك فيها اكتر، لاننا كنا نكتب ونمثل احسن من الصف.

**س:** في الحصص العادية بنزهق وكنا نوخد معلومات عادية بنعرفها من قبل، بس في المشروع في المكتبة عرفنا عن مرض السكري وما كنت بعرف عنه اشي كنت بس اعرف انه بنصاب فيه الكبار بس هلأ صرت اعرف عنها كتير اشياء

**و:** المكتبة احلى لانه في الصف كل واحدة بترفع ايدها والمعلمة يا بتخليها ومرات ما بتخليها بس في المكتبة الكل بشارك والكل بشحع التانيين.

**ص:** في الصف بنشرح الدرس والمعلمة بتختار وحدة بس عشان تجاوب بس في المكتبة بتكون المشاركة جماعية وكبيرة والكل بعطي رأيه والكل بكون مبسوط.

**ت :** في الحصة بنكون بنكسل وبنمل وبننعس، وبرضوا البنات بعضهن كان ينشرح الدرس ويخلص ويفكروا انه االدرس في اوله لانهم بكونوا نايمات، أما في المكتبة كنا كتير احسن لانه الجميع بشارك وكل اشي وكل البنات كنا لما ننزل من المكتبة يحكوا يا ريت لو احنا زيكم

**س:** في الحصص التانية ما بنعط أرائنا بس بنجاوب وبس، أما في المكتبة كنا نعطي رأينا ونعبر شو عنا في المشروع.

شو بتتمنوا:

**س:** انه في الصف الثامن نعمل مشروع تاني

**ت:** بتمنى انه لما نكون بالصف التامن انه نكتب سيناريو ونصير أشطر في الكتابة، وكل وحدة تصير تكتب عن موضوع معين، ونطبعهم ونحطها في مجلة المدرسة ونحط فيها كل اشي عملناه في المدرسة عشان اهلينا يشوف شو بنعمل في المشروع، والبنات التانيين في المدرسة يعرفوا شو بنعمل ويتشجعوا كتير منا.

شو بتحبوا تحكوا أي اشي تاني؟

**ت:** بوجه رسالة شكر الك انك علميتنا كتير في المشروع شكرا ، وبطلب في الصف التامن انه نشتغل معك في المشروع غير الحصص،

يعني اعلمكم؟

**ت:** مش بالضرورة مهو غير الحصص احسن، وكمان بشكر المعلمة (1) ومس هالة عشان استفدت منهم كتير في الكتابة

**و:** تعلمنا في الصف السابع تعلمنا كتيير اشياء، بس بحب في الصف الثامن نطور ازود

**ت:** ونصير نعلم البنات التانيين

طب رسالة لوزارة التربية والتعليم؟

**ت:** بحب احكيله انه لازم يكون في عنا حصصا تانية نعمل فيها مشاريع زي ما عملت انت معنا وانه ما نكتف في الكتب وبس، وانه مو في المدرسة الواحد بس لازم يقرا ويروح على البيت ويحل الاسئلة ، لازم برضو يتفقه بأشياء هو ما بعرفها. لازم يكون في حصص مش تك حصص الواحد يعمل فيها مشروع ويصير في مجلة تتوزع على الناس ويكون فيها انه الصف السابع عملوا هالمجلة عشان الناس تعرف انه احنا عملنا مشروع وكتبنا سيناريو

**و:** انا بدي احك ان في الحصص العادية كنا ندرس المادة ونقدم فيها امتحان وننساها عطول، بس بمرض السكري في المشروع ولا مرة رح ننسى الاشياء اللي تعلمناه عنه لانه تعلمناها بطريق غير واحنا تعلمناها عشان نكتب سيناريو عن المرض.

**مقابلة المجموعة الثانية**

**الطالبات: (ك، ق، ن، ر، ز، ف، ذ، هـ ت)**

ما رأيكم في المشروع؟

**ق:** انا عجبني لانه بوعي الناس ، والناس مش رح توقع في مصايب، كانت الحصة مشوقة وحلوة وانا انبسطت فيها كتير واستمتعت وتعلمت

**ن:** انا عجبتني الحصة وكانت حلوة والجميع شارك فيها وجميع البنات شاكوا فيها، وصار تعاون في الحصة ، وبعدين كمان صار في توعية كبيرة عن انه الواحد اذا كان بوكل سكر كتير وعرف عن مرض السكري رح تصير تقلل، وكمان عرفنا كيف بصير في الجسم ، وأعراضه، وكيف الوقاية والتعامل معاه، وهيك وكانت حلوة. في الحصص التانية البنات في منهم بستحوا يرفعوا ايدهم عشان يجاوبوا ، بس في المكتبة كانت البنات بتشجعوا والكل يشارك.

**ك:** كانت الحصة مميزة يعني بيجي على باله يحضرها. كنت استناها، وكنت أتمنى لو ما تخلص، لانه كان في مجموعات، ولما الواحد بكون مع حدا بتنشط أكتر وأكتر عشان العمل. مثلا لما عملنا مشهد صامت كانت الأفكار من المجموعة حلوة وتعاونا للعمل.

ر: المشروع كان كتير منيح وفيه تعاون وفيه بهجة وبقى كتير مميز، عن باقي الحصص التانية، استفدت عن انه مش لازم نكتر سكر، وتعلمت التعاون والمودة تعلمت كيف نكتب مع بعض ونستفيد من بعض

**ت:** العمل في مجموعات بخلي العمل احسن لانه فكرة من بنت على فكرة تانية بطور العمل وبصير احسن، ولما الواحد بشتغل لحاله بتكون الأفكار أقل، بس لما يعمل مجموعات الكل بدعم بعض والكل بعط رايه وانا انبسطت في المشروع.

**ز:** المشروع بقى حلو كتير والكل تعاون مع بعض وصار في الاتحاد قوة وجرأة وكسبنا من كل وحدة، وانبسطتنا كتير في المشروع وكيّفنا، لانه تعلمت في المشروع كيف نتعامل مع مرض السكري واذا حدا انصاب فيه صرت بعرف عنه كتير،

ز كيف انت بالصف وفي المشروع، قارني بينهم؟

**ز:** في المكتبة بقيت اشارك بكل اشي بس بالصف يعني

ليش؟

**ز:** لانه الواحد لما يفكر بطلع افكار اكتر، ولما الواحد يشتغل مع صاحباته بصير يطلع افكار اكثر، صرت افكر اكثر وزميلاتي ساعدوني، ولازم الواحد يتعرف عن مرض السكري اكتر.

كيف كان حماس مشاركتك في المشروع؟

**ز:** تغير، لأنه الواحد بأولها بكون مستحي شوي، بس بالآخر صار عندي جرأة أكبر وصرت أشارك أزود.

**ف:** عادي بس مو زي الحصص التانية، ارجعولي.

**مقابلة المجموعة الثالثة)**

**المعلمة (1):** بدو تحكولي عن المشروع لاني سمعت عنه، وكمان حضرت اللقاء الأخير معكم في المكتبة لما قرأته السيناريوهات اللي عملتوها في مجموعات، بدي اعرف عن ايش بحكي المشروع بشكل عام، مين بحب يجك؟

**ق:** بحك عن مرض السكري واحنا حبينا نوعي االناس

**المعلمة (1):** فكرته مرض السكري؟

**ق** اه عشان الناس يتوعوا وما يوكلوا كتير حلويات

كيف بدكم تشتغلوا على هذا المشروع؟ كلنا بنعرف عن مرض السكري، وبنعرف كيف نوعي الناس، بس انتو كمشروع كيف بدكم توصلوا للناس عن هذا المرض؟

**ك:** هو بدنا نعملوا على شكل فيلم عن مرض السكري، عشان الناس لما تشوفوا يعرفوا اكتر عن مرض السكري.

ر: هو تطبيق، يعني احنا ننتج زي برنامج نقدر نفهم ازود عن السكري.

طب بجوز كفاية انه الواحد يقرأ بروشور عن مرض السكري، ليش بدكم تعملوا فيلم؟ شو الاجراءات اللي بلشتوا فيها عشان تعملوا اللي بدكم اياه

ر: أول اشي بلشنا نجيب افكار ونعمل وننتج فيه ، ونعمل مجموعات واخدنا معلوموتا

كيف؟

**هـ:** عن طريق مراجع جابتلنا اياها المس

مين وين المراجع؟

**البنات:** من المكتبة

في حدا جاب من برا المدرسة؟

**ق:** أه أنا جبت كتاب عن السكري لان امي كان عندها اياه

**ن:** أول اشي كنا مجموعات، بس اولها المس اختار بنات وعملوا مشهد وانتهى بصورة صامتة انه كان ولد يلعب واغمي عليه، وبلشنا في هاي المرحلة وبعدها صرنا نستفسر، وصرنا نفكر شو اللي ممكن يكون معاه الولد، وآخر اشي توصلنا انه معاه مرض السكري، وكل البنات عرفوا، بعدها تقسمنا على شكل مجموعات وكل مجموعة، كانت تعطي أفكار عن شو بدنا نعمله وكتبنا وبعدها اختارت منا مجموعة اصغر عشان نطلع بسياريو واحد من الصف، عشان نعمل نعمل الفيلم.

المعلمة (1): يعني استخدمتو تسات جسدية وبعدها اخدتو الفكرة، وكيف عملتو السيناريو أو الحكي؟ بناء على ايش كتبتو السيناريو؟ على خبرتكم؟ على شو؟

**ن:** بناء على الأفكار اللي كانت من كل افراد المجموعة، يعني كل بنت في المجموعة كان الها رأي تعطيه أو فكرة تشارك فيها، وجمعنا الأفكار مع بعض وسوينا كل مجموعة سيناريو

أعطينا مثال؟

**ن:** كنا انا وك في مجموعة واحدة، قسمنا بعض، وحدة تكتب، وكل وحدة تعطي أفكار، بلشنا اول اشي كتبنا قصة عن حياة شخص ما وكل بنت صارت تعط افكار ونجمع على فكرة وحدة ونكتبها

طب النص نفسه على ايش احتوى؟

**ن:** أعراض المرض، كيف بصير في الجسم، أسبابه، الوقاية منه. وكان عن طريق الحوار بين أشخاص وحكينا عن المرض.

شو رأيكم بهذا المشروع؟

**ن:** حلو منيح ومميز

كيف؟ شو اللي خلاكم تحبوا؟ شو اللي ميزه؟ شو اللي خلاك انك تضلي تستمري في المشروع؟ شو اللي جذبك للمشروع؟

**ز:** ان بوعي الناس، وبعط معلومات وأفكار، عشان يتعلم الواحد اشياء اكثر عن مرض السكري، عشان الواحد يقدر يتعامل معاه، في اشياء الواحد ما بعرفها ولازم يعرفها عشان الدنيا بتتطور

**ك:** انه حلو لانه الواحد كان يعبر عن رأيه زي ما بحب، وانه ما كان في خصام قدام بعض بالعكس، وبقى الحلو فيه انه كان فيه تعاون بين المجموعات، يعني كل وحدة تبدي رأيها زي ما بدها وفش حدا يعلق.

يعني كان فيه ابدء رأي واحترام آراء الآخرين؟ وتعاون؟

**ك ون:** اه كتير

حبيته بعض أكتر؟

**البنات:** أكيد

المعلمة (1): أنا لما شفتكم في مجموعين في المكتبة حسيتكم انكم في بيت واحد ، وانبسطت كمان لان مس كريمة اختارت صفي اللي مربية صفه انا(نسرين) ، وكنت مبسوطة لان مس كريمة درست شعبتكم مش لانه المعلمات التانيين مش مناح بس لانه مس كريمة عندها أنشطة خارجية بتعملها في المدرسة.، وبتدخل على الكتاب اشياء خارجية غير الكتاب. لانها بتعط كمان دراما وبتخليك تعط ممتعة

**ن:** بتعط أمثلة كتير

في الحصة بتشعري في المتعة متل المشروع؟

**البنات:** لأ

ليش؟

**ن:** في الحصة أكتر اشي بنركز فيه المادة والشرح لانا بدنا نختم المادة، أما في المشروع: كل وحدة بتعبر عن رأيها بحرية، والواحد بحب يحك، بس في الصف ممكن البنت تيجي تجاوب سؤال تخاف يطلع غلط وتنحرج قدام البنات،

لانه اله علامة.

**ن:** أه، أم في المشروع البنات اتشجعوا والبنت كانت تتشجع انها تشارك في المشروع، وتبدي رأيها.

يعني اللي بفهمه انكم حبيتو المشروع وانبسطتوا فيه، وتميزتوا فيه؟

**البنات:** اه

انا حاسة انكم تميزتوا بس بدي تحكولي كل وحدة شو استفادت من المشروع؟

**ذ:** لما بلشنا في المشروع عرفت أعراض مرض السكري، وأسبابه وكيف نتعامل معاه، وعرفت كتير اشياء عن المرض.

ما كنت تعرفوا قبل عن المرض؟

لا

ر: عرفت انه مش بس السكر بعمل سكري، ممكن الحالة النفسية والسمنة، وعرفت انه في أكتر من نوع للسكري، أطفال، وسكري حمل، وسكري كبار، وعرفت كيف ممكن نعلم افلام عشان الناس يتابعوها ويستفيدوا منها، عشان يعرفوا عنه أكتر

**ق:** أول اشي عرفت عن المرض، أعراضه وأسبابه، وبرضو حبيت اقرأ عنها، متلا الكتاب اللي حكتلكم عنه كان في البيت دايما مرمي، وكان دايما في خزانة امي، بس بعد ما شاركت في المشروع، حبيت أني أقرأ.

احنا هلأ في زمن تكنولوجي كبير، يمكن لما المس تطلب منكم اشي بطلعوها من الانترنت وبتعطوها للمعلمة بدون ما حدا يقرأها بس شو خلاك تعملي يا ق؟

**ق:** خلاني أحب أني أقرا أكتر عن المرض مشان أعرف شو هو، واستفدت أزود لما قرأت عنها أكتر.

غير كتب المدرسة؟

**ق:** طبعا

**ك:** وانا صغير كانت ستي معها معها مرض السكري الله يرحمها، وما كنت بعرف شو يعني المرض وأعراضه، هلقيت حبيت هلأ المشروع لانه، اذا الواحد او ولد صغير تفرج على الفيلم، رح يعرف شو هو المرض وشو الاشياء اللي لازم يعملها المريض وكيف يعتني فيه.

يعني لو كنت تعرفي عن المرض هل كنت بتقدري تتعمالي وتساعدي ستك؟

**ك:** أه

**ن:** أول اشي استفدت اني عرفت عن المرض وكل اعراضه، وكيف ادير بالي على حالي واهتم بتغذيتي، متلا انا كنت كتير اكل سكر بس هلأ صرت أقلل منه، واذا شفت حدا منصاب بالمرض اساعده واقله كيف يتعامل معاه وهيك، كمان استفدت انه صار فيه مشاركة بالصف كتير كلهن والكل حب يشتغل في المشروع، وصار يطلعوا أفكار جديدة وحلوة كثير، وبعدين البنات تشجعوا اكتر من انه لو اخدنا حصة عادية عن المرض، وانا كتير استفدت منه كتير وهو المشروع ان شاء الله ينجح، وأنا هلأ مع بنات الصف بتشجع كتير اني اشارك اكتر، لأني كنت مرات كتير ازهق في الحصص واقول مش جاعبالي، بس هلأ مع البنات بتشجع، وكل البنات تعبوا عشان يطلع سيناريو ناجح وان شاء الله يطلع ويكون منيح.

**هـ:** استفدت من الحصة انه مرض السكري ما بفرق بين كبير وصغير، وهو مش بس بصيب الكبار، وانه المرض مش بس من اكل السكر، لانه ممكن ينصاب في الصغار اللي عمرهم سنة، وانه الواحد لازم يهتم بصحته.

**ف:** زمان كنت بحب اصير دكتورة، وكنت بحب اعرف عن الامراض من خلال الكتب بس في المشروع كتير عرفت عن مرض السكري.

**ز:** تعلمت أعراضه لما يصيب، يعني عنا قرايب وفي اصغار بوكلو كتير حلويات وحسيت انه لازم نساعدهم عشان ما يصير معهم مرض سكري، لانه السكري بصيب الصغار والكبار.

هل استفدتم من بعض؟ من الصف؟ حسيت انكم كنتو مثل خلية النحل

**ق:** اه مس بس مش لحالنا استفدنا، حتى بنات خالتي اجوا عنا والقصة اللي كتبناها كانت عندي وشافوها وبنت خالتي قرأتها واستفادت وحبتها وفرجتها لامها.

طب انتو من بعض شو استفدتو؟

**ق:** انا كتير حبيت الشغل الجماعي: حتى لما كنت انا وت وج، وبقوا الباقي مش كتير بشتغلوا واحيانا كنت العب انا كمان، بس لما شفت ج وت بشتغلوا حبيت اني اشارك معهم واعطي انا كمان افكاري؟

ليش؟

**ق:** بعرفش بس بجو لأني غرت منهم.

بس الغيرة فادتك معناته غيرة منيحة.

**ن:** انا لانه مس تشجعت كتير، وبعدين بحكوا انه التعاون لما بكون بين البنات بطلع الشغل احسن والسيناريو افضل لان بكون فيه افكار، بس لو المس اعطت بس لبنت محددة انها تكتب السيناريو بجوز ما يكون فيه الأفكار كلها لانه مش عندها كل الأفكار. وكمان بجوز توخد وقت اكتر. بس احنا لما تعاونا مع بعض، أخدنا وقت أقل حتى نكتب السيناريو مش رح نتعب مع بعض، لاه كل وحدة بتعط فكرة غير.

انتو كمجموعة الآن مصغرة عن الصف كيف رح تستفيدو من بعض؟

**ق:** انا لما بشوفهم بقرأو، بصير بحب أقرأ ، يعني ليش هم يقرأو وانا لأ، فاستفدت اني صرت أقرا واطالع

عنكم كان مهارات وظفتوها في المشروع؟

**ك:** اه الرسم لما رسمنا الشعار والدرع للشركة سلواد، كل مجموعة رسمت شعار،

اشوفه؟

**ك:**هاد الشعار النهائي أخدنا من اكتر من مجموعة كل اشي في من مجموعة عشان يطلع احسن ويمثل شركة الفيلم

يعني هاد الشعار نتاج كل الصف؟

اه طبعا

لايش بترمز شجرة الزيتون في الشعار،

**ن:** للصبر

**ك:** لفلسطين

**ن/** كمان الزيتون بصبر وبعمر كتير سنين وبرمز انه لانا بلدنا محتلة فبرمز للشعب كيف بصبر.

ليش سلواد؟ مو فلسطين؟

**ن:** لانه البلد اللي بنعيش فيه واحنا فيه.

وشكل الدرع ليش اخترتوه، مش دائرة، أو مستطيل أو أي اشي تاني؟

**ق:** لانه الدرع ، اذا الواحد بدو يعطي هدية، بتعطيه على شكل درع لانه تميز.

طب مين كمان حست انه وظفت اشي في المشروع او تعلمته، غير الرسم والمطالعة؟

**ن:** التس في العربي، مس لما كنا نكتب في التس بالعربي كتير ما كان حدا يزبط في التس، بس هلأ لما كتبنا السيناريو تعلمنا كيف نكتب احسن وفي التس، خصوصا لما كنت المعلمة (1) ومس هالة وسمعتولنا حكتولنا الأغلاط والاشياء اللي بتنقص السيناريو صرنا نعرف كيف نتعامل معها لما نكتب تس، يعني لما نتكتب تس كيف لازم يكون فيه مقدمة وعرض وخاتمة وهيك ويكون شامل .

يعني مطالعة، كتابة، رسم؟

**ك:** وغير هيك لما كنا نعمل مشاهد صامتة، بقينا كل وحدة تعبر عن رأيها بالتمثيل بالصور الصامتة بحركات الجسد والوجه.

ممكن كمان آخد انه شعاركم ممكن يكون الواحد لازم يتناول مصادر طبيعية للسكر ومش مصادر مصنعة؟

**ق:** أه لاه كمان السكر الطبيعي بستفيد منه الجسم اسرع وبحرقه اكتر.

ومن المفترض انه الواحد يقلل عشان ما ينحرم، متلا انا كنت اشرب الشاي كتير حلو بس هلأ قررت اني لازم اقلل من السكر، لانه عنا خالتي وخالي كان معهم سكر، وبالتالي لازم اخفف من السكر عشان ما انحرم منه كليا بس اكبر.

**ن:** درهم وقاية خير من قنطار علاج.

**ق:** كمان السكر مش بس بسبب سكري وتسوس اسنان كمان ممكن يؤدي لامراض تانية متل الجلطات.

كيف بتقيموا نفسكم قبل المشروع واثناءه وبعده؟

**ك:** أنا أول اشي كان أدائي كان صفر، يعني ما كنتش احب أشارك ، انه اشي عادي اللي بنعمله، بس بعدين لما صرنا فيه، صرت احسن مثلا، صرت جيد جدا، أما هلأ بحس الحمدلله اني صرت ممتاز.

المعلمة (1): شفت نفسك انك بتقدري تشتغلي في مشاريع، وصرت تعرفي قيمة نفسك؟زادت ثقتك بنفسك؟

**ك:** اه، انا بقدر اعمل اقدر من طاقتي بس اذا حدا شجعني وانتبهلي.

**ذ:** زمان ما كنت احب كثير، وكنت اشوف المشروع عادي، بس بعدها صرت احبه وصرت اعرف اكتب تس كثير، وصرت اعرف خطورة هذا المرض.

**ن:** الصف اول اشي كان مش متشجع، وما حسينا ان رح نطلع بفيلم بس لما اخترنا الشعار وكتبنا نكتب بالسيناريو، البنات صاروا يتشجعوا وبدهم يشاركوا، والبنت المتحمسة صارت تشجع اللي حوليها، وبعدين كل الصف تشجع، وكتب وصار يشتغل كتير، وبعدين احنا مجموعة الأخيرة اللي رح تزبط السيناريو وتكتبه اخر اشي، وصرنا احسن من قبل بكتير.

يعني كان عنكم اشياء واجى المشروع وضحها؟

نعم

هل المشروع عمل على الكشف عن شخصيتكم اكتر؟ ن بالقراءة، ق بالمطالعة، ز بالرسم..؟

**ن:** انا هلأ متلا صرت قدام الكاميرا كتير اجرأ واحسن من أول،

سمعت انه خطك كمان حلو؟

**ن:** الخط مثل السكري وراثة.

مين تحكيلي شو تعلمت؟

**ن:** انا تعلمت ان درهم وقاية خير من قنطار علاج، وعرفت اكتر ان الاتحاد قوة والتفرق ضعف، لانه احنا لما اشتغلنا في جماعة انتجنا اكثر من ان وحدة تشتغل لحالها. وروح الفريق.

**ف:** كيف اعبر عن نفسي،

الحلو ان ف صارت تحك احسن من اول

**ف:** صرت احب اكتب وابحث واعبر عن رأيي.

انا مبسوط ان ف موجودة هون ما كنت متوقع تكون هون، بس هلأ صارت تحب تشارك وتحكي اكتر من أول

**ز:** تعلمت التعاون، وصار بينا مودة ومحبة وصار عنا قوة، وبصير الواحد يحب صحباته اكثر، وبصير الواحد عنده شخصية، في الصف ما كان الواحد عنده شخصية، بس هلأ صرت احس عندي شخصية، وصار الواحد متطور، وصار اله أهمية في الصف

ليش ما بتحسي بالقيمة في الصف؟

**ز:** لانفي المشروع الشغل بتقسم على بعض وكل واحد بصير اله شغلة يعملها، وبصير تعاون ومشاركة .

**ق:** بالصف حتى لو جاوبت على السؤال ما هو موجود في الكتاب مش منك، بس في المشروع كل اشي كان منا احنا، مش معقول تكون كتبتي قصة انت قرأتيها، لانها من الأفكار والموت الموجودة عند البنات، يعني بتشغل الوحدة مخها أكتر

كيف بتقارنوا بين الحصة في الصف، وبين المشروع بالنسبة لمس كريمة؟

ق: الحصة بالصف، أحيانا بكون البنات مش منتبهات كتير في الحصة، مرات بكون البنات ملتهيات، وبحكوا مع بعض، بس في المشروع بكون البنات متعاونات، لانه بكون فيها نشاطات أكتر،

**ك:** في الحصة اذا المس بتقولي شو رأيك باشي، بستحي اقول شو رأيي، بس في المكتبة غير الجميع بعبر عن رأيهن وانا كمان، وما بستحي

هل لان المكان تغير او الموضوع اللي تغير؟

**ك:** لان في الصف بستحي شوي، بس في المكتبة لان الجميع بعبر انا ما بستحي،

يعني بالصف بتخافي تغلطي او يعلقوا البنات عليكظ

**ك:** اه بالضبط

**ق:** كمان في فرق انه في الحصة بجو زانت تزهقي 40 دقيقة قاعدين على الدرج، بس هناك لازم تشاركي، وبجو زانت بدكيشاو ما تحبي بتوقعدي، بس بكون حلو لما بتعبري لانه في تنوع، بس في الحصة 40 دقيقة شو بدك تسوس تتسوي فيها، بس هناك بكون معك مجال تسوي.

**هـ:** في الحصة لما بدك تجاوبي على السؤال ما تك اللي جنبك وبتوخدي رأيها، بس في المشروع حلو لانكب تتشاوري مع اللي جنبك.

**ز:** في الحصة ما بصدق الواحد وهي تخلص الحصة، بس في المكتبة بكون في نشاطات الواحد يعملها، والواحد بقوم وبتحرك اما في الصف بضل الواحد قاعد على الكرسي.

**ن:**بالحصة، كانوا يضلوا البنات يسألوني كديش الساعة، وينته بتخلص، كديش ضايل؟ولما بقلهم ضايل عشر دقايق، بصيروا يحكوا ييييييييييييييي، بس في المكتبة الحصة بنحب تضل مستمرة وبجيش على بالنا نطلع منها، ولو قعدت ساعة او ساعتين او تلاتة عادي بالنسبة النا وما بهمنا، امن في الحصة بنضل نزهق وايمتى بدها تخلص الحصة.

ليش؟

**ن:** يمكن لانه بحبوش المعلومات او يمكن لانها صعبة ، أو اذا ما فهموا اشي منها بجوز ما يفهموا الحصة كلها،

انا بحس ان البنات بحبوا المدرسة وبحبوش يدرسوا ليش؟ بدهمش يتعبوا او بدهم تداريس اخر، وطرق تانية في التعليم. يعني لو كان التدريس بطريقة الدراما او اللعب؟

**ق** بكون اكيد احسن

**ن وك:** كان بنفهم الدرس احسن بوقت وجهد اقل

يعني أسرع؟

اكيد

**ن:** بحس اذا المعلمة شرحت في الحصة متلا زي مس كريمة، خلص ما بروح ارجع عالبيت وادرس، لانه الدرس فهمت.

ليش؟ شو بتعمل عشان تفهمي الدرس احسن؟

**ن:**لانها بتضرب امثلة كتيرة في الحصة فبفهم الدرس بسرعة

يعني بتحبي انك تشوفي الاشي او تعملي او مجسم متلا زي الدماغ بساعدك اكتر على الفهم

**ن:** نعم اكيد احسن من الكتابة على اللوح، يعني مثلا مس كريمة لما تضربنا مثال في الحصة، بضل متذكرة، ولما تجيبلنا سؤال بتذكر كيف شرحت.

**ك:** في الامتحان مرة اجا سؤال شو اجزاء الدماغ، كنت ناسية الجواب، بس تذكرت لما جبنا المخ وعينا عليه الأجزاء تذكرت وكتبت أسماءه.

شو بتتمنوا؟

**ن:** ان هاد المشروع ينجح والتجربة تنجح،

**ك:** انه ينتشر على كل انحاء العالم

يعني مش ماخدين فكرة عن حالكم انكم صفر على الشمال؟

البنات: لأ

**ك:** الواحد مرة بنجح ومرة لا، ولازم يحط الواحد احتمال انه ينجح

**ن:** تفاءلوا بالخير تجدوه.

كمان بالرياضة في فريقين بالقمة بتباروا مع بعض او بفوز والتاني بخسر، وانتو ان شاء الله بتنجحوا، ولازم دايما تثقوا بأنفسكم ، وما تحكوا لحالكم انكم عندكم افكار بسيطة لا، انتو احسن

**ن:** ان شاء الله تنعاد بالصفوف الجاية، بالصف التامن،

يعني انت بتحبي لو المشروع يشمل كل المدرسة؟

**ن:** هو بكون احسن انه يشمل كل المدرسة، بجوز احنا متلا صف سابع غير عن افكار صف تامن او تاسع، وهيك، وبصير تنويع اكتر.

طب ست كريمة بدرس صغار وكبار، ليش اختارت صفكم تحديدا؟

ر: لانه مميز بتربية الصف

فكركم هاد المشروع في حدا بعرف غيري انا ومس هالة؟

البعض أجاب نعم، والبعض أجاب لا

قصدي بالصفوف؟

**ق:** انا من جهتي بنت خالتي بتعرف

الصفوف التانية؟

**ق:**لا، بس رنين بتعرف بس لانها بتصور

ورنين لان مس كريمة بتعلمعهم وعملوا شغل هلأ بتشوفوا عن محمية للضفادع باستخدام الدراما.

الصفوف السابع الشعب التانية؟

**ق:** انا حكيت لصابحاتي وقلتلهم عن المشروع

**ن:** كانوا يسألونا شو بتعملوا، وليشب تطلعوا على المكتبة، شو بتسوا

**ك:** انا بحكي اللي عندها انترنت رح تصير تتفرج علينا

طب شو حسوا صاحباتكم انكم انتو بتشتغلوا وهم لأ؟

**ك:** انقهروا،

**ن:** ليش بس سابع ج، يا ريت لو احنا بصف سابع ج،

ر: في بنات تندموا لانهم نقلوا من الصف.

المعلمة (أ): يعني بصراحة، يعني كأنكم اعملتوا نهضة في المدرسة، ومبسوطة فيكم، لانكم في بنات كنت احس ما بشاركوا باشي، واتوقع الهم الافضل، والسنة الجاي رح تكونوا احسن وعلاماتكم افضل ومس كريمة رح تكون موجودة، بس هلأ هي فادتكم، بس المهم انتم تستفيدوا من المشروع، لانه يمكن بس تكبروا تصيروا كتاب ومطالعين ومعلمات زي مس كريمة واحسن، وتنموا مواهبكم

**ن:** اه مس وانا بالصف السادس كنت من الأوائل، بس انعرفت وانشهرت في المدرسة لاني شاركت بمسابقة الخط وفزت بالمرتبة التانية وكرمتني المديرة وعشان هيك انشهرت بموهبتي مش لاني من الأوائل.

المعلمة (أ): من المهم انه الواحد يكون اجتماعيا نشيط مش بس يكون شاطر ويجيب علامات، فالمشاريع هاي بتميكم اكتر وبتخلينا نعرفكم اكتر. وانشاء الله بتستفيدوا وبتفيدوا غيركم،

**ك:** متلا انا كنت مصروفي شيقلين، وكنت اشتري فيه كله اشياء زاكية، بس هلأ صرت اشتري بشيقل واخبي الشيقل التاني .

يعني اذا هلأ دخلتو على مكان مليان اشياء حلوة واجى على بالك المشروع شو بتعملوا؟

**ن:** ببعد

**ق** بشتري شوي

**ن:** باخدا اشي تكون فيه كمية السعرات قليل او السكر فيه قليل

يعني صرتي تنتبهي على محتويات الاشي اللي بتوكلي؟

**ن** نعم

بدي تعطيني فكرة عامة وشاملة للمشروع؟ آخر جملة للمشروع

**ك:** كيف تحارب مرض السكري

**ن:** الحكمة احسن اشي درهم وقاية خير من قنطار علاج

ر: التقليل من السكر او التجنب منه

**ق:** تعرف معنا عن مرض السكري

**هـ:** كيف نتعامل مع مرض السكري

**ز:** مرض السكري، أعراضه ووالوقاية منه، أو السكر ليس له عمر

**ف:** حوار عن المرض السكري

**ن:** العناية تعلم ما لا تعلم عن مرض السكري

حلو لانه الواحد بضل يتعلم حتى لو كبر

**ف:** قلل من أجل أن لا تحرم

طب اعملنا السيناريو، كيف بدنا نحوله لفيلم؟ بعدين مين بدو يمثله؟

**ق:** رح نعمل شخصيات كرتونية

**ن:** اذا احنا عملناه والبنات مثلوا بجوز الصغار ما يحبوا ويهتموا في كثير، بس الكرتون اكتر بجذب الصغار.

شو الكرتون؟

**ق و ن:** يعني رسوم متحركة أو بالملتينة.

# جدول (9)

جدول رصد لتصنيف العبارات الرئيسية كما وردت في المقابلات

| الرقم المتسلسل | الموضوع | النص | رمز المبحوثة | رقم الصفحة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | معرفة عن المرض | المشروع بقى مفيد واستفدنا منه معلومات كتيير | (ت) | 214 |
| 2 | معرفة عن المرض | استفدت عن انه مش لازم نكتر سكر | (ر) | 221 |
| 3 | معرفة عن المرض | استفدت من الحصة انه مرض السكري ما بفرق بين كبير وصغير، وهو مش بس بصيب الكبار، وانه المرض مش بس من اكل السكر، لانه ممكن ينصاب في الصغار اللي عمرهم سنة، وانه الواحد لازم يهتم بصحته. | (ه) | 229 |
| 4 | معرفة عن المرض | لما بلشنا في المشروع عرفت أعراض مرض السكري، وأسبابه وكيف نتعامل معاه، وعرفت كتير اشياء عن المرض ما كنت اعرفها . | (ذ) | 227 |
| 5 | معرفة عن المرض | عرفت /انه مش بس السكر بعمل سكري، ممكن الحالة النفسية والسمنة، وعرفت انه في أكتر من نوع للسكري، أطفال، وسكري حمل، وسكري كبار، وعرفت كيف ممكن نعلم افلام عشان الناس يتابعوها ويستفيدوا منها، عشان يعرفوا عنه أكتر | (ر) | 227 |
| 6 | معرفة عن المرض | أول اشي عرفت عن المرض ، أعراضه وأسبابه | (ق) | 227 |
| 7 | معرفة عن المرض | لانه تعلمت في المشروع كيف نتعامل مع مرض السكري واذا حدا انصاب فيه صرت بعرف عنها كتير | (ز) | 222 |
| 8 | معرفة عن | وبعدين كمان صار في توعية كبيرة عن انه الواحد اذ كان | (ن) | 221 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | المرض | بوكل سكر كتيير وعرف عن مرض السكري رح تصير تقلل، وكمان عرفنا كيف بصير في الجسم ، وأعراضه، وكيف الوقاية والتعامل معاه، وهيك | | |
| 9 | معرفة عن المرض | تعلمنا اشياء كتير منه وكان في اشياء كتير | (و) | 214 |
| 10 | معرفة عن المرض | استفدنا منه أشياء كتير، لانه ما كان عنا علم عن مرض السكري كيف بصير واعراضه | (أ) | 215 |
| 11 | معرفة عن المرض | انا استفدت لاني ما كنت اعرف عن مرض السكري، بس لما عملنا في المشروع عرفت اعراضه واسبابه، وانا تعلمت اشياء مفيدة، مثل انهالواحد اذا معاه مرض السكري، عرفت شو لازم اسوي وشو لازم اعمل وشو اخبر | (ت) | 216 |
| 12 | معرفة عن المرض | قبل المشروع ما كنا نعرف عن مرض السكري، أما بعد المشروع صرنا نعرف المرض واعراضه وكيف نتعامل معاه | (ع) | 217 |
| 13 | معرفة عن المرض | استفدت عن انه مش لازم نكتر سكر | (ر) | 221 |
| 14 | معرفة عن المرض | بس في المشروع كتير عرفت عن مرض السكري | (ف) | 229 |
| 15 | معرفة عن المرض | تعلمت أعراضه لما يصيب | (ز) | 229 |
| 16 | معرفة عن المرض | كمان السكر الطبيعي بستفيد منه الجسم اسرع وبحرقه اكتر<br>كمان السكر مش بس بسبب سكري وتسوس اسنان كمان<br>ممكن يؤدي لامراض تانية مثل الجلطات | (ق)<br><br>(ق) | 232<br><br>232 |
| 17 | معرفة عن المرض | عرفنا أكتر اشي عن مرض السكري، أعراضه وأسبابه | (ث) | 207 |
| 18 | معرفة عن المرض | عرفنا انه مش بس االكبار بصابوا بمرض السكري وانما ايضا الصغار | (ج) | 207 |
| 19 | معرفة عن المرض | وكمان استفدنا عن مرض السكري | (ط) | 207 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 20 | معرفة عن المرض | وعرفت عن أسبابه وأعراضه | (خ) | 209 |
| | | المجموع | 21 | |
| 21 | المتعة والتعلم | كان حلو واستمتعت فيه | (أ) | 215 |
| 22 | المتعة والتعلم | المشروع كان كتير حلو | (ش) | 215 |
| 23 | المتعة والتعلم | المشروع بقى كتير حلو وانبسطنا كتير في المشروع وكيفنا | (ز) | 222 |
| 24 | المتعة والتعلم | انا المشروع عجبني لانه بوعي الناس ، والناس مش رح توقع في مصايب، كانت الحصة مشوقة وحلوة وانا انبسطت فيها كتير واستمتعت وتعلمت | (ق) | 221 |
| 25 | المتعة والتعلم | المشروع كان كتير منيح وفيه تعاون وفيه بهجة وبقى كتير مميز، عن باقي الحصص التانية، | (ر) | 221 |
| 26 | المتعة والتعلم | حلو منيح ومميز | (ن) | 225 |
| 27 | المتعة والتعلم | انه حلو | (ك) | 225 |
| 28 | المتعة والتعلم | كنت مستمتعة | (ل) | 209 |
| 29 | المتعة والتعلم | واستمتعت فيها | (ض) | 209 |
| 30 | المتعة والتعلم | استمتعت | (م) | 209 |
| | | المجموع | 10 | |
| المحور : العلاقات الاجتماعية في المجموعات | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 31 | المشاركة | كانوا البنات يشاركوا بحماسة، وكنا مبسوطين فيه كتير وحابين نشارك بمشاريع تانية | (ص) | 215 |
| 32 | مشاركة | نكتب مع بعض | (ر) | 221 |
| 33 | مشاركة | أحلى اشي لما تشاركنا في كتابة السيناريو | (ش) | 215 |
| 34 | مشاركة | بناء على الأفكار اللي كانت من كل افراد المجموعة، يعني كل بنت في المجموعة كان الها رأي تعطيه أو فكرة تشارك فيها، وجمعنا الأفكار مع بعض وسوينا كل مجموعة سيناريو | (ن) | 224 |
| 35 | مشاركة | بس هناك (المكتبة) لازم تشاركي | (ق) | 235 |
| 36 | مشاركة | في أول حصتين في بنات ما كنوا يشاركو وكانوا كاعدين بس بعدها الكل صار بدو يشارك، | (ض) | 212 |
| 37 | مشاركة | انا عجبتني الحصة وكانت حلوة والجميع شارك فيها وجميع البنات شاركوا فيها، وصار تعاون في الحصة | (ن) | 221 |
| 38 | مشاركة | انا كتير حبيت الشغل الجماعي: حتى لما كنت انا وهبة واسراء، وبقوا الباقي مش كتير بشتغلوا واحيانا كنت العب انا كمان، بس لما شفت اسراء وهبة بشتغلوا حبيتا اني اشارك معهم واعطي انا كمان افكاري | (ق) | 229 |
| 39 | مشاركة | تشاركنا في كتابة السيناريو | (ش) | 215 |
| | المجموع: | | 9 | |
| 40 | دعم من الأقران | ولما الواحد يشتغل مع صاحباته بصير يطلع افكار اكثر، صرت افكر اكثر وزميلاتي ساعدوني | (ز) | 222 |
| 41 | دعم من الأقران | العمل في مجموعات بخلي العمل احسن لانه فكرة من بنت على فكرة تانية بطور العمل وبصير احسن، ولما الواحد بشتغل لحاله بتكون الأفكار أقلن بس لما يعمل مجموعات الكل بدعم بعض والكل بعط رايه وانا انبسطت في المشروع | (ت) | 222 |
| 42 | دعم من الأقران | كمان لازم نستفيد من تجارب غيرنا | (ط) | 214 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 43 | | | | |
| 44 | دعم من الأقران | يعني لو بقينا كل واحدة لحالها، ما كنا بنعرف كيف نعمل، بس لما كنا في المجموعة، كنا نسمع راي بعضنا ونستفيد من بعض. ونبني عليها | (ع) | 217 |
| 45 | دعم من الأقران | لو كنا لحالنا كان كل وحدة بتعرف بس معلومة بس في المجموعة كنا بنعرف معلومات اكتر وكتر | (أ). | 217 |
| 46 | دعم من الأقران | بس لو المس اعطت بس لبنت محددة انها تكتب السيناريو بجوز ما يكون فيه الأفكار كلها لانه مش عندها كل الأفكار. وكمان بجوز توخد وقت اكتر. | (ن) | 230 |
| 47 | دعم من الأقران | يعني الواحدة كانت ما تعرف بس تعلمنا من بعض كيف متلا نكتب سيناريو | (و) | 217 |
| 48 | دعم من الأقران | تعلمت كيف احط أفكار لما كانوا البنات يحطوا أفكار، ونتعاون مع بعض في كتابة السيناريو، كل واحد كان يحك فكرة وجمعناها وحطيناها | (ض) | 210 |
| 49 | دعم من الأقران | انا لما بشوفهم بقرأو، بصير بحب أقرأ ، يعني ليش هم يقرأو وانا لأ، فاستفدت اني صرت أقرا واطالع | (ق) | 230 |
| 50 | دعم من الأقران | استفدنا كتير من الفريق وتعاملنا مع بعض في المجموعة بس مرام ما تعاملت كتير معنا لانه بقى راسها يوجع | (ط) | 208 |
| 51 | دعم من الأقران | لأ مع فريق لان بعطي أفكار أزود | (ط) | 208 |
| 52 | دعم من الأقران | لان كل مجموعة كان عندها افكار جديدة | (ض) | 210 |
| 53 | دعم من الأقران | وصار بينا مودة ومحبة وصار عنا قوة ، وبصير الواحد يحب صحباته اكثر | (ز) | 234 |
| 54 | دعم من الأقران | كنا انا وسالي في مجموعة واحدة، قسمنا بعض، وحدة تكتب، وكل وحدة تعطي أفكار، بلشنا اول اشي كتبنا قصة | (ن) | 225 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | عن حياة شخص ما وكل بنت صارت تعط افكار ونجمع على فكرة وحدة ونكتبها. | | |
| | المجموع | | 14 | |
| 55 | تعاون | والكل تعاون مع بعض وصار في الاتحاد قوة وجرأة وكسبنا من كل وحدة | (ز) | 222 |
| 56 | تعاون | وعرفت اكتر ان الاتحاد قوة والتفرق ضعف، لانه احنا لما اشتغلنا في جماعة انتجنا اكثر من ان وحدة تشتغل لحالها. وروح الفريق. | (ن) | 234 |
| 57 | تعاون | وبقى الحلو فيه انه كان فيه تعاون بين المجموعات | (ك) | 225 |
| 58 | تعاون | تعلمت التعاون | (ز) | 234 |
| 59 | تعاون | بس احنا لما تعاونا مع بعض، أخدنا وقت أقل حتى نكتب السيناريو مش رح نتعب مع بعض، لاه كل وحدة بتعط فكرة غير. | (ن) | 230 |
| 60 | تعاون | حسيت انه متعاونين | (خ) | 209 |
| 61 | تعاون | بقوا البنات متعاونين | (ل) | 206 |
| 62 | تعاون | التعاون مع البنات | (م) | 212 |
| 63 | تعاون | لانه كنا متعاونين ، ويقينا كل واحد يحك الفكرة اللي عنده وتقولها | (د) | 210 |
| 64 | تعاون | قبل ما نعمل السيناريو والشعار، كنت حاسة انه هاي الحصة مثل غيرها، بس لما اشتغلنا في المجموعات لعمل الشعار والسيناريو، تعلمت اشياء كتير كيف اكتب سيناريو واعمل شعار | (ت) | 218 |
| 65 | تعاون | لانه كان في مجموعات، ولما الواحد بكون مع حدا بتنشط أكتر وأكتر عشان العمل. مثلا لما عملنا مشهد صامت كنا الأفكار من المجموعة حلوة وتعاونا للعمل | (ك) | 221 |
| 66 | تعاون | لان الشغل بتقسم على بعض وكل واحد بصير اله شغلة يعملها، وبصير تعاون ومشاركة | (ز) | 234 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | المجموع | 12 | |
| 67 | تشجيع | والكل بشجع التانيين. (و) | 219 |
| 68 | تشجيع | أه، أما في المشروع البنات اتشجعوا والبنت كانت تتشجع انها تشارك في المشروع، وتبدي رأيها (ن) | 227 |
| 69 | تشجيع | كمان استفدت انه صار فيه مشاركة بالصف كتير كلهن والكل حب يشتغل في المشروع، وصار يطلعوا أفكار جديدة وحلوة كثير، وبعدين البنات تشجعوا اكتر من انه لو اخدنا حصة عادية عن المرض (ن) | 228 |
| 67 | تشجيع | وأنا هلأ مع بنات الصف بتشجع كتير اني اشارك اكتر (ن) | 228 |
| 68 | تشجيع | انا لانه مس تشجعت كتير، وبعدين بحكوا انه التعاون لما بكون بين البنات بطلع الشغل احسن والسيناريو افضل لان بكون فيه افكار (ن) | 230 |
| 69 | تشجيع | الصف اول اشي كان مش متشجع، وما حسينا ان رح نطلع بفيلم بس لما اخترنا الشعار وكتبنا نكتب بالسيناريو، البنات صاروا يتشجعوا وبدهم يشاركوا، والبنت المتحمسة صارت تشجع اللي حوليها، وبعدين كل الصف تشجع، وكتب وصار يشتغل كتير، وبعدين احنا مجموعة الأخيرة اللي رح تزبط السيناريو وتكتبه اخر اشي، وصرنا احسن من قبل بكتيير (ن) | 234 |
| | المجموع | 6 | |
| 70 | تعبير كتابي | ما كنا نعرف نكتب السيناريو وبعد تعلمنا كيف نكتب (س) | 217 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 71 | تعبير كتابي | تعلمت كيف نكتب مع بعض ونستفيد من بعض | (ر) | 221 |
| 72 | تعبير كتابي | عرفت كيف نكتب السيناريو/ ولما كتبنا وقرأنها قدام البنات والمعلمات عرفت الأخطاء اللي عملناها ونحن نكتب فيها، وانا لازم نكتب مقدمة عشان تجذب القارئ | (ت) | 216 |
| 73 | تعبير كتابي | ما كنت اعرف اكتب السيناريو وبس عملنا صرت اعرف كيف نكتب | (ش) | 217 |
| 74 | تعبير كتابي | مس لما كنا نكتب في التعبير بالعربي كتير ما كان حدا يزبط في التعبير، بس هلأ لما كتبنا السيناريو تعلمنا كيف نكتب احسن وفي التعبير | (ن) | 231 |
| 75 | تعبير كتابي | وصرت اعرف اكتب تعبير كثير | (ذ) | 233 |
| 76 | تعبير كتابي | صرت احب اكتب | (ف) | 234 |
| 77 | تعبير كتابي | تعلمت كيف نعمل سيناريو وكيف نعمل ونكتب قصة، نكتب مقدمة والاسماء والشخصيات والعقدة والحل، | (ط) | 207 |
| 78 | تعبير كتابي | ونكمل على القصة وكيف نعمل السيناريو | (د) | 210 |
| 79 | تعبير كتابي | أولها ما كنا نعرف كيف نكتب سيناريو، بس هلأ بنعرف نكتب قصة ومسلسل صغير لانه أخدنا أفكار كتير | (ج) | 213 |
| 80 | تعبير كتابي | كان ما تحسنا في كتابة السيناريو | (ض) | 213 |
| 81 | تعبير كتابي | لازم دائما يكون في حوار | (م) | 213 |
| 82 | تعبير كتابي | حكتلنا مس نسرين انه اذا كانت المقدمة مشوقة وحلوة معناته اكيد المشاهد رح يستمتع ويصير بدو يشوف شو رح يصير | (ج) | 211 |
| | | المجموع | 13 | |
| 83 | تعبير جسدي، دقة | وغير هيك لما كنا نعمل مشاهد صامتة، بقينا كل وحدة تعبر عن رأيها بالتمثيل بالصور الصامتة بحركات الجسد | (ك) | 232 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ملاحظة | والوجه. | | |
| | | المجموع | 1 | |
| 84 | دعم من قبل بالغين | احلى اشي لما اجت مس نسرين وتناقشنا معها في السيناريو | (ش) | 212 |
| 85 | دعم من قبل بالغين | مس هالة ومس نسرين، لانهم بعرفوا اكتر منا في كتابة السيناريو | (و) | 217 |
| 86 | دعم من قبل بالغين | لانه لما مس نسرين ومس هالة حكولي انه في اشي عندك حلو بس لازم نعدل اشياء تعلمت انه لما اكتب سيناريو لازم ما اطول المقدمة عشان القارئ ما يمل من اللي كتبته | (ت) | 218 |
| 87 | دعم من قبل بالغين | خصوصا لما كنت مس نسرين ومس هالة وسمعتولنا حكتولنا الأغلاط والاشياء اللي بتنقص السيناريو صرنا نعرف كيف نتعامل معها لما انكتب تعبير، يعني لما نتكتب تعبير كيف لازم يكون فيه مقدمة وعرض وخاتمة وهيك ويكون شامل | (ن) | 231 |
| 88 | دعم من قبل بالغين | علمونا اشياء ما كنا نعرفها استفدنا من افكر المعلمات والبنات وخلطناهم مع بعض ونكتب سيناريو افضل | (ج) | 210 |
| 89 | دعم من قبل بالغين | استفدت انه لازم يكون على شكل حوار ، ولازم يكون في مقدمة منيحة وعرض وخاتمة، عشان تكون شيقة اكتر | (ض) | 213 |
| | | المجموع | 6 | |
| 90 | مصادر التعلم | عرفنا عن المرض من الفيلم اللي عملوه البنات، ومن المراجع | (أ) | 216 |
| 91 | مصادر التعلم | عرفنا ممن الكتب المصورة | (ش) | 216 |
| 92 | مصادر التعلم | كمان عرفنا من التقرير من من المركز الصحي | (س) | 217 |
| 93 | مصادر التعلم | عن طريق مراجع جابتلنا اياها المس | (هـ) | 221 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 94 | مصادر التعلم | من المكتبة | (ر) | 216 |
| 95 | مصادر التعلم | أه أنا جبت كتاب عن السكري لان امي كان عندها اياه | (ق) | 224 |
| 96 | مصادر التعلم | عرفت من قصة علاء المصاب وهو بالروضة والتي عندما طلعت نتائج التحليل كان مصاب بمرض السكري | (ج) | 208 |
| 97 | مصادر التعلم | المراجع كان لها دور كبير،لاننا تبادلنا المعلومات مع بعض. | (م) | 208 |
| 98 | مصادر التعلم | كيف نستخدم الكتب ونطول معلومات من الكتب، | (م) | 211 |
| 99 | مصادر التعلم | كنت في فريق البحث وكنت أكتشف معلومات جديدة وافكار وكيف ابحث | (م) | 211 |
| 100 | مصادر التعلم | عرفنا انه في انواع للسكري للكبار، والأطفال، والحمل وهذا من المراجع. | (ض) | 212 |
| 101 | مصادر التعلم | نعم لانه اخدت افكار واستفدت معلومات من المراجع | (ج) | 213 |
| | | المجموع | 12 | |
| 102 | تعلم ذاتي | وبرضو حبيت اقرأ عنها، متلا الكتاب اللي حكتلكم عنه كان في البيت دايما مرمي، وكان دايما في خزانة امي، بس بعد ما شاركت في المشروع، حبيت أني أقرأ | (ق) | 227 |
| 103 | تعلم ذاتي | (المشروع) خلاني أحب أني أقرا أكتر عن المرض مشان أعرف شو هو، واستفدت أزود لما قرأت عنها أكتر. طبعا غير كتب المدرسة | (ق) | 228 |
| 104 | تعلم ذاتي | صرت احب ابحث | (ف) | 229 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 105 | تعلم ذاتي | في مرحلة كنا فريق بحث، مش شغل سهل، كان شغل صعب كنا نبحث في الكتب والقصص ورجعنا للكتب، | (م) | 209 |
| 106 | تعلم ذاتي | صرنا نساعد ونبحث واخذنا الموضوع بجدية | (ط) | 208 |
| | | المجموع | 5 | |
| 107 | تعبير أيقوني | تعلمت معلومات وتعلمت انه الشعار كيف لازم يبقى عشان يجذب الناس، لانه اخترنا اسم الشركة سلواد فاخترنا انه لازم يكون شجرة زيتون عشان يجذ الناس لشركة سلواد | (ت) | 216 |
| 108 | تعبير أيقوني | اه الرسم لما رسمنا الشعار والدرع للشركة سلواد، كل مجموعة رسمت شعار، | (ك) | 230 |
| 109 | تعبير أيقوني | هاد الشعار النهائي أخدنا من اكتر من مجموعة كل اشي في من مجموعة عشان يطلع احسن ويمثل شركة الفيلم | (ك) | 230 |
| | | المجموع | 3 | |
| 110 | تحقيق الذات (مهارة النقاش) | وتعلمت كمان كيف اكون قوية واناقش لما اقرا الاشي اللي كتبته | (ت) | 218 |
| 111 | تحقيق الذات (مهارة النقاش) | بس بالآخر صار عندي جرأة أكبر وصرت أشارك أزود | (ز) | 222 |
| | | المجموع | 2 | |
| 112 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | بالصف بقيت عادي متلا نشرح الدرس ونحل الاسئلة، بس لما كنا نطلع على المكتبة بقيت اشارك وكنت احسن وتقييمي احسن، لانه بنعرف اشياء كتيير بس بالحصة بس بنوخد درس واحد مقيدين فيهن بس في المشروع تعلمنا في اشياء كتيرة وصرنا مناح لانك عودتينا عليه. وصرنا ممتازين | (ت) | 218 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 113 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في المكتبة احسن لانه كنا نساوي فيها نشاطات، وكان فيها ممتعة اكتر من الحصص العادية وكنا متنشطين وكنا نشارك فيها اكتر، لاننا كنا نكتب ونمثل احسن من الصف. | (ش) | 218 |
| 114 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في الحصص العادية بنزهق وكنا نوخد معلومات عادية بنعرفها من قبل، بس في المشروع في المكتبة عرفنا عن مرض السكري وما كنت بعرف عنه اشي كنت بس اعرف انه بنصاب فيه الكبار بس هلأ صرت اعرف عنها كتير اشياء | (س) | 218 |
| 115 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | المكتبة احلى لانه في الصف كل واحدة بترفع ايدها والمعلمة يا بتخليها ومرات ما بتخليها بس في المكتبة الكل بشارك | (و) | 219 |
| 116 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في الصف بنشرح الدرس ووالمعلمة بتختار وحدة بس عشان تجاوبن بس فس المكتبة بتكون المشاركة جماعية وكبيرة. | (ص) | 219 |
| 117 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في الحصة بنكون بنكسل وبنمل وبننعس، وبرضوا البنات بعضهن كان ينشرح الدرس ويخلص ويفكروا انه الدرس في اوله لانهم بكونوا نايمات، أما في المكتبة كنا كتير احسن لانه الجميع بشارك وكل اشي وكل البنات كنا لما ننزل من المكتبة يحكوا يا ريت لو احنا زيكم | (ت) | 219 |
| 118 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في الحصص العادية كنا ندرس المادة ونقدم فيها امتحان وننساها عطول، بس بمرض السكري في المشروع ولا مرة رح ننسى الاشياء اللي تعلمناه عنه لانه تعلمناها بطريق غير واحنا تعلمناها عشان نكتب سيناريو عن المرض | (و) | 220 |
| 119 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في الحصص التانية البنات في منهم بستحوا يرفعوا ايدهم عشان يجاوبوا ، بس في المكتبة كانت البنات بتشجعوا والكل يشارك | (ن) | 221 |
| 120 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | بالصف حتى لو جاوبت على السؤال ما هو موجود في الكتاب مش منك، بس في المشروع كل اشي كان منا احنا، مش معقول تكون كتبتي قصة انت قرأتيها، لانها من | (ق) | 234 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الأفكار والموهبة الموجودة عند البنات، | | |
| 121 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | الحصة بالصف، أحيانا بكون البنات مش منتبهات كتير في الحصة، مرات بكون البنات ملتهيات، وبحكوا مع بعض، بس في المشروع بكون البنات متعاونات، لانه بكون فيها نشاطات أكتر، | (ق) | 235 |
| 122 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | كمان في فرق انه في الحصة بجوز انت تزهقي 40 دقيقة قاعدين على الدرج، بس هناك (المكتبة) لازم تشاركي، وبجوز انت بدكيش او ما تحبي بتوقعدي، بس بكون حلو لما بتعبري لانه في تنوع، بس في الحصة 40 دقيقة شو بدك تسوي تتسوي فيها، بس هناك بكون معك مجال تسوي. | (ق) | 235 |
| 123 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | في الحصة ما بصدق الواحد وهي تخلص الحصة، بس في المكتبة بكون في نشاطات الواحد يعملهان والواحد بقوم وبتحرك اما في الصف بضل الواحد قاعد على الكرسي | (ز) | 236 |
| 124 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | بالحصة، كانوا يضلوا البنات يسألوني كديش الساعة، وينته بتخلص، كديش ضايل؟ولما بقلهم ضايل عشر دقايق، بصيروا يحكوا يييييييييييييي، بي في المكتبة الحصة بنحب تضل مستمرة وبجيش على بالنا نطلع منها، ولو قعدت ساعة او ساعتين او تلاتة عادي بالنسبة النا وما بهمنا، امن في الحصة بنضل نزهق وايمتى بدها تخلص الحصة. | (ن) | 236 |
| 125 | تعلم نشط مختلف ومقارنة | حسيت انه لازم نعمل هالاشياء | (ط) | 208 |
| | | المجموع | 14 | |
| 126 | تعبير عن الرأي | الكل بعطي رأيه والكل بكون مبسوط | (ص) | 219 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 127 | تعبير عن الرأي | في الحصص التانية ما بنعط أرائنا بس بنجاوب وبس، أما في المكتبة كنا نعطي رأينا ونعبر شو عنا في المشروع | (س) | 219 |
| 128 | التعبير عن المعرفة | في الحصة أكتر اشي بنركز فيه المادة والشرح لانا بدنا نختم المادة، أما في المشروع: كل وحدة بتعبر عن رايها بحرية، والواحد بحب يحك، بس في الصف ممكن البنت تيجي تجاوب سؤال تخاف يطلع غلط وتنحرج قدام البنات، | (ن) | 226 |
| 129 | التعبير عن المعرفة | بحب احكي للوزارة انه لازم يكون في عنا حصصا تانية نعمل فيها مشاريع زي ما عملت انت معنا وانه ما نكتف في الكتب وبس، وانه مو في المدرسة الواحد بس لازم يقرا ويروح على البيت ويحل الاسئلة، لازم برضو يتفقه بأشياء هو ما بعرفها. لازم يكون في حصص مش تسالي | (ت) | 230 |
| 130 | تعبير عن الرأي | حصص الواحد يعمل فيها مشروع ويصير في مجلة تتوزع على الناس ويكون فيها انه الصف السابع عملوا هالمجلة عشان الناس تعرف انه احنا عملنا مشروع وكتبنا سيناريو | (ت) | 230 |
| 131 | تعبير عن الرأي | في الحصص التانية البنات في منهم بستحوا يرفعوا ايدهم عشان يجاوبوا ، بس في المكتبة كانت البنات بتشجعوا والكل يشارك. | (ن) | 231 |
| 132 | تعبير عن الرأي | لأني كنت مرات كتير ازهق في الحصص واقول مش جاعبالي، بس هلأ مع البنات بتشجع، وكل البنات تعبواعشان يطلع سيناريو ناجح وان شاء الله يطلع ويكون منيح. | (ن) | 229 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 133 | تعبير عن الرأي | كانت الحصة مميزة يعني بيجي على باله يحضرها. كنت استناها، وكنت أتمنى لو ما تخلص | (ك) | 221 |
| 134 | تعبير عن الرأي | في المكتبة بقيت اشارك بكل اشي بس بالصف يعني | (ز) | 222 |
| 135 | تعبير عن الرأي | لانه الواحد كان يعبر عن رأيه زي ما بحب، وانه ما كان في خصام قدام بعض بالعكس، يعني كل وحدة تبدي رأيها زي ما بدها وفش حدا يعلق. | (ك) | 225 |
| 136 | تعبير عن الرأي | واعبر عن رأيي | (ف) | 234 |
| 137 | تعبير عن الرأي | في الحصة اذا المس بتقولي شو رأيك باشي، بستحي اقول شو رأيي، بس في المكتبة غير الجميع بعبر عن رأيهن وانا كمان، وما بستحي | (ك) | 235 |
| 138 | تعبير عن الرأي | يا ريت لو كل الحصص هيك | (د) | 210 |
| | المجموع | | 13 | |
| 139 | التفكير | لانه الواحد لما يفكر بطلع افكار اكتر | (ز) | 222 |
| 140 | التفكير | يعني بتشغل الوحدة مخها أكتر | (ق) | 234 |
| 141 | التفكير | كان ولد يلعب واغمي عليه، وبلشنا في هاي المرحلة وبعدها صرنا نستفسر، وصرنا نفكر شو اللي ممكن يكون معاه الولد، وآخر اشي توصلنا انه معاه مرض السكري | (ن) | 224 |
| | المجموع | | 3 | |
| 142 | التعبير عن المعرفة وأهمية | بحك عن مرض السكري واحنا حابين نوعي الناس عشان الناس يتوعوا وما يوكلوا كتير حلويات | (ق) | 223 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | نشرها | | | |
| 143 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | هو بدنا نعملوا على شكل فيلم عن مرض السكري، عشان الناس لما تشوفوا يعرفوا اكتر عن مرض السكري. | (ك) | 223 |
| 144 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | اه مس بس مش لحالنا استفدنا، حتى بنات خالتي اجو عنا والقصة اللي كتبناها كانت عندي وشافوها وبنت خالتي قرأتها واستفادت وحبتها وفرجتها لامها. | (ق) | 229 |
| 145 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | هو تطبيق، يعني احنا ننتج زي برنامج نقدر نفهم ازود عن السكري. | (ر) | 223 |
| 146 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | ان بوعي الناس، وبعط معلومات وأفكار، عشان يتعلم الواحد اشياء اكثر عن مرض السكري، عشان الواحد يقدر يتعامل معاه، في اشياء الواحد ما بعرفها ولازم يعرفها عشان الدنيا بتتطور | (ز) | 225 |
| 147 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | (احتوى السناريو)أعراض المرض، كيف بصير في الجسم، أسبابه، الوقاية منه. وكان عن طريق الحوار بين أشخاص وحكينا عن المرض | (ن) | 225 |
| 148 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | وانا صغير كانت ستي معها معها مرض السكري الله يرحمها، وما كنت بعرف شو يعني المرض وأعراضه، هلقيت حبيت هذا المشروع لانه، اذا الواحد او ولد صغير تفرج على الفيلم، رح يعرف شو هو المرض وشو الاشياء اللي لازم يعملها المريض وكيف يعتني فيه. | (ك) | 228 |
| 149 | التعبير عن المعرفة | اذا احنا عملناه والبنات مثلوا بجوز الصغار ما يحبوا ويهتموا في كثير، بس الكرتون اكتر بجذب الصغار | (ن) | 241 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | وأهمية نشرها | | | |
| | المجموع | | 8 | |
| 150 | تذويت المعرفة | أول اشي استفدت اني عرفت عن المرض وكل اعراضه، وكيف ادير بالي على حالي واهتم بتغذيتي، متلا انا كنت كتير اكل سكر بس هلأ صرت أقلل منه، واذا شفت حدا منصاب بالمرض اساعده واقله كيف يتعامل معاه وهيك | (ن) | 228 |
| 151 | تذويت المعرفة | انا تعلمت ان درهم وقاية خير من قنطار علاج | (ن) | 232 |
| 152 | تذويت المعرفة | متلا انا كنت مصروفي شيقلين، وكنت اشتري فيه كله اشياء زاكية، بس هلأ صرت اشتري بشيقل واخبي الشيقل التاني | (ك) | 232 |
| 153 | تذويت المعرفة | ببعد (عن شراء الأشياء الزاكية ) باخدا اشي تكون فيه كمية السعرات قليل او السكر فيه قليل | (ن) | 232 |
| 154 | التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها | وحسيت انه لازم نساعدهم عشان ما يصير معهم مرض سكري، لانه السكري بصيب الصغار والكبار. | (ز) | 229 |
| | المجموع | | 5 | |
| 155 | التعبير عن المشهد بشكل دقيق وملخص | اول اشي بلشنا نجيب افكار ونعمل وننتج فيه، ونعمل مجموعات واخدنا معلومات | (ر) | 223 |
| 156 | التعبير عن المشهد بشكل دقيق وملخص | أول اشي كنا مجموعات، بس اولها المس اختار بنات وعملوا مشهد وانتهى بصورة صامتة انه كان ولد يلعب واغمي عليه، وبلشنا في هاي المرحلة وبعدها صرنا نستفسر، وصرنا نفكر شو اللي ممكن يكون معاه الولد، وآخر اشي توصلنا انه معاه مرض السكري، وكل البنات عرفوا، بعدها تقسمنا على شكل مجموعات وكل مجموعة، | (ن) | 225 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كانت تعطي أفكار عن شو بدنا نعمله وكتبا وبعدها اختارت منا مجموعة اصغر عشان نطلع بسيناريو واحد من الصف، عشان نعمل الفيلم. | | |
| | المجموع | | 2 | |
| 157 | تحقيق الذات | درهم وقاية خير من قنطار علاج | (ن) | 232 |
| | المجموع | | 1 | |
| 158 | تطور | أنا أول اشي كان أدائي كان صفر، يعني ما كنتش احب أشارك ، انه اشي عادي اللي بنعمله، بس بعدين لما صرنا فيه، صرت احسن مثلا، صرت جيد جدا، أما هلأ بحس الحمدلله اني صرت ممتاز. | (ك) | 232 |
| 159 | التطور | حسيت حالي اني تطورت لانه ساعدنا بعض | (ط) | 212 |
| 160 | التطور | حسيت حالي اني تطورت | (أ) | 212 |
| | المجموع | | 3 | |
| 161 | تشجيع | ، انا بقدر اعمل اكتر من طاقتي بس اذا حدا شجعني وانتبهلي | (ك) | 228 |
| 162 | تحقيق الذات: نقاش | في الحصة لما بدك تجاوبي على السؤال ما تسألي اللي جنبك وبتوخدي رأيها، بس في المشروع حلو لانك بتتشاوري مع اللي جنبك. | (هـ) | 230 |
| | المجموع | | 2 | |
| 163 | تحقيق الذات (جرأة الشخصية | انا هلأ متلا صرت قدام الكاميرا كتير اجرأ واحسن من أول | (ن) | 228 |
| 164 | تحقيق الذات (جرأة الشخصية | تعلمت كيف اعبر عن نفسي | (ف) | 235 |
| 165 | تحقيق الذات (جرأة الشخصية | وبصير الواحد عنده شخصية، في الصف ما كان الواحد عنده شخصية، بس هلأ صرت احس عندي شخصية، وصار الواحد متطور، وصار اله أهمية في الصف | (ز) | 235 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المجموع | 3 | |
| 166 | تحقيق الذات: (تحمل مسؤولية) | حسيت حالي عنجد في شركة ونتعامل مع بعض في انجاز مهمة | (ض) | 211 |
| | | المجموع | 1 | |
| 167 | تعلم مختلف ونشط | بكون اكيد احسن (بالدراما او اللعب) | (ق) | 236 |
| 168 | تعلم مختلف ونشط | كان بنفهم الدرس احسن بوقت وجهد اقل( أي بالدراما) | (ك) | 236 |
| | المجموع | | 2 | |
| 169 | التعبير عن المعرفة واهمية نشرها | ان هاد المشروع ينجح والتجربة تنجح<br>هو بكون احسن انه يشمل كل المدرسة، بجوز احنا متلا صف سابع غير عن افكار صف تامن او تاسع، وهيك، وبصير تنويع اكتر | (ن) | 238 |
| 170 | التعبير عن المعرفة واهمية نشرها | انه ينتشر على كل انحاء العالم | (ك) | 237 |
| | المجموع | | 2 | |
| 171 | التعبير عن مشاعر | طفل صغير كيف بدو يتعامل معاه، كنت متعاطفة معاه لانه ولد صغير، وكيف الناس بدهم يعاملوه، ويحترموه | (ج) | 207 |
| 172 | التعبير عن | شفقت عليه. | (ث) | 207 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مشاعر | | | |
| 173 | التعبير عن مشاعر | ما كنت حابة الموضوع عن مرض السكري بس بعدها حبيته كتير | (ح) | 212 |
| 174 | التعبير عن مشاعر | بتمنى انه متل هاي المشاريع تصير في الصفوف الجاي | (ط) | 214 |
| | | المجموع | 4 | |

جدول رقم ( 10 )

رصد تكرار استجابات عينة الدراسة كما ورد في المقابلات (انظر جدول (9) من ص 242 – 261 للتعرف على العبارات الواردة في المقابلات على لسان كل مبحوثة في العينة المذكورة.

| المحور | الرقم | البند | عدد التكرارات | قيمة البند الداخلية | قيمة البند الخارجية | الترتيب | رمز المبحوثة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القدرة على التعبير | | | 30 | | 16.85 | الثالث | |
| | 1 | أ –التعبير كتابي: من الملاحظ تطور قدرة الطالبات في التعبير الكتابي | 13 | 43.33 | 7.30 | 4 | س، ر، ت، ش، ن، ذ، ف، ط، د، ج، ض، م، ج |
| | 2 | ب تعبير جسدي: عبرت بعض الطالبات من خلال فعلهن الجسمي | 1 | 3.33 | 0.56 | 24 | ك |
| | 3 | ج تعبير أيقوني: استخدمت الطالبات التعبير الأيقوني في المشروع | 3 | 10 | 5.61 | 18 | ت، ك، ك |
| | 4 | د –تعبير عن الرأي: يلاحظ ان لدى الطالبات القدرة على التعبير عن رأيهن فيما يخص طريقة تعلمهن. | 13 | 43.33 | 7.30 | 4 | ص، س، ن، ز، ت، ت،ن، ن، ك، ز، ك، ف، ك، د |
| النمو الاجتماعي | | | 43 | | 24.16 | الثاني | |
| | 5 | أ. مشاركة: تشاركت الطالبات مع بعضهن أثناء التعلم | 9 | 20.93 | 5.056 | 9 | ص، ر، ش، ن، ق، ض، ن، ق، ش |
| | 6 | ب. دعم من قبل أقران | 14 | 32.56 | 7.86 | 3 | ز، ت، ط، ع، |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | أ، ن، و، ض، ق، ط، ط، ض، ز، ن، |
| | 7 | ج. تنمية اتجاه ايجابي نحو التعاون | 12 | 27.91 | 6.74 | 6 | ز، ن، ك، ز، ن، خ، ل، م، د، ت، ك، ز |
| | 8 | د.ملاحظة أهمية التشجيع الذاتي وتشجيع الآخر | 6 | 13.95 | 3.37 | 11 | و، ن، ن، ن، ن، ن |
| | 9 | هـ. بعض الطالبات تحتاج الدعم من الآخر | 2 | 4.65 | 1.12 | 20 | ك، هـ |
| | | | 26 | 100 | 14.61 | الرابع | |
| مهارات حياتية | 10 | أ – تحقيق الذات :النقاش أصبحت عند الطالبات القدرة على النقاش | 2 | 7.69 | 1.12 | 20 | ت، ز |
| | 11 | ب – تحقيق الذات:جرأة الشخصية: أصبح لدى بعض الطالبات القدرة على التعبير بثقة عن ذواتهن | 3 | 11.55 | 1.69 | 16 | ز، ن، ف |
| | 12 | ج – تحقيق الذات:القدرة على تحمل المسؤولية | 1 | 3.85 | 0.56 | 24 | ض |
| | 13 | د – التعبير عن المعرفة وأهمية نشرها: أصبح عند الطالبات القدرة على المشاركة والتعبير عن المعرفة المكتسبة للآخر. | 8 | 30.77 | 4.49 | 10 | ق، ك، ق، ر، ز، ن، ك، ن |
| | 14 | هـ – تذويت المعرفة: يلاحظ ان الطالبات | 6 | 23.08 | 3.37 | 11 | ن، ن، ك، ن، ق، ز |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لديهن القدرة على تذويت المعرفة المكتسبة | | | | | |
| | 15 | و – القدرة على التعبير عن المشهد بشكل ملخص واستخلاصي | 2 | 7.69 | 1.24 | 20 | ر، ن |
| | 16 | ز – التعبير عن المشاعر: لدى الطالبات القدرة على التعبير عن مشاعرهن | 4 | 15.38 | 2.24 | 15 | ج، ث، ح، ط |
| النمو العقلي: مهارات ذهنية | | | 21 | 100 | 11.80 | الخامس | |
| | 17 | أ – الاستنتاج: استخدام الحكم للتعبير عن معرفتهن الجديدة | 1 | 4.76 | 0.56 | 24 | ن |
| | 18 | ب – التأمل: لدى الطالبات أمنيات مستقبلية خاصة في طريقة تعلمهن | 2 | 9.52 | 0.11 | 20 | ن، ك |
| | 19 | ج – التأمل: وجود الوعي بتطورهن الذهني الذاتي | 3 | 14.29 | 1.69 | 16 | ك، ط، أ |
| | 20 | د – الدافعية للتعلم: حيث توفرت المتعة أثناء عملية التعلم مما أثار الدافعية | 10 | 47.62 | 5.62 | 8 | أ، ش، ز، ق، ر، ن، ك، ل، ض، م |
| | 21 | هـ – تعلم ذاتي | 5 | 23.81 | 0.28 | 14 | ق، ق، ف، م، ط |
| النمو معرفي | | | 58 | 100 | 32.58 | الأول | |
| | 22 | أ – معرفة علمية عن المرض(السكري): تعرفت الطالبات أكثر على مرض | 21 | 36.21 | 11.79 | 1 | ت،ر، هـ، ذ، ر، ق، ز، ن، و، أ، ت، ع، ر، |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | السكري عبر انخراطهن في المشروع | | | | | ف، ز، ق، ق، ث، ج، ط، خ، |
| | 23 | ب – مصادر تعلم من بالغين: يلاحظ ان الطالبات استفدن من توفر دعم من قبل بالغين (معلمتين داعمتين لهن) | 6 | 10.34 | 3.37 | 11 | ش، و، ت، ن، ج، ض، |
| | 24 | مصادر تعلم (استقصاء): تنوعت مصادر التعلم للطالبات. | 12 | 20.69 | 6.74 | 6 | أ، ش، س، هـ، ر، ق، ج، م، م، م، ض، ج |
| | 25 | ج – تحفيز التفكير: حفزت الطالبات على التفكير | 3 | 5.17 | 1.70 | 16 | ز، ق، ن |
| | 26 | د – طريقة التعلم: يلاحظ ان الطالبات استفدن وتعلمن من استخدام نهج عباءة الخبير مقارنة مع الطريقة العادية | 16 | 27.59 | 8.99 | 2 | ت، ش، س، و، ص، ت، و، ن، ق، ق، ق، ز، ن، ط، ك، ق |
| المجموع | | | 178 | | 100 | | |

# ملحق (6)

## استجابة الطالبات الكتابية

- الأسئلة التي وزعت على الطالبات (رأيي في المشروع)
- جدول (11) : جدول تصنيف عبارات الطالبات كما وردت في استجاباتهن الكتابية لكل مبحوثة
- جدول (12): جدول تصنيف عبارات الطالبات الكتابية إلى بنود ومحاور
- جدول رقم (13): رصد تكرار استجابات عينة الدراسة الكتابية كما وردت

**رأيي في المشروع**

**الاسم: (اختياري)**

- ما رأيك بالمشروع ؟
- هل استفدت ؟ كيف ؟أعط أمثلة.
- هل استفدت من زميلاتك أنت والعمل في مجموعات، لماذا، كيف ، أعط أمثلة؟
- كيف تقيمين أداء; في المشروع .
- ماذا تعلمت من المشروع؟
- برأيك كيف تقارنين العمل في المشروع مع الحصص بصفة أخرى ، اشرحي .

جدول (11)

جدول تصنيف عبارات الطالبات كما وردت في استجاباتهن الكتابية لكل مبحوثة

| رمز المبحوثة | النص | البند | المحور |
|---|---|---|---|
| 1 | نعم الكثير منهم ساعدونا في الأفكار في القصة السكري والتمثيل | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 1 | جيد جدا | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 1 | ان الحصة السابقة كانت مشوقة جدا وممتازة بينما في الحصص الاسبوع البعيد كان مشكلات بين الفتيات | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 2 | نعم استفدنا لانهم كانوا دائما يساعدوني وكنا دائما نشارك | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نمو اجتماعي |
| 2 | كان أدائي ممتاز في بعض الحصص وأحيانا كان أدائي جيد لانه كنت تعبانة | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 2 | كان أدائي ممتاز في بعض الحصص وأحيانا كان أدائي جيد لانه كنت تعبانة | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 2 | نعم استفدت، ومن الطالبات، استفدت من أن زميلاتي أعطوني بعض المعلومات | الزميلات | النمو المعرفي: مصادر التعلم |
| 2 | استفدت عن طريق الكتب والمراجع | الكتب والمراجع المكتبية | النمو المعرفي: مصادر التعلم |
| 2 | الحصص العادية في الصفوف كانت مملة قليلا، أما في الحصص في المكتبة كان أجمل شيء | لا ملل، وأجمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 3 | نعم ان تعاون والمشاركة بشجعوا البنت على المشاركة والتعاون في المشروع | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نمو اجتماعي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | كنت جيدة لكن ما شاركت كثيرا | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 3 | كنت جيدة لكن ما شاركت كثيرا | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 3 | نعم أخذت معلومات كثيرة عن مرض السكري وكنت لا أعرفه لكن عرفته في المشروع: مثل بس وقع علاء | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 3 | ان السكري مرض ليس معدي وتعلمت أن السكري بسبب البنكرياس | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 3 | ان في الحصص ليس نفهم كثيرا في مرض السكري، لكن في عملنا في المشروع تتعلم ونفهم كيف نعمل ونشرح عن مرض السكري | نتعلم ، نفهم ونعمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 4 | نعم مثلا أنا ما كنت أعرف عن أعراضه ولكن عن طريق المجموعات والصور الثابتة | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 4 | كنت أحيانا ممتازة لاني كنت أشارك وبعض الاحيان ما كنت أشارك | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 4 | كنت أحيانا ممتازة لاني كنت أشارك وبعض الاحيان ما كنت أشارك | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 4 | نعم استفدت ان مرض السكري ما كنت اعرف عنه شيء لكن بالمشروع عرفت أكثر | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 4 | وتعلمت عن مرض السكري | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 4 | المشروع: كانت المعلمة تسمع آرائنا ونعبر عن أرائنا. في ت في الحصص كنا نمل من الحصص لان المعلمة ما كانوا يسمعونا | نتعلم ، نفهم ونعمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | استفدت لأنه عندما كانت زميلاتي تكتبن كن نستفيد من بعض ونحن في المجموعات، عندما كانت طالبة تقول شيء كنا نستفيد منها | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 5 | ممتاز لأني شاركت في الأمور المتطلبة مننا | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 5 | ممتاز لأني شاركت في الأمور المتطلبة مننا | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 5 | استفدت كثيرا لاني كنت أشارك مع الطالبات في بعض الأمور | الزميلات | النمو المعرفي: مصادر التعلم |
| 5 | أن العمل في المشروع في المكتبة كان رائع وأفضل من حصص الصف لاننا كنا نستفيد من المشروع في المكتبة بأننا نتعاون مع الفرق وأتمنى أن نتقدم إلى الأفضل دوما وشكرا إلى المعلمة الرائعة مس كريمة | المشاركة والتعاون | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 6 | نعم استفدنا من أفكار بعضنا البعض يعني جمعنا الأفكار وعن طريق المساعدة تحتاج الى مجموعات | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نمو اجتماعي |
| 6 | كنت كثير نشاط ومتحمس إلى الحصة في المكتبة وكنت كثيرا أحب أن تعاد هذه الحصة المرة القادمة | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 6 | كنت كثير نشاط ومتحمس إلى الحصة في المكتبة وكنت كثيرا أحب أن تعاد هذه الحصة المرة القادمة | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 6 | نعم ، استفدت اني ما كنت أعرف ان المرض السكري يصيب الصغار ولا أعرف عن أمثلة | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 6 | تعلمت المرض السكري يصيب الصغار | معرفة علمية | النمو المعرفي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | بموضوع الدرس | |
| 6 | كان المشروع كثير جدا وأنا أوجه تحيتي إلى المس كريمة لأنها هي التي علمتني كتابة السيناريو وأعرف كيف يصير المرض السكري وكانت الحصص كثير جيدة ومتحمس | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 7 | نعم لانه العمل في مجموعات يعطي أفكار أكثر أما العمل بمفرد يعطي فكرة، ودائما العمل الجماعي يعطي قوة والعمل مفرد يعطيك خسارة. | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نمو اجتماعي |
| 7 | صراحة كنت شجاعة وجريئة لأن العمل بمشروع يريد قوة حتى يصبح المشروع جميل ويكون مشهور أقيم نفسي قبل المشروع بعلامة 89 بعد المشروع بعلامة 97 | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 7 | صراحة كنت شجاعة وجريئة لأن العمل بمشروع يريد قوة حتى يصبح المشروع جميل ويكون مشهور أقيم نفسي قبل المشروع بعلامة 89 بعد المشروع بعلامة 97 | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 7 | نعم استفدت كثيرا وكثيرا منه لأنه كان يعطيني معلومات مفيدة جدا | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 7 | وتعلمت أشياء مثل أعراض مرض السكري وسببه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 7 | الحصص القبل كانت مملة صراحة وكانت تفيدني فقط أنني أقرأ وحل أسئلة مثال: لو أخذنا مرض السكري في كتاب العلوم فإن الشخص سوف يقرأها قراءة فقط، لو أخذها بمشروع فإنه سوف يكون | نتعلم ، نفهم ونعمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | متعلم ومتثقف أكثر وهذا يفيدنا أيضا في حياتنا العملية والعلمية وشكرا لكم على هذا المشروع الأجمل الجميل | | |
| 8 | نعم، بعطي ثقة في النفس، كيفية التعاون في المجموعات، القدرة على تشغيل التفكير. | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نمو اجتماعي |
| 8 | ممتاز كنت أشارك في كل اشي | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 8 | ممتاز كنت أشارك في كل اشي | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 8 | وتعلم أشياء عن مرض السكري | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 8 | تعلمت عن مرض السكري | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 8 | العمل في المشروع : كان جيد وممتاز، حلوة حلوة ومسلية. الصف: كنت في الصف لا أشارك كثيرا | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 9 | نعم، تعلمت أن في الاتحاد قوة وأنني دون زميلاتي لن أستطيع تقديم أي شيء من دون زميلاتي، فأفكاري مع أفكارهم كونت سيناريو جميل | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نمو اجتماعي |
| 9 | جيد جدا وممتاز تعاونت معهم بأسلوب جيد | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 9 | نعم، عرفت ما هو مرض السكري وأعراضه وأنواعه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 9 | كل شي عن مرض السكري | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 9 | كانت حصة جميلة مشوقة لم يكن بها إزعاج كباقي الحصص | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 10 | نعم ، بالتعاون والاتحاد والقوة والجرأة، يعني نقسم الأشياء على بعض وهكذا يكون المشاركة أكثر | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نمو اجتماعي |
| 10 | ممتازة لأني تعاونت مع أصدقائي وأحسست بأني لي قيمة في هذه المشاركة | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 10 | ممتازة لأني تعاونت مع أصدقائي وأحسست بأني لي قيمة في هذه المشاركة | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 10 | نعم، انه إذا حدث معنا مرض السكري أو أحد أصدقائي سأعرف كيف أداويه | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 10 | نعم، انه إذا حدث معنا مرض السكري أو أحد أصدقائي سأعرف كيف أداويه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 10 | تعلمت أعراضه وكيف بصير ويحدث عندما نأكل حلويات الكثيرة وهذا المرض مهم لنعرفه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 10 | أحببت المشروع كثيرا وأحببت الحصص لكن المشروع أكثر لأني عبرت عن رأيي وكانت في المكتبة نشاط أكثر من الصف وفي الصف كنت أشعر بالملل أحيانا لكن في المكتبة أكثر بطلع أفكار | الإبداع | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 10 | أحببت المشروع كثيرا وأحببت الحصص لكن المشروع أكثر لأني عبرت عن رأيي وكانت في المكتبة نشاط أكثر من الصف وفي الصف كنت أشعر بالملل أحيانا لكن في المكتبة أكثر بطلع أفكار | لا ملل، وأجمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 11 | نعم لانه تعلمنا عناصر القصة وكيف نكتب السيناريو | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 11 | كنت مهملة في أول حصتين ثم شاركت مع البنات وتشجعت مع الطالبات والمعلمة | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 11 | كنت مهملة في أول حصتين ثم شاركت مع البنات وتشجعت مع الطالبات والمعلمة | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 11 | نعم، تعرفنا على أنواع السكري وأعراضه واسبابه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 11 | تعرفنا على مرض السكري كثيرا | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 11 | أتمنى أن تتكرر هذه الحصص وكنت أنشط في المشروع | لا ملل، وأجمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 12 | نعم لأنه كان يوجد فيه تعاون وابداء رأي | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نمو اجتماعي |
| 12 | ممتاز | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 12 | ممتاز | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 12 | كيف نحارب مرض السكري | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 12 | تعلمت أشياء كثيرة عن مرض السكري لم أكن أعرفها مثل أعراضه وأسبابه وغيرها | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 12 | المشروع أفضل لأن كنا نبدع أكثر ونعبر عن شخصيتنا، ولم أكن أعلم في الصف عن مرض السكري وأعراضه لكني عرفته | الإبداع | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 13 | الزملاء يساعدون في الأفكار والمشاركة | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نمو اجتماعي |
| 13 | تعلمت عن مرض السكري واعراضه واسبابه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13 | نعم مرض السكري | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 13 | في حصص جميلة بالرغم ان حصص المشروع جميلة في الأفكار | لا ملل، وأجمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 14 | كنا نكتب السيناريو وكنا نمثل على كل شي | تعلم مهارات انتاجية باستخدام عمل الفريق | نمو اجتماعي |
| 14 | استفدت عن طريق الكمبيوتر والمعلومات المستفادة منه | الكمبيوتر | النمو المعرفي: مصادر التعلم |
| 14 | استفدت عن طريق التقليل من السكر | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 14 | تعلمت التقليل من السكر وعدم اكل كميات كبيرة | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 15 | الجميع شارك في العمل | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نمو اجتماعي |
| 15 | ممتاز | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 15 | ممتاز | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 15 | كيف نتعامل مع مرض السكري وان نتجنبه | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 15 | عرفت معلومات اكثر عن مرض السكري، كيفية حدوثه والوقاية منه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 15 | المكتبة أفضل لأني أخذت معلومات أكثر أما في الصف فهي مملة لانه شرح أما في المكتبة فقد شارك الجميع وعمل | لا ملل، وأجمل | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 16 | كان ممتاز | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 16 | كان ممتاز | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16 | نعم استفدت كثيرا مثلا عن مرض السكري، كنت أعرف عن مرض السكري لا ليس كثير والآن عرفت كثير عنه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 16 | تعلمت عن مرض السكري وأعراضه وكيف يحدث | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 16 | كان في الحصص لا يشارك الجميع، أما في السيناريو يشارك الجميع وكان رائع | المشاركة والتعاون | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 17 | نعم لانه اذا كنا واحدة واحدة لا يكون عنا افكار، فلذلك كل مجموعة يجمعوا الأفكار مع بعضنا البعض | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نمو اجتماعي |
| 17 | جيد جدا لانني كنت أشارك قليلا | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 17 | جيد جدا لانني كنت أشارك قليلا | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 17 | تعلمنا كيف نساعد احد معه مرض السكري | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | النمو المعرفي |
| 17 | نعم عرفت عن مرض السكري | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 17 | ان الحصص الصفية مملة لان فقط نشرح درس ونحل أسئلة اما في المكتبة تكون الحصة أحلى لا نشارك في الكثير | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 17 | ان الحصص الصفية مملة لان فقط نشرح درس ونحل أسئلة اما في المكتبة تكون الحصة أحلى لا نشارك في الكثير | المشاركة والتعاون | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 18 | تعلمت منهم التعاون وعدم الأنانية، واني استطعت دمج أفكاري مع أفكار الطالبات | تعلم مهارات انتاجية باستخدام عمل الفريق | نمو اجتماعي |
| 18 | جيد جدا، تعاونت جدا | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 18 | جيد جدا، تعاونت جدا | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | حياتية |
| 18 | تعلمت عن مرض السكري، وأن أعمل وقاية على نفسي من المرض | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | النمو المعرفي |
| 18 | عن مرض السكري ، أعراضه أسبابه، كيفية التعامل مع المصابين، وكيفية الوقاية من مرض السكري | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | النمو المعرفي |
| 18 | حصص المكتبة أفضل، في حصص المكتبة تتعاون الطالبات مع بعض | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 19 | استفدت من زميلاتي اني اذا كان عندي فكرة وزميلاتي عندهم فكرة غيرها | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 19 | ممتاز | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 19 | ممتاز | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 19 | كيف نتجنب مرض السكري،وما أعراضه وما أساسبه | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 19 | استفدت اني ما كنت اعرف عن مرض السكري وعرفت معلومات اكثر | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 19 | أن في المكتبة كان في مشاركة أكثر من باقي الحصص | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 20 | استفدت من خلال الأفكار من الزميلات | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 20 | ممتاز | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 20 | ممتاز | تقييم العمل إيجابيا | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 20 | مرض السكري ، أعراضه، أسبابه | معرفة علمية بموضوع الدرس | النمو المعرفي |
| 20 | المشروع رائع، بالنسبة للحصص مملة بعض الشيء، لم نكن أشارك في البداية | الإبداع | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | والنهاية ولكن بالوسط شاركت، أتمنى أن نعمل في العطلة مخرجي افلام | | |
| 20 | المشروع رائع، بالنسبة للحصص مملة بعض الشيء، لم نكن أشارك في البداية والنهاية ولكن بالوسط شاركت، أتمنى أن نعمل في العطلة مخرجي افلام | التشويق | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |
| 21 | نعم وضعنا الأفكار مع بعضنا في ورقة واحدة | معرفة من الزملاء | نمو اجتماعي |
| 21 | جيد جدا | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 21 | جيد جدا | تقييم الذات الرضا والتقبل | نمو اجتماعي: مهارات حياتية |
| 21 | تعلمت انه كنا نتكلم عن مخاطر السكري وان لا نكثر من الحلويات | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | النمو المعرفي |
| 21 | ان هذه الحصة كانت بالنسبة الي مفيدة لانها أعطتنا معلومات وان لا نكثر حلويات | معلومات أكثر | المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي |

جدول (12)

جدول تصنيف عبارات الطالبات الكتابية إلى بنود ومحاور

| الرقم المتسلسل | المحور | البند | النص | رمز المبحوثة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نعم لانه العمل في مجموعات يعطي أفكار أكثر أما العمل بمفرد يعطي فكرة، ودائما العمل الجماعي يعطي قوة والعمل مفرد يعطيك خسارة. | 7 |
| 2 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نعم، بعطي ثقة في النفس، كيفية التعاون في المجموعات، القدرة على تشغيل التفكير. | 8 |
| 3 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نعم، تعلمت أن في الاتحاد قوة وأنني دون زميلاتي لن أستطيع تقديم أي شيء من دون زميلاتي، فأفكاري مع أفكارهم كونت سيناريو جميل | 9 |
| 4 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نعم ، بالتعاون والاتحاد والقوة والجرأة، يعني نقسم الأشياء على بعض وهكذا يكون المشاركة أكثر | 10 |
| 5 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | الزملاء يساعدون في الأفكار والمشاركة | 13 |
| 6 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي | نعم لانه اذا كنا واحدة واحدة لا يكون عنا افكار، فلذلك كل مجموعة يجمعوا الأفكار مع بعضنا البعض | 17 |
| 7 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نعم استفدنا لانهم كانوا دائما يساعدوني وكنا دائما نشارك | 2 |
| 8 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نعم ان تعاون والمشاركة بشجعوا البنت على المشاركة والتعاون في المشروع | 3 |
| 9 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب خبرة | نعم استفدنا من أفكار بعضنا البعض يعني جمعنا | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | تعاون ومشاركة | الأفكار وعن طريق المساعدة تحتاج الى مجموعات | |
| 10 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | نعم لأنه كان يوجد فيه تعاون وابداء رأي | 12 |
| 11 | 1- نمو اجتماعي | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | الجميع شارك في العمل | 15 |
| 12 | 1- نمو اجتماعي | تعلم مهارات انتاجية باستخدام عمل الفريق | كنا نكتب السيناريو وكنا نمثل على كل شي | 14 |
| 13 | 1- نمو اجتماعي | تعلم مهارات انتاجية باستخدام عمل الفريق | تعلمت منهم التعاون وعدم الأنانية، واني استطعت دمج أفكاري مع أفكار الطالبات | 18 |
| 14 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | نعم الكثير منهم ساعدونا في الأفكار في القصة السكري والتمثيل | 1 |
| 15 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | نعم مثلا أنا ما كنت أعرف عن أعراضه ولكن عن طريق المجموعات والصور الثابتة | 4 |
| 16 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | استفدت لأنه عندما كانت زميلاتي تكتبن كن نستفيد من بعض ونحن في المجموعات، عندما كانت طالبة تقول شيء كنا نستفيد منها | 5 |
| 17 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | نعم لانه تعلمنا عناصر القصة وكيف نكتب السيناريو | 11 |
| 18 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | استفدت من زميلاتي اني اذا كان عندي فكرة وزميلاتي عندهم فكرة غيرها | 19 |
| 19 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | استفدت من خلال الأفكار من الزميلات | 20 |
| 20 | 1- نمو اجتماعي | معرفة من الزملاء | نعم وضعنا الأفكار مع بعضنا في ورقة واحدة | 21 |
| | | | | |
| 21 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | صراحة كنت شجاعة وجريئة لأن العمل بمشروع يريد قوة حتى يصبح المشروع جميل ويكون مشهور أقيم نفسي قبل المشروع بعلامة 89 بعد المشروع بعلامة 97 | 7 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 22 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | ممتازة لأني تعاونت مع أصدقائي وأحسست بأني لي قيمة في هذه المشاركة | 10 |
| 23 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | كنت مهملة في أول حصتين ثم شاركت مع البنات وتشجعت مع الطالبات والمعلمة | 11 |
| 24 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | جيد جدا لانني كنت أشارك قليلا | 17 |
| 25 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | جيد جدا، تعاونت جدا | 18 |
| 26 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | جيد جدا | 21 |
| 27 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | كان أدائي ممتاز في بعض الحصص وأحيانا كان أدائي جيد لانه كنت تعبانة | 2 |
| 28 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | كنت جيدة لكن ما شاركت كثيرا | 3 |
| 29 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | كنت أحيانا ممتازة لاني كنت أشارك وبعض الاحيان ما كنت أشارك | 4 |
| 30 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | ممتاز لأني شاركت في الأمور المتطلبة مننا | 5 |
| 31 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | كنت كثير نشاط ومتحمس إلى الحصة في المكتبة وكنت كثيرا أحب أن تعاد هذه الحصة المرة القادمة | 6 |
| 32 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | ممتاز كنت أشارك في كل اشي | 8 |
| 33 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | جيد جدا وممتاز تعاونت معهم بأسلوب جيد | 9 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 34 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | ممتاز | 12 |
| 35 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | ممتاز | 15 |
| 36 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | كان ممتاز | 16 |
| 37 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | ممتاز | 19 |
| 38 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | ممتاز | 20 |
| 39 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم الذات الرضا والتقبل | جيد جدا | 21 |
| 40 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | جيد جدا | 1 |
| 41 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | كان أدائي ممتاز في بعض الحصص وأحيانا كان أدائي جيد لانه كنت تعبانة | 2 |
| 42 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | كنت جيدة لكن ما شاركت كثيرا | 3 |
| 43 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | كنت أحيانا ممتازة لاني كنت أشارك وبعض الاحيان ما كنت أشارك | 4 |
| 44 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | ممتاز لأني شاركت في الأمور المتطلبة مننا | 5 |
| 45 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | كنت كثير نشاط ومتحمس إلى الحصة في المكتبة وكنت كثيرا أحب أن تعاد هذه الحصة المرة القادمة | 6 |
| 46 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | صراحة كنت شجاعة وجريئة لأن العمل بمشروع يريد قوة حتى يصبح المشروع جميل ويكون مشهور أقيم نفسي قبل المشروع بعلامة 89 بعد المشروع بعلامة 97 | 7 |
| 47 | 2- نمو اجتماعي: | تقييم العمل إيجابيا | ممتاز كنت أشارك في كل اشي | 8 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مهارات حياتية | | | |
| 48 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | ممتازة لأني تعاونت مع أصدقائي وأحسست بأني لي قيمة في هذه المشاركة | 10 |
| 49 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | كنت مهملة في أول حصتين ثم شاركت مع البنات وتشجعت مع الطالبات والمعلمة | 11 |
| 50 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | ممتاز | 12 |
| 51 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | ممتاز | 15 |
| 52 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | كان ممتاز | 16 |
| 53 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | جيد جدا لانني كنت أشارك قليلا | 17 |
| 54 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | جيد جدا، تعاونت جدا | 18 |
| 55 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | ممتاز | 19 |
| 56 | 2- نمو اجتماعي: مهارات حياتية | تقييم العمل إيجابيا | ممتاز | 20 |
| 57 | 3- النمو المعرفي: مصادر التعلم | الزميلات | استفدت كثيرا لاني كنت أشارك مع الطالبات في بعض الأمور | 5 |
| 58 | 3- النمو المعرفي: مصادر التعلم | الزميلات | نعم استفدت، ومن الطالبات، استفدت من أن زميلاتي أعطوني بعض المعلومات | 2 |
| 59 | 3- النمو المعرفي: مصادر التعلم | الكتب والمراجع المكتبية | استفدت عن طريق الكتب والمراجع | 2 |
| 60 | 3- النمو المعرفي: مصادر التعلم | الكمبيوتر | استفدت عن طريق الكمبيوتر والمعلومات المستفادة منه | 14 |
| | | | | |
| 61 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية | نعم، انه إذا حدث معنا مرض السكري أو أحد | 10 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | للحياة الذاتية | أصدقائي سأعرف كيف أداويه | |
| 62 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | استفدت عن طريق التقليل من السكر | 14 |
| 63 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | تعلمت انه كنا نتكلم عن مخاطر السكري وان لا نكثر من الحلويات | 21 |
| 64 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | كيف نحارب مرض السكري | 12 |
| 65 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | تعلمت التقليل من السكر وعدم اكل كميات كبيرة | 14 |
| 66 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | كيف نتعامل مع مرض السكري وان نتجنبه | 15 |
| 67 | 4- النمو المعرفي | معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | كيف نتجنب مرض السكري،وما أعراضه وما أساسبه | 19 |
| 68 | 4- النمو المعرفي | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | تعلمت عن مرض السكري، وأن أعمل وقاية على نفسي من المرض | 18 |
| 69 | 4- النمو المعرفي | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | تعلمنا كيف نساعد احد معه مرض السكري | 17 |
| 70 | 4- النمو المعرفي | معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | عن مرض السكري ، أعراضه أسبابه، كيفية التعامل مع المصابين، وكيفية الوقاية من مرض السكري | 18 |
| 71 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم أخذت معلومات كثيرة عن مرض السكري وكنت لا أعرفه لكن عرفته في المشروع: مثل بس وقع علاء | 3 |
| 72 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم استفدت ان مرض السكري ما كنت اعرف عنه شيء لكن بالمشروع عرفت أكثر | 4 |
| 73 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم ، استفدت اني ما كنت أعرف ان المرض السكري يصيب الصغار ولا أعرف عن أمثلة | 6 |
| 74 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم استفدت كثيرا وكثيرا منه لأنه كان يعطيني معلومات مفيدة جدا | 7 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 75 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | وتعلم أشياء عن مرض السكري | 8 |
| 76 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم، عرفت ما هو مرض السكري وأعراضه وأنواعه | 9 |
| 77 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم، انه إذا حدث معنا مرض السكري أو أحد أصدقائي سأعرف كيف أداويه | 10 |
| 78 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم، تعرفنا على أنواع السكري وأعراضه واسبابه | 11 |
| 79 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعلمت أشياء كثيرة عن مرض السكري لم أكن أعرفها مثل أعراضه وأسبابه وغيرها | 12 |
| 80 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | عرفت معلومات اكثر عن مرض السكري، كيفية حدوثه والوقاية منه | 15 |
| 81 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم استفدت كثيرا مثلا عن مرض السكري، كنت أعرف عن مرض السكري لا ليس كثير والآن عرفت كثير عنه | 16 |
| 82 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم عرفت عن مرض السكري | 17 |
| 83 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | استفدت اني ما كنت اعرف عن مرض السكري وعرفت معلومات اكثر | 19 |
| 84 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | ان السكري مرض ليس معدي وتعلمت أن السكري بسبب البنكرياس | 3 |
| 85 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | وتعلمت عن مرض السكري | 4 |
| 86 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعلمت المرض السكري يصيب الصغار | 6 |
| 87 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | وتعلمت أشياء مثل أعراض مرض السكري وسببه | 7 |
| 88 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعلمت عن مرض السكري | 8 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 89 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | كل شي عن مرض السكري | 9 |
| 90 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعلمت أعراضه وكيف بصير ويحدث عندما نأكل حلويات الكثيرة وهذا المرض مهم لنعرفه | 10 |
| 91 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعرفنا على مرض السكري كثيرا | 11 |
| 92 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعلمت عن مرض السكري واعراضه واسبابه | 13 |
| 93 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | تعلمت عن مرض السكري وأعراضه وكيف يحدث | 16 |
| 94 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | مرض السكري ، أعراضه، أسبابه | 20 |
| 95 | 4- النمو المعرفي | معرفة علمية بموضوع الدرس | نعم مرض السكري | 13 |
| | | | | |
| 96 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | الإبداع | أحببت المشروع كثيرا وأحببت الحصص لكن المشروع أكثر لأني عبرت عن رأيي وكانت في المكتبة نشاط أكثر من الصف وفي الصف كنت أشعر بالملل أحيانا لكن في المكتبة أكثر بطلع أفكار | 10 |
| 97 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | الإبداع | المشروع أفضل لأن كنا نبدع أكثر ونعبر عن شخصيتنا، ولم أكن أعلم في الصف عن مرض السكري وأعراضه لكني عرفته | 12 |
| 98 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | الإبداع | المشروع رائع، بالنسبة للحصص مملة بعض الشيء، لم نكن أشارك في البداية والنهاية ولكن بالوسط شاركت، أتمنى أن نعمل في العطلة مخرجي افلام | 20 |
| 99 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | ان الحصة السابقة كانت مشوقة جدا وممتازة بينما في الحصص الاسبوع البعيد كان مشكلات بين | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | الفتيات | |
| 100 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | كان المشروع كثير جدا وأنا أوجه تحيتي إلى المس كريمة لأنها هي التي علمتني كتابة السيناريو وأعرف كيف يصير المرض السكري وكانت الحصص كثير جيدة ومتحمس | 6 |
| 101 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | العمل في المشروع : كان جيد وممتاز، حلوة حلوة ومسلية. الصف: كنت في الصف لا أشارك كثيرا | 8 |
| 102 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | كانت حصة جميلة مشوقة لم يكن بها إزعاج كباقي الحصص | 9 |
| 103 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | ان الحصص الصفية مملة لان فقط نشرح درس ونحل أسئلة اما في المكتبة تكون الحصة أحلى لا نشارك في الكثير | 17 |
| 104 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | حصص المكتبة أفضل، في حصص المكتبة تتعاون الطالبات مع بعض | 18 |
| 105 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | أن في المكتبة كان في مشاركة أكثر من باقي الحصص | 19 |
| 106 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | التشويق | المشروع رائع، بالنسبة للحصص مملة بعض الشيء، لم نكن أشارك في البداية والنهاية ولكن بالوسط شاركت، أتمنى أن نعمل في العطلة مخرجي افلام | 20 |
| 107 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | لا ملل، وأجمل | الحصص العادية في الصفوف كانت مملة قليلا، أما في الحصص في المكتبة كان أجمل شيء | 2 |
| 108 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | لا ملل، وأجمل | أحببت المشروع كثيرا وأحببت الحصص لكن المشروع أكثر لأني عبرت عن رأيي وكانت في المكتبة نشاط أكثر من الصف وفي الصف كنت أشعر بالملل أحيانا لكن في المكتبة أكثر بطلع أفكار | 10 |
| 109 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | لا ملل، وأجمل | أتمنى أن تتكرر هذه الحصص وكنت أنشط في المشروع | 11 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 110 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | لا ملل، وأجمل | في حصص جميلة بالرغم ان حصص المشروع جميلة في الأفكار | 13 |
| 111 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | لا ملل، وأجمل | المكتبة أفضل لأني أخذت معلومات أكثر أما في الصف فهي مملة لانه شرح أما في المكتبة فقد شارك الجميع وعمل | 15 |
| 112 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | المشاركة والتعاون | أن العمل في المشروع في المكتبة كان رائع وأفضل من حصص الصف لاننا كنا نستفيد من المشروع في المكتبة بأننا نتعاون مع الفرق وأتمنى أن نتقدم إلى الأفضل دوما وشكرا إلى المعلمة الرائعة مس كريمة | 5 |
| 113 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | المشاركة والتعاون | كان في الحصص لا يشارك الجميع، أما في السيناريو يشارك الجميع وكان رائع | 16 |
| 114 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | المشاركة والتعاون | ان الحصص الصفية مملة لان فقط نشرح درس ونحل أسئلة اما في المكتبة تكون الحصة أحلى لا نشارك في الكثير | 17 |
| 115 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | معلومات أكثر | ان هذه الحصة كانت بالنسبة الي مفيدة لانها أعطتنا معلومات وان لا نكثر حلويات | 21 |
| 116 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | نتعلم ، نفهم ونعمل | ان في الحصص ليس نفهم كثيرا في مرض السكري، لكن في عملنا في المشروع نتعلم ونفهم كيف نعمل ونشرح عن مرض السكري | 3 |
| 117 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | نتعلم ، نفهم ونعمل | المشروع: كانت المعلمة تسمع آرائنا ونعبر عن أرائنا. في ت في الحصص كنا نمل من الحصص لان المعلمة ما كانوا يسمعونا | 4 |
| 118 | 5- المقارنة الايجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | نتعلم ، نفهم ونعمل | الحصص القبل كانت مملة صراحة وكانت تفيدني فقط أنني أقرأ وحل أسئلة مثال: لو أخذنا مرض السكري في كتاب العلوم فإن الشخص سوف يقرأها قراءة فقط، لو أخذها بمشروع فإنه سوف يكون متعلم ومتثقف أكثر وهذا يفيدنا أيضا في حياتنا العملية والعلمية وشكرا لكم على هذا المشروع الأجمل الجميل | 7 |

## جدول رقم (13)

رصد تكرار استجابات عينة الدراسة الكتابية كما وردت (انظر جدول (11و 12) للتعرف على العبارات الواردة في كتابات الطالبات لكل مبحوثة في العينة المذكورة

| المحور | الرقم المتسلسل | البند (الاستجابة) | التكرار | قيمة البند الداخلية % | قيمة البند الخارجية % | الترتيب | رمز المبحوثة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمو اجتماعي العمل مع الآخرين | | أولا: العمل مع الآخرين | 20 | | 17.1 | | |
| | 1 | اكتساب معرفة من الزملاء | 7 | 35 | 5.98 | 5 | 1،4، 5،11،19،21،20 |
| | 2 | اكتساب خبرة تعاون ومشاركة | 5 | 25 | 4.27 | 9 | 2،3،6،12،15 |
| | 3 | اكتساب اتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي. | 6 | 30 | 5.12 | 6 | 7،8،9،10،13، 17 |
| | 4 | تعلم مهارات إنتاجية باستخدام عمل الفريق | 2 | 10 | 1.71 | 13 | 14،18 |
| النمو الاجتماعي مهارات حياتية | | ثانيا: مهارات حياتية | 37 | | 31.62 | | |
| | 5 | تقييم الذات الرضا والتقبل | 13 | 35 | 11.11 | 3 | 4،5،3،2،6،8،9 ، |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | 12،15،16،20، 21،19 |
| | 6 | الاتزان في تنوع الانفعال حسب الموقف | 6 | 16 | 5.12 | 6 | 7،10،11،17،1 8،21 |
| | 7 | تقييم العمل إيجابيا | 18 | 49 | 15.38 | 2 | 1،2،3،4،5،6،7 ، 8،10،1112،13 ، 14،15،17،18، ،19،16 |
| نمو معرفي | | | 33 | | 28.20 | | |
| | 8 | أولا: معرفة علمية بموضوع الدرس | 25 | 76 | 21.37 | 1 | 3،4،6،7،8،9،1 1،15،16،17،1 ، 2،19 3،4،6،7،8،9،1 ،0 11،13،16،19، 20،13 |
| | 9 | ثانيا: معرفة تطبيقية للحياة الذاتية | 6 | 18 | 5.12 | 6 | 10،14،21،12، ،14،،15، |
| | 10 | ثالثا: معرفة عامة لفهم ما يجري من حولنا | 2 | 6 | 1.71 | 13 | ،17،18 |
| نمو معرفي | | رابعا: مصادر المعرفة | 4 | | 3.42 | | |
| | 11 | من الزملاء | 2 | 50 | 1.71 | 13 | 5،2 |
| | 12 | من الكمبيوتر | 1 | 25 | 0.8 | 16 | 14 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 13 | من الكتب والمراجع المكتبية | 1 | 25 | 0.8 | 16 | 2 |
| المقارنة الإيجابية لأسلوب الدراما على التقليدي | | خامسا: | 23 | | 19.66 | | |
| | 14 | نتعلم ، نفهم ونعمل | 3 | 13 | 2.56 | 11 | 3،4،7 |
| | 15 | لا ملل، وأجمل | 5 | 22 | 4.27 | 9 | 2،13 10،11،15، |
| | 16 | المشاركة والتعاون | 3 | 13 | 2.56 | 11 | 5،16،17 |
| | 17 | التشويق | 8 | 35 | 6.84 | 4 | 8،9،17، 1،6، 18،19،20 |
| | 18 | الإبداع | 3 | 13 | 2.56 | 11 | 10،20،12 |
| | 19 | معلومات أكثر | 1 | 4 | 0.8 | 16 | 21 |

ملاحظة عدد الاستجابات تكون أكثر أو أقل من عدد المشاركات لأن الطالبة الواحدة

قد يكون لها أكثر من استجابة لنفس المحور.