أثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها

The Effect of Using Drama Activities on the 6th Grade Student's Achievement in Science and Their Attitudes

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

جهان يوسف عودة

إشراف الدكتور: عبدالله بشارات

بيرزيت ــ فلسطين

2010

أثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها

THE EFFECT OF USING DRAMA ACTIVITIES ON THE 6th GRADE STUDENT'S ACHIEVEMENT IN SCIENCE AND THEIR ATTITUDES

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

جهان يوسف عودة

إشراف الدكتور: عبدالله بشارات

بيرزيت ــ فلسطين

2010

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بيرزيت

قسم الدراسات العليا

أثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها

إعداد

جهان يوسف عودة

إشراف

د. عبدالله بشارات– رئيساً

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من كلية الدرسات العليا في جامعة بيرزيت: فلسطين

نسيان– 2010

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بيرزيت

قسم الدراسات العليا

أثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

جهان يوسف عودة

اللجنة المشرفة

د. عبدالله بشارات (رئيساً)

د. حسن عبد الكريم (عضواً)

د. خولة الشخشير (عضواً)

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من كلية الدرسات العليا في جامعة بيرزيت: فلسطين

نسيان– 2010

أثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

جهان يوسف عودة

تاريخ المناقشة

2010/4/27

توقيع أعضاء اللجنة

د. عبدالله بشارات .....

د. حسن عبد الكريم .....

د. خولة الشخشير .....

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من كلية الدرسات العليا في جامعة بيرزيت: فلسطين

نسيان– 2010

الإهداء

إلى أمي المثالية الغالية نبع العطاء الدائم.....

إلى والدي الحنون، قدوتي وفخري في الحياة.....

إلى زوجي رفيق دربي الذي خطا معي دروب الوصول للهدف.....

إلى أولادي نبض قلبي وفلذة كبدي.....

إلى أشقائي وشقيقاتي الذين يملأ حبهم قلبي وتفكيري.....

لا يكفي شكركم..... فأنتم جميعا مصدر دعمي

أهديكم جميعكم تعبي وسهري لانجاز رسالتي

شكر وتقدير

أبدأ بالشكر والحمد لمن يستحق الشكر والتبجيل الواحد القدير على التوفيق الذي وهبني اياه لإنجاز هذا العمل.

أخط بقلمي وأنا على أشرافة عتبة التخرج كلمات شكر إلى كل من بذل جهده ووقته في سبيل إنجاح عملي، وظهور هذه الأطروحة إلى النور، وإنني لأبحث عن كلمات شكر توازي المجهود الذي قدمه لي أستاذي د. عبد الله بشارات في إخراج هذا العمل إلى الوجود، ولكنني لا أجدها، حيث أخشى أن تمتاز كلماتي بالقصور وعدم إيفائي حق شكره.

كما وتعجز الكلمات عن شكر أعضاء لجنة الإشرافة الكرام المكونة من الدكتورة خوله الشخشير التي طالما علمتني الصبر والإصرار والدقة في العمل، والدكتور حسن عبد الكريم الذي طالما أرشدني وأثراني من علمه.

وأتقدم بالشكر الجزيل للمحكمين الذين لم يبخلوا بعلمهم ولا بوقتهم لإعداد أدوات الدراسة، وأخص بالشكر والعرفان المعلمة أحلام قداح، التي لم تتوانا في تقديم النصح والإرشاد والفيض بخبرتها في المرحلة الأولى للدراسة لمسرحة المحتوى العلمي، كما أتقدم بشكر كل من ساهم معي وأخذ بيدي لإنجاز هذه الرسالة من مديرة مدرسة بنات قلنديا الأساسية ومدير مدرسة ذكور قلنديا لما قدماه من تسهيلات لتطبيق الدراسة، ولا أنسى تقديم الشكر للطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة.

أخيراً أدعو الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأسأل الله العلي القدير أن يرزقنا جميعا الإخلاص في القول والعمل، ويجعل عملي وكل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ت
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	د
قائمة الملاحق	د
الملخص باللغة العربية	ذ
الملخص باللغة الانجليزية	ز
الفصل الأول: المقدمة	**18-1**
مقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	10
هدف الدراسة	11
فرضيات الدراسة	11
أهمية الدراسة ومبرراتها	13
محددات الدراسة	14
مصطلحات الدراسة	15
المسلمات	18
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**57-19**
الإطار النظري	35-19
أولاً: الدراما التعليمية وعلاقتها بعمليتي التعليم والتعلم	20
ثانياً: الدراما وبناء المفاهيم التعليمية	27
ثالثاً: الدراما وأهمية التفاعل والعمل التعاوني	31
رابعاً: الدراما وتنمية الاتجاهات العلمية	35
الدراسات السابقة	55 -39
المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية الدراما التعليمية على التحصيل الدراسي	40

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية الدراما التعليمية على الاتجاه نحو المادة التعليمية	47
المحور الثالث: دراسات تناولت أثر الدراما التعليمية في تنمية المهارات والسلوك	50
ملخص الدراسات السابقة	55
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**85-58**
منهجية الدراسة	58
مجتمع الدراسة	60
عينة الدراسة	60
إجراءات الدراسة	67-62
ــ إجراءات خاصة بتطبيق الدراسة	62
ــ إجراءات خاصة بإعداد الأدوات وتطبيق الدراسة	62
ــ إجراءات خاصة بتنفيذ الدراسة على طلبة المجموعة التجريبية	65
تطبيق الدراسة	67
أدوات الدراسة	83-67
1. الاختبار التحصيلي	68
ــ صدق الاختبار التحصيلي	69
ــ ثبات الاختبار التحصيلي	70
2. مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم	71
ــ صدق مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم	72
* صدق المحتوى	72
* الصدق البنائي	73
ــ ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم	81
متغيرات الدراسة	83
المعالجة الإحصائية	84
الفصل الرابع: عرض النتائج	**111-86**
عرض نتائج التحليل الكمي	87
عرض نتائج التحليل الكيفي	99
ملخص النتائج	108

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**126-112**
1. مناقشة نتائج التحليل الكمي	121-113
ــ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس	113
ــ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الجنس على تحصيل الطلبة في مادة العلوم	116
ــ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على متوسط تحصيل الطلبة	117
ــ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهات طلبة الصف السادس نحو مادة العلوم	118
ــ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الجنس على متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم	120
ــ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس	121
2. مناقشة التحليل الكيفي ــ مناقشة النتائج الثانوية المتعلقة بأثر الأنشطة الدرامية على طلبة المجموعة التجريبية	125-121
التوصيات والمقترحات	125
قائمة المراجع	**142-127**
المراجع العربية	127
المراجع الأجنبية	136
الملاحق	143

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1)	البيانات الوصفية لعينة الدراسة حسب الشعب وعدد الطلبة	61
جدول رقم (2)	مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم وأرقام الفقرات المنتمية لها ومجموع الأسئلة على كل مستوى	70
جدول رقم (3)	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها والنسب المئوية للتباين والنسب المئوية التراكمية	73
جدول رقم (4)	الفقرات الواقعة على العامل الأول نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة	76
جدول رقم (5)	الفقرات الواقعة على العامل الثاني نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة	77
جدول رقم (6)	الفقرات الواقعة على العامل الثالث نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة	78
جدول رقم (7)	الفقرات الواقعة على العامل الرابع نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة	79
جدول رقم (8)	الفقرات الواقعة على العامل الخامس نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة	80
جدول رقم (9)	الفقرات الواقعة على العامل السادس نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة	81
جدول رقم (10)	قيم الثبات Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) لمقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم من حيث مجالاتها وأرقام البنود وعددها لكل عامل والثبات الكلي لمقياس الاتجاهات	82
جدول رقم (11)	التصميم التجريبي ذات المجموعتين المتكافئتين	84
جدول رقم (12)	اختبار ت (Independent t_test) على الاختبار البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس	87
جدول رقم (13)	اختبار ت (Independent t_test) على الأسئلة الموضوعية تبعاً لمستوياتها حسب تصنيف بلوم	88
جدول رقم (14)	اختبار ت (Independent t_test) على الأسئلة المقالية تبعاً لمستوياتها حسب تصنيف بلوم	90
جدول رقم (15)	اختبار ت (Independent t_test) على الاختبار القبلي والبعدي حسب متغير الجنس	91

جدول رقم (16)	اختبار تحليل التباين الثنائي (MANOVA) للفروق في متوسطات التحصيل يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس	92
جدول رقم (17)	اختبار ت (Independent t_test) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبلي والبعدي حسب متغير طريقة التدريس	93
جدول رقم (18)	اختبار ت (Independent t_test) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم تبعاً لمتغير طريقة التدريس لكل عامل من عوامل مقياس الاتجاهات	94
جدول رقم (19)	اختبار ت (Independent t_test) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبلي والبعدي تبعاً لمتغير الجنس	96
جدول رقم (20)	اختبار تحليل التباين الثنائي (MANOVA) للفروق في اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم البعدي يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس	97
جدول رقم (21)	التكرارات والنسب المئوية لنوع النشاط الدرامي المفضل لطلبة المجموعة التجريبية الذكور والإناث	106

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
(1)	Scree Plot لبنود مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة العلوم مع قيم Eigenvalues.	74

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	رقم الصفحة
ملحق رقم (1)	الدراسات التي تناولت أثر الدراما على التحصيل الدراسي	143
ملحق رقم (2)	الدراسات التي تناولت أثر الدراما على اتجاهات الطلبة	145
ملحق رقم (3)	موافقة مديرية التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية	146
ملحق رقم (4)	الأهداف السلوكية لوحدة الحركة والقوة	147
ملحق رقم (5)	نتائج اختبار ت (Independent t_test) على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	149
ملحق رقم (6)	الأنشطة الدرامية المتبعة في كل درس من دروس وحدة الحركة والقوة	150
ملحق رقم (7)	الإجراءات المنفذة لتطبيق البحث	151
ملحق رقم (8)	جدول المواصفات لوحدة الحركة والقوة للصف السادس	152
ملحق رقم (9)	أداة الدراسة الأولى /الاختبار التحصيلي	153
ملحق رقم (10)	أداة مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم عند تقديمها للمحكمين	160
ملحق رقم (11)	أداة مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم بعد التحكيم	163
ملحق رقم (12)	البيانات الخاصة بالعينة الاستطلاعية نتيجة التدوير القائم لبنود مقياس الاتجاهات	166
ملحق رقم (13)	التدوير المائل لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم	167
ملحق رقم (14)	تمثيل بالأعمدة لأراء طلبة المجموعة التجريبية حول الأنشطة الدرامية المفضلة لديهم	168

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الأنشطة الدرامية كإستراتيجية تعليمية على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي، كما سعت للكشف عن أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

تم استخدام المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة، من طلبة الصف السادس في مدرسة ذكور قلنديا ومدرسة إناث قلنديا التابعتين لوكالة الغوث الدولية/ محافظة القدس، حيث تم اختيار أفراد المجموعتين بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة، كما تم تعيين أيهما ضابطة وأيهما تجريبية بطريقة عشوائية بسيطة (القرعة)، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة الدرامية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010/2009.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم أداتي الدراسة المتمثلتين بالأداة الأولى الاختبار التحصيلي مكون من (31) سؤال، ويشتمل على أسئلة موضوعية وأسئلة مقالية، يهدف لقياس تحصيل الطلبة في مادة العلوم (وحدة الحركة والقوة)، وتم التحقق من صدقه وثباته، حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ الفا (0.70)؛ أما الأداة الثانية فتمثلت بمقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم، وتم التحقق من صدق المحتوى والصدق البنائي، الذي افرز ستة عوامل، وتراوحت قيم الفا للعوامل بين (0.65 ــ 0.86) وكان الثبات الكلي للأداة في التطبيق القبلي (0.90).

ر

وأشارت نتائج الدراسة بعد جمع وتحليل البيانات الكمية لفحص فرضيات الدراسة الثمانية إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس (التقليدية والأنشطة الدرامية)، وهذه الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، بينما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لطلبة الصف السادس يعود لمتغير الجنس أو يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

أما فيما يخص اتجاهات الطلبة، دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم الكلي (على جميع بنود المقياس)، وعلى كل عامل من عوامل مقياس الاتجاهات الستة على التطبيق البعدي يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ولم يوجد أثر دال إحصائياً على اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم يعود لمتغير الجنس أو للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم ومعدي المناهج بإثراء وتضمين المناهج المدرسية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص على مسرحيات درامية تعليمية عند تطويرها، وتفعيل دور الدراما التعليمية والمسرح في التعليم، والاهتمام بالأنشطة والألعاب الدرامية وتعميمها داخل المدارس.

.

Abstract

This study attempted to explore the role of drama-based activities in teaching science for 6th graders. This study also investigated the effect of such strategy on student's attitudes towards science.

The experimental design was employed. The participants of this study were 130 male and female 6th graders from Qalandia Male School and Qalandia Female School. Both schools are administered by the UNRWA in Jerusalem district. Learners were divided into two groups, an experimental and a control group. Participants of each group were randomly chosen. The control and the experimental group were chosen also randomly. The experimental group was taught using the drama-based activities. The control group was taught by the traditional method. This study took place during the first semester of the academic year 2009/2010.

Two data collection techniques were used to achieve the objectives of this study; academic achievement test and attitude's scale towards science. The validity and the reliability of both techniques were investigated.

The results of this study indicated that there is significant difference in the post-test means between the control and the experimental group in relation to the teaching method. There is no significant difference in the post- test means between the control and the experimental group in relation to gender or to interaction between gender and teaching method. Furthermore, there is significant difference in the post- questionnaire means between the control group and the experimental group in relation to the teaching method. There is no significant difference in the post-questionnaire means between the control group and the experimental

group in relation to gender or to interaction between gender and the teaching method.

In light of the above results, the researcher suggested that the Ministry of Education and the curriculum designers should enhance and should add more educational drama and plays in all the subjects and especially in science. More drama activities, educational theatre, drama games are needed in teaching.

الفصل الأول
المقدمة

لقد تقلص دور المعلم في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا، وانصبت مسؤوليته على تهيئة الطلبة للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم، والتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفؤ الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم التعليم النوعي المتميز، وعلى المعلم أن يستخدم أفضل الأساليب والطرق لتحقيق بيئة تعليمية تعمل على تنمية الفهم والمرونة العقلية، وتساعد الطلبة على استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات وتشجعيهم على إدراك المفاهيم، التي تساعد بدورها في تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية، هذا بالإضافة لدور المعلم في ربط ما يدّرسه لطلبته بما يوجد في مجتمعهم (العنزي، 2007).

ومن بين النظريات التي اعتبرت عملية التعليم أساس الحياة بكامل أبعادها، هي النظرية البنائية، حيث تركز على التعلم لا التعليم، وتتبلور أهمية النظرية في بناء المعرفة لدى الطلبة من خبرات الماضي، لإيجاد الحلول للحاضر، وصقل التوقعات والتحديات للمستقبل (زيتون، 2007)؛ وقد استندت البنائية على مبدأين أولهما أن المعرفة لا تُنقل إلى الفرد وهو سلبي متلقي وإنما يَبني فهمه بنفسه وبطريقة نشطة، ويتمثل المبدأ الثاني في أن عملية الإدراك عند الفرد عملية تكيّف تخدم تنظيم عالمه التجريبي وليست عملية اكتشاف للحقائق المطلقة (Glasersfeld, 1991).

وقد أوضح العتوم (2004) علاقة الإدراك بالحواس حيث يرتبط السلوك الإدراكي بعمل الحواس الخمسة، سواء أكان الإدراك يعتمد على حاسة واحدة أو على تفاعل أكثر من حاسة في نفس الوقت، وأكد على وجود شروط للإدراك الجيد من بينها توفير بيئة غنية

بالمثيرات التي تعتبر كالوقود لزيادة الدوافع الموجهة لفهم البيئة المحيطة به، فالتعلم الفعال يتطلب إدراك فعال للمثيرات ودمجها مع خبرات المتعلم لإعطائها معنى، وتساعد المتعلم على تنمية البنية المعرفية لديه.

حيث يرى مناصرو استخدام الدراما في التعليم أن أهداف التعليم تتمثل في إكساب الطلبة مهارات الحياة (Hornbrok, 1998)، وتطلق نودينجز (2007) الجدل حول تغيير النظر إلى التعليم، حيث يجدر بنا الآن ونحن في القرن الحادي والعشرين أن نسأل ما يمكن أن يفعله التعليم لتعزيز الحياة الشخصية للمتعلم، وكيفية ترسيخ الموقف أو المفهوم بطرق مبتكرة، فسعت نل نودينجز لتغيير غاية التعليم لتتمحور حول إيجاد السعادة للطلبة، واقترحت تفعيل الدراما وحكاية القصص في عملية التعليم لجلب السعادة للمتعلمين وجذبهم للتعلم.

ونجد أن الكثير من المربين يفكرون جديا باستخدام الدراما كوسيلة للإيضاح في تدريس المواد الدراسية المختلفة كالعلوم والرياضيات واللغة، إذ جاءت الفكرة من البرامج التعليمية التي يعرضها التلفاز وما تقدمه من معلومات علمية واجتماعية عن طريق الدراما، فالمواد التعليمية لا تصل إلى الطالب سواء قرئت أو رويت بقدر ما يتحقق ذلك عندما يكون الصف ميداناً لعرض المفردات والمفاهيم بطريقة مسرحية درامية ممتعة وشيقة (أبو مغلي وهيلات، 2008).

ومن هذا المنطلق جاءت أهمية دمج الدراما كإحدى الطرق الفاعلة في إثارة اهتمام الطلبة للتعلم، فالبناء الدرامي هو تفاعل الإنسان مع البيئة، مع إمكانية أن يكون كل عضو في جسم الإنسان عنصراً درامياً، و تكمن أهميته في التعليم بأن يتعلم الإنسان من خلال أعضائه، وتفاعل تلك الأعضاء مع البيئة (جماد وإنسان) وبتفاعله معها ينتج التعلم (الكردي،

2003)؛ وتأييدا لذلك أشار كلا من الدهان (2002) وهنري (Henry, 2000) ومالي ودوف (Maley and Duff, 2004) أن أهداف الدراما تتعدى الأهداف القصصية والعملية لتمثل قاعدة للعلم والتعليم، الذي يمثل الحياة اليومية للطلبة، كما تهدف الدراما إلى زيادة الخيال العلمي، حيث تمنح الأنشطة الدرامية الطلبة فرصة لتحقيق توازن بين السلاسة والدقة، فإن من الصعب نقل (تطبيق) الطلبة لما تعلموه على سياقات أخرى إذا ما تعلموا بطريقة مجردة، والدراما بدورها ترتكز على قدرة الطلبة على محاكاة الواقع، فتعتبر أداة مزج للخيال والطاقة لإنتاج التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية.

ومن المتفق عليه عبر الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال أن الدراما ستكون أهم المستجدات المستقبلية في العملية التعليمية، خاصة أن الدراما تتناول المفاهيم والانفعالات بأسلوب يمكن التحكم فيه، وجاء ذلك من دافع الحاجة الملحة والماسة لتطوير العملية التربوية واستخدام أساليب وطرق تعليمية مبتكرة، وتعد الدراما طريقة لجذب الانتباه وإثارة المتعة التي ترضي الأطفال في كل المراحل العمرية، إضافةً لإمكانية استخدام الدراما في العلاج الجماعي وتعديل السلوك الذي بدأ العمل به منذ أكثر من نصف قرن (الدهان، 2002؛ عبد المنعم، 2007).

وتكمن أهمية الدراما كما أجملها جولدبرج (2005) في تحفيز الطلبة لدراسة الفنون الموسيقية، والرسم، والرقص، والعمارة وتجعلهم يمتلكون حاسة فنية، وتتركز القيمة الجمالية للمسرح والدراما في إيجاد المتعة لدى الطلبة، وإيجاد روح المشاركة البناءة في العمل الإبداعي، فيعد التواجد والتبادل في العرض المسرحي مفتاح المشاركة وإكساب الطلبة خبرات جديدة واكتسابهم لقيم نفسية، ويرى علماء البيداجوجيا أن للمسرح قوة تؤثر على قابلية الإنسان للتعليم، فهو بدوره يجد الموقف الممتع الذي يجذب انتباه الطالب، ليتميز

عن الدروس التقليدية، حيث أورد جولدبرج عبارة لياشافرانك يقول فيها إن الأطفال يحبون أن يتعلموا ويكرهون أن يلقنوا العلم، ونستطيع أن نقول أن الطلبة ممكن أن يتعلموا من المسرح الكثير عن الأخلاق وعادات الشعوب والجغرافيا وعلم النفس واستعمال اللغة والتاريخ وأي مادة يمكن أن تحتويها المسرحية.

ومن وجهة نظر هنري (Henry, 2000) تعد الدراما أداة للتنمية من الناحية الفكرية ومن ناحية أخرى أداة لتنمية القدرات الشخصية لدى المتعلم لصنع هدف ذاتي، فالتعلم خلال الدراما حسب وجهة نظره هي تعلم "كيف يكون" والتعلم "من أجل أن يكون"، وبما أنها تنعت بفن الأداء فهي استكشاف نشط للمعنى وشكلا من أشكال البحث، لأنها تقوم على توسيع المعارف المجردة.

وعند استخدام الدراما والمسرح كطرق تدريس، على المعلمين أن ينظروا إليهما باعتبارهما مفهوماً وفلسفة أكثر من كونهما نماذج منهجية، وعليهم أن يكونوا واعين بأن اللعب والتشويق والتسلية هي مظهر واحد فقط من مظاهر الدراما والمسرح، حيث يزود استخدامها دافعية (motivation) قوية للتعلم والاكتشاف لدى المتعلمين، وتوفر لهم الكثير من الحرية والمرونة في التعلم، فتجعل الدراما الطالب (المتعلم) بمثابة المهندس الذي يصمم المبنى، حيث تعد استخدام الأنشطة الدرامية كبديل لما يلقاه الطلبة من اختلال في التوازن بين الكميات الكبيرة من المواد الدراسية، وعدم مقدرتهم على الاستفادة منها في حياتهم أو بيان المغزى منها (Maley and Duff, 2004؛ Yun, 2003).

والدراما تحاول أن تتناغم مع النظريات المعرفية والنظريات الإنسانية للتعلم، وبينما يركز علماء النفس المعرفيين على المتعلم ودوره المشارك في العملية التعليمية واستخدامه لاستراتيجيات التعلم، ينظر علماء النفس الإنسانيون لأهمية تحقيق الذات عند المتعلم في بيئة

تربوية، من شأنها أن تنمي الذات والتعاون والتواصل الايجابي لتحقيق التعلم الفاعل عند المتعلم (عدس، 2005)، ويستطيع الفن أن يحدث تغييراً جوهرياً في البيئة المدرسية والبيئة الصفية لتصبح بيئة إنسانية، وتكون فيها الفنون أدوات التعليم (عبد المنعم، 2007).

وصنفت الفتلاوي (2006) تمثيل الأدوار والتعلم التعاوني ضمن طرق التدريس التي تعتمد على المعلم والمتعلم معا، في حين صنفت الألعاب التعليمية إلى طرق تدريس تعتمد على المتعلم، وهذا بدوره يقع ضمن مواصفات الطرق التدريسية الفاعلة التي تهيء الفرص والمواقف التعليمية امام المتعلم للتعلم وتثير اهتمامه وتسهل التفاعل مع بيئة التعلم.

كذلك اعتبر الحيلة (2003) و (2006) اللعب نشاط يسهم في تكوين شخصية المتعلم، ويعد كوسيط تربوي ومدخل للنمو من كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية واللغوية وغيرها من المهارات، ويسمح كذلك بالتدرب على الأدوار الاجتماعية فيجعل الطلبة يتعلمون في بيئة خصبة تستثير دافعيتهم وتحثهم على التفاعل النشط وتجعلهم أكثر إقبالا على التعلم، ويضيف نبهان (2008) أن اللعب ومن ضمنه لعب الأدوار من الوسائل الفاعلة لادراك المفاهيم لدى المتعلمين، كما يعد أداة تربوية تساعد في إحداث التفاعل مع البيئة واكتساب وتوسيع الآفاق المعرفية خاصة عند الاطفال.

ويضيف لاي وكيندر (Leigh & Kinder, 1999) أن الألعاب التربوية وأنشطة لعب الأدوار والمحاكاة يمكن أن تكون بديلاً عن التعليم التقليدي، لما لها من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية من خلال اللعب والمرح، وهذه الأنشطة تحفز الطلبة للتعلم وتشجع التفكير، وتطور مهارات الاتصال ومهارة القيادة لديهم، وتساعد الطلبة في حل المشاكل، مع ضرورة التنويع في المواقف والأنشطة المعروضة، الذي يؤدي الى فهم أكبر للموضوع من ناحية وتطور الشخصية وتنمية الوعي بالذات من ناحية أخرى.

ولهذا أخذ الكثير من المربين يفكرون بشكل جدي في استخدام الدراما كوسيلة للإيضاح في تدريس العديد من الموضوعات كاللغة والعلوم والرياضيات، لما لها من أهمية في توصيل المفردات والمفاهيم بطريقة مسرحية ودرامية ممتعة ومشوقة، فالدراما التعليمية لها القدرة للتأثير العلمي والفعلي على المتلقي بقدر كبير من المصادقة والإقناع (أبو مغلي وهيلات، 2008؛ عبد المنعم، 2007).

ويتعلم الطلبة باستخدام الدراما من خلال أدوار مختلفة يقومون بتأديتها، ويعالجون ويفكرون في القضايا خاصة الأخلاقية منها والمشاكل من وجهات نظر مختلفة معبرين عن آرائهم (Granville, 1971)، وهذا يعمل على استكشاف أبعاد متعددة للموضوع، ويعد موضوع الدراما التعليمية نهجاً لاستكشاف النصوص المكتوبة، ووسيلة لتوفير سياقات ذات معنى للدراسة وتجعل من الطلبة جهات فاعلة في التعبير عن الذات وحل التناقضات، بالإضافة لكونها طريقة مهمة لتعليم القراءة والكتابة (Wikipedia, 2008).

عناصر الدراما التعليمية:

تتمثل عناصر الدراما التعليمية كما أشار أبو مغلي وهيلات (2008) والنجتون (1998) ومالي ودوف (Maley and Duff, 2004) وين (Yun, 2003) في:

1. الموقف الدرامي: ويؤخذ من مفاهيم المنهاج أو المواقف والتجارب الحياتية ويتألف هذا الموقف من:

أ. الفكرة: وهي الهدف العام الذي يتمثل في الجانب المعرفي والانفعالي.

ب. الشخصيات: يعد تحديد الشخصيات في الدراما التعليمية أمراً هاماً، حيث تسعى كل شخصية لتحقيق هدف ما، ويرى النجتون (1998) أنه ربما يفتقر الطلبة للمهارة الكافية لنقل

أبعاد الشخصية، ولكن هذا ليس مهما فلا بد أنهم يمتلكون التذوق Some appreciation والحس الدرامي، وكثيرا منهم سيكون لديه القدرة على تخيل حدوث الموقف.

ج. الحبكة: تعد نوعا من التنظيم العام لمجريات الأحداث في النص وتعد أهمها، وهي نوعان الحبكة البسيطة والحبكة المعقدة، وترى عبد المنعم (2007) أن طبيعة الحبكة في الدراما والمسرح تجعلها تتصف بالمرونة والاستمرارية.

د. اللغة (الحوار): تشتمل على الحوار المنطوق والإشارات.

2. المعلم: يتمتع المعلم الذي يدرّس بالطريقة الدرامية بالكثير من الصفات مثل الخيال الواسع، والقدرة على إدارة الصف والتمتع بمهارة الإلقاء والارتجال، ومن الصفات التي ينبغي وجودها في معلم الدراما أن يكون ملماً بمراحل النمو المختلفة لدى الطلبة وأن يكون قادراً على تشويقهم ودفعهم لتعامل مع الموقف الدرامي، وأن يمتلك الخبرة المعرفية عن الدراما واستراتيجياتها (شما، 1999؛ Linda, 2001).

3. الممثلون (الطلبة): ويعد تمثيل الطلبة محاكاة للواقع بطريقة محسوسة، ويضيف نيكول (Nicoll, 1978) أن الممثل الفنان من لديه الروح الخلاقة ويرتقي إلى مستوى التحدي.

وهناك أنماط كثيرة للدراما منها الكوميديا والمأساة التراجيدية، ومنها الأنماط الغنائية وأحيانا الراقصة، وتتضمن المسرحيات الموسيقية حواراً وأغاني منطوقة، وهناك المسرحيات الإرتجالية التي توجد بأنماط متنوعة (Wikipedia, 2008)؛ أما عن أشكال الدراما المستخدمة في المسرح المدرسي التعليمي كما جمعت من عبد المنعم (2007)، وبيدور (Bedore, 2003) ومالي ودوف (Maley and Duff, 2004) وويكبيديا (Wikipedia, 2008) كالآتي:

1. الأوبرا Opera:

هي شكل من أشكال الفن الدراماتيكي، والتي نشأت خلال عصر النهضة، وتكون فيها الدراما والموسيقى والمسرح مجتمعة على حد سواء، ويمكن استخدام هذا النوع من الدراما في مسرح المدرسة.

2. الدراما الإبداعية Creative Drama:

يشير هذا النوع من الدراما إلى الأنشطة والألعاب المثيرة التي يمكن أن تستخدم في الأوساط التعليمية مع الأطفال، وتنسب جذورها للولايات المتحدة حيث بدأت في وقت مبكر 1900s. وتعتبر ينيفرد ماري وارد Winifred Mary Ward المؤسسة الفعلية للدراما الإبداعية في مجال التعليم، وينسب إليها إنشاء أول أكاديمية لاستخدام الدراما في إيفانستون، إلينوي.

3. التمثيلية الصامتة (فن التمثيل الإيمائي) Pantomime:

تستخدم التمثيلية الصامتة في القصص التي تعرض الأساطير والحكايات الشعبية، وعادة ما يكون التركيز على المعضلات الأخلاقية، ويعد هذا النوع من الدراما مسلي جدا مما يجعله وسيلة فعالة للوصول إلى كثير من الناس واستخدامه في الدراما التعليمية.

4. الدراما الارتجالية Improvisation:

حيث يقصد بالدراما الارتجالية بأنها إنتاج نصوص وحوارات مبنية على الخيال والارتجال، وتعتبر فيها الشخصيات ذات السيطرة الكاملة على كل فكر أو عمل، ويضيف النجتون (1998) أن الارتجال يعني تأليف حوار عن فكرة أو موضوع ما ويتطور بصورة طبيعية، وهو نوع من أنواع الدراما الإبداعية (الإبتكارية)، وله صور مختلفة منها كتابة قصيدة بعد عرض درامي أو كتابة قصة على شكل مسرحية أو العكس.

5. مسرح الدمى (مسرح القراقوز) Puppet Theater :

يتكون مسرح الدمى من حائل خشبي له جوانب، وتكون الشخصيات فيه عبارة عن عرائس مصنوعة من مواد مختلفة، ويتم عرض الحوار من قبل الممثلين مستخدمين العرائس أو الدمى أو خيال الظل، ومن المهم التركيز على الحركة ونبرة الصوت، وهي من الطرق المألوفة لاستخدامها في معالجة محتوى تربوي (عبد المنعم، 2007)، ويصنف نبهان (2008) مسرح الدمى كنوع من أنواع الألعاب التربوية.

وبشكل عام من الممكن أن نصنف الدراما التعليمية لطريقتين أساسيتين هما: الدراما الحوارية والدراما الإبداعية، حيث يقوم المعلم بالدراما الحوارية بجهد خاص لمعالجة المحتوى الدراسي وتحويله إلى نص درامي، من خلال تدريب المتعلمين على أداء الأدوار؛ أما دور المعلم في الدراما الإبداعية يتمثل في التوجيه أكثر من دور الإعداد، حيث تعطي الدراما الإبداعية الدور للطالب بالتخيل والإيماء والتمثيل بشكل ارتجالي، فلا تحتاج لنص أو حوار معد مسبقا، وإنما تجعل الطالب يقود تعلمه ويعبر عن ما يفهمه (شما، 1999؛ Siks, 1983؛ McCaslin, 2000).

ومن الجدير بالاهتمام عرض المعيقات التي تعيق استخدام المسرح والدراما في المدارس العربية حسب ما أوردته دراسات كل من حلس (2000) وندى (2005)، حيث قام الأول بتصنيفها إلى عوائق التكلفة المادية، وعوائق خاصة بالمشكلات الفنية، وعرضت الدراستان معيقات من بينها عدم وجود دليل يساعد المعلم على استخدام الفنون المسرحية في التعليم، وعدد حصص المعلمين التي لا تترك متسع للمعلمين باستخدام الطرق الحديثة في التعليم، وضرورة عقد دورات للمعلمين تبحث في أهمية الدراما وكيفية استخدامها في

العملية التعليمية، وعدم توفر أماكن خاصة في المدارس لتدريب الطلبة على الدراما التعليمية.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في وجود ضعف لدى طلبة الصف السادس في فهم المفاهيم العلمية في مادة العلوم، وتفسير الظواهر المتعلقة بمفاهيم الكتاب المدرسي، وتدني في مستوى التحصيل للامتحانات الموحدة التي تقوم بإجرائها دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية والامتحانات الوطنية والإقليمية التي تشترك بها وزارة التعليم العالي لكلا الجنسين، وبالتالي هناك دعوات من أجل تحسين طرق التعليم، والابتعاد عن التعلم القائم على الحفظ والتلقين (التعلم الصمي)، وهذا ما دلت عليه دراسات أجرتها مديرية التعليم التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين لمستوى الطلبة في مدارسها، حسب التقرير النهائي للامتحانات الموحدة 2006_2007، فقد حدث تراجع في المتوسط العام للطلبة في مادة العلوم العامة على مستوى منطقة القدس من 65% إلى 56% (النجار، 2007).

وترى نودينجز (2007) أن الصعوبة التي يجدها الطلبة في دراسة مادتي الرياضيات والعلوم يعود لطرق تعليمها، حيث تعاني من التماثل والرتابة، ويكمن الحل في طرح تلك المواد (الرياضيات والعلوم) بطريقة استكشافية، بدل رص المعلومات وتلقينها، الذي يشكل نوبات قلق ضبابية حول اللامعنى، والنتيجة حينها اغتراب المتعلم والتشكك حول فهم المواضيع الدراسية، وتقترح نودينجز وضع أسس منطقية وأساليب تدريس جديدة بعيدة عن الأساليب التقليدية، واعتبار سعادة الطلبة غاية تعليمية، لأن الإجبار ينمي لدى المتعلم

المقاومة ضد التعلم والتعليم ويجلب له التعاسة؛ وهناك حكمة تربوية وردت في زيتون (2007) تقول "تستطيع أن تأخذ الحصان إلى الماء، ولكن لا تستطيع أن تجبره أن يشرب".

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة بدراسة أثر الأنشطة الدرامية في تدريس مادة العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس وأثرها على اتجاهاتهم نحو مادة العلوم العامة.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي:

ما أثر استخدام الأنشطة الدرامية والجنس على التحصيل العلمي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على أثر استخدام طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على متوسط التحصيل العام في مادة العلوم للطلبة.
2. التعرف على أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم.

فرضيات الدراسة

انبثق عن السؤال الرئيسي للدراسة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود لمتغير طريقة التدريس (الأنشطة الدرامية والطريقة التقليدية).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الأسئلة الموضوعية التي تقيس مستويات بلوم تعود لمتغير طريقة التدريس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الأسئلة المقالية حسب مستويات بلوم تعود لمتغير طريقة التدريس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس (الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس يعود لطريقة التدريس (طريقة الأنشطة الدرامية والطريقة التقليدية) على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس يعود لمتغير الجنس على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس يعود لتفاعل متغيري الجنس وطريقة التدريس (الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. إثراء للأدب الخاص والمتعلق بتوظيف الدراما في التعليم، وبالأخص تعليم مادة العلوم، حيث قام كلا من موسى (1992) والمساعيد (2003) بوضع توصياتهما لإجراء دراسات أخرى للتعرف على تأثير طريقة الدراما والمسرح وفاعليتهما في المراحل الدراسية والمواد الدراسية المختلفة.
2. الإسهام في التعرف على طرق حديثة في تعليم المواد العلمية وبناء مفاهيمها، كما قد تسهم الأنشطة الدرامية في التوافق بين الطالب والبيئة التي يعيش فيها، ومحاولة تقليل مشاعره السلبية التي تعيق أداءه التعليمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة العلوم.
3. مساعدة المؤسسات التربوية في تضمين استراتيجيات وطرائق تدريس تعتمد على الدراما في التعليم لبرامج إعداد المعلمين.
4. لفت أنظار القائمين على تطوير المناهج بإثراء المناهج بمسرحيات درامية تعليمية عند تطوير مناهج العلوم.
5. إثراء الأدب التربوي بدراسات تجريبية لأثر الدراما التعليمية في تدريس مادة العلوم، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات البحثية الرائدة والمختصة في تطبيق الأنشطة الدرامية في تعليم مادة العلوم في فلسطين وذلك حسب علم الباحثة.

أما عن مبررات اختيار الفئة العمرية التي طبقت عليها الدراسة وبالتحديد طلبة الصف السادس، لأن الأطفال ما بين العاشرة وحتى سن الثالثة عشر يحبون إثبات الذات، ويصرون على أن يعترف الغير بقدراتهم، ولديهم وعي بأجسامهم ويبحثون دائما عن التفوق، وهم بحاجة إلى أمثلة لشخصيات اعترف الناس بتفوقهم (مرعي، 1993)، ومن خصائص هذا

العمر أيضاً أن لديهم استعداداً لمعرفة المفاهيم المعقدة، ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية والتحكم في انفعالاتهم (النجتون، 1998)، ويؤكد جولدنبرج (2005) على ضرورة تنمية المواهب والإمكانات لهذه الفئة العمرية لأنهم في ذروة نموهم.

ويعود سبب اختيار وحدة الحركة والقوة لتطبيق الدراسة الحالية عليها كونها تعد ضمن مادة الفيزياء، التي توصف دائما بأنها من المواد الصعبة وذلك حسب خبرة الباحثة في مجال التعليم مدة ثلاث عشرة سنة، وهذا يشكل جانباً سلبياً على تدريسها ودافعية الطلبة لتعلمها، لذا بات من الضروري التفكير في حل للمشكلة، من خلال تطوير أساليب تدريس المادة، واستخدام طرق وتقنيات تعليمية حديثة وفعالة لتصبح مادة العلوم بشكل عام والفيزياء بشكل خاص أكثر وضوحاً ومتعة للطلبة مستثمرة حواسهم ومحققة تعلماً فاعلاً.

محددات الدراسة

تقتصر محددات هذه الدراسة على:

مكان الدراسة: مدرسة بنات قلنديا الأساسية و مدرسة ذكور قلنديا الأساسية تابعتان لوكالة الغوث الدولية/ محافظة القدس.

الزمان: الفصل الدراسي الأول لعام 2009\2010.

العينة: اقتصرت عينة الدراسة على طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة إناث قلنديا، وطلاب مدرسة ذكورقلنديا التابعتان لوكالة الغوث الدولية/ محافظة القدس.

الموضوع: الوحدة الثالثة (الحركة والقوة)، مقسمة لفصلين يحمل الفصل الأول عنوان "الحركة" مكون من ثلاثة دروس، والفصل الثاني "القوة" مكون من خمسة دروس حسب كتاب العلوم العامة للصف السادس المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين (شريعة وآخرون، 2001).

الأدوات: اختبار تحصيلي في وحدة الحركة والقوة للصف السادس، ومقياس للاتجاهات نحو مادة العلوم من وجهة نظر الطلبة الذين تم تطبيق الدراسة عليهم.

مصطلحات الدراسة

التعريف الاصطلاحي

- الدراما **Drama:**

عرفت الدراما على أنها طريقة معينة من الخيال ممثلة في الأداء، ويعود أصل الكلمة إلى اللغة اليونانية (δρᾶμα) التي تعني "العمل" وهي مشتقة من كلمة "للقيام به" باليونانية الكلاسيكية: (δράω ، *dráō*)، وعرفت الدراما بأنها مسرح العمليات التي تقوم بها الجهات الفاعلة على المسرح أمام الجمهور (Wikipedia, 2008).

كما أشار فرج (2000) أن كلمة الدراما كلمة يونانية (Drao) ومعناها (أنا أفعل، أنا أناضل) وفي الفعل والنضال يكتشف الطفل الحياة والنفس عن طريق معاناته النفسية والانفعالية، وأضاف مرعي (1993) إن المقصود بالفعل هو ما تقوم به الشخصيات داخل النص أو العرض الدرامي (التمثيلي).

كما عرفت الدهان (2002) الدراما بأنها "نوعاً من أنواع اللعب المنظم يعتمد على التمثيل الذي يشارك فيه جميع الأطفال مهما كانت قدرة كل منهم على الأداء التمثيلي، حيث يبدعون دراما من قصة تقص عليهم أو من تأليفهم" (ص. 209).

- الأنشطة الدرامية **Drama Activities:**

عرفت عبد المنعم (2007) الأنشطة الدرامية على أنها تلك الأنشطة الدرامية التعليمية التي تدمج الدراما والمسرح في طرق التعلم.

- الاتجاه الأكاديمي **Academic Attitude:**

لقد تعددت تعاريف الاتجاه، والاتجاه نحو العلم ومن بين هذه التعاريف:

عرف زيتون (2005) الاتجاه العلمي على أنه " مفهوم يرتبط بمعنى (العلم) وركائزه وأسسه، وهو يعبرعن محصلة استجابات الفرد (أو الطالب) نحو موضوع ما من موضوعات العلم، وذلك من حيث تأييد الفرد (الطلب) لهذا الموضوع (مع) أو معارضته له (ضد) " (ص ص 109_110).

أما الفتلاوي (2006) فقد عرفت الاتجاهات على أنها نزاعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة بايجابية أو سلبية أو باتخاذ موقف محايد نحو القضايا العامة من أفكار أو أوضاع أو ظواهر أو حوادث أو أشخاص.

- المفهوم العلمي **Scientific Concept:**

مما يجدر تعريفه في هذا الصدد المفهوم العلمي حيث عرف أنه "(مصطلح) يتضمن مجموعة من الأفكار الموجودة التي تم تعميمها من مناسبات أو ملاحظات أو مواقف معينة. وهو (بناء عقلي) ينتج عن إدراك العلاقات أو الصفات المشتركة الموجودة بين الظواهر أو الحوادث أو الأشياء" (زيتون، 2007، ص.481).

التعريف الإجرائي

- **الأنشطة الدرامية Drama Activities:**

هي الأنشطة التي تدمج الدراما والمسرح، كإحدى استراتيجيات التعلم والتعليم، وذلك من خلال تفعيل الأنشطة التالية (الدراما، الدراما الصامتة، الدراما التخيلية، كتابة الأنشودة العلمية، الرسم، حركات إيمائية، لعب الأدوار، الغناء، رواية القصة، كتابة القصة العلمية، التمثيل باستخدام الدمى، المعلم في دور خبير). ويتم الاستدلال على مدى إتقان الطلبة للأنشطة الدرامية عن طريق ملاحظة الباحثة لأدائهم، ويقاس مدى تأثير الأنشطة على متوسط التحصيل العام في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدته الباحثة في وحدة الحركة والقوة.

- **الطريقة التقليدية Traditional Method:**

هي الطريقة التي يعتمد فيها المعلم أسلوب المحاضرة في تدريسه، ويكون فيها المعلم محور العملية التعليمية ويلتزم فيها المعلم بالكتاب المدرسي وطريقته وترتيبه للمادة التعليمية، ويعتمد المعلم أسلوب التعزيز الفردي، ويقوم المعلم بإعداد مذكرة تحضير يومي والقيام بأنشطة الكتاب بطريقة المحاضرة التي تعد إحدى استراتيجيات إجراء التجارب في تعليم العلوم.

- **التحصيل العلمي Academic Achievement:**

هو مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات ومعارف، ويقاس بمتوسط العلامات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة في وحدة "الحركة والقوة" للصف السادس، والذي يتكون من ستة أسئلة، ويحتوي على أسئلة

اختيار من متعدد (موضوعية) وأسئلة مقالية، وتصنف بنوده حسب مستويات بلوم (تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق، وتحليل، تركيب، تقويم)، وتعتبر علامة النجاح 50%.

- **الاتجاه نحو مادة العلوم Attitude Toward Science:**

شعور الطالب نحو مادة العلوم بالقبول أو الرفض، والميل للاستعداد لتعلم المادة والاستفادة منها والاستمتاع في دراستها، ويحدد ذلك باستجابات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم الذي أعدته الباحثة، المكون من 37 بند اختيار من متعدد حسب مقياس ليكرت الخماسي (5) دائما، و(4) غالبا، و(3) أحيانا، و(2) نادرا، و(1) مطلقا.

المسلمات

1. لتنظيم المعلومات نبدأ بالمحسوس – القائم على أكثر من حاسة – ثم المفهوم العام ثم ندخل إلى الإطار من خلال حالة خاصة (المنظم المتقدم).
2. من أهم أهداف تدريس العلوم التعلم من اجل الفهم ونقل العلم وربط المعلومات وتوظيفها في الحياة اليومية.
3. اختيار طريقة التدريس تعتمد على المحتوى ومستويات الأهداف المطلوب قياسها.
4. تؤثر معتقدات المعلمين وتوجهاتهم على تنوع استراتيجيات التعليم في تدريس محتوى تخصصهم.
5. أداتا الدراسة المستخدمتان لجمع المعلومات في هذه الدراسة صادقتان وثابتتان.
6. إجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي لوحدة الحركة والقوة للصف السادس ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم صادقة وموضوعية.
7. العينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

تنبع أهمية المسرح في العملية التعليمية كونه وسيلة لصقل شخصية المتعلم، فلا تتجلى أهميته باللعب والتسلية فقط، بل بتنمية مهارات المتعلم اليدوية كالرسم والغناء والتمثيل من خلال اللعب التمثيلي وتمثيل الأدوار ومسرحة المناهج، وتنمية مدركاته في فهم المفاهيم والاستمتاع بقيم الأشياء التي توجد حوله، وتسهم في تحقيق أهداف تربوية مثل الصحة الجسمية وتنمية القدرات العلمية والعقلية وتنمية القيم وإعداد الفرد ليكون فاعلاً في مجتمعه (الشبول، 2002)، ويدعو هورنبروك (Hornbrok, 1998) المعلمين في كتابه Education and Dramatic Art إلى تبني دمج الفنون المسرحية في المنهج الدراسي بشكل متوازن، لما للدراما التعليمية دور وأهمية في تنمية المعارف والمهارات لدى طلبة المدارس، وتمكين معرفة الطالب للموضوع الدراسي ومفاهيمه، فهي طريقة ونمط تدريسي يولي الطلبة القيادة في التعلم.

تناولت الباحثة موضوع الدراسة وعلاقته بالجوانب التالية:

أولاً: الدراما التعليمية وعلاقتها بعمليتي التعليم والتعلم

ثانياً: الدراما وبناء المفاهيم التعليمية

ثالثاً: الدراما وأهمية التفاعل والعمل التعاوني

رابعاً: الدراما وتنمية الاتجاهات العلمية

أولاً: الدراما التعليمية وعلاقتها بعمليتي التعليم والتعلم

أشارت الفتلاوي (2003) إلى تعدد تعاريف التدريس والنظر إليها بأكثر من مدخل، فمن التربويين من يرى التدريس عملية Impart لتوصيل المعلومات، أو على أنها طريقة Method، وهناك مدخل يرى أن التدريس عملية Process تربوية متكاملة، وينظر لها البعض على أنها نظام System متكامل من العلاقات والتفاعلات، في حين هناك من يرى التدريس مهنة إنسانية بالمنظور الفلسفي والعملي تخدم المجتمع Profession، وآخرون يعتقدون أنها مجال معرفي منظم Discipline، في حين يرى البعض الآخر في عملية التدريس علماً Science وفناً Art بإعتبار التدريس علم تطبيقي إلى جانب كونه فناً من الفنون، لأن المواقف التدريسية تحتاج إلى معلم لديه البديهة والحساسية والإتصال والتفاعل العالي لإدارة المواقف الصفية التي يجب أن تكون مفعمة بالمشاعر والانفعالات والعواطف لتكون محركة للسلوك، فالفن يزود المعلم بأسس التعامل مع المتغيرات والأحداث الصفية.

وإذا سلطنا الضوء على هدف التربية في أن تنشئ أفراداً في خدمة المجتمع، فيمكن للمسرح أن يكون أداة سياسية وأخلاقية تبث القيم الأخلاقية والاجتماعية، وهنا نرى الروابط وثيقة الصلة بين المسرح والتربية، فمن مصلحة المدرسة أن يجد الطلبة حافزا يدفعهم لتقدير القيم الاجتماعية لمجتمعهم، وبذلك نحقق أيجاد الصلة بين حياة المدرسة والحياة اليومية للطالب (جولدبرج، 2005)؛ فتعد التربية أهم ركن تتبلور فيه شخصية المتعلم من جميع الجوانب الوجدانية والعقلية (عبد المنعم،2007)، ولان عملية التعلم والتعليم عملية فلسفية تعتمد على فلسفة الدولة فالمؤسسة فالمدرسة، ولا تقتصر على ذلك بل حتى على فلسفة

المعلم والمتعلم نفسه، فحان الأوان للمدرسة أن تكون موقع للمعرفة وليست موقع للصمت (الريماوي والكردي، 2007).

وأكد زيتون (2005) و(2007) أن النظرة إلى عملية التعليم والتعلم تغيرت في القرن الحادي والعشرين، فهي ليست مجرد نقل للمعلومات، بل هي عملية محورها الطلبة (كيف يتعلمون، كيف يفكرون، وكيف يبنون معرفتهم، كيف يستخدمونها ويوظفونها).

وأشار توملينسون وجارفس (Tomlinson & Jarvis, 2006) إلى ضرورة تطوير وتنويع استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع خصائص واحتياجات المتعلمين، كما ركز عدس (1996) على أهمية اختيار الأنشطة التعليمية التي تلبي حاجات واهتمام الطلبة، التي يجدون فيها المتعة والفائدة، واقترحت الفتلاوي (2003) قيام المعلم بالتخطيط لأنشطة ترويحية تريح بدورها أعصاب الطلبة، ويتجدد نشاطهم ليصبحوا قادرين على العمل، واعتبرت اختيار الأنشطة المناسبة للمادة الدراسية من أساسيات التخطيط الفعال ومصدراً لتوجيه العمل التعليمي والتربوي.

واعتبر زيتون (2005) الحواس مدخل المعرفة العلمية، وشجع على استثمارها في عمليتي التعلم والتعليم ، واعتبر الحواس (البصر والسمع واللمس) الأكثر أهمية في التعلم؛ وأيدته بذلك رؤية كومينيوس التي تستند على التعلم عن طريق الحواس الخمسة واعتماد القاعدة الذهبية (العلوم بطريقة سريعة وسهلة وممتعة)، وممكن استغلال هذه القاعدة في السماح للطلبة بالمراقبة والملاحظة واستخلاص النتائج من ملاحظاتهم الحسية، وبهذه الطريقة تترك صورة الأشياء أثرها في الدماغ من خلال الإدراك الحسي، وبالتالي استعمال الحواس في التعليم سيضمن بقاء المعرفة (Delargey, 2001).

وتنبثق أفكار دمج الدراما في العملية التعليمية من أفكار برونر، حيث يتعلم الفرد من خلال استجابته لبيئته، بالعمل والحركة أو من خلال التصور والإدراك، ثم من خلال اللغة والاستدلال، واعتباره هذه القدرات أساس التمثيلات المعرفية، فيكتسب المتعلم تمثيل النظم السائدة في عالمه من خلال التمثيلات العملية (Enactive) التعلم بالعمل، والتمثيلات الأيقونية (Iconic) وهو التعلم التصوري الذي يرتبط بالوظيفة المرئية كالدراما والمسرح، والتمثيلات الرمزية (Symbolic) الذي يرتبط بالوظيفة اللغوية أو العددية، ويحدث النمو عند الإتقان المتكرر لاستخدام التمثيلات الثلاثة من قبل الفرد، ولا يحدث الإتقان بجهد من المتعلم فقط، وإنما من خلال اكتساب مهارات تساعده على الإتقان، وهنا يأتي دور المعلم في عرض المعلومات والمفاهيم بصورة مترابطة ومنظمة لتسهيل عملية التعلم اللاحق (Bruner, 1973).

ويُبرز توبين وآخرون (Tobin & others, 1994) دور المعلم كوسيط في عملية التعلم بالاعتماد على أساليب التعليم التي تبني الفهم العميق ذات المعنى للمفاهيم العلمية، فالمعلومات الجديدة تبنى من معرفة سابقة لدى المتعلم، ولا تهتم بالتعلم القائم على الحفظ والتلقين (التعلم الصمي)، مما ينير الطريق نحو تعليم الطلبة التأمل في خبراتهم التعليمية، ويعتقد فولان (Fullan, 1991) إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، وكما ورد في العنزي (2007) ان الكثير من التربويين يعطون وزناً كبير لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة في عملية التغيير التربوي.

وصنف شولمان استراتيجيات فن التعليم لدى المعلم إلى الخبرة في المعرفة العلمية (المادة)، والخبرة في فن التعليم كما ورد في (Gearbart & Saxe, 2004)، وبما أن معلم

العلوم هو المفتاح الرئيسي لتحقيق الأهداف والغايات التربوية لتدريس العلوم، فقد صنف الأدب التربوي كما ورد في الحيلة (1999) وزيتون (2005) وعبيد (2006) أنواع المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص إلى:

المعلم الضعيف يلقن	A Poor teacher tells
المعلم المتوسط يفسر	An Average teacher explains
المعلم الجيد يعرض	A Good teacher demonstrates
المعلم الممتاز يلهم	A Great teacher inspires

واتفق كل من زيتون (2007) وعطا الله (2002) على دور معلم العلوم في خلق الاهتمام والرغبة لدى الطلبة في التعلم وبث التحفيز الداخلي والخارجي، وأن الصفات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم تنعكس على طلبته في تفكيرهم وأنماط تعلمهم المختلفة وتلبي حاجاتهم وتنمي اتجاهاتهم نحو العلم والعلوم، فعملية تعليم العلوم بشكل فعال يجب أن تحقق أهداف تدريس العلوم وغاياته من خلال التفاعل المتبادل بين معلم العلوم والمتعلم والمنهاج وبيئة التعلم؛ وقد أشار الريماوي (2007) إلى ضرورة أن ننظر لمادة العلوم على شكل معارف منظمة ومدمجة في المتعة والمخيلة والحاجة، لا على أنها نسق معرفي وتعطى على شكل معارف مجزأة.

ومن الجدير بالذكر أن طرائق وأساليب تدريس العلوم التي يستخدمها معلم العلوم ويطبقها مهمة لتحقيق أهداف تدريس العلوم، إذ ما اعتبر الطالب مشاركاً فاعلاً في العملية التعليمية – التعلمية؛ حيث يعتقد برونر (Bruner, 1966) بعدم وجود طريقة واحدة لعرض المادة التعليمية، بل بوجود طريقة مناسبة لطرح المعلومات، ويعتمد ذلك على معرفة الطلبة

السابقة ومراحل تطورهم والفروق الفردية وطبيعة المادة، وأكد ستيرينبيرج وجيرجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2004) أن من الممكن تعليم الطلبة بشكل أكثر فعالية لو دُرّسوا بطريقة تلائم أنماط قدراتهم، وهذا يتطلب أن يتعلموا بطريقة متوازنة بين التذكر والتحليل والإبداع والتطبيق.

والمعلم الفعال قادر على تقديم المعرفة باستخدام وتوظيف أساليب تدريسية متنوعة، ويجدر بالمعلم التعرف على أساليب لنقل المعرفة واختيار ما يناسب طبيعة المادة التي يدرّسها، ولكن في نفس الوقت عليه أن يستخدم الوسائل والأساليب التي تشد انتباه الطلبة وتعد مثيرة لدافعيتهم (العشي، 2008)، ويحتاج المعلم إلى توظيف الاستراتيجيات المتنوعة لتضفي على الصف روح المرح، وتهيئة الجو المناسب للتعلم، وتجنب أتباع سياسة المجابهة مع الطلبة لدفعهم للتعلم (أبو رياش وشريف والصافي، 2009).

وتعد الدراما التعليمية من بين الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، فالدراما بدورها تساعد الطلبة في كسب الحس بالملكية اتجاه ما يقومون به من تعلم، وهي قادرة بذلك على خلق سياق للتعلم، وعندما يستغل المعلمون الدراما يكونوا قد وفروا وسيلة غنية وجيدة لتطوير تعلم طلبتهم عن العالم المحيط بهم وبيئة محفزة مثيرة لاهتمامهم (بشارة، 2009) ويجد هورنبروك (Hornbrok, 1998) الفرصة سانحة بالدعوة للتغيير والتعديل في الفلسفة التربوية، وضرورة إعداد الكوادر والمعلمين لزيادة معرفتهم بحقيقة التعليم واستراتيجياته، والاطلاع على استراتيجيات استخدام الدراما في التعليم ومحاكاة تدريس مهارات الحياة (Life Skills) لطلبتهم. ويوجه ين (yun, 2003) الأنظار حول عدم وجود أنماط أو نماذج خاصة لأفضل الأنشطة الدرامية، حيث تكمن أهمية الأنشطة الدرامية في كونها فرصة تزود الطلبة بالحوافز القوية للتّعلم والمرح، وذلك بدراسة تجربة الطلبة

المعيشية كما اسماها " الدراما ترجمة للعالم"، وعلى المعلمين إدراك ذلك، وعدم الخوف من خوض التجربة لان أكثر النشاطات المثيرة في الدراما بأنواعها لا تتطلب من المعلمين أو الطلبة أن يصبحوا فنانين أو ممثلين بارعين أو لديهم مسرح بمعنى الكلمة، ولكن الأهم أن يرى المعلم في الدراما وأنشطتها طريقة مثيرة للتعليم، وتؤيده بذلك العناتي (2000) في أن النشاط الدرامي لا يهدف إلى تعليم الطلبة فن الدراما، وإنما تعليمهم من خلال الدراما.

يؤكد كرانفيل (Granville, 1971) في هذا المجال على دور المدرب أو معلم الدراما في الوقوف بجانب الطلبة ليكوّنوا ممارسة فاعلة للارتقاء من مرحلة اللعب إلى مرحلة العمل ويتم ذلك بالتفاني في الفكر والأداء والإبداع، ويحدد اندرسون (Andersen, 2000) دور المعلم في الدراما التعليمية بمطلق العنان للتغيير، ويتغير بناءً عليه دور المعلم من ملقن إلى معالج للموضوعات الدراسية بشكل درامي، وبقليلٍ من الجهد يمكن للمعلم تحويل الموضوع الدراسي ومعارفه إلى نص درامي واقعي، واهتمت ليندا (Linda, 2001) بصفات المعلم الذي يريد توظيف الدراما من خلال عملها مع المعلمين في مجال الدراما التعليمية، كأن يكون محبا للدراما، ويتصف بقوة الملاحظة والصبر والمرونة، وأن يكون متفهما لطبيعة طلبته وحاجاتهم، ليستطيع التعامل معهم لإنجاح الدراما والوصول إلى الأهداف المرجوة منها، وقد أطلقت عبد المنعم (2007) على المعلم الذي يستخدم الدراما "المعلم المسرحي" وذلك لدمجه بين العملية التربوية والفنية معاً، فقد يكون داخل الدراما مؤلفا ومخرجا وممثلاً.

وتتجلى الفائدة من الأداء الدرامي في العمليات المعرفية التي تلعب دورا حاسما في تحديد ما نتعلمه، فحسب نظرية التعلم الاجتماعي هناك عمليات معرفية تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج (الممثلين) وبين تنفيذها من قبل الشخص

الملاحظ، وهذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد حيث يتم تنفيذها في الوقت المناسب (العتوم وآخرون، 2005)، وفي ضوء أهمية الدراما أوضح سيكس (Siks, 1983) بأن الدراما مهمة في تطوير و تعزيز تعلم الأطفال، والتطور العقلي لديهم، فمن خلال تقليد الحدث يبنون نماذج داخلية خاصة بهم، ويكتسبون ويستخدمون كلمات جديدة، ومن هنا يظهر تكوين الأطفال لصور عقلية للمفاهيم خلال تقليدهم للموقف الدرامي.

ومن بين الأنشطة الدرامية التعليمية المهمة تلمع "القصة" فبروايتها أو كتابتها أو حتى الاستماع لها تؤدي أغراضا تعليمية كثيرة، وتتنوع لدى الريماوي والكردي (2007) مجالات التعلم التي تتضمنها القصة، وتتجلى في المجال المعرفي مثل اللغة والعلاقات الإنسانية والعلوم والرياضيات والتفكير، أما في مجال تعلم المهارات فتبرز أهميتها في تعليم التخيل والتشكيل اللفظي وغير اللفظي، ويعتبر استخدام القصة في السياق التعليمي ملائم لإجراء الحوار والمناقشة غير التقليدية، وأضاف كلا من العتوم (2004) وعطا الله (2002) أن طريقة التوليف القصصي التي تقوم على محاولة بناء قصة ذات معنى من المفردات أو النص التي يراد تذكره هي من المبادئ التي تسهم في تحسين الذاكرة والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم وينمي الخيال العلمي لدى الطلبة، كما نوه عطا الله إلى إمكانية استخدام أسلوب القصص العلمية في المدخل التاريخي في تدريس العلوم.

كما يشير النجتون (1998) إلى دور القصة في تعلم مهارة الاستماع والإنصات التي تعد من مهارات التفكير والتأمل، حيث يعتبر تدريب الطلبة على الإنصات من الطرق الفعالة لخلق الإحساس لديهم، ويعد إثارة اهتمامهم للشيء المعروض أمامهم موجه

للإنصات، كما أن ممارسة الدراما تعتبر حجر أساس للتفكير البنّاء الذي يتجلى في معرفة العلاقات والارتباطات بين الحياة اليومية والمدرسة، خاصة كما يحدث في الدراما الارتجالية التي تعلم الطلبة التفكير الناقد من خلال نقد المدرس لأداء الطلبة أو من خلال تعليق الطلبة على أداء زملائهم.

وأوضح هوارد (Howard, 2006) رئيس قسم دراما الأطفال في مقالة أوردتها مجلة (Grassroots newswire TM) أن الدراما والمسرح يؤثران على قدرة الطفل على التعلم، وأنه عندما يُركز على التمثيل المسرحي المبدع يسمح للطلبة بإطلاق العنان للخيال الجامح البعيد، ويعود ذلك بالفائدة على الطلبة بتحسين قدرتهم على كتابة التقارير والخطب، والمشاركة بالأنشطة والمشاريع المدرسية، ومع ذلك يتجلى أهم دور للدراما في إكساب الطفل والمتعلم الثقة واحترام الذات.

ولكن من القضايا التي طرحها هنري (Henry, 2000) هي الأسئلة والغايات حول التعلم من خلال المسرحية والدراما، ويعتقد أن هناك فجوات تصورية من الممارسين (المعلمين والطلبة) لاستخدام المسرح في التعليم، وبما أننا نسعى لكسب نتائج تربوية أفضل فيحتاج كل من المعلمين والمتعلمين تعلم المهارات التحليلية من خلال سياق يحوي إطارا ثقافياً وعلمياً من القصص والأمثلة الحوارية المعروضة.

ثانياً: الدراما وبناء المفاهيم التعليمية

إن تكوين المفهوم العلمي وتنميته أحد أهم أهداف العلوم في مختلف المراحل التعليمية، وتكوين المفاهيم العلمية تتطلب أسلوب تدريسي مناسب يضمن سلامة تكوين المفهوم وبقائه

والاحتفاظ به، ومن أهم العناصر لإعداد درس العلوم الفعال هو استخدام الحواس واستثمارها، فتفعيل الحواس الخمسة عامة والثلاث (البصر والسمع واللمس) خاصة بأعلى درجة ممكنة في عملية التعلم تضمن نجاح عملية التدريس (زيتون، 2005).

ويشير كلاسيرفلد (Glasersfeld, 1991) أن المعنى والصور الذهنية للمفاهيم لا يمكن أن تنتقل من شخص إلى آخر بواسطة اللغة، وإنما يقوم كل شخص ببناء معنى خاص به وفق تجربته الشخصية، فالمعاني حسب النظرية البنائية هي عبارة عن بنيات مفاهيمية تؤثر إلى حد كبير في بناء عقل الفرد وتنظيمه للحقائق التجريبية عنده. ولهذا يحدد برونر (Bruner, 1966) شروطاً لكي تُبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة، أولاً في أن تنظم المادة الدراسية، مع ضرورة الاهتمام بطريقة العرض التي يتبعها المعلم، لان الاحتفاظ بالمعلومات يعتمد على الطريقة التي تخزن بها المعلومات والخبرات، الشرط الثاني هو مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها، ويعتمد المتعلمين في بناء المفاهيم والأفكار الجديدة على معرفتهم السابقة، ويتمثل الشرط الثالث في فعالية العرض، فكلما كانت المادة مبسطة كانت أكثر تأثيرا في المتعلمين.

ومن الأساليب المتبعة في بناء المفردات والمفاهيم التي عرضها الحيلة (1999) تعليم الأقران، وهو نمط من أنماط التعلم التعاوني يستخدم مثلا في التمارين والألعاب والنشاطات الجماعية، وبالنسبة لعملية الاحتفاظ في التعلم وانتقال أثره فقد بينت الدراسات كما ورد في زيتون (2007) أن نسبة الاحتفاظ تختلف باختلاف طريقة التدريس: المحاضرة 5%، القراءة 10%، الوسائل السمعية 20%، العرض 30% مجموعات المناقشة 50%، الممارسة بالعمل 75%، تعليم الآخرين 90%؛ كما تشير البنائية إلى دور معلم العلوم في ممارسة استراتيجيات وأساليب وطرق لمساعدة الطلبة على تعلم المفاهيم العلمية وبنائها،

وتؤكد على أهمية أنشطة التعلم الحسية المباشرة المتمثلة في تشغيل اليدين Hands-on والعقل معا Minds-on في تدريس المفاهيم العلمية، ويتحدد دور المتعلم في التعرف على خصائص الأشياء والمقارنة والتميز بينها، بينما يتجلى دور المعلم في مساعدة الطلبة في تقصي المعرفة من خلال أنشطة تشغيل اليدين والعقل والمشروعات البحثية الفردية والجماعية وأساليب أخرى متنوعة.

واستدل عطا الله (2002) من مراجعة الدراسات والبحوث سبب فشل معظم النشاطات التي يقوم بها المعلم على إحداث التعلم المرجو، ويعود السبب إلى الطرق التدريسية التي يتبعها المعلم، حيث يكون فيها مستوى المشاركة المعرفية العقلية للطلبة منخفض، واعتبر بذلك أن الطرق التدريسية القادرة على رفع مستوى المشاركة للطلبة التي تعمل فيها العقول والأيدي معاً، حيث أورد ديلارجي (Delargey, 2001) أن فهم الطلبة للمعلومات لا يرتبط طرديا مع الوقت المخصص للمعلم في التعليم، وعلى المعلم أن يكون ميسر للعملية التعليمية وموجه للعمل، وذلك بإفساح الطريق أمام الطلبة بأن يتحققوا من المعلومات وأن يفهموا بطريقتهم الخاصة، وأكد برونر (Bruner, 1966) على أهمية جعل الموقف التعليمي موقفاً استقصائياً، ليقوم المتعلم بالبحث عن الحلول التي يتضمنها الموقف.

وقد حددت عبيد (2006) الدور التربوي للمعلم الفاعل بأن لا يكون ملقناً للمقررات، بل منسقاً لبيئة التعلم والمشجع للاستقلال الفكري ليفتح المجال لطلابه بالخيال والإبداع، ويأتي ذلك مواكبةً للتقدم السريع وتحديات هذا العصر؛ فقد بينت الهرمزي (2005) وجود علاقة بين نوعية الخطاب السائد في دروس العلوم وفهم الطلبة للمفاهيم العلمية، حيث تميزت الصفوف الذي يسودها حواراً حوارياً_ قصصياً أو حوارياً_ استكشافياً في الفهم السليم للمفاهيم، وربط اغلب المفاهيم الواردة في الخطاب الصفي، أما الصفوف التي وصف

الخطاب فيها مونولوجياً_ تقليدياً، فلم يتوصل الطلبة إلى فهم سليم للعديد من المفاهيم العلمية الواردة في الخطاب.

ويشير حسين (2005) أن أنشطة الترويح الدرامي تعمل على مساعدة دمج المتعلم في المجتمع، والأداء الدرامي يكسبه العديد من الخبرات والمفاهيم والسمات والمهارات، وتساعده على بلورة المفاهيم والمواقف والقيم الموجودة في جوانب الحياة المختلفة، وذلك من خلال تجسيد الموقف والمفهوم بعيدا عن الخوف والكبت، فهي بذلك تدفع الطلبة للبحث إلى ما وراء المعرفة، وبالنسبة للدراما الارتجالية بوجه الخصوص يرى مرعي (1993) أن ارتجال أو ابتكار الشعر كمشهد درامي، طريقة تبث الحياة في المادة الدراسية لتنساب الحقائق وترسخ في أذهان الطلبة.

يمكن استخدام الدراما في إنشاء المفاهيم والربط بينها عبر نص شفوي، ويتم تحقيق ذلك بطريقتين فإما أن يتم تحويل نص مكتوب إلى نص شفوي، أو ارتجال نص شفوي وتحويله إلى نص مكتوب، ويتشكل النص الدرامي حينها من اللغة والحركة والإيماء، وحينئذ على كل مشترك (طالب) في الفعل الدرامي أن يجلب خبراته ومعلوماته إلى حقل البناء المعرفي، عبر انخراطه في فعل تشاركي تعاوني مع الآخرين (الكردي، 2003)؛ فالارتجال في الدراما يطور الإبداع (Improv develops creativity) ويعد قوت لاستخدام الخيال ومصدراً لتوليد الأفكار (Bedore, 2003)؛ ويقترح ين (Yun, 2003) أنشطة درامية يمكن تطبيقها لتطوير وتحسين القراءة والكتابة، في إعادة تمثيل قصة درامية بالتمثيل أو باستخدام الدمى، أو باستخدام أنشطة الدراما الخاصة بتطوير المفردات مثل توضيح معنى الكلمة بالتمثيل الصامت، أو عمل مسرحية لشرح معنى مجموعة من المفردات.

ومن جانب آخر تستخدم المسرحية لمساعدة الطلبة في تعلم القراءة والكتابة والرياضيات وفهم المفاهيم العلمية، ومن الممكن استخدام دمج الطلبة في ادوار ارتجالية ضمن سياق متخيل لخلق الوعي لموضوع معين وفهم الفكرة أو المفهوم (Hetland & Winner, 2001) ولهذا يمكن للنص الدرامي القائم على الدراما الحوارية أو الدراما الإبداعية أن يوظف في تعليم المفاهيم، عن طريق تبسيطها والربط بين المفهوم وتطبيقه العملي (Andersen, 2000)، وورد في الكشك (2007) عبارة تدمج الأدب والعلم بطريقة ملفتة "أدهشني باشلار بقدرته الكاسحة على إيصال الأفكار العقلانية إلى مختبرات الشعر بطريقة تأملية عملية شاعرية، جمعت بين الاستعارة العلمية والبرهان الأدبي" ص. 119.

ولا نغفل اعتبار بعض التربويين لعب الأدوار من طرق التقويم، ونقدهم الدائم لجعل الاختبارات بأنواعها هي الأسلوب الوحيد لتقويم الأهداف التعليمية والمفاهيم واستخدام طرق إضافية مثل لعب الدور، الملاحظة، الرسم البياني الجماعي، التقارير الشفوية والمكتوبة الفردية والجماعية (زيتون، 2007؛ سعادة، 2003).

ثالثاً: الدراما وأهمية التفاعل والعمل التعاوني

تعددت طرق ونماذج التعلم التعاوني، ومن الجدير بالأهمية أن تركز المدرسة وبيئة الصف ذات البنية الجيدة على العمل بروح الجماعة والفريق، وما طرق التعليم إلا أدوات مختلفة لتحقيق أهداف مختلفة علينا استخدامها بدراية وقصد، وذلك بتطوير معايير في المدرسة والصف تدعم القيم التعليمية الأساسية، فالتعلم عملية فعالة اجتماعية learning is an active social process (Cohen, 1994). ومن بين أدوار المعلم التي عرضتها العشي (2008) توفيره للمناخ النفسي والاجتماعي للطالب، وهذا ما تحققه الدراما التعليمية

في توفير المودة في الجو الصفي، والمحافظة على درجة من التفاعل الصفي من خلال تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة في الصف، مع ضرورة الاهتمام لدور كل طالب في الصف.

ويرى كلا من عياش والصافي (2007) أن التعلم التعاوني يتيح الفرصة لان يتعلم الطلبة من خلال اللغة الشفوية والمكتوبة، ويزيد من حماسهم لتحقيق النجاح العلمي ويعلمهم مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين ويجعلهم أكثر انهماكا في التعلم.

ومما أثارته كوهن (Cohen, 1994) أن كمية التفاعل ضمن المجموعة ومستوى التحصيل يختلف حسب طبيعة المهام، فليست جميع المهام تصلح لان تكون مهمة جماعية، ومن الناحية النظرية فان مقدار التفاعل يكون كبيرا عندما تكون المهمة من النوع البنية السيئة (ill structured problem)، كما أن نوعية التفاعل المرغوب أو المطلوب تعتمد على طبيعة المهام والأهداف التعليمية، ففي المهام الروتينية من المفيد أن يزود الطلبة بعضهم بمعرفة تقريرية أو إجرائية، ولكن للحصول على تعلم مفاهيمي يجب أن يكون التفاعل مبني على تبادل الأفكار والفرضيات والاستراتيجيات؛ ولقد لخصت تأثير التفاعل على التحصيل عبر تحليلها للكثير من الدراسات، حيث وجدت علاقة واضحة بين الظروف التي يتم بها التفاعل داخل المجموعة ومكاسب التحصيل.

وهذا ما أيدته مقالة لين (Lin, 2006) حول التعلم التعاوني في صفوف العلوم، حيث يزود التعلم التعاوني المتعلمين بمحتوى اجتماعي لتعلم نشط وفهم عميق للمفاهيم والأفكار والحقائق؛ وكل الدراسات التي عرضتها المقالة أشادت بأهمية التعلم التعاوني في تقليل السلوكات التنافسية في الصفوف، بالاضافة لاستخدام المتعلمين وتطوير مهارات التعاون

والاتصال، حيث يعد حجم التعاون كبيراً أذ ما تم مقارنته مع الصفوف التي تعتمد على التدريس بشكل تقليدي، وبما أن عملية التواصل من عمليات العلم الأساسية فقد بين كلا من عطا الله (2002) وول (Wahl, 2002) أن على الطلبة داخل غرفة الصف أن يكتسبوا مهارات التواصل مثل مهارة المحادثة والكتابة والرسم وسرد القصص والغناء والتمثيل (المسرحية)، والتي بدورها تعمل على زيادة التواصل بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلم.

ويعد استخدام الدراما وأنشطتها أداة فاعلة في خلق الولاء وبث روح الجماعة بين الطلبة، من خلال بناء هياكل من التفاهم والثقة المتبادلتين، حيث أن الدراما ذات طبيعة تعاونية، وتقصد بفعلها تخليص الطالب من الشعور بالملكية والأنانية، وهذه من الأخلاقيات التي من الضروري إكسابها للطلبة (Granville, 1971)؛ ويضيف سيكس (Siks, 1983) بأن للدراما الأثر الكبير في تطوير شخصية الطفل، فمن خلال العرض والتمثيل يُسمح للطفل المتعلم بأن يحرر ذاته من حدود (الأنا)، ويساعده على توظيف خبرات حياته وتنظيمها، وهنا يؤكد الكردي (Kurdi, 2001) ضرورة رؤيتنا للآخرين من حولنا، فلا يجوز أن نرى الآخرين من منظورنا، بل نحاول رؤيته في سياق الآخر، والمهم هو المقابلة بين (الأنا والآخر) و (الفردي والاجتماعي) و (الصوت الواحد والأصوات المتعددة).

وتتبلور أهمية الدراما كإحدى استراتيجيات التعليم والتعلم بأنها طريقة لإيصال الأفكار التي ترتبط بالحياة الحقيقية للطلبة، ومزودة لبيئة تفاعل صفي هادف، وذلك بإكساب الطلبة مهارات الاتصال، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اللغة ليست سوى جزء من هذا النشاط، والجزء الآخر هو مركب من الخيال والعفوية، الذي يعمل على خلق فرص الاكتشاف الذي يعتمد على عمل الطلبة معا (Bedore, 2003)، كما أن الدراما قادرة على تطوير القدرة

لدى الطلبة على التحدث والتواصل (strengthens speaking and listening skills) والتكيف داخل البيئة الصفية والمدرسية أيضاً (Maley & Duff, 2004)؛ وترى نودينجز (2007) أن التعاون أمر يساهم في مساعدة الطلبة لبعضهم، وحين يمتلكون الصداقات نكون قد حققنا السعادة لهم، وباستطاعة المدارس تعزيز حب المشاركة في الجماعة بأساليب عدة، وقد تكون العلاقات الشخصية أهم مكونات السعادة، ويتضامن معها براور (Brauer, 2002) بأن التعاون طريق في البعد عن الأنانية، وأن من خلال استخدام الدراما والحوارات الارتجالية نصل إلى المشاركة الفاعلة والفهم العميق.

ويعد الارتجال أحدى عناصر الدراما الإبداعية، ويعتبر التخيل (Imagination) الخطوة الأولى في الدراما الإبداعية التعليمية، فالتخيل (معالجة عقلية للصورة الحسية) والإيماء ولعب الأدوار والارتجال تمهد لظهور الإبداع، وتزيد قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، وذلك من خلال التقمص والإيحاء الذي بدوره ينمي روح الجماعة، ويعمل على تقدير قيمة العمل الجماعي (McCaslin, 2000)، في حين أعرب بيدور(Bedore, 2003) عن أهمية الدراما الارتجالية بوجه الخصوص في تعلم التعاون (Improv teaches cooperation) بقوله لا يوجد في الدراما نجماً منفرداً، وعلى الجميع العمل معا لخلق المشهد، والقيام معا ببناء مجموعة وفريق قائم على الثقة المتبادلة، ويرى أن الدراما الارتجالية تساعد الطلبة على تقدير المواهب المختلفة فيما بينهم، وتعزز روح التسامح وتعلمهم تقبل الآخر؛ ويضيف النجتون (1998) إن أساس الدراما الاتصال والحركة وهي تحتاج في تطبيقها إلى التعاون والمشاركة، وتعتبر الحركة وسيلة للتعبير عن الآراء، فلا بد أن يكون للطلبة آراء في الكتابة أو الرسم أو التمثيل.

ومن أهم ما اهتم به كلا من الرقب والشماس والطائيفي وبشير وفرانيا وكنعان في مؤتمر بعنوان "علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائفة الفنية من الطفولة حتى الشباب" الذي عقد في سوريا كما ورد في كنعان (2006) تعزيز مكانة المسرح المدرسي وتوظيفه، لاكتساب المتعلم القيم وتشكيل وعيه ووجدانه، وتعزيز التفكير الجمعي بين المتعلمين، وطالبوا تضمين المناهج المدرسية بعض المسرحيات، وتفعيل دور الدراما التعليمية والمسرح في التعليم، كما ناقش عبد الغني في نفس المؤتمر تأثير المسرح على المجتمع ودخوله في البناء التثقيفي للمجتمع (تنشئة الفرد)، وأظهرت نتائج دراسته أن المسرح وسيلة مهمة في تنشئة الفرد، فهو يستقي موضوعاته من المجتمع، ويعيدها في إطار فني مستساغ عند المتلقي، وتتراوح أدوار المسرح بين الواعظ الديني والمؤسس التربوي والدور الأكاديمي التعليمي.

رابعاً: الدراما وتنمية الاتجاهات العلمية

تركز التربية الحديثة على ضرورة إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن الذات بشكل واضح ومقنع وحل المشاكل المعقدة، ونقل معرفتهم إلى سياقات مختلفة (الحيلة، 1999)، ويشترط سعادة (2003) لتحقيق تعلماً فعالاً ضرورة استخدام أفضل المعلومات دقة وعلاقة بالموضوع وإتباع منهجية علمية سليمة، ويتم ذلك بتشجيع المعلم لطلبته على التفكير من خلال طرح الأسئلة والاستفسارات عن العالم المحيط بهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ومشاركتهم الفاعلة والتعبير عن الأفكار والتعزيز الدائم لهم، وهذا بدوره يحسن من اتجاهاتهم نحو العلم.

ويشير يبيل (Ebel, 1979) إلى أهمية تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم ونحو المواد الدراسية، مما لها أهمية في التنمية الفكرية، والبعد عن مصادر التحيز والمفاهيم المغلوطة، حيث يفقد الكثير من الطلبة الدافعية للتعلم والاتجاهات الايجابية نحو موضوع معين بسبب تجربة وخبرة سيئة تعرضوا لها في عملية التعليم، وتعد الدافعية Motivation إحدى السمات الشخصية المهمة لوجود الدافع والحافز للتعلم، في حين يبنى الدافع كنتيجة لتفاعلات معقدة للمعتقدات والقيم والاتجاهات.

ويشير علم النفس التربوي كما ورد في نشواتي (2003) ويبيل (Ebel, 1979) أن الاتجاه مفهوم مركب يتكون من ثلاثة مكونات متداخلة أولاً من المكون العاطفي (Affective Component)، ثانياً من المكون المعرفي (Cognitive Component)، ثالثاً من المكون السلوكي (Behavioral Tendency Component)، حيث ركز برونر (Bruner, 1963) على ضرورة الاهتمام بدافعية المتعلم للتعلم ومحاولة إثارتها، واشترط أن تركز الإستراتيجية المعرفية على المكونات الوجدانية لذات المتعلم حتى تكون فاعلة ومؤثرة، والعمل على التخطيط لأنشطة تستجيب لاحتياجاته النفسية والاجتماعية، وتحاكي معارفه وخبراته السابقة، ويعتبر برونر الدافعية شرطا للأداء والتعلم، ويرى أن حب الاستطلاع حافزاً قوياً للتعلم، حيث صنف الدوافع إلى داخلية وخارجية.

وتعتبر الدوافع عوامل فعّالة للتعلم، وذات أهمية في إثارة ميل الفرد للتعلم وشرطاً لتحقيق أهدافه، سواء أكان يتمثل بالتزويد بالمعلومات أو حل المشكلات أو تعلم مهارات التفكير أو في تكوين القيم والاتجاهات (أبو رياش وشريف والصافي، 2009)، ولضمان إيجاد الميل (Predispositions) والرغبة لدى المتعلم للتعلم، ينبغي أن يتفاعل المتعلم مع عناصر الموقف التعليمي، ويتطلب من المعلم توجيه المتعلم وإثارة دافعيته والحفاظ عليها،

وبهذا يكتسب المتعلم القدرة على نقل معرفته إلى مواقف جديدة (Bruner, 1966)، وبما أن الدافع هو مفهوم افتراضي لا يمكن مشاهدته، فان التحفيز من خلال عرض المواد الدراسية بالأساليب المشوقة للطلبة، تجعلهم يستمتعون بعملية التعلم، ويحافظ بذلك المعلم على انتباه الطلبة وإكسابهم اتجاه ايجابي نحو عملية التعلم (عدس، 2005).

وبالنسبة لتكوين الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى الطلبة يرى كلا من زيتون (2005) وعطا الله (2002) أنها من الأهداف المهمة في تدريس العلوم نظراً لأهميتها كموجهات للسلوك، حيث يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوكات العلمية الذي يقوم بها الطلبة، وتعد كدوافع للتعلم والبحث، حيث يمكن تحويل المعرفة إلى عمل وسلوك.

وقد ناقش كلا من مرفي وأمبوسادي وبيغز (Murphy, Ambusaidi & Beggs, 2006) أسباب تراجع اتجاهات طلبة دولة عُمان بالمقارنة مع طلبة ايرلندا نحو مادة العلوم لطلبة الصفوف الابتدائية، وتعود أسباب تراجع الاتجاهات إلى عدم ثقة الطلبة بمعلم العلوم وإلى الطرق التي يستخدمها في تدريس العلوم وقلة المواد والأدوات المخبرية، وهذه العوامل أثرت على تدني اهتمام الطلبة بمادة العلوم واستمتاعهم بها، ويولي باركر وغيربر (Parker & Gerber, 2000) أهمية بالغة لإكساب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو العلم والعلوم، التي بدورها تعمل على زيادة مستوى تحصيل الطلبة، وأن قلة الاتجاهات الإيجابية والمشاعر السلبية نحو العلوم قد يؤدي إلى تدني في تحصيل الطلبة في مادة العلوم، وقلة اهتمامهم بالمادة وعدم حماسهم لدراستها.

ومن بين الطرق المقترحة لتشجيع تعلم العلوم وتشجيع التفكير الناقد هي استخدام سرد القصص وأسلوب الحوار في التعليم والمناهج، من خلال سرد القضايا السياسية والأخلاقية

يستطيع الحوار تنمية الإحساس بالمشاركة لتكون العلوم وثيقة الصلة بالأدب والفن والفلسفة والرياضيات (الريماوي، 2007)، وهذا لما للفنون دوراً في تنمية وعينا بذاتنا من خلال التعبير عن الأفكار والعواطف والمشاعر بصورة ايجابية وتطوير الثقة بالنفس، فمن خلال الرسم والموسيقى والتمثيل وكتابة القصص، نستطيع فهم ذاتنا والآخرين ورفع مقدرتنا على التعلم والتفكير (Bedore, 2003 ؛ قرعان، 2007)، ويعد الأدب فن للتعبير، ويعتبر الفاعل في الفن هو من يحيي الكلمة المكتوبة ويعطيها السحر الجديد (Nicoll, 1978).

وفي هذا الصدد يؤكد مالي ودوف (Maley & Duff, 2004) أن الدراما وأنشطتها طريقة فاعلة في تدريس المشاعر والاتجاهات والمزاج (Mood, attitude and feeling) لما لها ميزة فريدة في إشراك الطلبة بالمشاعر، وإكسابهم القدرة على توصيل مشاعرهم والتعبير عنها، وتعتبر الأنشطة الدرامية عامل قوي لتحفيز المتعلم على أن يشعر بالانتماء والأمن وقبول مجموعة الأقران، وقد عرضا الكثير من التمارين والأنشطة الدرامية التي تساعد في القضاء على المخاوف والقلق داخل الحجرة الصفيّة، وتهدف كذلك إلى وضع الطلبة في حالة استرخاء، وتسمى هذه الأنشطة بتمارين الإحماء (Introductory Exercise) ؛ كما ويعتبر بيدور (Bedore, 2003) الدراما الارتجالية أداة تعليمية فاعلة في تنمية الشخصية، وإن إجراء التمارين يطور من مهارة المعلم والطلبة عبر البروفات الدرامية، وتؤكد أبو المغلي وهيلات (2008) على دور الدراما في تعديل سلوك المتعلم من خلال المحاكاة، فحين يتقمص الطالب السلوك المشاهد يساعده ذلك بنمذجة سلوكه اللاحق، لذلك يستطيع المعلمين استثمار الدراما في ضبط سلوك المتعلمين.

الدراسات السابقة

شهد حقل البحوث خلال السنوات العشر الأخيرة تطوراً ملحوظاً في دراسة الآثار النوعية الكيفية للدراما التعليمية، ودراسة حالة الطلبة والمعلمين داخل الفعل الدرامي المدرسي، ولقد لوحظ تطوراً في القضايا التعليمية التي تدرّس وتفعّل بواسطة الأنشطة الدرامية بشكل تحرري ونقدي للمسائل والقضايا الوجودية (كيفية وجودنا في هذا العالم) من جهة، والقضايا المعرفية (كيف نفكر في هذا العالم) من جهة أخرى، ومن أهم معاهد الأبحاث التي اهتمت بموضوع الدراما التعليمية معهد International Drama in Education Research Institute (IDIERI) الذي يبحث عن الآثار والانجازات لاستخدام الدراما في التعليم (Ackroyd, 2006).

وأشار الأدب التربوي إلى العديد من الكتابات والدراسات حول موضوع الدراما في التعليم، ومما يلفت الانتباه قلة استخدام الدراما وأنشطتها في تدريس مادة العلوم، ومن خلال الإطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع البحث، وتم تصنيف الدراسات إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية الدراما التعليمية على التحصيل الدراسي

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية الدراما التعليمية على الاتجاه نحو المادة التعليمية

المحور الثالث: دراسات تناولت أثر الدراما التعليمية في تنمية المهارات والسلوك

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية الدراما التعليمية على التحصيل الدراسي

لقد عمدت الباحثة دراسة فاعلية الدراما التعليمية على تنمية التحصيل، وقد تم تصنيف الدراسات حسب المواد الدراسية التي دمجت أو استخدمت فيها الدراما كطريقة تدريس، وإدراج الأدبيات حسب الموضوع الدراسي إلى:

1.الدراسات المتعلقة بفاعلية دمج الدراما التعليمية بالمنهج الدراسي

لقد قام كلا من حسني (1999) ولاشيل (Lashelle, 2003) بإدخال الدراما وأنشطتها على المنهج المدرسي بهدف استقصاء أثر دمج الدراما والفنون بالمنهج الدراسي، فكانت تجربة حسني مع طلبة الصف الأول في مدرسة حكومية في الكويت، وتم استخدام الدراما الحوارية في تعليم اللغة العربية واللغة الانجليزية ومادة العلوم ومادة الاجتماعيات، أما لاشيل فقد قصد دمج الفنون في ثلاث مواد (القراءة والرياضيات والعلوم) لمدة سنتين، وأختبر ذلك على تحسين متوسط التحصيل في تقييم المهارات الأساسية في الولاية، وقد اشترك كل من حسني ولاشيل بأن دمج الدراما في المنهج الدراسي له أثر واضح في زيادة التحصيل في المواد التي درست بهذه الطريقة، ولكن الجدير بالذكر أن دراسة لاشيل لم تظهر فروقاً في تحصيل الطلبة في مادة العلوم.

2.الدراسات المتعلقة بفاعلية الدراما التعليمية على تنمية التحصيل بمواد دراسية محددة

عالجت بعض الدراسات أثر الدراما على مستوى تحسين الإنجاز للطلبة في مادة دراسية محددة، وذلك بالمقارنة مع الطرق التقليدية في التدريس، وفيما يأتي صنف تأثير الدراما على تحصيل الطلبة على تحصيل المادة الدراسية كالآتي:

أ. دراسات تتعلق بأثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس اللغة العربية علـــى تحصـــيل الطلبة.

استخدم عزازى (2000) أسلوب الدراما في تدريس اللغة العربية، وأوضحت دراســـته أهمية المسرح في تنمية مهارات القراءة، ولم تقتصر على ذلك وإنما امتـــد أثرهـــا علـــى تحصيل المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا ما أظهرته أيضـــاً دراســـة القرنة (2005) التي تم استقصاء اثر استخدام أسلوب الدراما في تنمية التفكيـــر الإبـــداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لعينة من طلبة الصف الخامس الأساسي فـــي مـــدارس عمان، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أداء طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم باستخدام الدراما، بالمقارنة مع متوسط أداء الطلبة الذين تلقـــوا تعليمهم بطريقة تقليدية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية لمتغير الجنس، وعدم وجود اثر ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية، وهذه النتيجة جاءت مخالفة لنتيجة دراسة فهمي (2001) التي تم فيها دراسة فاعلية استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميـــذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، إلا انه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي يعود لطريقة التدريس.

ب. دراسات تتعلق بأثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس اللغة الانجليزية على تحصـــيل الطلبة.

يُرجع شاهان (Chauhan, 2004) الخلل والقصور في انجازات الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية إلى طريقة التدريس التي يتعلمون بها، فالطلبة داخل الصفوف يتعلمون بطريقة لا

تعطيهم الثقة باستخدام لغتهم، حيث يقتصر استخدام اللغة على الإجابة عن الأسئلة أو استخدام قواعدها، ويقترح أن تكون الدراما الأسلوب البديل لتعليم اللغة، لأنها تعطي السياق للاستماع وإنتاج لغة ذات مغزى، وتوفر المعنى الكامل للغة عند إنتاجها، وتوفر للطلبة سياقا لاستخدام مصادر لغتهم وتساعدهم في تطوير قدراتهم ومهاراتهم اللغوية مستوفياً المتطلبات الاجتماعية والعاطفية للمتعلمين، ويعرض براور (Brauer, 2002) الكثير من الدراسات التي أثبتت أهمية الدراما في تنمية التفكير، وتنمية اللغة الشفوية والقراءة والكتابة في اللغة الانجليزية، كما دلت نتائج الدراسات على زيادة في مستويي التذكر والفهم لوقائع ومضمون القصص لصالح المجموعات التجريبية.

وأظهرت نتائج دراسة دودين (Dudin, 1994) التي هدفت لدراسة تأثير استخدام الدراما في تعليم اللغة الانجليزية وفي تطوير القدرة على التعبير الشفوي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، التي طبقت في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأنوروا)، حيث تم تطبيق الدراسة على مجموعتين تجريبيتين باستخدام نصوص درامية تقوم على الحوار ولعب الأدوار لمدة ستة أسابيع، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأسفرت النتائج إلى إن استخدام الدراما في تدريس اللغة الانجليزية من شأنه تعزيز وتطوير المهارات الشفوية وتمكين الطلبة من التواصل بطلاقة مع أقرانهم، ولكن لم تسفر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على تحصيل الطلبة يعود لطريقة التدريس، وأيدتها دراسة حمد (Hammad, 2001) التجريبية التي أجريت في القدس على طلبة الصف التاسع حول أثر التدريس بإستراتيجية الدراما في تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية (TEFL) على متوسط تحصيل الذكور في مدرسة حسني الأشهب للذكور ومتوسط التحصيل للإناث في مدرسة الفتاة اللاجئة "ب"، حيث قسم الطلبة في كلا المدرستين إلى مجموعة ضابطة

ومجموعة تجريبية، ودلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات التحصيل تعزى لطريقة التدريس، ولكن وجدت فروقات دالة إحصائية في متوسط التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ت. دراسات تتعلق بأثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل الطلبة

هدفت دراسة المساعيد (2003) على التعرف على اثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في التحصيل واتجاهات الطلبة نحو دروس العبادات للصف الخامس الأساسي في الأردن، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبيتين مجموعة (طريقة لعب الأدوار) ومجموعة (طريقة المناقشة) بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التدريس لصالح طريقة لعب الأدوار كما وجدت فروق تعود للتفاعل بين الجنس والطريقة.

ث. دراسات تتعلق بأثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس التربية الاجتماعية على تحصيل الطلبة

ومن بين المواضيع الدراسية التي استخدمت فيها الدراما التعليمية مادة التربية الاجتماعية حيث كشفت دراسة القاعود وكرومي (1996) ودراسة فيرنسلر (Fernsler, 2003) ودراسة الرشدان (2005) عن وجود اثر لطريقة الدراما التعليمية في تحصيل الطلبة في مادة الاجتماعيات التي طبقت عليهم الدراسات، حيث طبقت دراسة القاعود وكرومي (1996) والرشدان (2005) على طلبة الصف الخامس، ولأغراض الدراسة قامت الدراستان بإعادة صياغة وتنظيم دروس التربية الاجتماعية على شكل مشاهد حوارية

ومسرحيات مستخدمة فيها إستراتيجية لعب الأدوار والتمثيل، وتبين من خلال التحليلات وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الخامس الأساسي يعزى إلى طريقة التدريس لصالح الدراما التعليمية، وقامت فيرنسلر (Fernsler, 2003) بتجربة مشابهة في بريطانيا، حيث تم دراسة تأثير الدراما الحوارية على تحصيل طلبة الصف الثالث في تعلم مفاهيم مادة الاجتماعيات، حيث أظهرت النتائج أن الدراما استطاعت إيصال المفاهيم البيئية بصورة ممتعة.

ج. دراسات تتعلق بأثر استخدم أسلوب الدراما في تدريس مادة الرياضيات على تحصـــيل الطلبة

لقد أظهرت دراسة كايهان (Kayhan, 2009) التي أجريت في تركيا ودراسة ويل (Wahl, 2000)، أثراً واضحاً للتدريس بالدراما على اكتساب المفاهيم الرياضية، حيث توافقت نتائجهما في وجود أثر دال للدراما الإبداعية على زيادة تحصيل الطلبة الذين طبقت عليهم كلتا الدراستين.

حيث درس كايهان (Kayhan, 2009) تأثير الدراما الإبداعية على قدرة الطلبة بالاحتفاظ بالمعرفة الرياضية في تعلم موضوع قياس الطول، وأظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس بالدراما الإبداعية كانت أكثر كفاءة من التدريس بالطريقة التقليدية، وجاءت مؤيدة لنتائج دراسة ويل (Wahl, 2000) التي بينت قدرة الدراما الإبداعية في رفع المستوى التحصيلي لطلبة الصف الخامس، وفاعليتها في تنمية قدرتهم على ابتكار مواقف ومشاهد جديدة.

وفي نفس المضمار استطاعت دراسة باكسو ويوبز (Paksu & Ubuz, 2009) أن تبين أثر الدراما ولعب الأدوار في توفير سياقا لتعلم المفاهيم الهندسية، التي تجعل من المشاكل والمواقف الهندسة سهلة التعلم والفهم، في حين وفرت بيئة التعلم التعاوني في أسلوب الدراما المتبع فرصة للتواصل في البيئة الصفية، ووفرت بيئة مثيرة للاهتمام للطلبة ومحفزة للتعلم، وكشفت الدراسة عن وجود أثر واضح على تحصيل طلبة الصف السابع وقدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم، ولم تظهر الدراسة أثراً يعزى لمتغير الجنس.

وجاء هذا مخالفاً لما أظهرته دراسة كلا من كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006) ودراسة امنيوسكي (Omniewski, 1999) حيث أظهرت الدراستان عدم وجود اختلاف في الإنجاز الأكاديمي لكلا المجموعتين يعود لاستخدام الدراما كطريقة تدريس، حيث قارن امينوسكي بين طريقة الدراما وبين التعلم باللمس الحسي والأسلوب التقليدي القائم على الأنشطة الورقية، فلم يتبين أي فروق في التحصيل بين المجموعات الثلاث.

ح. دراسات تتعلق بأثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس مادة العلوم على تحصيل الطلبة

من القضايا التي تناولتها الدراسات ضرورة استخدام طرق وأساليب تعليم في العلوم تكون ممتعة للأطفال ومحببة لديهم وتتلاءم ومراحل نموهم، حيث أظهرت نتائج دراسة (عبد النبي، 1995) ودراسة أبو شاور (2005) أن استخدام طريقة الدراما في تعليم مادة العلوم ذو فاعلية إذا أُحسن اختيار الموقف الدرامي، حيث هدفت دراسة (عبد النبي، 1995) للكشف عن مدى تأثير وحدة درامية ممسرحة بعنوان "وحدة جسم الإنسان" على التحصيل الدراسي والاتجاهات العلمية، وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطريقة الدرامية أثبتت فاعليتها في مجال التحصيل المعرفي، وأيدته بذلك دراسة لأبو شاور

(2005) التي درست فعالية استخدام الألعاب التدريسية في تدريس العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التدريس باللعب والطريقة الضابطة في كل من اختباري اكتساب المفاهيم العلمية، وأداء عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة تدريس العلوم باللعب لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما وجد أن مستوى تفضيل طلبة المجموعة التجريبية للتدريس باللعب بلغ 71.35% وبهذا تشير هذه الدراسة إلى فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس العلوم.

وفي نفس المجال درس كلا من كامن (Kamen, 1992) وهول (Hall, 1996) أثر طريقة الدراما على استيعاب المفاهيم العلمية، حيث استخدم كامن أسلوب الدراما الإبداعية (الإيماء والتقمص والارتجال) بينما استخدم هول أسلوب الدراما الحوارية، ودلت نتائج الدراستان إلى تفوق الطلبة الذين تعلموا من خلال الدراما والمسرح بالمقارنة بنظرائهم من الذين تعلموا بالطرق الاعتيادية (التقليدية).

وهناك نتائج تتجه بمنحى آخر مثل دراسة سيلفي (Selvi, 2000) التي أجريت في تركيا على طلبة الصف الخامس، حيث طبقت الدراسة على وحدة أجهزة جسم الإنسان، وقد أختبر الباحث فرضيته على ثلاث مجموعات، درست المجموعة الأولى باستخدام الدراما، والمجموعة الثانية درست بدمج طريقتي الدراما والتقليدية، والمجموعة الثالثة درست بالطريقة التقليدية، فأظهرت نتائجه وجود فروق لصالح المجموعة الثانية.

وفيما يخص موضوع البيئة هدفت دراسة أبو غزالة (2008) إلى استقصاء اثر طريقتي الدراما الحوارية والإبداعية في استيعاب طالبات المرحلة الأساسية للمفاهيم البيئية

في الأردن، وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لدى طالبات الصف السادس الأساسي لاستيعاب المفاهيم البيئية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، ولم يظهر اختبار شيفيه فرقا بين المتوسطين الحسابيين لهاتين المجموعتين.

ويجدر الإشارة إلى النتائج التي أظهرتها دراسة الهرمزي (2005) في الأردن على وجود علاقة بين نوعية الخطاب السائد وفهم الطالبات للمفاهيم العلمية، حيث تمكنت معظم طالبات الصف الخامس اللاتي كان خطابهن حوارياً ــ عرضياً وطالبات الصف السادس اللاتي كان خطابهن حوارياًــ قصصياً وطالبات الصف السابع اللاتي كان خطابهن حوارياًــ استكشافياً من ربط اغلب المفاهيم الواردة في الخطاب الصفي، وعبرت الأغلبية عن فهم سليم للمفاهيم العلمية بينما لم تتوصل طالبات الصف الثامن اللواتي كان خطابهن مونولوجياًــ تقليدياً إلى فهم سليم للعديد من المفاهيم العلمية الواردة في الخطاب.

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية الدراما التعليمية على الاتجاه نحو المادة التعليمية

دلت نتائج كثير من الدراسات كدراسة أبو غزالة (2008) ودراسة فهمي (2001) ودراسة القاعود وكرومي (1996) ودراسة شيريجا (Chiriga, 2001) ودراسة اوزل وفيكتيب (Ozal & Ufuktepe, 2002) إلى أن التدريس بأسلوب الدراما التعليمية بمختلف أنشطتها وأنواعها يعمل على تنمية اتجاهات ايجابية نحو الموضوع الذي يدرس، ويعمل على إزالة المشاعر السلبية نحو المبحث، ففي دراسة القاعود وكرومي (1996) لوحظ تحسنا ملحوظا على اتجاهات الطلبة نحو البيئة، وتأييداً لذلك وجدت أبو غزالة (2008) فروق دالة في الاتجاهات البيئية لدى طالبات الصف السادس الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس بالدراما الإبداعية والحوارية لصالح المجموعتين التجريبيتين، ولم يظهر اختبار شيفية فرقاً بين المتوسطتين الحسابيين لهاتين المجموعتين، وجاءت هذه النتائج بالتوافق مع

نتائج دراسة فهمي (2001) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة القواعد النحوية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجد أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين تحسن تحصيل التلميذات اللاتي درسن الوحدة باستخدام لعب الدور وبين اتجاهاتهن الايجابية نحو مادة القواعد النحوية.

وخرجت دراسة العيلة (2008) بوجود أثر استخدام الدراما في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية مهارة التحدث لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، وأن استخدام الأنشطة الدرامية والألعاب التعليمية يوفر التشويق والإثارة للمتعلمين، ويعمل على تحسين التواصل بين المدرس والطالب، ويزود الطلبة بمهارات التبادل الشفوي للأفكار، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات الهامة منها ضرورة تشجيع المدرسين لرواية القصص، ودمج الأنشطة الدرامية في عملية التعليم للحصول على أفضل النتائج، والعمل على استخدام أسلوب التشويق باستخدام الأنشطة الدرامية والألعاب التعليمية، بهدف تحسين التواصل بين المدرس والطالب، وهذا ما أظهرته أيضاً نتائج دراسة حمد (Hammad, 2001) التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية $\alpha = 0.05$ على متوسطات اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو مادة اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبيةالتي استخدمت الدراما في التدريس، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلبة يعزى للجنس.

أما فيما يخص مادة الرياضيات فقد أظهرت دراسة شيريجا (Chiriga, 2001) بأن الأنشطة الدرامية المستخدمة لها أثر واضح في تحسن سلوك الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات وذلك بعد تحليله لقوائم رصد سلوك الطلبة، وأيدته بذلك دراسة اوزل وفيكتيب (Ozal & Ufuktepe, 2002) التي استخدمت فيها المسرحية لتعليم الرياضيات حيث طور

الباحثان مسرحية موسيقية تفاعلية (Math Show) تهدف لمساعدة الطلبة في بناء اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات، وإزالة المشاعر السلبية نحو تعلم الرياضيات وطبقت على عينة مؤلفة من 500 طالب، وطبق مقياس خاص بدراسة الاتجاهات نحو مادة الرياضيات، وطبق المقياس على طلبة المشروع، وقد لاحظ الباحثان وجود تحسن على اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات، وأن طلبة المشروع قد استمتعوا كثيرا بهذه التجربة وامتازوا بالتفاعل الاجتماعي والتعبير المبدع، حيث أشار 90% من الطلبة أن الرياضيات ممكن أن تكون مرحة إذا لم تعلم بالطرق التقليدية، وأظهرت النتائج أن المسرحية تسهل اكتساب المفاهيم الرياضية وتزيد اهتمام الطلبة بمادة الرياضيات.

ومن بين الدراسات المهمة التي بينت دور الدراما وأثرها على دافعية الطلبة نحو التعلم جاءت دراسة بورنات وآخرون (Bournat & others, 2007) التي أجريت على مجموعتين من الطلبة، أحداها مجموعة تجريبية باستخدام الدراما وأخرى مجموعة ضابطة تقليدية، وتوصل الباحثون إلى أن الطلبة في صف الدراما استطاعوا تقديم نتائج أفضل في كتابتهم، وزيادة دافعية طلبة المجموعة التجريبية للتعلم، ومما هو جدير بالذكر نتائج المقابلات التي أجراها كامن (Kamen, 1992) مع المجموعة التجريبية التي أوضحت إلى المدى الكبير الذي خلفته طريقة الدراما على دافعية الطلبة واتجاهاتهم الايجابية نحو العلم. وهذه النتائج لم تتوافق مع نتائج دراسة كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006) التي هدفت إلى معرفة تأثيرات المسرحية على طلبة الصف الرابع على الانجاز الأكاديمي لهم والاتجاه نحو الرياضيات، وبالنسبة لمقياس الاتجاه فلم يوجد اثر واضح لطريقة التدريس، ولم يوجد علاقة بين الانجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الرياضيات وعلق الباحثان أن المسرحية أداة تعليم فعّالة، وقد تكون أكثر فائدة إذا ما درست لوقت أطول،

وجاءت النتائج مؤيدة لدراسة سيلفي (Selvi, 2000) التي لم تجد أي فروق في اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم تعود لطريقة التدريس باستخدام الدراما التعليمية.

ومن الدراسات التقييمية التي درست اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم دراسة آرثر (Arthur, 2007) ودراسة هلادنا وشونيسي (Haladyna & Shanghnessy, 1982) وقد ألقت الدراستان الضوء على العوامل التي تختص باتجاهات الطلبة نحو العلوم، ومن بين العوامل التي يعتمد عليها تنمية الاتجاهات نحو العلوم هو انجاز الطلبة في العلوم الذي يعتمد بدوره وبشكل مباشر على طريقة التعليم المتبعة في حصص العلوم، كما وجد تباين في الاتجاهات العلمية خاصة في الصف الخامس والسادس يعزى لأساليب التدريس المتبعة في حصص العلوم، وتعتمد أيضا على ممارسات المعلم في غرفة الصف، واهتماماته بالأنشطة التي يقدمها للطلبة، وبينت دراسة هلادنا وشونيسي الطولية أن الأنشطة التي يقدمها معلم العلوم وطريقة تقديمها لها دور ايجابي في تنمية الاتجاهات العلمية، وأيدتهما نتائج دراسة الربيدي (2003) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم وبين مستوى التحصيل العلمي، وأوصت الباحثة بضرورة تركيز المعلمين على المستويات العليا لرفع مستوى التفكير لدى الطلبة.

المحور الثالث: دراسات تناولت أثر الدراما التعليمية في تنمية المهارات والسلوك

لقد تم إثبات فاعلية المسرح في علاج الكثير من المشاكل الدراسية وتنمية المهارات اللغوية المختلفة، ووجد أن استخدام المسرح التعليمي له تأثير على تنمية مهارات القراءة الجهورية في اللغة العربية، حيث تمثل القراءة إحدى نوافذ المعرفة وأداة من أهم أدوات التثقيف، ومن بين الدراسات التي درست الموضوع دراسة كلا من عزازى (2000) والسيد

(2004) والعموش (2006)، حيث أظهرت الدراستان عزازى والسيد وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي تدل على فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية، أما دراسة العموش (2006) فركزت على اثر الدراما التعليمية في إكساب تلاميذ الصف السادس مهارتي التحدث "دقة الضبط، ووظيفة الأداء" لتطوير مهارة التحدث باللغة العربية، وبعد تحليل البيانات أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام اسلوب الدراما التعليمية، وذلك على كل من مهارتي التحدث "دقة الضبط، ووظيفة الأداء"، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لعامل الجنس.

ويؤكد شاهان (Chauhan, 2004) من خلال الدراسات التي جمعها، ملاحظة تحسن هائل على الطلبة الذين يدرسون اللغة الانجليزية باستخدام الفنون والمسرح في مهارات التحدث من جانب، وفي المجال الاجتماعي والتسامح وتحقيق الاستقلال من جانب آخر، وأيدته نتائج دراسة العيلة (2008) التي أظهرت وجود أثر لاستخدام الدراما في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية مهارة التحدث لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة.

كما وأظهرت ملاحظات أثيمولام (Athiemoolam, 2006) أن الطلبة المشاركين في تعليم اللغة الانجليزية من خلال الدراما قد طوروا ثقتهم بأنفسهم من خلال التفاعل الاجتماعي خلال النشاط الدرامي، وطوروا قدرتهم على فهم التفاعل الصفي، كما أنهم تعلموا قبول الأفكار المختلفة، واكتسبوا عادات أفضل بالمحادثة واستخدام اللغة الانجليزية وجعلتهم مشاركين في العملية التعليمية؛ كما دلت أيضا دراسة كاكماك وميهمت (Cakmak & Mehmet, 2007) حول تأثير الدراما على تنمية مهارات المحادثة والاتصال، وإعطاء الفرصة للطلبة بتبادل المعلومات، كما وساعدتهم على اكتساب اللغة،

وأن الاشتراك في أنشطة الدراما تساعد الطلبة على تحسين قدراتهم على الاتصال مع الآخرين و خاصة زملائهم داخل الصف، وقد توافقت النتائج مع النتائج التي أظهرتها دراسة فيرنسلر (Fernsler, 2003) في أن استخدام أسلوب الدراما في تدريس التربية الاجتماعية أظهر سلوكات ايجابية كالتعاون بين الطلبة واكتساب مهارات الاتصال لدى المجموعة التجريبية.

وفي موضوع التفكير الإبداعي فقد درست الباحثة كاراكيل (Karakelle, 2009) أثر استخدام الدراما الإبداعية (المسرحية الإبداعية) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي الطلاقة والمرونة، حيث أجري البحث على عينة مكونة من 30 شخص (18 إناث و12 ذكور)، وكان متوسط أعمار العينة 25 سنة، وأعطيت المجموعتين اختبار قبلي، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة، أعيد إعطاء الاختبار على المجموعتين، وأظهرت النتائج أن استخدام الدراما الإبداعية تستطيع أن تساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة).

وجاءت هذه النتائج مؤيدة لنتائج دراسة كاكماك وميهمت (Cakmak & Mehmet, 2007) حول تأثير الدراما على إبداع المتعلم، وطبقت على طلبة الصف الرابع الأساسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغير الجنس، وبينت دور الدراما في تنمية القدرة الإبداعية للطلبة، حيث تنمي قدرتهم على تطوير مهاراتهم الفكرية كالإبداع وحل المشكلات، بالإضافة إلى تحسين مهارات المحادثة والاتصال، و تعطي فرصة للطلبة بالمشاركة في المسؤوليات خلال العمل الجماعي.

ومن الدراسات التي بينت دور الدراما في تحسين بيئة التعلم دراسة باكسو ويوبز(Paksu & Ubuz, 2009) حيث ركزت الدراسة على بيئة التعلم التعاوني والتواصل

الذي يحدث لدى الطلبة الذين درسوا بطريقة الدراما التعليمية، وركزت أيضاً على تأثيرات الدراما على تحصيلهم واتجاهاتهم ومهارات التفكير لديهم، وذلك من خلال التحفيز وإثارة الاهتمام لدى الطلبة نحو دراسة المفاهيم الرياضية.

ومن الدراسات التي اهتمت في مدى فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية (الإقبال على العمل، النظافة، التعاون، الصدق،الأمانة، النظام) دراسة الدهان (2002)، حيث تكونت العينة من 21 تلميذ (ذكور وإناث) مستوى ذكائهم (62_75) وتضمنت الدراسة الأنشطة التالية (القصة، التشكيل الفني للعرائس، الدراما لأحداث القصة والغناء)، وكانت النتائج جميعها ايجابية وأبدت العينة اهتماما بأحداث القصة وتشكيل العرائس، واظهروا مستوى عالي من القدرة الابتكارية في تشكيل العرائس، والطلاقة اللفظية وتنغيم الصوت وتقليده، بالإضافة إلى التعبيرات الحركية وتعبيرات الوجه والشعور بالسعادة، وتوصلت الدراسة بشكل عام إلى أن ممارسة الأنشطة الدرامية ذات أهمية في التعزيز المادي والمعنوي للطلبة، كما له دور كبير في تدعيم القيم السلوكية.

من الدراسات التي تناولت دور الدراما في إكساب الطلبة بعض السلوكيات والمهارات الاجتماعية، دراسة حسن (2001) التي بينت دور المسرح المدرسي في إكساب الطلبة بعض السلوكيات والمهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، حيث تضمنت الدراسة مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تناسب طفل مرحلة الطفولة المتأخرة (6-12 سنة)، وبعد تطبيق الدراسة على عينة تجريبية وجدت فروق على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية (الاستقلال،التعاون، التعبير الاجتماعي، التقليد)، ولم يوجد اثر للجنس، وتلخصت النتائج

بوجود أثر للمسرح المدرسي في إكساب بعض السلوكيات والمهارات الاجتماعية لطلبة الصف الرابع الابتدائي.

ومن المهم الإشارة لدراسة الكردي (Kurdi, 2001) التي خاضت تجربة توظيف اساليب الدراما والمسرح في تطوير الكتابة لدى 15 من اليافعين من خلفيات اجتماعية متنوعة في فلسطين وتروحات أعمارهم بين (14_ 18) سنة، وبحثت الدراسة حول إمكانات السياق الدرامي إنتاج تلفظ حواري، وقد تم استخدام أسلوب البحث الكيفي كدراسة حالة، وأظهرت الدراسة قدرة الطلبة على إنتاج نصوص (كلام) حوارية شفوية وكتابية، وبينت مستوى التفاعل الاجتماعي الواقعي والتفاعل الفني التخيلي لدى الطلبة المشاركين في المشروع.

ملخص الدراسات السابقة

يتضح من مراجعة الأدبيات أهمية استخدام الدراما في التعليم، واعتبارها كالجسر للوصول للإبداع والإكتشاف وحل المشكلات، واستكشاف المفاهيم النابعة من الواقع وتوضيح القيم والمواقف، لهذا تصلح الدراما في أن تكون مادة تعليم لكافة المواد الدراسية كاللغات والعلوم والرياضيات كما يظهر في ملحق رقم (1)، وعرضت الدراسات فاعلية الدراما التعليمية على تنمية التحصيل عبر تطبيق الدراما التعليمية وأنشطتها المختلفة في تدريس وحدة معينة لمادة تعليمية محددة أو من خلال المنهج لأكثر من مادة وتم مناقشة أثر استخدامها على تحصيل الطلبة كما يلي:

- دراسات أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية أو تحسن في متوسطات تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة الدراما بأنواعها وأنشطتها منها دراسات عربية كدراسة عبد النبي (1995) والقاعود وكرومي (1996) وحسني (1999) والمساعيد (2003) ودراسة أبو شاور (2005) والرشدان (2005) والقرنة (2005) ودراسة أبو غزالة (2008) والعيلة (2008)، أما عن الدراسات الأجنبية التي أظهرت فروق في متوسطات التحصيل لصالح طريقة التدريس بالدراما كدراسة كامن (Kamen, 1992) ودراسة هول (Hall, 1996) وسيلفي (Selvi, 2000) ودراسة ويل (Wahl, 2000) ودراسة فرنسلير(Fernsler 2003) ودراسة لاشيل(Lashelle, 2003).ودراسة شاهان (Chauhan, 2004) ودراسة كايهان (Kayhan, 2009)
- دراسات لم تظهر فروقا ذات دلالة أو تحسن على متوسطات تحصيل الطلبة يعود لطريقة التدريس بالدراما مثل دراسة دودين (Dudin, 1994) ودراسة امنيوسكي

(Omniewski, 1999) ودراسة فهمي (2001) ودراسة كلا من كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006).

- تنوعت المواد الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة حيث تم تطبيقها على اللغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية ومادة الاجتماعيات ومادة الرياضيات ومادة العلوم ومنها ما درس تأثير الدراما على المنهج لأكثر من مقرر دراسي.

أما عن أهم نتائج الدراسات حول أثر ودور طرق التدريس بالدراما التعليمية وأنشطتها على اتجاهات الطلبة حول المواد التعليمية والعلم وعملية التعلم، كما يظهر في الملحق (2)، فقد بينت نتائج الدراسات حول أثر الدراما على اتجاهات الطلبة ما يلي:

- اختلفت الدراسات في نتائجها من حيث فاعلية الدراما وأنشطتها، وإن كانت أغلبها قد اثبتت فاعليتها وأثرها على تحسن اتجاهات الطلبة نحو مادة تعليمية محددة أو نحو عملية التعلم ذاتها، ومن الدراسات التي وجدت فروق ذات دلالة للاتجاه يعود لطريقة التدريس بالدراما دراسة كل من القاعود وكرومي (1996) وفهمي (2001) وشيريجا (Chiriga, 2001) وحمد (Hammad, 2001) ودراسة اوزل وفيكتيب (Ozal & Ufuktepe, 2002)، ولكن هناك دراسات لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية كنتائج دراسة سيلفي (Selvi, 2000) ودراسة كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006).

ومن جانب آخر سلطت بعض الدراسات والأبحاث السابقة الضوء على أهمية توظيف الدراما التعليمية كأسلوب في اكتساب وتنمية مهارات لغوية وفكرية، إلى جانب استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة، وقد لخصت الدراسات السابقة التي تتعلق بأثر الدراما التعليمية على تنمية المهارات والسلوك بما يلي:

- أثبات فاعلية المسرح والدراما في تنمية المهارات اللغوية والقراءة الجهورية في اللغة العربية، كما في دراسة كل من عزازي (2000) والسيد (2004) والعموش (2006).
- أظهرت الدراسات دور الدراما في تنمية مهارات المحادثة وتبادل المعلومات في اللغة الانجليزية كما في دراسة دوديـن (Dudin, 1994) وحمد (Hammad, 2001) ودراسة كاكماك وميهمت (Cakmak & Mehmet, 2007) ودراسة عيلة (2008).
- أظهرت نتائج الدراسات دور الدراما في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وبين الطلبة والمعلم، ومساعدة الدراما على إكساب الطلبة مهارات اجتماعية مثل التعاون والاستقلال والتعبير الاجتماعي والتقليد كما كان واضحاً في دراسة حسن (2001)، وإكسابهم قيم سلوكية مثل الإقبال على العمل والتعاون والأمانة والنظام كما بينت دراسة الدهان (2002)، وتقبل آراء الآخرين كما في ملاحظات أثيمولام (Athiemoolam, 2006)، وتحسين بيئة التعلم لتصبح بيئة مثيرة ومحفزة للتعلم كما في دراسة باكسو ويوبز (Paksu & Ubuz, 2009).
- أظهرت الدراسات دور الدراما في تنمية التفكير الإبداعي كدراسة كاكماك وميهمت (Cakmak & Mehmet, 2007) وبينت دورها في تطوير المهارات الفكرية وحل المشكلات، وأيدت في ذلك دراسة كاراكيل (Karakelle, 2009) بأن الدراما تستطيع تنمية مهارات التفكير (الطلاقة والمرونة).

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة والإجراءات المتبعة في الدراسة وأدواتها، كما تناولت صدق أدوات الدراسة (صدق المحتوى والصدق البنائي) وثباتهما، وكذلك متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة.

منهجية الدراسة

أجريت الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى

اعتمدت المرحلة الأولى في الدراسة على المنهج التجريبي، لدراسة أثر طريقة التدريس بأسلوب الأنشطة الدرامية على تحصيل الطلبة في العلوم وعلى اتجاهاتهم نحو مادة العلوم، وتم جمع وتحليل البيانات باستخدام المنهج الكمي، حيث طبق تصميم المجموعتين المتكافئتين Pre-post Test Control Group Design، كأحد تصاميم المنهج التجريبي الذي ورد في كامبيل وستانلي (Campbell & Stanley, 1966)، وقد تم اختيار المدارس التي طبقت عليها الدراسة بشكل قصدي (اختيار قصدي)، وتم اختيار أفراد المجموعات بشكل عشوائي، كما تم تعيين أي المجموعتين ضابطة وأيهما تجريبية بشكل عشوائي أيضاً، وسيظهر ذلك لاحقا بطريقة تفصيلية في إجراءات الدراسة.

وصف تصميم الدراسة بالرموز

$R \quad O_{11} \quad X_E \quad O_{21}$

$R \quad O_{12} \quad X_C \quad O_{22}$

علماً بأن:

R: عشوائية الاختيار لأفراد المجموعة الضابطة والتجريبية

O11: الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية O21= الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

O12: الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة O22: الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة

XE: المجموعة التجريبية XC: المجموعة الضابطة

وصف منهجية الدراسة للمرحلة الأولى

اعتمدت الباحثة في بناء المفاهيم العلمية (الصورة الذهنية) وطرح المحتوى الدراسي لدروس وحدة الحركة والقوة للصف السادس على أنشطة درامية أعدتها بما يناسب المحتوى العلمي، وتتضمن الأنشطة دراما تعليمية تحوي دراما حوارية ودراما إبداعية، وقد استفادت الباحثة من كتاب التعلم من خلال اللعب والتعلم في وضع هيكلية للأنشطة الإحمائية والتمهيدية للكاتبين لي وكيندر (Leigh & Kinder, 1999).

وتمثلت الأنشطة الدرامية المعتمدة في الدراسة الحالية في (الدراما، الدراما الصامتة، الدراما التخيلية، كتابة الأنشودة العلمية، الرسم، حركات إيمائية، لعب الأدوار، الغناء، رواية القصة، كتابة القصة العلمية، التمثيل باستخدام الدمى، المعلم في دور خبير).

المرحلة الثانية

تقتصر المرحلة الثانية على دراسة أثر الأنشطة الدرامية على المجموعة التجريبية من طلبة الصف السادس، وذلك من خلال استخدام المنهج الكيفي، المتمثل بتحليل ملاحظات الباحثة للتغيرات التي حدثت لدى المجموعة التجريبية، ومناقشة الطلبة عبر المقابلة الجماعية في آرائهم نحو الأنشطة الدرامية ومدى استفادتهم منها، وأيضاً من خلال إجابتهم عن السؤال المفتوح الذي طلب من أفراد المجموعة التجريبية الإجابة عنه بشكل فردي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف السادس في مدرسة ذكور قلنديا الأساسية (ثلاث شعب صفية)، وطالبات الصف السادس في مدرسة بنات قلنديا الأساسية (ثلاث شعب صفية)، علماً بأن المدرستين تابعتين لوكالة الغوث الدولية في منطقة القدس للعام 2010/2009.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من طلبة شعبتي الصف السادس الذكور من مدرسة ذكور قلنديا الأساسية وطالبات شعبتي الصف السادس الإناث من مدرسة بنات قلنديا الأساسية الأولى. حيث تم توزيع الطالبات في ثلاث شعب بشكل عشوائي في بداية العام الدراسي، بموافقة من مديرة المدرسة، كما تم توزيع الطلاب الذكور في مدرسة ذكور قلنديا عشوائياً على ثلاث شعب، ثم تم اختيار الشعبتين اللتين سيتم تطبيق الدراسة عليهما في المدرستين بشكل عشوائي.

وأخيراً تم تعيين الشعب الضابطة والشعب التجريبية لكلا الجنسين في المدرستين بشكل عشوائي باستخدام العشوائية البسيطة (القرعة)، وقام معلم بتدريس المادة للشعبة الضابطة في مدرسة الذكور، وقامت معلمة بتدريس المادة للمجموعة الضابطة في مدرسة الإناث وقامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية (ذلك لما للباحثة خبرة في موضوع الأنشطة الدرامية)، وتمثلت البيانات الوصفية لعينة الدراسة حسب الجنس والشعب كما في الجدول رقم (1).

جدول (1)

البيانات الوصفية لعينة الدراسة حسب الشعب وعدد الطلبة

المجموعة / الجنس	المجموعة الضابطة	الشعب	المجموعة التجريبية	الشعب	المجموع
ذكور	31	ج	32	ب	63
إناث	33	ج	34	أ	67
المجموع	64		66		**130**

إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة في الآتي:

- **إجراءات خاصة بتطبيق الدراسة**

1. الحصول على كتاب رسمي من قسم الدراسات العليا لجامعة بيرزيت إلى مكتب التعليم التابع لوكالة الغوث لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق دراستها في المدرستين التـــابعتين لوكالة الغوث.
2. الحصول على موافقة من مكتب التعليم في منطقة القدس/أريحا التابع لوكالة الغوث الدولية على تطبيق الدراسة على طلاب وطالبات مدرسة ذكور ومدرسة إناث قلنديا الأساسيتين وعلى مدرستين اخرتين تابعتين لوكالة الغوث لتطبيق أداتي الدراسة عليهما باعتبارهما عينة استطلاعية، ملحق رقم (3).
3. مقابلة كل من مدرس مادة العلوم لطلبة الصف السادس في مدرسة ذكور قلنديا ومدرّسة المادة في مدرسة إناث قلنديا، والاتفاق معهما على الأسلوب التدريسي الذي سوف تعرض به وحدة الحركة والقوة لكلا المجموعتين الضابطتين، وبناءً عليه تم الاتفاق على طريقة التحضير بالأسلوب التقليدي (الاعتيادي) لكلا الشعبتين الضابطتين، وبما أن الوحدة تحوي أنشطة وتجارب تم الاتفاق على استخدام إستراتيجية المحاضرة في مناقشتها وأخذ موافقتهما على التعاون مع الباحثة.

- **إجراءات خاصة بإعداد الأدوات وتطبيق الدراسة**

1. تحديد المادة التعليمية من كتاب الصف السادس (الحركة والقوة)، وتحليل المحتوى الدراسي لوحدة الحركة والقوة، كما سيظهر لاحقاً.

2. صياغة الأهداف السلوكية حسب المادة العلمية التي تضمنتها، بواقع (10) أهداف سلوكية لمادة الفصل الأول من الوحدة و(30) هدفا للفصل الثاني من الوحدة، وتم عرضها على عدد من خبراء في مجال أساليب تدريس العلوم ومعلمين ذوي خبرة والأخذ بالتوصيات والتعديلات التي أشار إليها الخبراء من إضافة وحذف وتعديل، كما يظهر في ملحق رقم (4).
3. تحديد عينة الدراسة المؤلفة من شعبتي إناث وشعبتي ذكور، والتي سيتم تطبيق الدراسة عليها، وتم ذلك باختيار عشوائي للشعبتين التي سيتم تطبيق الدراسة عليهما من أصل ثلاث شعب في كل مدرسة، وتم التعيين العشوائي لأي الشعبتين ستكون مجموعة تجريبية وأيهما مجموعة ضابطة في كل مدرسة.
4. إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي لوحدة الحركة والقوة للصف السادس ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، وتم عرضها على المحكمين من أجل التحقق من صدق المحتوى.
5. تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين بالاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم على العينة الاستطلاعية، والتحقق من ثباتهما باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) والتحقق من الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات.
6. التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة وتجانسهما، حيث تم توزيع الطلبة بشكل عشوائي في بداية العام الدراسي حسب العلامات النهائية للطلبة في الصف الخامس، بالإضافة لنتائج التحصيل لمادتي اللغة العربية والرياضيات التي تقوم به مدارس الوكالة، وكانت متوسطات الشعب الثلاث متساوية تقريبا، بالإضافة لذلك تم تطبيق اختبار ت (Independent Samples t_test) على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الذي طبق

على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل تدريس وحدة الحركة والقوة، ودلت النتيجة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الاختبار التحصيلي بشكل كلي في التطبيق القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وهذا يبين تجانس المجموعتين ويدل على تكافؤهما، كما يظهر في ملحق رقم (5).

7. التخطيط للأنشطة الدرامية بما يتناسب ويتلاءم مع طبيعة كل درس داخل الوحدة، حيث تم مسرحة وحدة الحركة والقوة للصف السادس، وذلك باستخدام أسلوبي الدراما الحوارية والدراما الإبداعية على شكل يتناغم مع المحتوى العلمي لدروس الوحدة، وقد استفادت الباحثة من أنشطة احمائية وتمهيدية من كتاب التعلم من خلال اللعب والمتعة للكاتبين لي وكندر (Leigh & Kinder, 1999)، واستخدمت الباحثة الأنشطة الدرامية التالية (الدراما المسرحية، الدراما الصامتة، الدراما التخيلية، كتابة الأنشودة العلمية، الرسم، حركات إيمائية، لعب الأدوار،الغناء، رواية القصة، كتابة القصة، التمثيل باستخدام الدمى، المعلم في دور خبير)، كما يظهر في الملحق رقم (6).
8. إعداد أوراق العمل المرافقة للأنشطة الدرامية، وتتكون من أنشطة احمائية وتقويمية.
9. إعداد الخطط التدريسية بالتعاون مع مدرِّسة ومدرس العلوم في المدرستين للمجموعة الضابطة التي ستدرس بالأسلوب التقليدي.
10. تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ومقياس الاتجاهات على عينة الدراسة قبل تدريس الوحدة لكلا المجموعتين.
11. تدريس وحدة الحركة والقوة باستخدام الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وتدريس الباحثة للمجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً باستخدام الأنشطة الدرامية، مع العلم

أن الباحثة قامت بتدوين ملاحظاتها على المجموعة التجريبية بشكل يـــومي بعـــد كـــل حصة.

12. إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات علـــى عينـــة الدراســـة لكـــلا المجموعتين وذلك بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة وانتهاء الوحدة.

- **إجراءات خاصة بتنفيذ الدراسة على طلبة المجموعة التجريبية**

أولاً: وصف عام لشكل ودور الطالب والمعلم في طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية

1. عقد الاتفاق مع طلبة الشعبتين التجريبيتين على التعاون مع المعلمة، حيث عُرض عليهم الأسلوب التدريسي (الأنشطة الدرامية) لتدريسهم وحدة الحركة والقوة.
2. تهيئة الطلبة الذين يرغبون في المشاركة في التمثيل أو الأداء في الأنشطة حسب النشاط المخطط له لكل درس في الوحدة، وأخذت الباحثة بعين الاعتبار المقومات الشخصية في النص الدرامي وما يناسبها من الطلبة عند توزيع الأدوار.
3. مناقشة الطلبة الذين تم اختيارهم بالموضوع والحوار الذي سيتم عرضه، والاتفاق معهم على الشخصيات والأدوار المعروضة، ووصف المكـــان وبيـــان المواقـــف الدراميـــة والإيماءات.
4. تدريب فريق العمل على النشاط المتفق عليه، وتشجيع الطلبة على التواصل والتفاعـــل مع بعضهم كممثلين من جهة، وبين الممثلين والجمهور (الطلبة المشاهدين) مـــن جهـــة أخرى.
5. تحديد أدوار الطلبة الآخرين من مستمعين أو معلقين (نقّـــاد) أو مقلـــدين أو مشـــاركين لإنشطة الإحماء...الخ، حسب الضرورة لكل نشاط، مع الاهتمـــام بالعمـــل الجمـــاعي،

وإبداء الطلبة لارآئهم، والتعبير عن مشاعرهم في موضوع المسرحية أو القصة، وكيف يمكنهم تعلم مبادئ ومفاهيم العلوم من العرض الدرامي.

ثانياً: الإجراءات المتعلقة بجمع البيانات لدراسة أثر استخدام الأنشطة الدرامية على المجموعة التجريبية في الدراسة، وتم من خلال:

1. تسجيل ملاحظات الباحثة بعد انتهاء كل حصة على مدونة تبين الملاحظات الشخصية للباحثة للآثار الملاحظة على طلبة المجموعة التجريبية باستخدام طريقة الدراما وأنشطتها.
2. إجراء مقابلة جماعية لطلاب وطالبات المجموعة التجريبية من قبل الباحثة بواقع حصة صفية، وتم سؤالهم عن رأيهم في الأنشطة الدرامية التي تعلموا من خلالها وحدة الحركة والقوة.

الطلب من كل طالب/ طالبة كتابة تعلقيه الخاص عن الأنشطة المقدمة لهم، وذلك بالإجابة على السؤال المفتوح، الذي تكون من فرعين هما:

أ. الفرع الأول: ما رأيك في الأنشطة الدرامية التي تعرضت لها في دراسة وحدة الحركة والقوة؟

ب. الفرع الثاني: ما الأنشطة الدرامية التي تفضلها؟

تطبيق الدراسة

تم تطبيق الاختبار القبلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تدريس وحدة الحركة والقوة للصف السادس، ثم قام مدرس ومدِّرسة المادة في المدرستين بتدريس المجموعة الضابطة المكونة من شعبة إناث وشعبة ذكور وفق الخطط التدريسية التي أعدتها الباحثة والمدرسان، وقامت الباحثة بتدريس الشعبتين التجريبيتين المكونة من شعبة إناث وشعبة ذكور، مع الأخذ بعين الإعتبار أعطاء المادة والأمثلة والواجبات البيتية نفسها للمجموعتين الضابطة والتجريبية، كما تم أعطاء الوحدة لكلا المجموعتين في نفس الفترة الزمنية، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (الإعتيادية) التي اعتمد المعلم في تدريسه أسلوب المحاضرة، مع الالتزام بالكتاب المدرسي وطريقته وترتيبه للمادة التعليمية، والقيام بأنشطة الكتاب بطريقة المحاضرة، بينما درست المجموعة التجريبية بطريقة الأنشطة الدرامية المعدة من قبل الباحثة (الأنشطة الدرامية من خلال الوحدة الممسرحة)، وبعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية طبق مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم على مجموعتي الدراسة، وفي اليوم التالي طبق الاختبار التحصيلي، واستغرقت مدة الدراسة شهر تقريبا بواقع أربع حصص أسبوعيا لكلا المجموعتين، وملحق رقم (7) يوضح الإجراءات المنفذة لتطبيق الدراسة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة المتمثلة في الهدفين الأول والثاني وتماشيا للمرحلة الأولى في الدراسة، تم إعداد أداتين للدراسة لجمع البيانات وفحص فرضياتها، وهما عبارة عن اختبار تحصيلي في وحدة "الحركة والقوة" للصف السادس، ومقياس اتجاهات نحو مادة العلوم.

الاختبار التحصيلي

تمثلت الأداة الأولى باختبار تحصيلي في وحدة الحركة والقوة للصف السادس حيث تضمن بنوداً اختبارية من نوع اختيار من متعدد (موضوعي) مكونة من (16) بند، وبنوداً مقالية بنوعيها قصيرة الإجابة ومفتوحة الإجابة مكونة من (15) بند، وقد تم إعداد الاختبار بناءً على الإجراءات التالية:

1.تحليل الوحدة الدراسية من حيث المفاهيم والحقائق والمبادئ والقوانين، وتم ذلك مرتين بفارق زمني أسبوعين.

2. تحديد الأهداف الخاصة التي سيتم تحقيقها خلال الوحدة.

3. وضع جدول مواصفات (Table of Specification) لتحديد الوزن النسبي لمحتوى الوحدة، وتحديد الأسئلة حسب المستوى المعرفي لبلوم الدنيا (تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق) والعليا (تحليل، تركيب، تقويم)، كما يظهر في الملحق رقم (8).

4. تم إعداد الاختبار، وتألف الاختبار التحصيلي من 16 بند من نوع الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد)، و15 بند من نوع الأسئلة المقالية الذي اشتمل على 10 بنود مقالية قصيرة الإجابة، و5 بنود أسئلة مفتوحة، واحتوت بعض الفقرات صوراً توضيحية، كما وضع مكان مخصص قد أشير إليه لإجابة الأسئلة المقالية.

أما عن توزيع العلامات لفقرات الأسئلة فكان بالنسبة للفقرات الموضوعية تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وتعامل الفقرات المتروكة معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك يصبح مجموع درجات الطالب على الأسئلة الموضوعية 16علامة، أما

بالنسبة للفقرات المقالية فقد أعدت الباحثة إجابة نموذجية، وقسمت الدرجة المحددة لكل فقرة حسب المطلوب للإجابة الكاملة، وبهذا تكون العلامة النهائية للامتحان (40) علامة.

وتكون الاختبار بصورته النهائية من جزأين هما:

الجزء الأول: احتوت على معلومات عن الاختبار وكيفية الإجابة عن الأسئلة.

الجزء الثاني: تكون من بنود الأسئلة بنوعيه الموضوعية والمقالية.

صدق الاختبار التحصيلي Validity

تم إعداد أداة الاختبار التحصيلي حسب النسب المئوية للأسئلة، وذلك حسب جدول المواصفات الذي تم إعداده، وبعدما تم إعداده في صورته الأولية ومراجعته مع المشرف، تم عرض الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة على (8) محكمين متخصصين (معلمان ذوي خبرة، ثلاثة خبراء في أساليب التدريس من حملة الماجستير والدكتوراه، وثلاثة خبراء في مجال البحث العلمي من حملة درجة الدكتوراه) لتحقق من صدق المحتوى وملائمته لطلبة الصف السادس، وبناءً على ملاحظاتهم أُعيد صياغة بعض بنود الأسئلة، وحذفت بعض الصور وعدلت بعضها، والاختبار في صورته النهائية يظهر في الملحق رقم (9)، وتم التحقق من صدق المحتوى عن طريق إجراء مقارنة بين محتوى الاختبار وجدول المواصفات (عدس، 2005)، وجدول رقم (2) يبين مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم وأرقام الفقرات المنتمية لها ومجموع الأسئلة على كل مستوى.

جدول (2)

مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم وأرقام الفقرات المنتمية لها ومجموع الأسئلة على كل مستوى

نوع الأسئلة / مستويات الأسئلة	الأسئلة الموضوعية	الأسئلة المقالية	المجموع
التذكر	السؤال الأول (1،2،3،4،5،7،12)	السؤال الثاني (1،2) السؤال السادس (1)	10 أسئلة
فهم واستيعاب	السؤال الأول (6،10،11،13،14،16)	السؤال الثاني (3) السؤال الخامس (1)	8 أسئلة
تطبيق	السؤال الأول (8،9)	السؤال الثاني (4،5) السؤال الخامس (3،4)	6 أسئلة
تحليل	السؤال الأول (15)	السؤال الثاني (6) السؤال الخامس (2) السؤال السادس (3)	4 أسئلة
تركيب	_____	السؤال الثالث السؤال السادس (2)	سؤالين
تقويم	_____	السؤال الرابع	سؤال
المجموع	16 سؤال	15 سؤال	**31 سؤال**

علماً بأن الأرقام بين الاقواس () تدل على رقم البند في السؤال

ثبات الاختبار التحصيلي Reliability

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية Pilot Study بلغ عددها (34) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرة واحدة، وذلك بعد تدريسهم وحدة الحركة والقوة، وكانت قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) للاختبار التحصيلي بجميع أسئلته (0.81)؛ وتم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة قبل تطبيق الدراسة، وتم التحقق من ثبات أداة الاختبار لعينة الدراسة فكانت قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) للاختبار بكافة أسئلته (0.70) وهي قيمة مقبولة.

مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم

تتمثل الأداة الثانية في مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، حيث تم إعداده بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات الآتية مثل دراسة ماجستير بعنوان اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها (النجار، 1998)، ولائحة الاتجاهات نحو العلم (ATSI) الذي أعدها غوغولين وسوارتز(Gogoline & Swartz, 1992) واستبانة الاتجاهات نحو العلم للباحثة نوربي (Norby, 2002).

قد تم ترجمة الإستبانتين لائحة الاتجاهات نحو العلم (ATSI) Gogoline & (Swartz, 1992) واستبانة الاتجاهات نحو العلم (Norby, 2002) من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وبعد تدقيق الترجمة تم إعداد استبانة من قبل الباحثة مكونة من (44) فقرة مستفيدة من بعض الفقرات من الدراسات والأدب التربوي في هذا المجال، وكانت الاستجابة على فقرات مقياس الاتجاهات حسب التدرج الخماسي ليكرت (5_ Point. Likert Scale)، حيث أعطيت أرقام من 1_5 كخيارات للاستجابة على بنود مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، وأعطيت الفقرات الايجابية دائما (5) درجات، غالبا (4) درجات، أحيانا (3) درجات، ونادرا (2) درجات، ومطلقا (1) درجات، أما الفقرات السلبية ذات الأرقام (13،19،20،30) أعطيت الاستجابة دائما درجة (1)، وغالبا (2) درجات، وأحيانا (3) درجات، ونادرا (4) درجات، ومطلقا (5) درجات.

صدق مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم Validity

من اجل فحص صدق مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم تم فحص كلاً من صدق محتوى والصدق البنائي للأداة.

صدق المحتوى لمقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم

تم عرض مقياس الاتجاهات الذي أعدته الباحثة على (9) محكمين متخصصين (ثلاثة معلمين ذوي خبرة، ثلاثة خبراء في أساليب التدريس، ثلاثة خبراء في مجال البحث العلمي) للتحقق من صدق المحتوى، وكذلك مناسبة الفقرات للعمر الزمني لطلبة الصف السادس، وانسجام صياغة الفقرات للبيئة الفلسطينية.

حيث تم تعديل الفقرات المتعلقة بمقياس الاتجاهات بناء على ملاحظات المحكمين، فقد عدلت الفقرات (42،24،3،1)، وتم حذف الفقرات (12، 16، 22، 23، 25، 26، 34)، ومقياس الاتجاهات الأصلي يتكون من (44) فقرة، كما هو موضح في ملحق رقم (10).

ومقياس الاتجاهات بعد التعديل هو المقياس الذي تم توزيعه على عينة الدراسة كما يظهر في ملحق رقم (11)، وتكون بصورته النهائية من جزأين:

الجزء الأول: يحوي معلومات شخصية، ووصفاً للأداة وهدفها وتعليمات الإجابة.

الجزء الثاني: تكون من (37) فقرة.

الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم

لتحقق من الصدق البنائي لأداة مقياس الاتجاهات تم تطبيق تحليل العوامل Factor Analysis، واستخدام التدوير المائل Equamax Rotation with Kaiser Normalization لاستجابات الطلبة على المقياس، وذلك بعد إجراء التدوير القائم الذي أظهر وجود فقرات وقعت بين محورين وخسارة لبعض فقرات مقياس الاتجاهات، ولذلك تم تطبيق التدوير المائل Equamax Rotation، وتم اعتماد الفقرات التي درجة تشبعها 0.39 فأكثر بالعامل، ولتحديد عدد العوامل لمقياس الاتجاهات تم اتباع معايير الإحتفاظ الخاصة بالعوامل:

أولاً: معيار Kaiser Criterion والذي يشير للإحتفاظ بالعوامل التي تسجل قيمة الجذور الكامنة لها (Eigenvalues) ≤1، وجدول رقم (3) يوضح أنه يمكن الاحتفاظ بعشرة عوامل.

جدول رقم (3)

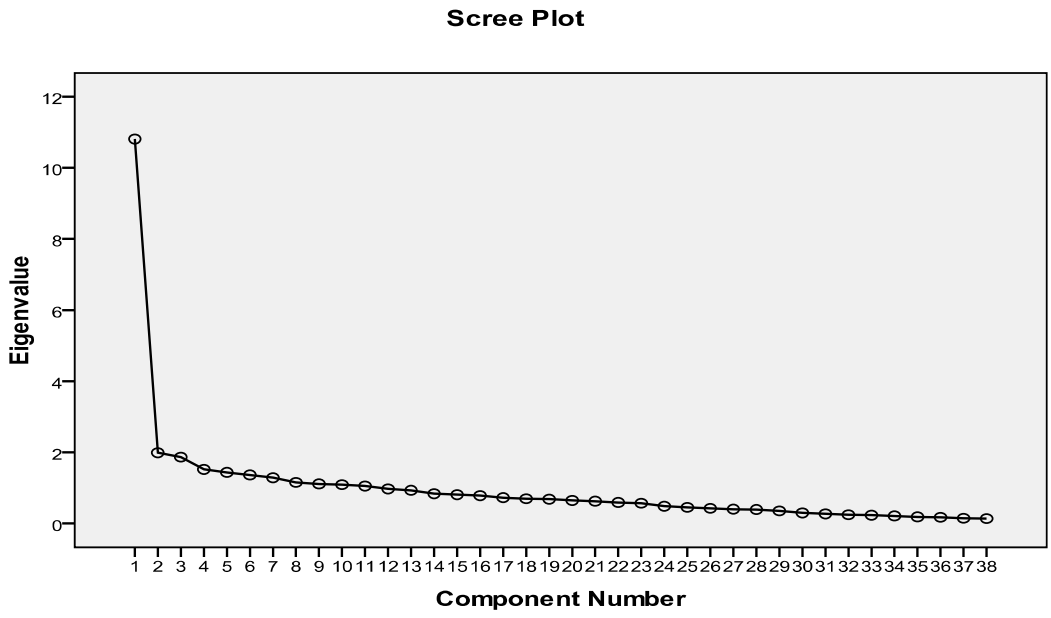
قيم الجذور الكامنة والفروق بينها والنسب المئوية للتباين والنسب المئوية التراكمية

العامل	قيم آيغن الأولية (الجذور الكامنة) Initial Eigenvalues			
Compontent	قيمة الجذر الكامن	الفرق بين قيم الجذور الكامنة	النسب المئوية للتباين	النسب المئوية التراكمية
1	11.67		31.56	31.56
2	2.11	9.5	5.69	37.25
3	1.75	0.29	4.74	41.99
4	1.63	0.12	4.43	46.42
5	1.47	0.15	3.98	50.40
6	1.31	0.16	3.54	53.94
7	1.29	0.02	3.51	57.45
8	1.18	0.11	3.18	60.64
9	1.11	0.17	2.99	63.63
10	1.06	0.05	2.89	66.52

ثانياً: الفروق بين معاملات آيغن Eigenvalues (الجذور الكامنة)، فأنه يشير إلى الاحتفاظ بست عوامل لأن الفروق في قيم معاملات Eigenvalues (الجذور الكامنة) تبدأ بالاقتراب من بعضها وتصبح الفروق قليلة عند العامل السابع، ولذلك ممكن الاحتفاظ بالعوامل الست الأولى.

ثالثاً: الرسم البياني (Scree Plot)، للتأكد من عدد العوامل التي يمكن الاحتفاظ بها ننظر إلى Scree Plot لفقرات مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة العلوم، والذي يوضح العلاقة بين العوامل وقيم الجذور الكامنة، كما يظهر في شكل (1).

شكل (1): Scree Plot لبنود مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة العلوم مع قيم Eigenvalues .



يتضح من شكل (1) أنه يمكن الاحتفاظ بست عوامل، حيث يتحدد عدد العوامل بالعامل الذي يبدأ بعده المنحنى بالاستواء مشكلاً خطاً أفقياً.

رابعاً: التركيب الأبسط لتوزيع الفقرات Simple Structure Solution، حيث تم تحليل العوامل لإظهار درجة التشبع (Loading) لكل فقرة للعامل الذي ينتمي إليها، وذلك بعد إجراء التدوير المائل Equamax Rotation على استجابة عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، فتم الحصول على Simple Structure Solution (التركيب الأبسط للعوامل) بالقيام بالتدوير المائل Equamax Rotation، وهذا التركيب تم الحصول عليه بعد القيام بالتدوير القائم Varimax Rotation الذي أظهر فقرات تقع على عدة محاور وخسران بعض البنود في مقياس الاتجاهات كما يبين ملحق رقم (12)، وتم القيام بالتدوير المائل للحصول على Simple Structure Solution (التركيب الأبسط للعوامل) بحيث أن أي بند لا يقع على محورين معاً، وإذا وقع البند على محورين فيكون درجة التشبع (Loading) له اكبر ما يمكن عند عامل وأقل ما يمكن على العامل الآخر، وبناءً على ذلك تم الحصول على التركيب الأبسط واعتماد البنود التي لها درجة التشبع (Loading) 0.39 فأكثر مع العامل وذلك من اجل الإبقاء على العدد الأكبر من العوامل، ويبين ملحق رقم (13) وجود ستة عوامل، وعدم فقد أي من بنود مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، لذا تم الاحتفاظ بستة عوامل، وتسمية العوامل تبعا للتركيب الأبسط للعوامل، ودرجة التشبع للبند مع العامل الذي ينتمي إليه، وتبعاً لأكثر البنود الواقعة على كل عامل أهمية.

ويشتمل العامل الأول على ثمان فقرات، ويوضح جدول رقم (4) صيغة الفقرات ودرجة تشبعها.

جدول رقم (4)

الفقرات الواقعة على العامل الأول نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة

رقم الفقرة	درجة التشبع	صيغة الفقرة
Q33	0.72	استطيع ربط ما أتعلمه داخل حصص مادة العلوم بالواقع الذي نعيشه.
Q37	0.73	تساعدني حصة العلوم في إيجاد حلول لبعض المشكلات التي تواجهني.
Q36	0.68	تساعدني حصة العلوم في تقبل ارآء الآخرين.
Q34	0.61	تثير دراسة مادة العلوم حب الاستطلاع لدي.
Q35	0.53	تحفزني دراسة مادة العلوم البحث عن الأسباب الحقيقية للظواهر.
Q32	0.48	توفر حصة مادة العلوم مواقف تعليمية تتيح العمل الجماعي بين الطلبة.
Q25	0.46	ينبغي على غالبية الناس تعلم شيئاً عن موضوعات العلوم المختلفة.

يتضح من جدول رقم (4) أن فقرات العامل الأول التي أفرزها التحليل العاملي تركز على الفقرات المتعلقة بمساعدة مادة العلوم الطلبة لإيجاد حلول لبعض المشكلات التي تواجههم، وقدرتها على ربط ما يتعلمونه داخل حصص العلوم بالواقع الذي يعيشون فيه، ومساعدتها لهم في تقبل ارآء الآخرين، وأن دراسة مادة العلوم تثير حب الاستطلاع لدى الطلبة، وتحفزهم دراستها للبحث عن الأسباب الحقيقية للظواهر، وبتوفير مادة العلوم للمواقف التعليمية التي تتيح العمل الجماعي بين الطلبة، وضرورة تعلم غالبية الناس لبعض المعلومات عن مواضيع العلوم ويمكن تسمية هذا العامل "**أهمية العلوم في حياة الطلبة**".

يشتمل العامل الثاني على سبع فقرات، ويوضح جدول رقم (5) صيغة الفقــرات ودرجــة تشبعها.

جدول رقم (5)

الفقرات الواقعة على العامل الثاني نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة

رقم الفقرة	درجة التشبع	صيغة الفقرة
Q1	0.72	يظهر معلم العلوم اهتماماً بالطلبة.
Q2	0.72	يقدم معلم العلوم المادة بطريقة واضحة.
Q3	0.71	يهتم معلم العلوم بحصة العلوم.
Q4	0.58	يقدم معلم العلوم المساعدة لنا جميعاً أثناء حل المسائل والأنشطة.
Q5	0.41	يشجع معلم العلوم الطلبة على طرح الأسئلة.
Q24	0.41	من الضروري تعلم مادة العلوم للحصول على وظيفة جيدة.
Q23	0.72	للعلوم أهمية عالية في تطور الدولة.

يتضح من جدول رقم (5) أنه يشتمل على الفقرات التي تتعلق بتقديم معلم العلــوم للمــادة بطريقة واضحة، وبإظهاره اهتماماً بطلبته وبحصة العلوم، وتقديمه المساعدة للطلبة جميعــاً أثناء حل المسائل والأنشطة، وتشجيعه للطلبة على طرح الأسئلة، وارائهم نحو مادة العلوم كضرورة تعلمها للحصول على وظيفة جيدة، وكونها مادة مهمة في تطور الدول، ويمكــن تسمية العامل الثاني "**آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم**".

ويضم العامل الثالث ثمان فقرات، ويوضح جدول رقم (6) صيغة الفقرات ودرجة تشـــبعها على هذا العامل.

جدول رقم (6)

الفقرات الواقعة على العامل الثالث نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة

رقم الفقرة	درجة التشبع	صيغة الفقرة
Q15	0.62	أستطيع حل واجبات مادة العلوم بسهولة.
Q8	0.60	أشعر بالارتياح عند حل واجبات مادة العلوم.
Q9	0.59	استوعب الموضوعات العلمية التي تعرض في كتاب العلوم بسهولة.
Q12	0.54	لدي شعور جيد اتجاه مادة العلوم.
Q21	0.53	اهتم بفهم دروس العلوم التي أدرسها.
Q10	0.53	أشعر بالارتياح في حصة العلوم.
Q6	0.47	تعد مادة العلوم إحدى المواد المفضلة لدي.
Q14	0.43	أحب قضاء وقت طويل في دراسة مادة العلوم بالمدرسة.

يتضح من جدول رقم (6) أن الفقرات تركز على شعور الطلبة بالارتياح عنـــد حـــل الواجبات الخاصة بمادة العلوم، ومدى اســـتطاعتهم لحلهـــا بســـهولة، وبمـــدى اســـتيعابهم للموضوعات العلمية التي تعرض في كتاب العلوم بسهولة، وأن لديهم شعور جيد نحو مادة العلوم، وشعورهم بالارتياح في حصة العلوم، وكذلك مدى اهتمامهم بفهم دروس العلوم التي يدرسونها، واعتبارها إحدى المواد المفضلة لديهم، وحبهم لقضاء وقت طويل فـــي دراســـة مادة العلوم في المدرسة، ويمكن تسمية العامل "**الدافعية نحو تعلم مادة العلوم**".

أما بالنسبة للعامل الرابع فأنه يضم ست فقرات، وجدول رقم (7) يوضح صيغة الفقرات ودرجة تشبعها.

جدول رقم (7)

الفقرات الواقعة على العامل الرابع نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة

رقم الفقرة	درجة التشبع	صيغة الفقرة
Q29	0.96	تُعلمنا مادة العلوم أثارة الأسئلة.
Q30	0.96	سيزداد حبي للمدرسة إذا ألغيت حصص مادة العلوم.
Q28	0.49	استمتع بالتحدث عن مادة العلوم مع الآخرين.
Q17	0.43	استمتع بإجراء الأنشطة والتجارب المخبرية في مادة العلوم.
Q27	0.42	انتظر حصص مادة العلوم بشوق.
Q22	0.41	أستفيد من المعرفة العلمية التي أتعلمها في دروس مادة العلوم في حياتي اليومية.

يتضح من جدول رقم (7) أن العامل الرابع يشتمل الفقرات التي تتعلق باعتبار تعلم مادة العلوم يثير لدى الطلبة طرح التساؤلات، وأن وجود حصص العلوم يحببهم في التواجد في المدرسة، ومدى استمتاعهم بالتحدث عن العلوم للآخرين، واستمتاعهم بإجراء الأنشطة والتجارب المخبرية في دروس العلوم، وبذلك أنتظارهم لدروس بشوق، واستفادتهم من المعرفة العلمية التي يدرسونها بمادة العلوم في حياتهم، ويمكن تسمية العامل "**الاستمتاع بمادة العلوم**".

وكانت عدد الفقرات التي أفرزها التحليل العاملي للعامل الخامس خمس فقرات، ويوضح جدول رقم (8) صيغة الفقرات ودرجة تشبعها على هذا العامل.

جدول رقم (8)

الفقرات الواقعة على العامل الخامس نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة

رقم الفقرة	درجة التشبع	صيغة الفقرة
Q7	0.72	أحب قراءة كتب خارجية في الموضوعات العلمية.
Q16	0.58	استطيع تنفيذ الأنشطة والتجارب المخبرية على نحو جيد في مادة العلوم.
Q11	0.57	أحب أي شيء يتعلق بمادة العلوم.
Q31	0.50	أسعى إلى أن اصبح معلماً لمادة العلوم في المستقبل.
Q26	0.46	أتذكر معظم الحقائق والمعلومات التي أدرسها في حصة العلوم.

يتضح من جدول رقم (8) إن فقرات العامل الخامس تركز على حب الطلبة لقراءة كتب خارجية في الموضوعات العلمية، وبمقدرتهم على تنفيذ الأنشطة والتجارب المخبرية على نحو جيد في دروس العلوم، وحبهم لأي شيء يتعلق بمادة العلوم، وسعيهم على أن يصبحوا معلمي علوم في المستقبل، وتذكرهم لمعظم الحقائق والمعلومات التي يدرسونها في حصة العلوم ويمكن تسمية العامل "**النظرة حول القدرة الذاتية في مادة العلوم**".

ويقتصر العامل السادس على أربع فقرات، وجدول رقم (9) يوضح صيغة الفقرات ودرجة تشبعها على هذا العامل.

جدول رقم (9)

الفقرات الواقعة على العامل السادس نتيجة التدوير المائل لاستجابات العينة ودرجة التشبع لكل فقرة

رقم الفقرة	درجة التشبع	صيغة الفقرة
Q20	0.74	يخيفني حضور حصص مادة العلوم.
Q19	0.71	أشعر بأنني مجبر على دراسة مادة العلوم في المدرسة.
Q13	0.55	علاماتي متدنية في مادة العلوم.
Q18	0.42	استمتع بمشاهدة البرامج العلمية في التلفاز.

يوضح جدول رقم (9) الفقرات المتعلقة بعدم الخوف من حضور حصص العلوم، وشعورهم بأنهم غير مجبرين على دراسة مادة العلوم في المدرسة، والنظر إلى علاماتهم في مادة العلوم على أنها متدنية، ومدى استمتاعهم بمشاهدة البرامج العلمية في التلفاز، وبناءٍ عليه يمكننا تسمية العامل السادس "**انعدام القلق نحو مادة العلوم**".

ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم Reliability

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) حيث تم تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة استطلاعية Pilot Study بلغ عددها (34) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي (0.85)، ثم تم حساب معامل الثبات قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) لمقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم من حيث مجالاتها والدرجة الكلية، وتم إجراء التحليل العاملي لمقياس الاتجاهات نحو

مادة العلوم للعينة الاستطلاعية وتم إجراء التـــدوير القـــائم Varimax with Rotation Method لبنودها، ملحق رقم (11).

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تم حســـاب الثبـــات الكلـــي قيمـــة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) للاستبانة القبلية التي طبقت على عينة الدراسة قبل تطبيق الدراسة وكانـــت قيمة الفا 0.90، وبعد الإنتهاء من تطبيق الدراسة تم توزيع مقياس الاتجاهات مرة أخـــرى على عينة الدراسة وتفريغ البيانات، وتم حساب الثبات الكلي **لمقياس الاتجاهات** البعدية وكانت قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) 0.92، كما هو موضح بالتفصيل في جدول رقم (10).

جدول (10)

قيم الثبات Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) لاستبانة اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم من حيث مجالاتها وأرقام البنود وعددها لكل عامل والثبات الكلي لمقياس الاتجاهات

رقم العامل (المجال)	أرقام البنود المنتمية للعامل	عدد البنود	اسم العامل (المجال)	قيمة كرونباخ الفا (α)
الأول	25، 32، 33، 34، 35، 36، 37	7	أهمية العلوم في حياة الطلبة.	0.86
الثاني	1، 2، 3، 4، 5، 23، 24	7	آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم.	0.84
الثالث	6، 8، 9، 10، 12، 14، 15،21	8	الدافعية نحو تعلم مادة العلوم.	0.85
الرابع	17، 22، 27، 28، 29، 30	6	الاستمتاع بمادة العلوم.	0.67
الخامس	7، 11، 16، 26، 31	5	النظرة حول القدرة الذاتية في مادة العلوم	0.65
السادس	13، 18، 19، 20	4	انعدام القلق نحو مادة العلوم.	0.60
الكلي	للاستبانة القبلية	37	قيمة كونباخ الفا	0.90
الكلي	للاستبانة البعدية	37	قيمة كونباخ الفا	0.92

يتضح من الجدول (10) ان قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) الكلية للأداة ككل بجميع بنودها للاستبانة القبلية 0.90، وان قيمة كرونباخ ألفا الكلية للأداة ككل بجميع بنودها للاستبانة البعدية 0.92 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، ويلاحظ أيضا أن قيم Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) تتروح ما بين 0.86 إلى 0.60 وهي جميعها قيم مقبولة، ويمكن تفسير قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) للعامل الخامس=0.65 بسبب قلة عدد البنود الواقعة على ذلك العامل، فكلما زاد عدد البنود المنتمية للعامل (الواقعة عليه) زاد مقدار الثبات لذلك العامل، أما قيمة Cronbach Alpha (كرونباخ الفا) للعامل السادس=0.60، ومن الممكن تفسير قيمة الثبات هذه بسبب قلة عدد البنود الواقعة على ذلك العامل، وقد يعود أيضاً لعدم وجود اتساق داخلي بين البنود التي تتعلق بالخوف والقلق من مادة العلوم، وعدم انسجام جميع البنود على العامل المنتمية به، وينصح في هذه الحالة إعادة صياغة البنود المتعلقة بهذا العامل.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية

1. **المتغيرات المستقلة:**

تناولت الدراسة المتغيرات المستقلة التالية:

- طريقة التدريس: بإتباع (أنشطة درامية، تقليدية).
- متغير الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).

1. **المتغيرات التابعة:**

- متوسط تحصيل الطلبة.
- اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم.

وتم دراسة متغيرات الدراسة الخاصة بالمنهج التجريبية كما في جدول رقم (11).

جدول رقم (11)

التصميم التجريبي ذات المجموعتين المتكافئتين

المجموعة	المتغيرات المستقلة		المتغيرات التابعة
	الجنس	طريقة التّدريس	
مجموعة ضابطة	ذكور	الطريقة التقليدية	التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم
	إناث	الطريقة التقليدية	التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم
مجموعة تجريبية	ذكور	الأنشطة الدرامية	التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم
	إناث	الأنشطة الدرامية	التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة على مرحلتين

1. المرحلة الأولى (التحليل الكمي):

تم جمع البيانات القبلية والبعدية لعينة الدراسة، وتم إعطاء كل طالب وطالبة رقماً معيناً، بحيث تحمل كل بيانات الطالب نفس الرقم من الاختبار ومقياس الاتجاهات القبلية والبعدية. وتم تفريغ البيانات على البرنامج الإحصائي SPSS، وتم حساب الثبات لكلاً من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم بحساب معامل كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha)، والتحقق من الصدق العاملي، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة للاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ولفحص الفرضيات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والسادسة والسابعة تم استخدام اختبار ت (Independent Samples Test t_test) للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، أما لفحص الفرضية الخامسة والثامنة تم استخدام تحليل التباين الثنائي (MANOVA).

2. المرحلة الثانية الخاصة بالمجموعة التجريبية (التحليل الكيفي):

تم تسجيل ملاحظات الباحثة بعد انتهاء كل حصة على مدونة تبين الملاحظات الشخصية للباحثة على طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا تعليمهم باستخدام طريقة الدراما وأنشطتها، كما تم تحليل استجابات أفراد المجموعة التجريبية على المقابلة الجماعية لطلبة المجموعة التجريبية من قبل الباحثة، وتحليل البيانات الواردة من المقابلة الجماعية للمجموعة التجريبية والفرع الأول من السؤال المفتوح، ثم حساب التكرارات لإجابة طلبة المجموعة التجريبية على الفرع الثاني من السؤال المفتوح.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على أثر استخدام طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية في متوسط التحصيل العام في مادة العلوم للطلبة.
2. التعرف على أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهات الطلاب نحو مـــادة العلوم.

تناول هذا الفصل عرضاً للبيانات الإحصائية الكمية التي تم إدخالها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS، التي جُمعت عبر أداتي الدراسة المتمثلتين بالاختبار التحصيلي في وحدة الحركة والقوة للصف السادس، ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم لفحص فرضيات الدراسة الثمان التي انبثقت من السؤال الرئيسي للدراسة الذي يبحث عن أثر استخدام الأنشطة الدرامية على التحصيل العلمي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي، كما تناول عرضاً لنتائج التحليل الكيفي للبيانـــات الخاصـــة بالمجموعة التجريبية، الذي يبحث عن أثر استخدام الأنشطة الدرامية على أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الصف السادس.

عرض نتائج التحليل الكمي

للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة المتمثل في: ما أثر استخدام الأنشطة الدرامية على التحصيل العلمي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

حيث تم صياغة ثمان فرضيات صفرية، ولعرض النتائج سنتطرق لفحص الفرضيات الثمانية كما يلي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم في الاختبار البعدي تعود لمتغير طريقة التدريس

لفحص الفرضية تم تطبيق اختبار ت (Independent Samples t_ Test) على استجابات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي. وتظهر نتيجة ذلك في جدول رقم (12).

جدول رقم (12)

اختبار ت (Independent t_test) على الاختبار البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الجنس	العدد (N)	العدد الكلي	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجات الحرية df	الدلالة الإحصائية Sig.(2_taild)
الضابطة	ذكور	31	64	18.90	7.10	128	*0.00
	اناث	33					
التجريبية	ذكور	32	66	24.64	7.41		
	اناث	34					

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

علما بأن العلامة العظمى للاختبار التحصيلي 40

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لصالح المجموعة التجريبية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في الأسئلة الموضوعية التي تقيس مستويات بلوم تعود لمتغير طريقة التدريس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (Independent Samples t_ test) لحساب الفروقات الدالة إحصائيا بين متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الأسئلة الموضوعية من الاختبار التحصيلي حسب مستوياتها (تصنيف بلوم) تعزى لطريقة التدريس،علماً بأن الأسئلة الموضوعية تتضمن مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل فقط، والجدول رقم (13) يوضح نتائج اختبار ت (t_test).

جدول رقم (13)

اختبار ت (Independent t_test) على الأسئلة الموضوعية تبعاً لمستوياتها حسب تصنيف بلوم

نوع السؤال	مستوى السؤال	المجموعة	العدد (N)	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري Std.Deviation	الدلالة الإحصائية Sig.(2_taild)
اختيار من متعدد	**تذكر**	الضابطة	64	3.86	1.63	*0.00
		التجريبية	66	5.21	1.23	
	فهم واستيعاب	الضابطة	64	2.39	1.22	*0.00
		التجريبية	66	3.65	1.23	
	تطبيق	الضابطة	64	1.23	0.66	0.09
		التجريبية	66	1.42	0.63	
	تحليل	الضابطة	64	0.37	0.49	**0.02
		التجريبية	66	0.58	0.50	

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

علما بأن الحد الأعلى لعلامة كل مستوى هو كالآتي: تذكر 7، فهم 6، تطبيق 2، تحليل 1.

نلاحظ من الجدول رقم (13) نتائج اختبار ت (Independent t_test) على الأسئلة الموضوعية التي تظهر ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويي التذكر والفهم والاستيعاب في الأسئلة الموضوعية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطبيق في الأسئلة الموضوعية يعود لطريقة التدريس.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التحليل على الأسئلة الموضوعية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الأسئلة المقالية حسب مستويات بلوم تعود لمتغير طريقة التدريس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (Independent Samples t_test) لحساب الفروقات الدالة إحصائياً بين متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الأسئلة المقالية من الاختبار التحصيلي حسب مستوياتها (حسب تصنيف بلوم) تعزى لطريقة التدريس، والجدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار ت (t_test).

جدول رقم (14)

اختبار ت (Independent t_test) على الأسئلة المقالية تبعاً لمستوياتها حسب تصنيف بلوم

نوع السؤال	مستوى السؤال	المجموعة	العدد (N)	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري Std.Deviation	الدلالة الإحصائية Sig.(2_taild)
مقالي	**تذكر**	الضابطة	64	2.61	1.34	*0.00
		التجريبية	66	3.70	1.25	
	فهم واستيعاب	الضابطة	64	1.08	0.72	**0.04
		التجريبية	66	1.35	0.77	
	تطبيق	الضابطة	64	2.11	1.18	**0.04
		التجريبية	66	2.53	1.21	
	تحليل	الضابطة	64	1.83	1.69	0.25
		التجريبية	66	2.15	1.49	
	تركيب	الضابطة	64	1.66	1.47	0.39
		التجريبية	66	1.89	1.68	
	تقويم	الضابطة	64	1.20	0.92	0.17
		التجريبية	66	1.44	1.14	

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

علما بأن الحد الأعلى لعلامة كل مستوى هو كالآتي: تذكر 5، فهم 2، تطبيق 4، تحليل 5، تركيب 5، تقويم 3.

يتضح من جدول رقم (14) نتائج اختبار ت (t_test) على الأسئلة المقالية التي يتبين منها ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر في الأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم والاستيعاب في الأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

3. وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التطبيق في الأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً على المستويات التحليل والتركيب والتقويم (المستويات العليا) على الأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود لمتغير الجنس.

تم استخدام اختبار (Independent Samples Test) لفحص الفرضية الرابعة، والجدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار ت (t_test).

جدول رقم (15)

اختبار ت (Independent t_test) على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي تبعاً متغير الجنس

تطبيق الاختبار	الجنس	العدد (N)	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري (Std. Deviation)	درجات الحرية df	الدلالة الاحصائية Sig.(2_taild)
القبلي	ذكور	63	8.73	3.90	128	0.62
	إناث	67	8.43	3.05		
البعدي	ذكور	63	20.84	7.80	128	0.97
	إناث	67	20.79	7.82		

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن مستوى الدلالة لمتوسط تحصيل طلبة الصف السادس في الاختبار القبلي =0.62، وكانت مستوى الدلالة لمتوسط تحصيل طلبة الصف السادس في الاختبار البعدي =0.97، وبما أن $0.05 \leq \alpha$، أذن تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية على المتوسط الحسابي لطلبة الصف السادس على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في وحدة الحركة والقوة يعود لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم تعود للتفاعل بين طريقة التدريس (الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس.

لفحص الفرضية تم استخدام التباين الثنائي (MANOVA) لأفراد العينة على الاختبار التحصيلي في وحدة الحركة والقوة للصف السادس، والجدول رقم (16) يوضح نتائج التباين الثنائي للفروقات في متوسطات التحصيل يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

جدول رقم (16)

اختبار تحليل التباين الثنائي (MANOVA) للفروق في متوسطات التحصيل يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

العامل	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	قيمة (F)	الدلالة الاحصائية (Sig)
الطريقة	29.45	1	29.45	19.84	*0.00
الجنس	0.03	1	0.03	0.00	0.97
الطريقة × الجنس	0.23	1	0.23	0.15	0.70

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

يلاحظ من الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس (الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس، كما تدل النتائج على وجود فروق دالة احصائياً تعود لطريقة التدريس ولا تعود هذه الفروق بسبب الجنس أو التفاعل بين الجنس والطريقة.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس يعود لطريقة التدريس.

تم استخدام اختبار (Independent Samples t_ test) لفحص الفرضية، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17)

اختبار ت (Independent t_test) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبلي والبعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

التطبيق	المجموعة	العدد (N)	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجات الحرية df	الدلالة الإحصائية Sig. (2_taild)
القبلي	الضابطة	64	3.56	0.66	128	0.09
	التجريبية	66	3.86	0.53		
البعدي	الضابطة	64	3.60	0.58	128	*0.00
	التجريبية	66	4.25	0.34		

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

نلاحظ من الجدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم الكلي (على جميع بنود مقياس الاتجاهات) على التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس، وهذا يدل على تجانس المجموعتين من حيث اتجاهاتهم نحو مادة العلوم قبل القيام بتطبيق الدراسة، كما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم الكلي (على جميع بنود مقياس الاتجاهات) على التطبيق البعدي للمقياس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية $\alpha \leq 0.05$، وبذلك تكون قد رفضت الفرضية الصفرية.

وقد استفاضت الباحثة في دراسة تأثير طريقة التدريس على كل عامل من عوامل مقياس الاتجاهات، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لكل عامل للتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتم استخدام اختبار ت (Independent Samples t_ test) لفحص وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على كل عامل من عوامل مقياس الاتجاهات كما يظهر في الجدول رقم (18).

جدول رقم (18)

اختبار ت (Independent t_test) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس لكل عامل من عوامل مقياس الاتجاهات

رقم العامل	اسم العامل	المجموعة	العدد (N)	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	الدلالة الإحصائية Sig.(2_taild)
1	أهمية العلوم في حياة الطلبة	الضابطة	64	3.72	0.84	*0.00
		التجريبية	66	4.46	0.48	
2	آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم	الضابطة	64	4.04	0.79	*0.00
		التجريبية	66	4.69	0.34	
3	الدافعية نحو تعلم مادة العلوم	الضابطة	64	3.63	0.79	*0.00
		التجريبية	66	4.33	0.60	
4	الاستمتاع بمادة العلوم	الضابطة	64	3.47	0.73	*0.00
		التجريبية	66	3.97	0.71	
5	النظرة حول القدرة الذاتية في مادة العلوم	الضابطة	64	3.69	0.88	*0.00
		التجريبية	66	4.11	0.63	
6	انعدام القلق نحو مادة العلوم	الضابطة	64	3.25	2.06	**0.04
		التجريبية	66	3.57	2.06	

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

نلاحظ من الجدول رقم (18) ما يلي:

1. وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ على اتجاهات الطلبة للعامل الأول "أهمية العلوم في حياة الطلبة" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ على اتجاهات الطلبة للعامل الثاني "آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، ونلاحظ أيضا أن متوسط اتجاهات الطلبة أعلى ما يمكن للمجموعة التجريبية لهذا العامل بقيمة (4.69) لصالح طريقة التدريس.
3. وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ على اتجاهات الطلبة للعامل الثالث "الدافعية نحو تعلم مادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
4. وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ على اتجاهات الطلبة للعامل الرابع "نظرة الطلبة لثقتهم بأنفسهم حول تعلمهم مادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
5. وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ على اتجاهات الطلبة للعامل الخامس "الاستمتاع بمادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

6.وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ على اتجاهات الطلبة للعامل السادس "انعدام القلق نحو مادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس يعود لمتغير الجنس على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

تم استخدام اختبار (Independent Samples t_ test) لفحص الفرضية السابعة، والجدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار ت (t_test).

جدول رقم (19)

اختبار ت (Independent t_test) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبلي والبعدي تبعاً لمتغير الجنس

تطبيق المقياس	الجنس	العدد (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري Std.) (Deviation	درجات الحرية df	الدلالة الاحصائية Sig.(2_taild)
القبلي	ذكور	63	3.62	0.69	128	0.17
	إناث	67	3.70	0.52		
البعدي	ذكور	63	3.95	0.56	128	0.07
	إناث	67	3.99	0.60		

نلاحظ من الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس على التطبيق البعدي يعود لمتغير الجنس على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، حيث كانت مستوى الدلالة على مقياس الاتجاهات البعدي α=0.07، وبهذا

تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات يعود لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس يعود لتفاعل متغيري الجنس وطريقة التدريس (الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) على مقياس الاتجاه نحو العلوم.

تم فحص الفرضية باستخدام التباين الثنائي (MANOVA) لأفراد العينة على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، والجدول رقم (20) يوضح نتائج التباين الثنائي على متوسطات اتجاهات الطلبة يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

جدول رقم (20)

اختبار تحليل التباين الثنائي (MANOVA) للفروق في اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم البعدي يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

العامل	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية (Sig)
الطريقة	16.70	1	16.70	80.03	*0.00
الجنس	0.05	1	0.05	0.23	0.63
الطريقة × الجنس	0.12	1	0.12	0.58	0.45

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

يلاحظ من الجدول رقم (20) نتائج تحليل التباين الثنائي (MANOVA) على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم البعدي للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وتبين النتائج عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على متوسط اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس (التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس لأن مستوى الدلالة $0.05<0.45$، ولذلك تقبل الفرضية الصفرية بعدم

وجود أثر ذات دلالة إحصائية على متوسط اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وهذا يدل على أن الفروق الناتجة بين متوسطات اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي تعود لطريقة التدريس فقط عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$، وأنه لا يعود سبب هذه الفروقات الدالة احصائياً لعامل الجنس أو لعامل التفاعل بين الجنس والطريقة.

عرض نتائج التحليل الكيفي

النتائج الثانوية للدراسة المتعلقة بأثر استخدام الأنشطة الدرامية على المجموعة التجريبية في الدراسة، وتم ذلك من خلال:

1. تسجيل ملاحظات الباحثة بعد انتهاء كل حصة على مدونة تبين الملاحظات الشخصية للباحثة للآثار الملاحظة على الطلبة باستخدام طريقة الدراما وأنشطتها على المجموعة التجريبية، التي درست وحدة الحركة والقوة بطريقة الأنشطة الدرامية.
2. تم إجراء مقابلة جماعية لطالبات المجموعة التجريبية من قبل الباحثة بواقع حصة صفية، كما أجريت مقابلة مع طلاب المجموعة التجريبية الذكور، وتم سؤالهم عن رأيهم في الأنشطة الدرامية التي تعلموا من خلالها وحدة الحركة والقوة.
3. تم في نهاية كل مقابلة الطلب من كل طالب/ طالبة كتابة تعلقيه الخاص على أثر استخدام الأنشطة الدرامية، وذلك بالإجابة على السؤال المفتوح الذي تكون من فرعين:

أ. الفرع الأول: ما رأيك في الأنشطة الدرامية التي تعرضت لها في دراسة وحدة الحركة والقوة؟

ب. الفرع الثاني: ما الأنشطة الدرامية التي تفضلها؟

1. نتائج ملاحظات الباحثة الشخصية

لقد لاحظت الباحثة على المجموعة التجريبية ملاحظات أثناء تطبيق الدراسة، وتلخصت الملاحظات بالآتي:

- تغير شكل الصف، وبدا اهتمام الطلبة بالمناظر والرسومات، واهتمامهم بإعداد الرسومات بأنفسهم، وتم اهتمام الطلبة في بداية الأنشطة بتسمية فريق العمل (المجموعة) وإعداد لوحة مزخرفة باسم المجموعة للعمل معا كفريق.
- إبداء التعاون بين طلبة الصف، حيث لوحظ أن هذه الطريقة جذبت انتباه الطلبة، وجعلتهم يهتمون جميعا بحصة العلوم والتحضير لها.
- تفاعل طلبة المجموعة التجريبية الإناث والذكور مع الأغاني بدرجة كبيرة، وحفظها ومحاولة أنشادها مع التلحين، ولقد لوحظ محاولة تكرارها حتى بين الحصص.
- ساعد التمثيل وأداء الأدوار الطلبة على حفظ الأدوار وإكساب الثقة بالنفس، ومحاولة بعض الطلبة الذين يُعتبرون أو يصنفون في الصف على أنهم انطوائيين بالمشاركة في الأنشطة الدرامية، حيث لم يسبق أنهم شاركوا في الحصص من قبل.
- ساهمت الطريقة بطريقة ما على حل الخلافات بين بعض الطلبة من خلال التعاون في الحصص، واتحادهم كي ينجح العمل، وقد تم إنهاء الخلافات خاصة لدى الذكور التي لاحظتها الباحثة أو أُعلمت بها من قبل الطلبة عن طريق إقناعهم بالعمل معا أو القيام بنشاط حركي معا.
- ملاحظة السعادة على وجوه الطلبة عند دخول الباحثة لإعطاء الدروس، وعدم الشعور بوقت الحصة، وخلوها من التذمر من قبل الطلبة، وكانوا يرددون جمل "*ماذا سندرس*

غداً" و "*احنا حبين كلنا نشارك في الأنشطة*" و"*كمان اليوم بدنا نروح عالساحة أو على المختبر*".

- كتب الطلبة قصص جملية ابتكروها، كما كان واضحاً عندما طلب منهم كتابة قصة قصيرة عن مفهوم الحركة وظهر فيها مفاهيم علمية كثيرة من مثل (تغير الموضع، المسافة، واتجاه الحركة)، كما استطاع الطلبة توزيع الأدوار على أنفسهم في رسم الشخصيات في القصة (رجل، سيارة، وشجرة)، ومن قصها وتلوينها، وتم أيضا القيام بعرض الحوار (التمثيل) من قبل كل المجموعات في الصف.
- تم ملاحظة اهتمام الطلبة بإجراء الأنشطة خارج الصف، مثل نشاط السباق الذي دار بين شخصيات المسرحية التعليمية في درس حساب متوسط السرعة، أو من خلال الدروس التي كانت تعرض في المختبر من خلال عرض القصص باستخدام جهاز LCD، وقد لاحظت الباحثة امكانية تطبيق العروض والأنشطة الدرامية اما داخل الغرف الصفية أو في المختبر.
- أن الأنشطة الدرامية ساعدت في إكساب الطلبة مهارات اجتماعية مثل المرح والصداقة والتعبير الاجتماعي والاستماع والتعاون ومهارة الحوار والتواصل الإيجابي.
- الأنشطة الدرامية إحدى الإستراتيجيات الحديثة في التعليم التي تختصر الوقت والجهد على المعلم، وتساعد الطلبة على التعلم مقارنة بأسلوب الشرح من قبل المعلم، وقد استدلت الباحثة على هذه النتيجة من خلال خبرتها في تدريس وحدة الحركة والقوة لكلا الجنسين.

2. النتائج المتعلقة بالمقابلة الجماعية لأفراد المجموعة التجريبية وإجابتهم على الفرع الأول من السؤال المفتوح بعد تطبيق الأنشطة الدرامية

بعد تدريس وحدة الحركة والقوة بأسلوب الأنشطة الدرامية عبر مسرحة الوحدة والأنشطة الدرامية، تم عقد مقابلة جماعية للمجموعة التجريبية الإناث بواقع حصة صفية، كما تم عقد مقابلة جماعية للمجموعة التجريبية الذكور بواقع حصة صفية، وتم سؤال المجموعتين عن رأيهم بالأسلوب الذي عرضت به وحدة الحركة والقوة وتم أخذ الآراء وتسجليها من قبل الباحثة.

تبين من المقابلات الجماعية لطلبة المجموعة التجريبية وإجابتهم على الفرع الأول من السؤال المفتوح ونصه "ما رأيك في الأنشطة الدرامية التي تعرضت لها في دراسة وحدة الحركة والقوة؟" أن تعليم مادة العلوم باستخدام الدراما التعليمية وأنشطتها أسهم في:

- زيادة مدى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، حيث عبر احد الطلبة من الذكور"*كنت أفهم من شرح المعلمة واستمتعت في التمثيل الدرامي*" وقالت طالبة "*فهمنا الدروس أكثر وحبيت عرض الدمى كتير*"، وأضاف آخر "*استفدنا كتير وتعلمنا أشياء كتيرة*"، وعبرت طالبة أخرى بأن "*الأنشطة اللي أخذناها بتفهم أكثر من العرض أو شرح المعلمة واستخدمنا أيدينا ولعبنا جعلنا نفهم الدروس ونستوعبها*" و "*عرفت كيف احسب وأطبق المعلومات*".
- يسهم في جعل مادة العلوم مادة مسلية، وتعد الأنشطة الدرامية وسيلة تساهم في خفض مستوى القلق من دراسة مادة العلوم وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو تعلمها، فلقد عبر الطلبة عن استمتاعهم بدراسة العلوم عبر الأنشطة الدرامية في وحدة الحركة والقوة، فقال أحد الطلاب "*استمتعنا وانبسطت بهذه الطريقة الجديدة المفيدة والمعبرة*"، وعبرت

طالبة بقولها "*طريقة حلوة منها تسلية ومنها فهم*" وأضاف طالب "*حبيت التمثيل والقصص وطبيب السيارات أبو المفهومية واستمتعت بكل اشي*" و "*انا أحب حصص العلوم*"، وقالت أخرى "*أصبحنا نتشوق لقدوم حصص العلوم*".

- اعتبار طريقة الدراما وأنشطتها كطريقة محفزة لتذكر المعلومات، فقد أشار بعض الطلبة عن ذلك بالجمل الآتية "*شجعتني هذه الطريقة على الدراسة وعند الدراسة كنت أتذكر ما دار في الصف وما شاهدته أو ما عملته*"، و "*انا حبيت كل شيء المسرحيات والقصص والبنشرجي وجعلتني هاي الطريقة أتذكر ما تم دراسته في الصف*" و "*هي طريقة بتسهل دراسة العلوم*".
- الأنشطة الدرامية كانت تحوي بعض الأنشطة التي تتطلب حركة اليدين من التمثيل والقص والرسم وتمثيل العلاقات الرياضية (العلاقة الطردية والعكسية) ومحاكاة أشكال الحركة (الإنتقالية والدورانية والإهتزازية) بحركات اليدين، وقد أعجبت الطلبة بهذه الحركات وتقليدها حتى أنهم كانوا ينظرون لبعضهم أثناء عمل الحركات.
- طريقة الدراما التعليمية هي إحدى الاستراتيجيات الحديثة في التعليم التي تعتمد على دور الطالب الفعال في عملية تعلمه مقارنة بالطريقة التقليدية التي يعتبر المعلم محورها والطالب مستمع ومتلقي للمعلومات، فقد بينت المقابلة مدى انتباه الطلبة لقيمة ودور الطالب في هذه الإستراتيجية وعبروا عنها بالآتي "*أعجبت بالطريقة الجديدة في تعليم العلوم*" وقالت طالبة "*هاي افضل من الطريقة اللي دايما بندرس فيها يعني شرح من المعلمة واستماع الطالبات*"، وأضاف طالب بقوله "*طريقة جميلة في الخروج عن المألوف ويسهل توصيل أفكار الدرس*".

- ولما كان التعاون والعمل الجماعي ركيزة أساسية في التعلم عبر الدراما التعليمية، أظهر الطلبة إعجابهم بالعمل الجماعي والتعاون والمشاركة في الأداء والتعليق وعمل الأنشطة الاحمائية فيقول طالب "*كنت مرتاح وانا بشتغل مع مجموعتي*" وأضاف آخر "*هذه الطريقة جميلة وأعجبتني المجموعات فقد عملنا معا أشياء حلوة*"، وعبرت طالبة عن العمل الجماعي "*حببتنا في التعاون وذلك لانجاز المهام اسرع وباتقان*" وأضافت أخرى "*تعرفنا على مواهب طالبات الصف، وان كل طالبة تستطيع انجاز عمل ما وليس طالبة واحدة تقوم بكل المهام زي ما إحنا متعودين*" ومن العبارات الجميلة التي وردت "*وصلنا للنتيجة لاننا نفكر معاً وما ينقصنا يتم ملؤه من الطالبات الأخريات في المجموعة*".
- ساهمت الدراما والأنشطة المعروضة في إكساب الطلبة لبعض القيم والسلوكات الايجابية، فتحدثت احدى الطالبات بقولها "*البنات اللي عندهم ضعف زادت هذه الطريقة من دافعيتهم واحسسنا ان لهن دور في الصف*" وقالت أخرى "*شعرنا بأن الطالبات تشجعن على الاداء وتحضير الدروس والمشاركة في الصف*" وقال أحد الطلبة الذكور "*انا استمتعت عندما مثلت في دوري*" وأشار آخر عن مدى استفادته الشخصية من الدراما التعليمية بـ "*في المشهد الذي مثلته أصبحت شخصيتي أقوى من قبل، وأصبحت أعتمد على نفسي أكثر*" وقال آخر "*خليتيني اعتمد على نفسي وما اخجل من الطلاب*".
- كما بينت المقابلة عن أثر الأنشطة الدرامية في ربط العلوم بالواقع، فقد أشار بعض الطلبة عن ذلك بقول طالبة "*هذه المادة بحاجة إلى أنشطة لبيان تطبيق العلوم في حياتنا*" وقالت أخرى "*انه هاي الأنشطة خلتنا نعرف أهمية دراسة مثل هذه الوحدة*" وعبر طالب

بقوله "*هذه الحصص كانت مفيدة وعرفت كتير فوائد عن نقطة الإسناد والحركة والسرعة*".

- اتضح من حديث الطلبة عن الأنشطة الدرامية إعجابهم بكل الأنشطة وعبروا عن ذلك "*حبيت المسرحية واللعب والرسم*" و "*انا بصراحة استمتعت بالرسم والقصص*" وعبر آخر "*استفدت من الأغاني والتمثيل والقصص خاصة السلحفاة والأرنب*" وكذلك "*المشاهد حلوة من مشهد البائع ومكنيكي السيارات والقصص*" و "*اكثر اشي استمتعت في مشاهد كرة المضرب والأناشيد*"، " *فكرة جيدة تلفزيون الحكايا والدمى*".

- **نتائج إجابة طلبة المجموعة التجريبية على الفرع الثاني من السؤال المفتوح المتمثل في ما الأنشطة الدرامية التي تفضلها؟**

لقد لاحظت الباحثة بناءً على الفرع الثاني من السؤال المفتوح "ما الأنشطة الدرامية التي تفضلها؟" أن هناك بعض الأنشطة فضلت من قبل الذكور وبعضها فضلت بدرجة أكبر لدى الإناث. ولمعرفة أي الأنشطة كانت أكثر تفضيلاً لطلبة المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً، تم حساب التكرارات لنوع الأنشطة المقدمة للطلبة من خلال إجابات طلبة المجموعة التجريبية على السؤال المفتوح الذي نصه ما الأنشطة الدرامية التي تفضلها؟ ويبين جدول رقم (21) التكرارات والنسبة المئوية لتفضيل طلبة المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) لكل نوع من أنواع الأنشطة الدرامية التي طبقت في تدريسهم وحدة الحركة والقوة.

جدول رقم (21)

التكرارات والنسب المئوية لنوع النشاط الدرامي المفضل لطلبة المجموعة التجريبية الذكور والإناث

نوع الأنشطة الدرامية	التكرار للذكور	النسبة المئوية للذكور	التكرار للإناث	النسبة المئوية للإناث
مسرحيات (عائلة أبو احمد وتحديد الموضـــع، فـــي مكتبة النهضة، كرة المضرب، رحلة إلـــى أريحـــا، البنشرجي "أبو المفهومية طبيب السيارات")	26	%81	28	%82
دراما صامتة لدرس الجسم الساكن والجسم المتحرك (في الشارع)	8	%25	6	%18
مسرح الدمى (الجاذبية الأرضية)	15	%50	20	%62
رواية قصة (السلحفاة والأرنب، أشكال الحركة مـــع معاذ)	20	%63	22	%65
قصة تخيلية لدرس عناصر القوة (رحلة فـــي بحـــر هائج)	12	%38	18	%53
كتابة قصة (قصة الحركة، قصة أنواع القوة)	13	%41	18	%53
الأناشيد العلمية (تأليف أنشودة الحركة، تلحين وغناء أنشودة القوة)	26	%81	25	%74

يلاحظ من الجدول رقم (21) أن أعلى نسب مئوية للأنشطة الدرامية المفضلة من قبل الذكور كانت المسرحيات والأناشيد العلمية، مع ملاحظة الباحثة عند التفريغ تركيز الطلبة الذكور على مسرحية البائع صاحب مكتبة النهضة، والبنشرجي الذي اسماه بعضهم الميكانيكي ومسرحية كرة المضرب، ومن الملاحظ أيضا حصول الأناشيد العلمية على نسبة عالية عند الذكور حتى أنها أعلى من النسبة المئوية للتفضيل لدى الإناث.

أما الطالبات ففضلن المسرحيات وكانت النسبة المئوية أعلى من غيرها من الأنشطة الدرامية، كما يلاحظ أن الإناث اهتممن أكثر بمسرح الدمى من الطلبة الذكور، مع ملاحظة

النسبة المئوية المتدنية للدراما الصامتة لكلا الجنسين، وتدني نسبة تفضيل الطالبات للدراما الصامتة مقارنة بالذكور، كما يظهر في ملحق رقم (14).

وبناءً على النتائج المنبثقة من التحليلات الإحصائية الكمية الخاصة بالفرضية الرابعة والخامسة لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم والمقابلات الجماعية، وجدت الباحثة توافقاً في النتائج بين التحليلات الإحصائية ومقابلة الطلبة.

ملخص النتائج:

أولاً: بعد جمع وتحليل البيانات الكمية استخلصت النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس (التقليدية والأنشطة الدرامية)، وهذه الفروق تعود لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم على التذكر والفهم والاستيعاب والتحليل في الأسئلة الموضوعية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التطبيق في الأسئلة الموضوعية يعود لطريقة التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الأسئلة التذكر والفهم والتطبيق (المستويات الدنيا) حسب تصنيف بلوم للأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المستويات التحليل والتركيب والتقويم (المستويات العليا) على الأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المتوسط الحسابي لطلبة الصف السادس على الاختبار التحصيلي البعدي في وحدة الحركة والقوة يعود لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس

(الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم الكلي (على جميع بنود الاستبانة) على التطبيق البعدي للمقياس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اتجاهات الطلبة للعامل الأول "أهمية العلوم في حياة الطلبة" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اتجاهات الطلبة للعامل الثاني "آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اتجاهات الطلبة للعامل الثالث "الدافعية نحو تعلم مادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اتجاهات الطلبة للعامل الرابع "نظرة الطلبة لثقتهم بأنفسهم حول تعلمهم مادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اتجاهات الطلبة للعامل الخامس "الاستمتاع بمادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اتجاهات الطلبة للعامل السادس "انعدام القلق نحو مادة العلوم" يعود لمتغير طريقة التدريس على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات يعود لمتغير الجنس.
- عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس العلوم نحو مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.
- عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس العلوم نحو مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس(التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس.

ثانياً: بعد جمع وتحليل البيانات الكيفية الخاصة بالمجموعة التجريبية استخلصت النتائج الآتية:

- تم جمع ملاحظات الباحثة أثناء وبعد تدريس طلبة المجموعة التجريبية وحدة الحركة والقوة باستخدام الأنشطة الدرامية من بينها: اهتمام الطلبة بالمناظر والرسومات، وإعداد الرسومات بأنفسهم، وإبداء التعاون بين طلبة الصف، وتفاعلهم مع الأغاني بدرجة كبيرة، وحفظها ومحاولة أنشادها مع التلحين، وساعد التمثيل وأداء الأدوار الطلبة على حفظ الأدوار وإكساب الثقة بالنفس، وساهمت الطريقة بطريقة ما على حل الخلافات بين بعض الطلبة من خلال التعاون في الحصص، وبدت السعادة والاستمتاع واضحاً على

وجوه الطلبة في حصص العلوم، وكتب الطلبة قصص جملية ابتكروها وكان واضح فيها مفاهيم علمية كثيرة، وتساعد طريقة دمج الأنشطة الدرامية في التعليم على إكساب الطلبة مهارات اجتماعية مثل المرح والصداقة والتعبير الاجتماعي والاستماع والتعاون ومهارة الحوار.

- بالنسبة لنتائج المقابلة الجماعية لطلبة المجموعة التجريبية وإجابتهم على السؤال المفتوح، فاستخلصت النتائج أن التعليم باستخدام الدراما التعليمية وأنشطتها زاد مدى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، وان التعليم باستخدام الدراما التعليمية وأنشطتها يسهم في جعل مادة العلوم مادة مسلية، وتساهم في خفض مستوى القلق من دراسة مادة العلوم، وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو تعلمها، واعتبارها طريقة محفزة لتذكر المعلومات، ولما كان التعاون والعمل الجماعي ركيزة أساسية في التعلم عبر الدراما التعليمية، فقد اظهر الطلبة إعجابهم بالعمل الجماعي والتعاون والمشاركة في الأداء والتعليق وعمل الأنشطة الاحمائية، كما ساهمت الدراما والأنشطة المعروضة في إكساب الطلبة لبعض القيم والسلوكات الايجابية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرف على أثر استخدام طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية في متوسط التحصيل العام في مادة العلوم للطلبة، بالإضافة للتّعرف على أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم، وانبثق عن مشكلة الدراسة سؤال رئيس، تم الإجابة عنه باستخدام التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS)، وقد تم استخدام التحليل الكيفي للبيانات التي جمعت من قبل الباحثة لإفراد المجموعة التجريبية لكلا الجنسين الذين تم تدريسهم وحدة الحركة والقوة عن طريق استخدام الأنشطة الدرامية، وهي نتائج ثانوية تتعلق بآثار الدراما وأنشطتها على طلبة المجموعة التجريبية.

ويقدم هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالبحث التجريبي الذي تمحور حوله السؤال الرئيسي بدراسة أثر استخدام الأنشطة الدرامية على التحصيل العلمي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وتم مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال عن طريق مناقشة الفرضيات الثمان المنبثقة عنه وذلك من خلال الفكرة الرئيسة التي تتبناها الفرضيات، ثم يقدم الفصل أيضاً مناقشة التحليل الكيفي للنتائج الثانوية الخاصة بأثر الأنشطة الدرامية على طلبة المجموعة التجريبية، ومن ثم يعرض التوصيات والمقترحات التي استدل عليها من خلال ما جاءت به الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

أولاً: مناقشة نتائج التحليل الكمي

- **مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الأنشطة الدرامية على تحصيل طلبة الصف السادس**

بينت نتائج اختبار اختبار ت (Independent t_test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس على الاختبار التحصيلي بشكله الكلي في التطبيق القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وهذا يبين تجانس المجموعتين ويدل على تكافؤهما.

وبينت نتائج فحص الفرضية الأولى باستخدام اختبار ت (Independent t_test) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس (التقليدية والأنشطة الدرامية)، وهذه الفروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة مؤشر على أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية في رفع متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية: دراسة أبو شاور(2005) ودراسة أبو غزالة (2008) ودراسة باكسو ويوبز (Paksu & Ubuz, 2009) ودراسة حسني (1999) ودراسة الرشدان (2005) ودراسة سيلفي (Selvi, 2000) ودراسة عبد النبي (1995) ودراسة العيلة (2008) ودراسة القاعود والكرومي (1996) والقرنة (2005) ودراسة كايهان (Kayhan, 2009) والمساعيد (2003) ودراسة ويل (Wahl, 2000) التي كشفت أثر التدريس بالدراما على تحصيل الطلبة في مختلف المواد التعليمية ومن بينها مادة العلوم لصالح طريقة التدريس بالدراما بانواعها وأنشطتها.

ولكن لم تتوافق نتيجة الفرضية الأولى للدراسة الحالية مع نتائج دراسة حمد (Hammad, 2001) ودراسة دودين (Dudin, 1994) ودراسة فهمي (2001) ودراسة امنيوسكي (Omniewski, 1999) ودراسة كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006) ودراسة لاشيل (Lashelle, 2003) بعدم وجود أثر دال لطريقة التدريس بالدراما وانواعها وأنشطتها على متوسط تحصيل الطلبة.

وبالنسبة لنتائج اختبار ت (Independent t_test) لفحص الفرضيتين الثانية والثالثة التي تتعلق بأثر الانشطة الدرامية على الأسئلة الموضوعية والمقالية للاختبار التحصيلي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأسئلة لكل من مستوى التذكر ومستوى الفهم والاستيعاب ومستوى التحليل في الأسئلة الموضوعية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر ومستوى الفهم والاستيعاب ومستوى التطبيق في الأسئلة المقالية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يتماشى مع نتائج الدراسات التي درست أثر تدريس العلوم بالدراما الحوارية والإبداعية كدراسة أبو شاور (2005) ودراسة كامن (Kamen, 1992) ودراسة هول (Hall, 1996) لوجود فروق ذات دلالة على استيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما أكدته أيضا دراسة أبو غزالة (2008) في وجود فروق دالة إحصائيا لطلبة المجموعة التجريبية في استيعاب وفهم المفاهيم البيئية.

حيث ورد في العتوم (2004) وعطا الله (2002) إن طريقة التوليف القصصي وسرد القصص من المبادئ التي تسهم في تحسين الذاكرة والاحتفاظ بالتعلم، وجاءت نتائج الدراسة الحالية مناصرة لأفكار برونر (Bruner, 1966) بأن الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها يعتمد

على طريقة عرض المعلومات، وبما أن إستراتيجية التعلم بالأنشطة الدرامية تعتمد على الممارسة والعمل من قبل الطالب والتعلم التعاوني فهذا يزيد من مستوى تذكر وفهم المعلومات، لأنه كما عرض في زيتون (2007) أن نسبة الاحتفاظ بالتعلم في الاستراتيجيات التي تعتمد على الممارسة بالعمل يشكل ما نسبته 75%، أما الاستراتيجيات التي تعتمد تعليم الأقران فتبلغ نسبة الاحتفاظ بالتعلم 90%، وكما ورد في مرعي (1993) أن طريقة الدراما الارتجالية وابتكار الشعر طريقة تساعد في ترسيخ المعلومات في ذهن الطلبة، وهذا ما بينته دراسة الهرمزي (2005) على وجود علاقة بين نوع الخطاب في حصص العلوم بكونه حوارياً وقصصياً ومدى الفهم السليم للمفاهيم العلمية من قبل الطلبة.

وبينت الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا بأسلوب الأنشطة الدرامية كان تحصيلهم الكلي أفضل من طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية (الاعتيادية)، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن استخدام إستراتيجية الأنشطة الدرامية تفوقت على الطريقة التقليدية في زيادة متوسط تحصيل الطلبة في الاختبار البعدي في وحدة الحركة والقوة، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى ما تتصف به إستراتيجية الأنشطة الدرامية من القدرة على جعل المتعلم نشطاً وفاعلاً أثناء اكتسابه المهارات في المواقف التعليمية، حيث يتوافر فيها المتعة والتشويق واستخدام الحواس في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الأنشطة الدرامية تحوي مجموعة من الأنشطة التي تعتمد على تشغيل اليدين والعقل معا مثل الرسومات والأشكال والألوان والموسيقى ورواية القصة وكتابتها ولعب الأدوار الذي يوفر التعلم والمتعة، وتجعل المتعلمين نشطين وفاعلين، ويسهم في نجاح عملية التعلم وزيادة فاعليتها.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات الأولى والثانية والثالثة في ضوء النظرية البنائية في التعلم، إذ تؤكد على أن تقديم المعلومة بشكل مختلف للطلبة والذي يتطلب الكثير من

الأنشطة والعمل والتجارب من الطلبة بشكل فعال ونشط للتوصل إلى المعلومات والمعارف ساعد في تنظيم المعرفة، وجعل التعلم قائم على الفهم والمعنى، وهذا ما أحدث فروقات ذات دلالة احصائية في متوسط علامات الطلبة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأنشطة الدرامية، وإضافةً لذلك اسهمت الطريقة في زيادة الدافعية نحو تعلم مواضيع العلوم التي تبدو أحيانا صعبة للطلبة، وهذا ما يفسر ملاحظات الباحثة في تحسن أداء طلبة المجموعة التجريبية في تطبيق المعلومات التي تعلموها على مواقف جديدة كان تعطى لهم، أما عن طريق أنشطة أو أسئلة أو أوراق عمل.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات العليا للأسئلة في الاختبار التحصيلي، فقد يعود ذلك لقصر مدة الدراسة التي لم تتجاوز أربعة أسابيع، وعليه يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المدة ليست كافية لترسيخ وتطوير المستويات العليا من التركيب والتقويم، مع التنويه أن إجابة طلبة المجموعة التجريبية على الأسئلة المفتوحة كانت تتصف بالتنويع والابتكار مقارنة بإجابة طلبة المجموعة الضابطة على نفس الأسئلة، ولكن الدراسة الحالية ليست بصدد تحليل اجابات الطلبة على الأسئلة المقالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الجنس على تحصيل الطلبة في مادة العلوم

بينت نتائج الفرضية الرابعة أن مستوى الدلالة لمتوسط تحصيل طلبة الصف السادس في الاختبار القبلي =0.62، وكانت مستوى الدلالة لمتوسط تحصيل طلبة الصف السادس في الاختبار البعدي =0.97، وبما أن $0.05 \geq \alpha$ تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المتوسطات الحسابية لطلبة الصف السادس على الاختبار التحصيلي في وحدة الحركة والقوة يعود لمتغير الجنس.

ومن الدراسات التي تؤيد نتائج الدراسة الحالية بعدم وجود أثر دال لمتغير الجنس على تحصيل الطلبة دراسة باكسو ويوبز (Paksu & Ubuz, 2009) ودراسة العموش (2006) ودراسة القرنة (2005) ولم تأتي هذه النتائج لتتوافق مع دراسة أبو شاور (2005) التي دلت نتائجها بوجود أثر دال في متوسط تحصيل الطلبة يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ونتائج دراسة حمد (Hammad, 2001) التي وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وترجع الباحثة سبب عدم وجود أثر للجنس في الدراسة أن الطلبة في الصف السادس يمتازون بنفس الخصائص النمائية والنفسية تقريبا ذكورا كانوا أم إناثا، وهذا يدل أن طريقة الانشطة الدرامية طريقة مناسبة لرفع متوسطات تحصيل الطلبة بغض النظر عن جنسهم.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على متوسط تحصيل الطلبة**

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عند استخدام تحليل التباين الثنائي (MANOVA) أن مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم يعود للتفاعل بين طريقة التدريس (الطريقة التقليدية والأنشطة الدرامية) والجنس، بل إنّ الفروق الدالة هي بسبب طريقة التدريس (الأنشطة الدرامية) وليس لسبب أو أي عامل آخر، وهذه النتيجة تدعم نتائج الفرضيات الثلاث الأولى بوجود أثر دال إحصائياً على متوسط تحصيل طلبة الصف السادس يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

جاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتائج القرنة (2005) بعدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الطريقة والجنس، بينما جاءت مخالفة لنتيجة دراسة المساعيد (2003) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعود للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بأثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على اتجاهات طلبة الصف السادس نحو مادة العلوم**

دلت نتائج الفرضية السادسة في الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم الكلي (على جميع بنود الاستبانة) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية $\alpha \leq 0.01$، كما وبينت النتائج وجود أثر ذات دلالة إحصائية على اتجاهات الطلبة على كل عامل من عوامل مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية $\alpha \leq 0.05$، وتتمثل العوامل بالعامل الأول "أهمية العلوم في حياة الطلبة"، والعامل الثاني "آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم" ، ونحو العامل الثالث "الدافعية نحو تعلم مادة العلوم"، والعامل الرابع "نظرة الطلبة لثقتهم بأنفسهم حول تعلمهم مادة العلوم"، والعامل الخامس "الاستمتاع بمادة العلوم"، والعامل السادس "انعدام القلق نحو مادة العلوم".

وهذه النتيجة جاءت بتوافق مع نتائج دراسة أبو غزالة (2008) واوزل وفيكتيب (Ozal & Ufuktepe, 2002) ودراسة حمد (Hammad, 2001) وشيريجا (Chiriga, 2001) ودراسة فهمي (2001) والقاعود وكرومي (1996) بوجود أثر دال للدراما

وأنشطتها على تحسين اتجاهات الطلبة، ولم تأتي لتتوافق من نتائج كل من دراسة سيلفي (Selvi, 2000) ودراسة كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006).

ومما يجدر ذكره أن دراسة آرثر (Arthur, 2007) ودراسة هلادنا وشونيسي (Haladyna & Shanghnessy, 1982) درست العوامل التي تختص باتجاهات الطلبة نحو العلوم، وبناءً عليه تم مقابلة العوامل المنتمية لمقساس الاتجاهات التي ظهرت في الدراسة الحالية ومناقشتها للعوامل التي تعمل على تنمية الاتجاهات نحو مادة العلوم التي ظهرت في الدراستيين السابقتين ومن بين هذه العوامل:

1. الانجاز الأكاديمي في مادة العلوم، وهذه نتيجة تتوافق مع الدراسة بحيث كان العامل الرابع "نظرة الطلبة لثقتهم بأنفسهم حول تعلمهم مادة العلوم" يركز على نظرة الطلبة للانجازهم في مادة العلوم من خلال فقراته، وكيف يمكن بهذه النظرة تحسين اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم، وجاءت مؤيدة لذلك نتائج دراسة فهمي (2001) ولكنها كانت مخالفة لنتيجة دراسة كاريوكي وهمفري (Kariuki & Humphrey, 2006).
2. طرق وأساليب التدريس، حيث اهتمت الدراسة الحالية بدراسة أثر طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية على تحسين اتجاهات الطلبة، وبناءً على نتائج الدراسة أثبت أن طريقة العرض الدرامي وأنشطتها قادرة بدلالة إحصائية على تحسين وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو مادة العلوم.

3. ممارسات المعلم، وجاء مواكباً للفقرات التي تختص بالعامل الثاني الذي تم تسميته بـ "آراء الطلبة نحو معلم العلوم ومادة العلوم"، حيث دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست

باستخدام الأنشطة الدرامية، وهذا يدل أن طريقة التدريس بالأنشطة الدرامية تحسن من آراء الطلبة حول معلم العلوم ويصبح دور الطلبة فيها نشطا ويتغير دور المعلم إلى الميسر والموجه للعمل ويبتعد عن دور الملقن الذي ينتظر أجوبة على أسئلته، وجاءت نتيجة الدراسة الحالية مؤيدة لنتائج دراسة العيلة (2008) في أن استخدام أسلوب الدراما في التعليم يحسن التواصل الايجابي بين المعلم وطلابه.

4. اهتمام معلم العلوم بالأنشطة، وقد وردت فقرات في مقياس الاتجاهات نحو العلوم تهتم بتوفير مادة العلوم للمواقف التعليمية التي تتيح العمل الجماعي بين الطلبة، واستمتاعهم بإجراء الأنشطة والتجارب المخبرية في دروس العلوم، وبمقدرتهم على تنفيذ الأنشطة والتجارب المخبرية على نحو جيد في دروس العلوم، وأن معلم العلوم يقوم بمساعدة الطلبة جميعاً أثناء حل المسائل والأنشطة، حيث وجدت فروق احصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية على تلك الفقرات مما يدل أن اهتمام معلم العلوم بالأنشطة وتنويعها ينمي اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الجنس على متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم**

أظهرت نتائج الفرضية السابعة التي تم فحصها باستخدام اختبار (Independent Samples Test) أنه لا توجد فروق دالة احصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات يعود لمتغير الجنس، وجاءت نتائج الدراسة الحالية مؤيدة لنتائج دراسة حمد (Hammad, 2001) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على متوسط اتجاهات طلبة الصف السادس.**

تم فحص الفرضية الثامنة باستخدام تحليل التباين الثنائي (MANOVA)، ودلت النتائج على عدم وجود فروق دالة احصائيا تعود للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذه النتيجة تبين أن وجود الفروق في اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم يعود لمتغير طريقة التدريس فقط، لأنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس ولم يظهر فروقاً ذات دلالة لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس، وهذا يدل على الاثر الواضح لطريقة التدريس بالانشطة الدرامية على تحسين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم.

ثانياً: مناقشة التحليل الكيفي

- **مناقشة النتائج الثانوية المتعلقة بأثر الأنشطة الدرامية على طلبة المجموعة التجريبية**

تناولت الدراسات والبحوث السابقة أهمية توظيف الدراما في التعليم كأسلوب للتعلم واكتساب المهارات اللغوية، ومساعدة الطلبة في فهم المفاهيم للمادة، بالإضافة إلى استخدام الأنشطة الدرامية والمسرح والألعاب الجماعية في تنمية المهارات الاجتماعية وإكساب الطلبة بعض السلوكيات الايجابية كدراسة حسن (2001) التي وجدت فروق على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية (الاستقلال، التعاون، التعبير الاجتماعي، التقليد).

كما لاحظت الباحثة اهتمام واضح من قبل الطلبة بحصة العلوم وللأنشطة الدرامية المعروضة، مما أظهر تغييراً في شكل الصف وفي نظرتهم لبعضهم وتقبل أفكار الآخرين

حتى أنهم كانوا أحيانا يفاجؤن بمواهب بعض الطلبة في صفهم، مما اكسب هؤلاء الطلبة الثقة بالنفس والحماس للعمل، وهذه الملاحظات تأكدت عندما أجرت الباحثة المقابلة الجماعية، حيث أظهر الطلبة مدى استمتاعهم بحصة العلوم بسبب الأنشطة الدرامية والأدوار التي وكلت إليهم، وبسبب تعرفهم على مواهب الغير وأهمية التواصل بين طلاب الصف لانجاز المهمات والدافعية للعمل، وجاءت هذه النتائج مؤيدة لنتائج دراسة أثيمولام (Athiemoolam,2006)، ونتائج المقابلات التي أجراها كامن (Kamen, 1992) مع المجموعة التجريبية التي أوضحت إلى المدى الكبير الذي خلفته الدراما التعليمية كطريقة تدريس على دافعية الطلبة واتجاهاتهم الايجابية نحو العلم.

وبما أن العمل التعاوني أساسي في تنفيذ الأنشطة الدرامية والأنشطة الاحمائية فقد لاقت تقبل كبير من قبل الطلبة، وشعر الطلبة بأهمية التعاون، كما ظهر جلياً في نتائج دراسة باكسو ويوبز (Paksu & Ubuz, 2009) بأن التعاون يحسن من المواقف التعليمية المقدمة للطلبة، وكما أيدته كل من دراسة حسن (2001) ونتائج دراسة النجار(1998) في أن للتعلم التعاوني أثر دال على تحسين التحصيل والاتجاهات للطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني.

كما تبين أن الأنشطة الدرامية جعلت الصف أكثر تماسكا وتعاوناً، وأكسبتهم الإحساس بالمسؤولية واهتمامهم بنظافة الصف وشكله وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتائج دراسة الدهان (2002) لمدى فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية.

أما بخصوص كتابات الطلبة من القصص أو التعليق على العرض المسرحي فقد كـــان في بداية اللقاء بالتحديد في الدرس الثاني (مفهوم الحركة) بسيطا نوعا ما، مقارنةً مع كتابة

القصة في درس القوة (علماً بأن هذا الدرس ينتمي للفصل الثاني من الوحدة)، وكما يبدو واضحاً في إجابة الطلبة على الأسئلة المفتوحة طويلة الإجابة في الاختبار التحصيلي (سؤال رقم 3 وسؤال رقم 4) فكانت إجابات طلبة المجموعة التجريبية أكثر تنوعاً وأكثر إيضاحاً مقارنة مع اجابات المجموعة الضابطة، وجاءت نتائج الدراسة الحالية مؤيدة لدراسة كاراكيل (Karakelle, 2009) وكاكماك وميهمت (Cakmak & Mehmet, 2007) بأن للدراما دور في تطوير المهارات الفكرية وحل المشكلات لدى الطلبة.

أما فيما يتعلق بملاحظات الباحثة فقد أتاحت إستراتيجية التدريس بالأنشطة الدرامية الفرصة للمشاركة لكل طالب بالأفكار والآراء والمشاركة في العمل والتعلم معا، ومن الجدير بالذكر أن هناك طلبة (ذكور وإناث) كان معروف عنهم عدم الإكتراث والإستجابة للتعلم وحتى عدم المشاركة في الأنشطة والتجارب وذلك حسب ملاحظات معليمهم وطلاب صفهم، ولكن بعد إجراء الدراسة تحسن تعاملهم مع طلبة الصف ومدى مشاركتهم في الأنشطة، وقد لوحظ وجود طلبة في شعبتي المجموعة التجريبية لديهم صعوبات في القراءة والكتابة، وقد أثرت الدراسة بثقتهم نحو التأثير بآرائهم وأفكارهم واستخدام حواسهم في التعلم، ولاحظت الباحثة ابتكارهم لبعض القصص والرسومات، وقد تبين فهمهم للمفاهيم المدروسة التي قد لا تظهر في الامتحان.

كما لوحظ أن هناك تقدم للطلبة في أداء المهام، وتقمص الشخصيات التي أوكلت إليهم، وظهر استخدام المفاهيم الجديدة في تعبيرهم وعند العمل في المجموعة، وكان النشاط والحيوية والسعادة واضحاً على الطلبة خاصة عندما كان يطلب منهم الغناء، أو الرسم والقص، ومن الملاحظ اندماج طلبة المجموعة التجريبية في العمل بشكل كبير حيث كانوا

أحيانا يقومون بتوزيع الأدوار فيما بينهم، ويطلبون أن تبقى الباحثة موجودة في الصف وإعطاءهم أنشطة إضافية، حتى بعد انتهاء وقت الحصة، وخلال المقابلة الجماعية لكلا الشعبتين التجريبيتين في نهاية الدراسة لاحظت الباحثة تكرار جمل من الطلبة حول رغبتهم بالاستمرار في التعلم بهذه الطريقة، وكانت الأغلبية من الطلبة (ذكوراً وإناثاً) يريدون الاستمرار في العمل الجماعي وعمل الأنشطة وكتابة القصص العلمية.

ولكن من الجدير بالذكر أن هناك بعض الطلاب الذكور كانوا يتذمرون من بعض الأنشطة فكانت تلاحظ الباحثة عدم انسجامهم في كل الأنشطة خاص المبنية على لعب الدور وممكن أن يعود ذلك على اختلاف طبيعة الذكور، بينما أبدت الطالبات تحسن في أداء الأدوار مع مرور الوقت، وأصبحن يجهزن القصص قبل الحصة، وإحضار ملابس خاصة وتلوين ومقصات في كل حصص العلوم، ويتبين أن استخدام الأنشطة الدرامية له فعالية في تعليم الطلبة مفاهيم الوحدة (الحركة، الموضع، القوة، أنواع القوى، تأثير القوة على الأجسام، سرعة الجسم، العوامل التي تعتمد عليها السرعة) وان الأسلوب الداعم لهذه الأنشطة الدرامية كان عبر التعلم التعاوني مما أسهم في تعلم المفاهيم وزيادة التحصيل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتجربة الباحثة خلال البحث التجريبي ومراجعة الأدبيات السابقة، تقدم الباحثة توصياتها الموجهة لوزارة التربية والتعليم، عسى أن تكون الدراسة الحالية منطلقا لوجه من أوجه التطوير والتغيير في العملية التربوية، وبناءً عليه وضعت التوصيات التالية:

- الاهتمام من صناع القرار في وزارة التربية والتعليم بإعداد دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام الأنشطة الدرامية كإستراتيجية للتعلم والتعليم، والاهتمام بالأنشطة والألعاب الدرامية وتعميمها داخل المدارس.
- تصميم وتطوير دورات خاصة عن تقنيات الدراما، وتدريب المعلمين على كيفية تصميم خطط للعب الأدوار أو دمج القصة والمسرحية في التعليم.
- تصميم مساقات دراسية في الجامعات الفلسطينية تتضمن أنشطة درامية واستراتيجيات وطرائق تدريس تعتمد على الدراما في التعليم الخاص ببرامج إعداد المعلمين.
- اهتمام معدي المناهج بإثراء وتضمين المناهج المدرسية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص على مسرحيات درامية تعليمية عند تطويرها، وتفعيل دور الدراما التعليمية والمسرح في التعليم.
- توفير المواد البسيطة الأساسية للمدارس للقيام بالعروض الدرامية وأنشطتها كالقماش والأوراق الملونة والمقصات، وتزويد معلمي العلوم بنشرات تبين كيفية الاستفادة من هذه المواد في العملية التعليمية.

- العمل على تقليل أعداد الطلبة في الصفوف (مشكلة الاكتظاظ) ليتسنى لمعلم العلوم إدارة الصف عند عمل الأنشطة الاحمائية والأنشطة الدرامية.

مقترحات بدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسات حول أثر دمج برنامج الدراما الحوارية والإبداعية في التعليم على عينات اكبر من الطلبة.
- إجراء دراسات حول أثر الأنشطة الدرامية والألعاب على مراحل مختلفة للطلبة.
- إجراء دراسات كيفية معمقة لدور الأنشطة الدرامية على الطلبة في المدارس الفلسطينية.
- القيام بدراسات وأبحاث في مجال استخدام الأنشطة الدرامية الحوارية والإبداعية في تدريس مادة العلوم.
- إجراء دراسات ميدانية تقييمية على معرفة المعلمين في المدارس الفلسطينية بأساليب تعليم الطلبة من خلال الأنشطة الدرامية والدراما الإبداعية والحوارية.
- إجراء دراسات حول فاعلية الأنشطة الدرامية في تدريس كافة فروع العلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء، أحياء، علم الأرض، الأرصاد، والفلك، وعلم البيئة).
- تطوير قوائم رصد لسلوكات الطلبة في الصف الذي يتعلم بإستراتيجية الأنشطة الدرامية.
- القيام بدراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين التحصيل والاتجاهات نحو المواد العلمية.
- إعداد دراسات في مجال الدراما التعليمية موجهة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم والرياضيات.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو رياش، حسين محمد وشريف، سليم محمد و الصافي، عبد الحكيم (2009). **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1**. عمان، الأردن: دار الثقافة.

أبو شاور، سامي حسن محمود (2005). **أثر تدريس العلوم باللعب في اكتساب المفاهيم العلمية وأداء عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو التدريس باللعب**. رسالة ماجستير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

أبو غزالة، فيحاء (2008). **أثر طريقتي الدراما الإبداعية والحوارية في استيعاب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم البيئية واتجاهاتهم نحو البيئة في الأردن**. رسالة دكتوراه منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

أبو مغلي، لينا نبيل وهيلات، مصطفى قسيم (2008). **الدراما والمسرح في التعليم: النظرية والتطبيق، ط1**. مصر: دار الحامد.

جولدبرج، م (2005). **مسرح الأطفال: فلسفة وطريقة، ط1**. ترجمة جميلة كامل. القاهرة: المشروع القومي للترجمة.

حسن، أحمد حسين محمد (2001). **دور المسرح في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي**. رسالة ماجستير. مصر: جامعة عين شمس، قسم الإعلام وثقافة الطفل.

حسني، قاسم (1999). **أثر استخدام الدراما في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الكويتية**. رسالة ماجستير. الكويت: جامعة الجهرة.

حسين، كمال الدين (2005). **المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حلس، عزام (2000). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث في غزة نحو استخدام المسرح في التعليم. **مجلة التربية (15)**. مجلة تصدر عن دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث.

الحيلة، محمد محمود (1999). **التصميم التعليمي، ط1**. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود (2003). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، ط2**. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود (2007). **الألعاب من أجل التفكير والتعلم، ط2**. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الدهان، منى حسين محمد (2002). فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد (15)، 205 –245.

الربيدي، مريم يحيى زكريا (2003). **الارتباط بين مستوى التحصيل العلمي بالمستويات المعرفية العليا والاتجاهات نحو العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي وبين مستوى مهاراتهم الرياضية.** رسالة ماجستير. الأردن: جامعة اليرموك .

الرشدان، رانية عيسى (2005). **أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية.** رسالة ماجستير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

الريماوي، مالك؛ الكردي، وسيم (2007). **مخيلة الحكاية في استكشاف القصة وإنتاج المعنى، ط2.** رام الله، فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان.

زيتون، عايش محمود (2005). **أساليب تدريس العلوم، ط5.** عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1.** عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (2003). **تدريس مهارات التفكير، ط1.** عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، أحمد محمد (2004). أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة التلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية (20).**

الشبول، نايف محمود (2002). المسرح في التربية: منهج وتطبيق. **مجلة دراسات العلوم التربوية، 29** (2). 255_265.

شريعة، زياد مصطفى، العملة، محمد سالم ، السميري، مريم عبد ربه، أبو حجلة، أمل أحمد، عبدالله، مراد عوض الله، عطير، نهى إسماعيل (2001). **العلوم العامة للصف السادس الأساسي، ط2.** رام الله، فلسطين: مركز المناهج.

شما، عبد اللطيف (1999). **المسرح المدرسي.** عمان: منشورات وزراة الثقافة.

عبد النبي، رزق حسن (1995). **الطريقة الكشفية والدرامية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية،** دراسة دكتوراة. مصر: جامعة أسيوط، كلية التربية.

عبد المنعم، زينب محمد (2007). **مسرح ودراما الطّفل، ط1.** القاهرة: عالم الكتب.

عبيد، جمانة محمد (2006). **المعلم_ إعداده، تدريبه، كفاياته، ط1.** عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف (2004). **علم النفس المعرفي _ النظرية والتطبيق، ط1.** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتوم، عدنان، علاونة، شفيق، الجراح، عبد الناصر، أبو غزال، معاوية (2005). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، ط1.** عمان، الأردن: دار المسيرة.

عدس، محمد عبد الرحيم (1996). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1.** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

عدس، عبد الرحمن (2005). **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، ط3.** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

عزازي، سلوى محمد احمد (2000). **فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية.**

أخذ من الانترنت بتاريخ 2009/11/26 **http://www.minshawi.com**

العشي، نوال (2008). **إدارة التعلم الصفي، ط1.** عمان، الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عطا الله، ميشيل كامل (2002). **طرق واساليب تدريس العلوم، ط2.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العناني، حنان عبد الحميد (2000). **الدراما والمسرح في تعليم الطفل، ط5.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العنزي، بشرى بنت خلف (2007). بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر بعنوان " **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام** " السعودية: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

العموش، إبراهيم محمد (2006). **اثر الدراما التعليمية في تطوير مهارة التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس**. رسالة ماجستير. الأردن: جامعة اليرموك.

العيلة، تحرير فؤاد (2008). **أثر استخدام الدراما في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية مهارة التحدث لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير. غزة، فلسطين.

أخذ من الانترنت بتاريخ 21/ 11/ 2009 **portal@alazhar-gaza.edu**

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). **المدخل الى التدريس، ط1**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فهمي، احسان عبد الرحيم (2001). **فاعلية استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير منشورة، السعودية: جامعة عبد العزيز.

القاعود، إبراهيم وكرومي، عوني (1996). أثر طريقة التمثيل في تحصيل طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية. **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12** (4).147_184.

قرعان، مها (2007). وللفنون دور في تنمية الذكاء العاطفي. **مجلة رؤى تربوية،** العدد(24). رام الله، فلسطين.

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

الكردي، وسيم (2003). **المشكالية: نحو حوار حواري من الصوت المفرد إلى الأصوات المتعددة، ط1**. رام الله، فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان للنشر.

كشك، وائل (2007). في تعلم الرياضيات وتعليمها. **مجلة رؤى تربوية،** العدد (24). رام الله، فلسطين.

كنعان، أحمد علي (2006). وقائع مؤتمر بعنوان "علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائفة الفنية من الطفولة حتى الشباب". **مجلة جامعة دمشق 22** (1).

مرعي، حسن (1993). **المسرح المدرسي، ط1**. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

المساعيد، صالح قنيان جلود (2003). **أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

موسى، عبد المعطي (1992). **الدراما والمسرح في تعليم الطفل، ط1**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى محمد (2008). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**. عمان، الأردن: اليازوري.

النجار، يوسف مصطفى قاسم (1998). **أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، بيرزيت، فلسطين: جامعة بيرزيت

النجار، يوسف مصطفى قاسم (2007).**التقرير النهائي لنتائج الامتحان الموحد في اللغة العربية والرياضيات والعلوم في الفصل الثاني 2006_ 2007**. دائرة التربية والتعليم التابعة وكالة الغوث الدولية. رام الله، فلسطين.

النجتون، أ، ف (1998). **الدراما والتعليم**. ترجمة مرسي سعد الدين. القاهرة: المشروع القومي للترجمة.

ندى، علي محمد فتحي (2005). **اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم**. رسالة ماجستير منشورة. نابلس، فلسطين: جامعة النجاح.

نشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي، ط1**. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نودينجز، نل (2007). **السعادة والتربية: تعليم بلا دموع، ط1**. ترجمة فاطمة نصر. مصر: إصدارات سطور.

الهرمزي، جانيت نيسان متى (2005). **علاقة الخطاب الصفي في دروس العلوم في المرحلة الأساسية بفهم الطلبة للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم**. رسالة دكتوراه. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

References

Ackroyd, J. (2006). *Research methodologies for drama. 1*nd, British library cataloguing_in_publication data.

Andersen, C. (2000). Process drama and classroom inquiry. *symposium conducted at the third international drama in education research institute*, July 21. 25, Columbus, USA.

Arthur, L. (2007). Teacher practices and middle- school science achievements, *International Journal of Science Education*, *29* (11), p 1329-1346.

Athiemoolam. L. (2006). *Advantages of drama in education. Paper presented in the 37th annual ELTAI of the English language classroom empowerment through spoken English*. Ethiraj College. Chennai, India.

Bedore, B. (2004). *101* Improv games for children and adults. *1*nd. United States, America: group west, hunter house Inc, alameda.

Bournot, T. Monique, B. George, S. & Seror, J. (2007). The role of drama on cultural sensitivity motivation and literac in a second language context. Journal for learning through arts. *A research Journal on arts integration in school and communities. 3*(1)

Brauer, G. (2002). *Body and language*. Intelactual learning through drama, 1nd. Greenwood publishing group. West port, Connecticut & London. 51-70 .

Bruner, J. (1963). *Learning about learning*. Toronto, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Ma: Belknap Press of Harvard University Press.

Bruner, J. (1973). *Beyond the information given:* Studies in the Psychology of Knowing, Allen and Unwin, London.

Cakmak, A. & Mehmet, O. (2007). *Teacher's creativity*. Kirikale University.

Campbell, D. & Standley, J. (1996). *Experimental and Quasi Experimental designs for research*. Houghton Mifflin company Boston.

Chauhan, V. (2004). Drama techniques for teaching English. *TESl Journal. X1*(10).

Chiriga, L. (2001). *Creative dramatics as an effective teaching strategy*. M. A. Thesis, University Of Virginia, USA.

Cohen, E.J. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small group. *Review of Educational Research, 64,* 1-35.

Delargey, M (2001). How to learn quickly, pleasantiy and thoroughly: Comenian thoughts, *School Science Review, 82* (301), 79_84.

Dudin, N. (1994). *The Effect of using drama in teaching EFL on development of oral skills of tenth grade student in Jordan*. M.A thesis, University of Jordan. Amman, Jordan

Ebel, R. (1979). *Essentials of educational measurement*, 3nd. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Fernsler, H. (2003). *Comparison between the test scores of third grads children who receive drama in place of traditional studies instruction and third grade children who receive traditional social studies instruction*. *M.A thesis*, University of Johnson Bible College. (ERIC) Document Reproduction Service, No. ED 479760.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*, Cassell, London.

Haladyna, T. & Shanghnessy, J. (1982). Attitudes toward science: A quantitative synthesis. *Science Education, 66*(4): 547-563.

Hall, A. (1996). Let's get the lead out. *School Science and Mathematics, 98* (4), 198-204.

Hammad, k. (2001). *The Effects of using drama techniques in TEFL on the Ninth grade student's achievement and attitudes.* M.A thesis: AL_ Quads University.

Henry, M. (2000). Drama s ways of learning. *Research in Drama Education, 5*(1). 4562.

Hetland, L. & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: what the evidence shows. *Arts Education Policy Review,* 102 (15).

Hornbrok, D. (1998). *Eduction and Dramatic Art, 2*nd. London: Routledge.

Howard, D. (2006). *Drama and its dramatic effects on children.* Drama kids International. Grassroots Newswire *T.M*.

Gearbart, M. & Saxe, G. (2004). *When teachers know what students know*: integrating mathematics assessment

Glasersfeld, E. (1991). *Constructivism in education*. In Arieh Lewy the international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamon Press Pic. 31-32.

Gogoline, L. & Swartz, F. (1992). A quantitative and qualitative inquiry into the attitude toward science of nonscience college students. *Journal of research in science teaching, (29).* 487- 504.

Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, *4* (2), 124-129.

Kariuki, P & Humphrey, S. (2006). The Effects of drama on the performance of at-risk elementary math students. *Paper presented at the Annual Conference of the Mid- South Educational Research Association*. Birmingham, Alabama.

Kayhan. (2009). *Creative drama in terms of retaining information. Ankara*. Turkey

Kurdi, W. (2001). *Drama for dialogic dialogue*. M.A thesis: Drama in education. Birmingham, England.

Kamen, M. (1992). *Creative drama and the enhancement of elementary school students*. Understanding of Science Concepts. PhD

Dissertation, the University of Microfilms International Ann Arbor, USA.

Lashelle, D. (2003). *Ideas for using drama through instruction*. PhD Dissertation, West Virginia University, USA. Document Reproduction Service (ERIC), ED 441007.

Leigh, E. & Kinder, J. (1999). *Learning through fun and games*. Sydney, New York. McGraw-Hill Co. Inc.

Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom, *The Science Teacher, 73*(5), 34_40.

Linda, D. (2001). Teaching with drama: A story Of Beginning. *Theater Journal .15*(1), 33_40.

Maley, A. and Duff, A. (2004). *Drama techniques in language learning, 2nd Ed*. The press syndicate of the University of Cambridge, the Pitt building, and Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom.

McCaslin, N. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York: Wesley Longman press.

Murphy, C. Ambusaidi, A. & Beggs, J. (2006). Middle East meet west: comparing children's attitudes to school science. *International Journal of science Education, 28*(4), 405- 422.

Nicoll.A. (1978). *The theatre and dramatic theory*. United States: Greenwood Press.

Norby, R. (2002). A study of changes in attitude towards science in atechnology based K-8 preservice preparation science classroom, *a paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in science* teaching, New Orleans, *Document Reproduction* Service (ERIC), ED469075.

Omniewski, R. (1999). *The effects of an arts infusion approach on the mathematics achievement of second- grade student's*, PhD Dissertation, The University of Texas, and USA. Document Reproduction Service (ERIC), ED 466413.

Ozal, C. & Ufuktepe, U. (2002). Avoiding mathematics trauma: alternative teaching methods. *Paper presented at the International Conference on the Teaching of Mathematics*. Crete, Greece.

Paksu, B. & Ubuz, A. (2009) Effects of drama- based geometry instruction on student achievement, attitudes, and Thinking Levels. *Journal of Educational Research, 102* (4). 272-286.

Parker, V. & Gerber. (2000). Effects of a science intervention program on middle — grade student achievement and attitudes. *School Science and Mathematics*, 236-242.

Process drama (2008). Retrieved From Wikipedia in June, 10, 2009 *http://en.wikipedia.org/wik i/Process drama*.

Selvi, T. (2000). The Effects of drama based instruction on fifth grade student's achievement on body recognition and attitude toward science compared to traditional teaching. *School Science and Mathematics, 98* (4), 198-204.

Siks, G. B. (1983). *Drama with English, 2nd* Ed: Harper & Row publishers. New York.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice, 43* (4), 274-280.

Tobin, K. & others (1994). Research on Instructional Strategies for Teaching Science, Handbook of Research on Science Teaching and Learning. (45_93) Macmillan Publishing Company, New York.

Wahl, M. (2000). Drama and teaching math. *School Science & Mathematics, 152* (1): 15-25.

Yun, S. (2003). *Using drama and theatre to promote literacy development.* some basic classroom. Document Reproduction Service (ERIC). ED477613.

الملاحق

ملحق رقم (1)/ الدراسات التي تناولت أثر الدراما على التحصيل الدراسي

الدراسة	نوع الدراما	المادة	النتائج
فهمي (2001)	لعب الدور	اللغة العربية	لا توجد فروق ذات دلالة في الاختبار التحصيلي يعود لطريقة التدريس.
القرنة (2005)	الدراما	اللغة العربية	وجود أثر دال احصائيا على تحصيل الطلبة وعلى تنمية التفكير لديهم لصالح طريقة الدراما في التعليم.
Dudin (1994)	لعب الأدوار	اللغة الانجليزية	لم يوجد فروق دالة إحصائيا على متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس
Hammad (2001)	الدراما	اللغة الانجليزية	عدم وجود فروق ذات دلالة في متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس، ووجود فروق دالة في متوسط التحصيل تعود للجنس لصالح الإناث.
Chauhan (2004)	الفنون والمسرح	اللغة الانجليزية	تحسن واضح على مهارات التحدث على الاختبار الذي اعد لقياسها.
العيلة (2008)	الدراما	اللغة الانجليزية	وجود أثر دال لمهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.
المساعيد (2003)	لعب الدور	التربية الاسلامية	وجود فروق ذات دلالة في متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس، ووجود فروق دالة للتفاعل بين الطريقة والجنس.
القاعود وكرومي (1996)	الدراما التعليمية	الاجتماعيات	وجود أثر دال على متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
Fernsler (2003)	الدراما الحوارية	الاجتماعيات	وجود أثر في إيصال مفاهيم المادة، وإكساب الطلبة سلوكات ايجابية.
الرشدان (2005)	مشاهد حوارية	الاجتماعيات	وجود أثر دال على متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
Omniewski (1999)	الدراما	الرياضيات	لم يتبين أي فروق ذات دلالة احصاية يعود لطريقة التدريس.
Wahl (2000)	الدراما الإبداعية	الرياضيات	وجود أثر دال في رفع متوسط التحصيل يعود لطريقة التدريس.
Kariuki & Humphrey (2006)	الدراما	الرياضيات	عدم وجود اختلاف في الانجاز الأكاديمي يعود لطريقة التدريس.
Kayhan (2009)	الدراما الإبداعية	الرياضيات	وجود فروق ذات دلالة في قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم. وفي رفع مستوى التحصيل وتنمية قدرة الإبتكار

الدراسة	نوع الدراما	المادة	النتائج
Kamen (1992)	دراما إبداعية الإيماء/ والارتجال	العلوم	وجود فروق ذات دلالة لاستيعاب المفاهيم العلمية يعود لطريقة التدريس، ووجود اتجاهات ايجابية ودافعية نحو العلم لصالح المجموعة التجريبية.
عبد النبي (1995)	الدراما	العلوم	اثبتت الدراما فاعليتها في مجال التحصيل المعرفي.
Hall (1996)	الدراما الحوارية	العلوم	وجود فروق ذات دلالة على استيعاب المفاهيم العلمية.
Selvi (2000)	الدراما	العلوم	أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في متوسط التحصيل لصالح المجموعة التي درست بدمج الدراما والتقليدي مقارنة مع استخدام الدراما لوحدها أو الطريقة التقليدية لوحدها.
أبو شاور (2005)	الدراما الألعاب التدريبية	العلوم	وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية وأداء عمليات العلم، ووجود اثر دال للجنس لصالح الذكور.
أبو غزالة (2008)	دراما حوارية وإبداعية	العلوم	وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستيعاب مفاهيم البيئة تعزى لطريقة التدريس.
حسني (1999)	دراما حوارية	اللغتين العربية والانجليزية ومادتي العلوم والاجتماعيات	وجود أثر على متوسط تحصيل الطلبة يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
Lashelle (2003)	دمج الفنون	اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم	وجود اثر دال على متوسط تحصيل الطلبة في اللغة الانجليزية والرياضيات، وعدم وجود أثر ذات دلالة في العلوم.

ملحق رقم (2)/ الدراسات التي تناولت أثر الدراما على اتجاهات الطلبة

الدراسة	المادة	النتيجة
فهمي (2001)	اللغة العربية (القواعد النحوية)	وجود فروق ذات دلالة في التطبيق البعدي للاتجاه نحو مادة القواعد النحوية يعود لطريقة التدريس. ووجود علاقة بين التحصيل للطالبات والاتجاه.
Hammad (2001)	اللغة الانجليزية	وجود فروق دالة على متوسط الاتجاه يعود لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في الاتجاهات تعزى للجنس.
Chiriga (2001)	رياضيات	تحسن واضح على اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات.
Ozal & Ufuktepe (2002)	رياضيات	تحسن واضح على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وإزالة المشاعر السلبية نحو المادة.
Kariuki & Humphrey (2006)	رياضيات	لم يوجد أثر واضح لطريقة التدريس على اتجاهات الطلبة، كما لم يوجد علاقة بين الانجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الرياضيات.
القاعود وكرومي (1996)	علوم	تحسن ملحوظ على اتجاهات الطلبة نحو البيئة.
Selvi (2000)	علوم	لم توجد فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو العلوم تعود لاستخدام الدراما التعليمية.
أبو غزالة (2008)	علوم	وجود تحسن ملحوظ على اتجاهات الطلبة نحو البيئة.

ملحق رقم (3)/ موافقة مديرية التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية على تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لها

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الماجستير في التربية

(02) 2982981 (02)2982174 ص.ب 14 بيرزيت

2009 آب 24

To. CEEP
Recommended
A-Eo
26/8/09

حضرة رئيس برنامج التعليم لوكالة الغوث الدولية المحترم
رام الله – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة جهاد يوسف حماد عودة بدراسة كمتطلب لاستكمال رسالة الماجستير تحت اشراف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان "اثر استخدام الأنشطة الدرامية على تحصيل طالبات الصف السادس في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها".

يرجى تسهيل مهمة الطالبة بإجراء بحث تجريبي يطبق على شعبتين لطلبة الصف السادس الابتدائي في مدرستي:

- مدرسة إناث قلنديا
- مدرسة ذكور قلنديا الأولى

مع فائق التقدير والاحترام،،،

أ. موريس بقلة
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

DEPARTMENT OF EDUCATION
UNRWA F.O. JERUSALEM
31-08-2009
FILE No. ED/
PASSED TO

A.E.O/J

DIEEP

31/8/09

برنامج الدراسات العليا التربية
GRADUATE PROGRAM EDUCATION

ملحق رقم (4)/ الأهداف السلوكية لوحدة الحركة والقوة

الرقم	الهدف	مستوى الهدف
1	أن يوضح المقصود بالموضع	تذكر
2	أن يوضح المقصود المسافة المقطوعة	تذكر
3	أن يوضح المقصود الحركة	تذكر
4	أن يوضح المقصود متوسط السرعة	تذكر
5	أن بحديد موضع جسم ما	تطبيق
6	أن يذكر أدوات قياس المسافة	تذكر
7	أن يميز بين الحركة والسكون	فهم
8	أن يحسب المسافة التي يقطعها الجسم أفقيا	تطبيق
9	أن بحديد العلاقة بين متوسط السرعة وعاملي المسافة والزمن	تحليل
10	أن يستنتج العلاقة بين المسافة المقطوعة ومتوسط السرعة	تحليل
11	أن يحسب متوسط السرعة باستخدام القانون	تطبيق
12	أن بحديد العوامل التي تعتمد عليها متوسط السرعة	فهم
13	أن يوضح المقصود بالقوة	تذكر
14	أن يوضح المقصود قوة الاحتكاك	تذكر
15	أن يوضح المقصود قوة الجاذبية	تذكر
16	أن يذكر نص الفعل ورد الفعل	تذكر
17	أن يحدد عناصر القوة	تطبيق
18	أن يبين الأثر الناتج عن بذل قوة على جسم	فهم
19	أن يوضح اثر قوة الاحتكاك في الطبيعة	فهم
20	أن يوضح اثر قوة الجاذبية في الطبيعة	فهم
21	أن يفسر بعض التطبيقات العلمية على الفعل ورد الفعل	تحليل
22	أن يذكر بعض أنواع القوى في الطبيعة	تذكر
23	أن يحدد كل من الأثر والأثر في حالات مختلفة	تطبيق
24	أن يذكر أداة قياس القوة	تذكر
25	أن يميز بين كتلة الجسم ووزنه	فهم
26	أن يذكر العوامل التي تعتمد عليها قوة الاحتكاك	تذكر
27	أن يحدد الفعل ورد الفعل في حالات مختلفة	تطبيق
28	أن يصمم نشاط يوضح قانون مبدأ الفعل ورد الفعل	تركيب
29	أن يميز أشكال الحركة الانتقالية	فهم
30	أن يميز أشكال الحركة دورانية	فهم
31	أن يميز أشكال الحركة اهتزازية	فهم

32	أن يحسب وزن جسم ما معروف الكتلة	تطبيق
33	أن يصمم نشاط يوضح العلاقة بين القوة وأثرها في الأجسام	تركيب
34	أن يصمم نشاط يوضح العلاقة بين قوة الاحتكاك والنتوءات في الأجسام	تركيب
35	أن يتصور حياة بدون جاذبية	تقويم
36	أن يتصور حياة بدون قوة الاحتكاك	تقويم
37	أن يفسر بعض الظواهر اعتمادا على نوع القوة في الطبيعة	تحليل

ملحق (5)/ نتائج اختبار ت (Independent t_test) على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري Std. Deviation	الدلالة الإحصائية Sig.(2_taild)
الضابطة	64	8.48	3.45	0.75
التجريبية	66	8.68	3.52	

ملحق رقم (6)/الأنشطة الدرامية المتبعة في كل درس من دروس وحدة الحركة والقوة

اسم الدرس	عدد الحصص	الأنشطة المتبعة
الموضع	1	عرض مسرحي، نشاط إثرائي، توزيع ورقة عمل ختامي
الحركة	1	مشاركة كاملة لكل الطلبة عبر دراما صامتة، ورقة عمل، مع تأليف أنشودة، ثم محاولة تلحين الأنشودة وغنائها.
المسافة، أدوات ووحدات قياسها والزمن أدوات ووحدات قياسه	1	دراما مسرحية، ثم بعد مشاهدة المشهد ومناقشته الخروج لساحة المدرسة، تقسيم الطلبة إلى مجموعات وتحديد الأدوار بين الطلبة، بحيث يكون هناك المسجل للبيانات للطلاب/الطالبات المتسابقات، الطالب/الطالبة التي ستقيس المسافة، الطالب/الطالبة التي ستقيس الزمن، الطلاب/الطالبات لتحضير بطاقات خط النهاية والبداية.
متوسط السرعة	2	عرض قصة الأرنب والسلحفاة مستخدما جهاز LCD، عمل مثلث يجمع المفاهيم ويسهل حفظ القوانين الثلاث المشتقة من القانون الأساسي بالرسم والقص والتلوين. ارتجال قصة من قبل الطلبة وتمثيلها.
مفهوم القوة عناصر القوة	2	نشاط إحمائي، مشهد درامي مع ورقة عمل ودراما تخيلية من خلال سرد قصة.
قوة الجاذبية	1	مسرح دمى (التمثيل باستخدام العرائس).
قوة الاحتكاك	2	مشهد مسرحي، واستخدام اليدين لبيان العلاقة بين عدد النتوءات في السطح ومقدار قوة الاحتكاك. المعلم في دور البنشرجي (دراما معلم في دور الخبير)، قراءة أنشودة مؤلفة من قبل الباحثة ومحاولة تلحينها من قبل الطلبة بعنوان "أنواع القوة" وترديدها.
قوة الفعل ورد الفعل	1	تأليف قصة من قبل المجموعات الصفية تخص مشاهدات قدمت ونوقشت مع الطلبة، تقليد الطلبة للحركات باستخدام حركة اليدين لاتجاه قوة الفعل واتجاه قوة رد الفعل (الإيماءات)، واستخدام جهاز LCD لعرض مشاهدات تعمل على مبدأ الفعل ورد الفعل.
أشكال الحركة	1	قصة تعرض بالصوت والصورة معدة من قبل الباحثة باستخدام جهاز LCD، ثم إعطاء ورقة عمل لتصنيف أشكال الحركة الموجودة في القصة بشكل فردي.

ملحق رقم (7)/ الإجراءات المنفذة لتطبيق الدراسة

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون
وضع الطلبة في ثلاث مجموعات متكافئة في كل مدرسة، وتعيين الشعب بشكل عشوائي	25 /8 / 2009	الباحثة بالتعاون مع بعض المعلمات بإشراف مديرة المدرسة في مدرسة الإناث. كما قسم الطلبة الذكور أيضا إلى ثلاث مجموعات متكافئة من قبل معلميهم بالاتفاق مع مدير المدرسة.
تحليل المادة التعليمية وحدة الحركة والقوة للصف السادس	12-26/8/2009	الباحثة، حيث تم إعادة تحليل الوحدة بفارق زمني اسبوعين.
بناء جدول مواصفات للمادة	1/ 9/2009	الباحثة.
إعداد أداتي الدراسة المتمثلين في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم.	20/ 9/ 2009	الباحثة بإشراف الدكتور المشرف.
تحكيم ادوات الدراسة	7/10/2009	لجنة التحكيم.
تعيين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكلا الجنسين في المدرستين بشكل عشوائي	15/11/ 2009	الباحثة وكلا من معلم العلوم للصف السادس في مدرسة الذكور ومعلمة العلوم للصف السادس في مدرسة الإناث.
تطبيق أداتا الدراسة على العينة الاستطلاعية	23/11/ 2009	الباحثة ومعلمي العلوم في مدرستين تابعتين لوكالة الغوث الدولية انهت تدريس وحدة الحركة والقوة هدف الدراسة.
تطبيق اداتا الدراسة الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبليين على عينة الدراسة.	1/ 12/ 2009	الباحثة وكلا من معلم العلوم للصف السادس في مدرسة الذكور ومعلمة العلوم للصف السادس في مدرسة الإناث.
تطبيق الدراسة: البدء بتدريس وحدة الحركة والقوة بالأنشطة الدرامية للمجموعة التجريبية لكلا الجنسين، وتدريسها بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة لكلا الجنسين.	2/12/ 2009	درست الشعبة"ج" في مدرسة الذكور، والشعبة"ج" في مدرسة الإناث من قبل معلميهم في المدرسة بالطريقة التقليدية. بينما درست الباحثة الوحدة بالأنشطة الدرامية لشعبة "ب" في مدرسة الذكور، وشعبة "أ" في مدرسة الإناث.
التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات على عينة الدراسة	30/12/ 2009	الباحثة بالتعاون مع معلم العلوم للصف السادس في مدرسة الذكور ومعلمة العلوم للصف السادس في مدرسة الإناث.
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على عينة الدراسة	31/12/2009	الباحثة بالتعاون مع معلم العلوم للصف السادس في مدرسة الذكور ومعلمة العلوم في مدرسة الإناث.

ملحق (8)/ جدول المواصفات لوحدة الحركة والقوة للصف السادس

تبعاً لتحليل المحتوى (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين)، ومستويات الأهداف المعرفية (معرفة، فهم واستيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، والوزن النسبي للمادة التعليمية حسب نسبة الحصص ونسبة أهداف الوحدة.

الأهداف / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
الحقائق	%12	%10	%6.5	%3.7	%2.7	%1.9
%37 / 18	3.6 سؤال	3 سؤال	1.95 سؤال	1.1 سؤال	0.81 سؤال	0.57 سؤال
المفاهيم	%10	%8.4	%5.4	%3.6	%2.3	%1.5
%30.6 / 15	3 سؤال	2.5 سؤال	1.6 سؤال	1.1 سؤال	0.69 سؤال	0.45 سؤال
المبادئ	%6.6	%5.1	%3.6	%2.04	%1.5	%1.0
%20.4 / 10	2 سؤال	1.5 سؤال	1.1 سؤال	0.6 سؤال	0.45 سؤال	0.3 سؤال
القوانين	%4	%3.4	%2.1	%1.2	%0.92	%0.61
%12.2 / 6	1.2 سؤال	1.02 سؤال	0.63 سؤال	0.36 سؤال	0.28 سؤال	0.18 سؤال
المجموع 30	**9.8 سؤال**	**8.02 سؤال**	**5.28 سؤال**	**3.16 سؤال**	**2.2 سؤال**	**1.5 سؤال**
نسبة الفصل الاول: نسبة الفصل الثاني 1:3	3:7 (10)	2:6 (8)	2:4 (6)	1:2 (3)	1:1 (2)	1:0 (1)
عدد الأهداف	13	11	7	4	3	2
النسبة المئوية للأهداف	%32.5	%27.5	%17.5	%10	%7.5	%5

الملحق رقم (9)/ أداة الدراسة الأولى

الاختبار التحصيلي في مادة العلوم في وحدة الحركة والقوة للصف السادس الأساسي.

عزيزي الطالب /الطالبة:

بين يديك اختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف السادس الأساسي في وحدة الحركة والقوة، والمطلوب قراءة الأسئلة بتمعن ثم الإجابة عليها في المكان المخصص يتكون الاختبار من خمسة أسئلة، علماً بأن العلامة الكلية للامتحان (40) علامة.

والرجاء التكرم بكتابة اسم مدرستك ورقمك والشعبة في المستطيل أدناه.

ملاحظة زمن الاختبار ساعة ونصف، مكون من سبع أوراق.

اسم المدرسة:	.....
رقم الطالب/ الطالبة :	.....
الشعبة:	.....

س1: أرسم/ي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (16 علامة)

1. **يسمى التغير الذي يطرأ على موضع جسم ما أفقياً:**

أــ الموضع ب ــ القوة ج ــ الحركة د ــ الكتلة

2. **قوة تنشأ بين جسمين متلامسين وتكون بعكس اتجاه الحركة:_**

أــ الجاذبية ب ــ المغناطيسية ج ــ رد الفعل د ــ الاحتكاك

3. **إذا قذفت كرة لأعلى فإنها لا تلبث أن تسقط على الأرض بفعل قوة:**

أــ الجاذبية ب ــ الاحتكاك ج ــ المغناطيسية د ــ مقاومة الهواء

4. **تعتبر حركة الأرجوحة مثالا على الحركة :**

أ ــ الاهتزازية ب ــ الدورانية

ج ــ الانتقالية د ــ المستقيمة

5. **الأداة المستخدمة لقياس مقدار القوة هي:_**

أ ــ الميزان الزمبركي ب ــ الميزان ذو الكفتين

ج ــ الميزان الالكتروني د ــ الميزان ذو الكفة

6. **نوع القوة التي تؤثر على قارب شراعي بتأثير الرياح هي:**

أ ــ قوة سحب ب ــ قوة دفع

ج ــ قوة مغناطيسية د ــ قوة الجاذبية

7. **تعتبر حركة الباخرة في الصورة أدناه مثالا على الحركة:**

أ ــ الاهتزازية ب ــ الدورانية ج ــ الانتقالية د ــ المستقيمة

8. **عندما تصطدم سيارة في عمود كهربائي بقوة فان ذلك الاصطدام يتسبب في:**

أ ــ تغير الشكل ب ــ تغير الاتجاه

ج ــ تغير السرعة د ــ تغير الاتجاه والشكل والسرعة

9. لتسهيل حركة المسننات في الشكل أدناه:

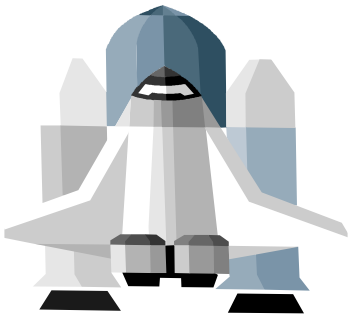
أ ــ زيادة احتكاك المسننات مع بعضها.

ب ــ وضع مادة لزجة بين السطحين المتلامسين.

ج ــ التقليل من سرعتهما.

د ــ لا شيء مما ذكر.

*** أمامك مكوك فضائي اجب/ي عن البنود 10 و11 و12 بناءً على الشكل:**



10. اتجاه قوة الفعل يكون حسب السهم:

أ ــ ↓ ب ــ ↑ ج ــ ← د ــ →

11. اتجاه قوة رد الفعل يكون حسب السهم:

أ ــ ← ب ــ ↑ ج ــ → د ــ ↓

12. العلاقة بين مقدار قوة الفعل ومقدار قوة رد الفعل هي:

أ ــ مقدار قوة الفعل اكبر من مقدار قوة رد الفعل.

ب ــ مقدار رد الفعل اكبر من مقدار قوة الفعل.

ج ــ مقدار قوة الفعل مساوية لمقدار قوة رد الفعل.

د ــ لا يوجد علاقة بين مقدار قوة الفعل ومقدار قوة رد الفعل.

13. إحدى الجمل التالية تعد من سلبيات الجاذبية الأرضية:

أ ــ تثبت الأجسام على سطح الأرض.

ب ــ سقوط الأمطار.

ج ــ تحتاج لبذل مجهود لرفع أي جسم لأعلى.

د ــ سقوط مياه الشلالات على مولدات التيار الكهربائي.

14. جميع الجمل الآتية صحيحة فيما يخص قوة الاحتكاك ما عدا:

أ ــ قوة الاحتكاك على السطح الخشن اقل منها على السطح الأملس.

ب ــ الاحتكاك قوة تؤثر على سرعة الأجسام.

ج ــ قوة الاحتكاك تعتمد على نوع السطح.

د ــ قوة الاحتكاك تساعد في حركة السيارات على الشوارع.

15. "طالبة تود سحب جارور خزانة المختبر إلى الأمام، بقوة (20) نيوتن"، عنصر القوة الذي لم يرد ذكره هو:

أ ــ اتجاه القوة. ج ــ نقطة تأثير القوة.

ب ــ مقدار القوة. د ــ نوع القوة.

16.سار محمد خطوتين إلى الشرق، وثلاثاً على الشمال، وخطوتين إلى الغرب، ثم ثلاثًــا إلى الجنوب، أين وصل يا ترى؟

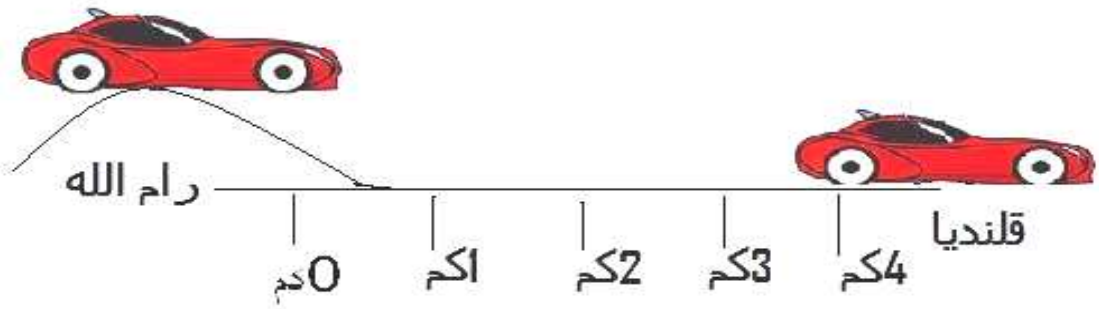
أ ــ إلى نقطة البداية.

ب ــ خطوة واحدة إلى يمين نقطة البداية.

ج ــ خطوة واحدة إلى شمال نقطة البداية.

د ــ نقطة تبعد خطوتين شرق نقطة البداية وثلاث خطوات شمالها.

س2: انطلقت سيارة من موقف سيارات رام الله متوجهة إلى مخيم قلنديا، كما هو موضح بالشكل، أجب/ي عن الأسئلة التالية: (10 علامة)



1. **هل تغير موضع السيارة؟**

.....

2. **ماذا يلزمنا لتحديد موقع السيارة في كل مرة؟**

أ_..... **ب_**..... **ج_** .....

3. **ما الذي جعل السيارة تتحرك من رام الله إلى قلنديا؟**

.....

4. **كيف يمكن أن نقيس المسافة التي تقطعها السيارة؟**

.....

5. **ما مقدار المسافة بين مخيم قلنديا ومدينة رام الله؟**

.....

6. **صف/ي حركة السيارة عند وصولها لمنحدر وعند اقترابها من منعطف وعند صعودها التلة؟**

.....

.....

.....

س3: صمم/ي نشاط يوضح مبدأ الفعل ورد الفعل، مع تحديد كل منهما؟ (3 علامات)

.....

.....

.....

.....

س4: تخيل/ي لو لم يوجد قوة جذب للأرض تجذب الأشياء نحوها، أكتــب/ي مشــاهدات تصف عالماً بدون جاذبية (في الشكل المبين أدناه)؟ (3 علامات)

.....

.....

.....

.....

س5: سأل محمد صديقه عصام كم وزنك؟ فأجابه عصام :(33) كغم، فقال محمد هذا كلام غير صحيح! (4 علامات)

أ ــ كلام من تؤيد/ي كلام عصام أم كلام محمد؟

.....

ب ــ ادعم/ي إجابتك؟

.....

ج ــ ما مقدار كتلة عصام؟

.....

د ــ ما مقدار وزن عصام؟

.....

س6: في أحد سباقات الخيول العربية الأصيلة، تقرر على كل متسابق أن يقطع مسافة قدرها (5) كم. بدأ السباق واخذ المشجعين بإطلاق الهتافات وعبارات التشجيع بحماس، وارتفع صوت التصفيق عالياً للخيل الأسرع...وفي النهاية ظهرت النتائج على لوحة النتيجة النهائية.

اجب/ي بناءً على لوحة النتائج النهائية أدناه عن الأسئلة في المكان المخصص:

(4 علامات)

رقم الخيل المتسابق	اسم الخيل المتسابق	الزمن المستغرق (دقائق)
1	الصقر	11
5	قلب الصحاري	12
6	الأشهب	10
8	عيون الفلا	13

من النتيجة في المستطيل المجاور أي الخيول أسرع؟

.....

كم متوسط سرعة الخيل الأسرع؟

.....

.....

ما العلاقة بين سرعة الخيول والزمن المستغرق لقطع المسافة المحددة؟

.....

.....

المعلمة: جهان عودة

مع أمنياتي لكم/لكنّ بالتوفيق والنجاح

ملحق رقم (10)/ أداة مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم عند تقديمها للمحكمين

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:_

لديك مقياس للاتجاهات نحو مادة العلوم، يندرج تحتها (44) بند، علماً بان هذه البنـــود لا تمثل اختباراً، وليس لها إجابة صحيحة أو خاطئة.

أرجو منك وضع دائرة حول البند الذي يمثل حقيقة مشاعرك نحـــو العلـــوم بكـــل حريـــة وصراحة.

وتؤكد لك الباحثة بأن هذه الاستجابات لن تستخدم إلا للأغراض البحث العلمي فقط، وتلتزم الباحثة بالسرية

التامة لها، ولن يكون لها أي تأثير على علاماتك في المدرسة أو علاقتك بمدرّسيك.

البيانات الشخصية :

أرجو وضع إشارة (×) بين القوسين أمام العبارة التي تدل على بياناتك.

أسم المدرسة:_ ذكور قلنديا الأساسية الأولى ( )

بنات قلنديا الأساسية الأولى ( )

الجنس:_ ذكر ( )، أنثى ( )

المعدل في مادة العلوم العامة:_ ( )

شاكراً لكم/ لكن حسن التعاون

الباحثة:_ جهان عودة

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يظهر معلم العلوم اهتماماً قليلاً بالطلاب.	5	4	3	2	1
2	يقدم معلم العلوم المادة بطريقة واضحة.	5	4	3	2	1
3	يظهر معلم العلوم اهتماماً قليلاً بحصة العلوم.	5	4	3	2	1
4	يسعى معلم العلوم إلى تقديم المساعدة لنا جميعاً أثناء حل المسائل والأنشطة.	5	4	3	2	1
5	لا يشجع معلم العلوم الطلبة على طرح أسئلتهم في مادة العلوم.	5	4	3	2	1
6	العلوم إحدى المواد المفضلة لدي.	5	4	3	2	1
7	أحب قراءة كتب خارجية في الموضوعات العلمية.	5	4	3	2	1
8	أشعر بالارتياح عند حل واجباتي لدروس العلوم.	5	4	3	2	1
9	استوعب الموضوعات العلمية التي تعرض في كتاب العلوم بسهولة.	5	4	3	2	1
10	أشعر بالارتياح في حصة العلوم.	5	4	3	2	1
11	أحب أي شيء يتعلق بالعلوم.	5	4	3	2	1
12	أشعر بالتوتر عندما يتحدث أحد معي عن موضوع يتعلق بموضوعات العلوم المختلفة.	5	4	3	2	1
13	لدي شعور جيد إتجاه العلوم.	5	4	3	2	1
14	علاماتي غالبا متدنية في مادة العلوم.	5	4	3	2	1
15	أحب قضاء وقت طويل في دراسة العلوم بالمدرسة.	5	4	3	2	1
16	أستطيع حل الواجبات الصعبة في دروس العلوم.	5	4	3	2	1
17	أنفذ الأنشطة والتجارب المخبرية على نحو جيد في دروس العلوم.	5	4	3	2	1
18	استمتع كثيراً بإجراء الأنشطة والتجارب المخبرية في دروس العلوم.	5	4	3	2	1
19	استمتع بمشاهدة البرامج العلمية في التلفاز.	5	4	3	2	1
20	أشعر بأنني مجبر على دراسة مادة العلوم في المدرسة.	5	4	3	2	1
21	يخيفني حضور حصص العلوم.	5	4	3	2	1
22	أفضل الأعمال التي لا يلزمها مادة العلوم.	5	4	3	2	1
23	اهتم بفهم دروس العلوم التي أدرسها.	5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
24	لا أستفيد في حياتي العملية (اليومية) من المعرفة العلمية التي أتعلمها في دروس العلوم.	5	4	3	2	1
25	لدي رغبة حقيقية في تعلم العلوم.	5	4	3	2	1
26	لا تصلح الحياة دون فهم العلوم.	5	4	3	2	1
27	نحتاج العلوم لأداء القليل من الأعمال في حياتنا.	5	4	3	2	1
28	للعلوم أهمية عالية في تطور الدولة.	5	4	3	2	1
29	من الضروري تعلم العلوم للحصول على وظيفة جيدة.	5	4	3	2	1
30	ينبغي على غالبية الناس تعلم شيئاً عن موضوعات العلوم المختلفة.	5	4	3	2	1
31	أتذكر معظم الحقائق والمعلومات التي أدرسها في حصة العلوم.	5	4	3	2	1
32	انتظر دروس العلوم بشوق.	5	4	3	2	1
33	استمتع بالتحدث عن العلوم مع الآخرين .	5	4	3	2	1
34	لا أشعر بالحاجة إلى تنفيذ الأنشطة والتجارب المخبرية لفهم دروس العلوم.	5	4	3	2	1
35	تُعلمنا العلوم أثارة الأسئلة.	5	4	3	2	1
36	سيزداد حبي للمدرسة إذا ألغيت حصص العلوم.	5	4	3	2	1
37	غالبية الأفكار في العلوم غير مفيدة.	5	4	3	2	1
38	أسعى إلى أن اصبح معلماً للعلوم في المستقبل.	5	4	3	2	1
39	توفر لنا حصة العلوم مواقف تعليمية تتيح العمل الجماعي بين الطلبة.	5	4	3	2	1
40	استطيع ربط ما أتعلمه داخل حصص العلوم بالواقع الذي نعيشه.	5	4	3	2	1
41	دراسة مادة العلوم تثير لدي حب الاستطلاع.	5	4	3	2	1
42	أستطيع البحث عن الأسباب الطبيعية للأحداث والظواهر والأشياء من حولي من خلال تعلمي لمادة العلوم.	5	4	3	2	1
43	تساعدني حصة العلوم في تقبل آراء الآخرين.	5	4	3	2	1
44	تساعدني حصة العلوم في إيجاد حلول لبعض المشكلات التي تواجهني.	5	4	3	2	1

ملحق رقم (11)/ أداة مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم بعد التحكيم

مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة: رقم الطالب:( )

لديك مقياس للاتجاهات نحو مادة العلوم، يندرج تحتها (37) بند، علماً بان هذه البنـــود لا تمثل اختباراً، وليس لها إجابة صحيحة أو خاطئة.

أرجو التكرم بوضع دائرة حول البند الذي يمثل وجهة نظرك نحـــو العلـــوم بكـــل حريـــة وصراحة.

وتؤكد لك الباحثة بأن هذه الاستجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وتلتـــزم الباحثة بالسرية التامة لها، ولن يكون لها أي تأثير على علاماتك في المدرسة أو علاقتـــك بمدرّسيك.

البيانات الشخصية :

أرجو وضع إشارة (×) بين القوسين أمام العبارة التي تدل على بياناتك.

اسم المدرسة: ذكور قلنديا الأساسية الأولى ( )، بنات قلنديا الأساسية الأولى ( ).

الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).

شاكرةً لكم/ لكنّ حسن التعاون

الباحثة: جهان عودة

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	احيانا	نادراً	مطلقاً
1	يظهر معلم العلوم اهتماماً بالطلبة.	5	4	3	2	1
2	يقدم معلم العلوم المادة بطريقة واضحة.	5	4	3	2	1
3	يهتم معلم العلوم بحصة العلوم.	5	4	3	2	1
4	يقدم معلم العلوم المساعدة لنا جميعاً أثناء حل المسائل والأنشطة.	5	4	3	2	1
5	يشجع معلم العلوم الطلبة على طرح الأسئلة	5	4	3	2	1
6	تعد مادة العلوم إحدى المواد المفضلة لدي.	5	4	3	2	1
7	أحب قراءة كتب خارجية في الموضوعات العلمية.	5	4	3	2	1
8	أشعر بالارتياح عند حل واجبات مادة العلوم.	5	4	3	2	1
9	استوعب الموضوعات العلمية التي تعرض في كتاب العلوم بسهولة.	5	4	3	2	1
10	أشعر بالارتياح في حصة العلوم.	5	4	3	2	1
11	أحب أي شيء يتعلق بمادة العلوم.	5	4	3	2	1
12	لدي شعور جيد اتجاه مادة العلوم.	5	4	3	2	1
13	علاماتي متدنية في مادة العلوم.	5	4	3	2	1
14	أحب قضاء وقت طويل في دراسة مادة العلوم بالمدرسة.	5	4	3	2	1
15	أستطيع حل واجبات مادة العلوم بسهولة.	5	4	3	2	1
16	استطيع تنفيذ الأنشطة والتجارب المخبرية على نحو جيد في حصص مادة العلوم.	5	4	3	2	1
17	استمتع بإجراء الأنشطة والتجارب المخبرية في حصص مادة العلوم.	5	4	3	2	1
18	استمتع بمشاهدة البرامج العلمية في التلفاز.	5	4	3	2	1
19	أشعر بأنني مجبر على دراسة مادة العلوم في المدرسة.	5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
20	يخيفني حضور حصص مادة العلوم.	5	4	3	2	1
21	اهتم بفهم دروس العلوم التي أدرسها.	5	4	3	2	1
22	أستفيد من المعرفة العلمية التي أتعلمها في مـــادة العلوم في حياتي اليومية.	5	4	3	2	1
23	للعلوم أهمية عالية في تطور الدولة.	5	4	3	2	1
24	من الضروري تعلم مادة العلـــوم للحصـــول علـــى وظيفة جيدة.	5	4	3	2	1
25	ينبغي علـــى غالبيـــة النـــاس تعلـــم شـــيئاً عـــن موضوعات العلوم المختلفة.	5	4	3	2	1
26	أتذكر معظم الحقائق والمعلومات التي أدرسها فـــي حصة العلوم.	5	4	3	2	1
27	انتظر حصص مادة العلوم بشوق.	5	4	3	2	1
28	استمتع بالتحدث عن مادة العلوم مع الآخرين.	5	4	3	2	1
29	تُعلمنا مادة العلوم أثارة الأسئلة.	5	4	3	2	1
30	سيزداد حبي للمدرسة إذا ألغيـــت حصـــص مـــادة العلوم.	5	4	3	2	1
31	أسعى أن أصبح معلماً لمادة العلوم في المستقبل.	5	4	3	2	1
32	توفر حصة مادة العلوم مواقف تعليمية تتيح العمل الجماعي بين الطلبة.	5	4	3	2	1
33	استطيع ربط ما أتعلمه داخل حصص مادة العلـــوم بالواقع الذي نعيشه.	5	4	3	2	1
34	تثير دراسة مادة العلوم حب الاستطلاع لدي.	5	4	3	2	1
35	تحفزني دراسة مادة العلوم البحث عـــن الأســـباب الحقيقية للظواهر.	5	4	3	2	1
36	تساعدني حصة العلوم في تقبل آراء الآخرين	5	4	3	2	1
37	تساعدني حصة مادة العلوم في إيجاد حلول لبعض المشكلات التي تواجهني.	5	4	3	2	1

شكراً على تعاونكم/ تعاونكنّ

ملحق رقم (12)/ البيانات الخاصة بالعينة الإستطلاعية

نتيجة التدوير القائم لبنود مقياس الاتجاهات

Rotated Component Matrix (a)

Component						
6	5	4	3	2	1	
			.491			Q1
		-.444	.502			Q2
			.902			Q3
			.862			Q4
			.770			Q5
	.457			.551		Q6
				.798		Q7
				.632		Q8
				.874		Q9
		.510		.617		Q10
			.414		.715	Q11
					.738	Q12
-.705						Q13
		.590				Q14
				.578		Q15
	.600					Q16
				.702		Q17
	.514	.407			.550	Q18
			-.455			Q19
.398				-.439	-.620	Q20
	.676					Q21
.635			.679			Q22
.636			.470			Q23
.859						Q24
		.664				Q25
		.448	.595			Q26
			.768			Q27
		.699	.465			Q28
		.537	.683			Q29
			.664			Q30
						Q31
	.508				.531	Q32
			.410		.690	Q33
				.564	.568	Q34
				.506	.639	Q35
				.562	.532	Q36
			-.443	.457	.508	Q37
				.612		Q38

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
A Rotation converged in 16 iterations.

ملحق رقم (13)/ التدوير المائل لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم

Rotated Component Matrix (a)

Component						
6	5	4	3	2	1	
				.710		PQ1
				.717		PQ2
				.710		PQ3
				.576		PQ4
				.405		PQ5
			.473	.395		PQ6
	.721					PQ7
			.597			PQ8
			.593			PQ9
			.532			PQ10
	.571					PQ11
			.536			PQ12
.546						PQ13
	.411		.425			PQ14
			.621			PQ15
	.576					PQ16
		.493	.431			PQ17
.397						PQ18
.707						PQ19
.741						PQ20
			.529			PQ21
		.409				PQ22
.472				.398		PQ23
				.409		PQ24
					.460	PQ25
	.455					PQ26
		.421				PQ27
		.490				PQ28
		-.964				PQ29
		-.964				PQ30
	.503					PQ31
			.420		.482	PQ32
					.714	PQ33
					.606	PQ34
					.526	PQ35
					.684	PQ36
					.726	PQ37

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Equamax with Kaiser Normalization.

ملحق رقم (14)/ تمثيل بالأعمدة لأرآء طلبة المجموعة التجريبية حول الأنشطة الدرامية المفضلة لديهم