



جامعة البحرين
كلية التربية
برنامج الماجستير في التربية

فاعلية النشاط التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الثالث
الابتدائي للتراكيب اللغوية وتنمية اتجاهاتهن
نحو مادة اللغة العربية

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(التعليم الابتدائي)

مقدمة من الطالبة
نداء السيد سعيد السيد حسن

إشراف
الدكتورة / ليلي محمد دويغر
أستاذة الإشراف التربوي بكلية التربية

يناير ٢٠٠٢ م
شوال ١٤٢٢ هـ



جامعة البحرين
كلية التربية
برنامج الماجستير في التربية

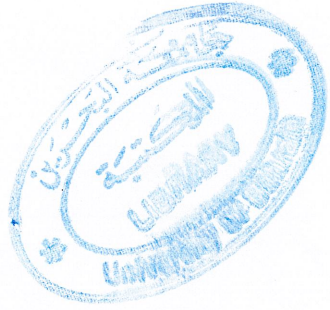
فاعلية النشاط التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الثالث
الابتدائي للتراكيب اللغوية وتنمية اتجاهاتهن
نحو مادة اللغة العربية

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(تعليم الابتدائي)

مقدمة من الطالبة
نداء السيد سعيد السيد حسن

إشراف
الدكتورة / ليلي محمد دويغر
أستاذة الإشراف التربوي بكلية التربية

يناير ٢٠٠٢ م
شوال ١٤٢٢ هـ





بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين ، وأفضل الصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه الغر الميامين.

أستهل شكري وتقديري للأستاذة الدكتورة الفاضلة ليلى محمد دويغر أستاذ الإشراف التربوي المشارك بكلية التربية - جامعة البحرين لتفضلها بالإشراف على هذا البحث، ولما بذلته من جهد عظيم وتوجيهات سديدة لإنجازه، فلها مني كل مشاعر التقدير والاحترام.

وأسجل شكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور سمير إيليا القمص، منسق برنامج الماجستير بكلية التربية - جامعة البحرين على جهوده المستمرة في تطوير هذا البرنامج وتذليل كافة الصعاب التي تعترض سبيل الطلبة.

وأقدم بموفور الشكر والتقدير إلى السادة المحكمين للمذكرات الخاصة بتدريس التراكيب اللغوية بطريقة النشاط التمثيلي، والاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية الذين كان لتوجيهاتهم الأثر البالغ في إخراج هذه الأدوات لخدمة هذا البحث.

وأشكر أيضاً الأستاذ الفاضل جميل موسى عمران المدرس الأول لمادة اللغة العربية بمدرسة الرفاع الشرقي الثانوية للبنين لتفضله بالمراجعة اللغوية لهذا البحث. فكان لملاحظاته القيمة الفضل في إخراج البحث بمظهره النهائي.

وأقدم شكرا خاصا إلى زوجي العزيز الأستاذ عادل النشيط الذي وقف بجانبي، ولم يأل جهدا في سبيل تهيئة كافة الظروف الملائمة لتيسير إنجاز البحث. فله خالص شكري وامتناني.

ولا أنسى بالشكر جميع أفراد أسرتي، ولاسيما والديّ العزيزين اللذين لولاهما لما جلست هذا المجلس العلمي؛ فقد تعهداني بالرعاية والتشجيع، وغرسا في نفسي حب العلم منذ الصغر، ومازلت أستمّد منهما الدعم المادي والمعنوي حتى هذه الساعة. فلا يسعني إلا أن أتقدم لهما بموفور الشكر والاحترام:

وأخيرا أتقدم بالشكر إلى جميع أساتذتي في كلية التربية الذين يعود لهم الفضل في تزويدي بكافة الخبرات والمهارات البحثية التي ساعدتني على إنجاز هذا البحث، وإلى كل من أسهم في إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

الباحثة

المجموعة التجريبية، بينما درّست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الشائعة في تدريس التراكيب اللغوية. وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق الاختبار البعدي ومقياس الاتجاهات على كل من المجموعتين، ويمثل الفرق بين أداء المجموعتين تأثير التدريس باستخدام النشاط التمثيلي.

ويمكن تلخيص أبرز نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وبناء على ما تقدم أوصت الباحثة باعتماد أسلوب النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية، وبتدريب المعلمين والمعلمات على استخدامه، وتزويدهم بنماذج جاهزة لمواقف تمثيلية، تعينهم على استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في التدريس، كما أوصت الباحثة بدراسة أثر استخدام النشاط التمثيلي بوصفه وسيلة تعليمية مساعدة في تدريس فروع لغوية أخرى كالتعبير والإملاء والقراءة للصفوف الابتدائية الأولى. وبحث أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الحلقة الدنيا من التعليم الابتدائي.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع	
ج	شكر وتقدير	
خ	ملخص الرسالة باللغة العربية	
ذ	قائمة المحتويات	
س	قائمة الملاحق	
ش	قائمة الجداول	
ص	قائمة الأشكال	
١	مشكلة الدراسة وأهميتها وخطتها	الفصل الأول
٢	المقدمة	١-١
٥	مشكلة الدراسة	٢-١
٧	فروض الدراسة	٣-١
٨	أهمية الدراسة	٤-١
٩	الهدف من الدراسة	٥-١
٩	حدود الدراسة	٦-١
٩	مصطلحات الدراسة	٧-١
١١	متغيرات الدراسة	٨-١
١٢	خطوات إجراء الدراسة	٩-١
١٤	الخلفية النظرية	الفصل الثاني
١٥	مفهوم التراكيب اللغوية	١-٢
١٥	أصناف التراكيب اللغوية	٢-٢
١٦	تدريس التراكيب اللغوية	٣-٢
١٦	الهدف من تدريس التراكيب اللغوية	١-٣-٢
١٧	بعض طرائق التدريب على استعمال التراكيب اللغوية	٢-٣-٢

تابع قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع	
١٨	نظريات اكتساب اللغة	٣-٣-٢
١٩	القوانين التي تحكم عملية الفهم والإدراك للخطاب اللغوي	٤-٢
١٩	مفهوم التمثيل	٥-٢
٢٢	دور النشاط التمثيلي في التربية	٦-٢
٣٢	الاتجاهات العالمية المعاصرة نحو استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة	٧-٢
٣٥	واقع استخدام النشاط التمثيلي في العملية التعليمية	٨-٢
٣٦	موقع النشاط التمثيلي في مدارس دولة البحرين	٩-٢
٣٨	الدراسات السابقة	الفصل الثالث
٣٩	دراسات تناولت فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة.	١-٣
٤٣	دراسات تناولت فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تنمية اتجاه إيجابي نحو اللغة.	٢-٣
٤٦	الدراسة الميدانية	الفصل الرابع
٤٧	مجموعة الدراسة	١-٤
٤٨	أدوات الدراسة	٢-٤
٥٦	تصميم الدراسة	٣-٤
٥٦	المعالجة الإحصائية	٤-٤
٥٧	عرض نتائج الدراسة	٥-٤
٦٦	مناقشة نتائج الدراسة	٦-٤

تابع قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع	
٧٠	التوصيات	
٧١	دراسات مستقبلية	
٧٢	قائمة مراجع الدراسة	
٨٢	الملاحق	
١٦٤	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	

قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع	
٨٢	درجات مجموعة الدراسة في الاختبار القبلي	الملحق رقم ١
٨٤	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في التراكيب اللغوية.	الملحق رقم ٢
٨٦	الاختبار البعدي في التراكيب اللغوية للصف الثالث الابتدائي.	الملحق رقم ٣
٩٣	استمارة رصد أداء التلميذة في اختبار التراكيب اللغوية.	الملحق رقم ٤
٩٥	مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية.	الملحق رقم ٥
٩٩	المذكرات الخاصة بتدريس التراكيب اللغوية بطريقة النشاط التمثيلي.	الملحق رقم ٦
١٦١	أسماء السادة المحكمين.	الملحق رقم ٧

قائمة الجداول

الصفحة	الموضوع	
٥٥	مفتاح تصحيح مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية.	جدول رقم ١
٥٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات المجموعتين في اختبار التراكيب اللغوية القبلي.	جدول رقم ٢
٥٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات المجموعتين في اختبار التراكيب اللغوية البعدي.	جدول رقم ٣
٦٢	المجموع الكلي لدرجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التراكيب اللغوية البعدي.	جدول رقم ٤
٦٥	دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية.	جدول رقم ٥

قائمة الأشكال

الصفحة	الموضوع	
٦١	متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في كل تركيب لغوي على حدة.	مخطط رقم ١
٦٤	الدرجات الكلية للتلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للتركيب اللغوية.	مخطط رقم ٢

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها وخطتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها وخطتها

يتناول هذا الفصل مقدمة الدراسة، ويشرح مشكلاتها، ثم يذكر أهميتها وخطتها.

١-١ المقدمة

إن اللغة وظائف رئيسة في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي أداة التفكير والحياة، ووسيلة للتواصل والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والنظريات والخبرات، كما أنها وسيلة لجمع أبناء الوطن على وحدة الفكر والشعور والقيم والمثل والتقاليد (الزنايري، ١٩٩١).

وفيما يتعلق بالعملية التعليمية فإن اللغة وعاء العلوم والمعارف، وهي أداة المتعلم الأولى للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه، وهي وسيلته لإقناع الآخرين والتأثير فيهم (الكخن، ١٩٩٢).

ومن هنا تتأكد أهمية العناية المبكرة بتعليم اللغة العربية في الحلقة الابتدائية وبخاصة الصفوف الأولى عن طريق تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية في فنون اللغة الأربعة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها واتجاهاتها السليمة (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١).

ويعتمد تعلم اللغة أساساً على تعلم تراكيبها، وقد أكد ابن خلدون ذلك في مقدمته قائلاً: "اعلم

أن اللغات ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما بالنظر إلى التراكييب" (ابن خلدون، ١٩٨٨، ص ٤٦٠).

وتسهم التراكييب اللغوية في رفع مستوى ثقافة الطالب وإدراكه (بورسلي، ١٩٩٨، ص ١٠٢). كما أن اتساع ذخيرة الطالب من التراكييب اللغوية تمكنه من التحدث بجمل طويلة نسبياً، مترابطة ومتسلسلة، وتساعد على فهم ما يسمعه من الآخرين مما يجعل اللغة الشفوية هي الأساس في المراحل العمرية الأولى، ويؤدي عدم تدريب التلاميذ على استخدام التراكييب اللغوية في مواقف جديدة إلى ضعفهم في التعبير (جابر، ١٩٩١). وقد يؤدي القصور في التعبير الشفوي إلى التخلف الدراسي، وذلك لعجز الطالب عن تصوير ما يجول بنفسه، والتصوير يتطلب مفردات وتراكييب لغوية يمتلكها الطالب مسبقاً (أبو حرب، ١٩٩٠). كما ينتج عن عدم العناية بتدريس التراكييب اللغوية ضعف عام في مهارات اللغة؛ إذ أن من المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية التركيز على أن يتعلم المتعلم الكثير من الألفاظ مع عدم العناية بالنمط التركيبي الأساسي للجملة رغم أنه يعد أعظم جزء في اللغة، وعندما يسيطر عليه المتعلم يمكن أن توسع دائرة الكلمات إلى المستوى المناسب (مجاور، ١٩٨٣)، وهذا يتيح للمتعلم فرصة فهم واستيعاب ما يقرأ، لذا يجب التركيز على إكساب الناشئة بعض التراكييب اللغوية في المرحلة الأولى من خلال تدريبات لغوية (فلاح وزملاؤه، ١٩٩٦).

نستنتج مما سبق أن تدريس التراكيب اللغوية له أهميته في الارتقاء بالمستوى الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منذ المرحلة الدراسية الأولى.

لذا وضعت وزارة التربية والتعليم مسألة تدريس التراكيب اللغوية ضمن اهتماماتها، واعتبرت اكتساب القدرة على توظيف البنى والتراكيب اللغوية ضمن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥)؛ ولكن على الرغم من ذلك فإن الدراسات تشير إلى أن مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا مازال دون ما تطمح إليه الحلقة الأولى من المدرسة الابتدائية عبر أهدافها ومناهجها؛ فقد خلصت دراسة نفذها وهبة وزملاؤه عام ١٩٩٢ لقياس مردود التعليم في المرحلة الابتدائية بأن غالبية التلاميذ يعانون من ضعف في مجال أو أكثر من مجالات اللغة العربية، وبأن حصيلتهم من الألفاظ والتراكيب اللغوية متدنية إلى حد بعيد.

وفي دراسة نفذها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بجمهورية مصر العربية عام ١٩٩١ جرى خلالها تصميم اختبار تشخيصي للمشكلات اللغوية التي تواجه تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تحصيل المهارات الأساسية في اللغة العربية ومنها التراكيب اللغوية، فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن ما يزيد على نصف تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي غير قادرين على الاستخدام الصحيح لمجموعة من التراكيب اللغوية، مما حدا بالباحثين إلى التوصية بتدريب معلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى على أساليب جديدة لتنمية مهارات اللغة العربية.

وقد أكد التربويون (مجاور، ١٩٨٣؛ سمك، ١٩٦٩) على أن أفضل أساليب التدريس هي

التي تعتمد على نشاط المتعلم واشتراكه في الموقف التعليمي، المرتبطة بحاجات التلاميذ وميولهم ومصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم وحبهم للعب، وهي التي تقدم في إطار محبب يرتبط بحياة التلميذ، يأخذ شكل اللعب والحركة والتمثيل مما يجعلها أقرب إلى نفسه وإحساسه واتجاهه بالميل نحوها، (قورة، ١٩٨١؛ الزناري، ١٩٩١). وهذا يقود إلى مشكلة الدراسة الحالية.

٢-١ مشكلة الدراسة:

أكدت بعض الدراسات (وهبة وزملاؤه، ١٩٩٢؛ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١) أن مردود تعليم في المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية متدن إلى حد بعيد، وأن نسبة كبيرة من التلاميذ غير قادرين على الاستخدام الصحيح للتراكيب اللغوية. أما عن الأساليب المتبعة حالياً في تدريس اللغة العربية فقد لمست الباحثة من خلال خبرتها السابقة في مجال الإشراف التربوي وخبرتها الحالية في مجال التدريس في الحلقة الابتدائية الدنيا بأنها لا تتفق مع توجهات وزارة التربية والتعليم وأهدافها؛ ففي حين أن الوزارة قد وضعت ضمن أهدافها العامة بالمرحلة الابتدائية توظيف الثروة اللغوية التي يكتسبها التلميذ من أساليب وتراكيب ومفردات في مواقف تعبيرية جديدة تيسر له سبل التواصل اللغوي" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥)، كمل أكدت الوزارة على ضرورة تنويع أساليب تقديم التراكيب اللغوية، وترسيخها لدى التلاميذ بتكثيف التدريب على استخدامها استخداماً وظيفياً، نجد أن أساليب التدريس الحالية تركز على التدريب الآلي للتلميذ عن طريق تقديم جملة مكونة من التركيب المطلوب، ثم قراءة المتعلمين لها، وإنشاء جمل على غرارها دون أن يتم ذلك ضمن إطار موقف يشكل معنى بالنسبة للمتعلم

ويدفعه إلى استعمال التركيب تلقائياً، مما يصعب معه التكهن بمدى قدرة المتعلم على استخدام هذا التركيب عندما يتطلب منه الأمر ذلك في مواقف الحياة الطبيعية بسبب الافتقار إلى عنصر المعنى. أما الإشكالية الثانية التي لمستها الباحثة فهي عدم فهم بعض المدرسين الهدف الذي يحققه تدريس التراكيب اللغوية مما أدى ببعضهم إلى تقديم القواعد النحوية المكونة لها بشيء من التفصيل. وهذا أمر يؤدي إلى بعدها عن الوظيفة، ونفور التلاميذ منها، وعدم تحقيقها للهدف المنشود (حبيب وشعبان، ١٩٨٣؛ قورة، ١٩٨١؛ صبري وزملاءه؛ ١٩٦٥).

مما سبق يتجلى بعد الأساليب المتبعة حالياً في تدريس اللغة عن ميول التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم، وعدم تجسيدها للآراء التربوية، مما يدعو إلى التفكير في أساليب تدريس تكون أكثر فاعلية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية القدرة على توظيف التراكيب اللغوية في التعبير والاتصال، تقوم على الاستخدام العملي لها في المواقف المختلفة، بما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين، وشغفهم بالحركة واللعب في هذه المرحلة، ويتماشى مع الأهداف التربوية المحددة.

ومن أفضل الأساليب التي أجمع على نجاحها الكثيرون أسلوب النشاط التمثيلي الذي يرى العديد من المهتمين بتربية الطفل (العناني، ٢٠٠٠؛ عبد الرزاق وكرومي، ١٩٨٠؛ ملص، ١٩٨٨؛ السريع وبدير، ١٩٩٣؛ جابر، ١٩٩١) أنه يمكن أن يسهم بدور كبير في مختلف الجوانب النفسية والتربوية إذا ما تم توظيفه في تعليم الطفل كما أن استخدامه في تدريس اللغة العربية له دور كبير في الارتقاء بلغة التلميذ وتطوير قدراته اللغوية (صيني وعبد الله، ١٤٠٤هـ؛ التكريتي، ١٩٩٠؛ سمك، ١٩٨٦؛ العناني، ٢٠٠٠؛ أبو حجلة، ١٩٨٥؛ أبو معال،

١٩٨٤؛ الزناري، ١٩٩١؛ قورة، ١٩٨١؛ يونس والكندري، ١٩٩٨؛ المطلق، ١٩٩٠).

ومن هنا قامت الباحثة ببحث إمكانية استخدام أسلوب النشاط التمثيلي لتدريس التراكيب اللغوية، من خلال تدريب التلاميذ على استعمال أنماط وتراكيب اللغة بصورة منظمة، ضمن مواقف تمثيلية تأخذ شكل الطابع الحسي المستند إلى الحوار والحركة، يتمرن خلالها المتعلمون على استخدام التراكيب اللغوية بصورة تلقائية، في مواقف تمثيلية ترتبط بميولهم وحاجاتهم، وتشكل معنى بالنسبة لهم، مما يكسبهم حسن استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بشكل أكثر تحديدا في السؤالين التاليين:

١. ما أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية مهارة تلميذات الصف الثالث الابتدائي في

استخدام التراكيب اللغوية مقارنة بالأسلوب التقليدي المتبع حاليا؟

٢. هل يؤدي تدريس التراكيب اللغوية باستخدام النشاط التمثيلي لتلميذات الصف الثالث

الابتدائي إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية مقارنة بالتلميذات اللاتي يدرسن

التراكيب اللغوية باستخدام الطريقة التقليدية؟

٣-١ فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيّة

والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات البعدي نحو دراسة اللغة العربية.

٤-١ أهمية الدراسة:

تستند أهمية الدراسة الحالية على الأمور التالية:

١. أهمية التراكيب اللغوية في مساعدة تلميذ المرحلة الابتدائية الدنيا على تكوين ثروة لغوية تعينه على فهم ما يقرأ، والارتقاء بمستواه في التعبير عن أفكاره ومشاعره، وهذا هو الهدف الأساسي من تدريس اللغة.

٢. اعتماد الدراسة الحالية على أسلوب التمثيل، والذي تعدّ مرحلة الطفولة من أكثر المراحل ولعاً به، وذلك بسبب شغف الأطفال بالتقليد والمحاكاة، للتعبير عن أنفسهم، بالإضافة إلى أنه يعد من أنجح الوسائل لتخليص الطفل من الكبت والانفعالات الضارة، وإكسابه الثقة بالنفس، مما يتيح الفرصة لانسجامة مع زملائه وتكامل شخصيته (العناني، ٢٠٠٠؛ ملص، ١٩٨٨، ص ١٢٦).

٣. يمكن للمعلمين واختصاصيي المناهج الاستفادة من أدوات الدراسة التي أعدها الباحثة؛ فيمكن الحصول على نصوص للمواقف التمثيلية من المذكرات الخاصة بتدريس التراكيب اللغوية، كما يمكن الاستفادة من اختبار التراكيب اللغوية في إعداد اختبارات التراكيب اللغوية. بينما يمكن استخدام مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لقياس اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي نحو مادة اللغة العربية.

٥-١ الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. إعداد أسلوب لتدريس التراكيب اللغوية يركز على النشاط التمثيلي، ويهتم بمشاركة التلاميذ مشاركة أكثر إيجابية أثناء الدرس، لتنمية مهاراتهم في استخدام التراكيب اللغوية.
٢. دراسة فاعلية هذا الأسلوب في تنمية مهارة استخدام التراكيب اللغوية، وزيادة دافعية التلاميذ نحو مادة اللغة العربية.

٦-١ حدود الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث بما يلي:

- تقتصر نتائج البحث على تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا من عمر (٦-٨) سنوات، ولا يمكن تعميم نتائجه على تلاميذ المراحل الأخرى ، بالنظر إلى اختلاف خصائص كل مرحلة:

٧-١ التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

(١) النشاط التمثيلي:

يقصد بالنشاط التمثيلي في هذه الدراسة؛ أحد أساليب التعليم المستخدمة في تدريب التلاميذ على ممارسة اللغة بصورة سليمة، يقوم خلالها المعلم بتقديم موقف تمثيلي يعتمد على الحوار ، وبأسلوب جذاب، بحيث يرد فيه أحد التراكيب بشكل متكرر ولكن في جمل وعبارات مختلفة، ثم يحاكيه التلاميذ باستخدام عبارات وجمل أخرى ولكنها تتضمن نفس التركيب.

(٢) المواقف التمثيلية:

عرفت الباحثة المواقف التمثيلية بأنها نصوص تأخذ طابع الحوار قامت الباحثة بإعدادها مسبقاً لتوظيفها في تدريس التراكيب اللغوية، تأخذ شكل القصة الممثلة التي تعتمد على الحوار والحركة، ويختص كل موقف منها بتركيب لغوي معين، قامت الباحثة بتضمينه في الموقف، ثم تنفذ المواقف عن طريق الاستعانة ببعض الدمى القفازية، وتعيد التلميذات تنفيذ المواقف عن طريق تقمص أدوار شخصياتها، ومحاكاة حوارها دون التركيز على استخدام العبارات ذاتها، بل توجه التلميذات إلى استخدام التركيب اللغوي المطلوب في عبارات جديدة تخدم الموقف.

(٣) الدمى القفازية:

عرفت الباحثة الدمى القفازية بأنها دمي بأشكال حيوانات متنوعة، صنعت من القماش أو الجلد، وهي غير محشوة من الداخل، ويمكن لبسها في إحدى اليدين، وتحريك رأس وذراعي الدمية بواسطة الأصابع، مع مراعاة التزامن بين حركة النص المكتوب وحركة الدمية.

(٤) الطريقة التقليدية:

هي الطريقة المتبعة حالياً في تدريس التراكيب اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا، وتقوم على تقديم المعلم بعض الأمثلة للتركيب اللغوي في صورة جمل مفيدة، ثم يقرأ التلاميذ الأمثلة وينشئون جملاً على غرارها.

(٥) التركييب اللغوية:

تعتمد الباحثة تعريف (عليان وزملاؤه، ١٩٩٥) الذين عرفوا التراكيب اللغوية بأنها "القوالب أو البنى أو الهياكل اللغوية أو الأطر التي توزع ضمنها المفردات، وهي استعمالات تحتوي ضمنيا القواعد النحوية من دون التصريح بها".

(٦) اللغة:

عرفت الباحثة اللغة بأنها مجموعة من الرموز الصوتية التي تمكن الأفراد من التواصل والتفاهم مع بعضهم البعض، علماً بأن مصطلح اللغة في هذه الدراسة يشير إلى اللغة العربية.

(٧) الفاعلية:

تعتمد الباحثة تعريف (بدوي، ١٩٨٨) الذي يرى أن الفاعلية هي عبارة عن تحقيق الأهداف الصحيحة من وجهة نظر أفضل التفسيرات الممكنة.

(٨) الاتجاه:

تقصد الباحثة بالاتجاه في هذه الدراسة بأنها استجابة قبول أو رفض نحو مادة اللغة العربية.

٨-١ متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرين التاليين:

١. المتغير المستقل: وهو أسلوب التدريس وله مستويان:

- أسلوب المواقف التمثيلية.

- الطريقة التقليدية.

٢. المتغير التابع: هو الأداء اللغوي في اختبار التراكيب اللغوية، بالإضافة إلى زيادة الدافعية

نحو مادة اللغة العربية.

٩-١ خطوات إجراء الدراسة:

قامت الباحثة في تطبيق الدراسة بالإجراءات التالية:

١. إعداد المذكرات الخاصة بتدريس التراكيب اللغوية بطريقة النشاط التمثيلي.

٢. بناء اختبار تحصيلي بعدي لقياس مستوى تحصيل تلميذات الصف الثالث للتراكيب اللغوية، والتأكد من صدقه وثباته.

٣. بناء مقياس الاتجاهات لقياس اتجاهات تلميذات الصف الثالث نحو مادة اللغة العربية ، والتأكد من صدقه وثباته.

٤. اختيار عينة الدراسة، ونقسيمها إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة وضبط المتغيرات.

٥. إجراء تجربة البحث من خلال تدريس التراكيب اللغوية لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام النشاط التمثيلي، ولأفراد المجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب التقليدي. وقد تم التدريس لأفراد المجموعة التجريبية من خلال تقييم المعلمة للموقف التمثيلي، وإعادة تمثيل الموقف من قبل التلميذات عن طريق تقمص شخصياته، وتنفيذ حوار له مع ترك الحرية له لاستخدام جمل وعبارات جديدة داخل الموقف شرط أن يكون تركيبها مشابها لتركيب الجمل

والعبارات الواردة في الحوار الأصلي. وقد روعي تنفيذ المواقف التمثيلية باستخدام الدمى القفازية لأنها تعد أبسط وأنسب أنواع العرائس المستخدمة للفصل الدراسي (أبو هندي، ١٩٩٠؛ السريع وبدير، ١٩٩٣) باعتبار أنها خفيفة الوزن، سهلة الحركة والنقل، هذا علاوة على قلة تكاليفها (أبو هندي، ١٩٩٠)، كما أنه يمكن اعتمادها وسيلة مهمة في تطوير الملكة التعبيرية لدى الطفل وقابليته وسرعة بديهيته في استقبال القول والإجابة عنه بشكل مناسب على أن يكون الحوار مرتجلا من قبله بعفوية دون قسر أو مطالبة أو تلقين (بسيوني، ١٩٦٣).

٦. تطبيق أدوات الدراسة التي قامت بإعدادها الباحثة وهي:

- الاختبار البعدي التحصيلي، لمعرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي في أفراد عينة المجموعة التجريبية. وقد تم احتساب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وأعطى صفر للإجابة غير الصحيحة.

- مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية، لمعرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي في زيادة الدافعية نحو مادة اللغة العربية. وقد تم وضع نموذج تصحيح للمقياس.

٧. رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.

٨. اقتراح التوصيات في ضوء نتائج البحث.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

الفصل الثّاني

الخافية النظرية

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للبحث. وهو يدور حول محورين: أولهما التراكيب اللغوية، مفهوماً، أصنافها، الهدف من تدريسها، وبعض طرائق تدريب التدريب على استعمالها. أما المحور الثاني فهو يدور حول النشاط التمثيلي، ويتناول مفهوم التمثيل، ودوره في التربية والتعليم، واكتساب اللغة، مع استعراض الاتجاهات العالمية المعاصرة نحو استخدامه في تدريس اللغة، وبيان موقعه في المدارس في الوقت الحاضر.

١-٢ مفهوم التراكيب اللغوية:

كلمة التراكيب اللغوية في اللغة العربية تأتي من مادة ركب. وركبه الفرس: جعله يركبها، وتركيب الشيء: وضع بعضه على بعض. وتراكب الأمر: تراكم (دار المشرق، ١٩٩٢). وقد عرفت التراكيب اللغوية بأنها "عبارة عن كلمات وألفاظ صفت في نسق معين، وضم بعضها إلى بعض على نظام خاص وفقاً لقواعد اللغة المعينة، وحصيلة هذا الضم والنظم تتمثل في التراكيب التي يمثل لها عادة بالجمال والعبارات" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤). كما يقصد بالتراكيب اللغوية التراكيب النحوية (الخولي، ١٩٨٢).

٢-٢ أصناف التراكيب اللغوية:

صنف عليان وزملاؤه (١٩٩٥) التراكيب اللغوية إلى خمسة أصناف، وهي على النحو

التالي:

١. التراكيب الجاهزة: وهي التراكيب التي لا يتغير هيكلها بتغير السياق الذي ترد فيه مثل عبارات التحية والترحيب: أهلاً وسهلاً، صباح الخير. وهذا الصنف من الرصيد اللغوي يأتي به الطالب إلى المدرسة غير أنه يحتاج إلى تهذيب ليلائم التراكيب الفصيحة.
٢. التراكيب التامة: وهي الجملة بنوعيتها: اسمية وفعلية. ويبدأ بتدريب الطالب على تركيب الجملة الاسمية قبل الفعلية لأن استعمال الجملة الاسمية أقرب إلى لغة الطفل.
٣. التراكيب التي تستخدم فيها الأدوات: وهي التراكيب التي تستخدم فيها أدوات كالمضارع المسبوق بأدوات نفي، وكذلك التراكيب التي تتطلب أداء خاصاً وتقتضي من المدرس تلوين صوته لإبراز أغراضها سواء دل على ذلك الترقيم أو لم يدل.
٤. التراكيب الجزئية: وهي ليست اللفظ المفرد أو الجملة وإنما هي جزء من الجملة مثل المضاف والمضاف إليه واسم الإشارة والمشار إليه والصفة والموصوف.
٥. التراكيب المتلازمة: وهي التي ينبغي استعمال عنصرها في الجملة ولا يتم المعنى إلا بوجودها معاً مثل: (لو -)، (ما إن حتى).

٣-٢ تدريس التراكيب اللغوية:

١-٣-٢ الهدف من تدريس التراكيب اللغوية:

من أبرز أهداف تدريس التراكيب اللغوية إتاحة الفرصة للتلميذ للتدرب على أشكال استعمال الجمل والألفاظ استعمالاً صحيحاً عن طريق محاكاته لهذه التراكيب وفهم الغرض من استخدامها، ومن ثم توظيفها في لغته (جابر، ١٩٩١).

ويلجأ إلى تدريب التلاميذ على استخدام التراكيب اللغوية في الصفوف الأربعة الأولى بشكل

خاص نظرا لأن تعلم قواعد اللغة يحتاج إلى مستوى معين من النضج العقلي والقدرة على الفهم والتحليل والموازنة والاستقراء، ومن هنا فإن تلاميذ الصفوف الأولى لا يستطيعون دراسة القواعد بالطريقة التقليدية. لذا فإنهم يدربون على الأشكال اللغوية الصحيحة وتقليدها والنسج على منوالها في مواقف طبيعية يقتضيها الموقف التعليمي (جابر، مرجع سابق).

وقد وضع عليان وزملاؤه (١٩٩٥) ثلاثة أهداف لتدريس التراكيب اللغوية في الصفوف الابتدائية الدنيا هي:

١. أن يكتسب التلميذ القدرة على التعبير السليم عن أفكاره ومشاعره مستخدما التراكيب اللغوية تحدثا وكتابة.

٢. أن يتهيأ لدراسة القواعد اللغوية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وما بعدها.

٣. أن يثري لغته بالتراكيب المكتسبة.

٢-٣-٢ بعض طرائق التدريب على استعمال التراكيب اللغوية:

أشار سمك (١٩٦٩) إلى مجموعة من الطرائق التي يمكن للمعلم اتباعها لتدريب التلاميذ

على استعمال التراكيب اللغوية، منها:

التركيب: ويكون بعرض قائمتين من الكلمات أو العبارات على التلاميذ في عمودين متقابلين، ثم

مطالبتهم بتكوين جمل متنوعة منها.

النقل: وذلك بإعطاء التلاميذ جملا اختلطت كلماتها اختلاطا سلبا الفائدة، ومطالبتهم بتصحيح

هذه الجمل.

التكملة: وتكون بإعطاء التلاميذ جملاً ناقصة، ومطالبتهم بتكملتها بألفاظ من عندهم.

وضع سؤال لكل جواب: وذلك بإعطائهم أجوبة معينة ومطالبتهم بأن يضعوا لها الأسئلة التي تناسبها.

التكوين: وذلك بمطالبة التلاميذ بتكوين جمل تشتمل على كلمات معينة.

٢-٣-٣ نظريات اكتساب اللغة:

توجد في علم اللغة الحديث عدة نظريات لها علاقة وتأثير في تعليم التراكيب اللغوية. ومن هذه النظريات نظرية المحاكاة وتقوم أسسها على استماع الطفل للأصوات، ثم تحويلها إلى أصوات خاصة، فإذا تمكن الطفل من ذلك أظهر محاكاته للمقاطع أو المفردات أو التراكيب التي يسمعها وإلا فإنه يختزنها ولا يخرج بها إلا إذا كان مطمئناً على إتقانه لها، وهناك نظرية التعلم الشرطي التي ترى أن السلوك اللغوي في النهاية نتاج لعملية تدعيم إجرائي، ولهذا فإن سكونر - أحد أقطاب هذه المدرسة - ينظر للغة على أنها نمط من أشكال السلوك العامة، وأن من شأن المثيرات اللفظية والبيولوجية توليد الاستجابات اللفظية التي يتعلمها الطفل بواسطة التعزيز. وبصورة عامة ترى هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون اللغة من خلال تقليد الكبار. أما النظرية الثالثة فهي النظرية التوليدية التحويلية ورائدها تشومسكي الذي يرى أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، وأن الأطفال يمكنهم أن يتعلموا قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة؛ فهم يولّدون وهم مزودون بنماذج للتركيبات اللغوية، تمكنهم من تحديد القواعد النحوية، في أية لغة يمكن أن يخضعوا لها. وهناك عموميات في التركيبات اللغوية، تشترك في جميع اللغات الإنسانية، ومنها تركيب الجمل من ألفاظ لا تخرج عن كونها أسماء أو أسماء وأفعالا. إن لدى الطفل القدرة على تحليل هذه التركيبات العامة، ثم إعادة تشكيلها في

لغته الأم مما يمكنه من تكوين جمل لم يسمع بها قط (أبو عرقوب، ١٩٩٢).

٢-٤ القوانين التي تحكم عملية الفهم والإدراك للخطاب اللغوي:

توجد مجموعة من القوانين التي تتحكم في عملية الفهم والإدراك للخطاب اللغوي، والتي ترى الباحثة أنه يمكن أن يستفاد منها في صياغة النصوص التمثيلية الموجهة للطفل، نجملها في النقاط التالية:

١. تعدّ الجمل الفعلية المبنية للمعلوم والتي تراعي وجود الفعل وبعده الفاعل أفضل للفهم لدى الأطفال من تلك الجمل التي تلتف على المعنى بصياغة تجعل الفعل المعلوم مجهولاً.
٢. إذا كانت الجمل طويلة، فإبراز متكآت تراعي الوحدات المعنوية أدعى للفهم من رصف الجملة دفعة واحدة، بغير تلك المتكآت.
٣. اشتغال الجمل على ألفاظ غريبة، لم تلم بها ذاكرة الطفل بسبب نقص التجربة يجعل من فهم الجملة أمراً صعباً (أبو عرقوب، مرجع سابق).

٢-٥ مفهوم التمثيل:

أ - المفهوم اللغوي:

كلمة التمثيل في اللغة العربية مشتقة من المصدر اللغوي التمثل، ومعنى تمثل شيء لشيء تصويره بصورته وهو لا صيرورة الشيء شيئاً آخر (الطباطبائي، ١٤١٢هـ)، ويقال مثل الشيء بالشيء تمثيلاً أي شبهه، وصوره له بكتابة أو غيرها حتى كأنه ينظر إليه، وتمثل الشيء

أي تصور مثاله، وممثل الرواية أي عرضها على المسرح، وممثل دورا في الرواية: لبس شخصية أحد أبطالها وتشبه به في حركاته وأحواله وأعماله (دار المشرق، ١٩٩٢)، ووردت التمثيل في القرآن الكريم في قوله تعالى: فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ومعنى تمثله لها، ظهوره في صورة بشر وهو ليس ببشر بل ملك وإنما كانت مريم تراها في صورة بشر (الطباطبائي، ١٤١٢هـ).

وقد زخرت اللغة العربية بمرادفات كثيرة لمصطلح التمثيل؛ فقد وصف باللعب والتشخيص والمحاكاة إلى جانب ما اصطلح عليه الآن بالتمثيل الذي يراد به التماثل مع الشيء الحقيقي الذي يرغب الممثل بعرضه وتقديمه إضافة إلى التشبه والتشابه، وعبرت بعض اللغات الحية باصطلاح كلمة اللعب كمرادف للتمثيل، كأن يقال: إن الممثل يلعب الدور (الفلاني) بدل من أن يمثل، وقد عدّ البعض التمثيل شكلا من أشكال اللعب، ويذهب البعض بالقول إلى أن التمثيل يتطلب عملا كثيرا، ولكن عندما نتحسس أنه لعب عند ذاك لن يعود هناك عمل بل لعب في لعب (قدوري، ١٩٧٩).

ب - المفهوم التربوي:

وردت عدة تعريفات للنشاط التمثيلي في ميدان التربية منها تعريف عويس (١٩٨٠) الذي أشارت إلى أنه أسلوب فني ينمي طاقات الإبداع الكامنة لدى الأطفال في شكل خبرة جماعية يعبر فيها كل طفل عن نفسه وعن خبراته في شكل شخصيات وحوار وأحداث، كما اعتبرته نوعاً من اللعب المنظم الذي يحقق مطالب النمو، وحاجات الأطفال أفرادا وجماعات وتظهر فيه اهتمامهم ويصقل هواياتهم.

ويراه رضوان وزملاؤه (١٩٨٠) بأنه النشاط الذي يقدم التمثيلات الشعرية أو النثرية بأنواعها المختلفة سواء أكانت تعليمية أم أخلاقية أم تنقيفية، والهدف منها هو تحقيق نشاط تربوي حقيقي قائم على التعلم عن طريق العمل الإيجابي والخبرة المباشرة.

ويعتقد إبراهيم المشار إليه في الزناري (١٩٩١) بأن التمثيل نوع من النشاط المدرسي في المجال اللغوي يقوم به التلاميذ، ويستخدمون فيه اللغة استخداما موجها ناجحا في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، كما أنه طريقة تعليمية ناجحة في تدريس اللغة العربية، ومقياس دقيق لمستوى التلاميذ فيها، لأنه يزودهم بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات كالأداء المعبر والنطق الصحيح والإلقاء الجيد وتنويع الصوت.

ويعبر عن النشاط التمثيلي لدى الأطفال بالمحاكاة. وتعدّ المحاكاة سمة أساسية من سمات التمثيل لدى الأطفال، حيث يقوم الطفل بتجسيد الظواهر عن طريق محاكاتها بالحركة أو الإيماءة أو الرقص الإيقاعي أو الصوت. وكلما استطاع الطفل تمثيل أو محاكاة الظاهرة ازداد قناعة بنجاحه في الحياة وقدرته على الديمومة والتطور (عبد الرزاق وكرومي، ١٩٨٠). والمشاركون في المحاكاة يخصص لهم - عادة - أدوار معينة: فهم يتخذون القرار ويحلون المشكلات طبقا لشروط محددة (المشيقي، ١٩٩٧). والمحاكاة تنفذ عن طريق عمل "أنموذج" أو مثال لموقف من المواقف الواقعية يسند لكل من يسهم فيها دور خاص محدد يواجه فيه ظروفًا معينة، وعليه أن يقوم بتقديم الحلول للمشكلات التي تواجهه في هذه الظروف واتخاذ القرارات المناسبة (الطوبجي، ١٩٨٠).

ويعتد أسلوب (ألعاب المحاكاة) أساسا للنشاط التمثيلي في حجرة الدراسة (الزناري، ١٩٩١). وهو من الأساليب الحديثة التي استخدمها كثير من الدول المتقدمة وعلى رأسها أمريكا وفرنسا وإنجلترا وروسيا في تدريس لغاتها وفي تعليم الكبار وفي تدريب المدرسين أثناء الخدمة وتدريب اختصاصيي التخطيط (بوسكيه، ١٩٧٥).

٢-٦ دور النشاط التمثيلي في التربية:

من المعروف أن التمثيل يحتل مكانة كبيرة في حياة الإنسان منذ الطفولة حتى الشيخوخة، سواء كان مؤديا أو متلقيا، وما تحظى به الفنون بشكل عام من أهمية ينسحب بالضرورة على فن التمثيل باعتباره شاملا لمعظم أشكال الفنون الأخرى السمعية والبصرية. وفيما يلي سنعرض الدور الذي يحققه النشاط التمثيلي لدى توظيفه في تربية الطفل:

أ. دور النشاط التمثيلي النفسي والاجتماعي:

يمكن للنشاط التمثيلي أن يحقق جوانب تربوية كبيرة، من بينها دعم الثقة والحب والتفاهم بين المعلم والتلاميذ، مما يسهم بشكل كبير في رفع مستوى تحصيلهم، فيقبلون على التعلم برغبة وشوق (ملص، أغسطس، ١٩٨٨).

والتمثيل فن يشبع حاجات الطفل النفسية، ويساعده على التكيف الاجتماعي وحقق فن العيش في الحياة من أجل تحقيق أعلى درجات النمو، ويساعده على الحياة الجماعية وتجاوز شعوره بالنقص والانطواء وفقدان الثقة بالنفس من خلال ما تهيئه جماعية العمل من حنان ورعاية،

ويعمل أيضا على القضاء على الملل الذي ينتاب الطفل، ويتيح له فرصة للتعبير عن ذاته، ويجهزه بمنفذ عاطفي موجه ومسيطر عليه، ويهيئ له فرصا في مجال التعاون الاجتماعي، ويساعده على فهم العالم وفهم نفسه (عبد الرزاق وكرومي، ١٩٨٠).

كما يتيح التمثيل الفرصة للطفل ليحرب مواقف الحياة المختلفة، ويضع حلولاً لها ويحاول التكيف معها، كما يعرف الفرد بالآخرين - من خلال قيامه بتفحص شخصياتهم - فيصبح أكثر قدرة على التعامل معهم. ويعمل التمثيل أيضا على تخلص الإنسان من الكبت والانفعالات الضارة، ويعرفه بقدراته ومواهبه مما يساعده في تنمية شخصيته، ويعمل على تطوير مهارة القيادة ومشاعر الشفقة والمشاركة الوجدانية والتعاون وضبط النفس، ويبني فردا راشدا له قيمته لنفسه ولمجتمعه (العناني، ٢٠٠٠).

ويسهم التمثيل في إطلاق الحرية للأطفال للتعبير عن شخصياتهم وآرائهم، كما يتيح فرصا للتعرف على أنفسهم وعلى الآخرين، والانفتاح على البيئة المحيطة بهم (كاسنيلي، ١٩٩٠)، ويعددهم للحياة عن طريق شرح صور مختلفة لما يجب أن يكون عليه الناس من صلات اجتماعية (الحربان وزملاؤه، ١٩٨٤).

كما ينمي التمثيل ميول الأطفال وقدراتهم، ويكسبهم القيم الفنية والجمالية، ويمكنه أن يؤدي دورا علاجيا في معالجة الاطفال الذين يعانون من بعض الاضطرابات النفسية ويوجههم نحو السلوك السليم (الجراح، ١٩٩٤). فعن طريق التمثيل يمكن معالجة بعض الظواهر النفسية للأطفال مثل الخجل والانطواء وعيوب النطق، ومساعدتهم على تفهم واقعهم، كما يوجههم إلى

احترام المثل النبيلة والالتزام بها، وتكوين القيم والمفاهيم والاتجاهات السليمة، ويخلق لديهم نظرة موضوعية للأشياء، ويرهف إحساساتهم وعواطفهم (أبو حجلة، ١٩٨٥).

ويوضح أبو معال (١٩٨٥) أن دور التمثيل في علاج المشكلات النفسية للأطفال أو ما أطلق عليه "بالتمثيل العلاجي يتم عن طريق السماح للأطفال بإعداد تمثيلياتهم، فهذا التمثيل على بساطته يعين على حل مشاكل الأطفال البيئية والشخصية. لأنه يتيح الفرصة للمشرفين على الأطفال مشاهدة بعض المشاهد التي يكون الطفل يعيشها في واقعة البيت، وكلامه قد يكون لا شعوريا مما يكشف عن واقعه، فيتم بذلك علاجه نفسيا وسلوكيا واجتماعيا. وتكون الفرصة سائحة لمساعدته على حل ما يواجهه من مشاكل في البيت أو في الحي أو في الشارع أو في المدرسة.

وهذا يعزز ما ذهب إليه سمك (١٩٦٩) في أن التمثيل يعد وسيلة من وسائل التنفيس عن الغرائز والرغبات المكبوتة كغريزة المقاتلة والرغبة في السيطرة وإثبات الذات. كما يساعد على علاج الحالات الشاذة للأطفال ذوي الانحرافات النفسية. ويضيف سمك بأن التمثيل يتيح فرصا طيبة لتكامل التلميذ ونضج ملكاته، ويعلمه فن الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه بحيث يكون منسجما مع نفسه ومع الآخرين.

ب. دور النشاط التمثيلي التعليمي:

لقد اتجه الكثير من المربين نحو التفكير في استخدام النشاط التمثيلي بوصفه وسيلة من وسائل الإيضاح في تدريس الكثير من المواد، وقد تكونت هذه الفكرة بعد أن لاحظوا مدى تأثير

البرامج التعليمية التي يقدمها التلفاز. ولقد جرى في بعض البلاد العربية تحويل الموضوعات الدراسية المقررة في المنهج إلى قصص مسرحية تتلاءم والحالة العمرية للأطفال ومستواهم العلمي، وتنفيذ هذه القصص باستخدام أسلوب النشاط التمثيلي لتحقيق أهداف المنهج المدرسي (مرعي، ١٩٩٣).

وقد تم خلال ذلك خلق مواقف حوارية ضمن المواد الدراسية وتقديم المواد الدراسية بصورة تعتمد على شخصيات نابضة بالحياة والحركة وتخدم المنهج المدرسي، بهدف تحويل المادة من اللغة الدراسية إلى لغة مسرحية أقرب إلى الوجدان والعواطف من لغة الكتب وبذلك يسهل فهمها، كما تتيح استيعاباً أكبر للمادة الدراسية من خلال إشراك الطلبة أنفسهم في تقمص الشخصيات المستحدثة لتفسير المواد والتفاعل الناتج عن الحوار الدائر (الحربان وزملاؤه، ١٩٨٤). كما رمى البعض من تحويل الموضوعات الدراسية إلى مواقف حوارية إلى الخروج بالمواد الدراسية من المجالات الضيقة إلى صورة حية متحركة مما يجعلها أكثر حيوية وإقناعاً، ويبسر فهمها ورسوخها في الأذهان (السريع وبدير، ١٩٩٣).

ولا يشترط أن يكون المسرح مجهزاً أو معداً لهذا الغرض، وإنما يمكن أن يؤدي النشاط التمثيلي في أي قاعة أو فصل بناء على طلب المعلم، وذلك بهدف توضيح مادة علمية داخل المناهج الدراسية، وجمهوره من أطفال الصف نفسه. أما ممثلوه فهم أيضاً من أطفال نفس الصف بإشراف المعلم (أبو معال، ١٩٨٤).

وقد أجمع الكثير من التربويين على أهمية النشاط التمثيلي في التعليم. على سبيل المثال يرى

جابر (١٩٩١) أن المواقف التمثيلية المختلفة تثبت معلومات الطلاب في المواد التاريخية والدينية، وتكشف عن مواهبهم، وتلبي شغفهم برؤية شخصيات من عصور مختلفة، واستمتاعهم بأشكال وألوان ملابسهم وطرائق عيشهم.

كما يمكن استعمال التمثيل في إيصال معاني وموضوعات التاريخ التي تدرس في الكتب المنهجية وذلك بتحليلها إلى أحداث معاشية يدركها الطفل، أو تحميل الحوار بين الشخصيات بمعلومات تاريخية من خلال التعريف الواقعي أو عرض قصة تعتمد على الشخصيات التاريخية والحوار. يشاهدها التلاميذ أو يحفظونها ويدرسونها. والحركة في هذه الدروس تكون مشوقة وسريعة التأثير والانطباع عند الطفل، وتساعده على ترسيخ المعلومات لأنها تأتي بشكل محسوس ومنظور (عبد الرزاق وكرومي، ١٩٨٠).

ويعمل النشاط التمثيلي على تنمية الحواس ويزيد خبرات الأطفال وضوحاً، كما يؤدي إلى تطوير مهارة حل المشكلات من خلال وضع الفرضيات والتخمين والاكتشاف، وينمي أسلوب النقد البناء والحوار، والإقناع المنطقي والإقناع. ويطور قدرتهم على الخلق والإبداع، ويساعدهم على اكتشاف الروابط العادية بين الناس مثل الوقت، والسن، والبيئة والحدود الجغرافية (أبو حجلة، ١٩٨٥).

ويستطيع المعلم أن يستخدم النشاط التمثيلي في تعليم الظواهر العلمية والجغرافية للأطفال. على سبيل المثال في مادة العلوم يمكن للطلاب أن يتقمصوا شخصيات ترمز إلى مختلف أعضاء الجسم كالعينين والأذنين والقلب والرئتين، أو يمكنهم تنفيذ نفس الأسلوب مع الحشرات

والحيوانات المختلفة والطيور بأنواعها. وفي مادة الجغرافيا، يستطيع الطلاب أن يجسدوا شخصيات ترمز إلى معالم تلك المادة كأن يقوم الطالب بتمثيل دور الليل وآخر دور النهار، وآخر الشمس وآخر القمر.. إلخ (العناني، ٢٠٠٠).

ويمكن لحدود التمثيل أن تتجاوز تصوير العوالم المدركة والمحسوسة إلى العوالم المجردة التي تتحول بواسطة التمثيل إلى مادة محسوسة وهذا ما نجده واضحا في قدرته على تصوير الحركة والظاهرة في العلوم والرياضيات والموضوعات الأخرى. ويضرب عبد الرزاق وكرومي (١٩٨٠) مثالا لكيفية توضيح قانون دوران الأرض حول الشمس ومقارنته بنظام بطليموس بالاستفادة من التمثيل عن طريق تقمص أحد الطلاب لدور الشمس، بينما يمثل الآخر الأرض وهي تدور والثالث والرابع وهكذا بدور النجوم والكواكب.

وفي هذا المقام أجرت كاربنتر (Carpenter, 1999) دراسة على تلاميذ فصلها، وهي نوع من (بحوث العمل) التي يقوم بها المعلمون عادة بهدف تحسين طرائق تدريسهم. وقد بحثت كاربنتر أثر استخدام التمثيل في أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وقدرتهم على تعلم المفاهيم الاجتماعية. وقامت المعلمة قبل بدء التجربة بتحويل وحدة أشكال الأرض الطبيعية إلى نصوص صالحة للتمثيل كما تضمنتها بعض الأغاني، ليقوم التلاميذ بأدائها في أثناء قيامهم بالنشاط التمثيلي فيما بعد. وقد كشف تحليل النتائج أن أداء جميع طلاب الفصل كان بمستوى ٨٠% فأكثر، كما أن جميعهم قد استمتعوا بإتاحة الفرصة لهم بالتمثيل والغناء لمعلمتهم وزملائهم. وهذا يؤكد رأي العناني - المشار إليها سابقا - في إمكانية استخدام النشاط التمثيلي في تعليم الظواهر العلمية والجغرافية للأطفال.

جـ. دور النشاط التمثيلي اللغوي:

لقد تحدث العديد من المهتمين بتنمية اللغة عند الطفل عن أهمية النشاط التمثيلي في الارتقاء بلغة التلاميذ؛ إلى حد اتجاه بعض الآراء التربوية إلى جعل التمثيل محور تعليم اللغات كلها، وإذا ما تم الاهتمام به فإنه يغدو من أبرز الأنشطة التي يمكن أن تسهم بفعالية في نمو الثروة اللغوية؛ فهو يمد التلميذ بمعلومات ويزوده بخبرات ومهارات كثيرة كالأداء المعبر، والنطق الواضح والإلقاء الجيد، وتنويع الصوت، ورعاية ما يقتضيه المقام من أنواع السلوك (المطلق، ١٩٩٠).

والمسرحية المهمة باللغة السليمة، لفظة وجملة وتعبيراً، من شأنها أن تنمي المقدرة والكفاءة اللغوية لدى الأطفال والتلاميذ، وتكسبهم مهارة التعبير الصحيح عما يجول في رؤوسهم من الأفكار والمعاني، في مختلف جوانب الحياة والمعرفة، وتقوي الملكة الأدبية لديهم من أجل أن يتذوقوا أساليب اللغة، ويدركوا مواقفها المختلفة، وتقوم اللسان، وتأخذ به نحو نطق صحيح وسليم، وخال من الخطأ واللحن في القراءة والحديث، وتقدم له وسيلة مهمة من وسائل زيادة الثروة اللغوية (التكريتي، ١٩٩٠).

كما أن مواقف التمثيل تهيئ للتلاميذ الفرص الطيبة للارتقاء بمستوى تعبيرهم. فمثل هذه المواقف تتطلب منهم القراءة الفاحصة واستيضاح المعنى والفكرة التي سيقومون بتمثيلها، ودراسة الشخصيات وتفهم حركاتهم وأساليب نشاطهم، وحفظ التراكيب التي هي مادة التمثيل وغير ذلك مما يعد من العوامل الناهضة باللغة" (قورة، ١٩٨١).

ونرى ستيرن (Stern, 1987) أن النشاط التمثيلي يسهم في تطوير مهارات الطلبة الشفوية، ويساعدهم على تعزيز استيعابهم القرائي، مما يدفعهم إلى حب القراءة.

ويعزز هذا الرأي يونس والكندري (١٩٩٨) ويضيفان بأن التمثيل يعدّ خطوة من خطوات درس القراءة للتلاميذ الصغار، إذا كان الدرس يصلح للتمثيل، وكذلك خطوة من خطوات تدريس القصة في حصة التعبير، فيزود الطلاب بطائفة من المفردات الصحيحة والأساليب الجيدة، ويملاً ذاكرتهم بعشرات من الجمل والتراكيب التي تسمو بأساليبهم في التعبير.

ويؤكد إدجير (Ediger, 1998) على أن التعليم الجيد هو الذي يؤكد على المحسوس ثم شبه المحسوس ثم المجرد. على سبيل المثال، الفعل يمكن أن يعرض بشكل ذو معنى للتلاميذ من خلال رؤية الحركة عن طريق المسرحة، ولتعلم الصفة، يمكن أن يلعب التلاميذ لعبة يتم خلالها تزويدهم بخيارات الصفات مكتوبة على السبورة، ثم يستطيعون تأدية عمل مختلف البدائل للجمل. فيطور التلاميذ مفرداتهم بينما هم يمثلون ويلعبون.

وتوجز المطلق (١٩٩٠) أهمية استخدام التمثيل في تعزيز تدريس اللغة العربية فيما يلي:

- يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية، ويساعد على إتقانها وحسن استخدامها في المواقف الحياتية المتنوعة.

- يزود الطالب بطائفة من المفردات الصحيحة والتراكيب التي تسمو بأسلوبه في التعبير.

- ينمي الذاكرة، ويساعدها على حفظ النصوص والنطق الواضح المعبر.

ويرى عبد الرزاق وكرومي (١٩٨٠) أن التمثيل يمكن أن يساعد على تعليم فقه وقواعد ونطق

اللغة عن طريق استغلال المحادثة في تعليم المفردات وتركيب الجملة واستعمالاتها من خلال حوار لموضوع أو لشخصيات تنقل لنا معلومات عن الموضوع، وفي هذا المجال ساهم المسرح في أكثر بلدان العالم في تعليم الطلبة اللغات الحية ومنذ قرون عديدة.

ويرى كاليفودا (Kalivoda, 1987) بأن النشاط التمثيلي يمكن أن يسهم في تطور مهارة فهم ما يسمعه الفرد من اللغة الأجنبية. ففهم اللغة -كما يرى كاليفودا- يتعزز من خلال استخدام الأشياء المحسوسة مثل السبورة الطباشيرية، النماذج الحقيقية بالإضافة إلى النشاط التمثيلي مما يجعل المحتوى مفهوماً بالكامل، أما الإفراط في استعمال القواعد بشكل مجرد فإنه يعيق فهم اللغة المستهدفة.

كما يلعب النشاط التمثيلي دوراً كبيراً في تشجيع الطلاب على استخدام اللغة في موقف وظيفي، لأنه يحتوي على القراءة الدرامية للمسرحيات القصيرة وتمثيل المحادثات المحفوظة وتمثيل أدوار الشخصيات المشهورة، كما يتيح النشاط التمثيلي للطلاب تجربة جماعية غنية بالمشاركة سواء بالتمثيل أو التلقين أو الإخراج أو الإدارة تحت إشراف المعلم (صيني وعبد الله، ١٤٠٤ هـ). ويتيح له أيضاً التذوق اللغوي، ويزوده بحصيلة لغوية حية نامية، ويعوده على النطق الصحيح، والإلقاء السليم، ومعالجة عيوب النطق، وينمي مهاراته في الاستعمال اللغوي، كما يكسبه كثيراً من الأنماط اللغوية، ويسهم في تدريبه على معرفة أصول الاستماع والتحدث، ويتيح له فرصة التعبير الشفهي من خلال الأدوار التمثيلية التي يشترك في تأديتها (الزناري، ١٩٩١).

ويرى بعض التربويين أن النشاط التمثيلي تكمن أهميته في مساعدة الأطفال على اكتساب المفردات والجمل المعبرة عن الخبرات الجديدة وممارستها، وتطوير ما لديهم من معاني خلال ارتجالهم لأدوارهم التي تعبر عن رغبات وأفكار ومشاعر الشخصية التي ينطقون من خلال تجسيدهم إياها. وهذه الخبرة تساعدهم على فهم سليم للمفردات وتركيبها في جمل مفيدة (البسيوني، ١٩٦٣).

ويعدّ النشاط التمثيلي وسيلة لتدريب الطلاب على التعبير السليم، وإجادة الكلام وتنمية ثروتهم اللغوية، كما أنه وسيلة لتعويدهم على الإلقاء السليم، وتنمية الخيال لديهم (سمك، ١٩٨٦).

وترى العناني (٢٠٠٠) أن دور النشاط التمثيلي في اكتساب اللغة يكمن في قدرته على تنمية قدرة الفرد في التعبير عما بداخله ليصبح أكثر قدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم من أجل تلبية احتياجاته وحل مشكلاته، كما ينمي لديه حس الكتابة، وحب الأدب الجيد". وتشاركها الرأي أبو حجلة (١٩٨٥) التي ترى أنه بالإضافة إلى مساهمة التمثيل في تنمية التذوق الأدبي عند الأطفال، فهو يزيد من قدرتهم على تفسير الأدب وغيره بشكل واضح، كما يعمل على تطوير قدراتهم اللغوية، وينمي قدرتهم على الفهم عامة.

ويعمل التمثيل على مساعدة الأطفال على الانطلاق في اللغة؛ فالأطفال عندما يبلغون سن التاسعة يصبحون قادرين على تأليف القصص وتمثيلها، كما تصبح البديهة عندهم أسرع. وعلى ذلك يجب تشجيع الأطفال في هذه السن على الانطلاق في الكلام سواء كان كلاما يبدعونه بأنفسهم أو غير ذلك (أبو معال، ١٩٨٤). ويمكن تكليف بعض التلاميذ بتحويل قصة مقررّة إلى

مشهد تمثيلي مع بعض إضافات يخترعونها، فيكون ذلك تدريباً شائعاً على التعبير التحريري والتأليف المسرحي (يونس والكندري، ١٩٩٨).

وأوصى صيني وعبد الله (١٤٠٤هـ) معلم المرحلة الابتدائية عند تحويل قصة إلى مشهد تمثيلي داخل الفصل باتباع عدة خطوات فيختار أولاً قصة معروفة لدى تلاميذه ويقوم بتوزيع الأدوار عليهم وفقاً للأهداف التعليمية التي يتوخاها، ثم يناقش معهم شخصيات القصة لتحديد كل شخصية والدور الذي تؤديه ويقترح بعض المواقف والخلفيات المناسبة، ثم يحصر الكلمات والجمل الجديدة التي تأتي في سياق التمثيليات ويكتبها على السبورة لمناقشتها فيما بعد. وأخيراً يعمل المعلم على تكوين المناظر الخلفية التي يقف أمامها الممثلون لأداء أدوارهم، مما يضيف للقصة أبعاداً من الواقع تساعد على تفهم الموضوع وتحسين الأداء.

ويورد سمك (١٩٦٩) كيفية توظيف النشاط التمثيلي في التدريب على استعمال التراكيب اللغوية من خلال اختيار المدرس قصة يرويها للتلاميذ بحيث تقتضي حوادثها حواراً وأخباراً يستخدم فيها الضمائر المراد التدريب عليها، ثم يناقشهم فيها. بعدها يتم تحويل القصة إلى الصيغة الحوارية، ثم يمثل التلاميذ القصة معتمدين على بطاقات في كل منها دور من الأدوار.

٧-٢ الاتجاهات العالمية المعاصرة نحو استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة:

تتجه كثير من دول العالم المتقدمة نحو استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة؛ ففي ورقة عمل قدمت في مؤتمر الخطابة بماليزيا تم خلالها مناقشة كيفية تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال كلغة ثانية. جرى تحديد عدد من العوامل التي تساعد على اكتساب اللغة، ومنها استخدام اللغة

في مواقف طبيعية ذات مغزى والارتقاء بالتعليم عن مستوى التلقين. ومن الأساليب التي دعت إليها الورقة أسلوب النشاط التمثيلي، وحل المشكلات والاكتشاف (Rosberg, 1995).

كما نودي باستخدام أسلوب النشاط التمثيلي في قاعات الدروس ثنائية اللغات مع تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية بولاية كاليفورنيا الأمريكية. فقد وجه منهج تربية المعلم المعلمين إلى استخدام أساليب متنوعة لتدريس اللغة الإنجليزية في قاعات الدروس متعددة اللغات، ومنها النشاط التمثيلي، ودعا المعلمين أحادي اللغة وثنائي اللغة للعمل كفريق للقضاء على الموانع اللغوية والثقافية في هذه الفصول. (Towell, 1993).

أما في أوريانا فقد حث المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية معلمي المرحلة الابتدائية على استخدام النشاط التمثيلي في التدريس، وقام بإرشادهم عبر دليل معلمي المرحلة الابتدائية إلى أهمية النشاط التمثيلي، وأوضح لهم طرائق التدريس خطوة بخطوة مع تقديم تشكيلة واسعة من الأمثلة، ومناقشة دور القصة الممثلة في المساهمة في تنمية مهارات اللغة (Sloyer, 1982).

وجرت الاستعانة بالنشاط التمثيلي في مساعدة المؤلفين الصغار على إعادة النظر في قصصهم المؤلفة. وهنا توضح كينبنج بالتفصيل (Knipping, 1993) كيف قامت إحدى التلميذات في السنة الثانية الابتدائية بعدة مراجعات لقصتها مستندة إلى المناقشات مع المعلمة والتلاميذ بعد تمثيل قصتها.

وفي منطقة أولك بايلينوس قدم برنامج "الانغماس في اللغة" بدار أطفال منتسوري تقريراً

يصور أهم الاستراتيجيات المستخدمة لتعليم اللغة الثانية للأطفال ومن بينها استخدام النشاط التمثيلي وتكرار التراكيب اللغوية الرئيسية، واستخدام الصور (Rosanova, 1998).

كما تم التأكيد على النشاط التمثيلي خلال المؤتمر الدولي السنوي للتعليم الفعال بولاية نيوجرسي الأمريكية. ففي ورقة عمل وزعت خلال المؤتمر تم عرض مجموعة من أساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين الفاعلين، وتتضمن هذه المجموعة: لعب الأدوار، المحاضرات الهزلية، المحاكاة والنشاط التمثيلي. (Paoni, 1989).

وقد نصح قسم التربية بولاية أوهايو الأمريكية باستخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة؛ فقد تم تصميم دليل خاص للمعلمين المبتدئين، لتزويدهم بإطار عمل لتخطيط خبرات اللغة في قاعة الدروس، ومن بين هذه الخبرات استخدام النشاط التمثيلي (Ohio State Dept of Education, 1982).

وفي دليل المعلم لبرنامج تدريس الفرنسية كلغة ثانية لمعلمي الصفين الأول والثاني بمدارس كوبيك الثانوية بكندا، تم إرشاد المعلم إلى تنويع الأنشطة والتمارين في قاعة الدروس، مع العناية بالعنصر الاجتماعي الثقافي، بالإضافة إلى الاهتمام بالألعاب اللغوية والنشاط التمثيلي ولعب الأدوار والمحاكاة (Quebec Dept Of Education, 1982).

وفي واشنطن تضمن دليل المعلم لتدريس اللغة مهارات متعددة لأنشطة التعبير الشفهي للأطفال منذ مرحلة الروضة حتى السادس الابتدائي، وقد نظمت في أربعة مستويات، تضمنت

جميعها نشاطات متعددة من بينها استخدام النشاط التمثيلي (Southwest Educational Development Lab, 1981).

وقد نصح شيك وزملاؤه (Cheek & etal, 1995) المعلمين باستخدام النشاط التمثيلي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في القراءة. فبعد أن ناقش شيك وزملاؤه مفهوم التخلف في القراءة، وقدموا تعريفا إجرائيا للطلاب المتخلفين في القراءة، قاموا باقتراح مجموعة من الاستراتيجيات الناجحة مع الطلبة الذين يعانون من التخلف القرائي في المرحلة الابتدائية، وقد تضمنت هذه الاستراتيجيات استخدام النشاط التمثيلي بالإضافة إلى استخدام الوسائل المرئية والمسموعة.

٨-٢ واقع استخدام النشاط التمثيلي في العملية التعليمية:

على الرغم من أهمية النشاط التمثيلي ودوره في الارتقاء باللغة فإن الدراسات تشير إلى أنه قلما يستخدم في التدريس عامة، وفي تدريس اللغة خاصة. وقد أشار ستيفن (Stephen, 1989) إلى أن المناهج الحالية تفتقر إلى استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في التدريس على الرغم من أهميته وفائدته. وقد أشار العديد من كتب طرائق التدريس إلى أهمية استخدام النشاط التمثيلي في التدريس إلا أن الأمر لا يتعدى إشارات بسيطة لا يلتفت إليها المعلم ولا تراعى من قريب أو بعيد في المنهج. وقد طالب ستيفن بالتركيز على استخدام التمثيل في المناهج المطورة من أجل تطوير مهارات التفكير وزيادة الفهم، وبث الحياة والفرح في الكلمة المكتوبة.

أما هولدن (Holden, 1981) فقد أكدت على أن المدرسين لا يميلون إلى استعمال النشاط

التمثيلي داخل الصف، وذلك يرجع إلى قلة الثقة، وصعوبة كسر الحواجز بينهم وبين التلاميذ، حيث يرون أن استخدام التمثيل داخل الصف أمر مقلق ومثير للفوضى. وقد أوصت هولدن المعلمين باستخدام النشاط التمثيلي باعتباره خبرة ممتعة تضع الطالب في قلب العملية التعليمية.

ويتفق ألتيري (Altieri, 1991) مع من سبقه في أن النشاط التمثيلي يعد وسيلة تعليمية مهمة داخل الصف، ولكنه متجاهل غالباً من قبل المدرسين بسبب عدم توافر الوقت الكافي، وازدحام البرنامج الدراسي. ويرى ألتيري أن حل مشكلة ضيق الوقت يتمثل في إدخال التمثيل في كتب التلاميذ المفضلة، واستعماله في أثناء تعليم فنون اللغة. فبعد قراءة ومناقشة الفقرة، يقوم المعلمون باستثارة خبرات التلاميذ السابقة نحو شعور وتفكير الشخصيات. وعندما يتحدث التلاميذ عن ما تشعر به الشخصيات فإنهم يعبرون عن انفعالاتهم من خلال استخدام النشاط التمثيلي.

٢-٩ موقع النشاط التمثيلي في مدارس دولة البحرين:

في محاولة للتعرف على موقع النشاط التمثيلي في مناهجنا الحالية قامت الباحثة بتتبع هذا الجانب في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة الابتدائية الدنيا، فلم تجد له أثراً يذكر، فلجأت إلى أدلة المعلم في تدريس اللغة العربية، فلاحظت وجود توصيات للمعلمين باستخدام أسلوب النشاط التمثيلي، ضمن الأساليب والأنشطة الموصى باستخدامها في تنفيذ الدرس، مما يدل على وعي القائمين على المناهج بأهمية استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة العربية، ولكن على الرغم من ذلك فإن هذه التوصيات لم تتجاوز أكثر من دعوة للمدرسين بتكليف تلاميذهم بتمثيل نصوص القراءة أو الاستماع الواردة في كتب اللغة العربية المقررة،

ولم يتم توضيح آلية تطبيق استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في التدريس، كما لم يوضح للمعلم الهدف الذي يحققه تمثيل نص القراءة، وما هي المهارات اللغوية التي سيكتسبها التلميذ من جراء تمثيل النص، الأمر الذي جعل الهدف من استخدام النشاط التمثيلي غير واضح أمام المعلم، ولم يتم إقناعه نظريا بجدوى استخدام هذا الأسلوب، فضلا عن أن العديد من دروس اللغة العربية قد عرضت بطريقة تجعلها غير قابلة للتمثيل بصورتها الحالية، مما يجعل أمر لجوء المعلم لاستخدام النشاط التمثيلي منوطا بقدرته الذاتية أو رغبته في تحويل نصوص القراءة إلى حوار تمثيلي.

وقد أقدمت إدارة المناهج عام ١٩٩٥م على إصدار دليل لإرشاد معلم المرحلة الابتدائية الدنيا إلى كيفية تدريس التراكيب اللغوية، وأوصت عبّره المدرسين إلى استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في التدريس، إلا أنه بقيت أيضا مشكلة عدم وجود منهج واضح يساعد المعلم على التطبيق، كما أن الدليل لم يقدم أكثر من نموذج واحد لاستخدام هذا الأسلوب، وترك الأمر أيضا أمام المعلم لإنشاء النصوص التمثيلية، مما جعل اللجوء لاستخدام النشاط التمثيلي أمام المدرس أمرا صعبا نتيجة لافتقار الدليل للمواقف التمثيلية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

خلصت عدة بحوث عربية وأجنبية إلى فعالية أساليب التدريس القائمة على استخدام النشاط التمثيلي في إيصال المادة العلمية للتلاميذ عن طريق تحويلها إلى فن مسرحي يقدم داخل الفصل بأسلوب جذاب وشيق بواسطة تلاميذ الفصل أنفسهم. ولقد قامت الباحثة بعرض الدراسات وفقاً لارتباط كل دراسة بما يليها من الدراسات، ضمن التصنيف التالي:

٣-١ دراسات تناولت استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة:

من الدراسات في هذا المجال دراسة تجريبية أجرتها حموة (٢٠٠٠) هدفت من خلالها إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في مهارات الاستيعاب القرائي في مستوييه التحليلي والتقويمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بالأردن مقارنة بالتدريس وفقاً للطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (٧١) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي. وقد خلصت إلى تفوق الطلبة الذين تعلموا النصوص القرائية بأسلوب التمثيل الدرامي على الطلبة الذين تعلموا النصوص القرائية بالطريقة التقليدية مما يثبت فعالية طريقة التمثيل الدرامي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة. كما لوحظ أن أثر الطريقة واحد عند الجنسين.

وتعدّ هذه الدراسة ذات أهمية كبرى في بيان أثر النشاط التمثيلي في الارتقاء بمستوى اللغة لدى الطلبة، من حيث تناولها جانب الاستيعاب القرائي وهو مجال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدراساتنا الحالية، إذ أن الاستيعاب القرائي يرتبط إلى حد بعيد باتساع حصيلة الفرد من الألفاظ والتراكيب اللغوية بحسب ما تذهب إليه بورسلي (١٩٩٨، ص ١٠٢).

كما توصلت رانجر (Ranger, 1995) للنتائج ذاتها في دراسة مشابهة بحثت أثر استعمال استراتيجيات الدراما في رفع مستوى الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة السادسة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذا. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين استعملوا استراتيجيات مسرحية أحرزوا درجات أعلى من أولئك الطلاب الذين أمروا بقراءة النصوص بالطرائق التقليدية. بالإضافة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا يقرأون النصوص بمتعة وحماس أكبر مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة. كما خلصت الدراسة إلى أن استخدام الاستراتيجيات المسرحية يغني برنامج تعليم القراءة، ويسهم في تطور التعبير الشفهي ومهارة الاستماع، والكتابة الإبداعية، كما يسهم في نمو الثروة اللغوية لدى المتعلمين.

وأجمعت بعض الدراسات على أهمية استخدام النشاط التمثيلي في تطوير المهارات اللغوية والاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا؛ على سبيل المثال دراسة كارلا (Carla, 1994) على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. حيث قامت باختيار ١٢ تلميذا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين شكلوا فريقين للعمل في تمثيل مجموعة من القصص المألوفة باستخدام الدمى القفازية. وقد خلصت الدراسة إلى أن عدة مهارات تطورت لأفراد العينة، منها: فهم القصة، والتعبير الشفهي، بالإضافة إلى مهارات التفكير العليا، والتعاون، والخيال والمهارات الاجتماعية التي طورها أفراد العينة عند الاستماع إلى أفكار بعضهم والعمل مع بعضهم كمجموعة. وقد أوصت الدراسة باعتماد بعض العناصر لمساعدة المعلمين على استخلاص قصة ناجحة، وهي:

- اختيار كتاب مألوف أو قصة.

- تكييف القصة لتلائم حاجات الطلاب.

- الإرشاد بأقل ما يمكن، وتجنب توبيخ الأطفال في أثناء الأداء التمثيلي.

وأوصت دراسات أخرى بالاستعانة بالنشاط التمثيلي في التدريس في رياض الأطفال، حيث قام بيجلر (Biegler, 1998) بدراسة على أطفال السنة التمهيديّة بولاية نيوجرسي الأمريكيّة لمعرفة أثر تطبيق أسلوب النشاط التمثيلي في رفع مستوى فهم القصة. وفي أثناء التجربة قام المعلم بإسماع القصص للأطفال مستخدماً التمثيل، ثم قام الأطفال بإعادة سردها باستخدام لعب الأدوار أو التمثيل بالعرائس. وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال امتلكوا فهماً أكبر للقصة، وأبدوا اهتماماً وتفاعلاً أكبر معها مما يعزز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في دور النشاط التمثيلي في رفع مستوى الاستيعاب عند الأطفال.

وقد استعان بعض الباحثين بأسلوب النشاط التمثيلي في تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ففي دراسة حول تحسين معرفة القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة باستخدام بعض الأساليب ومنها النشاط التمثيلي، قامت فانلو (VanLue, 1991) بتصميم برنامج لأفراد العينة البالغ عددهم (٢٥) طفلاً، والذين تم اختيارهم من إحدى رياض الأطفال لرفع كفاءتهم في اللغة. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى الطلاب في مهارات القراءة والكتابة، بالإضافة إلى رفع مستوى الثقة بالنفس، والحماس، والتشويق نحو قراءة أي كتاب أو مطبوعة متوفرة.

وتناول فريق آخر من الباحثين أثر استخدام النشاط التمثيلي في رفع قدرة الطلبة على التعبير الشفوي، حيث أجرت دودين (Dudin, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في زيادة قدرة الطلبة على التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية. وقد تمثلت

المادة التدريسية في مواقف حياتية شملت أهم التراكيب التي تستخدم وظيفيا للتعبير والتواصل، ولتشمل كل الأهداف المطلوبة في الكتاب المقرر، وطبقت الأنشطة الدرامية كالحوار ولعب الأدوار بشكل مكثف على طلبة المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النشاط التمثيلي يزيد من قدرة الطلبة على التعبير الشفوي، حيث وجدت فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى ٩٥، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد عززت دراسة أبو حرب (١٩٩٠) نتائج الدراسة السابقة، ففي دراسته لأثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى (٩٢) طالبا وطالبة من الصف الثاني الابتدائي، توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في قدرات التعبير الشفوي بمجملها، حيث وجدت فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.١، بين متوسطي علامات الطلبة في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهو أمر يدل - بحسب رأي الدراسة - على تقبل طلاب المجموعة التجريبية للنصوص اللغوية التي تم تمثيلها دراميا في أثناء الدروس، الأمر الذي انعكس على تحسن قدراتهم في التعبير.

وتتسع فعالية النشاط التمثيلي لتشمل فروع اللغة العربية الأخرى كافة، وهو ما توصلت إليه الزناري (١٩٩١) في دراستها حول أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال. وقد جرى خلال الدراسة تدريس أفواد العينة البالغ عددهم (٤٥٥) تلميذا وتلميذة دروسا في القراءة والمحفوظات والنحو تمت مسرحتها. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة

العربية يزيد من تحصيل الطلبة، حيث وجدت فروقا ذات دلالات إحصائية عند مستوى ٠.٥. لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت باستخدام التمثيل والألعاب في تدريس اللغة العربية للأطفال؛ لكي يقبلوا على حبها وتعلمها.

كما توصل الديلمي - المشار إليه في الكخن (١٩٩٢) - إلى النتائج ذاتها في دراسته حول أثر أسلوب المواقف التمثيلية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لقواعد اللغة العربية. وخلص إلى تفوق تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب المواقف التمثيلية على تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وكان الفرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٥).

٢-٣ الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تنمية اتجاه إيجابي نحو اللغة:

دلت نتائج بعض الدراسات على أن استخدام أسلوب النشاط التمثيلي يسهم بفاعلية في مساعدة الطلبة على التعلم، وتوفير المتعة والتشويق لهم، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم. ومن هذه الدراسات دراسة جانج (Chang, ١٩٩٠) التي هدفت إلى بيان أثر استخدام تقنية تمثيل الأدوار في تحسين قدرة الطلبة على تكلم اللغة الإنجليزية. وقد تم خلال الدراسة استخدام النشاط التمثيلي مع عينة من الطلبة المبتدئين في تعلم اللغة الإنجليزية، وذلك عن طريق تكليفهم بتقمص بعض الأدوار، وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام النشاط التمثيلي أدى إلى خلق مناخ صفي مرح حيث شعر الطلبة بالاستمتاع، وتغلبوا على مخاوف التكلم بالإنجليزية مما حسن مهارتهم في التكلم والتعبير عن أنفسهم، وزاد من حبهم للإنجليزية.

كما توصلت بعض الدراسات إلى أن استخدام النشاط التمثيلي يمكن أن يسهم في تعزيز انتباه الطلبة، وهذا ما توصل إليه جيربر (Gerber, 1990) في دراسته حول أثر تمثيل النصوص القرائية في تعزيز انتباه الطلبة. وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلبة يبلغ متوسط أعمارهم سبع عشرة سنة. وتوصلت إلى أن التدريس باستخدام طريقة التمثيل الدرامي قد زاد من استمتاع الطلبة في الصف ومشاركتهم، وساعدهم على فهم النصوص بصورة أفضل.

وأوصت دراسات أخرى باستخدام النشاط التمثيلي لزيادة دافعية الطلبة نحو دراسة الأدب، منها دراسة سالاسار (Salasar, 1992) التي هدفت إلى بيان أثر استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في تدريس الأدب. وقد قام الباحث باختيار إحدى المسرحيات ، ثم وزع الطلبة في مجموعات وكلفهم بقراءة المسرحية وتلخيصها، وأخيرا تمثيلها. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة نجحوا في فهم النصوص الأدبية مما دفعهم إلى حب الأدب، كما شعروا بالمتعة عند ممارستهم النشاط التمثيلي.

خلاصة الدراسات السابقة:

نلاحظ من العرض السابق للدراسات في مجال استخدام النشاط التمثيلي في التدريس أن مجمل الأبحاث قد أكد على أهمية استخدام النشاط التمثيلي في إكساب المتعلمين مهارات اللغة، وتنمية الثروة اللغوية لديهم، وخلق مناخ صفى ممتع. وهذا أمر يعزز الاتجاه الذي ذهبت إليه الدراسة الحالية . كما أن بعضها اعتمد مسرحة الدروس وتحويلها من أسلوب السرد إلى أسلوب الحوار ليجري تمثيلها بعد ذلك من خلال الاعتماد على النص المكتوب، وعلى الرغم من أن

هذا الأمر يضمن لنا الاحتفاظ بالمحتوى المزمع تدريسه للتلاميذ إلا أنه قد يؤدي إلى تقييد الإبداع لديهم على حد قول أبيد المشار إليه في ملص (١٩٨٨، ص ١٢٧). ومن ناحية أخرى فإن بعض الدراسات قد اهتمت بارتجال الحوار، وهو أمر يسهم بشكل مؤثر في تطور اللغة عند الأطفال بحسب ما يشير إليه كل من شاريم باز (Sharim - Paz, 1993) والعناني (٢٠٠٠) وملص (١٩٨٨، ص ٢٦) ومجاور (١٩٨٣). لذا فإن الدراسة التي نحن بصددتها ستقوم على استخدام أسلوب تدريس يعتمد على المزج بين الحوار المكتوب المعد مسبقاً من أجل ضمان استخدام التراكيب اللغوية المطلوبة، وبين الحوار الذي يرتجله أفراد العينة تحت إشراف المعلمة. وقد لجأت إحدى الدراسات إلى استخدام بعض القصص المختارة من قبل المعلمين لاستخدامها في تنمية المهارات اللغوية للأطفال، وهذا أمر قد أثبت فاعليته ولكنه غير ممكن في ظروف الدراسة الحالية بسبب التقيد بمحتوى معين وأهداف محددة يلتزم المعلم بتنفيذها، لذلك ستقوم الباحثة هنا بإنشاء نصوص المواقف التمثيلية بحسب ما يناسب الأهداف المحددة سلفاً، حيث إنه من الصعوبة بمكان إيجاد نصوص جاهزة تناسب جميع الجوانب المطلوبة. وأوصت إحدى الدراسات بتقديم الإرشادات للأطفال في حدود ضيقة جداً، وتجنب توجيههم، ففي أثناء الأداء التمثيلي لتفادي تعطيل تلقائيتهم وكبت طاقاتهم الإبداعية، وستلتزم الباحثة بهذا الأمر في الدراسة الحالية، كما أوصت بعض الدراسات بمشاركة جميع تلاميذ الفصل في النشاط التمثيلي من أجل رفع مستوى مشاركتهم، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم، وهذا يوافق ما دعا إليه الحريان وزملاؤه (١٩٨٤)، وهو أمر ستهتم به الباحثة أيضاً خلال هذه الدراسة. وقد قام بعض الباحثين بتوظيف العرائس والدمى القفازية في النشاط التمثيلي مما أسفر عن نتائج طيبة، لذا فإن الباحثة ستقتدي بهم في هذا الجانب.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية على تحصيل تلميذات الصف الثالث الابتدائي للتراكيب اللغوية وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية. وفيما يلي عرض لإجراءات الدراسة الميدانية:

١-٤ مجموعة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من مدرسة للبنات تم اختيارها بطريقة مقصودة من مجتمع الدراسة، وقد قامت الباحثة بتحديد صفتين تكون كل منهما من سبع وعشرين طالبة في الصف الثالث الابتدائي، متوسط أعمارهن يبلغ ٨ سنوات، وذلك لتطبيق عليهما التجربة. بحيث يمثل أحدهما المجموعة الضابطة، ويمثل الآخر المجموعة التجريبية. علما بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان في مستوى التحصيل، وتحت ظروف موحدة، وقد تمثل ذلك في توفير معلمتين متكافئتين من حيث الإعداد المهني حيث أن كل منهما حاصلة على بكالوريوس التربية من جامعة البحرين، وتتفان في سنوات الخدمة؛ حيث قضت كل منهما عشر سنوات في التدريس في مجال تخصصها وهو (نظام معلم الفصل)، بالإضافة أن المجموعتين مشتركتان في طبيعة البيئة الصفية والمدرسية والوسائل التعليمية المتاحة. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى تحصيل التراكيب اللغوية قامت الباحثة بأخذ علامات التلميذات مجموعة الدراسة في الاختبار النهائي للتراكيب اللغوية للفصل

الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ واستخدام اختبار "ت" لإيجاد دلالة الفروق في متوسطات علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد كانت قيمة ت (٠,٣٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. ويبين الملحق رقم (١) درجات مجموعة الدراسة في الاختبار القبلي.

٤-٢ أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- المذكرات الدراسية: قامت الباحثة بتصميم المذكرات الدراسية الخاصة بتدريس التراكيب اللغوية باستخدام النشاط التمثيلي باتباع الخطوات التالية:

- حصر التراكيب اللغوية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي خلال النصف الأول من الفصل الدراسي الثاني، عن طريق الإطلاع على مقرر اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١. وقد بلغ عدد التراكيب التي شملها الدليل خمسة وعشرين تركيباً.

- تناول كل تركيب على حدة، ثم تأليف موقف تمثيلي قصير يدور حول أحد أمور الحياة التي يمكن أن يواجهها الفرد في حياته اليومية، يأخذ شكل الحوار بحيث يتكرر التركيب في عباراته عدة مرات.

- عرض المذكرات على مجموعة من المحكمين من اختصاصيي مناهج اللغة العربية بإدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى بعض أساتذة طرائق التدريس بقسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية وبعض أساتذة التربية بجامعة البحرين،

للتحقق من سلامة لغة النصوص التمثيلية، وملاءمتها لمستوى التلميذات، وقابلية استخدامها كأداة لتدريس التراكيب اللغوية.

٢ - اختبار التراكيب اللغوية: وقد أعد لقياس تحصيل أفراد العينة للتراكيب اللغوية، وقد اتبع في بنائه الخطوات التالية:

- حصر التراكيب اللغوية المقررة على طلبة الصف الثالث الابتدائي خلال النصف الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١.

- وضع فقرات الاختبار بصورتها الأولية، بالاستعانة بالإرشادات التي وضعها الخولي (١٩٨٢) ومحمد (١٩٩٦) لإعداد اختبارات التراكيب اللغوية. وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٢٥) فقرة وزعت على أربعة أسئلة تشمل: إعادة ترتيب كلمات لتكوين جملة، إكمال الفراغ بكلمات مناسبة، اختيار كلمات معينة ووضعها في مكانها المناسب، تصحيح الخطأ الوارد في بعض الجمل. وقد أعدت الباحثة بطاقة لرصد أداء أفراد العينة في الاختبار. ملحق رقم (٤).

- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية للتأكد من صدقه، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء بعض التغييرات على (١٥) سؤالاً، وبقي عدد فقرات الاختبار على ما هو عليه (٢٥) فقرة لكل منها علامة واحدة ليبلغ الحد الأعلى لعلامات الاختبار (٢٥) علامة.

- إخراج الاختبار في صورته الأولية.

- تجربة الاختبار على عينة استطلاعية من تلميذات الصف الثالث الابتدائي للوقوف

على ثباته. وقد روعيت العشوائية في اختيار العينة. وقد تم تطبيق الاختبار على عينة من مجتمع الدراسة، وليس من عينة الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة التجريب ٢٠ تلميذة. وهدفت الباحثة من وراء تجريب الاختبار التأكد من وضوح الأسئلة، ومدى ملاءمتها، وتحديد الزمن اللازم للاختبار. وبعد انتهاء الباحثة من تصحيح الاختبار قامت بتفريغ إجابات التلميذات في جدول وحساب ما يلي:

- معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوح معامل الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٣٥ - ٨٥) .

- معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوح معامل التمييز لفقرات الاختبار بين (٣٣ - ٨٣) ، وتم حذف بعض الفقرات لضعف تمييزها وإضافة فقرات جديدة.

- الزمن اللازم للاختبار وقد بلغ (٤٥) دقيقة.

- حساب معامل الثبات الداخلي لتجانس الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR - 20) وكان معامل الثبات للاختبار التحصيل يساوي (٨٦) ، وتعدّ هذه القيمة مؤشرا جيدا على ثبات الاختبار. ويبين الملحق رقم (٢) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

- في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على أسئلة الاختبار، حيث تم تعديل بعض الفقرات، كما تم حذف وإضافة بعض الأسئلة من خلال معاملات التمييز، حتى أصبح

الاختبار في صورته النهائية. والملحق رقم (٣) يوضح اختبار التراكيب اللغوية في صورته النهائية.

٣- مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية:

وقد أعدته الباحثة وفقا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس:

أعدت الباحثة المقياس بهدف تعرف أثر تدريس التراكيب اللغوية باستخدام النشاط التمثيلي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللغة العربية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي.

٢. تحديد عبارات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد المقياس بالاستعانة بعدة دراسات في مجال قياس الاتجاهات (زيتون، ٢٠٠١؛ عوض، ١٩٩٠؛ Butkoski, 1994)، وهو يتكون من ٢٠ مفردة تشمل الموجبة والسالبة وذلك لتجنب المفحوصين اللجوء للاستجابة النمطية. وكل مفردة لها ثلاثة اختيارات تمثل مستويات الموافقة وفقا لمقياس ليكرت، وهي: أوافق، غير متأكد، لا أوافق. وهذه أبسط صورة لبدايل الاستجابة، وقد استخدمت الباحثة هذه الصورة البسيطة نظرا لصغر سن أفراد العينة. وقد خصصت للمفردة ثلاث درجات لمستوى الموافقة، ودرجتان لمستوى غير متأكد، ودرجة واحدة لمستوى عدم الموافقة. ويتمحور المقياس حول الميل نحو دراسة مادة اللغة العربية، وقد راعت الباحثة عند صياغة عبارات المقياس ما يلي:

- صياغة عبارات المقياس بطريقة سلوكية.

- مراعاة صياغة العبارات بلغة سهلة وواضحة تتناسب ومستوى فهم أفراد العينة.
- اختصار عبارات المقياس بقدر الإمكان، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من فكرة واحدة.
- التركيز على الجوانب الوجدانية بدلا من الحقائق والمعلومات.

٣. تعليمات المقياس:

قامت الباحثة بتحديد تعليمات المقياس، ووضعها في بداية المقياس، وذلك بهدف توضيح الغرض من المقياس، وطريقة الإجابة عن فقراته، مع طمأنة أفراد العينة بأن استجاباتهم على عبارات المقياس ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط، وأن الإجابة تعدّ صحيحة طالما أنها تعبر عن الرأي الحقيقي للفرد.

وقد تمثلت التعليمات فيما يلي:

١. أعد هذا المقياس بغرض قياس اتجاهك نحو مادة اللغة العربية.
٢. يوجد تحت كل عبارة من عبارات المقياس ثلاث استجابات هي: أوافق، غير متأكد، لا أوافق، والمطلوب أن تقرأي كل عبارة جيدا ، ثم تقرري شعورك نحوها بوضع علامة (√) تحت إحدى الاستجابات التي تمثل درجة موافقتك على العبارة المذكورة.
٣. لا تضعي أكثر من علامة تحت العبارة الواحدة.
٤. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فأي إجابة تكون صحيحة ما دامت تعبر عن شعورك الحقيقي.
٥. لا تتركي أي بند دون الإجابة عنه.

٤. صدق وثبات المقياس:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بعرضه على نخبة من المحكمين من قسم علم النفس بكلية التربية بهدف التأكد من تمثيل عباراته للمجال الذي تقيسه وهو الاتجاه نحو مادة اللغة العربية. وقد تم أخذ آرائهم بشأن:

١. مدى صحة صياغة المفردات وصدق محتواها.

٢. مدى تمثيل العبارات لمحور المقياس وهو الميل نحو مادة اللغة العربية.

٣. ملاحظات أخرى يودون الإدلاء بها.

وتم التعديل بالحذف والإضافة في ضوء آراء المحكمين حتى تم إخراج بصورته النهائية،

ملحق رقم (٥).

٥. تحديد ثبات المقياس والزمن اللازم للإجابة:

قامت الباحثة بتجربة المقياس على عينة استطلاعية من تلميذات الصف الثالث الابتدائي تم اختيارها عشوائيا من مجتمع الدراسة، لتعرف مدى وضوح عباراته وحساب ثباته والزمن اللازم للإجابة عن فقراته. وقد بلغ عدد أفراد عينة التجربة الاستطلاعية (٢٠) تلميذة. ثم

قامت الباحثة بتفريغ إجابات الطلبة في جدول وحساب ما يلي:

- الزمن اللازم للإجابة عن عبارات المقياس، وقد بلغ (٢٠) دقيقة.

- ثبات المقياس، وقد تم احتسابه باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ). وبلغ معامل الثبات

الداخلي للمقياس (٠,٨٠) وهو يشير إلى ارتفاع ثبات المقياس.

٦. تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بوضع طريقة لتصحيح المقياس. وقد تم ذلك من خلال إعطاء أوزان لاستجابات التلميذات عن كل عبارة، أي ترجمة الاستجابات إلى درجات خام يمكن التعامل معها.

فقد خصصت للمفردة ثلاث درجات للاستجابة الإيجابية، ودرجتان لمستوى غير متأكد، ودرجة واحدة للاستجابة غير الإيجابية.

والجدول (١) يوضح مفتاح تصحيح المقياس.

جدول (١)

مفتاح تصحيح مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية

رقم العبارة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة
١	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٢	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٣	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
٤	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٥	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
٦	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٧	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٨	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٩	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
١٠	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
١١	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
١٢	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
١٣	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
١٤	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
١٥	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
١٦	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
١٧	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
١٨	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣
١٩	أوافق	٣	غير متأكد	٢	لا أوافق	١
٢٠	أوافق	١	غير متأكد	٢	لا أوافق	٣

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب نحو مادة اللغة

العربية، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السالب. وقد قامت الباحثة بجمع الدرجات التي حصلت عليها كل تلميذة في جميع عبارات المقياس للتوصل إلى درجتها النهائية.

٤-٣ تصميم الدراسة:

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي بالقياس البعدي لمجموعتين؛ تجريبية وضابطة (post test only with control group design)، وقد تم خلاله إدخال المتغير المستقل (تدريس التراكيب اللغوية باستخدام النشاط التمثيلي) لتلميذات المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الشائعة في تدريس التراكيب اللغوية. وقد استغرقت التجربة مدة ثمانية أسابيع، حيث بدأت بتاريخ ٢٥ / ٢ / ٢٠٠١ وانتهت بتاريخ ٢٥ / ٤ / ٢٠٠١. وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار بعدي على كل من المجموعتين، ويمثل الفرق بين أداء المجموعتين تأثير التدريس باستخدام النشاط التمثيلي. وقد تم اعتماد هذا التصميم لأنه يتلافى عوائق الصدق الداخلي وهي: التاريخ والنضج والاختيار وأداة القياس والانحدار الإحصائي.

٤-٤ المعالجة الإحصائية:

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى مقارنة طريقة النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية بالطريقة التقليدية، من خلال معرفة تأثير كل منهما في تحصيل تلميذات الصف الثالث الابتدائي للتراكيب اللغوية. ولمقارنة نتائج التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل كل تركيب لغوي أجري اختبار "ت" لمقارنة متوسطات كل تركيب لغوي على حدة، واختبرت فرضيتا الدراسة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). كما استخدم اختبار "ت" أيضا لمقارنة متوسط

درجات التلميذات في المجموعتين في مقياس الاتجاهات البعدي نحو مادة اللغة العربية.

٤-٥ عرض النتائج:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، قامت الباحثة بتطبيق اختبار التراكيب اللغوية البعدي، ومقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية، ومن ثم سعت إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار صحة فروضها. ويتضمن هذا الفصل التحليل الإحصائي للبيانات وما أسفر عنها من نتائج.

أ. نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى من فرضيات هذه الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بأخذ علامات التلميذات في التقويم النهائي لمادة اللغة العربية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ واعتبارها قياساً قبلياً وذلك قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة على مجموعة الدراسة. ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات الاختبار التحصيلي القبلي لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات الاختبار التحصيلي القبلي

لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند مستوى دلالة ٠.٠٥
تجريبية	٣٨,٤٤	٩,٨	٠,٣٥ (غير دالة)
ضابطة	٣٩,٢٥	٧,٣	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥.

بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي مما يعني

أن التلميذات في المجموعتين لا يختلفن في مستوى تحصيل التراكيب اللغوية.

بعد ذلك تم إدخال المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وهو التدريس باستخدام

أسلوب النشاط التمثيلي، بينما درست المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة التقليدية، ثم تم إجراء

اختبار بعدي في التراكيب اللغوية بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة. ثم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لتلميذات

المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات

كل مجموعة في استعمال كل تركيب لغوي على حدة في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة

٠.٠٥.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعلامات كل مجموعة على استعمال

كل تركيب لغوي على حدة في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ٠,٠٥.

رقم اسؤال	التركيب اللغوية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة ت المحسوبة	جميع قيم ت دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الأول / ١	استعمال إن	٦٣,٤٩	٤٨,٥١	٢,٧٧	دالة *
الأول / ٢	استعمال ليت	٥٦,٥١	٣٣,٤٨	٢,٢٩	دالة *
الأول / ٣	استعمال ذات مرة	٧٠,٤٧	٥٢,٥١	١,٦٥	غير دالة
الأول / ٤	استعمال الحال	٨٥,٣٦	٥٢,٥١	٢,٧٧	دالة *
الثاني / ١	استعمال من...إلى	٨٩,٣٢	٧٤,٤٧	١,٤٠	غير دالة
الثاني / ٢	استعمال حتى	٩٣,٢٧	٧٠,٤٧	٢,١٥	دالة *
الثاني / ٣	استعمال يرغب في	٧٠,٤٧	٤١,٥٠	٢,٢٥	دالة *
الثاني / ٤	استعمال الإضافة	٨١,٤٠	٨٩,٣٢	-٠,٧٦	غير دالة
الثاني / ٥	استعمال بعد	٩٣,٢٧	٥٢,٥٠	٣,٦٨	دالة *
الثاني / ٦	استعمال فعل التعجب	٨٥,٣٦	٧٠,٤٦	١,٣١	غير دالة
الثاني / ٧	استعمال الاستثناء بإلا	٩٣,٢٧	٦٧,٤٨	٢,٤٥	دالة *
الثاني / ٨	استعمال تمييز العقود	٧٤,٤٥	٣٠,٤٧	٣,٥٨	دالة *
الثاني / ٩	استعمال بعض حروف العطف	٤٨,٥١	٣٠,٤٧	١,٤٠	غير دالة
الثاني / ١٠	استعمال فعل الأمر	٩٦,١٩	١,٠	-١	غير دالة
الثالث / ١	استعمال النفي بـ (ليس)	٨١,٤٠	٥٦,٥١	٢,١٠	دالة *
الثالث / ٢	استعمال كيف	٨٩,٣٢	٥٩,٥٠	٢,٥٩	دالة *
الثالث / ٣	استعمال لكن	٨١,٤٠	٦٣,٤٩	١,٥٢	غير دالة
الثالث / ٤	استعمال النفي بـ (إن)	٥٦,٥١	٢٢,٤٢	٢,٦٢	دالة *
الثالث / ٥	استعمال فجأة	٩٦,١٩	٨٩,٣٢	١,٠٣	غير دالة
الثالث / ٦	استعمال النفي بـ (لا)	٧٠,٤٧	٤١,٥٠	٢,٢٥	دالة *
الثالث / ٧	استعمال النفي بـ (لم)	٨٥,٣٦	٥٢,٥١	٢,٢٥	دالة *
الرابع / ١	استعمال أيها	٩٦,١٩	٧٠,٤٧	٢,٧٧	دالة *
الرابع / ٢	استعمال التي	٨٥,٣٦	٨١,٤٠	٠,٣٥	غير دالة
الرابع / ٣	استعمال ضمير الغائب	٨٩,٣٢	٩٣,٢٧	-٠,٤٦	غير دالة
الرابع / ٤	استعمال يرحب بـ	٨٥,٣٦	٥٦,٥١	٢,٤٧	دالة *

يظهر من الجدول رقم (٣) وجود فروق بين متوسطات علامات التلميذات في المجموعتين

التجريبية والضابطة في غالبية التراكيب اللغوية.

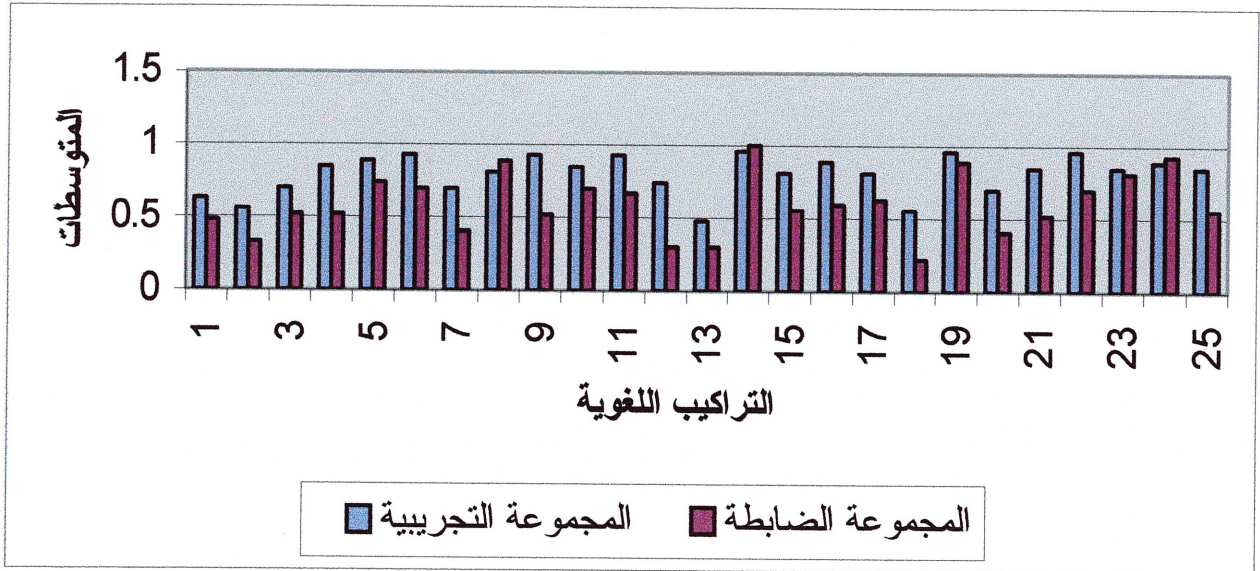
ولتحديد ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، استخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة. وقد تأكدت دلالة الفروق لصالح المجموعة التجريبية بين (١٥) متوسطاً، أي أن تلميذات المجموعة التجريبية قد تفوقن في التحصيل على تلميذات المجموعة الضابطة بدلالة إحصائية في (١٥) تركيب لغوي من مجموع (٢٥)، وهذا يعني أن تلميذات المجموعة التجريبية قد تفوقن على تلميذات المجموعة الضابطة في ما يعادل ٦٠% من التراكيب اللغوية وهي نسبة لا يستهان بها، مما يدعونا إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهذا يعني أن استخدام النشاط التمثيلي له فاعلية في زيادة تحصيل التراكيب اللغوية.

ويوضح الشكل رقم (١) الفرق بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل كل تركيب لغوي على حدة، حيث أظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً ملحوظاً على المجموعة الضابطة. علماً بأنه قد خصصت درجة واحدة للتركيب الصحيح بينما لا تحصل التلميذة على أية درجة في حال الإجابة الخاطئة.

الشكل رقم (١)

متوسطات درجات المفحوصين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

البعدي في كل تركيب لغوي على حدة



التركيب اللغوية ★

التركيب اللغوي	الرقم
استعمال النفي بـ (ليس)	١٤
استعمال كيف	١٥
استعمال لكن	١٦
استعمال النفي بـ (لن)	١٧
استعمال فجأة	١٨
استعمال النفي بـ (لا)	١٩
استعمال النفي بـ (لم)	٢٠
استعمال أيها	٢١
استعمال التي	٢٢
استعمال ضمير الغائب	٢٣
استعمال يرحب بـ	٢٤
استعمال بعض حروف العطف	٢٥

التركيب اللغوي	الرقم
استعمال إن	١
استعمال ليت	٢
استعمال ذات مرة	٣
استعمال الحال	٤
استعمال من... إلى	٥
استعمال حتى	٦
استعمال يرغب في	٧
استعمال الإضافة	٨
استعمال بعد	٩
استعمال فعل التعجب	١٠
استعمال الاستثناء بإلا	١١
استعمال تمييز العقود	١٢
استعمال فعل الأمر	١٣

ولمقارنة الدرجات الكلية للتمييزات في المجموعتين التجريبية والضابطة قامت الباحثة بإيجاد المجموع الكلي لدرجات التلمييزات في الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية وقيمة (ت) عند مستوى الدلالة ٠٠٠٠٥، علما بأن الدرجة الكلية للاختبار هي ٢٥.

ويبين الجدول رقم (٤) المجموع الكلي لدرجات التلمييزات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية وقيمة (ت) عند مستوى الدلالة ٠٠٠٥.

الجدول رقم (٤)

المجموع الكلي لدرجات التلمييزات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار

التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية عند مستوى الدلالة ٠٠٠٥.

مجموعة الدراسة	درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	قيمة ت
١	٢٤	١٩	٢,٧٠
٢	١١	٢٥	
٣	٢٢	١٢	
٤	٢٣	٢٢	
٥	٢٥	١٥	
٦	٢٢	١٨	
٧	٢٤	١٩	
٨	٢٣	٢٢	
٩	٢٣	٢٤	
١٠	٢٥	٢٢	
١١	٢٠	١٨	

مجموعة الدراسة	درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	درجات الاختبار التجريبي للمجموعة	قيمة ت
١٢	٢١	٢٥	٢,٧٠
١٣	٢٤	٢١	
١٤	٢١	٢٠	
١٥	٢٤	٢١	
١٦	٢٣	٢٢	
١٧	٢٣	٢٥	
١٨	١٩	٢٤	
١٩	٢٤	٢٣	
٢٠	٢٠	١٨	
٢١	٢٠	١٦	
٢٢	٢٤	٢٣	
٢٣	٢٥	١٧	
٢٤	٢٤	١٢	
٢٥	٢٥	١٥	
٢٦	٢٠	١٤	
٢٧	٢١	٢٠	
المتوسط	٢٢,٢	١٩,٧	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث إن قيمة "ت" قد بلغت (٢,٧٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي دالة إحصائية مما يعني تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في متوسط مجموع الدرجات النهائية للاختبار البعدي. وهذا دليل آخر يعزز ما توصلنا إليه من أن استخدام النشاط التمثيلي له فاعلية في زيادة تحصيل التلميذات للتراكيب اللغوية.

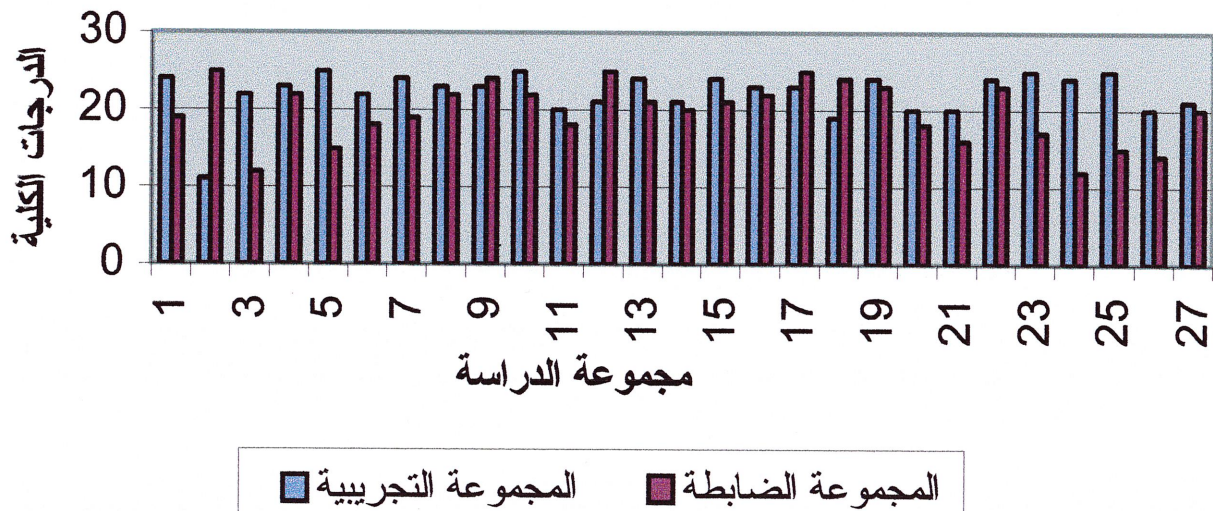
ويبين الشكل رقم (٢) الدرجات الكلية للتلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في

الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية.

الشكل رقم (٢)

الدرجات الكلية للتلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

البعدي للتراكيب اللغوية.



ب. نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات البعدي نحو دراسة اللغة العربية.

ونلتحق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية، وقد استخدم اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق. والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في

مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة ت
التجريبية	٢٧	٤٦,٣٧	٩,٧٣	٣,٨٩
الضابطة	٢٧	٣٥,١٥	١١,٤٠	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية يفوق متوسط أفراد المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية ، حيث بلغت قيمة ت (٣,٨٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، أي أن تلميذات المجموعة التجريبية قد تفوقن على تلميذات المجموعة الضابطة في الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللغة العربية بدلالة إحصائية، مما يدعونا إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهذا يعني أن استخدام النشاط التمثيلي له أثر في خلق اتجاه إيجابي نحو مادة اللغة العربية.

٤-٦ مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

خلصت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية يتسم بالفاعلية من جهة زيادة فهم التلميذات للتراكيب اللغوية، ويسهم في خلق اتجاه إيجابي نحو مادة اللغة العربية.

وقد تجلّى ذلك في فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة النشاط التمثيلي وأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة التقليدية لصالح طريقة النشاط التمثيلي. وهذا في حد ذاته مؤشر للأثر الإيجابي الذي يحققه النشاط التمثيلي في تحصيل التلميذات للتراكيب اللغوية.

وجاءت نتيجة هذه الفرضية معززة لنتائج الكثير من الدراسات التي أشارت إلى أهمية أسلوب النشاط التمثيلي في زيادة تحصيل التلاميذ لمختلف مهارات اللغة منها دراسة الزناري (١٩٩١) التي ذهبت إلى أن استخدام النشاط التمثيلي يزيد من تحصيل الطلبة في مختلف فروع اللغة العربية، ودراسات كل من أبو حرب (١٩٩٠) ودودين وكارلا (Dudin, 1994, Carla, 1994) التي أثبتت دور النشاط التمثيلي في تنمية قدرات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع توصلت إليه أونيل (O'Neill, 1993) من أن استخدام النشاط التمثيلي يزيد من براعة الأطفال في استعمال اللغة والتكلم بها.

وعززت النتائج أيضا ما توصل إليه كل من حموة (٢٠٠٠) و رانجر (Ranger, 1995) من مساهمة النشاط التمثيلي في رفع مستوى الاستيعاب القرائي وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين. ودراسة بيجلر (Biegler, 1998) التي أثبتت دور أسلوب النشاط التمثيلي في رفع مستوى فهم القصة للأطفال.

كما أيدت نتائج دراسة ما توصل إليه الديلمي المشار إليه في الكخن (١٩٩٢) من أن استخدام أسلوب النشاط التمثيلي يزيد من تحصيل التلاميذ لقواعد اللغة العربية.

أما عن الأسباب التي أدت إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة فترجعها الباحثة إلى أن التلميذات في المجموعة التجريبية أصبح لديهن فهم أعمق للتركيب اللغوية نتيجة ارتباط تدريسها بمواقف مفرحة وذات معنى بالنسبة لهن، مما مكنهن من التعامل معها بشكل سليم، كما أن مشاركتهن الفعلية في الموقف التعليمي بعثت في أنفسهن الرغبة في التعلم والتفاعل مع المدرس، وقد لاحظت المعلمة هذا الأمر بشكل ملموس. أما تلميذات المجموعة الضابطة فقد كان فهمهن للتركيب اللغوية متدنيا بسبب عدم ارتباط أسلوب تدريسهما بحاجاتهن واهتماماتهن. وقد أكد ذلك تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في وجود اتجاه إيجابي نحو مادة اللغة العربية، وهذا ما دلت عليه نتائج الفرضية الثانية.

فقد أثبتت نتائج الفرضية الثانية أن أفراد المجموعة التجريبية قد تفوقوا على أفراد المجموعة الضابطة في وجود اتجاه إيجابي نحو دراسة مادة اللغة العربية، وهذا يدل على الأثر الإيجابي الذي يحققه النشاط التمثيلي في توجيه التلاميذ نحو حب اللغة والرغبة في تعلمها.

وقد أرجعت الباحثة السبب في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى أن استخدام النشاط التمثيلي يعد أسلوباً جديداً على التلميذات لم يعتدن عليه من قبل ويتمشى مع شخصية تلميذ هذا العصر، الذي يتسم بالإيجابية بحيث يجعله يتفاعل مع ما حوله، ويعبر عن ذاته في جو مفعم بالتشويق والرغبة، بعيد عن التكلف والرغبة، كما يخرج من جو الملل الذي يعيشه في داخل الفصل من جراء التدريس بالطريقة التقليدية.

وقد جاءت هذه النتيجة معززة لما ذهب إليه سمك (١٩٦٩) في أن التمثيل يجعل جو المدرسة مفعماً بالبهجة والسرور والمرح والنشاط والترويح عن التلاميذ، مما يخلق لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ويؤدي إلى دفع الملل والسأم الذي قد ينجم عن التماهي في الحياة الجامدة الراكدة التي يحياها بعض تلاميذ المدرسة.

واتفقت النتائج أيضاً مع ما يراه (ملص، أغسطس، ١٩٨٨) من أن النشاط التمثيلي يدعم الثقة والحب والتفاهم بين المعلم والتلاميذ، مما يسهم بشكل كبير في رفع مستوى تحصيلهم، فيقبلون على التعلم برغبة وشوق.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي عرضت سابقاً مثل دراسة جيربر (Gerber, 1990) التي أظهرت أن التدريس باستخدام طريقة التمثيل الدرامي يزيد من استمتاع الطلبة في الصف ومشاركتهم، ويساعدهم على فهم النصوص بصورة أفضل. وكذلك دراسة فانلو (VanLue, 1991) التي توصلت إلى أن النشاط التمثيلي يعمل على زيادة الحماس،

والتشويق نحو القراءة.

وعززت هذه الدراسة أيضا ما توصل إليه بيجلر (Biegler, 1998) من أن استخدام النشاط التمثيلي يزيد من اهتمام وتفاعل الأطفال مع القصة المحكية. وكذلك دراسة جانج (Chang, 1990) التي توصلت إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام النشاط التمثيلي يؤدي إلى خلق مناخ صفي مرح وممتع، ويعمل على التغلب على مخاوف التكلم بالإنجليزية مما يخلق اتجاهها إيجابيا نحو هذه المادة.

وكذلك دراسة سالاسار (Salasar, 1992) التي توصلت إلى أن استخدام النشاط التمثيلي قد أدى إلى زيادة دافعية الطلبة نحو دراسة الأدب.

وبهذا تنصح الباحثة باعتماد أسلوب النشاط التمثيلي في التدريس لرفع المستوى التحصيلي للتلاميذ والارتقاء بلغتهم، والتغلب على المشكلات التي يعانون منها في مجال اللغة، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

التوصيات:

بعد إتمام هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة استخدام النشاط التمثيلي كوسيلة تعليمية في تدريس التراكيب اللغوية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
٢. ضرورة الاهتمام بجانب النشاط التمثيلي عند وضع مناهج المرحلة الابتدائية.
٣. تدريب المعلمين على استخدام النشاط التمثيلي وإعداد مواقف تمثيلية لاستخدامها كنماذج لتدريس التراكيب اللغوية.
٤. يمكن لإدارة المناهج الاستفادة من المذكرات الخاصة بتدريس التراكيب اللغوية بطريقة النشاط التمثيلي من خلال تضمينها في أدلة المعلمين.
٥. يمكن لاختصاصيي المناهج والمعلمين الاستفادة من أدوات الدراسة الأخرى التي أعدتها الباحثة مثل اختبار التراكيب اللغوية ليكون مرجعا في إعداد اختبارات التراكيب اللغوية، ومقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة العربية.

دراسات مستقبلية:

١. دراسة أثر استخدام النشاط التمثيلي بوصفه وسيلة تعليمية مساعدة في تدريس فروع لغوية أخرى كالمحادثة والإملاء للصفوف الابتدائية الأولى.
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تطبق على عينة من التلاميذ الذكور لدراسة أثر الجنس على تحصيل التراكيب اللغوية بطريقة النشاط التمثيلي.
٣. إجراء دراسات تجريبية تقترح طرائق جديدة تعتمد على إيجابية المتعلم في تدريس التراكيب اللغوية لتلاميذ الحلقة الابتدائية الدنيا.
٤. بحث أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس اللغة العربية في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية الدنيا.
٥. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث أثر استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية، بحيث تطبق على عينة أكبر ولفترة زمنية أطول.

قائمة المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

- ابن خلدون، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٨). مقدمة ابن خلدون (الجزء الأول). بيروت: دار العودة.
- أبو حجلة، أميرة محمود. (١٩٨٥). في مسرح الكبار والصغار. عمان: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- أبو حرب، يحيى. (١٩٩٠). أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبوعرقوب، أحمد حسن. (١٩٩٢). تطور لغة الطفل (الطبعة الثالثة). عمان: مركز غنيم للتصميم والطباعة.
- أبو معال، عبد الفتاح. (١٩٨٤). في مسرح الأطفال. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو هندي، مصطفى إبراهيم. (أكتوبر، ١٩٩٠). مسرح العرائس التعليمي كوسيلة تعليمية مدرسية. تكنولوجيا التعليم، ص ٣٧.
- بنوي، أحمد زكي. (١٩٨٨). معجم مصطلحات العمل. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- البسيوني، محمود. (١٩٦٣). الفن وتنمية السلوك الاشتراكي. القاهرة: دار المعارف.
- بورسلي، سبيكة حسين. (أكتوبر، ١٩٩٩). التفاعل الاجتماعي من خلال مهارتي الاستماع والتحدث. التربية، ص ص ٩١-١٠٢.

بوسكيه، مارتن. (١٩٧٥). ألعاب المحاكاة أسلوب تربوي عظيم الفاعلية. مستقبل التربية (عدد خاص)، ص ١١٤.

التكريتي، محمد وجيه. (يونيو، ١٩٩٠). نحو مسرح تربوي تعليمي عربي. التربية، ص ص ١٢٢-١٢٣.

جابر، وليد. (١٩٩١). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجراح، مفلح محمود. (١٩٩٤). دور المسرح المدرسي في إكساب الطلبة القيم المتضمنة في الأهداف التربوية في قانون وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

حبيب، منى وشعبان، قاسم. (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية. لبنان: دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.

الحربان، خالد يوسف وعلي خضر، محمد وحرب يونس، محمد وأحمد أبو شرخ، فايز وعبد الحميد جبر، حسن والأضم، حامد أحمد والبجيصي، محمد أحمد. (١٩٨٤). دليل النشاط المدرسي. الكويت: وزارة التربية: إدارة النشاط المدرسي.

حموة، بهية غازي. (٢٠٠٠). أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٢). أساليب تدريس اللغة العربية (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

دار المشرق. (١٩٩٢). المنجد في اللغة والإعلام (الطبعة الثالثة والثلاثين). بيروت: المكتبة الشرقية.

رضوان، محمد محمود وزملاؤه. (١٩٨٠). أدب الأطفال. جمهورية مصر العربية: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية.

الزناري، حكمت محمود. (١٩٩١). استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). تصميم التدريس (الطبعة الثانية). جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

السريع، عبد العزيز محمد وبدير، تحسين ابراهيم. (١٩٩٣). المسرح المدرسي في دول الخليج العربية الواقع وسبل التطوير. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

سمك، محمد صالح. (١٩٦٩). فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سمك، محمد صالح. (١٩٨٦). فن التدريس في التربية اللغوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صبري، علي وزملاؤه. (١٩٦٥). مشروع كتاب دليل المعلم في تدريس مناهج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية. عمان: مطبعة يوسف حماد.

صيني، اسماعيل محمود وعبد الله، عمر الصديق. (١٤٠٤هـ). المعينات البصرية في تعليم اللغة. الرياض: جامعة الملك سعود.

الطباطبائي، السيد محمد حسين. (١٤١٢هـ). الميزان في تفسير القرآن. ج ١٤. إيران: مؤسسة اسماعيليان إيران.

الطوبجي، حسين حمدي. (١٩٨٠). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم (الطبعة الأولى). الكويت: دار القلم.

عبد الرزاق، أسعد وكرومي، عوني. (١٩٨٠). طرائق تدريس التمثيل. الجمهورية العراقية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

عليان، خالد والعيادي، محمد صالح والسيد، شريفة عبد الرحيم والعلوي، نادية حمزة. (١٩٩٥). دليل المعلم في تدريس التراكيب اللغوية. البحرين: مطابع المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠٠). الدراما والمسرح في تعليم الطفل (الطبعة الخامسة). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عوض، عباس محمود. (١٩٩٠). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عويس، عفاف أحمد. (١٩٨٠). تنمية القدرات الإبداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، عين شمس، جمهورية مصر العربية.

فلاح، عبد الحميد وزملاؤه. (١٩٩٦). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: جامعة القدس المفتوحة.

قدوري، حسين. (١٩٧٩). لعب وأغاني الأطفال في الجمهورية العراقية. بغداد: دار الرشيد للنشر.

قورة، حسين سليمان. (١٩٨١). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.

كاسنيلي، فاير بتسيو. (١٩٩٠). المسرح مع الأطفال (الأطفال يعدون مسرحهم). (أحمد المغربي، مترجم). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.

الكخن، أمين. (١٩٩٢). دليل أبحاث ميدانية في تعزيز اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٣). تدريس العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته. الكويت: دار القلم.

محمد، محمد عبد الخالق. (١٩٩٦). اختبارات اللغة (الطبعة الثانية). الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.

مرعي، حسن. (١٩٩٣). المسرح المدرسي (الطبعة الأولى). بيروت: دار ومكتبة الهلال.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (١٩٩١). تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام المديولات. جمهورية مصر العربية: شعبة بحوث تطوير المناهج.

المشيقي، محمد بن سليمان حمود. (١٩٩٧). دور الترمجيات في تنمية ثقافة الطفل في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المطلق، فرح سليمان. (١٩٩٠). واقع المسرح المدرسي ودوره في الأداء اللغوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

ملص، محمد بسام. (أغسطس، ١٩٨٨). لعب الأطفال التمثيلي. التربية: ص. ١٢٦-١٢٧.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٧٤). اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية. المملكة الأردنية الهاشمية: إدارة التربية.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٥). منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي. البحرين: إدارة المناهج.

وهبة، نخلة وزملاؤه. (١٩٩٢). مردود التعليم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات. وزارة التربية والتعليم: دولة البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

يونس، فتحي علي والكندري، عبد الله عبد الرحمن. (١٩٩٨). اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار (الطبعة الثانية). الكويت: دار السلاسل.

- Altieri, J, L. (1991). Integrating Literature and Drama in the Classroom. Journal - Articles, 45 (1), pp 74-75.
- Biegler, L (1998). Implementing Dramatization as an Effective Storytelling Method To Increase Comprehension. (Report No. CS013097). M.A. Research Project, Kean University. U.S.A, New-Jersey. (Eric Document Reproduction Service No. ED329296).
- Butkowski, J & etal. (1994). Improving Student Higher – order Thinking Skills in Mathematics. Action research project, saint Xavier University –Iriri. . (Eric Document Reproduction Service No. ED383526).
- Carla, G, S. (1994). Enhancing Creative Dramatic Play and Story Reenactments in a Primary Grade Classroom. (Report No. CS508630). Alaska, University of Alaska, School of Education.
- Carpenter, d. (1999). The Impact of Songwriting, Dramatization, and Performance on Third Graders' Ability To Learn and Retain Social Studies Concepts. (Report No. SO031059). M.A. Research Project, San Diego State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED434067).
- Chang, J. (1990). Using Drama to Teach English to Young Adults, English Teaching Forum, XXVIII (3), PP 49-51.
- Cheek, E. H. & etal. (Sum, 1995). Effective Strategies for Teaching At-Risk Readers. Journal of At Risk Issues, 2 (1), pp 26-31.
- Dudin, N. A. (1994). The Effect of Using Drama in Teaching EFL on the Development of Oral Skills of Tenth Grade Students in Jordan. University of Jordan, Amman.

- Ediger, M. (1998). Grammar Revisited in the English Curriculum. (Report No. CS216430). U.S.A, Missouri (Eric Document Reproduction Service No. ED421713).
- Gerber, U. (1990). A Good Way to Use Plays in the Classroom. English Teaching Forum, XXVIII (2). PP 18-24.
- Holden, S. (1981). Drama in Language Teaching. Lst. Edition. Longman Handbooks for Language Teachers. General Editors: Donn Byrne.
- Kalivoda, T. B. (1987). Listening Skill Development through Massive Comprehensible Input. (Report No. FL019594). Planning for Proficiency, Report of the Southern Conference on Language Teaching. U.S. A. Georgia. (Eric Document Reproduction Service No. ED359797).
- Knipping, N. Y (1993). Let Drama Help Young Author's "Re-See" Their Stories. Journal Articles, 70 (1), pp 45-50.
- Ohio State Dept. of Education, DC. (1982). Elementary Language Arts: Strategies for Teaching and Learning. Ohio State, Columbus. Author.
- O'Neill, C. (1993). From Words to Worlds: Language Learning Through Process Drama. IN: J.E. alatis (ED), Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Paoni, F. (1989). Teaching Excellence: A View of the Classroom. (Report No. JC900024). Materials distributed at the Annual International Conference on Teaching Excellence. (Eric Document Reproduction Service No. ED329296).
- Quebec Dept. of Education, (1982). French as a Second Language, First Cycle, Secondary Level. Teacher's Guide. Canada: Quebec.
- Ranger, L.(1995). Improving Reading Comprehension through a multi- Faceted

Approach Utilizing Drama. (dt Rep No. 143). New-Jersey: Kean College of New Jersey.

Rosanova, M. (Spr,1998). Early Childhood Bilingualism in the Montessori Children's House: Guessable Context and the Planned Environment. Montessori Life, 10 (2), PP 37-48.

Rosberg, M. (May, 1995). Teaching English as a Second Language: How Young Children Learn. (Report No. FL023447). Paper presented at a Conference on Cued Speech. Perpustakaan, Negara. (Eric Document Reproduction Service No. ED389227).

Salasar, N. (1992). A New Approach to Teaching Literature. English Teaching Forum, 30 (2), PP 31-33.

Sharim-Pas,S. (1993).The Dramatic Game and the Conversation Act. English Teaching Forum, 31 (2),PP 18-22.

Sloyer, S. (1982). Readers Theatre: Story Dramatization in the Classroom. (Report No. CS207068). National Council of Teachers of English, Kenyon Rd., Urbana, IL 61801. (Eric Document Reproduction Service No. ED217494).

Southwest Educational Development Lab. (1981). Oral Language Program: An Activity Resource Guide. For Teachers, By Teachers. U.S.A: Washington: Austin, TX. Toppenish School District

Stephen, H.Y. (1989, March). Drama as a teaching tool. In Education leadership, P.29.

Stern, L.S. (1987). Expanded Dimensions to Literature in ESL/ EFL: An Integrated Approach. English Teaching Forum, XXV (4), pp 47-56.

Towell, J, Wink, J.(1993). (Report No. FL021344) Strategies for Monolingual Teachers

in Multilingual Classrooms. Guides Classroom Teacher (052). U.S.A; California
(Eric Document Reproduction Service No. ED359797).

VanLue, E. (1991). Improving Emergent Literacy and Teacher Instruction Using an
Interactive Kindergarten Classroom. (Report No. CS010553). Ed.D. Practicum,
Nova University. (Eric Document Reproduction Service No. ED331034).

ملحق رقم (١)

درجات مجموعة الدراسة في

الاختبار القبلي

ملحق رقم (١)

درجات أفراد مجموعة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي للتراكيب اللغوية

مجموعة أنداسة	درجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	درجات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	قيمة ت عند مستوى دلالة ٠,٠٥
١	٤٧	٢٨	٠,٣٥
٢	١٦	٤٦	
٣	٣٥	٣٦	
٤	٢٢	٤٢	
٥	٥٠	٣٤	
٦	٤١	٢٨	
٧	٢٧	٤٢	
٨	٤٦	٤٦	
٩	٤٨	٤٤	
١٠	٣٤	٤٢	
١١	٣٧	٢٨	
١٢	٤٠	٥٠	
١٣	٤٥	٤٠	
١٤	١٦	٣٦	
١٥	٤٩	٤٦	
١٦	٣٦	٣٤	
١٧	٣٨	٤٦	
١٨	٣٢	٤٤	
١٩	٤٧	٤٨	
٢٠	٣٦	٣٤	
٢١	٤٨	٣٠	
٢٢	٤٧	٤٦	
٢٣	٥٠	٣٠	
٢٤	٤٦	٢٨	
٢٥	٤٨	٣٢	
٢٦	٣٩	٣٢	
٢٧	٤٠	٤٦	
المتوسط	٣٩,٢٥	٣٨,٤٤	

ملحق رقم (٢)

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

البعدي للتراكيب اللغوية

ملحق رقم (٢)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي في التراكيب اللغوية

رقم السؤال	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
الأول	١	,٦٠	,٥٠
	٢	,٤٥	,٦٦
	٣	,٣٥	,٨٣
	٤	,٦٥	,٦٦
الثاني	١	,٨٠	,٣٣
	٢	,٧٥	,٣٣
	٣	,٣٥	,٨٣
	٤	,٨٠	,٥٠
	٥	,٨٠	,٦٦
	٦	,٦٥	,٥٠
	٧	,٥٥	,٨٣
	٨	,٤٠	,٦٦
	٩	,٥٥	,٥٠
	١٠	,٨٥	,٥٠
الثالث	١	,٧٥	,٣٣
	٢	,٦٠	,٦٦
	٣	,٥٥	,٨٣
	٤	,٣٥	,٨٣
	٥	,٥٠	,٥٠
	٦	,٨٠	,٣٣
	٧	,٤٥	,٨٣
الرابع	١	,٦٥	,٥٠
	٢	,٥٠	,٦٦
	٣	,٧٠	,٥٠
	٤	,٣٥	,٦٦

ملحق رقم (٣)

الاختبار البعدي للتراكيب اللغوية

ملحق رقم (٣) الاختبار البعدي للتراكيب اللغوية

اسم التلميذة:

الصف:

تعليمات لإجراء الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للتراكيب اللغوية. وقد صممت أسئلة الاختبار بالاستعانة بما أورده الخولي (١٩٨٢) حول طرائق اختبار التراكيب اللغوية. ويتضمن الاختبار أربعة أسئلة رئيسة، يهدف كل منها إلى قياس قدرات التلاميذ في مجموعة من التراكيب اللغوية. وهنا يرجى من

الممتحنة التقيد بالتعليمات التالية:

١. زمن الاختبار ٤٥ دقيقة.
٢. يجب قراءة الأسئلة على التلميذات بصوت واضح ومسموع.
٣. يرجى رصد إجابة التلميذة عن جميع الأسئلة، ثم ملء استمارة رصد الأداء بحسب إجابات التلميذة (إجابة صحيحة أو غير صحيحة).
٤. يجب جلوس التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات في القراءة أو الكتابة

بجانب الممتحن وقراءة الأسئلة لهم بشكل فردي، ومطالبتهن بالإجابة عن

الأسئلة شفويا حال الضرورة.

شاكرة لكم تعاونكم

الباحثة

السؤال الأول:

أعدي ترتيب كلمات كل مجموعة مما يلي لتكوني منها جملة مفيدة:

١. تؤدي - إن - النجاح - إلى - المذاكرة .

٢. المزرعة - ليت - في - يصحبنا - والدي - زيارة - إلى .

٣. المركز - بألم - مرة - في - فذهبت - ذات - شعرت - الصحي - إلى - أسناني .

٤. مريض - حزينا - لأن - عاد - المدرسة - سالم - من - صديقه .

السؤال الثاني

ضعي كلمة مناسبة في كل فراغ:

١. ينتقل المسافر _____ بلدٍ _____ بلدٍ .

٢. ذاكر الولد دروسه حتّى _____.
٣. _____ نسرّين _____ زيارة المتحف.
٤. حدثتنا المعلمة عن أخطار _____.
٥. سأذهب للنوم _____ أن أشاهد برنامجي المفضل.
٦. ما _____ السّماء!
٧. التلميذات ناجحات _____ تلميذة.
٨. في الشهر ثلاثون _____.
٩. سمع حمد صوت الجرس _____ نظر من النافذة _____ أسوع
- ليفتح الباب.
١٠. يا صديقي: _____ دروسك لتتجح.

السؤال الثالث:

ضعي الكلمات المناسبة مما يلي في مكانها المناسب:

لم - لمّا - لن - لا - ليس - عندما - لكن - ليتني - كيف - فجأة -
من - في.

١. _____ في العلبة حلوى.
٢. علمني أخي _____ أقود الدراجة.
٣. تريد فاطمة أن تمارس الرياضة و _____ رجلها تؤلمها.
٤. _____ يزورنا عمي في الأسبوع القادم لأنه سيسافر إلى سوريا.
٥. كانت علياء تسير في الغابة و _____ ظهر أمامها وحش مخيف.
٦. _____ يؤخر المسلم الصلاة عن أول وقتها.
٧. _____ تسافر فاطمة في العام الماضي.

السؤال الرابع:

تحتوي كل جملة مما يلي على خطأ لغوي. أعيدي كتابة الجملة بشكل صحيح وذلك من خلال تصحيح الكلمة الخطأ:

١. أيتها المدرس المخلص: جزاك الله خيراً.

٢. التلميزة المجتهدة هي الذي ستتال المرتبة الأولى إن شاء الله.

٣. يساعد أحمد أم في أعمال المنزل.

٤. ترحب سارة صديقاتها في حفل ميلادها.

ملحق رقم (٤)

استمارة رصد أداء التلميذة في اختبار
التراكيب اللغوية للصف الثالث الابتدائي

ملحق (٤)

استمارة رصد أداء التلميذة في اختبار التراكيب اللغوية للصف الثالث الابتدائي

رقم السؤال	التركيب اللغوي	نوع الإجابة	
		صحيحة	غير صحيحة
الأول / ١	استعمال إن		
الأول / ٢	استعمال ليت		
الأول / ٣	استعمال ذات مرة		
الأول / ٤	استعمال الحال		
الثاني / ١	استعمال من..إلى		
الثاني / ٢	استعمال حتى		
الثاني / ٣	استعمال يرغب في		
الثاني / ٤	استعمال بالإضافة		
الثاني / ٥	استعمال بعد		
الثاني / ٦	استعمال فعل التعجب		
الثاني / ٧	استعمال الاستثناء بإلا		
الثاني / ٨	استعمال تمييز العقود		
الثاني / ٩	استعمال بعض حروف العطف		
الثاني / ١٠	استعمال فعل الأمر		
الثالث / ١	استعمال النفي بـ (ليس)		
الثالث / ٢	استعمال كيف		
الثالث / ٣	استعمال لكن		
الثالث / ٤	استعمال النفي بـ (لن)		
الثالث / ٥	استعمال فجأة		
الثالث / ٦	استعمال النفي بـ (لا)		
الثالث / ٧	استعمال النفي بـ (لم)		
الرابع / ١	استعمال أيها		
الرابع / ٢	استعمال التي		
الرابع / ٣	استعمال ضمير الغائب		
الرابع / ٤	استعمال يرحب بـ		

ملحق رقم (٥)

مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية

ملحق (٥)

مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي

الاسم:

الصف:

تعليمات:

٦. أعد هذا المقياس بغرض قياس اتجاهك نحو مادة اللغة العربية.
٧. يوجد تحت كل عبارة من عبارات المقياس ثلاث استجابات هي: أوافق، غير متأكد، لا أوافق، والمطلوب أن تقرأي كل عبارة جيداً، ثم تقرري شعورك نحوها بوضع علامة (√) تحت إحدى الاستجابات التي تمثل درجة موافقتك على العبارة المذكورة.
٨. لا تضعي أكثر من علامة تحت العبارة الواحدة.
٩. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فأي إجابة تكون صحيحة ما دامت تعبر عن شعورك الحقيقي.
١٠. لا تتركي أي عبارة دون الإجابة عنها.

ضعي علامة (√) تحت الاستجابة التي تتناسب مع رأيك في العبارة المذكورة:

الرقم	البند	أوافق	غير متأكد	لا أوافق
١	أرى أن اللغة العربية مادة مهمة ومفيدة.			
٢	أعتقد أن حصة اللغة العربية ينتهي وقتها بسرعة دون أن أشعر.			
٣	أشعر أن مستواي في اللغة العربية أسوأ من أية مادة أخرى.			
٤	أشارك كثيرا في الإجابة عن الأسئلة التي تطرح في أثناء حصة اللغة العربية.			
٥	أفرح كثيرا عندما تنتهي حصة اللغة العربية.			
٦	جميع التلميذات في الفصل يحبن مادة اللغة العربية.			
٧	أفهم بسرعة جميع ما يطرح في حصة اللغة العربية.			
٨	أعتقد أن دراسة مادة اللغة العربية ضرورية لدراسة المواد الأخرى.			
٩	لا تقدر المعلمة ما نقوم به من إنجازات في مادة اللغة العربية.			
١٠	تطلب المعلمة منا واجبات أكثر من اللازم في مادة اللغة العربية.			

الرقم	البند	أوافق	غير متأكد	لا أوافق
١١	أحصل على درجات تناسب الجهد الذي أبذله في مادة اللغة العربية.			
١٢	أرى أن درس اللغة العربية في هذا العام أكثر متعة وإثارة من العام الماضي.			
١٣	أتمنى أن تحذف مادة اللغة العربية من المنهج.			
١٤	أميل إلى قراءة موضوعات خارجية ترتبط بمادة اللغة العربية.			
١٥	لا أحب طريقة المعلمة في تدريس مادة اللغة العربية.			
١٦	أستمتع كثيرا بمذاكرة مادة اللغة العربية في المنزل.			
١٧	أعتقد أن تدريس التراكيب اللغوية يجعلني أحب مادة اللغة العربية.			
١٨	أرغب في تقليل حصص اللغة العربية الأسبوعية.			
١٩	أفرح كثيرا عندما أسمع كلمة لغة عربية.			
٢٠	سوف يصبح درس اللغة العربية أفضل إذا تغيرت المعلمة.			

ملحق رقم (٦)

المذكرات الخاصة بتدريس التراكيب
اللغوية بطريقة النشاط التمثيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

صممت هذه المذكرات التي بين أيديكم انطلاقاً من أهمية التراكيب اللغوية في اكتساب مفردات اللغة العربية. فحصول ملكة اللغة -كما عبر عن ذلك ابن خلدون (١٩٨٨)- لا يتوقف على الإحاطة بمفردات اللغة فحسب بل يتطلب أساساً السيطرة على مفردات اللغة وفهم تراكيبها. ولا تكون السيطرة على تراكيب اللغة إلا عبر التمرس بها، وتكثيف حالات استخدامها في الحياة مما يؤدي إلى فهم التلاميذ للتراكيب اللغوية الأمر الذي يتيح لهم فرصة فهم واستيعاب ما يقرأونه (فلاح وزملاءه، ١٩٩٦)، لذا يجب التركيز على إكساب الناشئة بعض التراكيب اللغوية في المرحلة الأولى لتمكينهم من السيطرة على تراكيبها وأنماطها المطلوبة من خلال تدريبات لغوية دون الدخول في المصطلحات النحوية. وتدريب التلاميذ على استعمال تراكيب اللغة ينبغي أن يقوم على الاستخدام العملي لها في المواقف التعليمية/ التعليمية وفي إطار محبب يرتبط بحياة التلميذ، ويتخذ أشكالاً مختلفة كاللعب والحركة والتمثيل لأن ذلك يجعلها أقرب إلى نفسه وإحساسه بالميل نحوها، ويوثق الربط بين ما يتعلمه في المدرسة وما يواجهه في الحياة (قورة، ١٩٨١؛ الزناري، ١٩٩١)، وهذا يعني أن ما يقدم إلى الطفل يجب أن يحقق له وظائف اجتماعية، ويرتبط بمعان واضحة بالنسبة إليه.

انطلاقاً مما سبق فقد حرصت الباحثة على تقديم مذكرات تحوي مجموعة من المواقف التمثيلية للمعلمين والمعلمات. ويقصد بالمواقف التمثيلية هنا نصوص تم إعدادها مسبقاً تأخذ

شكل القصة الممثلة التي تعتمد على الحوار والحركة، ويختص كل موقف منها بتركيب لغوي معين، تم تضمينه في الموقف لتوظيفها في تدريس التراكيب اللغوية، يتمرن خلالها المتعلمون على استخدام تلك التراكيب بصورة تلقائية، في مواقف تمثيلية ترتبط بميولهم وحاجاتهم، وتشكل معنى بالنسبة إليهم، مما يكسبهم حسن استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة. ونأمل أن يحقق هذا المجهود المتواضع الأهداف المرجوة منه، والله الموفق.

إرشادات لاستخدام المذكرات:

تشتمل هذه المذكرات -كما أسلفنا- على مجموعة من المواقف التمثيلية القصيرة. كل موقف منها يختص بتركيب لغوي معين من التراكيب المقررة. وقد أعدت لاستخدامها في تدريس التراكيب اللغوية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وتطور المواقف التمثيلية حول بعض الأمور التي قد يصادفها الفرد في حياته الاجتماعية في المنزل مع الأسرة أو خارج المنزل مع زملاء الدراسة، أو الأصدقاء. وقد تم اختيار أبطالها من الحيوانات مراعاة لخصائص أطفال هذه المرحلة من العمر وشغفهم بهذا النوع من القصص. وقد تم وضع رصيد التلميذ اللغوي في الحسبان عند إعداد المواقف التمثيلية، فأتت مفردات المواقف التمثيلية ملائمة لمستوى التلميذ من حيث بساطتها ووضوحها بالنسبة إليه.

ويبدأ المعلم بتقديم التركيب اللغوي من خلال عرض الموقف التمثيلي الذي يتضمن التركيب المعني مستعينا ببعض الدمى القفازية لمجموعة من الحيوانات، مرتين على التوالي، ثم يدير نقاشاً حول أحداث الموقف بصورة مبسطة. بعدها يطلب من التلاميذ إعادة تمثيل الموقف

التمثيلي عن طريق تقمص أدوار شخصياته، ومحاكاة حوارهِ، مع مراعاة عدم التقيّد الحرفي بعبارات النص، بل يوجه التلاميذ إلى استخدام التركيب اللغوي المطلوب في عبارات جديدة تخدم الموقف التمثيلي، من دون التركيز على استخدام العبارات ذاتها. وبعد الانتهاء من الموقف يطلب من بقية التلاميذ (غير المشاركين في النشاط التمثيلي) التعبير بجمل من إنشائهم تتضمن التركيب ذاته.

ومن أجل تحقيق الاستفادة القصوى من استخدام طريقة المواقف التمثيلية في تدريس التراكيب اللغوية ينبغي تجنب التعرض للقواعد النحوية المكونة لها بالتفصيل، لأن ذلك يؤدي، بحسب رأي العديد من المختصين في تدريس اللغة إلى بعدها عن الوظيفية، ونفور التلاميذ منها، وعدم تحقيقها الهدف المنشود منها، وهو عصمة القلم واللسان من الخطأ في بناء الكلمات وضبط أواخرها، وإعانة القارئ أو السامع على فهم ما يقرأه أو يسمعه (حبيب وشعبان، ١٩٨٣؛ قورة، ١٩٨١؛ صبري وزملاؤه، ١٩٦٥). كما ندعو إلى إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في النشاط التمثيلي من أجل رفع مستوى مشاركتهم، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم. وأخيرا ننصح بتقديم الإرشادات إلى الأطفال في حدود ضيقة جدا، وتجنب توبيخهم، خلال الأداء التمثيلي لتفادي تعطيل تلقائيتهم وكبت طاقاتهم الإبداعية.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	١١٧
إرشادات لاستخدام المذكرات	١١٨
شخصيات المواقف التمثيلية	١٢٢
الأماني (استعمال ليت)	١٢٧
القرد الجوال (استعمال من ..إلى)	١٢٩
التلاميذ المطيعون (النفي بلا، لم ، لن)	١٣١
سباق الخيل (استعمال أيُّها، أَيْنُها)	١٣٣
هدية القرد (استعمال النفي بـ ليس)	١٣٥
الحفل (استعمال تمييز العقود)	١٣٧
عيد ميلاد أرنوب (استعمال حتَّى)	١٣٩
بطبوبة تبحث عن صديق (استعمال بعد)	١٤١
الفأر المشاغب (استعمال ذات مرّة)	١٤٣
لعبة الحيوانات (استعمال يرغب في)	١٤٥
الحيوانات المتقفة (استعمال الإضافة)	١٤٧
لعبة الإخفاء (استعمال بعض الظروف)	١٤٩
يوم المعلم (استعمال كيف)	١٥١

تابع قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
التلميذ المثالي (استعمال ضمير الغائب)	١٥٣
في الغابة (استعمال التعجب)	١٥٥
رحلة إلى الحديقة (استعمال إنَّ)	١٥٧
التلميذ المهمل (استعمال إلّا)	١٥٩
حصة النشاط (استعمال لكنّ)	١٦١
التصرف الغريب (استعمال الحال)	١٦٣
التلاميذ والمستقبل (استعمال يرحب بـ)	١٦٥
في يوم العطلة (استعمال بعض حروف العطف)	١٦٧
التلميذ المذهب (استعمال لا النافية)	١٦٩
سلامتي (استعمال فعل الأمر)	١٧١
عيد ميلاد مشمش (استعمال التي - الذي)	١٧٣
المفاجآت (استعمال فجأة)	١٧٥
قائمة المراجع	١٧٧

الشخصيات التي تضمنتها المواقف التمثيلية:

أسماء الشخصيات	أسماء المواقف التمثيلية	التركييب المستهدفة
الحصان (عنتر) - البقرة (محبوبة) - البطة (بطبوبة) - القرد (غندور) - الحمار (شمش) - الأرنب (أرنوب) - الأستاذ ضفدع.	الأمانى	استعمال ليت
البقرة (محبوبة) - الحصان (عنتر) - الأرنب (أرنوب) - الدب (بدوب) - الفأر (فرفور) - العنزة (خوخة) - البطة (بطبوبة) - الحمار (شمش) - القرد (غندور).	القرد الجوال	استعمال من..إلى
الأستاذ ضفدع - الحمار (شمش) - الفأر (فرفور) - الأرنب (أرنوب) - البقرة (محبوبة).	التلاميذ المطيعون	استعمال النفي بلا، لم، لن
الحصان (عنتر) - الفأر (فرفور) - الحصان (عنتر) - البقرة (محبوبة) - القرد (غندور) - العنزة (خوخة) - الحمار (شمش) - البطة (بطبوبة) .	سباق الخيل	استعمال أيها، أيتها
الأرنب (أرنوب) - العنزة (خوخة).	هدية القرد	استعمال النفي بـ ليس

أسماء الشخصيات	أسماء المواقف التمثيلية	التركييب المستهدفة
الأستاذ ضفدع - الحصان (عنتر) - الحمار (مشمش) - العنزة (خوخة) - البطة (بطبوضة) - القرد (غندور) - الأرنب (أرنوب) - الدب (دبدوب).	الحفل	استعمال تمييز العقود
القرد (غندور) - الحمار (مشمش) - البطة (بطبوضة) - البقرة (محبوبة) - الأرنب (أرنوب) - الحصان (عنتر) - العنزة (خوخة) - الفأر (فرفور).	عيد ميلاد أرنوب	استعمال حتى
البطة (بطبوضة) - البقرة (محبوبة) - القرد (غندور) - العنزة (خوخة) - الحصان (عنتر) - الحمار (مشمش).	بطبوضة تبحث عن صديق	استعمال بعد
الحمار (مشمش) - البطة (بطبوضة) - البقرة (محبوبة) - الأرنب (أرنوب) - القرد (غندور) - الحصان (عنتر) - العنزة (خوخة) - الأستاذ ضفدع - الفأر (فرفور) .	الفأر المشاغب	استعمال ذات مرة
الأستاذ ضفدع - القرد (غندور) - الأرنب (أرنوب) - الحصان (عنتر) - البطة (بطبوضة) -	لعبة الحيوانات	استعمال يرغب في

التركييب المستهدفة	أسماء المواقف التمثيلية	أسماء الشخصيات
تابع استعمال يرغب في	لعبة الحيوانات	الحمار (مشمش) - العنزة (خوخة) - البقرة (محبوبة) - الدب (دبدوب).
استعمال الإضافة	الحيوانات المتقفة	الأستاذ ضفدع - الفأر (فرفور) - العنزة (خوخة) - الأرنب (أرنوب) - القرد (غندور) - البقرة (محبوبة) - الحصان (عنتر) - الحمار (مشمش).
استعمال بعض الظروف	لعبة الإخفاء	الأستاذ ضفدع - العنزة (خوخة) - الفأر (فرفور) - البقرة (محبوبة) - الأرنب (أرنوب) - الحمار (مشمش) القرد (غندور) - الحصان (عنتر).
استعمال كيف	يوم المعلم	الأرنب (أرنوب) - البقرة (محبوبة) - الفأر (فرفور) - الحصان (عنتر) - العنزة (خوخة) - الحمار (مشمش) الدب (دبدوب) - القرد (غندور) - البطة (بطبوبة)
استعمال ضمير الغائب	التلميذ المثالي	الأستاذ ضفدع - القرد (غندور) - الدب (دبدوب) - البطة (بطبوبة) - الأرنب (أرنوب) - الفأر (فرفور) - الحصان (عنتر) - البقرة (محبوبة) - الحمار (مشمش) - العنزة (خوخة).
استعمال التعجب	في الغابة	الأستاذ ضفدع - الأرنب (أرنوب) - الحصان

أسماء الشخصيات	أسماء المواقف التمثيلية	التركيب المستهدفة
(عنتر) الفأر (فرفور) - البقرة (محبوبة) - الحمار (مشمش) العنزة (خوخة) - القرد (غندور) - البطة (بطبوبة).	في الغابة	تابع استعمال التعجب
الحصان (عنتر) - الأرنب (أرنوب) - الأستاذ ضفدع - القرد (غندور) - البقرة (محبوبة) - الفأر (فرفور) - العنزة (خوخة) - الحمار (مشمش) - البطة (بطبوبة).	رحلة إلى الحديقة	استعمال إن
الأستاذ ضفدع - البقرة (محبوبة) - الحصان (عنتر) - الفأر (فرفور).	التلميذ المهمل	استعمال إلا
الأستاذ ضفدع - البطة (بطبوبة) - الأرنب (أرنوب) الحمار (مشمش) - القرد (غندور) - الفأر (فرفور).	حصة النشاط	استعمال لكن
الفأر (فرفور) - الأرنب (أرنوب) - البقرة (محبوبة) - العنزة (خوخة) - الدب (دبدوب) - الحصان (عنتر) - الحمار (مشمش) - البطة (بطبوبة) - القرد (غندور).	التصرف الغريب	استعمال الحال
الأستاذ ضفدع - البقرة (محبوبة) - الحصان	التلاميذ والمستقبل	استعمال يرحب بـ

أسماء الشخصيات	أسماء المواقف التمثيلية	التركييب المستهدفة
(عنتر) - الفأر (فرفور) - الأرنب (أرنوب) - العنزة (خوخة) - الدب (دبوب).	التلاميذ والمستقبل	تابع استعمال يرحب بـ
الأستاذ ضفدع - الأرنب (أرنوب) - القرد (غندور) - الفأر (فرفور) - البقرة (محبوبة) - الدب (دبوب).	في يوم العطلة	استعمال بعض حروف العطف
الأستاذ ضفدع - الحصان (عنتر) - البقرة (محبوبة) - الفأر (فرفور) - الأرنب (أرنوب) - الحمار (مشمش) - الدب (دبوب) - العنزة (خوخة).	التلميذ المهذب	استعمال لا النافية
الفأر (فرفور) - الأستاذ ضفدع - القرد (غندور) - الدب (دبوب) - الأرنب (أرنوب) - البقرة (محبوبة) - العنزة (خوخة) - الحصان (عنتر).	سلامتي	استعمال فعل الأمر
الفأر (فرفور) - البقرة (محبوبة) - الأرنب (أرنوب) - القرد (غندور) - الحصان (عنتر) - الدب (دبوب) - البطة (بطبوبة).	عيد ميلاد مشمش	استعمال التي - الذي
الأستاذ ضفدع - البطة (بطبوبة) - العنزة (خوخة) - البقرة (محبوبة) - الدب (دبوب) - الأرنب (أرنوب) - القرد (غندور) - الحصان (عنتر).	المفاجآت	استعمال فجأة

الدرس الحادي والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال ليتني.

الأماني

الحصان (عنتر): إنَّ الجوَّ مشمسٌ اليوم.

البقرة (محبوبة): ليتني أذهبُ في نزهةٍ إلى شاطئِ البحر.

البطة (بطبوعة): ليتني أسبحُ في مياه البحيرة الصافية.

القرد (غندور): ليتني أخرجُ للعب مع أصدقائي.

الحمار (مشمش): ليتني أمارسُ هواية صيد الأسماك.

الأرنب (أرنوب): ليتني أجري سباقا مع أصدقائي الأرانب.

يدخل الأستاذ ضفدع:

صباح الخير يا تلاميذي.

الحيوانات بصوت واحد: صباح الخير يا أستاذ.

الأستاذ ضفدع: لقد سمعت أن كل واحد منكم له أمنية، ماذا تمنى كل واحد منكم، حتى أتمنى

مثله؟

(تعيد الشخصيات ما تمنته).

الأستاذ ضفدع: وأنا أتمنى أن أكون معكم لأشارككم أفراحكم.

الحيوانات: شكرا لك يا أستاذنا العزيز.

تدريب

أكمل الفراغ:

..... أطيّر في الهواء.

..... أقدم الخير للآخرين.

..... أرى فلسطين محررة من يد الصهاينة.

الدرس الحادي والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال من..إلى.

القرد الجوال

البقرة (محبوبة): لم أشاهد القرد الجوال منذ مدة طويلة.

الحصان (عنتر): إنه لا يبقى في مكان واحد أبدا.

الأرنب (أرنوب): لقد سمعت أنه يقفز من شجرة إلى شجرة.

الدب (دبدوب): ويتجول من حديقة إلى حديقة.

الفأر (فرفور): وينتقل من غابة إلى غابة.

العنزة (خوخة): ويسافر من بلد إلى بلد.

البطة (بطبوبة): إذا سوف نسميه ابن بطوبة.

الحمار (مشمش): ومن هو ابن بطوبة؟

القرد (غندور): إنه رحالة عربي عاش قديما.

الحصان (عنتر): وقد سافر من بلد إلى بلد، وتعرف على مختلف بلاد العالم.

الأرنب (أرنوب): هاقد أقبل القرد، فلنذهب جميعا لتحيته.

الحيوانات: هيا بنا.

تدريب

أكمل الفراغ:

هاجر المسلمون مكة المدينة.

يتحول الماء عند وضعه في البراد سائل ثلج.

انتقل علي الصف الثالث الصف الرابع.

الدرس الحادي والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال النفي بلا، لم، لن.

التلميذ المطيعون

الأستاذ ضفدع: هل أدبتم الواجب المدرسي؟

الحيوانات: نعم يا أستاذ.

الحمار (مشمش): أنا يا أستاذ لم أنجز الواجب.

الأستاذ ضفدع: التلميذ المجتهد لا يتخلف عن أداء الواجب.

الحمار (مشمش): آسف يا أستاذ لن أتخلف عن أداء الواجب مرة ثانية.

الأستاذ ضفدع: لقد قبلت اعتذارك يا مشمش. والآن هيا نبداً يومنا بتناول وجبة الإفطار. هل

غسلتم أيديكم؟

الحيوانات: نعم.

الفأر (فرفور): أنا لم أغسل يدي.

الأستاذ ضفدع: التلميذ النظيف لا يأكل قبل أن يغسل يديه.

الفأر (فرفور): إذا لن أتناول الطعام قبل أن أغسل يدي.

الأستاذ ضفدع: أحسنت يا فرفور.

الأرنب (أرنوب): سأتناول الآن هذه الحلوى.

البقرة (محبوبة): أنا لم أتناول الحلوى منذ فترة طويلة، فهلا أعطيتني شيئاً منها؟

الأرنب (أرنوب): لن أعطك شيئاً من الحلوى، بل سأكلها كلها وحدي.

الأستاذ ضفدع: يجب أن لا نكثر من تناول الحلوى لأنها ضارة بالأسنان.

الأرنب (أرنوب): إذا لن أتناول كثيراً من الحلوى، وسأشترك مع صديقتي محبوبة في تناولها.

الأستاذ ضفدع: بارك الله فيكم جميعاً يا تلاميذي المطيعين.

تدريب

أكمل الفراغ:

..... ينزل قاسم من السيارة قبل أن تتوقف عن السير.

..... أسهر بعد اليوم؛ لأن السهر ضار بالصحة.

تأخر سالم عن مدرسته؛ لأنه يستيقظ مبكراً.

الدرس الثاني والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال أيُّها، أَيْتُّها.

سباق الخيل

الحصان (عنتر): أيُّها الفأر، هل تعرف موعد سباق الخيل؟

الفأر (فرفور): لا، لا أعرف. اسأل صديقتنا البقرة.

الحصان (عنتر): أَيْتُّها البقرة، هل تعرفين موعد سباق الخيل؟

البقرة (محبوبة): لا، لا أعرف. اسأل صديقنا القرد.

الحصان (عنتر): أيُّها القرد، هل تعرف موعد سباق الخيل؟

القرد (غندور): لا، لا أعرف. اسأل صديقتنا العنزة.

الحصان (عنتر): أَيْتُّها العنزة، هل تعرفين موعد سباق الخيل؟

العنزة (خوخة): لا، لا أعرف. اسأل صديقنا الحمار.

الحصان (عنتر): أيُّها الحمار، هل تعرف موعد سباق الخيل؟

الحمار (مشمش): لا، لا أعرف. اسأل صديقتنا البطة.

الحصان (عنتر): أَيْتُّها البطة، هل تعرفين موعد سباق الخيل؟

البطة (بطبوبة): نعم، لقد شاهدت منذ قليل الحصان الفائز وهو يمسك الكأس.

الحصان (عنتر): إذا لقد انتهى السباق. يا للخسارة!

البطة (بطبوة): ولكنني سمعت أن سباقًا آخر سَيُنْظَمُ في يوم الجمعة القادم.

الحصان (عنتر): الحمد لله. شكرًا لك يا بطبوة على هذا الخبر الرائع.

تدريب

أكملي الفراغ:

يا التلميذ، ذاكر دروسك لتتجح.

يا التلميذة، التزمي بالأخلاق الفاضلة ليحبك الجميع.

يا المريض، تناول دوائك بانتظام لتشفى بإذن الله.

الدرس الثاني والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال النفي بـ ليس.

هدية القرد

الأرنب (أرنوب): سوف تذهب الحيوانات غدا لتهنئة القرد بمناسبة فوزه في مسابقة الرسم. فما

الذي أعدته لتقديمه له بهذه المناسبة؟

العنزة (خوخة): لا أدري، ولكنني مستعدة لأن أقدم إليه أي شيء.

الأرنب (أرنوب): ما رأيك أن أقدمي إليه باقة ورد؟

العنزة (خوخة): فكرة جيدة، ولكن ليس في حديقة بيتي ورد.

الأرنب (أرنوب): إذاً أقدمي إليه بعض البيض الطازج.

العنزة (خوخة): ليس في حظيرتي بيض.

الأرنب (أرنوب): إذاً أقدمي إليه بعض الفاكهة.

العنزة (خوخة): ليس في أشجار حديقتي فاكهة.

الأرنب (أرنوب): إذاً أقدمي إليه بعض اللعب.

العنزة (خوخة): ليس لديّ لعب.

الأرنب (أرنوب): إذاً ليس أمامك إلا أن تذهبي إلى السوق وتشتري إليه شيئاً.

العنزة (خوخة): ليس في حصالتي نقود.

الأرنب (أرنوب): إذا ماذا ستقدمين للقرء؟

العنزة (خوخة): آه لقد خطرت لي فكرة! سأقصر بعض صوفي وأصنع إليه منه معطفا للشتاء.

الأرنب (أرنوب): إنك أذكى عنزة قابلتها في حياتي!

تدريب

أكمل الفراغ:

..... في البركة ماء.

..... في كتابي صور.

..... في الشجرة ثمر.

الدرس الثالث والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال تمييز العقود.

الحفل

الأستاذ ضفدع: سوف تقيم المدرسة احتفالاً بمناسبة بدء العام الدراسي الجديد، فما رأيكم؟

الحيوانات: فكرة رائعة يا أستاذ.

الأستاذ ضفدع: سوف نتعاون جميعاً على توفير حاجاتِ الحفل.

الحصان (عنتر): ما هي الأشياء التي نحتاج إليها في الحفل؟

الأستاذ ضفدع: نحتاج إلى ثلاثين بالوناً.

الكار (مشمش): أنا سأحضر البالونات.

الأستاذ ضفدع: ونحتاج إلى أربعين فطيرة.

العنزة (خوخة): وأنا سأحضر الفطائر.

الأستاذ ضفدع: ونحتاج إلى خمسين علبة عصير.

البطة (بطبونة): أنا سأحضر علب العصير.

الأستاذ ضفدع: ونحتاج إلى ستين ثمرة موز.

القرود (غندور): أنا سأحضر الموز.

الأستاذ ضفدع: ونحتاج إلى ستين قبة.

الأرنب (أرنوب): أنا سأحضر القبعات.

الأستاذ ضفدع: أشكركم جميعًا على تعاونكم.

الدب (دببوب): أنا لدي سؤال مهم يا أستاذ ضفدع. هل ستحتاجون إلى أحد يتناول الطعام؟

الأستاذ ضفدع: ماذا تقصد يا دببوب؟

الدب (دببوب): أقصد أنني سأقدم المساعدة بالحضور وتناول الطعام.

الأستاذ ضفدع: يالك من دب (دببوب)، اسم على مسمى.

تضحك الحيوانات وسط احتفالهم وبهجتهم.

تدريب

أكمل الفراغ:

وضعت السلحفاة ثمانين.....

تضم الحظيرة ثلاثين.....

كان عمر النبي محمد (ص) عندما نزل عليه الوحي أربعين.....

الدرس الثالث والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال حتّى

عيد ميلاد أرنوب

القرد (غندور): عيد ميلاد سعيد يا أرنوب.

الحمار (مشمش): ألف مبروك يا أرنوب.

البطة (بطبوبة): أدعو لك بطول العمر.

البقرة (محبوبة): كل عام وأنت بخير يا أرنوب.

الأرنب (أرنوب): شكراً لكم يا أصدقائي.

الحصان (عنتر): تفضل يا أرنوب هذه الدراجة حتّى تصل إلى مدرستك كل يوم مبكراً.

الأرنب (أرنوب): أشكرك كثيراً. إنها رائعة.

العنزة (خوخة): تفضل هذا الكتاب حتّى تقرأ منه قبل النوم.

الأرنب (أرنوب): شكراً لك. إنه كتاب شائق.

الحمار (مشمش): تفضل هذا الصندوق الكبير حتّى تحتفظ فيه بلعبك.

الأرنب (أرنوب): أشكرك يا صديقي. إنه جميل جداً.

البطة (بطبوبة): تفضل هذه الحقيبة حتّى تضع فيها أدواتك المدرسية.

الأرنب (أرنوب): شكراً. إنها جميلة.

البقرة (محبوبة): تفضل هذه الباقة من الأزهار حتى تزين بها غرفتك.

الأرنب (أرنوب): كم هي رائعة. شكراً لك يا صديقتي.

الفأر (فرفور): تفضل مني هذه اللعبة.

الأرنب (أرنوب): ولكننا خالية. ليس فيها شيء.

الفأر (فرفور): أنت ستشترى لنفسك الهدية التي تعجبك وتضعها فيها.

يضحك الجميع وسط احتفالهم ونظراتهم الفرحة للهدايا.

تدريب

أكمل الفراغ:

أتناول الطعام المتنوع..... ينمو جسمي.

أمارس الرياضة أمارن عضلاتي.

أنام مبكراً أصحو مبكراً.

الدرس الثالث والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال بعد

بطبولة تبحث عن صديق

البطة (بطبولة): أنا أشعر بالملل. سأبحث لي عن صديق لألعب معه.

البقرة (محبوبة): أراك تحدثين نفسك يا صديقتي بطبولة.

البطة (بطبولة): أنا أشعر بالملل فهل تلعبين معي يا صديقتي البقرة؟

البقرة (محبوبة): نعم، سوف ألعب معك بعد أن أنتهي من مذاكرة دروسي.

البطة تقابل القرد: هل تلعب معي يا صديقي غندور.

القرد (غندور): سوف ألعب معك بعد أن أكمل رسم لوحتي.

البطة تقابل العنزة: هل تلعبين معي يا صديقتي خوخة؟

العنزة (خوخة): نعم، سألعب معك بعد أن أغسل ملابسني.

البطة تقابل الحصان: هل تلعب معي يا صديقي الحصان؟

الحصان (عنتر): يسعدني ذلك، ولكن بعد أن أرتب غرفتي.

البطة تقابل الحمار: هل تلعب معي يا صديقي مشمش.

الحمار (مشمش): سألعب معك بعد أن أنهي حل واجباتي المدرسية.

البطة (بطبولة): لا أحد يرغب في اللعب معي الآن. إذا سألعب مع أصدقائي الحيوانات بعد أن

أذاكر دروسي وأنجز واجباتي.

تدريب

أكمل الفراغ:

أذهب إلى فراشي أن أنظف أسناني.

أسرع لأداء الصلاة أن أسمع الأذان.

أغلق الصنبور جيدا الانتهاء من استخدام الماء.

الدرس الرابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال ذات مرة

الفأر المشاغب

الحمار (مشمش): يا أستاذ ضفدع، إن تصرفات الفأر غير لائقة أبدًا.

البطة (بطبوبة): نعم، فهو يضايق الحيوانات دائمًا.

البقرة (محبوبة): ذات مرة سحب ذيلي بشدة في أثناء الدرس.

الأرنب (أرنوب): ذات مرة صرخ في أذني بصوت عال.

القرد (غندور): ذات مرة رسمت لوحة جميلة فمزقها.

الحصان (عنتر): ذات مرة ركب على ظهري دون استئذان.

البطة (بطبوبة): ذات مرة أخذ كتابي وألقاه على الأرض.

العنزة (خوخة): ذات مرة أخفى طعامي فبقيت دون إفطار.

الأستاذ ضفدع: فعلا إن تصرفات فرفور لا تحتل أبدًا، لذا سوف يحاسب ويعاقب عليها.

الحيوانات: وما هو العقاب يا أستاذ؟

الأستاذ ضفدع: ذات مرة قام دببب بمثل هذا العمل فحكمننا عليه بالحرمان من الرحلة

المدرسية، وقد حكمننا على فرفور بنفس الحكم.

الفأر (فرفور): هذا جزائي لأنني ضايقت زملائي الحيوانات، وأنا الآن أقدم اعتذاري للجميع

وأعدكم بأنني لن أكرر هذه التصرفات مرّة ثانية.

تدريب

أكمل الفراغ:

..... اصطحبني عمي إلى المسجد لأداء صلاة الجمعة.

..... شاهد أخي قطة جائعة فأطعمها.

..... زرع ناصر شجرة في حديقة المدرسة فكافأه المعلم.

الدرس الرابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال يرغب في.

لعبة الحيوانات

الأستاذ ضفدع: سوف نلعب لعبة. على كل واحد منكم أن يفكر في عمل شيء، ونحن سنخمن

ما يرغب في عمله. هل أنتم موافقون؟

الحيوانات: نعم. موافقون.

الأستاذ ضفدع: إذا فلنبدأ اللعبة.

القرد يحمل علبة ألوان والأستاذ ضفدع يقول: احزروا يا تلاميذ. ما الذي يرغب غندور في

عمله؟

الأرنب (أرنوب): يرغب غندور في رسم لوحة.

القرد (غندور): هذا صحيح. أحسنت يا أرنوب

البطة تحمل كتاباً والأستاذ ضفدع يقول: ما الذي ترغب بطبوعة في عمله؟

الحصان (عنتر): ترغب بطبوعة في قراءة كتاب.

البطة (بطبوعة): إجابتك صحيحة.

العنزة ترفع كأس ماء والأستاذ ضفدع يقول: ما الذي ترغب خوخة في عمله؟

الحمار (مشمش): ترغب خوخة في شرب الماء.

العنزة (خوخة): هذا صحيح. بارك الله فيك.

البقرة ترفع قلما والأستاذ ضفدع يقول: ما الذي ترغب محبوبه في عمله؟

الأرنب (أرنوب): محبوبه ترغب في الكتابة.

البقرة (محبوبة): أحسنت يا أرنوب. إجابتك صحيحة.

الحمار يرفع كرة والأستاذ ضفدع يقول: ما الذي يرغب ممش في عمله؟

البطة (بطبوبة): يرغب ممش في اللعب بالكرة.

الحمار (مشمش): ممتاز يا بطبوبة. أنت ذكية.

الدب يرفع طعاما والأستاذ ضفدع يقول: ما الذي يرغب دبوب في عمله؟

البقرة (محبوبة): دبوب يرغب في تناول الطعام.

الدب (دبوب): هذا صحيح يا محبوبه.

الأستاذ ضفدع: وقد حان فعلا موعد تناول الطعام، فليذهب كل منكم لتناول طعامه ثم يمارس ما

يرغب فيه.

تدريب

أكمل الفراغ:

..... أحمد زيارة بيت الله الحرام.

..... مازن تأليف قصة.

..... محمد ممارسة الرياضة.

الدرس الرابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال الإضافة

الحيوانات المثقفة

الأستاذ ضفدع: هل قرأتم الكتب التي طلبت منكم قراءتها عن صفات الحيوان؟

الفأر (فرفور): نعم، لقد قرأت كتابًا عن شجاعة الأسد.

العنزة (خوخة): وأنا قرأت كتابًا عن صبر الجمل.

الأرنب (أرنوب): وأنا قرأت كتابًا عن نشاط النحل.

القرود (غندور): وأنا قرأت كتابًا عن مكر الثعلب.

البقرة (محبوبة): وأنا قرأت كتابًا عن جمال الغزال العربي.

الحصان (عنتر): وأنا قرأت كتابًا عن نظام النمل.

الحمار (مشمش): وأنا قرأت كتابًا عن ذكاء الحمار.

الأستاذ ضفدع: ولكننا لم نسمع عن هذا الكتاب من قبل، فمن هو مؤلفه؟

الحمار (مشمش): أنا يا أستاذ.

الأستاذ ضفدع: ما اسم هذا الكتاب؟

الحمار (مشمش): اسمه (الحمير الذكية).

الأستاذ ضفدع: لا بد أنه كتاب شيق، فلا أطلعنا عليه.

الحمار (مشمش): تفضل يا أستاذ

الأستاذ ضفدع يطالع الكتاب: أشكرك على هذا العمل الرائع يا مشمش. إنه كتاب جميل. فعلاً

إنك حمار ذكي.

تدريب

أكمل الفراغ:

شاهد حسن برنامجاً عن رواد.....

تحدثت لنا المعلمة عن نعم على الإنسان.

ينبغي على المسلمين الحرص على تلاوة القرآن.....

الدرس الرابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال بعض الظروف.

لعبة الإخفاء

الأستاذ ضفدع: ما رأيكم أن نلعب لعبة الإخفاء؟ سوف أخفي هذا القلم، ومن يعرف مكانه فهو الفائز.

الحيوانات: فكرة جميلة.

تغمض الحيوانات أعينها، ويخفي الأستاذ ضفدع القلم.

الأستاذ ضفدع: الآن افتحوا أعينكم. أين يوجد القلم؟

العنزة (خوخة): يوجد القلم تحت الطاولة.

الأستاذ ضفدع: لا، لا يوجد القلم تحت الطاولة.

الفأر (فرفور): يوجد القلم فوق الشجرة.

الأستاذ ضفدع: لا، لا يوجد فوق الشجرة.

البقرة (محبوبة): يوجد القلم وراء الكرسي.

الأستاذ ضفدع: لا، لا يوجد وراء الكرسي.

الأرنب (أرنوب): يوجد القلم بين صفحات الكتاب.

الأستاذ ضفدع: لا، لا يوجد بين صفحات الكتاب.

الحمار (مشمش): يوجد القلم قرب النافذة.

الأستاذ ضفدع: لا، لا يوجد قرب النافذة. لم يحزر أي منكم مكان القلم.

القرد (غندور): إذا أين يوجد القلم؟

الأستاذ ضفدع: إنه يوجد بداخل كم قميصي (يخرج القلم).

الحصان (عنتر): يا لك من أستاذ ذكي.

تدريب

أكمل الفراغ:

يغرد العصفور غصن الشجرة.

الوادي هو مكان منخفض يقع جبلين.

لا تجلس شاشة التلفاز فيضعف بصرك.

الدرس الخامس والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال كيف.

يوم المعلم

الأرنب (أرنوب): لقد اقترب يوم المعلم العالمي.

البقرة (محبوبة): يجب أن نحتفل بهذا اليوم لأن معلمنا له فضل كبير علينا.

الفأر (فرفور): نعم، فقد علمنا أستاذنا كيف نقرأ.

الحصان (عنتر): وعلمنا كيف نكتب.

العنزة (خوخة): وعلمنا كيف نرسم.

الحمار (مشمش): وعلمنا كيف نحترم الآخرين.

الدب (دبدوب): وعلمنا كيف نتعامل مع الناس.

القرد (غندور): وعلمنا كيف نجري التجارب.

البطة (بطبوبة): وعلمنا كيف نفكر ونكتشف.

الحصان (عنتر): إذا لابد أن نفكر كيف نحتفل بالأستاذ ضفدع تقديرًا له على جهوده معنا.

الحيوانات: هيا إذا يا أصدقاء .

تدريب

أكمل الفراغ:

علمتني أمي أؤدي الصلاة.

علمني أبي أزرع شجرة.

علمني صديقي أرسم عصفورا.

الدرس الخامس والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال ضمير الغائب.

التلميذ المثالي

الأستاذ ضفدع: سوف نختار التلميذ المثالي لهذا الشهر لتكريمه غداً في طابور الصباح. فما

صفات التلميذ المثالي برأيكم؟

القرد (غندور): التلميذ المثالي يؤدي واجباته دائماً.

الدب (دبدوب): ويذاكر دروسه كل يوم.

البطة (بطبوبة): ويحترم والديه ومعلميه.

الأرنب (أرنوب): ويتعاون مع زملائه.

الفأر (فرفور): ويساعد المحتاجين.

الحصان (عنتر): ويذهب إلى المكتبة العامة لينمي ثقافته.

البقرة (محبوبة): ويتناول الطعام المنوع ليحافظ على صحته.

الحمار (مشمش): ويمارس الرياضة ليقوي جسمه.

العنزة (خوخة): ويحافظ على نظافته الشخصية.

الأستاذ ضفدع: أحسنتم يا تلاميذي الأعزاء. كل ما ذكرتموه صحيح، ولكن من منكم تنطبق

عليه هذه الصفات؟

الدب (دبّوب): أنا يا أستاذ.

البطة (بطبوبة): أنا.

الفأر (فرفور): أنا..أنا.

الأستاذ ضفدع: التلميذ المثالي لهذا الشهر هو عنتر لأنه تنطبق عليه جميع الصفات. فلنصفق له

جميعاً.

الحيوانات: مبارك لك يا صديقنا عنتر.

الحصان (عنتر): أشكر أستاذي وزملائي على هذا الشعور، وسوف أكون عند حسن ظنكم

دائماً.

تدريب

أكمل الفراغ:

يغسل أحمد بعد الانتهاء من تناول الطعام.

يحافظ مازن على نظافة وكراساته.

يرعى جاسم في أثناء غياب أمه عن المنزل.

الدرس السادس والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال التعجب.

في الغابة

الأستاذ ضفدع: لقد وصلنا إلى الغابة المجاورة. سوف نشاهد الآن حيوانات كثيرة لم تشاهدونها

من قبل. ها قد أقبلت الحيوانات.

الأرنب (أرنوب): انظروا إلى الزرافة ما أطولها!

الحصان (عنتر): وما أسرع الغزال!

الفأر (فرفور): ما أضخم الفيل!

البقرة (محبوبة): ما أقوى الفهد!

الحمار (مشمش): ما أشجع الأسد!

العنزة (خوخة): ما أشرس النمر!

القرد (غندور): ما أجمل الطاووس!

الأستاذ ضفدع: وما أجملكم أنتم يا تلاميذي الرائعين!

البطة (بطبوبة): شكرا يا أستاذ، ونشكرك على اصطحابنا إلى هذه الغابة الرائعة.

الأستاذ ضفدع: الشكر لله، وأرجو أن تستمتعوا بوقتكم فيها.

تدريب

أكمل الفراغ:

ما صوت البلب.

ما أطفال فلسطين.

ما نعم الله علينا.

الدرس السادس والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال إنَّ

رحلة إلى الحديقة

الحصان (عنتر): نرجو أن يصطحبنا المعلم إلى الحديقة.
الأرنب (أرنوب): سوف نتحدث له عنها علّه يأخذنا في رحلة إليها.
يدخل الأستاذ ضفدع: السلام عليكم.

الحيوانات: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

القرد (غندور): إنَّ الحديقةَ جميلةٌ.

البقرة (محبوبة): إنَّ الهواءَ نقيٌّ في الحديقة.

الفأر (فرفور): إنَّ الأزهارَ متفتحةً في الحديقة.

العنزة (خوخة): إنَّ الأشجارَ مخضرةً.

الحمار (شمش): إنَّ الطيورَ مغرّدةً.

البطة (بطبوبة): إنَّ البحيرةَ صافيةً.

الأستاذ ضفدع: إذا سوف آخذكم في رحلة إلى الحديقة. فما رأيكم؟

الحيوانات: إنَّ الفكرةَ رائعةٌ. شكرًا لك يا أستاذنا الحبيب.

تدريب

أكملي الفراغ:

..... المؤمن شجاع.

..... فلسطين محتلة.

..... المعلم مخلص.

الدرس السابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال إلا

التلميذ المهمل

الأستاذ ضفدع: لقد عرفت أن أحكم لا يحافظ على النظام والنظافة، ولا يؤدي واجباته.

البقرة (محبوبة): وكيف عرفت ذلك يا أستاذ؟

الأستاذ ضفدع: لقد شاهدت الكراسات نظيفة إلا كراسة.

والملفات منظمة إلا ملفاً.

والواجبات مؤداة إلا واجباً.

والرسومات مكملّة إلا رسماً.

والكتب مرتبة إلا كتاباً.

الحصان (عنتر): وهل عرفت يا أستاذ من هو الطالب المهمل؟

الأستاذ ضفدع: نعم لقد عرفت. إنه الفأر، لذلك سوف يعاقب اليوم بحرمانه من حصة الألعاب

الرياضية.

الفأر (فرفور): أنا آسف. إهئ.. إهئ.. إهئ... هذه هي المرة الأخيرة يا أستاذ. من اليوم

فصاعدا سوف أحافظ على النظافة، وأحل واجباتي دائماً حتى لا أحرم من حصة الألعاب

الرياضية مرة ثانية.

تدريب

أكمل الفراغ:

التلاميذ مجتهدون تلميذا.

الشموع مضاءة شمعة.

الطيور مغردة طائرا.

الدرس السابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال لكنّ.

حصّة النشاط

الأستاذ ضفدع: لقد بدأت الآن حصّة النشاط. فعلى كل واحد منكم أن يمارس النشاط المفضل لديه.

البطة (بطبوعة): أنا أرغب في ممارسة السباحة.

الأستاذ ضفدع: السباحة مفيدة لكنّ ماء البحيرة بارد، وقد تتعرضين للمرض.

الأرنب (أرنوب): أنا أرغب في تسلق شجرة الجوز.

الأستاذ ضفدع: التسلق هواية ممتعة لكنّ الشجرة عالية. من الأفضل أن تتسلق شجرة التفاح.

الحمار (مشمش): أنا أرغب في قيادة سيارة.

الأستاذ ضفدع: قيادة السيارة شيء جميل لكنك مازلت صغيرا عليها. أنصحك بقيادة الدراجة.

القرد (غندور): أنا أرغب في رسم لوحة جميلة بالألوان.

الأستاذ ضفدع: الرسم هواية رائعة لكنّ الألوان قد نفذت. تستطيع ممارسة نشاط آخر.

الفأر (فرفور): أنا أرغب في قيادة الدراجة النارية.

الأستاذ ضفدع: قيادة الدراجة النارية شيء ممتع لكنّ القيادة تحتاج إلى تدريب. فيجب أن تتدرب

عليها أولاً.

الحيوانات: شكرا يا أستاذ. سوف نبدأ الآن في ممارسة أنشطتنا المفضلة.

تدريب

أكمل الفراغ:

أرغب في زيادة المسجد الأقصى القدس محتلة بيد اليهود.

النحلة حشرة نافعة لسعتها مؤلمة.

الحلوى لذيذة الإكثار منها يضر بالأسنان.

الدرس السابع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال الحال.

التصرف الغريب

الفأر (فرفور): إن تصرف القرد غريب جدا اليوم، فكل لحظة يتبدل حاله.

الأرنب (أرنوب): نعم، فقد شاهدته قبل قليل ضاحكا، ثم رأيت باكيا.

البقرة (محبوبة): وأنا شاهدته عابسا.

العنزة (خوخة): وأنا شاهدته ينكس رأسه خجلاً.

الدب (دبدوب): وأنا شاهدته منزعجاً.

الحصان (عنتر): وأنا شاهدته حيراناً.

الحمار (مشمش): وأنا شاهدته متعجباً.

البطة (بطبوظة): ترى ما السبب؟

الفأر (فرفور): هاهو القرد قادم، فلنسأله عن السبب.

البقرة (محبوبة): إننا نراك اليوم متقلب الأحوال. فما السبب؟

القرد (غندور): أبدا لا يوجد شيء؛ ولكنني أتدرب فقط على فنون التمثيل؛ لأشارك في مسابقة

التمثيل العالمية.

الحصان (عنتر): الآن عرفنا السبب.

العنزة (خوخة): يالك من ممثل بارع.

البطة (بطبوعة): نتمنى لك الفوز بإذن الله.

تدريب

أكمل الفراغ:

عاد الجندي من المعركة

ذهب التلميذ إلى المدرسة

عاد أبي من عمله

الدرس الثامن والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال يرحّب بـ .

التلاميذ والمستقبل

الأستاذ ضفدع: ماذا يتمنى كل منكم أن يكون في المستقبل؟

البقرة (محبوبة): أتمنى أن أكون طبيبة أرحب بالمرضى وأعالجهم.

الحصان (عنتر): أتمنى أن أكون تاجرا أرحب بزمائني وأبيعهم ما يحتاجون إليه.

الفأر (فرفور): أتمنى أن أكون معلما أرحب بتلاميذي وأعلمهم.

الأرنب (أرنوب): أتمنى أن أكون مرشدا سياحيا أرحب بالسياح وأطلعهم على غابتنا الجميلة.

العنزة (خوخة): أتمنى أن أكون مضييفا أرحب بالمسافرين وأساعدهم.

الأستاذ ضفدع: وأنت ماذا تتمنى أن تكون يا دبodob؟

الدب (دبodob): أتمنى أن أكون صياد سمك أرحب بالأسماك وأصطادها في شباكِي.

الأستاذ ضفدع: يالك من دب (دبodob) لا يفكر إلا في بطنه.

تدريب

أكمل الفراغ:

..... أهل البحرين السياح في بلادهم.

..... سالم ضيوفه ترحيبا حارا.

..... المعلم تلاميذه في المدرسة.

الدرس الثامن والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال بعض حروف العطف.

في يوم العطلة

الأستاذ ضفدع: ماذا تفعل يا أرنوب في يوم العطلة الأسبوعية؟

الأرنوب (أرنوب): بعد أن أستيقظ من النوم أغسل وجهي وأتناول فطوري، ثم أمارس الرياضة.

الأستاذ ضفدع: وأنت يا غندور؟

الغندور (غندور): أغسل وجهي وأسنانني وأصلي، ثم أعب مع أخوتي.

الأستاذ ضفدع: وأنت يا فرفور؟

الفار (فرفور): أتناول فطوري وأتمشى في الحديقة قليلاً، ثم أذاكر دروسي.

الأستاذ ضفدع: وأنت يا محبوبة؟

البقرة (محبوبة): أستحم وألبس ملابس جميلة، ثم أزور أصدقائي وأقاربي.

الأستاذ ضفدع: وأنت يا دبذوب؟

الدب (دبذوب): أتناول الطعام وأتناول الطعام، ثم أتناول الطعام.

الأستاذ ضفدع: وماذا تفعل بعد أن تتناول الطعام؟

الدب (دبذوب): بعد ذلك أتناول الحلوى وأتناول الحلوى، ثم أتناول الحلوى.

الأستاذ ضفدع (يضحك): لم يخطئ من سماك دبذوباً.

تدريب

أكملي الفراغ:

تجيد منى الطبخ الخياطة.

أدت فاطمة صلاتها جلست تقرأ القرآن الكريم.

أقام صالح حفلا لأصدقائه زملاءه.

الدرس التاسع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال لا النافية.

التلميذ المهذب

الأستاذ ضفدع: هل تعرفون يا أولاد ما صفات التلميذ المهذب؟

الحصان (عنتر): التلميذ المهذب يستيقظ من النوم مبكراً، ولا يستيقظ متأخراً.

البقرة (محبوبة): التلميذ المهذب يذاكر دروسه، ولا يهمل دراسته.

الفأر (فرفور): التلميذ المهذب يصلي عند دخول الوقت، ولا يؤخر الصلاة.

الأرنب (أرنوب): التلميذ المهذب يقول الصدق، ولا يكذب.

الحمار (مشمش): التلميذ المهذب يطيع والديه، ولا يعصي أمرهما.

الدب (دبدوب): التلميذ المهذب يعطف على أخوته الصغار، ولا ينهرهم.

العنزة (خوخة): التلميذ المهذب يلعب في الأماكن المخصصة للعب، ولا يلعب في الشارع.

لأستاذ ضفدع: أحسنتم يا تلاميذي الأعزاء وأتمنى منكم أن تتصفوا بهذه الصفات لتكونوا

محبوبين من الجميع.

تدريب

أكمل الفراغ:

- يأكل المسلمون لحم الخنزير.
- يؤذي الجيران بعضهم بعضا.
- يفتح سعيد باب السيارة قبل أن تتوقف عن السير.

الدرس التاسع والعشرون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال فعل الأمر.

سلامتي

الفأر (فرفور): ماذا أفعل يا أستاذ كي أحافظ على سلامتي في الشارع؟

الأستاذ ضفدع: من منكم يا تلاميذ يستطيع أن يجيب عن سؤال فرفور؟

القرد (غندور): أنا يا أستاذ سأجيب عن السؤال. لكي تحافظ على سلامتك يا فرفور اربط حزام

الأمان إذا ركبت السيارة.

الدب (دبوب): ولجس في المقعد الخلفي للسيارة.

الأرنب (أرنوب): إذا أردت أن تعبر الشارع فاعبر من جهة خطوط المشاة.

البقرة (محبوبة): قف إذا كان الضوء أحمر واعبر إذا كان أخضر.

العنزة (خوخة): إذا لم تجد خطوط المشاة، فانظر يمينا ويسارا قبل أن تعبر الشارع.

الحصان (عنتر): واطلب المساعدة من شرطي المرور ليسهل لك العبور.

الأستاذ ضفدع: أحسنتم. يالكم من تلاميذ أنكياء.

الفأر (فرفور): أشكركم يا زملائي وسوف أعمل بهذه النصائح إن شاء الله.

تدريب

أكمل الفراغ:

عزيزي الطالب: جيدا لتتجح.

أخي السائق: إشارات المرور لتسلم.

أخي المسلم: على صلاتك لتتال رضا الله.

الدرس الثلاثون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال التي - الذي.

عيد ميلاد مشمش

الفأر (فرفور): لقد اقترب عيد ميلاد مشمش، فهل أعددت له هدايا بهذه المناسبة؟

البقرة (محبوبة): نعم، وسوف أهديه اللوحة الجميلة التي رسمتها.

الأرنب (أرنوب): وأنا سأهديه قصة الفأر والهرة التي اشتريتها من المكتبة.

القرد (غندور): وأنا سأهديه الحذاء الذي اشتريته من السوق.

الحصان (عنتر): وأنا سأهديه الأزهار التي قطفتها من الحديقة.

الدب (دبوب): وأنا سأهديه القميص الذي أهدتني إياه صديقتي دبوبة.

البطة (بطبوبة): لكنك نسيت شيئاً مهماً يا دبوب.

الدب (دبوب): وما هو؟

البطة (بطبوبة): لقد نسيت أن الهدية لا تهدي ولا تباع.

الدب (دبوب): آه هذا صحيح. إذا سأصنع له قميصاً بنفسه.

الحصان (عنتر): هذه فكرة رائعة يا صديقنا الذكي.

تدريب

أكملي الفراغ:

يحلم المسلمون بزيارة المسجد الأقصى يحتله اليهود.

تحب المعلمة التلميذة تتحلّى بالأخلاق الفاضلة.

زار السياح مسجد الخميس يقع في قرية الخميس.

يبتعد الأطفال عن الأطعمة تسبب لهم الضرر.

الدرس الثلاثون

التركيب اللغوي المطلوب: استعمال فجأة.

المفاجآت

الأستاذ ضفدع: درسنا اليوم يدور حول المفاجآت. من منكم يحدثنا عن مفاجأة حدثت له؟
البطة (بطبوعة): أنا يا أستاذ حدثت لي مفاجأة في هذا اليوم، فقد كنت أسبح في البحيرة وفجأة
أمسكت برجلي سمكة كبيرة، ولكنني أفلت منها.
العنزة (خوخة): وأنا كنت أتمشى في الغابة وفجأة ظهر أمامي ذئب شرس فهربت منه.
البقرة (محبوبة): كنت أروض صغيري الحليب وفجأة تركني وأخذ يجري ويلعب.
الدب (دبوب): كنت أبحث عن العسل في خلية النحل وفجأة هجمت علي النحلات وأخذت
تلسعني، فألقيت بنفسني في البحيرة.
الأرنب (أرنوب): كنت أتسابق مع صديقي فرفور وفجأة شعرت بألم في رجلي، فتوقفت عن
الجري.

القرد (غندور): كنت أرسم لوحة عن الطبيعة وفجأة نفذ اللون الأزرق.

الحصان (عنتر): وأنت يا أستاذ هل حدثت لك مفاجأة؟

الأستاذ ضفدع: نعم لقد حدثت لي مفاجأة سارة في صباح هذا اليوم، فقد كنت أستمع إلى برنامج
المسابقات في المذياع، وفجأة سمعت المذيع يذيع اسمي. لقد كنت الفائز الأول في مسابقة

المعلومات.

الحيوانات: مبارك لك يا أستاذ.

تدريب

أكمل الفراغ:

كان هشام يسير في الشارع و..... ظهرت أمامه سيارة مسرعة.

كان المزارع يروي مزروعاته و..... انقطع الماء.

كانت هدى تأكل التفاحة و..... سقط سنّها.

قائمة المراجع:

ابن خلدون، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٨). مقدمة ابن خلدون (الجزء الأول). بيروت: دار العودة.

حبيب، منى وشعبان، قاسم. (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية. لبنان: دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.

الزناري، حكمت محمود. (١٩٩١). استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

صبري، علي وزملاؤه. (١٩٦٥). مشروع كتاب دليل المعلم في تدريس منهاج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية. عمان: مطبعة يوسف حماد.

فلاح، عبد الحميد وزملاؤه. (١٩٩٦). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: جامعة القدس المفتوحة.

قورة، حسين سليمان. (١٩٨١). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.

ملحق رقم (٦)

أسماء السادة المحكمين

ملحق رقم (٦)

أسماء السادة المحكمين

أولا / جامعة البحرين:

١. د. إبراهيم عبد الله غلوم أستاذ النقد والأدب الحديث بكلية الآداب.
٢. د. حسن جعفر الناصر الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية.
٣. د. زيان أحمد الحاج إبراهيم الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
٤. د. أحمد أبو رعد الأستاذ المشارك في قسم في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
٥. د. أحمد بسيوني الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
٦. د. محمود عيد الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
٧. د. محمد عاشور الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
٨. د. أنيسة منصور الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
٩. د. توفيق عبد المنعم الأستاذ المساعد في قسم علم النفس بكلية التربية.
١٠. د. أحمد مقداد الأستاذ المساعد في قسم علم النفس بكلية التربية.
١١. د. أحمد ادزي الأستاذ المساعد في قسم علم النفس بكلية التربية.

ثانيا / إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين:

١. الأستاذة أنيسة مهدي المحروس اختصاصية مناهج اللغة العربية في التعليم الأساسي.
٢. الأستاذة لطيفة محمد محمود اختصاصية مناهج اللغة العربية في التعليم الأساسي.
٣. الأستاذة نادية حمزة العلوي اختصاصية مناهج اللغة العربية في التعليم الأساسي.
٤. الأستاذ يوسف عز الدين بن عثمان أخصائي مناهج اللغة العربية في التعليم الأساسي.

The Effectiveness of Dramatic Activity in Achievement of Third Level Elementary Students The Linguistic Structures and Developing Their Attitudes Towards The Arabic language subject

Abstract

The objective of this study is to know the effect of using dramatic activity in teaching linguistic structures for third level elementary students and develop their attitudes to Arabic language subject.

Two questions were raised in this study:

- 1- What is the effect of using an dramatic activity of linguistic structures on developing skills of third level elementary students compared with an existing traditional method?
- 2- Does teaching linguistic structures using dramatic activity for third level elementary students, develop positive attitudes to Arabic language subject compared with students studying lingual components using traditional method?

To answer these two questions, the researcher developed a group of dramatic situations to include linguistic structures, which are taught in third level elementary class. (27) third level elementary class students as experimental group and another (27) as controlled group were chosen.

The researcher used experimental model for post-measurement for two groups, experimental and controlled, though which an independent of variable (teaching linguistic structures using dramatic activity) was inserted for experimental group of students, while controlled group was taught in an traditional method, popular in teaching linguistic structures. When teaching was over, post test and attitudes criteria were applied on the two groups where the difference in the two groups performances reflected the effect of teaching using dramatic activity.

Findings can be summarized as follows:

- 1- A statistical variance exists at (0.05) between means of experimental and controlled groups individuals in the post linguistic structures collection test favoring experimental group individuals.
- 2- A statistical variance exists at (0.05) between means of experimental and controlled groups individuals in the post application of attitudes criteria of Arabic language subject favoring experimental group individuals.

Based on the findings, the researcher recommends to adopt dramatic activity method in teaching linguistic structures and train teachers to use it. Also to provide teachers with pre-tested models for dramatic activities to help them use dramatic activity method in teaching. The researcher also recommends to study the effect of using dramatic activity as an educational tool to help in teaching other linguistic sections such as composition, dictation and reading for first elementary classes. She also recommends to research the effect of using dramatic activity on developing skills of students who are at lower level of elementary education.