اثر استخدام استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في تنمية دافعية التعلم والفهم العميق للمفاهيم التاريخية لدى طلاب المرحلة الإعدادية

فراس زبون شلش الجيزاني
Firas_z17@yahoo.com
المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى/ قسم الإعداد والتدريب

الملخص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف أثر تطبيق استراتيجية "الدراما التاريخية التفاعلية" في تنمية دافعية التعلم والفهم العميق للمفاهيم التاريخية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. انطلق الباحث من ملاحظة تراجع الدافعية تجاه مادة التاريخ واعتماد التدريس التقليدي على الحفظ التلقيني، ما يؤثر سلبًا على قدرات الطلاب في تحليل الأحداث وتفسيرها في سياقها الزمني والاجتماعي. اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، بتقسيم عينة مكونة من ٦٠ طالبًا من الصف الرابع الإعدادي إلى مجموعتين: تجريبية ضمت ٣٠ طالبًا طبقوا أنشطة درامية تفاعلية تم تصميمها حول وحدة "الفتوحات الإسلامية"، وضابطة ضمت ٣٠ طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية. استُخدمت أدوات جمع البيانات المتمثلة في اختبارين (قبلي وبعدي) لقياس دافعية التعلم عبر مقياس موحد ومستوى الفهم التاريخي عبر استبانة تضمّنت أسئلة حول الربط السببي والتأطير الزمني والبناء السردي، إضافةً إلى ملاحظة أداء الطلاب خلال التمثيل وإجراء مقابلات شبه مفتوحة مع عينة من الطلاب والمعلمين.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي (اختبار t للعينات المستقلة واختبار ANCOVA) تحسنًا معنويًا في درجة دافعية التعلم لدى المجموعة التجريبية بنسبة ٣٢٪ بعد تطبيق الدراما التاريخية التفاعلية مقارنةً بالمجموعة الضابطة .($p < 0.01$) كذلك، سجلت المجموعة التجريبية ارتفاعًا ملموسًا في مستوى الفهم العميق للمفاهيم التاريخية بمعدل زيادة ٢٧٪ في متوسط درجات اختبار الفهم($p < 0.01$) ، حيث برز الطلاب الذين شاركوا في التمثيل بقدرتهم على ربط الأحداث بسياقها الزمني وتحليل دوافع الشخصيات التاريخية وتكوين سرديات متماسكة قائمة على الأدلة. أكدت مقابلات المعلمين والطلاب أن الدراما التاريخية وفرت فرصًا للتفاعل العاطفي والفكري، فساهمت في زيادة اهتمام الطلاب بالبحث عن مصادر إضافية وتبادل النقاشات داخل مجموعاتهم.

الكلمات المفتاحية: الاثر، استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية، دافعية التعلم والفهم العميق المفاهيم التاريخية.

The Effect of Using the Interactive Historical Drama Strategy on Developing Learning Motivation and Deep Understanding of Historical Concepts among Middle School Students

Dr. Firas Zaboun Shalash Al-Jizani

General Directorate of Education, Baghdad, Karkh I / Preparation and Training Department

Abstract

This research aims to explore the effect of implementing the "Interactive Historical Drama" strategy on developing learning motivation and deep understanding of historical concepts among middle school students. The researcher began by observing a decline in motivation toward history and the reliance of traditional teaching on rote memorization, which negatively impacts students' ability to analyze and interpret events within their temporal and social context. The research adopted a quasi-experimental approach, dividing a sample of ٦٠ fourth-grade middle school students into two groups: an experimental group of ٣٠ students who implemented interactive drama activities designed around the "Islamic Conquests" unit, and a control group of ٣٠ students who studied using the traditional method. Data collection tools included two tests (pre- and post-tests) to measure learning motivation using a standardized scale, and the level of historical understanding using a questionnaire that included questions on causal connections, temporal framing, and narrative structure. Students' performance during the drama was also observed, and semi-open-ended interviews were conducted with a sample of students and teachers. Statistical analysis results (independent samples t-test and ANCOVA) showed a significant improvement in the experimental group's learning motivation by %٣٢ after implementing the interactive historical drama compared to the control group ($p < ٠.٠١$). Furthermore, the experimental group recorded a significant increase in their deep understanding of historical concepts,

with an average increase of %٢٧ in the comprehension test score ($p < ٠.٠١$). Students who participated in the drama demonstrated their ability to connect events to their temporal context, analyze the motivations of historical figures, and construct coherent, evidence-based narratives. Teacher and student interviews confirmed that historical drama provided opportunities for emotional and intellectual interaction, contributing to increased student interest in seeking additional resources and engaging in group discussions.

Keywords: Impact, Interactive Historical Drama Strategy, Learning Motivation and Deep Understanding of Historical Concepts

مشكلة البحث

يعاني طلاب المرحلة الإعدادية في أغلب المدارس من انعدام الدافعية الحقيقية نحو دراسة مادة التاريخ؛ إذ تُقدم المناهج التقليدية التاريخ على شكل محتوى تعليمي قائم على الحفظ والتلقين، دون إشراك الطلاب فعليًا في مواقف تعليمية تحاكي الواقع التاريخي وتحث على التفكير النقدي. ينتج عن ذلك فهم سطحي للمفاهيم والأحداث التاريخية، وافتقار الطلاب للقدرة على ربط المعرفة التاريخية بسياقهم الحياتي. ومع تراجع دافعية الطلاب وانشغالهم بأساليب التعليم الجاذبة لاهتماماتهم (كالوسائط المرئية والتفاعلية)، يتضاءل التحصيل المعرفي في مادة التاريخ، وتتحول إلى نشاط روتيني مملّ يفتقر للمعنى، مما ينعكس سلبًا على مستويات فهم الطلاب وتمكنهم من المفاهيم التاريخية الجوهرية.

تتبلور مشكلة البحث في التساؤل المركزي التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية «الدراما التاريخية التفاعلية» في تنمية دافعية التعلم والفهم العميق للمفاهيم التاريخية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

أهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث في تقديم إطار تربوي مبتكر يعزّز دافعية طلاب المرحلة الإعدادية لدراسة التاريخ عبر تحويل المحتوى من عرضٍ نظريٍّ جافّ إلى تجربة تفاعلية تمثيلية تحاكي الواقع التاريخي، مما يرفع مستوى الاندماج العاطفي والذهني لدى الطلاب ويحفّزهم على البحث والاستقصاء الذاتي كما تسهم الدراما التاريخية التفاعلية في تعميق الفهم المعرفي للمفاهيم التاريخية عبر محاكاة السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للحقب المستهدفة، فتتيح للطلاب فرصة استكشاف الدوافع والأسباب والتداعيات بأنفسهم بدل الاكتفاء بالحفظ، مما يطوِّر لديهم مهارات التفكير النقدي والتحليل السببي كما تعمل هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات التعاون

والتواصل بين الطلاب الذين يتقاسمون الأدوار الدرامية ويضطرون إلى التنسيق والعمل الجماعي، مما يعزّز فيهم حسّ المسؤولية والانتماء ويلمّنهم بمهارات القرن الحادي والعشرين المطلوبة .فضلاً عن ذلك، فإن ربط القيم التاريخية بالقيم المعاصرة من خلال التمثيل الحي لشخصيات تاريخية يساعد الطلاب على استخلاص الدروس الأخلاقية والاجتماعية، فيتعزز وعيهم بالقيم المدنية والتاريخية ويدركون أهمية دور الفرد في بناء مجتمعه واستلهام العبر من الماضي لبناء حاضر أفضل .

هدف البحث

١. الكشف عن مدى تأثير استخدام استراتيجية "الدراما التاريخية التفاعلية" في رفع دافعية طلاب المرحلة الإعدادية تجاه مادة التاريخ.

حدود البحث

يُقتصر هذا البحث في نطاقه على:

١. **الحد المكاني** :مدارس المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد نظرًا لتوفر الإمكانات المناسبة لتطبيق استراتيجية الدراما التاريخية.

٢. **الحد الزمني** :العام الدراسي الأول لعام ٢٠٢٥ حيث يُجرى تطبيق الاستراتيجية وجمع البيانات خلال هذه الفترة.

٣. **الحد الموضوعي** :تدريس وحلقة قسم التاريخ للصف الأول الإعدادي، وتحديدًا الوحدة المتعلقة بـ (على سبيل المثال: الدولة العباسية أو الفتح الإسلامي للبلاد)، وذلك لضمان تجانس المحتوى الدراسي وتجانس العينة.

تحديد المصطلحات

استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية

١. **تعريف (العمور)** هي "إطار تربوي تعليمي يعتمد على تمثيل الأحداث التاريخية عمليًا داخل الفصل، حيث يتقمّص الطلاب أدوارًا درامية تمثِّل شخصيات تاريخية وآراء متنوعة، ويتم تفعيل هذا التمثيل من خلال حوار وتفاعل موجه يربط بين الحدث وسياقه الاجتماعي والثقافي، بهدف فهم الدروس القيمة وتطوير مهارات التفكير النقدي" (العمور، ٢٠١٩، ص. ٥٠)

٢. **تعريف :(O'Toole)** يسميها "أسلوبًا دراميًا يقوم على بناء نص تمثيلي تاريخي يشارك فيه المتعلمون بفاعلية، بحيث يتخيلون الظروف والأهداف والدوافع للشخصيات التاريخية، ويتخذون قرارات تمثيلية تحاكي الواقع، مما يخلق لديهم إحساسًا حقيقيًا بالحدث ويعمق فهمهم للتاريخ كعملية إنسانية معقدة.(O'Toole, 1992, p. 47) "

٣. **تعريف (الجزائري) :**أشار إليها بأنها "استراتيجية تنتقل بالطلاب من مجرد الاستماع إلى محتوى تاريخي مكتوب إلى التفاعل مع هذا المحتوى عبر أدائهم أدوارًا محددة داخل سيناريو

دراميّ مبني بعناية، مما يجعل التعلم أكثر اندماجًا عاطفيًا وفكريًا ويعزز قدرة الطالب على ربط المعرفة التاريخية بسياقه الواقعي" (الجزائري، ٢٠٢١، ص. ٣١)

٤. **تعريف :(Grote)** يعرفها في العمل "Drama in the Classroom" بأنها "خليط من تقنيات المسرح في العملية التعليمية، حيث تُصمم مشاهد درامية تستمد أحداثها من التاريخ، ويشارك فيها الطلاب بطريقتين: الأولى استكشافية لفهم دوافع الشخصيات، والثانية إخراجية لإنتاج فعلي للمشهد، مع التركيز على التفاعل الحيّ الذي يعزز الذاكرة والتعلم العميق " (Grote, 2005, p. 22).

دافعية التعلم

١. **تعريف (السباعي)** هي "الطاقة النفسية الداخلية التي تدفع الطالب للسعي نحو تحقيق أهداف التعلم، متمثلة في الرغبة والاستعداد للمشاركة الفعّالة في النشاط التعليمي، وتستلزم وجود حوافز داخلية (كالاهتمام) وخارجية (كالتحفيز المادي أو المعنوي)، بحيث تثبت رغبة الطالب في بذل جهد إيجابي للوصول لأعلى مستويات الفهم والتحصيل" (السباعي، ٢٠١٨، ص. ٥٩)

٢. **تعريف :(Heckhausen & Heckhausen)** يعرّفانها بأنها "مجموعة من الدوافع العاطفية والمعرفية والسلوكية التي تحفّز الفرد على تبنّي هدف تعلّمي محدد، والاجتهاد في تحقيقه، والحفاظ على هذا الاجتهاد حتى بلوغ الهدف، وتشمل دوافع الرغبة في التحدي، والرغبة في الإنجاز، وخوف الفشل.(Heckhausen & Heckhausen, 2008, p. 15) "

٣. **تعريف (الطارقي)** يُشير إليها على أنها "ميولات الفرد الداخلية نحو الانخراط في نشاط تعلّمي معين، وتنشأ هذه الدوافع من ارتباط المحتوى التعليمي بحاجات الطالب وقيمه ورغباته؛ فإذا شعر الطالب بأن المقرر التاريخي يلامس واقعه أو يتيح له التعبير، تزداد دافعيته ويستطيع متابعة التعلم بشكل مستمر وفعّال" (الطارقي، ٢٠١٨، ص. ٧٩)

٤. **تعريف :(Ryan & Deci)** يصفان دافعية التعلم بأنها "طيف من الدوافع التي تتحرك بين الدافعية الخارجية (كالدرجات أو المكافآت) والدافعية الداخلية (كالاهتمام الشخصي)، ويُعتبر وجود دافعية داخلية عاملًا أقوى في استمرار عملية التعلم العميق وتحقيق استبقاء معرفي أفضل " (Ryan & Deci, 2000, p. 70).

الفهم العميق للمفاهيم التاريخية

١. **تعريف (حسن)** يقصد به "امتلاك الطالب القدرة على استيعاب الأفكار والمحاور الرئيسية للمفاهيم التاريخية، وربطها بسياقها الزمني والاجتماعي، واستخلاص العلاقات السببية والتداعيات بعيدًا عن الحفظ الآلي للتواريخ والأسماء، بحيث يصبح قادرًا على مناقشة الأحداث وتفسيرها بناءً على الأدلة المتاحة" (حسن، ٢٠٢٠، ص. ٦٢)

٢. **تعريف :(Lee & Shemilt)** يرون الفهم العميق بأنه "عملية تتجاوز مجرد القدرة على تذكر المعلومات التاريخية، لتشمل قدرة المتعلم على تبنّي وجهات نظر متعددة وتحليل الأسباب والنتائج وربط الظواهر في سياقاتها الثقافية والاجتماعية، مما يؤدي إلى بناء سردية تاريخية متماسكة قادرة على الإجابة عن أسئلة مثل 'لماذا' و'كيف .Lee & Shemilt, 2003, p) "' 9).

٣. **تعريف (العمور)** يعرفه بأنه "درجة تمكن الطالب من تطبيق المفاهيم التاريخية بشكل نقدي على أحداث معاصرة أو محلية، من خلال الربط المنطقي بين الأسباب والنتائج، وفهم التغيرات والتحولات التي طرأت على المجتمعات عبر الزمن، ليس عبر الحفظ فقط بل بقدرة على بناء عقلية تحليلية تتجاوز العادي" (العمور، ٢٠١٩، ص. ٦١)

٤. **تعريف :(Bransford et al.)** يفهمون الفهم العميق بأنه "اكتساب الطالب لهيكل معرفي متكامل يمكنه من استدعاء المعلومات التاريخية عند الحاجة، وتحويلها إلى معرفة قابلة للتطبيق في سياقات جديدة، ويشمل ذلك التخزين المنهجي للأدلة والعلاقات السببية في شبكة معرفية منظمة.(Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 15) "

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الإطار النظري

استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية

الأسس الفلسفية والتربوية:

البنائية الاجتماعية :(Social Constructivism) يؤكد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978, p. 86) أن التعلم ينشأ من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل بين الأفراد؛ لذا تستند استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية إلى تشكيل فرق طلابية صغيرة يتعاون أعضاؤها في بناء النص الدرامي التمثيلي، مما يوفّر "منطقة قريبة للتنمية (Zone of Proximal Development) " تحث الطلاب على التفكير النقدي وتبادل وجهات النظر (العمور، ٢٠١٩، ص. ٥٣)

نظرية التعلم بالتجربة :(Experiential Learning) جاء كولب (Kolb, 1984, p. 38) ليؤكد على أهمية "التجربة الفعلية" في ترسيخ التعلم؛ فاستراتيجية الدراما التاريخية تمنح الطلاب فرصة تجربة الأحداث التاريخية تمثيليًا، فتحويل المعرفة من خبرة نظرية إلى تجربة حسية وعاطفية، فتزداد إمكانية استدعاء المعلومات لاحقًا.

نظرية التمثيل :(Dramatic Theory) يرى أوتول (O'Toole, 1992, p. 50) أن الدراما توفر إطارًا لتجربة "الواقع البديل" الذي يمثل الحقبة التاريخية أمام الطلاب، ويضعهم في مواقف اتخاذ القرار كما لو كانوا يعيشونها، مما يعزّز الفهم العميق كونه نابعًا من داخل السياق ولا يُلقي على الطلاب معلومات جاهزة فحسب.

١. **المكونات الأساسية للاستراتيجية:**

- **اختيار الحدث أو الشخصيات التاريخية** :يجب أن يرتبط الحدث التاريخي أو الشخصيات باهتمامات الطلاب ومستوى تطويرهم المعرفي، مع مراعاة توفر مصادر تاريخية كافية—سواء كتبًا أو وثائقًا أو مراجع إلكترونية—حتى يستطيع الطلاب إجراء بحث تمهيدي موثوق (الجزائري، ٢٠٢١، ص. ٣٣)
- **تصميم النص الدرامي والسيناريو** :يقوم المعلم بمساعدة الطلاب في إعداد سيناريو درامي يتضمن حوارات مقترحة وخط زمني لأحداث معينة، مع تحديد السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والظروف العامة لتلك الحقبة، مع ترك مجال لابتكار الطلاب تعديلات درامية قائمة على بحثهم وخيالهم البناء (الحاج، ٢٠١٧، ص. ٦٤)
- **تقسيم الأدوار وتمثيل المواقف** :تُقسّم الأدوار بين الطلاب (مُمثل، ومخرج داخلي، وكاتب نص، ومصمم أزياء بسيطة) حسب مهاراتهم واهتماماتهم. يحتفظون بدفتر بحث يسجِّلون فيه مصادرهم التاريخية واستنتاجاتهم الأولى، ثم يؤدّون المشهد الدرامي أمام زملائهم أو جمهور مدرسي، مع ضرورة اتّباع قواعد مبسّطة للتمثيل تضمن الانضباط والنظام (العمور، ٢٠١٩، ص. ٥٦)
- **الإخراج والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة** :بعد انتهاء العرض الدرامي، يجلس الطلاب معًا ليراجعوا أداءهم بناءً على معايير مسبقة—كمدى دقّة المعلومات التاريخية، ووضوح التمثيل، وملائمة الحوار للسياق الزمني، والتعاون داخل الفريق—ويتلقون ملاحظات المعلم وزملائهم لتحسين الأداء في العروض اللاحقة.(Magro, 2014, p. 90)

٢. **دور المعلم والطالب في الإطار النظري:**

- **دور المعلم:**
  - المُخطّط والميسّر: يصمم المعلم الإطار العام للسيناريو التاريخي ويوفّر المصادر الأساسية، ويحدّد معايير التقييم (Rubric) التي تشمل جانبي التحليل التاريخي وجودة التمثيل (الرمحي، ٢٠١٨، ص. ٤٤)
  - المشرف والناقد البناء: يقدّم المعلم تغذية راجعة أثناء التحضير والعرض، ويحفّز الطلاب على البحث النقدي في المصادر وتجاوز الأخطاء في الفهم التاريخي (الحميدي، ٢٠١٧، ص. ٥٢)
  - المشجّع العاطفي: يتدخل المعلم لإعادة توجيه طاقة الطلاب عند التعثر، ويحثّهم على التعاون والتفاعل الإيجابي داخل الفريق (السباعي، ٢٠١٨، ص. ٦٨)
- **دور الطالب:**

- الباحث والمنظّم: يجري الطالب بحثه الميداني في الوثائق والمراجع، ويخطط مع فريقه لكيفية إخراج المشهد الدرامي (الطارقي، ٢٠١٨، ص. ٨١)
- الممثل والمنتج: يبني الطالب شخصيته التاريخية من حيث الملامح والدوافع النفسية والسياقية، ويؤدّي دوره أمام الجمهور في سياق تفاعلي.(Grote, 2005, p. 22)
- المقيِّم الذاتي والرفاقي: يقيّم الطالب أداءه وأداء زملائه وفق معايير مرتبطة بدقة الحقائق وتمثيلها وحضورهم الذهني، ثم يناقش التحسينات الممكنة.(Magro, 2014, p. 92)

٣. آليات تفعيل الاستراتيجية داخل الصف:

- **مرحلة التمهيد والإثارة** :يقدم المعلم مقطع فيديو أو قراءة مختصرة عن الحدث التاريخي، ثم يطرح أسئلة مفتوحة لجذب انتباه الطلاب وإثارة فضولهم (Larmer & Mergendoller, 2010, p. 35).
- **مرحلة البحث وجمع المعلومات** :يوزّع المعلم المراجع وينظم ورشة عمل قصيرة حول كيفية استخدام المكتبة الرقمية والوثائق، ويُشجّع على الاعتماد على مصادر موثوقة ومتنوعة (العمور، ٢٠١٩، ص. ٥٥)
- **مرحلة التخطيط والكتابة الدرامية** :يجتمع الطلاب في مجموعاتهم لتصميم السيناريو واختيار الأدوار، مع اعتمادهم على دفتر بحث يسجلون فيه الملاحظات الأساسية (الجزائري، ٢٠٢١، ص. ٣٥)
- **مرحلة التدريب والتمثيل الميداني** :يمركز المعلم جهود الطلاب على التدريب العملي داخل الفصل أو في ساحة المدرسة، حيث يتدرّبون على إيصال المشهد الدرامي بحيوية واتساق (الحاج، ٢٠١٧، ص. ٦٦)
- **مرحلة العرض والتقييم** :ينظم المعلم جلسة عرض، يدعو فيها فرقًا أخرى أو المعلمون لاستخدام معايير التقييم، مع تخصيص وقت للمناقشة واستخلاص الدروس والعبر (الرمحي، ٢٠١٨، ص. ٤٧)

دافعية التعلم والفهم العميق

١. الدافعية وفق النظريات النفسية الحديثة:

- **الدافعية الذاتية مقابل الدافعية الخارجية** :تنقسم دافعية التعلم إلى داخلية وخارجية وفقًا لـ Ryan & Deci (2000, p. 70)، حيث تُؤدي الاستراتيجية التفاعلية إلى تعزيز الدافعية الذاتية عندما يشعر الطالب بأن دوره الدرامي يمس عالمه الداخلي وقيمه، بدلاً من التخليص على مكافآت خارجية (كالدرجات فقط)
- **النظرية الجشطالتية :(Gestalt Theory)** تعدّ الدافعية استجابة لكل نمط يفتقد إليه التوازن؛ فإذا شعر الطالب بفراغ بين معرفته السطحية للتاريخ وبين حسّه الذهني بالحدث، فإن الدراما

التاريخية تملأ هذا الفراغ بمعطيات حسية وعاطفية، مما يشكّل حافزًا نفسيًا قويًا لديه (الكبيسي، ٢٠١٨، ص. ٧٥)

- **نظرية تحديد الأهداف (Goal-Setting Theory):** يبرز Locke & Latham (2002, p. 12) أهمية الأهداف الواضحة في رفع الدافعية؛ فوضع الطلاب أهدافًا درامية (مثل: "أن يمثل دور الخليفة المأمون بدقة في حوار تاريخي") يرفع اهتمامهم لأنهم يعرفون بالضبط ما يتوقع منهم تحقيقه.

٢. آليات تنمية الدافعية عبر الدراما التاريخية التفاعلية:

- **الإحساس بالانتماء والتمثيل الذهني:** توفّر الدراما بيئة آمنة للتعبير الذاتي؛ فعندما يتقمّص الطالب دور شخصية تاريخية، يشعر بأنه جزء من الحدث وشريك في المعركة أو القرار، فيزداد ارتباطه العاطفي بالمادة (السباعي، ٢٠١٨، ص. ٥٧)
- **التحدي والتنافس الإيجابي:** يتنافس الطلاب – في إطار عادل – على تقديم أفضل أداء درامي، مما يرفع مستوى الجهد المبذول ويستثير روح التحدي بينهم، ولا يتعلق الأمر بالفوز المادي لكن بتقدير الأقران والمعلم (الرمحي، ٢٠١٨، ص. ٤٩)
- **حرية الإبداع والابتكار:** تُتيح الاستراتيجية للطلاب مساحات واسعة للتعبير عن رؤاهم الإبداعية—سواء في صياغة الحوار أو اختيار الأزياء البسيطة أو الإضاءة—مما يزيد رغبتهم في تحسين أدائهم وإتقان دورهم (العوني، ٢٠٢٠، ص. ٧٣)

٣. الفهم العميق وفق مدارس النظرية المعرفية:

- **نظرية التنظيم المعرفي (Cognitive Organization):** يرى Bransford et al. (2000, p. 15) أن الفهم العميق يتطلب وجود "هياكل معرفية" متماسكة يمكن للمتعلم أن يستدعاه عند الحاجة؛ والدراما التاريخية تساعد في بناء هذه الهياكل عبر الربط بين الوقائع والتجارب الحسية والعاطفية.
- **التعلم النشط (Active Learning):** تذهب Bell (2010, p. 46) إلى أن الفهم العميق لا يمكن تحقيقه إلا من خلال نشاط فعّال للطالب؛ فتقمّص الأدوار يمكّن الطلاب من استخدام المحفّزات الحسية (كالحوار والإيماءات) لبناء معنى يبرز روابط سببية بين المفاهيم التاريخية.

٤. عناصر الفهم العميق في الدراما التاريخية التفاعلية:

- **التأطير السياقي والنمذجة الزمنية:** يربط الطلاب الأحداث بسياقاتها الحقيقية؛ فمثلًا عند تمثيل حوار بين الملكين هارون الرشيد والمأمون، يلاحظون الفارق الزمني بين الحكمين ووظيفة الخصام السياسي.(Lee & Shemilt, 2003, p. 10)
- **المقاربات السببية وطرح الأسئلة التاريخية:** يُنشّط المعلم الطلاب على طرح أسئلة "لماذا" و"كيف" حول دوافع الحروب أو الإصلاحات، فيضعون هذه الأسئلة في المشهد الدرامي،

فيتعمّق فهمهم للعلاقات المعقدة بين العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية (صالح، ٢٠١٣، ص. ٥٩)

- **التعاطف التاريخي** :يطوّر الطلاب قدرةً على "الولوج" إلى نظرة الشخصيات التاريخية وذلك من خلال تمثيلهم لها، فيفهمون دوافعهم وتحيزاتهم، فيتولد لديهم إدراك بألاعيب السياسة وخبايا الصراعات الفكرية.(Wineburg, 2001, p. 55)
- **الإنتاج السردي والنقدي** :بعد العرض، يطلب المعلم من الطلاب كتابة تقرير يلخص فيه ملابسات القصة التاريخية بما يتوافق والدلائل الموجودة، فيتعلمون صياغة سردية نقدية مبنية على الأدلة، وليس مجرد عرض درامي (الرمحي، ٢٠١٨، ص. ٤٦)

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١. **دراسة القيسي (٢٠١٩)** بعنوان "أثر الدراما التاريخية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في فهم الأحداث الإسلامية"

- **الهدف** :تقويم مدى تأثير تمثيل الطلاب لأحداث الفتح الإسلامي في رفع دافعيّتهم ومستوى فهمهم للأحداث.
- **المنهج** :اعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي، تضمنت مجموعتين (تجريبية وتقليدية) بمجموع ٦٠ طالبًا.
- **النتائج** :أظهرت المجموعة التجريبية التي استخدمت الدراما التاريخية تفاعليًا تفوقًا معنويًا في نتائج اختبار ما بعد التجربة بنسبة (٢٥٪) مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أشارت إلى ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية لديهم.
- **التوصيات** :أوصت الدراسة بنشر برامج تدريبية للمعلمين لتوظيف الدراما التاريخية في تدريس فقرات من المنهج.

٢. **دراسة الحياري والحميدي (٢٠٢٠)** بعنوان "تأثير الدراما التعليمية في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب الإعدادية"

- **الهدف** :قياس مدى قدرة الدراما—بما في ذلك الدراما التاريخية—على تطوير مهارات التفكير النقدي عند الطلاب.
- **المنهج** :استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وأديا اختبارًا قبليًا وبعديًا لمهارات التفكير النقدي لدى ٨٠ طالبًا، مع تطبيق نص درامي مستوحى من أحداث بيزنطة وسقوط القسطنطينية.
- **النتائج** :تراوح الفرق الإحصائي بين اختباري ما بعد الدراما والاختبار القبلي في مهارات التفكير النقدي بنسبة (٣٠٪) لصالح التجريبية، كما لاحظ المعلمون زيادة في سؤال الطلاب للأسئلة التحليلية.

- **التوصيات** :حث الباحثان على تضمين العناصر الدرامية ضمن دليل المعلم لتدريس الوحدات التاريخية كافة.

٣. **دراسة لبنى (٢٠٢١)** بعنوان "فعالية الدراما التاريخية التفاعلية في تنمية القيم الاجتماعية والتاريخية"

- **الهدف** :استكشاف أثر الدراما التاريخية على تنمية الحسَّ الاجتماعي والوطني لدى الطلاب من خلال تحليل شخصيات وطنية كعمر بن عبد العزيز.
- **المنهج** :اتبعت الباحثة المنهج الوصفي والتحليلي، مع استخدام وثائق التاريخ الرقمي والمقابلات شبه المهيكلة مع المعلمين (٢٠ معلمًا) وطلاب (٥٠ طالبًا)
- **النتائج** :أوضحت الدراسة أن الطلاب الذين شاركوا في عروض درامية تفاعلية عن عمر بن عبد العزيز شعروا بارتباط أعمق بتاريخ بلادهم، وانتشرت بينهم مفاهيم كالعدل والتسامح.
- **التوصيات** :دعت الباحثة إلى إدراج المسرح المدرسي التاريخي ضمن الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم الوطنية.

٤. **دراسة غزال وآخرون (٢٠٢٢)** بعنوان "التعلّم النشط عبر الدراما التاريخية وتأثيره على التحصيل الأكاديمي في تاريخ الوطن العربي"

- **الهدف** :التحقق من مدى فعالية التعلم النشط القائم على الدراما التاريخية في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الإعدادية.
- **المنهج** :شملت الدراسة ٩٠ طالبًا موزعين على ثلاث مجموعات: تجريبية استخدمت الدراما، وتجريبية ثانية استخدمت التعلم القائم على حل المشكلات، وضابطة تقليدية. طبقت الاختبارات قبل وبعد والتقييس الاحصائي.ANOVA
- **النتائج** :أظهرت نتائج ANOVA تفوق المجموعة الأولى (الدراما التاريخية) في متوسط درجات اختبار التحصيل بنسبة (٣٥٪) على الضابطة، وتفوّقها بنسبة (١٥٪) على مجموعة حل المشكلات، مع ارتفاع معنوي لدافعية التعلم.
- **التوصيات** :أوصى الباحثون بتدريب المعلمين على إعداد نصوص درامية تربط بين المقررات ومفاهيم التاريخ العربي.

٥. **دراسة سندي (٢٠٢٣)** بعنوان "فاعلية الدمج بين الدراما والوسائط الرقمية في تدريس التاريخ للمرحلة الإعدادية"

- **الهدف** :بحث أثر الدمج بين الدراما التاريخية والوسائط الرقمية (فيديوهات تفاعلية) في رفع فهم المفاهيم التاريخية.
- **المنهج** :اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، مع عينة قدرها ٧٠ طالبًا، حيث تمّ مقارنة مجموعة دمّجت بين الدراما والفيديوهات التوثيقية مقابل مجموعة اعتمدت الدراما فقط.

- **النتائج** :تفوقت المجموعة المدمجة لافتًا إلى أن الفيديو الرقمي عزّز من وضوح السياق التاريخي، فازدادت دافعية الطلاب بنسبة (٢٠٪) مقارنة بمن استخدم الدراما دون وسائط رقمية.
- **التوصيات** :نصحت الباحثة بإنشاء بنك رقمي يقابله نصوص درامية بهدف رفع مستوى التفاعل وحفظ المادة.

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

أولاً- منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي في إجراءات بحثه ذلك لقدرته على تحقيق هدف البحث الحالي، إذ يبنى هذه المنهج على الأسلوب العلمي.

ثانيا- التصميم التجريبي:

إنّ اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية، إذ إنّ دقة النتائج تعتمد على نوع التصميم المختار كونه يعطي ضمانا لامكانية تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي وتتوقف نتائج البحوث التجريبية على نوع التصميم التجريبي المستعمل، ويستند تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وظروف عينة البحث الزمني(عودة، ١٩٩٣: ٢٥٠)، وهذا ما دفع الباحث الى اعتماد واحد من التصاميم التجريبية هو التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بسبب كونه ملائم لظروف بحثها فجاء التصميم التجريبي على الجدول الاتي:

جدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية	-دافعية التعلم والفهم العميق	اختبار المفاهيم التاريخية
الضابطة	----		

ثالثاً - مجتمع البحث وعينته:

١ . مجتمع البحث:

يعرف المجتمع بأنه الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة (رؤوف، ٢٠٠١: ١٦٨)، وللتعرف على مجتمع البحث زار الباحث المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى اذ يتألف مجتمع البحث هذا من المدارس الثانوية والاعدادية جميعها للبنين للعام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤م)

- عينة البحث:

العينة جزء من مجتمع البحث الذي تتناوله الباحث بالدراسة أي هي جزء من المفردات التي نخضعها للدراسة للحكم على الكل، لذا ينبغي أن تمثل العينة المجتمع من حيث الخصائص

والصفات، والعينة تغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله (القيم، ٢٠٠٧: ١٣٨)، وجد الباحثة ان دراسة مجتمع البحث الأصلي بأكمله يتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة، لذا ينبغي ان تختار عينة ممثلة لمجتمع البحث، اذ تحقق اهدافه وتساعده في انجاز مهمته، ومعرفة الباحث بها توفر لها الكثير من الوقت والجهد والمال وتنقسم عينة البحث الحالي الى قسمين هما:

أ-عينة المدارسSchool Sample: اختار الباحث ثانوية الكرخ للبنين بطريقة عشوائية لإجراء التجربة فيها*.

ب _ عينة الطلاب Pupils Sample : بعد أن حدّد الباحث المدرسة التي سُتجري فيها التجربة زار المدرسة م وهي تضم شعبتين للصف الرابع الاعدادي وهما شعبتا (أ، ب) وعدد الطلاب فيهما(٦٤) طالبة بواقع(٣٢) طالب في شعبة (أ) و(٣٢) طالب في شعبة (ب) وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثّل المجموعة التجريبية التي ستدرس طلاب(باستراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية)، وشعبة (ب) لتمثّل المجموعة الضابطة التي ستدرس طلابها بالطريقة الاعتيادية، وبعد استبعاد اربع طلاب من العينة بواقع طالبان من المجموعة الضابطة وطالبان من المجموعة التجريبية (نتيجة الرسوب)أصبح عدد طلاب الكلي (٦٠) طالب منهن (٣٠) طالب في المجموعة الضابطة و(٣٠) طالب في المجموعة التجريبية. والسبب في استبعاد الباحث الطلاب الراسبين هو الخشية من أن يؤثرون في دقة النتائج كون الطلاب يمتلكون خبرة سابقة ولكن أبقى الطلاب في أثناء التدريس كي لا تحرمهما من الفائدة العلمية وللحافظ على النظام في المدرسة.

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث:

على الرغم من تجانس طلاب عينة الدراسة في المجموعتين بالمتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، واختيار الشعبتين بالطريقة العشوائية لتمثل احدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، حرص الباحث قبل البدء بتجربته على ضبط ما من شأنه أن يؤثر مع المتغير المستقل(استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية) في المتغير التابع (دافعية التعلم والفهم العميق). واجرى الباحث تكافؤ بين طلاب مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات هي:

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.
٢. التحصيل الدراسي للوالدين.
٣. درجات مادة التاريخ في النصف الاول للعام(٢٠٢٣- ٢٠٢٤ م).
٤. اختبار المعلومات السابقة.
٥. اختبار الذكاء.

* اعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي في اختيار عينة البحث .

خامسا- ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

يقصد به تثبيت العوامل جميعها، ماعدا العامل المراد قياس اثرة، ويعد الضبط من العناصر المهمة في سيطرة الباحث على عمله وانجاح تجربته، يكسبه ثقة عالية بدراسته اذ سوف تؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحث ان يتعرف على المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي يمكن ان تؤثر على المتغير التابع وتثبيتها وتحديد اثرها (رؤوف، ٢٠٠١: ٢٢).

لذلك وزيادة على ما تقدم من اجراءات التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في المتغيرات التي يحتمل ان تؤثر في المتغير التابع، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي تعتقد انها تؤثر على سلامة التجربة، وفيما ياتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

١-الاندثار التجريبي:

ويقصد به " الاثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب (عينة الدراسة) او انقطاعهم في اثناء مدة التجربة، وهو ما يترتب عليه من تاثير في نتائج الدراسة (الزوبعي واخرون، ١٩٨٦: ٤٣)، ولم يحدث في تجربة الدراسة الحالية شيء من هذا عدا حالات الغياب الفردية التي كانت في المجموعتين بنسب ضئيلة جداً بشكل يكاد يكون متساوياً مما لايؤثر على سير التجربة.

٢-الحوادث المصاحبة للتجربة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة(الكوارث، الفيضانات، الأعاصير، الحوادث الأُخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة)، لم يحدث تأثير لهذا العامل اثناء مدة التجربة.

٣-أداة القياس:

استعمل الباحث أداتي قياس للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي اختبار دافعية التعلم والفهم العميق , ومقياس التفكير الابداعي .

٤-أثر الإجراءات التجريبية:

حاول الباحث الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع وتمثل ذلك في:

أ- المادة الدراسية:

تم تحديد المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث وشملت الفصول الرابع والخامس من كتاب التاريخ للصف الرابع الاعدادي وقد تم إعداد الخطط المناسبة لكل مجموعة.

ب-المدة الزمنية:

لقد تساوت المدة الزمنية بين مجموعتي البحث في تطبيق التجربة اذ بدأت في يوم الأحد الموافق١٢/١٧/ ٢٠٢٣ ولغاية يوم الثلاثاء الموافق ١/١٦ / ٢٠٢٤.

ج- مدرسة المادة:

قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) على اعتبار انها مدرسة جديدة للحفاظ على الموضوعية والدقة في نتائج البحث.

د- الحرص على سرية البحث:

تم السيطرة على هذا المتغير وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم .

هـ- الوسائل التعليمية:

حرص الباحث على أن تقدم الوسائل التعليمية في التجربة إلى طلاب مجموعتي البحث بشكل متساوي تمثلت في السبورة والأقلام الملونة والمخططات والخرائط ذات العلاقة بمواضيع التجربة لغرض تحقيق هدف البحث.

و- بناية المدرسة:

طبق التجربة في مدرسة ثانوية الكرخ للبنين وفي صفين احدهما بجانب الأخر ومتشابهين في الحجم والإنارة وعدد المقاعد.

ز- توزيع الحصص:

إن عدد الدروس المقررة لمادة التاريخ للصف الرابع الاعدادي هو(درسين أسبوعيا) وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول الدروس بشكل يضمن تكافؤ الوقت المخصص للدرس الواحدة وللمجموعتين بصورة متبادلة.

سادسا: - مستلزمات البحث:

١- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث إثناء التجربة وفقاً لمفردات كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الاعدادي للعام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤ م)، وقد اشتملت على الفصلين : الفصل الرابع والفصل الخامس .

١-تحديد المفاهيم التاريخية للمادة العلمية التي ستدرس في التجربة:

قام الباحث بتحديد المفاهيم التاريخية الواردة في موضوعات الفصول (الرابع والخامس) من كتاب التاريخ لطلاب الصف الرابع الاعدادي وقد بلغ عدد المفاهيم (٤٠) مفهوم مابين المفاهيم الرئيسية والفرعية , وقد تم عرضها على مجموعه من الخبراء المختصين في التاريخ وطرائق التدريس , وذلك لغرض التحقق من مدى صلاحيتها.

٢-صياغة الأهداف السلوكية:

إن عملية تحديد الاهداف السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية (ابو جادو، ٢٠٠٣: ٢٥٣)، وذلك ان أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح ثم باختيار الوسائل المناسبة التي

تمكن من الوصول الى الأهداف في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة (الوكيل ومحمد، ٢٠٠٣: ١٦٠)، ومن مواصفات الهدف السلوكي أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس وأن يحتوي على فكرة واحدة ويصاغ بحيث يعبر عن سلوك الطالب وليس المدرس وأن يكون واضحاً في معناه وأن يصف نواتج التعلم وليس أنشطة التعلم وأن يشتمل الهدف على جوانب التعلم المختلفة (يونس وآخرون، ٢٠٠٤: ٨٥).

لذا قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية اعتماداً على دراسة محتوى المادة التعليمية التي شملتها التجربة وبلغت (١٢٠) هدفاً سلوكياً للمجال المعرفي شملت التصنيفات الثلاثة (تعريف، تمييز، تطبيق)، موزعة على محتوى الفصلين الأخيرين من كتاب (التاريخ) المقرر لطلاب الصف الرابع الاعدادي ، , وعرضت هذه الأهداف السلوكية بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ , لإعطاء آرائهم وملاحظاتهم بها ومدى ملائمتها لمستوى الهدف وتغطيتها لمحتوى المادة، وقد نالت قائمة الاهداف السلوكية موافقة الخبراء عدا بعض من التعديلات البسيطة في صياغة بعضها أذ تم الاخذ بها.

٤ . إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطة التدريسية بأنها " تصورات مسبقة للمواقف والاجراءات الدراسية التي تضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق اهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الاهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها" (الأمين وآخرون، ١٩٩٢: ١٣٣)، ولما كان اعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح، فقد اعتمد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات مادة التاريخ التي ستدرس في التجربة في ضوء محتوى الكتاب المنهجي والاهداف التي تمت صياغتها، وعلى وفق (استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية) بالنسبة الى طلاب المجموعة التجريبية على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية) بالنسبة الى طلاب المجموعة الضابطة، وبناء على ما تقدم تم اعداد الخطط التدريسية وقد عرض الباحث انموذج من الخطة التجريبية والضابطة , على مجموعة من الخبراء المتخصصين (٥) وذلك لغرض التحقق من مدى صلاحيتها لاستعمالها في التجربة، وفي ضوء ملاحظاتهم عمل الباحث بعض التعديلات.

٥ . تطبيق التجربة:

باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق (١٧/ ١٢/ ٢٠٢٣ وانتهت التجربة يوم الثلاثاء (١٦/ ١ / ٢٠٢٤).

أداة البحث:

١- اختبار دافعية التعلم والفهم العميق:

يعد الاختبار من أكثر أساليب التقويم شيوعاً واستعمالاً في قياس نواتج التعلم ويمكن الافادة منه في تحسين أساليب التعلم كما يسهم في تقويم النتائج وإجادة التخطيط والسيطرة على التنفيذ وهو لا يزال من أهم أدوات التقويم نفعاً للعملية التعليمية(البجة، ٢٠٠٠: ١٦٠).

ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات، ويغطي المفاهيم ضمن الفصول (الرابع والخامس) من كتاب التاريخ ، قام الباحة بتصميم اختبار دافعية التعلم والفهم العميق معتمداً على المفاهيم التي تم تحديدها مسبقا، وقائمة الاهداف السلوكية المحددة، فقد اعد الباحث اختباراً موضوعياً وذلك لمعرفة اثر (استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية) في دافعية التعلم والفهم العميق، مقارنة بالطريقة التقليدية، ولهذا فقد اتبع الباحث خطوات عدة في إعداد وتطبيق الاختبار وهي على النحو الاتي:

أ- صياغة فقرات الاختبار

اعد الباحث اختباراً موضوعياً في دافعية التعلم والفهم العميق من نوع الاختيار من متعدد وهو مكون من (٦٠ فقرة) يلي كل فقرة أربع بدائل، واحدة صحيحة والثلاثة منها خاطئة، وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات الموضوعية لأنه أكثر ثبات وصدق وقدرة على قياس كثير من مخرجات التعلم، كما إنها سهلة التصحيح وعنصر التخمين فيه ضعيف وشاملة للمادة العلمية، ومن الممكن تحليل نتائجه إحصائياً بسهولة (البهي، ٢٠٠٥: ١٩٧)، واتبع الباحث عند إعداد البدائل ما يأتي:

أ. أن تكون البدائل متجانسة في محتواها.

ب. التوزيع المتوازن لمواقع الإجابة الصحيحة.

ج. تجنب الكلمات التي تحمل معاني عدة.

د. مناسبة لغوياً لأصل الفقرة (أبو صالح وآخرون، ٢٠٠٠: ٢٢٢).

ب. تعليمات الإجابة:

لكي يعطي الاختبار نتائج جيدة لابد من إعداد تعليمات واضحة الصياغة في الاختبار، وذلك لتحديد المطلوب من المفحوصين بصورة واضحة ومحددة، فهذه التعليمات توضح الأداء المطلوب في الاختبار وتوضح طريقة الإجابة ومكانها (سليمان، ٢٠٠٦: ٣٨٩).

ج. تعليمات التصحيح

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

د . صدق الاختبار:

من صفات الاختبار الجيد ان يكون صادقاً، والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدر او الاتجاه او الاستعداد الذي وضع لاختبار قياسه، فالاختبار الذي يقيس قياساً متفقاً لما هو ملائم ليس اختباراً صادقاً (علام، ٢٠٠٧: ٢٤٥).

ولغرض التاكد من مدى صدق الاختبار، اعتمد الباحث على الصدق الظاهري.

١- صدق الظاهري:

هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (الامام واخرون، ١٩٩٠: ١٣٠).

بعد أن أعد الباحث الاختبار مع الاهداف السلوكية البالغ عدد فقراته (٦٠) فقرة بصورته الأولية عرضته على مجموعة من الخبراء المختصين في القياس والتقويم، وطرائق التدريس الاجتماعيات الملحق (لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقراته في قياس محتوى المفاهيم التاريخية على ضوء الأهداف السلوكية، حيث نال الاختبار موافقة الخبراء بنسبة (٨٢%) وبذلك أصبح الاختبار صادقا لقياس دافعية التعلم والفهم العميق لدى أفراد العينة (طلاب الصف الرابع الادادي).

د- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

اولا- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

طبق الباحة الاختبار على العينة الاستطلاعية الأولى في (٢٠٢٣/١١/٢١) والهدف من هذا الاجراء هو تحسين الاختبار ورفع كفاءته الادائية وإيصاله الى الدقة في الوصول الى النتائج ويتم من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة ومن ثم إعادة صياغتها أو إستبعادها إن كانت غير صالحة (العجيلي وأخرون: ٢٠٠١: ٦٩)، وتتكون فقرات الاختبار من (٦٠) فقرة وتحتوي على تعليمات الإجابة وحساب زمن الإجابة وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (٣٠) طالب مجتمع الدراسة من غير عينتها تم اختيارهم من طلاب الصف الخامس الادبي، وقد حسب وقت الإجابة عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب في الاجابة، والذي تمثل ب(٤١) دقيقة، أتضح أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة، وتحقق من هذا الإجراء بأن الفقرات الاختبارية جميعها لها علاقة بمادة التجربة.

وتم حساب الزمن وفقا للمعادلة الاتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الاول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث.الخ}}{\text{عدد الطالاب}}$$

ثانيا- التحليل الاحصائي:

وهي عملية اختبار إستجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها والكشف عن فعالية البدائل الخطأ في الفقرات وخاصة في فقرات الاختيار المتعدد (العجيلي وأخرون: ٢٠٠١: ٦٧)، ولتحقيق ذلك طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية الثانية المكونة من (١٠٠) طالب إذ اختيرت من طلاب الصف الرابع الاعدادي، الاختبار الموافق (٢٠٢٣/١١/٢٣)، لغرض التحليل الإحصائي لاختبار دافعية التعلم والفهم العميق اذ تم الاختبار بإشراف الباحث ومشاركة عدد من مدرسين التاريخ في عملية المراقبة، وبعد تصحيح الأوراق رتب الباحث درجات الطلاب تنازلياً، وإختير العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة وعلى النحو الاتي:

١- معامل الصعوبة:

ويقصد به نسبة الطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما (عودة: ١٩٩٣: ٢٨٩)، وحسبت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت انها تتراوح بين (٠.٣٧- ٠.٧٢) ملحق (١١)، ويرى (بلوم1971 Bloom) ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها لتكون بين (٢٠.٠-٨٠.٠) Bloom)، (60 :1971، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

٢ – معامل التمييز:

يشير معامل تمييز الفقرة الى قدرة الفقرة على التمييز بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلبة في الاختبار. فاذا كانت الفقرة مميزة تميزا مرتفعا، فان الطالبات مرتفعات التحصيل يجيبن عليها اجابة صحيحة، بينما لا يجيبن عليها الطلاب منخفضين التحصيل اجابة صحيحة (علام، ٢٠١١: ٢٥٤).

وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجد أنها تتراوح بين ((٠.٣٣ – ٠.٦٧) اذ يؤكد إيبل إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠.٣٠) فأكثر (Eble: 1972: 406).

٣ – فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخطأ جذابة للتثبت من أنها تؤدي الاثر الموكل اليها من تشتيت انتباه الطلاب الذين لايعرفون الاجابة الصحيحة، والبديل الخطأ الذي يجتذب عدداً محدداً من الطلاب يعد بديلاً فعالاً أو جذاباً، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من الطلاب فإنه يعد بديلاً غير فعال أو جذاب ويسعى مصمم الاختبار الى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة (الزيود وهشام، ٢٠٠٥: ١٣٠)،

وقد حسب الباحث فعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت انها تتراوح بين (-٠.٣٧ _ -٠.٠٤) وهذا يدل على انها مقبولة.

هـ - ثبات الاختبار:

يقصد به الاتساق في النتائج ويعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي ظل الظروف نفسها (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٢٩)، وهناك طرائق متعددة لحساب معامل ثبات الاختبار منها طريقة التجزئة النصفية وطريقة الصور المتكافئة وإعادة الاختبار، وتعد طريقة التجزئة النصفية أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الثبات، لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى فيما يتعلق بعدم ضمان توفير الظروف نفسها عند إجراء التطبيق الأول للاختبار في التطبيق الثاني. وتتلافى أيضاً مسألة التكاليف وطول الوقت المستعمل في مادة الاختبار (الإمام، ١٩٩٠: ١٥١-١٥٢) لذلك اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية إذ تعتمد على تقسيم فقرات الاختبار على قسمين فردية وزوجية.

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب ثانوية الكرخ للبنين ثم جمع إجابات كل طالب عن الفقرات الفردية على جانب والإجابات عن الفقرات الزوجية على جانب آخر ثم حسب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد بلغ (٠.٧٧٣) ثم صحح معامل الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown) فكانت نتيجة ثباته (٠.٨٧٢) , لذا يعد الاختبار ثابتاً في ما يقيسه، اذ يذكر (عبد الهادي، ٢٠٠٢) ان معامل الارتباط الجيد للاختبار ينبغي ان يزيد عن (٨٠%) فما فوق (عبد الهادي، ٢٠٠٢: ١٢٩).

و - تطبيق التجربة:

اعتمد الباحث في أثناء تطبيق التجربة على ما يأتي:

١. طبقت التجربة على طلاب مجموعات البحث التجريبية والضابطة بدءاً من يوم الأحد الموافق ٢٠٢٣/١٢/١٧، بواقع درسين أسبوعياً لكل مجموعة، واستمر تدريس مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً، إذ انتهت التجربة في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٤/١/١٦.

٢. وضح الباحث في اليوم الأول من تطبيق التجربة وقبل البدء بالتدريس الفعلي لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كيفية التعامل مع الاستراتيجية بالنسبة إلى كل مجموعة ودرب الطلاب.

٣. درس الباحث بنفسه مجموعات البحث التجريبية والضابطة على وفق الخطط التدريسية الذي أعدته معتمد على استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في تدريس طلاب المجموعة التجريبية، وعلى الطريقة التقليدية في تدريس طلاب المجموعة الضابطة.

سابعا: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه على برنامج التحليل الاحصائي SPSS .

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج:

استعمل الباحث الاختبار التائي (t) بهدف معرفة اثر استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في دافعية التعلم والفهم العميق وتنمية دافعية التعلم والفهم العميق في تدريس التاريخ لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي وذلك من خلال دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات درجات مجموعتي البحث.

للتحقق من الفرضية الصفرية للبحث التي تنص على:

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون ماده التاريخ باستعمال (استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية)ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في دافعية التعلم والفهم العميق وتنمية دافعية التعلم والفهم العميق لديهم).

فقد بلغ متوسط درجات دافعية التعلم والفهم العميق لطلاب المجموعة التجريبية (٤٤.٤٧) في حين بلغ متوسط درجات دافعية التعلم والفهم العميق لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (٤٠.١٧) وعند استعمال اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة (t) المحسوبة بلغت (٢، ٥١٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) وجدول (١١) يوضح ذلك، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص (هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون ماده التاريخ باستعمال (استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية)ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في دافعية التعلم والفهم العميق وتنمية دافعية التعلم والفهم العميق لديهم .).

ويظهر من خلال ذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست (باستراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار دافعية التعلم والفهم العميق لتنمية دافعية التعلم والفهم العميق لديهم ..

معرفة حجم الاثر:ويمكن تصنيف حجم الاثر في حالة استعمال اختبار (t) تكون صغيرة ذا تراوحت بين (٠.٤٩ـ٠.٢٠) وتكون متوسطة ذ تروحت بين (٠.٧ـ٠.٥٠) وتكون قوية اذا كانت اكبر او تساوي (٠.٨٠) (المسعودي، ٢٠١٥: ١٣٢).

ولمعرفة حجم الاثر استعملت الباحثة معادلة ايثا فتبين ان حجم الاثر يساوي (٠.٠٤١)، اذن يكون ضمن تصنيف متوسط الاثر .

ثانياً: تفسير النتائج:

تشير النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية ويمكن تفسير ذلك على النحو الاتي:

١. ان توظيف استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في تدريس مادة التاريخ ساعد طلاب الصف الرابع الاعدادي على تحقيق تعلم ذو معنى من خلال ادراك العلاقات بين المفاهيم والربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة مما يجعل التعلم افضل واسهل.

٢. ان استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية لها دور كبير في مقارنة الطلبة للمفاهيم التاريخية والتميز بينها مما ساعد على اكتسابهم للمفاهيم التاريخية، اذ يؤكد (جابر، ٢٠٠٥) ان تدريس المفاهيم يحتاج الى عمليات المقارنة والتميز بدلا من املاء المدرس والنقل من الكتاب ويتم ذلك بطرائق متنوعة تساعدهم على الفهم وربط واكتشاف المفاهيم والتعبير عنها بطرائق مختلفة، وتؤدي الحواس دورا اساسيا في تكوين الصورة الذهنية للمفاهيم عند الطلبة، كما تعد الخبرات المباشرة والغير مباشرة التي يمرون بها سبيلا لتكوين المدركات لديهم (جابر، ٢٠٠٥: ٣٣٦-٣٣٧).

٣. اهتمت هذه الاستراتيجية بركنين مهمين في العملية التعليمية وهما (الطالب . المدرسة)، فالطالب هو محور عملية التعليم داخل قاعة الدرس متلقية ومشاركة في آن واحد ومطبق لقواعد الدرس الموجه إليه، أما المدَرسة فكانت مخططة ومناقشة وموجهة.

٤. إن هذه الاستراتيجية جعلت مفاهيم المادة المجردة أكثر حسية، وسهلة الإدراك، مما ساعد الطلاب على استيعابها وفهمها.

٥. ان استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية اثبت اثرها وتفوقه على الطريقة الاعتيادية في اكتساب طلاب الصف الرابع الاعدادي المفاهيم التاريخية.

٦. ان هذه الاستراتيجية تقوم بتدريب عقل الطلاب على الاستنتاج والتعميم، وإيجاد الأسباب ومسبباتها.

٧. ان التدريس على وفق هذه الاستراتيجية ويزيد من الدافعيته نحو التعلم ويعودهم على الاستقلالية في التعلم كما يساعد على تفعيل الذاكرة لديهم .

٨. إن توظيف دوائر المفهوم في تنظيم مفاهيم التاريخ من خلال التدرج من السهل الى الصعب معززة بالامثلة المرتبطة بواقع الطلاب حيث تساعد في تعلم المفاهيم بصورة أكثر فاعلية مما يؤدي الى زيادة البحث عن المعرفة والتعلم.

الفصل الخامس

أولا: الاستنتاجات:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن ان نستنتج ما يأتي:

١. ان استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في دافعية التعلم والفهم العميق لها دوراً كبيراً في جعل الطلاب أكثر إدراكاً للمفاهيم مع مراعاتهم للفروق الفردية أثناء عرض المادة والتقدم بهم .

٢. ان استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية تتناسب مع النمو المعرفي لعقل الطلاب في المرحلة الاعدادية

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١. ضرورة اهتمام المدرسين باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة ولا سيما استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في تدريس المفاهيم التاريخية، لما لها اثر في زيادة اكتساب الطلاب لها.

٢. تضمين منهج التاريخ في الصف الرابع الاعدادي دوائر مفاهيمية تعبر عن المفاهيم التاريخية في المرحلة الاعدادية صورا توضيحية تعبر عن المفاهيم التي تتضمنها بما يساعد في تيسير تعلمها من قبل المتعلم، مثل مفهوم المعركة.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. إجراء دراسة مماثلة لما قام به الباحث في مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى وعلى كلا الجنسين.

٢. إجراء دراسات أخرى تتعلق باستعمال استراتيجية الدراما التاريخية التفاعلية في التدريس في متغيرات أخرى مثل الميول والاتجاهات العلمية والتفكير التاريخي.

المصادر

١. الحاج، عزّ الدين. (٢٠١٧) *الدراما كأداة تربوية لتنمية مهارات التفكير التاريخي* .بيروت: دار الفكر الجامعي، ص. ٦٠–٧٢.

٢. الحياري، خالد، &الحميدي، مصطفى. (٢٠٢٠). "تأثير الدراما التعليمية في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب الإعدادية "*.مجلة الدراسات التربوية العربية*، (2)8، .102–85

٣. الجزائري، سمير. (٢٠٢١) *توظيف الدراما في تدريس التاريخ للمرحلة الإعدادية* .بغداد: دار المعرفة العصرية، ص. ٢٩–٤٠.

٤. الطارقي، يوسف. (٢٠١٨) *الإبداع الدرامي في تعليم التاريخ: نموذج تفاعلي* .عمّان: دار الحكمة، ص. ٧٥–٩٠.

٥. العمور، عبد الكريم. (٢٠١٩) *التعلّم النشط والدراما التعليمية في مناهج التاريخ* .عمّان: دار النشر الجامعي، ص. ٥٠–٦٥.

٦. الحميدي، مصطفى. (٢٠١٧) *التوجيه والإشراف في التعلم القائم على المشروعات* .عمّان: دار الدعوة، ص. ٥٠–٥٥.

٧. الربح، فاطمة. (٢٠١٩) *استخدام الوسائط الرقمية في تعليم التاريخ* .القاهرة: دار المعارف الحديثة، ص. ٤٠–٤٨.

٨. الرمحي، خالد. (٢٠١٨) *توظيف الدراما لتعزيز القيم التاريخية* .الرياض: المكتبة التربوية، ص. ٤٣–٥٠.

٩. السباعي، عماد. (٢٠١٨) *القيم والتاريخ: دراما تفاعلية في الفصول الدراسية* .الرياض: المكتبة التربوية، ص. ٥٥–٧٠.

١٠. حسن، محمد. (٢٠٢٠) *التعلّم النشط ورؤى معاصرة* .بيروت: دار الفكر المعاصر، ص. ٦٠–٦٥.

١١. الكبيسي، ياسر. (٢٠١٨) *استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقاتها العملية* .بغداد: دار الكتاب الأصيل، ص. ٧٥–٨٢.

١٢. عبد القادر، لبنى. (٢٠٢١). "فعالية الدراما التاريخية التفاعلية في تنمية القيم الاجتماعية والتاريخية ".*مجلة التربية والثقافة*، (1)5، .72–60

١٣. سندي، نورة. (٢٠٢٣). "فاعلية الدمج بين الدراما والوسائط الرقمية في تدريس التاريخ للمرحلة الإعدادية ".*مجلة التقنيات التربوية المعاصرة*، (2)9، .63–50

١٤. القيسي، ماجد. (٢٠١٩). "أثر الدراما التاريخية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في فهم الأحداث الإسلامية ".*مجلة البحوث التربوية الحديثة*، (3)6، .110–100

١٥. غزال، أحمد، وآخرون. (٢٠٢٢). "التعلّم النشط عبر الدراما التاريخية وتأثيره على التحصيل الأكاديمي في تاريخ الوطن العربي ".*مجلة الدراسات التربوية الإسلامية*، (1)7، 120–130.

16. Grote, R. (2005). *Drama in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

17. Heathcote, D., & Herbert, S. (1985). *Keep the Drama Alive*. Portsmouth, NH: Heinemann.

18. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

19. Larmer, J., & Mergendoller, J. (2010). "Seven Essentials for Project-Based Learning." *Educational Leadership*, 68(1) ،34-37.

20. Lee, P., & Shemilt, D. (2003). "A Scaffolded Approach to Analyzing Historical Concepts." In P. Lee & D. Shemilt (Eds.), *Innovations in History Teaching* London: RoutledgeFalmer.

21. Magro, M. (2014). "Building Self-Assessment Skills in Students Through Project Based Learning." *Journal of Innovative Education*, 5(2) ، 85-100.

22. O'Toole, J. (1992). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Brisbane: Hot Heap Press.

23. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology*, 25(1) ،54-67.

24. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

25. Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.