Buḥūth Online
مجلة محكمة تصدر إلكترونيا

وحدة النشر العلمي

بحوث

مجلة علمية محكمة

العلوم التربوية

العدد 6 يونيو 2021 – الجزء 2

ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)

رئيس التحرير
أ.د/ أميرة أحمد يوسف
أستاذ النحو والصرف-قسم اللغة العربية
عميد كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير
أ.د/ حنان محمد الشاعر
أستاذ تكنولوجيا التعليم-قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات
وكيل كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير
د. سارة محمد أمين إسماعيل
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية البنات جامعة عين شمس

سكرتارية التحرير:
م/ هبه ممدوح مختار محمد
معيدة بقسم الفلسفة
مسئول الموقع الالكتروني:
م.م/ نجوى عزام أحمد فهمي
مدرس مساعد تكنولوجيا التعليم
مسئول التنسيق:
م/ دعاء فرج غريب عبد الباقي
معيدة تكنولوجيا التعليم

مجلة "بحوث" دورية علمية محكمة، تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس حيث تعنى بنشر الإنتاج العلمي المتميز للباحثين.

مجالات النشر: اللغات وآدابها (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – اللغة الفرنسية-اللغة الألمانية-اللغات الشرقية) العلوم الاجتماعية والإنسانية (علم الاجتماع – علم النفس – الفلسفة – التاريخ – الجغرافيا).
العلوم التربوية (أصول التربية – المناهج وطرق التدريس-علم النفس التعليمي – تكنولوجيا التعليم –تربية الطفل)

التواصل عبر الإيميل الرسمي للمجلة:
buhuth.journals@women.asu.edu.eg

يتم استقبال الأبحاث الجديدة عبر الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://buhuth.journals.ekb.eg/

- ❖ حصول المجلة على 7 درجات (أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.
- ❖ حصول المجلة على 7 درجات (أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات الأدبية.

تم فهرسة المجلة وتصنيفها في:
دار المنظومة– شمعة

برنامج إثرائي قائم على مدخل الدراما وفاعليته في تنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

محمد عبد الوهاب محمود عبد الوهاب
باحث دكتوراه – قسم المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر
Muhammadabdo177@gmail.com

أ.د. فايزة أحمد الحسيني مجاهد
أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر
dr.n_alhussini@hotmail.com

د. إيمان عبد الحكيم أحمد عبد الله
مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر
Emankholedy@gmail.com

المستخلص:

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي العام، وأسفر البحث عن العديد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات جوانب أبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي، واختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات جوانب أبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية، واختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي، وفي ضوء النتائج أوصى البحث بدعوة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستخدام مدخل الدراما في تدريس الدراسات الاجتماعية.

الكلمات الدالة: مدخل الدراما – الهوية الثقافية – بقاء أثر التعلم.

مقدمـــة:

يفرض العصر الحالي العديد من التحديات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، والتي تواجه المتعلم عند احتكاكه بالعالم الخارجي، خاصة مع تنامي التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وعدم جدوى الحدود السياسية والجغرافية في التصدي لتلك التحديات؛ لذلك وجب على المربين والمعنيين بالعملية التعليمية تسليح المتعلمين بالمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات التي تساعدهم على التعامل والتعايش الإيجابي في عصر العولمة وثورة المعرفة.

إن من حق المتعلم أن تتاح له فرصة الاطلاع على الثقافات الأخرى والتأمل العميق فيها بالإضافة إلى ثقافته الخاصة، ومن حقه أن يفهم العالم من حوله؛ ليقدم أفضل ما لديه لذلك العالم (خضر، 2014، 23) [1]. لكن بشرط أن يأخذ منها ما يتفق مع هوية الوطن الثقافية وخصوصيته العقائدية.

وتُعرف الهوية الثقافية بأنها "الطابع القومي للشخصية ونمط الحياة السائد في مجتمع معين، والمرتبط أساسا بتراث مشترك من اللغة والتاريخ والدين والتقاليد، والمتفاعل مع غيره من الطوابع القومية تأثيرا وتأثرا"، وتعرف أيضا بأنها "مجموعة من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير التي تميز مجتمعا عن آخر، وجوهرها هو الثوابت الراسخة في الثقافة، ذلك لأن الهوية الثقافية كهوية الفرد، تنمو وتتطور مع المعايشة عبر الزمان والمكان، متجسدة فيما تحققه خلال مسيرتها الحياتية" (جمال الدين، وآخرون، 2016، 35).

وتتكون الهوية الثقافية من مزيج متجانس من اللغة والدين والتاريخ والثقافة والعادات والتقاليد والقيم والسلوكيات؛ لذلك فإنها تختلف باختلاف المجتمعات وتغير العصور والتوجهات الفكرية والأيديولوجية، ومع ذلك فإنه لا يوجد تعارض بين اختلاف المجتمعات في الهوية الثقافية وبين التواصل فيما بينها والتفاعل مع التغيرات المتلاحقة التي يشهدها العصر الحديث.

وأكدت دراسة Strong (2013, 70) على تأثير الثقافة المدرسية على قيم المتعلمين وتشكيل هويتهم، وأشارت سند (2005، 5) إلى أنه يقع عبء حماية الثقافة الوطنية على التربية ومؤسساتها، ولكن على التربية أن تبتكر وتنوع لتؤسس لدي المتعلم عالما من الثوابت والقيم لا يتزعزع مهما كانت مجالات المنافسة.

وأوضحت دراسة أبو شعيرة (2013، 211- 213) أهمية دور المدرسة في ترسيخ الهوية الثقافية وغرسها في المتعلمين منذ المراحل الأساسية؛ لمواجهة تحديات الهوية الثقافية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها من خلال المواقف التعليمية والتعلمية وجملة من الأنشطة الصفية واللاصفية، كما أوصت دراسة العرضاوي (2014، 259) بضرورة الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للمراهقين والتي يتم فيها غرس الأفكار والأفعال والقيم التي قد تنتج إما فردا محققا لهويته أو مشتت الهوية.

وكذلك أوصت دراسة كنعان (2008، 429) بضرورة رفع وعي الشباب في مرحلة المراهقة بهويتهم الثقافية والاعتزاز بها مع الانفتاح على الثقافات الأخرى والاستفادة منها. وأشار Umana-Taylor & Updegraff (2007) إلى أن الهوية الثقافية توفر إطارا مرجعيا لكيفية تحديد المتعلمين لأنفسهم، كما توفر أيضاً الإطار المرجعي لتنظيم العلاقات الاجتماعية بينهم.

[1] اتبع الباحث توثيق (APA) الإصدار السادس.

وترى سند (2005، 9) أنه لمناهج التاريخ مسؤولية جسيمة تجاه موروثنا الثقافي الذي يميزنا عن غيرنا، والذي يحفظ لنا ماضينا وحاضرنا، ويعد دافعا ومحركا لحركتنا مستقبلا، وعلى الرغم من ذلك إلا أن هناك قصورا يظهر جليا في نواتج التعلم بالنسبة للمتعلمين والتي تعكس عدم الاهتمام بتدريس مكونات الهوية الثقافية.

ويواجه المجتمع العالمي بشكل عام، والتربوي بشكل خاص، مهمة إعداد المتعلمين كمواطنين عالميين يستطيعون التعايش مع الأفراد الآخرين بسلام، وفي بيئة يسودها جو من الود والتسامح والتفاهم والاحترام المتبادل لكافة الثقافات الأخرى (Wan, 2006,140).

ويعتبر إعداد المتعلمين للتوافق مع مواقف الحياة ومواجهة التغيرات والتطورات المتلاحقة في مجالات الحياة المختلفة من أساسيات التربية، وهذا لن يتيسر ما لم يحدث ما يسمى بالتذكر بمعنى بقاء أثر ما تم تعلمه سابقا، فإذا وجد المتعلم نفسه في كل مرة يواجه فيها موقفا ما أمام مشكلة تتطلب أن يتعلم أشياء معينة كان قد تعلمها من قبل؛ فإن ذلك سيعوق عملية التعلم والتعايش الإيجابي في المجتمع (الدسوقي، وآخرون، 2016، 44).

ويعد التحصيل الدراسي المؤشر الرئيس الذي يمكن من خلاله تعرف قدرة المتعلم على اكتساب وتخزين المعلومات، وذلك لما تقدمه نتائج التحصيل المعرفي من تغذية راجعة عن مدى تحقق أهداف المواد الدراسية المختلفة لدي المتعلمين، وما تقدمه النتائج من مؤشرات قد تساعد المعلم على التحقق من فاعلية طرق تدريس المنهج للمتعلمين، ويكون هناك أثر لما تعلمه المتعلم في الماضي؛ إذا ظهر ذلك التعلم في الموقف الراهن عن طريق استدعاء أو استحضار المعلومات التي تدل على ذلك التعلم من الذاكرة (شوق، وآخرون، 2016، 589). وحتى يتمكن المتعلم من الوصول إلى مرحلة التميز والإبداع يجب إكسابه العديد من المهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة والتي لا يمكن إكسابها وتنميتها لديه دون وجود مكون معرفي؛ لذا يعد التحصيل والجوانب المعرفية بصفة عامة القاعدة التي لا غنى عنها للمتعلم (القرشي، 2001، 179).

ومن أهم أهداف تدريس التاريخ تحقيق المعرفة الوظيفية للمتعلم، والتي تعينه على فهم التطور الذي شمل الحياة البشرية في مختلف مظاهرها منذ أقدم العصور وحتى وقتنا الحاضر وإدراكه، ولا يقصد من ذلك أن المعرفة هدف في حد ذاتها؛ بل هي وسيلة لتنمية قدرة المتعلم على التذكر والربط والتحليل والتركيب والتقويم والنقد، وحتى تتحقق المعرفة الوظيفية لدي المتعلم ينبغي ألا يكون سلبيا في اكتسابها، وأن تكون في مستوى نضجه العقلي، وذات صلة بحياته، وذات فائدة له، وأن تكون دقيقة ومسايرة لأحدث التطورات، ويندرج تحت المعرفة الوظيفية الأهداف التالية (خضر، 2014، 33، 34):

- تزويد الطالب بمجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات.
- تزويد الطالب بقدر كاف من المعلومات عن البيئات الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية: المحلية والإقليمية والعالمية.
- التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى.
- تعريف المتعلم بالمجهودات التي يقوم بها الآخرون في البيئات الأخرى.
- كشف العلاقة بين الأسباب والنتائج.
- تطبيق نتائج المعرفة في مواقف جديدة.

وأشار الصباغ (2011، 316، 317) إلى ملخص ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي تناولت بقاء أثر التعلم كالتالي:

- الاكتساب السليم للمعلومات يساعد على الاسترجاع السليم لها.
- سوء التخزين في الذاكرة يؤدي إلى النسيان.
- التداخل والخلط بين المعلومات يؤثر سلبًا على الاحتفاظ بالمعلومات خصوصًا عند الأطفال، بينما يؤثر الترابط والتنظيم بشكل إيجابي على الاحتفاظ بها.
- الأحداث الهامشية عرضة للنسيان، والأحداث المركزية تبقي لفترة أطوال.
- عدد الأمثلة وتنوعها يؤثر على الاحتفاظ الفوري والمؤجل.
- الاعتماد على الأشياء المصورة (المرئية) يساعد على بقاء أثر التعلم.
- الاعتماد على الذات وبذل الجهد في الوصول إلى المعرفة يساعد على الاحتفاظ بها لفترة طويلة.
- البيئة التربوية التي تقدم فيها المادة المتعلمة لها تأثير كبير على بقاء أثر التعلم.
- الاعتماد على أكثر من حاسة في استقبال المعلومات يسهم بقدر كبير في بقاء أثر التعلم.

وتنمو الثقافة العامة لدى المتعلم وتنمو خبراته وتتسع مداركه وتزداد معلوماته من خلال ممارسته للأنشطة التي تنتمي للمدخل الدرامي، وذلك لاعتماده على أحدث طرق التربية الحديثة التي تعتمد في مجملها على المؤثرات السمعية والبصرية والحركية، والتي تيسر على المتعلم عملية تعلم المعلومات والحقائق والمفاهيم والنظريات، وبطريقة مشوقة وجذابة، وبالتالي يصبح ما تعلموه أكثر مقاومة للنسيان، بالإضافة إلى أن مشاركة المتعلم في عملية التمثيل تتطلب منهم القيام بأربع عمليات تعليمية جديدة وهي (القرشي، 2001، 180):

- الاستدعاء: أي القدرة على تذكر وإعادة تسلسل الأحداث المطلوب تمثيلها.
- بلورة الأفكار والتعبير عنها بطريقة جيدة ومقنعة.
- التحكم في المشاعر والانفعالات.
- القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

ولذلك فقد بدأ الاهتمام بمادة التاريخ عالميا، والسعي لمحاولة تشكيلها تحت مسمى إحياء التاريخ؛ والذي يساعد على الإعداد للمواطنة النشطة من خلال المساهمة في تشكيل ثقافة المتعلم وفق قيم معينة، والمحافظة على الهوية الثقافية والانفتاح على العالم الخارجي، وتنمية الجانب السياسي والاجتماعي والاقتصادي لدى المتعلم؛ لتحقيق المشاركة الفاعلة في القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية محليا وعالميا؛ لمواجهة تحديات القرن الجديد (الجمل، وآخرون، 2015، 7).

وأشار الجمل (2005، 58- 60) إلى أنه يمكن استخدام الدراما بأكثر من طريقة لغرس القيم والاتجاهات لدى المتعلمين؛ وذلك من خلال خلق علاقات ومواقف اجتماعية بين أفراد المجموعة، بشرط أن يكون الموضوع المعالج دراميا في مستوى إدراك المتعلمين ووثيق الصلة بمشكلاتهم، وقيام المتعلمين أنفسهم بأداء الأدوار ومناقشتهم في الهدف من ذلك، ثم عقد مناقشة عن الشخصيات التي قام المتعلمون بأداء أدوارها للخروج من ذلك بالدروس المستفادة.

ويعد مدخل الدراما من المداخل الحديثة التي يمكن اتباعها في التدريس فهو يقوم على توظيف نشاط المتعلمين وتيسير عملية التعلم، وأشار القرشي (2001، 47-49) إلى أن مدخل الدراما من مداخل التدريس التي تعمل على إثراء عملية التعليم لكل الأعمار؛ لأنه يقوم على الخبرة المباشرة ويعمل على صقل شخصية المتعلم، وتتمثل أهمية مدخل الدراما التربوية فيما يلي:

- مساعدة المتعلم على اكتساب وتنمية بعض القيم الاجتماعية.
- تيسير عملية الفهم والاستيعاب.
- تساعد المتعلم على التعبير عما بداخله من أفكار ومشاعر وأحاسيس.
- يقرب الأحداث والحقائق الماضية التي تبعد زمانيا ومكانيا.
- تنمية مهارات القراءة والنطق الصحيح.
- تنمية المبادأة والخيال.
- تدعيم مفهوم القدرة لدى المتعلم، وذلك من خلال معايشته للشخصيات التي يقوم بتمثيل أدوارها.
- يساعد في الكشف عن بعض المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها بعض المتعلمين وعلاجها.

وعرفت عساف (2001، 34) الدراما بأنها "إحدى وسائل التربية المعتمدة، وتستند إلى التجربة المباشرة للطفل بمشاعره وعواطفه ونشاطه الذاتي، وتسعى إلى تنميته وتطويره روحيا وجسديا وذهنيا، كما تسعى إلى الاهتمام بالطفل وتسليته). بينما عرف شحاتة، والنجار (2003، 184) الدراما التربوية بأنها "نشاط ينطوي على تقليد أو تمثيل مواقف واقعية من الحياة، ولو بصورة مبسطة، ومن خلال مشاركة الطلاب في أحداثها من خلال قيامهم بأدوار محددة".

ويقصد بالمدخل الدرامي وضع المادة التعليمية في إطار درامي يخرجها من الجمود إلى الحياة وتقديمها في إطار من المتعة الفنية لتسهيل فهمها، من خلال قيام المتعلمين بتأدية أدوار مختلفة من الشخصيات والأحداث والمواقف الدرامية المتعددة، ويساعد المدخل الدرامي في تحويل المناهج الدراسية – من الجفاف والصعوبة – إلى مواقف وخبرات ذات معنى يمكن للمتعلم فهمها بسهولة ويسر وبصورة محببة إلى النفس، كما يتيح الفرصة أمام المتعلم ليعبر عن إمكاناته الجسمية والحركية من خلال عمل يثير اهتمامه ويساهم في تنمية المتعلم من جميع النواحي، العقلية، والعاطفية، والاجتماعية، والجمالية، والثقافية (الجمل، وآخرون، 2015، 18).

ويمكن تلخيص الأسس الفلسفية والسيكولوجية لمدخل الدراما في أنه يعد بمثابة ترجمة صادقة للفلسفة التي ترى أن نشاط المتعلم هو جوهر عملية التربية، وله علاقة وثيقة بحاجات الطفل النفسية والاجتماعية والتي تتمثل في: الحاجة إلى الحب والتقدير، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى النجاح والتفوق وتحقيق الذات، والحاجة إلى المعرفة وحب الاستطلاع؛ وهي حاجات يمكن تحقيقها وبصورة فعالة من خلال مشاركة المتعلم في النشاط التمثيلي وملحقاته الأخرى من الأنشطة الدرامية (القرشي، 2001، 52).

الإحساس بمشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال ما يلي:

- **خبرة الباحث الميدانية** من خلال قيامه بالتدريس في بعض المدارس الإعدادية بمحافظة الأقصر وقد لاحظ ضعف مستوى الوعي بالهوية الثقافية وضعف التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- **توصيات العديد من الدراسات السابقة** كدراسة (نوال عبد الفتاح، 2012، 277)، (علوان، صهيب، 2012، 93)، (شحاته، عدلات، 2014، 115، 116)، (الخالدي، سندس، وبرغوث، أحمد، 2015، 303، 304)، (القصيمي، نهلة، والجعد، نوال، 2018، 266، 267)، بضرورة إعداد مناهج التاريخ بشكل يناسب التطورات الاجتماعية السريعة، وتنظيم محتواها بشكل يراعي احتياجات مراحل نمو المتعلمين وخصائصهم والفروق الفردية بينهم، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على مدخل الدراما وتشجيعهم على توظيفه في المدارس، وتفعيل دور المدرسة لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والتطرف الفكري على الهوية الثقافية، والاهتمام بدور المتعلمين ونشاطهم أثناء عملية التعلم، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة الأنشطة التي تساعد على بقاء أثر التعلم لديهم.
- **توصيات المؤتمرات:** ومنها المؤتمر العلمي العشرون (يوليو، 2008) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، بعنوان مناهج التعليم والهوية الثقافية، والذي خلص إلى عدد من التوصيات من بينها:
  - تفعيل دور التعليم في الاهتمام بالهوية الثقافية.
  - ضرورة تأكيد مناهجنا الدراسية على مجموعة الخصائص التاريخية واللغوية والنفسية، التي من شأنها الحفاظ على هويتنا الثقافية.

ولتدعيم الإحساس بمشكلة البحث قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية على عينة بلغ عددها (37) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإحدى مدارس محافظة الأقصر على النحو التالي:

- طبق مقياسا لبعض أبعاد الهوية الثقافية مكون من (24) مفردة بواقع (3) درجات لكل مفردة ومجموع (72) درجة، وكشفت النتائج عن ضعف الهوية الثقافية لدى التلاميذ وكانت النتيجة العامة للاختبار (38.8%)، وهذا يعكس غياب الوعي بأبعاد الهوية الثقافية لدى التلاميذ.
- طبق اختبار تحصيل معرفي مكون من (30) مفردة بواقع درجة واحدة لكل مفردة ومجموع (30) درجة، وكشفت النتائج عن ضعف التحصيل المعرفي لدى التلاميذ وكانت النتيجة العامة للاختبار (26.6%)، وهذا يعكس سلبيات طرق التدريس الاعتيادية المستخدمة مع أولئك التلاميذ.

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى الوعي بالهوية الثقافية وضعف التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

>> كيف يمكن بناء برنامج إثرائي قائم على مدخل الدراما لتنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية التالية:

1) ما صورة البرنامج القائم على مدخل الدراما لتنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
2) ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل الدراما في تنمية الوعي بالهوية الثقافية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
3) ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل الدراما في تنمية بقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. بناء برنامج إثرائي قائم على مدخل الدراما لتنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
2. الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل الدراما في تنمية الوعي بالهوية الثقافية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل الدراما في تنمية بقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الإعدادي العام؛ حيث يعد تلاميذ ذلك الصف في بداية مرحلة المراهقة، وبالتالي فهي مرحلة تشكيل الهوية الثقافية والنزعة إلى التمرد.

تدريس الوحدة الثالثة (مظاهر الحضارة المصرية القديمة) والوحدة الرابعة (مصر بين حكم البطالمة والرومان) من محتوى كتاب مادة الدراسات الاجتماعية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالفصل الدراسي الثاني، وتم اختيارهما لتنوع محتواهما وغناهما بموضوعات وقضايا وحقائق تاريخية متنوعة، وبالتالي يمكن إثراؤهما بأبعاد الوعي بالهوية الثقافية من خلال برنامج إثرائي قائم على المدخل الدرامي؛ والذي قد يسهم في تعزيز وتنمية الوعي بالهوية الثقافية لدى التلاميذ.

أبعاد الوعي بالهوية الثقافية التي سيتناولها البحث هي: البعد الجغرافي، بعد الثقافة واللغة، البعد الحضاري، البعد السياسي والتاريخي، البعد الاجتماعي (العادات والتقاليد)، البعد الاقتصادي.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض الآتية:

1- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية.

2- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي.
3- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية.
4- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي.
5- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية.
6- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي.
7- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
8- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
9- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
10- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.
11- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
12- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق المؤجل.
13- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل.
14- يحقق البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما مستوى مناسب من الفاعلية في تنمية كل من الهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

مواد وأدوات البحث (إعداد الباحث):

أولا: مواد وأدوات التجريب:

- ✓ كتيب نشاط الطالب.
- ✓ البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما.

ثانيا: أدوات القياس:

- ➢ اختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.
- ➢ اختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.

- مقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.
- اختبار تحصيل معرفي للوحدتين المستهدفتين.

منهج البحث:

☒ المنهج الوصفي التحليلي: عند وصف وتحليل الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم ومدخل الدراما.

☒ المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة: عند إجراء التجربة الميدانية للبحث.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: قد يسهم البحث الحالي في تقديم إطار نظري يتناول متغيرات البحث التابعة وهي (الهوية الثقافية، وبقاء أثر التعلم)، والمتغير المستقل (برنامج إثرائي قائم على مدخل الدراما).

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية البحث التطبيقية في أنه قد يفيد كلا من:

التلاميذ: قد ينمي البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما الهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ مما قد يكون له أثر إيجابي على حياتهم التعليمية مستقبلا ومجتمعهم فيما بعد.

المعلمين: قد يلفت هذا البحث أنظار المعلمين القائمين بالتدريس بالمرحلة الإعدادية إلى ضرورة تجريب أساليب ومداخل وبرامج تدريسية تتلاءم مع عقول المتعلمين وتستهدف تنمية الهوية الثقافية والتحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم لديهم.

مخططي المناهج ومطوريها: قد يلفت هذا البحث أنظار مخططي المناهج ومطوريها إلى ضرورة تطوير مناهج التاريخ بصفة عامة ومنهج التاريخ للمرحلة الإعدادية بصفة خاصة لتنمية الوعي بالهوية الثقافية، وسيقدم البحث تصورا لتخطيط وتنفيذ برنامج قائم على مدخل الدراما في تدريس الدراسات الاجتماعية والذي قد يمكن الاستفادة منه في تخطيط المناهج في مراحل دراسية أخرى.

الباحثين: قد يلفت أنظار الباحثين إلى إعداد برامج مختلفة تبعا لتخصصاتهم في ضوء مدخل الدراما، وتقديم مجموعة من المقترحات لبحوث مستقبلية قد تتناول مدخل الدراما والهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم؛ وبالتالي قد تفيد في إثراء البحث التربوي من خلال وضع مجموعة من البحوث والدراسات التربوية المقترحة في هذه المجالات.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبع الباحث ما يلي:

أولا: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم ومدخل الدراما.

ثانيا: إعداد الإطار النظري للبحث.

ثالثا: إعداد قائمة أولية لعناصر الهوية الثقافية اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وبعض موجهي ومعلمي مادة الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي فيها، وإعادة تعديلها في ضوء آرائهم وصولا بها للصورة النهائية.

رابعا: تحديد أسس بناء البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما لتنمية الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

خامسا: بناء برنامج إثرائي قائم على مدخل الدراما لتنمية الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويشمل ذلك:

☒ تحديد أهداف البرنامج.

☒ بناء محتوى البرنامج، وذلك من خلال:

- ✓ تحديد الموضوعات والقضايا التاريخية المتضمنة في البرنامج المقدم لتنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم.
- ✓ تحديد الوسائل التعليمية.
- ✓ تحديد الأنشطة والمواد التعليمية.
- ✓ تحديد أساليب التقويم المناسبة.
- ✓ عرض الإطار العام للبرنامج على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

سادسا: إعداد أدوات التقويم وهي:

- ➢ اختبار الجانب المعرفي، واختبار الجانب السلوكي، ومقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية وعرضهم على مجموعة من المحكمين في صورتهم الأولية لإبداء الرأي فيهم وإعادة تعديلهم في ضوء آرائهم ومقترحاتهم وصولا للصورة النهائية ثم تطبيقهم على عينة استطلاعية لتحديد صدقهم وثباتهم.
- ➢ اختبار تحصيل معرفي للوحدتين المستهدفتين وعرضه على مجموعة من المحكمين في صورته الأولية لإبداء الرأي فيه وإعادة تعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم وصولا للصورة النهائية ثم تطبيقه على عينة استطلاعية لتحديد صدقه وثباته.

سابعا: اختيار المجموعة الضابطة والتجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثامنا: إجراء التطبيق القبلي لأدوات التقويم على المجموعة الضابطة والتجريبية.

تاسعا: تطبيق التجربة الميدانية على تلاميذ المجموعة التجريبية.

عاشرا: إجراء التطبيق البعدي لأدوات التقويم على المجموعة الضابطة والتجريبية.

حادي عشر: إجراء التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي على المجموعة الضابطة والتجريبية.

ثاني عشر: حصر نتائج التطبيق القبلي والبعدي والمؤجل.

ثالث عشر: رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيا.

رابع عشر: تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

مصطلحات البحث:

المدخل الدرامي The Dramatic Approach:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: بيئة تعليمية تتسم بالحيوية والنشاط والواقعية من خلال إعادة صياغة وتنظيم وإثراء المحتوى العلمي لمنهج التاريخ المقرر على الصف الأول الإعدادي في شكل درامي

لتحقيق أهداف المحتوى المحددة سلفا فضلا عن المشاركة الفعالة من قبل التلاميذ لتنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.

الهوية الثقافية Cultural Identity:

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: القدر الثابت والمشترك من السمات العامة التي تميز الحضارة المصرية عن غيرها من الحضارات، والتي تعبر عن جميع الخبرات والمعارف والعقائد والعادات والتقاليد والأعراف والسمات التاريخية والإبداعية، والتعامل مع المستحدثات العالمية، وتعميق الانتماء وأنماط السلوك التي تميز المجتمع المصري في فترة زمنية ممتدة؛ نابعة من الماضي، ومتصلة بالحاضر، ومنطلقة إلى المستقبل، في تحاور وتأثير وتأثر مع الثقافات الأخرى؛ سعيا نحو التطوير والتحسين، دون انغلاق أو انبهار أو ذوبان، والتي تجعل للشخصية الوطنية طابعا يميزها عن الشخصيات الأخرى، فهي الحلقة الأساسية التي تربط الإنسان بتراب وطنه، والتي يمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الجوانب الثلاثة لأبعاد الوعي وهي:

- الجانب المعرفي ويقصد به المعلومات التي يكتسبها الطالب عن الهوية الثقافية.
- الجانب السلوكي ويقصد به تصرف الطالب وسلوكه تجاه المواقف الحياتية المرتبطة بالهوية الثقافية.
- الجانب الوجداني ويقصد به الاتجاهات الإيجابية والسلبية للطلاب نحو الهوية الثقافية.

بقاء أثر التعلم Survival of Learning Impact:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات والحقائق والمفاهيم المتضمنة بالوحدتين المستهدفتين واسترجاعها بعد ثلاثة أسابيع من دراستها باستخدام المدخل الدرامي ويستدل عليها من خلال مقارنة متوسطي درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والتطبيق المؤجل لنفس الاختبار.

الاطار النظري:

أولا: المدخل الدرامي:

عَرَّف الكثير من التربويين والباحثين المدخل الدرامي (مسرحة المناهج) بتعريفات انسجمت في جوهرها واختلفت في ألفاظها، وما يعنينا التركيز على الهدف الرئيس من مسرحة المناهج وهو الخروج بالمواد الدراسية المختلفة من المساحات الضيقة إلى صورة حية متحركة، ما يجعلها أكثر حيوية وإقناعا ويسرا وفهما ورسوخا في الأذهان؛ لذا اعتبرها البعض من أنجح طرق ووسائط التعليم لتحقيق الخبرة المباشرة سواء للمؤدي أو المشاهد لأن ما نشهده من تقدم وثورة معلوماتية في عصرنا الحالي ينبغي علينا كمربين إخراج المناهج من كونها معلومات تلقن بها العقول إلى ممارسات ومشاهدات حية يستفاد منها في حياة المتعلم (اللواتية، 2012، 35).

عرف (شحاتة، والنجار، 2003، 184) الدراما التعليمية بأنها: "نشاط ينطوي على تقليد أو تمثيل مواقف واقعية من الحياة، ولو بصورة مبسطة، ومن خلال مشاركة الطلاب في أحداثها بقيامهم بأدوار محددة".

وعرف (Fernsler, 2003, 103) الدراما التعليمية بأنها: مشاهد تعليمية حوارية قصيرة تغطي أهداف الحصة الصفية وتقوم مقام المحتوى المراد تعليمه.

وتعرف الدراما بأنها "القصة الممسرحة ذات الهدف الذي يرمي إلى تقديم الحدث عن طريق الحركة، والتي تقدم هذا الحدث تقديما فنيا خاصا يستوعبه القارئ أو المشاهد، ثم يخرج منه وقد حدث في نفسه شيء، وهو ما يرمي إليه مؤلف المسرحية وما يهدف إليه من وراء كتابته"، أو هي "فن التعبير عن الأفكار الخاصة بالحياة في صورة تجعل هذا التعبير ممكن الإيضاح بواسطة ممثلين، والحوار هو المظهر الحسي للدراما والمظهر المعنوي هو الصراع، وكلمة دراما تعني صراعا داخليا" (علي، 2008، 22، 23).

الأهمية التربوية للمدخل الدرامي:

تعمل الدراما على استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم وإكسابهم الكثير من القيم والاتجاهات المرغوب فيها (Gungor, 2008, 21)، وذكر (Hamilton, 1992, 23) أن للدراما مهمة فكرية لاستبصار آفاق المستقبل وتحديد الصعوبات وتهيئة الخبرات التي تمكن المجتمع من تحقيق أهدافه بوضوح.

وتساهم تقنيات المدخل الدرامي مساهمة كبيرة في بناء شخصية المتعلم، والتي تقوم عليها مستقبلا شخصية المجتمع بأكمله، ومن ثم يعتبر أداة مهمة وأساسية من أدوات تنشئة المتعلمين، خاصة أن ذلك التعلم يقوم على أبعاد ثلاث وهي: التعلم القائم على الخبرة من خلال التجربة، والتعلم القائم على مادة الحياة بمختلف موضوعاتها ومشكلاتها، والتعلم القائم على الجانب الوجداني والروحي (Katherine, 1998, 17- 21).

ويساعد المدخل الدرامي على تكوين وصقل شخصية المتعلم من خلال مشاركته في الأنشطة التمثيلية التي يتضمنها؛ حيث يعد المدخل الدرامي من المداخل التي تساعد على تعميق وإثراء عملية التعلم لكل الأعمار ولجميع الصفوف من خلال تقنيات التدريس المختلفة التي يعتمد عليها، بالإضافة إلى ارتباطه بالخبرة المباشرة للمتعلم وتتمثل الأهمية التربوية للمدخل الدرامي في الآتي (القرشي، 2001، 47-49)، (نجله، 2010، 75، 76)، (الفرح، ودبابنة، 2011، 256، 257)، (سلامة، وآخرون، 2013، 251، 252)، (Schroeter & Wager, 2017, 405- 413):

1. مساعدة المتعلم على اكتساب وتنمية بعض القيم الاجتماعية من خلال مشاركته في الأنشطة التمثيلية.
2. تيسير عملية الفهم والتعلم: حيث يهتم العمل الدرامي عند إعادة صياغة المحتوى الدراسي في شكل درامي، بإظهار الحقائق والمفاهيم والقيم المهمة دون الخوض في التفاصيل الدقيقة غير المهمة.
3. مساعدة المتعلم على التعبير عما بداخله: من أحاسيس ومشاعر وأفكار بأي صورة من صور الاتصال، وهذا ما يمكن إتاحته من خلال المشاركة بفاعلية في العمل الدرامي.
4. إثارة انتباه المتعلم: تجاه ما يشاهده ويسمعه نظرا لارتباط التمثيل بانفعالات المشاهد.

5. مساعدة المتعلم على فهم مواقف الآخرين: الذين يؤدون أدوارهم، وتدريبهم على حل المشكلات ومعرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية والطبيعة الإنسانية، وإعطائهم صورة واقعية عن العالم حولهم.
6. يساعد المتعلم على استعادة التوازن النفسي: من خلال التخفيف من حدة المشكلات السلوكية والنفسية والتغلب عليها كعيوب النطق وأمراض الكلام والخجل والانطواء وفقدان الثقة بالنفس والتوتر.
7. يعطي للمتعلم صورة واضحة ومركزة للأحداث التاريخية الماضية، والتي تبعد زمانيا ومكانيا.
8. تنمية مهارات القراءة والنطق الصحيح وفن الإلقاء وتنمية التذوق الفني والجمالي لدى المتعلم.
9. تنمية المبادأة والخيال وبالتالي التمهيد لظهور الإبداع خاصة عند استخدام تقنية الدراما الإبداعية.
10. تدعيم وتعميق مفهوم القدوة لدى المتعلم، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال معايشة المتعلم للشخصيات التي يقوم بأداء أدوارها.
11. توفير جو من الصداقة والود والتفاهم: الذي يجمع بين المعلم والمتعلمين.

إن الأنشطة التمثيلية التي يعتمد عليها المدخل الدرامي أنشطة متنوعة وغنية بالخبرات التي تساعد على إدخال البهجة والمتعة في نفوس المتعلمين، ويعطى للمعلم في الوقت نفسه فرصا عديدة لاختيار النشاط التمثيلي الذي يتناسب مع الأهداف التعليمية، ومحتوى بعض الدروس، وطبيعة المتعلم، بالإضافة إلى طبيعة المكان الذي سيجرى فيه عملية التمثيل، ومن أنواع النشاط التمثيلي في المدخل الدرامي (القرشي، 2001، 79- 105)، (عرفة، 2005، 44، 45)، (علي، 2008، 37-40):

- لعب الأدوار: وتهدف طريقة لعب الأدوار إلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية ومما يميز طريقة لعب الدور قدرتها على إبراز صورة حقيقية للسلوك والعلاقات الإنسانية فالمتعلم يتعايش مع العواطف والمشاعر الإنسانية المختلفة وبالتالي يمكن إكساب وتنمية الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات لديه بطريقة مباشرة وفعالة، ويعد لعب الأدوار من أنسب أنواع الأنشطة التمثيلية التي يمكن الاستفادة منها داخل حجرة الدراسة.
- المواقف التمثيلية: وهي عبارة عن نموذج أو مثال لموقف من المواقف الواقعية، وعلى كل من يشترك بالتمثيل فيها مواجهة ظروف معينة، وعليه أن يقدم الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه في هذا الموقف، واتخاذ القرارات المناسبة، وهي من الطرق التي تجمع بين لعب الأدوار وحل المشكلات.
- تمثيلية المشكلات الاجتماعية (السوسيودراما): تعد هذه التمثيليات وسيلة فعالة لدراسة المشكلات الاجتماعية المعقدة، حيث يقوم المشاركون بتعرف الجوانب المختلفة للمشكلة من خلال جمع المعلومات والحقائق المتعلقة بها، بهدف التوصل إلى حلول مناسبة ومبتكرة لتلك المشكلة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.
- تمثيلية المشكلات النفسية (السيكو دراما): تعد السيكو دراما من أهم أساليب العلاج النفسي الجماعي، الذي يعتمد على نشاط المفحوص، الذي يقوم بأداء أدوار مختلفة على المسرح، تحت إشراف المعالج، وهي تعتمد على التعبير اللفظي الحر، وعلى التنفيس الانفعالي التلقائي.

- التمثيل الصامت: يعرف التمثيل الصامت بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار والأحاسيس عن طريق الاتصال بحركة الجسم بدلا من الكلام، حيث يعتمد على الإيحاء والإيهام والرمز، وحركات وتعبيرات عضلات الجسم، وهناك الكثير من الأنشطة والألعاب التعليمية التي يستطيع المعلم أن يصممها معتمدة على التمثيل الصامت.
- تمثيليات العرائس: وتعتمد على العرائس التي يحركها اللاعبون الذين يختفون عن أنظار المشاهدين وراء ستار، وتعد تمثيليات العرائس من أنماط النشاط التمثيلي، التي لها تأثير قوي في نفوس الصغار؛ لأنها تتميز بالتعبير عن بعض الأفكار والموضوعات ببساطة ودون تعقيد.
- المسرحية: وهي النص الذي سبق إعداده، ويستخدم فيها الملابس والديكورات والإضاءة، وجميع الأدوات اللازمة لعمل المسرحية، وهي تحتاج إلى وقت لحفظ التلاميذ للأدوار، واتقان مهارات التمثيل، وغالبا ما يتم الاستعانة ببعض المتخصصين في مجال الدراما والمسرح من خارج المدرسة، ويمكن تقديم المسرحية على مسرح المدرسة، أو أي مسرح خارجي.
- اللوحة الحية: وهي عبارة عن تقليد، أو محاكاة لصورة أو منظر أو بيئة معينة أو حادثة دون اللجوء إلى استخدام الكلام، ويستخدم في عرضها ملابس وإضاءة، ومناظر خلفية، وديكور، وموسيقى لتكون أقرب إلى الواقع، وقد يشترك في تقديمها شخص أو عدة أشخاص، وهي تصلح لعرض الحوادث التاريخية والدينية، وطبيعة حياة بعض شعوب العالم ، على أن يقوم المشاهدون بتخمين ما يتم عرضه.
- الاستعراض التاريخي: ويدور الاستعراض التاريخي عادة حول موضوعات تاريخية أو أساطير أو عادات وتقاليد بعض الشعوب، وفيه تختصر حقب طويلة من الزمن، ويتميز بإمكانية إسهام أكثر من مادة دراسية في تخطيطه كالتاريخ واللغة العربية والتربية الموسيقية والتربية الرياضية.
- التمثيلية الحرة: تتميز التمثيلية الحرة بالتعبير التلقائي، وعدم التقيد بنص مكتوب، أو بحركة معينة، ويقوم التلاميذ بتمثيلها بملابسهم العادية داخل حجرات الدراسة، وتعتمد على معرفة التلاميذ بالقصة معرفة جيدة، وبالتالي لا يحتاجون إلى الحفظ أو التدريب على التمثيل.

وتضيف مغلي، وهيلات (2008، 298- 362) إلى أنواع النشاط التمثيلي ما يلي:

- دور الخبير: وفيها يعطى المتعلم دور المختص أو الخبير في موضوع معين؛ كأن يكون خبيرا في التاريخ، أو الجغرافيا، أو اللغة، أو غيرها من المجالات المعرفية، ويتعامل مع هذا الموضوع بأدوات ومهارات الشخص المختص، ويعطي المعلم لباقي المتعلمين المشاركين في النشاط أدوارا كصحفيين أو طلبة في رحلة علمية، ويطلبون إيضاحات واستفسارات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد سلفا في الموقف الدرامي.
- الصوت والإلقاء: وتستخدم من قبل المعلم عند تدريس المتعلمين الأناشيد والشعر والمحفوظات، والتي تعتمد على الجهاز الصوتي للمتعلم وقدرته على توصيل الكلمات بشكل سليم إلى المتلقي، وتصلح للإلقاء الجماعي والفردي.
- المعلم في دور: يؤدي المعلم دوره كوسيط في الموقف التعليمي؛ مما يسهل الانخراط في الدور والعمل الدرامي، ويعطي فرصة للمتعلمين لإجراء تغييرات في الإدارة الصفية من خلال

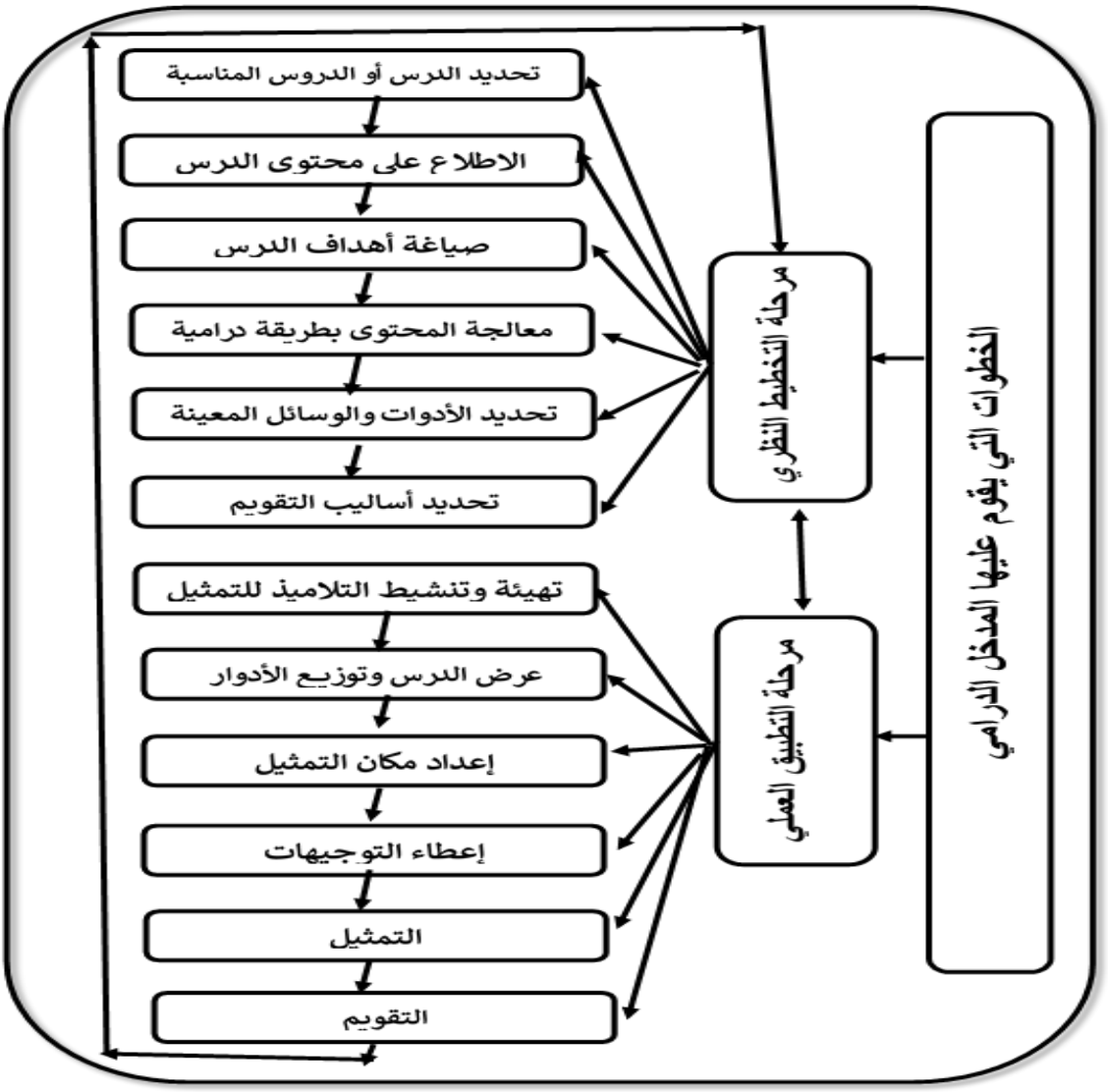
الاختيارات النابعة من مصدر القوة التي يمتلكونها وسمح لهم بممارستها، ولها عدة أشكال منها: الدور المتكامل للمعلم، والدور الجزئي للمعلم.

ويضيف خضر (2014، 203، 209) إلى أنواع النشاط التمثيلي ما يلي:

- الألعاب التعليمية: وهي عبارة عن أنشطة صممت لتحقيق أهداف تعليمية؛ بهدف إحداث تعلم فاعل، وتعد بيئة معدلة للأشياء الحقيقية؛ لأنها تمثيل لشيء واقعي، ويمكن للمعلم توظيف الألعاب التعليمية بما يتناسب مع طبيعة المحتوى العلمي للمادة الدراسية، واللعبة التعليمية نشاط يقوم فيه المشاركون من المتعلمين بمحاولة الوصول إلى هدف يتحدى جهودهم، وذلك حسب قوانين موضوعة سلفا تختلف عن الموجودة في الواقع.
- تمثيل الدور التلقائي (الارتجال): يحتاج هذا النوع من التمثيل إلى تصور مسبق من المعلم في اختيار المواقف التلقائية التي تنمي الخيال لدى المتعلمين، ويظهر مهاراتهم في التصرف في المواقف الطارئة؛ كأن يطلب المعلم من المتعلم بأن يقوم بدور قاضٍ يحاكم متهما في قضية ما، ويمكن للمعلم الاتفاق مع بعض المتعلمين لأداء هذا الدور.

الخطوات التي يقوم عليها المدخل الدرامي:

يمكن توضيح الخطوات التي يقوم عليها المدخل الدرامي من خلال الشكل التخطيطي التالي (القرشي، 2001، 151- 173)، (النواصرة،2014، 51-53):



شكل (1) يوضح عناصر المدخل الدرامي (القرشي، 2001، 173).

علاقة المدخل الدرامي بمادة الدراسات الاجتماعية:

يمكن استخدام وتطبيق المدخل الدرامي على العديد من الموضوعات المتضمنة في محتوى معظم المناهج الدراسية، وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة من أبرز الأمثلة على ذلك للأسباب الآتية:

- ★ تشكل موضوعات مناهج الدراسات الاجتماعية مادة خصبة لتقديمها بطريقة درامية أو ممسرحة، وإذا كان التاريخ كأحد فروع الدراسات الاجتماعية يدرس قصة حياة الإنسان على الأرض فإن الجغرافيا تدرس المسرح الذي وقعت عليه الأحداث التاريخية وهو الأرض (القرشي، 2001، 111).
- ★ تعد الأحداث التاريخية التي وقعت فيما مضى من قرون عديدة عبارة عن مسرحية كبيرة متعددة الفصول والشخصيات والأحداث، وعندما يتم إعادة عرض هذه الأحداث من خلال المدخل

الدرامي فإنها لا تجسد بكل تفاصيلها ووقائعها ويتم عرضها دون فواصل زمنية حقيقية وبصورة مكثفة ومختصرة؛ حتى يتمكن المتعلم من رؤيتها بوضوح ويستطيع الربط بين أحداثها (القرشي، 2001، 111).

- ★ يفيد استخدام المدخل الدرامي في تدريس مادة التاريخ في إظهار الأحداث التاريخية وأبطالها ومواقعها في ترابط تاريخي رائع وواضح، وكذلك يمكن من خلاله توضيح الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي كانت سائدة في الماضي، كما يمكن أيضا توضيح العادات والتقاليد التي كانت موجودة والسلوك العام واللغة والعوامل البيئية التي أثرت في الحياة (الشربيني، 2010، 154).
- ★ يعد التاريخ من أغنى مجالات الدراسات الاجتماعية بالمواقف المسرحية؛ لأنه يزخر بالحوادث والشخصيات التي تعد مادة دراسية خصبة يمكن مسرحتها، ومن خلال مسرحة مقرر التاريخ يتعرف المتعلم الأزياء الشعبية والحرف والصناعات اليدوية والعادات والتقاليد السائدة في ذلك الزمان، ولكن ليس معنى ذلك أن يتم تدريس كل محتوى منهج التاريخ بطريقة المسرحة؛ لأن تنوع خبرات المحتوى يستلزم بالضرورة تنوع أساليب وطرائق التدريس (خضر، 2014، 202).
- ★ يجد المتعلمون في مادة التاريخ فرصا عديدة ومجالا خصبا لأداء أدوار وتجسيد حياة القادة والعظماء والأبطال من رجال التاريخ كالملك أحمس وتحتمس الثالث وأمنحوتب الرابع ورمسيس الثاني والإسكندر الأكبر وحياة النبي ﷺ والخلفاء الراشدين وصلاح الدين الأيوبي وسيف الدين قطز وغيرهم الكثير والكثير (القرشي، 2001، 112).

ينبغي أن يتم الاعتماد على الإثارة والواقعية أثناء تدريس التاريخ وأن يكون تصويريا متحركا عن طريق استحضار الجو التاريخي وإشاعة الحيوية في أحداثه، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال المدخل الدرامي فهو يجعل من مادة التاريخ مادة تنبض بالحياة ومشوقة لمتابعيها.

علاقة المدخل الدرامي بالهوية الثقافية:

إن لتقنيات المدخل الدرامي علاقة وثيقة بمكونات وخصائص الهوية الثقافية حيث تتنوع المهارات التي يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلال استخدام المعلم لتقنيات المدخل الدرامي مثل: المهارات العقلية، والاجتماعية، والحركية (القرشي، 2001، 181- 183)، وتعد تقنيات المدخل الدرامي أداة فاعلة في تعليم المتعلمين القيم وتكوين وتشكيل النظام القيمي لديهم، وتكسبهم معايير السلوك الاجتماعي المقبولة في المجتمع كالتعاون والتنافس، ويستطيع المعلم مستخدما هذه التقنيات أن يتعامل مع مختلف فئات المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم والفروق الفردية فيما بينهم (سلامة، وآخرون، 2013، 252)

كما تعمل تقنيات المدخل الدرامي على اختلاف ألوانها على إكساب وتنمية بعض القيم والاتجاهات الاجتماعية المرغوب فيها لدى المتعلم؛ حيث إنه يمكننا من خلال المدخل الدرامي غرس الكثير من القيم في نفوس المتعلمين كالأمانة والصدق والشجاعة والكرم والتعاون والإخلاص وإيثار الآخرين ونصرة الحق (القرشي، 2001، 185)، (النواصرة، 2014 49- 50).

علاقة المدخل الدرامي بالتحصيل:

وتتلخص العلاقة بين المدخل الدرامي والتحصيل في الآتي (القرشي، 2001، 179، 180)، (قزامل، 2013، 37):

- ★ للمدخل الدرامي قوة تأثير كبيرة بحيث يؤثر بصورة إيجابية في معظم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم، بل يمتد تأثيره لفترة طويلة من الزمن ويعد التحصيل أحد أهم جوانب التعلم المعرفية لدى المتعلم.
- ★ وحينما يستخدم المعلم أحد تقنيات المدخل الدرامي فإن المتعلم سيمارس الأنشطة الدرامية بنفسه، وبالتالي تنمو الثقافة العامة لديه وتزداد معلوماته وخبراته؛ حيث تعتمد الأنشطة الدرامية على التأثيرات السمعية والبصرية والحركية، والتي من الممكن أن يكتسب من خلالها المتعلم المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والنظريات المتضمنة في محتوى المنهج بطريقة مشوقة وجذابة؛ حيث تتحول المادة العلمية الجافة في الكتاب المدرسي إلى صورة حركية حية تنبض بالحركة والنشاط وتيسر على المتعلم الفهم والاستيعاب ويصبح ما تعلمه أكثر مقاومة للنسيان.

مفهوم الهوية الثقافية:

عرفت المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة الهوية الثقافية على أنها "النواة الحية للشخصية الفردية والجماعية، والعامل الذي يحدد السلوك ونوع القرارات والأفعال الأصيلة للفرد والجماعة، والعنصر الحركي الذي يسمح لأمة بمتابعة التطور والإبداع مع الاحتفاظ بمكوناتها الثقافية الخاصة وميزتها الجماعية التي تحددت بفعل التاريخ الطويل واللغة القومية والسيكولوجية المشتركة وطموح الغد" (غضبان، 2018، 115).

وعرف (عبد الحميد، وآخرون، 2004، 244) الهوية الثقافية بأنها "الشفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه من خلال علاقاته داخل الجماعة التي ينتمي إليها، والتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون باعتباره منتميا إلى تلك الجماعة، وهي شفرة تتجمع عناصرها على مدار تاريخ الجماعة (التاريخ)، من خلال تراثها الإبداعي (الثقافة)، وطابع حياتها (الواقع الاجتماعي)، وتتجلى الهوية كذلك من خلال تعبيرات خارجية شائعة، مثل: الرموز والألحان والعادات، ولكن الملامح الحقيقية للهوية هي تلك التي تنتقل داخل الجماعة وتظل محتفظة بوجودها وحيويتها بينهم، مثل: اللغة والدين والقيم الجمالية والأخلاقية وأنماط العلاقات الاجتماعية والمهارات التقنية وفلسفة الحياة والموت".

وتعددت تعريفات الهوية الثقافية فتناولتها على أساس أنها:

- ☒ كل مركب لمجموعة من السمات أو الصفات التي تميز مجموعة من الناس.
- ☒ الإحساس بالذات والذي يستمد من الأفكار والمشاعر.
- ☒ تتضمن تركيبة من التاريخ والجغرافيا.
- ☒ ترتبط بقيم معينة وتمثل طريقة الناس في الحياة.
- ☒ نتائج تجارب وخبرات أفراد مجتمع معين.
- ☒ عبارة عن سمات فكرية وعاطفية وجمالية ومادية ومعنوية، وترتبط بالقواعد والقوانين المنظمة للسلوك الإنساني في مجتمع ما.
- ☒ تعني بتقدير الذات والتعاون والأخلاق وتحمل المسئولية.

أهمية الهوية الثقافية:

وأشارت (خضر، 2009، 371- 375) إلى ما تمثله الهوية الثقافية من أهمية بالنسبة للفرد أو المجتمع أو الأمة في الآتي:

- أن الهوية تؤكد وجود الإنسان وانتماءه وولاءه واندماجه في جماعته أو مجتمعه وشعوره بالأمان وشرف الانتساب لهم والطمأنينة والاستقرار.
- ولما كانت الهوية تعني المشابهة أو المطابقة، فهي تعكس مدى وعي الأنا بذاتها ومدى إدراكها الواعي لرؤية الآخر لها.
- أنها تتضمن في جنباتها القسمات الثابتة نسبيا من العناصر التراثية للمجتمع أو الوطن، وأنها نبت مرجعيتها ماضيها وحاضرها بالإضافة إلى توقعات المستقبل، ولذا تظهر أهميتها من أهمية الثقافة ومدى فاعليتها في المحافظة على كيان ووجود المجتمعات وإثبات ذاتها وتمايزها وقدرتها على التأثير في غيرها.
- وتكمن أهمية الهوية الثقافية كأحد الحاجات النفسية غير المادية لأي أمة في مدى خطورتها إذا انقلبت كأحد مصادر الصراع في الأمة بين أبناء الثقافة الواحدة أو بينهم وبين الجماعات الأخرى.
- وللهوية الثقافية دور مهم في عملية التنشئة السياسية لأفراد مجتمعها، انطلاقا من أن الهوية شديدة الارتباط بالانتماء والولاء.
- وللهوية الثقافية دور كبير أيضا في تحديد مدى ونوع العلاقة مع الآخر، فليس بالضرورة أن تكون العلاقة علاقة نزاع أو صراع وإنما هي علاقة تفاعل تحتمل الصدام والنزاع والتنافر وقد تحتمل الحوار والتعاون.

علاقة الهوية الثقافية بالتاريخ:

- ويعد التاريخ أحد أهم الدعائم للحفاظ على الهوية الثقافية شأنه في ذلك شأن الدين واللغة، وشواهد التاريخ تدل على مواقف وقضايا حاسمة في الدفاع عن الهوية الثقافية ضد تيارات الغزو الثقافي والفكري؛ فالإسلام يرفض أن يأخذ الإنسان الأمور على علاتها وأن يقلد الآخرين دون اختبار ونقد وتمحيص(بدوي، 2001، 76)، لذا فلقد أخذ القرآن الكريم على الكافرين التقليد الأعمى لآبائهم وساداتهم دون تفكير وتمحيص فقال تعالى: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ۗ أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ} [البقرة : 170].
- وترى (عبد العزيز، 2010، 222، 223) أن لمادة الدراسات الاجتماعية دورا كبيرا في تنمية وعي المتعلمين بثقافات الشعوب، وذلك من خلال اهتمامها بدراسة الإنسان والشعوب.
- وبما أن للتاريخ دورا فعالا وقويا في تشكيل الإحساس بالهوية الثقافية فينبغي الحديث عن تعليم المتعلمين ليكون لديهم شعور بالهوية، عن طريق اختيار محتوى تاريخي يعكس تجارب الإنسان المختلفة في الماضي، (Harris, 2010, 58- 66).

- ولما كانت الهوية الثقافية تمثل لب الهوية القومية حيث اعتزازها بالإرث التاريخي؛ لذلك فإنه يقع على عاتقها مسئولية بناء وتدعيم هذا الرصيد من التراث التاريخي (خضر، 2009، 371، 381).

تحليل النتائج ومعالجتها إحصائيا:

← التحقق من الفرض الأول:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية باستخدام اختبار "ت" – الحالة الثانية - الخاص بحالة حساب الفرق بين متوسطين غير مرتبطين أو لعينتين مستقلتين ومتساويتين في العدد حيث $ن_1 = ن_2$ (الدردير، 2006، 68 - 70)، كما بالجدول التالي:

جدول (1) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	البعدي	12.06	1.64	22.21	1.67	64	دالة عند مستوى (0.05)
التجريبية		24.52	2.72				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية.

← التحقق من الفرض الثاني:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية باستخدام اختبار "ت" – الحالة الثالثة – الخاص بحالة حساب الفرق بين متوسطين مرتبطين أو لعينة واحدة، كما بالجدول التالي:

جدول (2) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية للهوية الثقافية.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
القبلي	33	10.79	1.88	27.22	1.69	32	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي		24.52	2.72				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي.

← التحقق من الفرض الثالث:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثانية)، كما بالجدول التالي:

جدول (3) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	البعدي	17.42	2.14	22.49	1.67	64	دالة عند مستوى (0.05)
التجريبية		33.85	3.54				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية.

← التحقق من الفرض الرابع:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كالآتي:

جدول (4) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية للهوية الثقافية.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
القبلي	33	17.03	2.02	21.19	1.69	32	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي		33.85	3.54				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي.

التحقق من الفرض الخامس:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثانية) كما بالجدول التالي:

جدول (5) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	البعدي	69.64	7	29.36	1.67	64	دالة عند مستوى (0.05)
التجريبية		124.5	7.92				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح المجموعة التجريبية.

التحقق من الفرض السادس:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كما بالجدول التالي:

جدول (6) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية للهوية الثقافية.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
القبلي	33	67.36	6.04	35.32	1.69	32	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي		124.5	7.92				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الوجداني لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية لصالح التطبيق البعدي.

التحقق من الفرض السابع:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثانية) كما بالجدول التالي:

جدول (7) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	البعدي	19.48	2.05	11.53	1.67	64	دالة عند مستوى (0.05)
التجريبية		25.82	2.34				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

← التحقق من الفرض الثامن:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كما بالجدول التالي:

جدول (8) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
القبلي	33	12.24	1.79	26.08	1.69	32	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي		25.82	2.34				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

← التحقق من الفرض التاسع:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كما بالجدول التالي:

جدول (9) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعدي	33	19.48	2.05	16.9	1.69	32	دالة عند مستوى (0.05)
المؤجل		12	1.58				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

← التحقق من الفرض العاشر:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كما بالجدول التالي:

جدول (10) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعدي	33	25.82	2.34	1.49	2.04	32	غير دالة عند مستوى (0.05)
المؤجل		26.42	2.4				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

← التحقق من الفرض الحادي عشر:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثانية) كما بالجدول التالي:

جدول (11) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	المؤجل	12	1.58	28.4	1.67	64	دالة عند مستوى (0.05)
التجريبية		26.42	2.4				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

← التحقق من الفرض الثاني عشر:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كما بالجدول التالي:

جدول (12) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
القبلي	33	12.24	1.79	24.53	1.69	32	دالة عند مستوى (0.05)
المؤجل		26.42	2.4				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الموجه الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق المؤجل.

← التحقق من الفرض الثالث عشر:

تم التحقق من الفرض بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" (الحالة الثالثة) كما بالجدول التالي:

جدول (13) نتائج تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
القبلي	33	11.85	1.6	0.46	2.04	32	غير دالة عند مستوى (0.05)
المؤجل		12	1.58				

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)؛ إذا (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا؛ وبالتالي يكون القرار الإحصائي: يقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

← التحقق من الفرض الرابع عشر:

أ) حساب حجم التأثير:

ولما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات الوعي بالهوية الثقافية بجوانبه المختلفة، وذلك بعد دراستهم للبرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما وذلك لمعرفة حجم هذه الفروق تم حساب حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم للمجموعة التجريبية في مادة

الدراسات الاجتماعية وذلك باستخدام مربع إيتا، ويعد حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (14) حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

المتغير		قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مربع معامل إيتا	مقدار حجم التأثير
جوانب الوعي بالهوية الثقافية	المعرفي	27.22	32	0.96	كبير جدا
	السلوكي	21.19	32	0.93	كبير جدا
	الوجداني	35.32	32	0.96	كبير جدا
التحصيل المعرفي		26.08	32	0.96	كبير جدا
بقاء أثر التعلم		24.53	32	0.95	كبير جدا

يتضح من الجدول السابق أن: حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي قد بلغ على الترتيب (0.96) في الجانب المعرفي، (0.93) في الجانب السلوكي، (0.96) في الجانب الوجداني، وهذا التأثير كبير جدا في جميع الجوانب، وجميعها قيم أكبر من قيمة الحد الأدنى لحجم التأثير وفقا للإطار المرجعي لحجم التأثير البالغ (0.04) وهذا يدل على أن حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي كبير جدا.

ويتضح أيضا أن حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي قد بلغ على الترتيب (0.96)، (0.95)، وجميعها قيم أكبر من قيمة الحد الأدنى لحجم التأثير وفقا للإطار المرجعي لحجم التأثير البالغ (0.04) وهذا يدل على أن حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي كبير جدا.

ب) حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black):

لاختبار مدى تحقق الفرض الرابع عشر من فروض البحث والذي ينص على أنه: "يحقق البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما مستوى مناسب من الفاعلية في تنمية كل من الوعي بالهوية الثقافية وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية"، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والبعدي والنهاية العظمى ونسبة الكسب المعدل لاختبار الوعي الهوية الثقافية بجوانبه المختلفة، والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لـ "بلاك" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) نسبة الكسب المعدل للبرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الاختبار		المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	دلالة نسبة الكسب
جوانب الوعي بالهوية الثقافية	المعرفي	24.52	10.79	30	1.17	دالة
	السلوكي	33.85	17.03	40	1.15	دالة
	الوجداني	124.5	67.36	135	1.27	دالة
التحصيل المعرفي		25.82	12.24	30	1.22	دالة
بقاء أثر التعلم		26.42	12.24	30	1.27	دالة

يتضح من الجدول السابق أن: بالنسبة لاختبارات جوانب الوعي بالهوية الثقافية بلغت نسبة الكسب المعدل فيها (1.17) في الجانب المعرفي، (1.15) في الجانب السلوكي، (1.27) في الجانب الوجداني، وجميعها تقع في المدى الذي أشار إليه (بلاك) للفاعلية وهو (1 - 2)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وبالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم بلغت نسبة الكسب المعدل فيهما على الترتيب (1.22)، (1.27)، وتقع أيضا في المدى الذي أشار إليه (بلاك) للفاعلية وهو (1 - 2)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مما سبق نستخلص أن البرنامج الإثرائي القائم على مدخل الدراما يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إدخال المفاهيم والمعلومات ذات العلاقة بظاهرة العولمة والهوية الثقافية في المناهج الدراسية كافة، مع مراعات مستويات المتعلمين العمرية والعقلية؛ بهدف تنمية وعي النشء بظاهرة العولمة والهوية الثقافية.
- تحديث وتطوير المناهج التعليمية لتلبي الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها والتي يفرضها الواقع.
- ضرورة ممارسة المتعلم لأنشطة مثيرة تدفعه إلى ممارسة الجانب السلوكي لأبعاد الوعي بالهوية الثقافية.

- إقامة المعسكرات الصيفية والاشتراك في مهرجانات وندوات تقام بين الحين والآخر داخل المدرسة وخارجها لتثقيف التلاميذ وتنمية الهوية الثقافية المصرية لديهم.
- عمل رحلات ترفيهية جماعية على مدار العام الدراسي للمناطق التاريخية وقصور الثقافة.
- ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية من خلال إضافة مقررات نظرية وتطبيقية لإكسابهم مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم العمل الدرامي بتقنياته المتعددة.
- ضرورة اهتمام معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بتنمية الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستمرار، من خلال تكليفهم بالواجبات البيتية والأنشطة التمثيلية.
- العمل على إعداد اختبارات مقننة في الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل يمكن استخدامها والاعتماد عليها في مختلف المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الإعدادية.
- ضرورة التنويع في أساليب تقويم تعلم المتعلمين؛ حتى يتمكن المعلم من التحقق من تنمية الجانب المعرفي والسلوكي والوجداني لدى المتعلمين.

رابعا: بحوث مقترحة:

في ضوء البحث الحالي واستكمالا لدعم أهمية استخدام المدخل الدرامي في التدريس وتنمية جوانب الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- وحدة مقترحة في ضوء أبعاد الهوية الثقافية المصرية لتنمية الأمن الفكري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الوعي بالهوية الثقافية المصرية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج تدريبي مقترح لمعلمي مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي بالهوية الثقافية المصرية وأثره على طلابهم.
- تطوير مقرر التاريخ في ضوء أبعاد الهوية الثقافية لتنمية الوعي بقضايا المرأة وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تقويم منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء الوعي بأبعاد الهوية الثقافية.
- برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم المعكوس لتنمية الوعي بالهوية الثقافية والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

1- أبو شعيرة، خالد، (2013)، *دراسات تربوية في القرن الجديد*، ط1، عمان - الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

2- أبو مغلي، لينا، وهيلات، مصطفى، (2008)، *الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق*، ط1،عمان - الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع.

3- بدوي، عاطف، (2001)، العولمة وتوجيهات الهوية الثقافية في تدريس مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (4)، فبراير، ص 64- 113.

4- جمال الدين، نجوى، والخالدي، أحمد، ومحمود، أيسم، (2016)، الهوية الثقافية، المفهوم والخصائص والمقومات، مجلة العلوم التربوية، مصر، المجلد (24)، العدد (3)، الجزء (3)، يوليو، ص 32- 67.

5- الجمل، علي، (2005)، *تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين*، ط1،القاهرة - مصر، عالم الكتب.

6- الجمل، علي، وأحمد، شيرين، وعبد الخالق، عبد الخالق، (2015)، *دليل المعلم، مصر والحضارة الإسلامية*، للصف الثاني الثانوي، القاهرة - مصر.

7- الخالدي، سندس، وبرغوث، أحمد (2015): أثر الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب العربي، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، المجلد (21)، العدد (90)، ص 109-164.

8- خضر، فخري، (2014)، *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، ط2، عمان - الأردن، دار المسيرة.

9- خضر، لطيفة، (2009)، *هويتنا إلى أين؟!*، ط1،القاهرة - مصر، عالم الكتب.

10- خليل، نوال (2012): أثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (15)، العدد (2)، أبريل، ص 284 – 249.

11- الدردير، عبد المنعم، (2006)، *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، ط1،القاهرة - مصر، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

12- الدسوقي، محمد، وشعلان، ثريا، وجمال الدين، هناء، (2016)، أثر نمط الإبحار الهرمي في الكتاب الإلكتروني على تنمية المهارات المعرفية على بقاء أثر التعلم في مادة تكنولوجيا الشبكات لدي طلاب معهد الكمبيوتر بالعراق، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، المجلد (24)، العدد (4)، اكتوبر، ص 31- 52.

13- سلامة، كايد، وعلاونة، شفيق، ومرعي، توفيق، والقواسمة، رشدي، وخالد، يوسف (2013)، *طرائق التدريس والتدريب العامة*، ط1،القاهرة - مصر، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

14- سند، إيمان، (2005)، فاعلية حقيبة تدريبية في الهوية الثقافية المصرية لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعه عين شمس، مصر.

15- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة - مصر، الدار المصرية اللبنانية.
16- شحاته، عدلات (2014): فاعلية استخدام الدراما الإبداعية في تدريس التاريخ لتنمية التفكير الناقد والوعي السياسي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (150)، أبريل، ص 93-119.
17- الشربيني، فوزي، (2010)، *طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي*، ط1، القاهرة - مصر، مركز الكتاب للنشر.
18- شوق، محمود، وأبو القاسم، جليلة، والحويتي، نجاة، (2016)، فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، المجلد (24)، العدد (2)، أبريل، ص 585- 633.
19- الصباغ، رضا، (2011)، أثر استخدام استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تدريس علم المواد على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير التكنولوجي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (73)، أكتوبر، ص 309- 371.
20- عبد الحميد، طلعت، وهلال، عصام الدين، والمنوفي، محمد، (2004)، *تربية العولمة وتحديث المجتمع: دراسة في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية*، ط1، القاهرة - مصر، دار فرحة للنشر.
21- عبد العزيز، علياء، (2010)، دور مناهج التاريخ في تنمية الوعي بثقافات الشعوب، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (162)، سبتمبر، ص 212- 225.
22- العرضاوي، ميرفت، (2014)، دور الاعلام الجديد في تشكيل الهوية الثقافية للمراهقين السعوديين: دراسة تحليلية لمستخدمي موقع الفيسبوك بمدينة جدة، مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (71)، ص 257- 298.
23- عرفة، صلاح الدين، (2005)، *مسرحة المناهج كمدخل تدريس في مجال الدراسات الاجتماعية*، ط1،القاهرة - مصر، مكتبة زهراء الشرق.
24- عساف، يسرا، (2001)، توظيف الدراما في عملية التدريس، مجلة رؤى تربوية، فلسطين، العدد (5)، سبتمبر، ص 34-37.
25- علوان، صهيب (2012): أثر توظيف الدراما التعليمية على التحصيل والاحتفاظ به في تدريس النصوص الأدبية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
26- علي، ناهد، (2008)، *الدراما ومهارات التفكير الرياضي لدى طفل الروضة*، ط1، القاهرة - مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
27- غضبان، غالية، (2018)، أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الثقافية لدى الطلاب الجامعيين الجزائريين في ظل العولمة الإعلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة (1)، الجزائر.

28- الفرح، وجيه، ودبابنة، ميشيل (2011)، *الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها*، ط1،عمان - الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
29- القرشي، أمير، (2001)، *المناهج والمدخل الدرامي*، ط1، القاهرة - مصر، دار عالم الكتب.
30- قزامل، سونيا، (2013)، *المعجم العصري في التربية*، ط1،القاهرة - مصر، عالم الكتب.
31- القصيمي، نهلة، والجعد، نوال (2018): الإسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات الهوية الثقافية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، المجلد (30)، العدد (2)، ص 243- 269.
32- كنعان، أحمد، (2008)، الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة: دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، العدد (25)، ص 409- 439.
33- اللواتية، طاهرة، (2012)، مسرحة المناهج التعليمية، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم العمانية، العدد (69)، مارس، ص 32- 39.
34- نجله، عبد الفتاح، (2010)، *الدراما علاج نفسي فعال للأطفال*، ط1،القاهرة - مصر، دار عالم الكتب.
35- النواصرة، جمال، (2014)، *مسرحة المناهج الدراسية*، ط1،عمان - الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

36- Fernsler, H. M. (2003). A Comparison between the Test Scores of Third Grade Children Who Receive Drama in Place of Traditional Social Studies Instruction and Third Grade Children Who Receive Traditional Social Studies Instruction. instruction. available at: http://www.eric.ed.gov/PDFS/Ed479760.pdf
37- Güngör, A. (2008). Effects of drama on the use of reading comprehension strategies and on attitudes toward reading. *Journal for Learning through the Arts*, *4*(1), 5. available at: http:// www.escholarship.org/uc/item/4d62r6p9
38- Hamilton, J. (1992). *Drama and learning: A critical review*. Deakin University.
39- Harris, R. (2010). *An Action Research Project to Promote the Teaching of Culturally and Ethnically Diverse History on a Secondary PGCE History Course* (Doctoral dissertation, University of Southampton).
40- Strong, Z. H. (2013). *Native American youth voices on success, identity, and cultural values: Educational success and positive identity development through culturally responsive mentoring* (Doctoral dissertation). Available Online at:

https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/23627/Strong_washington_0250O_11973.pdf?sequence=1

41- Wan, G. (2006). Teaching Diversity and Tolerance in the Classroom: A Thematic Storybook Approach. *Education*, *127*(1). Available Online at: http://inside.episcopalacademy.org/drum/ms/Portlock/Diversity%20&%20Community%20Life/Thematic%20Storybook%20Approach.pdf

An Enrichment Program Based on Introducing the Dramatic Approach and its Effectiveness Developing Cultural Identity Awareness and The Survival of Learning Impact in Social Studies among Preparatory Stage Students

Mohammad in Abd Elwahab Mahmoud
PHD Degree - Curriculum & Instruction of History
Faculty of Women for Arts, Science & Edu,Ain Shams University - Egypt
Muhammadabdo177@gmail.com

Faiza Ahmed Alhosainy
Professor of Curriculum & Instruction
Faculty of Women for Arts, Science & Edu
Ain Shams University - Egypt
dr.n_alhussini@hotmail.com

Eman Abdel Hakeem Ahmad
Lecturer of Curriculum & Instruction
Faculty of Women for Arts, Science & Edu
Ain Shams University - Egypt
Emankholedy@gmail.com

Abstract:

This research aims at recognizing the effectiveness of the enrichment program based on introducing the dramatic approach and its effectiveness in developing cultural identity awareness and the survival of learning impact in Social Studies among preparatory stage students. The researcher has followed the descriptive analytical approach as well as the experimental one to reach several results, top of which are the following: First, a statistically proven difference between the average of students grades in the experimental group in both pre and post applications testing the aspects and dimensions of cultural identity awareness on one hand and the test of cognitive acquisition in favor of the post application on the other. Second, a statistically proven difference between the average of students' grades in both, experimental as well as controlling, groups in the post application of testing the aspects and dimensions of cultural identity awareness on one hand and the test of cognitive acquisition in favor of the experimental group on the other. Third, the absence of a statistically proven difference between the average of students' grades in the experimental group in both applications, the post as well as the postponed ones, testing cognitive acquisition. Considering these results, the study recommends that Social Studies teachers use the dramatic approach in teaching.

Keywords: Dramatic Approach - Cultural Identity - Survival of Learning Impact.