Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 50, No. 5, Supplement 1, 2023

Deanship of Scientific Research

The Role of Dramatic Dialogue in Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Survey Study

***Hussein Abdel Kareem Al-Btoush*[1], *Maissa N. Alrawashdeh*[2], *Rula Odeh Alsawlqa*[2] ***

[1] Faculty of Art, Department of Academic Services, The World Islamic Science & Education University.

[2] Department of Sociology, The University of Jordan, Amman, The Hashemite Kingdom of Jordan.

Received: 14/5/2022
Revised: 29/9/2022
Accepted: 10/10/2022
Published: 30/10/2023

* *Corresponding author:*
r.sawalka@ju.edu.jo

Al-Btoush, H. A. K. ., Alrawashdeh, M. N. ., & Alsawlqa, R. O. . (2023). The Role of Dramatic Dialogue in Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Survey Study. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 50(5), 43–57.
https://doi.org/10.35516/hum.v50i5.1204

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The present study aimed to reveal the role of the dramatic dialogue technique in teaching Arabic to non-native speakers, and to explore the roles of nationality, religion, sex, age, and the student's duration of study of the Arabic language in exposure to the dramatic dialogue technique in teaching.

Methods: A quantitative research approach was conducted via a survey using a purposeful sample of all Arabic language students affiliated with the Centre for teaching Arabic to speakers of other Languages at the University of Islamic Sciences, Jordan, where the dramatic dialogue technique was applied in the previous semesters.

Results: The results revealed that the dramatic dialogue technique has a positive and effective role in teaching Arabic to non-native speakers, and that nationality, religion, sex, age, and the student's duration of study of the Arabic language has no significant affect when applying the dramatic dialogue technique in teaching.

Conclusion: Dramatic dialogue is a valuable educational method for language learning that can harness learners' imaginations and stimulate their desire to communicate and participate. Therefore, the curricula of teaching must be enriched with dramatic dialogic texts. Additionally, designing appropriate classrooms to accommodate dramatic dialogue in teaching Arabic to non-native speakers is recommended.

Keywords: Dramatic dialogue, education, education problems, non-native speakers.

دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة مسحية

حسين عبدالكريم البطوش*[1]، *ميساء نصر الرواشدة*[2]، *رولا عوده السوالقة*[2]

[1] كلية الآداب، قسم الخدمات الأكاديمية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

[2] كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، الجامعة الأردنية.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية تقديم رؤية منهجية في طرائق التدريس النوعية الهادفة إلى تطوير الأداء التعليمي بكلّ كفاية ويسر، تتمثل في توظيف أسلوب الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لما يتلاءم ومنهجية التعليم التي نوضح من خلالها ماهيّة الحوار الدرامي التعليمي، ودوره الفاعل في مواجهة صعوبات التعليم والتعلّم لمثل هؤلاء الطلبة .

المنهجية: طبقت الدراسة منهج المسح الاجتماعي. بلغ قوام عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية؛ حيثجرى تطبيق أسلوب الحوار الدرامي التعليمي عليهم في الفصول الدراسية في العام الجامعي الدراسي (2020 – 2021)، والفصل الأول للعام الدراسي (2021 – 2022). وجرى تطبيق استبيان الدراسة على جميع المبحوثين.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أسلوب الحوار الدرامي ودوره الإيجابي المؤثر في كفاية الطالب اللغوية والثقافية دونما وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى عوامل الجنس والديانة والدراسة السابقة وبيئتها التعليمية.

الخلاصة: الحوار الدرامي طريقة تعليمية قيمة لتعلم اللغة؛ حيث يمكنها تسخير خيال المتعلمين وتحفيز رغبتهم في التواصل والمشاركة، لذلك يجب إثراء مناهج تدريس هؤلاء الطلبة بنصوص حوارية درامية إلى جانب تصميم قاعات صفية مناسبة لتوظيف الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات الدالة: الحوار الدرامي، التعليم، مشكلات التعليم، الناطقون بغير العربيّة.

مقدمة

إنه لمن البدهي أن يستمر البحث عن طرق تدريس متجددة؛ طالما أخفقت الطرق التدريسية التقليدية كالتلقين والسرد في الوصول إلى نتائج تعليمية أفضل في شتى مجالات التعليم في كونها لا تقدّم وسيلة تعليمية تشاركيّة، تبسّط لغة الدرس؛ لهذا جاءت السعاية جادّة من قبل الباحثين، لاسيّما المدرسين في البحث عن طرائق جديدة، تتأطر بتنوّع هذه العملية من حيث التحليل والعصف الذهني والاستنتاج والمناقشة والسرد القصصي ومسرحة النصّ حواراً درامياً؛ ليكون هذا الأخير مدار بحثنا الموسوم بـ "دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" القائم على توظيف أسلوب الحوار درامياً تعليمياً (Dramatic Dialogue) على سبيل توظيف النشاطات الدرامية وفق ما عرّفها (Davies, 1990) على أنها قيام الطلاب بتمثيلهم للغة والنشاط التخيلي، وليس للعرض، بل على نحو ثنائي يجمع المدرس والطلبة من جهة، وتناوبي بين الطلبة أنفسهم من جهة ثانية؛ وهي طريقة ناجعة، لفتتنا إلى دورها الفاعل في نتائج تعليمية أفضل بوصفها ضرباً من ضروب التعليم التشاركي الباعث على جلب انتباه الطلبة وتشويقهم إلى الدرس من خلال مسرحة الدرس نصّاً حوارياً درامياً مؤطراً بالحوار التعليمي الذي يختزل روتين التعليم المتكرر القائم على التلقين والسرد والحشو، فضلاً عن زيادة الرغبة لدى المتعلّم في الرجوع إلى روافد معرفية أخرى، تُسهم كثيراً في إدراكهم لتجارب الحياة والتفكير في مواقف معينة، تمكّنهم من فهم عالمهم اللغوي الإضافي بطريقة أعمق (Zahid & Rohi, 2018). وكذلك في فاعلية التعلّم علاوة على تنامي العلاقة الجيدة بين أطراف العملية التعليمية إلى جانب تنمية مهارة الاستماع والمحادثة والاتصال، فضلاً عن بعث مكنون ثقافته وخبراته السابقة بفضل تعمّق فكرة الدرس لديه أكثر من خلال إثرائه بمفردات وتراكيب لغوية جديدة، لاسيّما دارسي اللغة الجديدة في كونها مجموعة وظائف، يثير الحوار الدرامي من خلالها على نحو حاسم اعتبارات هذه اللغة خطاباًمعرفياً، يجسّد آلية تبادل الكلام كتفاعل بين المتحاورين على نحو مزدوج ومتعدد المدخلات (Herman, 1991) كالسرد والوصف والمحاجّة والحوار؛ ونعني في هذا المقام تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ما يعزز باجتماع هذا كلّه شخصية الطالب وينمّي ثقته بنفسه أكثر.

ولم يأتِ ما أسلفنا عبثية أو حذلقة؛ إنما عرضاً لسبب اختيارنا لهذا البحث سعايةً حثيثة وجادة على الدوام لخلق أو لنقل لتبنّي كلّ ما هو هادف وفاعل في تطوير العملية التعليمة من مثل أسلوب الحوار على نحو عام بوصفه نمطَ حياة وأسلوبَ تفكير (Al-Jayousi, 2006)، تكمن أهميته على مستوى السياق الأكاديمي من خلال حرصنا على أن الكلام ليس حكراً على أحد، بل حقٌ لكل فرد مدرساً كان أم طالباً، رئيساً أم مرؤوساً، فليس لأحد أن يتحدث عن الآخر (Ferry, 2003)، بالإضافة لمشايعتنا لما ذهب إليه باحثو الدراسات اللسانية إلى أنه تكمن خاصية اللغة الأساسية في النشاط الاجتماعي تجسيداً لتفاعل عناصر المجتمع من خلال الحوار الشفوي؛ إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن اللسان مظهر اجتماعي لكل جماعة بشرية، تنماز عن غيرها ثقافياً وحضارياً على حدّ قول (فردينان دي سوسير) رائد المدرسة الاجتماعية الذي يرى اللغة على أنها نظام سيميائي سسيولوجي، يتمثل في مجموعة إشارات من زاوية أولى، وعلى أنها علم لغوي اجتماعي في كون اللغة ظاهرة اجتماعية، تتباين وفقاً لتباين المجتمع اللغوي (kawash, 2019) من زاوية ثانية.

وتتبلّور أهمية الحوار من خلال تفكيرنا العميق في سرّ اهتمام القرآن الكريم في توظيف أسلوب الحوار من قبيل ترسيخ معاني العقيدة والأحكام والشرائع وتعميقها لدى البشر، وكذلك فهم الدروس والعبر من خلال الحوار بين ربّ العزّة وملائكته وأنبيائه، وهؤلاء مع أقوامهم، وكذا الحال بين أهل الجنّة وأهل النار...؛ فليس للمتأمل في سياقات الحوار الدرامي في القرآن الكريم (المُعلم) إلا أن يقرّ بأنها نماذج تعليمية فاعلة، توصل رسالة مخصوصة (الدرس)، تتلاءم والغاية المرجوة إلى المرسَل إليه (التلميذ) بكلّ سلاسة ويُسر وتدرّج في ظلّ إيماننا العميق بقيام العملية التعليمية على تشاركية طرفيها: (المعلّم والتلميذ) في ما يجري من حديث (حوار)، لا يمكن لأي موقف تعليمي اختزاله، إذا ما كانت القصدية تتجه نحو هدف التعليم والتعلّم؛ لهذا كله أَولتْ دراسات علم النفس التعليمي اهتماماتها في التعليم الصفّي وتعلّمه من حيث الفاعلية المهنية التشاركية وفقاً للجوّ الديمقراطي في الغرفة الصفية القائم عنصر الحوار المتماهي بالدراما ذات التعالق القوي باللغة؛ فكلاهما - أي الحوار والدراما - يتطلب فهم المفردات والتراكيب اللغوية ومعالجتها وتطبيقها؛ لما يتيح مشاركة الطلبة في التفاوض وبعث المعنى الحقيقي الذي يوثّقهم بالمحيط المجتمعي من خلال تشاركيتهم الفاعلة في تعليمهم (Mohamad & Abdel-Hag, 2020).

وتجدر الإشارة في ظلّ إدراكنا بأنه لكل طريقة إيجابيات وسلبيات إلى أننا تجاوزنا سلبيات هذه الطريقة، أو لنقل معضلاتها؛ إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن الحوار الدرامي - في الغرفة الصفية - يحتاج إلى وقت أطول من محاضرة نمطية، وإلى عدد قليل من الطلبة، فضلاً عن كفاية المدرس واقتداره كمحاور متميز على رسم حدود الحوار جيداً، وإدارته وفق ثقافة الحوار وآدابه، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة على نحو خاص، يدرك من خلاله تماماً بأنه لا تنحصر بُغية هؤلاء الطلبة فقط في التعلّيم من أجل الدين أو الدراسة الجامعية فقط، بل لأغراض أخرى كالتواصلية والثقافية والدبلوماسية وغيرها (Basati, 2016)؛ ما ينبغي على المدرس التنويع في الأساليب التدريسية استناداً لمقولة: (إن مختلف الطلاب يتعلمون بطرائق مختلفة) شريطة أن يتوافق هذا الحوار ومساقاتِ المناهج التي غالباً ما نلفيها تفتقر لنصوص حوارية.

وعليه؛ فقد بات من فضلة القول لضيق المقام الإطناب أكثر في أهمية أسلوب الحوار الدرامي في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظلّ ما سيأتي الحديث عنه من خلال فاعلية الحوار لاحقاً. وكذلك الوقوف مفصلاً على المعنى اللغوي له؛ لأنه يكاد ينغلق على معنى واحد هو: (التردد) على

مستوى الذات والفكر من قبيل مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة (المحاورة). أما المعنى الاصطلاحي؛ فينحصر في النشاط العقلي اللفظي الذي يفضي لما في داخل المرء بحرية وإرادة استناداً لقوله تعالى: "قالَ لهُ صاحِبُهُ وهُوَ يُحَاوِرَهُ" (Al-kahf, 37)، وكذلك قوله: "واللهُ يَسمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إن الله سميع بصير" (Al-Mojadalah, 1) لهذا نختزل - لضيق المقام – الخوض في تفاصيل تعريفاته المعجمية، ولا يعفينا هذا من الإشارة إلى أبرز المعاجم التي عرضت له: (Al-Zamakhshari, 1960) (Al-Zayyat, 1985) (IbnManzoor, 1997) (Al-Isfahani, 2001) حرصاً منّا على إفادة المتلقي. أما الدراما؛ فنعني في هذا المقام الدراما التعليمية تحديداً، وهي الأسلوب التعليمي الذي يعكس اللغة الانفعالية القائمة على مسرحة أفكار النصّ حواراً مسموعاً من خلال لعب الأدوار في مواقف صفّية تعليمية متنوعة، تبرز من خلالها روح الحكاية الباعثة على الإدهاش والمؤانسة. وبتصرف واع، يراعي عُجمة الطلبة لما يسهّل عليهم العملية التعليمية للناطقين بغيرها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدُّ المنظور الدرامي أحد النماذج الاجتماعية التي تفحص سياق السلوك الانساني، حيث يتم أداء هوية الفرد من خلال الأدوار والتوافق بين الممثل والجمهور. تعدُّ التعبيرية المكون الرئيسي للتفاعلات؛ ومن ثم فإن هوية الشخص ليست كيانًا نفسيًا مستقرًا ومستقلاً، بل يتم تجديدها باستمرار حيث يتفاعل الشخص مع الآخرين. وفي النموذج الدرامي، يتم تحليل التفاعل الاجتماعي من حيث كيف يعيش الناس حياتهم مثل الممثلين الذين يؤدون على خشبة المسرح. بالنسبة إلى عالم الاجتماع الكندي ارفنج جوفمان، الذات الاجتماعية للفرد هي إحساس بمن هو، ويشكل جوفمان استعارة مسرحية في تحديد الطريقة التي يقدم بها الفرد نفسه للآخر بناءً على القيم والمعايير والمعتقدات الثقافية، والهدف من عرض الذات هذا هو قبول الجمهور من خلال الأداء الذي يتم إجراؤه بعناية. إذا نجح الممثل، فسيرى الجمهور الممثل كما يريد هو (Ritzer, 2007; Goffman, 1980; Patricia et al, 1987). ومن العناصر المساهمة في نجاح التفاعل هو التفاعل اللغوي، يعدُّ التفاعل اللغوي بين شخصين هو الشكل الأساسي للتواصل، فالتواصل كنشاط اجتماعي أساسه التوافق بين الأفراد، المحاورون هم ممثلون يتلاعبون على نحو مشترك ويتحكمون في التفاعل ويطورون تمثيلات متشابهة لكل من اللغة والسياق الاجتماعي، من أجل تحقيق النجاح في التواصل(Pickering & Garrod, 2021). توظف مهارات التواصل والتفاعل اللغوي في التعليم، حيث يتزايد الاعتراف بالدراما كطريقة تعليمية قيمة لتعلم اللغة حيث يمكنها تسخير خيال المتعلمين وتحفيز رغبتهم في التواصل (Winston, 2012; Dawoud et al, 2022; Dunn, & Stinson, 2011) خاصة تعليم اللغة للناطقين بغيرها نظرا إلى دورها الفاعل في تحسين مستوى الممارسة اللغوية للطلبة (Celik, 2019). كما أن استراتيجيات الدراما تدعم كتابة الطلاب على نحو أكبر ولها تأثير إيجابي على مشاركة الطلاب مع تعزيز تطوير اللغة ومحو الأمية بطرق إبداعية وخيالية (Ewing et al, 2008). يواجه طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديات كثيرة تبعاً لمنهجية تعليمها بمستوييها (العملي والنظري) الذي لا يُعنى كثيراً بعناصر مهمة من شأنها تسهيل العملية التعليمية: كالإثارة وجلب الانتباه وتعزيز ثقة الطالب بنفسه وعصف ذهنه لما يُوظّف مفردات اللغة وتراكيبها المكتسبة لديه ممارسة لغوية عملية (الوازن والخيط، 2014؛ الصاعدي، 2021). لذا تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الاجابة عن الاسئلة التالية:-

1- ما دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2- هل ثمَّة علاقة بين خصائص الطلبة (الجنسية، الدين، الجنس، العمر) ومدى تقبلّهم لطريقة الحوار الدرامي بوصفه أسلوباً فاعلاً في التعليم على نحو عام، لاسيّما تعليم اللغة العربية؟
3- هل ثمَّة علاقة بين مدة دراسة الطالب للغة العربية مسبّقاً ومدى تأثّره بالحوار الدرامي وسيلة تعليمية عملية؟
4- هل ثمّة علاقة بين مستوى معرفة الطالب باللغة العربية وفقاً للجهة التعليمية التي تبنّت تعليمه مسبّقاً ودور الحوار الدرامي كأسلوب من أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

أهداف الدراسة

1. الكشف عن دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. الكشف عن العلاقة بين خصائص الطلبة (الجنسية، الدين، الجنس، العمر) ومدى تقبلّهم لطريقة الحوار الدرامي بوصفه أسلوباً فاعلاً في التعليم على نحو عام، لاسيّما تعليم اللغة العربية.
3. الكشف عن العلاقة بين مدة دراسة الطالب للغة العربية مسبّقاً ومدى تأثّره بالحوار الدرامي وسيلة تعليمية عملية.
4. الكشف عن العلاقة بين مستوى معرفة الطالب باللغة العربية وفقاً للجهة التعليمية التي تبنّت تعليمه مسبّقاً ودور الحوار الدرامي كأسلوب من أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة

تكسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية في إلقاء الضوء على دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، ومدى فاعليته وفقاً للخصائصِ الديمغرافية للطلبة (الجنسية، والدين، والجنس، والعمر، ومدة الدراسة السابقة، والجهة التعليمية). كما تكمن أهميتها في تقييم إحدى طرائق التدريس الفاعلة التي تحدّ من صعوبات التعليم والتعلّم، وتطوّر أساليب المنظومة التعليمة على وجه العموم على نحو بسيط وميسّر في ظلّ محدودية الإمكانات التعليمية الخاصّة، لاسيّما الترفيهية التعليمية.

الأدب النظري والدراسات السابقة

تتبلور فاعلية الحوار في كونه ركيزة أساسية في الحياة الاجتماعية القائمة على التواصل من خلال التفاعل اللغوي بين أفرادها نشاطاً اجتماعياً أساسه توافق الأفراد (المتحاورون) على نحو مشترك، يتحكّم في مثل هذا التفاعل تماماً كالممثلين الذين يطورون تمثيلات متشابهة للغة والسياق الاجتماعي من أجل تحقيق النجاح في التواصل (Pickering & Garrod, 2021) المنوط بإيصال المعنى المراد وفقاً لهذا التواصل كنهج تعليمي للغة التي يستخدمها الطلبة من أجل نقل المعنى الحقيقي من خلال الدراما الحوارية تقنيةً تدريسيةً تواصليةً، تتمحور حول هؤلاء الطلبة أنفسهم (Mohamad & Abdel-Hag, 2020)؛ لهذا تجسّدت فاعلية الحوار الدرامي وسيلة تعليمية، تتعمق من خلالها الفكرة في معامل الذهن مباشرة؛ لارتباطها بالمشهدية الحديثة القائمة على الأداء الصوتي والتعبير الناتج عن المعنى المراد على مستوى العلاقات اللغوية التي يتداولها الناس في سياقاتهم الخطابية المباشرة لتماهيها بالتعابير الحسيّة الموشاة بالإمتاع إلى جانب التبسيط؛ وما يكون هذا إلا من خلال اختيار النصوص التعليمية اللغوية والثقافية الهادفة بإيجاز، يقرّبها من سلاسة الحوار وتدرّجه في انتقاله بين المتحاورين بالقدر الذي يبتعدون من خلاله عن الإطناب والتكرار حتى لا ينعدم عنصر التشويق، كما تعزز شخصية المتعلم على مستوى الوجدان والمهارة والمعرفة تماماً كالمشاهد لنصّ درامي بما لا يحتاج إلى عناء الدرس القائم على القراءة والحفظ والتحليل، بل استلهام طاقة الحوار بمستوييها التخيلي والواقعي وتحويلها إلى كفاية لغوية، تمكّنه من مهارات الاتصال جيداً بوصفها هدفاً نفعياً براغماتياً (Al-Anati, 2009)، ينشّط الذهن ويفعّل معاملاته من قبيل تحديد النمط السلوكي الذي يكتسبه المتعلم عند وصوله للمعلومة بنفسه التي يعتمد عليها من جهة ثانية في التعبير عن آرائه وأفكاره، وكذلك انفعالاته المعرفية التعليمية القائمة على مهارتيّ التقييم والتقويم الآنيين، فضلاً عن توثيقه الذهني مباشرة للخبرة العملية بالحقيقة العلمية التي يستقيها الطالب من خلال تطبيق المُدرس لاستراتيجية التعلّم بالتوليد، والتعليم التعاوني القائم على التعليم النشط على نحو إشراك المتعلمين في العملية التعليمية بصورة فعّالة، تنأى بهم عمّا يُعرف بالمتلقي السلبي المضطهد معرفياً (Assayed, 2011) بفضل فاعلية التعليم الحواري الذي يُسهم كثيراً في تعزيز معلوماته وخبراته التعلّمية ومهارات التفكير العليا لديه الباعثة على الاستماع الجيد، وترتيب الأفكار، وهكذاالفهم فالتحليل فالاستنتاج وصولاً إلى القدرة على التقويم (Al-Helah, 2001). وفي ضوء ما سبق، تتضح أبعاد فاعلية الحوار الدرامي من خلال الأبعاد التالية:

أولا: البُعد اللغوي: ونراه البُعد الرئيس لهذا الأسلوب وفقاً لإثرائه الطالب بالمفردات والتراكيب اللغوية الشائعة لغةً قويمةً (Language Input)، لا تنحرف بسياقها الدلالي عن المعجمي. وكذلك بالنطق السليم (التثقيف اللساني) بوصفه تدريباً على توظيف مخارج الحروف على نحو صحيح؛ ما يمكّن المتعلم من معايشة الناطقين بهذه اللغة ومحاورتهم بثقة عالية للوقوف على مظاهر ثقافتهم؛ ما يُعزز مهارته التواصلية معهم، وهكذاإدراك التامّ بأن ثمّة فرقاً كبيراً بين المستوى المعجمي وذلك السماعي للمفردة الواحدة (Al-Btoush et al, 2019) التي لا يتبناها أسلوب الدرس التقليدي (التلقين والسرود والحفظ) في كونه بُنية لغوية تحوم في مدار مغلق (Al-Subaihi, 2008)، وهذا ما يبرأ تماماً منه أسلوب الحوار الدرامي القائم على علامات توضيحية لمعاني المفردات والتراكيب اللغوية من خلال الصوت والحركة والتعابير الجسدية المرافقة للحوار الشفوي الذي يشكّل على أقلّ تقدير مظهراً جلياً من مظاهر الحرية على مستوى المنهج الأكاديمي من جهة، وبأنه الوسيلة الأولى لتعبير الإنسان عن نفسه استناداً لارتباط التفكير السليم في التعبير اللغوي السليم وفقاً لنتائج الدراسات السيكولوجية الخاصة بالنموّ اللغوي من جهة أخرى من مثل دراسة (Al-Hawarneh, 2012).

ثانيا: البُعد النفسي: ويأتي هذا البُعد عطفاً، بل نتيجة للبُعد الأول من قبيل صقل شخصية المتعلم، وتشجيعه على التحدّث باللغة العربية دونما خجل أو وجل من ريبة الخطأ أو اللحن في اللغة بوصفها عادة سلوكية، يكتسبها الإنسان طيلة حياته بفضل معايشته للناطقين بها (Ashour & Al-Hawarneh, 2007). كيف لا وقد غدا عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية من قبيل التغذية الراجعة (Feed Back) التي تقوم على مفهوم (الطالب المُعلِّم) الذي ينمّي من زاوية أخرى روح العمل الجماعي على نحو "إشباع حاجة المتعلم للاندماج في جماعة والتواصل مع الآخرين" (Al-Rashidi, 2012, 2) على مستوى التفاعل التعليمي التعلّمي؟

ثالثاً: البُعد الثقافي: ويتوالد هذا البُعد من اجتماع البعدين السابقين حصيلة فكرية لمكنون النصوص الحوارية التي تمكّن المتعلم من إثراء ثقافته الشخصية التي تتنامى أكثر واستراتيجيةَ الحوار الدرامي، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن المنظور الدرامي نموذج رئيس من النماذج الاجتماعية المتعددة القائمة على اختبار سياق السلوك الإنساني، وهكذا هوية المجتمع؛ تلك الهوية التي لا تُعد مجرد كيان نفسي ثابت مستقل، إنما تتجدد باستمرار وفقاً لتفاعل الفرد مع الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية التي تؤكد التعبيرية، وتعززها كباعث أساس لمثل هذه التفاعلات التي تحدد هوية الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي القائم على هذا النموذج الدرامي على سبيل محاكاة هذا المجتمع لحياة الممثلين الذين يؤدون موقفاً حياتياً اجتماعياً على خشبة المسرح

سعياً لقبول المتلقي له كما يريد بفضل أدائه المتمثل في عرض الذات الاجتماعية التي تشكّل إحساس الفرد استناداً إلى المعتقدات الثقافية وكذلك المعايير والقيم (Ritzer, 2007; Goffman, 1980; Patricia et al, 1987) التي تثري شخصية المُرسِل (المتحاورون)، والمُرسل إليه (المتلقين) ثقافة واسعة، تعمّهم معاً.

البُعد الترفيهي: يُعد التعليم الترفيهي بأشكاله المتنوعة من التقنيات الحديثة الساعية كنشاط ترفيهي مائز، يجذب اهتمام المتعلم. ويتجلّى هذا البُعد في بعض مظاهره من خلال أسلوب الحوار الدرامي مظهراً ترفيهياً وعنصراً تشويقياً، ينأى بالطالب عن الأساليب التقليدية (التلقين، الحشو، السرد، الحفظ) بوصفه نشاطاً ترفيهياً فاعلاً، يتماهى بالأسلوب التعليمي الباعث على جلب اهتمامه وجذب انتباهه. وعليه، إمتاعه بمؤدى إدارة المعلم لهذا الحوار التبادليّ الذي يترجم معاني الدرس وأفكاره الأساسية إلى بُنية لغوية معرفية ماتعة مؤطرة بالإمتاع والسرور، تتنامى ودافعيةً اكتساب تقنياته ومكنوناته، إذا ما أسلمنا من زاوية سيكولوجيه أنه في داخل كلِ منّا طفل يتوق للعب استناداً لرأي فردريك نتشيه، ومن زاوية أكاديمية بأنه أسلوب تربوي، يهدف إلى تعليم النشء من خلال التجارب معه (Al-Nahlawi, 2000).

وصفوة القول؛ فإن غايةً لن تتحقق دونما دافع، يبعث على استلهام طاقة المشاركة لدى بقية المتعلمين، ويعززها أكثر في مثل هذه الحوارات الدرامية ضمن الإمكانات المتاحة في الغرفة الصفية لما يُسهم كثيراً في الجوانب المهنية للتعلّم الصفيّ، ومنهاج التدريس المُعَزز بالوسائل التعليمية ما أمكن لهذا سبيلا، وهكذا يتحقق الهدف (التعليم) إثر هذه الفاعلية الحقّة لمخرجات هذا الأسلوب الهادف للكفاية اللغوية بجلّ أشكالها المرجوة من قبل عناصر التعليم للناطقين بغير العربية. ولا نغلو إذا ما قلنا للتعليم على نحو عام وفقاً لخبرتنا الشخصية واستنادنا لنتائج الدراسات السابقة على سبيل المثال لا الحصر من مثل دراسة: (Zureikat, 2009)، و(Al-Labodi, 2003)، و(wade, 2000)؛ وكانت ذهبت كلّها إلى ما يصبّ في معين نجاعة هذا الأسلوب على نحو عام، وتأكيد فاعليته في تحقيق التحصيل العملي المراد.

ومن الجدير بالذكر، أن فاعلية الحوار الدرامي لا تتحقق على نحو متكامل الا اذا وظف بالمدرس الطريقة الحوارية الدرامية الشفوية القائمة على تحقيق المزيد من مشاركات الطلبة، وتحفيزهم على المحاورة من خلال تبادل الآراء على نحو التفكير الاستقرائي (السقراطي) الباعث على عصف ذهن المتلقي من خلال التنقّل به من ثيمة الجزء إلى الكلّ، ومن المثال إلى القاعدة، ومن الفكرة الفرعية إلى الكلية (saadah, 2008)؛ فنرى هذا من أنجع طرق التدريس التي تكشف أفكارَ الطلاب وآراءَهم، وتمكّنهم من اكتساب مهارة الحوار المتمثلة في فنّ الاستماع، وهكذا تفسير أفكاره وتحليلها، ومن ثم تقييمها ضمن إطار آداب الحوار وفنونه (Al-Laqani, 1999)&(Al-Jamal) خلافاً لما يُعرف بالعنف المعلوماتي الذي نسعى إلى اختزاله من خلال مراعاة المُدرس لأمور مهمة أخرى كابتعاده عن أسلوب التلقين المباشر في ظلّ إدراكه التامّ لمكنونات الحوار الهادف لتلك الأبعاد، لاسيّما البُعد اللغوي بوصفه مرجعية لغوية لما يتلاءم وأيدولوجيةَ الطالب الأجنبي فكرياً ولغوياً ودينياً من خلال ترسيخ ثقافة الحوار لدى الطلبة من أجل استلهام طاقته المناسبة؛ فهو استراتيجية تدريسية، تترجم أهداف العملية التعليمية على سبيل التبسيط والتدرّج والعصف الذهني الآنيّ في خلق مثل هذا الحوار الهادف إلى ترجمة محتوى الدرس على نحو صحيح وفق خطاب مباشر، يستند إلى توظيف أقصى حدود الطاقة التعبيرية للمفردة الواحدة المشحونة بالمكنون الدرامي من خلال التركيز والتكثيف والمدّ والواقعية وجعلها في ذهن المتلقي بأقرب الطرق وأيسرها: مفردة قول وفعل وباعث (Hammo, 1998). كما ينبغي على المدرس أن يراوح بين توظيف اللغة العربية الفصيحة واللغة القويمة؛ أي النمطية (لغة العصر) دونما أيّ تحيّز لفكرٍ مجتمعي معين؛ لأن غاية هذا كله إنما تنحصر في الأبعاد سالفة الذكر على نحو خاصّ، فضلاً عن تزويد المجتمع بمُخرج تعليمي فاعل، يعبأ بالنهوض به مستقبلاً على نحو عام.

الدراسات السابقة وذات الصلة:

هدفت دراسة بيساديت (Bessadet, 2022) الكشف عن فوائد تطبيق تقنيات الدراما في تدريس اللغة الإنجليزية. طبقت الدراسة نوع البحث النوعي-الكيفي باستخدام تقنيتين دراماتيكيتين في البحث وهما استغلال المسرحية المكتوبة والارتجال، من خلال دراسة حالة لطلاب السنة الأولى ماجستير في الأدب الإنجليزي والحضارة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الدكتور مولات الطاهر في صيدا بالجزائر. كشفت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي لتدريس اللغة الإنجليزية من خلال الدراما على التطور البدني والعاطفي والاجتماعي والمعرفي للطالب.

وأجرى داود وآخرون (Dawoud et al, 2022) مراجعة أدبية منهجية هدفت إلى توسيع نطاق المعرفة حول الدراما الإبداعية من خلال تلخيص تأثيرها على مهارات الطلاب اللغوية وغير اللغوية في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية / الإنجليزية كلغة ثانية. بعد مسح قواعد بيانات Web of Science و Science Direct و EBSCO للمنشورات المنشورة بين عامي 2009 و 2019 تم العثور على تسعة وعشرين بحثًا مؤهلة للإدراج. كشفت النتائج عن الدور الحاسم للدراما الإبداعية في تعزيز المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. كما تم توضيح التأثير الكبير في دعم مهارات التفكير الاجتماعي والعاطفي والنقدي لدى الطلاب.

أما دراسة ميلتا وآخرون (Meita et al, 2021) كان هدفها الأساسي هو الإبلاغ عن كيفية تنفيذ أداء الدراما كمشروع قائم على تعلم اللغة الإنجليزية الأجنبية وكنشاط تعليمي يحفز اهتمام الطلاب ويشجعهم على استخدام مهاراتهم في اللغة الإنجليزية. علاوة على ذلك، تناولت الدراسة أيضًا المشكلات التي قد توجد في أثناء أداء الدراما مثل اعتقاد بعض الطلاب أنهم لا يستطيعون الأداء باللغة الإنجليزية وقد يختارون الانسحاب من النشاط. طبقت

الدراسة المنهج النوعي، من خلال الملاحظة والمقابلة كأداة بحثية. تكونت عينة الدراسة من الطلاب المسجلين في دورة الدراما في تعليم اللغة في الفصل الخامس من قسم تعليم اللغة الإنجليزية في مدرسة تدريب وتعليم المعلمين (STKIP). أدى الطلاب مسرحية ولديهم خبرة في التحضير للجلسة. أصبح المشاركون من الأقسام الأخرى الذين ستتم مقابلتهم مصدر البيانات الذين شاهدوا أداء الدراما. تم تصميم النشاطات وفقًا لأهداف الدورة لمشاركة المعلومات حول الطلاب وعملية التعلم والظاهرة. توصلت النتائج إلى أن تنفيذ أداء الدراما كتعلم قائم على المشروع له فوائد لا تعد ولا تحصى للطلاب وتعد النشاطات الدرامية طريقة فريدة لتعزيز تحفيز الطلاب ومشاركتهم، ويمكن تعرُّف المهارات اللغوية للطلاب ليس فقط من خلال الأساليب التقليدية ولكن أيضًا من خلال الأداء الدرامي. كما يوفر التعلم المعتمد على المشروعات العملية للطلاب الفرصة لاستكشاف محتويات الدراما في تعليم اللغة.

وأجرى البطوش وآخرون (Al-Btoush et al, 2019) دراسة حول "القصة القصيرة ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال المنهج الوصفي (المسح الاجتماعي) من خلال (30) طالباً وطالبة في مركز اللغات في الجامعة الأردنية. وقد خلصت الدراسة إلى فاعلية هذا الأسلوب لوجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية وكذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى للخصائص الديمغرافية (الجنس، العمر، الدين، البيئة التعليمية). وقد أوصت الدراسة المهتمين بوقفة بحثية، تروم دور الحوار الدرامي أسلوباً تعليمياً منفرداً في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما ركزت دراسة سيسكيلا (Sisquella, 2019) على تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي وعلى الدراما كمنهجية مبتكرة في فصل اللغة الإنجليزية. أجريت الدراسة من خلال دراستي حالة في مدرسة كاتالونية ومدرسة فنلندية تستخدم الدراما في فصولها الدراسية. وعليه، يجري العمل الميداني لتصميم نوع الممارسات الدرامية التي يمكن للمدرسين استخدامها كنموذج. كشفت النتائج أن الدراما هي منهجية مفيدة لتعلم اللغة واكتساب المهارات الشفوية وأنه من المثير للاهتمام استخدامها في تعلم اللغات الأجنبية مع الأطفال.

كما أجرى كليك (Celik, 2019) دراسة بعنوان "دور الدراما في تعليم اللغات الأجنبية" وقد رامت هذه الدراسة بيان دور الدراما في تدريس اللغة الأجنبية على نحو عام من خلال عينات (32) طالباً في فصلين مختلفين في جامعة إيشك (Isik University) من خلال مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وقد خلصت الدراسة إلى حصول المجموعة التجريبية على متوسط علامات أفضل من متوسط علامات المجموعة الضابطة، كما تمّ توظيف طلبة من المجموعة التجريبية على سبيل التغذية الراجعة في التدريس.

كما هدفت دراسة الربابعة والحباشنة (Rababah & Habashneh, 2015) الكشف عن أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدّث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، في تدريس مجموعة تجريبية دوناً عن المجموعة الضابطة. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجوعتين لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين تُعزى للجنس.

وهدفت دراسة الراشيدي (Al-Rashidi, 2012) الكشف عن مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي في دولة الكويت، من خلال عينة بلغت (92) طالباً في أربعة مدارس من خلال مقرر مادة اللغة العربية. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي وظّفت أسلوب الحوار دوناً عن المجموعة الضابطة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس.

بينما أجرى جولييفا (Guliyeva, 2011) دراسة هدفت التحقيق في دور النشاطات الدرامية في التعليم، وخاصة في تدريس اللغة داخل نادي الدراما لقسم اللغة الإنجليزية وآدابها بجامعة قفقاز. إنها دراسة حالة لاستخدام الدراما في فصل اللغة، وتصف هيكل الدورة وإجراءات الفصل الدراسي. أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008-2009 من خلال بروفة أداء "كبرياء وتحامل." ويشمل التجارب الشخصية لمجموعة من الطلاب من مختلف الأقسام والفئات العمرية ومدرسي اللغة الذين نجحوا في أداء وتحقيق أهدافهم وتقييم النتائج، وتقديم النكسات والحلول الممكنة لتدريس اللغة للمتعلمين الأجانب.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة وذات الصلة، أنها اهتمت بأثر وليس بدور أسلوب الحوار وليس الحوار الدرامي في التحصيل العلمي لطلبة المرحلة المدرسية المتوسطة لطلاب من أهل اللغة (الكويت) في مادة اللغة العربية مقرراً دراسياً، وليس لغة تعليمية جديدة، بيد أنها خلصت إلى فاعلية أسلوب الحوار على نحو عام لدى المجموعة التجريبية خلافاً للمجموعة الضابطة التي افتقر تدريسها لأسلوب الحوار. أما الدراسة الثانية؛ فهدفت إلى أثر استخدام الدراما التعليمية، وليس للحوار الدرامي تحديداً في تدريس طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية مجالاً مكانياً مختلفاً يدرس لغات أجنبية متعددة، وقد توّصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجوعتين لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين هاتين المجموعتين تُعزى للجنس أحدَ الخصائص الديمغرافية وليس جميع الخصائص. أما الدراسة الثالثة؛ فقد اهتمت في جنس أدبي محدد، يقدم رؤية تعليمية في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال توظيف القصة القصيرة أسلوباً تعليمياً، بعث على خلق الأبعاد الثقافية واللغوية والجمالية والترفيهية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية أيضاً مجال مكاني مختلف، وقد أوصت هذه الدراسة الباحثين على الالتفات إلى دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لهذا جاء بحثنا يروم هذا الدور تحديداً أسلوباً تعليماً منفرداً في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. أما الدراسة الرابعة؛ فهدفت إلى بيان دور الدراما بمعناها المطلق وليس الحوار الدرامي التعليمي في تدريس اللغة الأجنبية على نحو عام وليس اللغة العربية تحديداً، وقد أجريت على عينات (32) طالباً فقط في فصلين مختلفين في جامعة إيشك من خلال مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، حصلت على نتائج أفضل من الضابطة، كما تم الحصول أيضاً على التغذية الراجعة من طلاب هذه المجموعة.

وتجدر الإشارة إلى ثمّة دراسات أخرى، سبقت أيضاً بحثنا في إطارها العام على نحو النشاط التمثيلي أو توظيف الدراما على نحو عام، أو اهتمام بعضها بعلم واحد محدد من علوم اللغة كقواعد النحو أو النصوص الأدبية، أو بتدريس مادة اللغة الإنجليزية أو اللغة العربية متطلباً دراسياً ضمن متطلبات مناهج التربية والتعليم إلى جانب اهتمام جلّ هذه الدراسات بطلبة من أهل اللغة (الناطقون بالعربية) وليس كلّ هذا من همّنا؛ لهذا نذكر أبرزها فقط لإفادة المتلقي من مثل: (Al-Komi, 1984)، (Al- Zanari, 1991)، (Dudin, 1994)، (Zahir, 1994)، (Flynn, 1995)، (Abu-Helu, 1997)، (Roos, 2000)، (Allouh, 2001) (Al-Kakhun, 2009)، (Al-Anati، 2009)، (AL-Fayoumi, 2012).

المفاهيم الإجرائية:

1. الحوار الدرامي: أحد أشكال الاتصال الإنساني الاجتماعي الذي يتمّ من خلاله مبادلة الكلام بين طرفين أو أكثر بطريقة تمثيلية شفوية مؤطرة بتشبيهات حسيّة وإيماءات جسدية، تُوصل المعنى المُحدد للمفردات والتراكيب اللغوية بأقرب الطرق وأسهلها.

2. الناطقون بغير اللغة العربيّة: الطلبة الأجانب الملتحقون بمركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

منهجية الدراسة

1. منهج الدراسة: طبقت الدراسة منهج المسح الاجتماعي لدور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نظرا إلى ملائمته أغراض الدراسة.

2. مجتمع وعينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة اللغة العربية المنتسبين إلى مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية للعام الجامعي الدراسي (2020 – 2021) والفصل الأول للعام الدراسي (2021 – 2022) الذي بلغ عددهم (60) طالباً وطالبة، الذين جرى تطبيق أسلوب الحوار الدرامي التعليمي عليهم بالفصول الدراسية السابقة. الجدول (1) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

الجدول (1): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	52	86.7
	أنثى	8	13.3
السن	17-20	30	50.0
	21-24	18	30.0
	25-28	7	11.7
	29 فأكثر	5	8.3
الديانة	الإسلام	56	93.3
	المسيحية	4	6.7
الجنسية	تايلند	21	35.0
	الصين	2	3.3
	غانا	3	5.0
	اندونيسيا	6	10.0
	الفلبين	3	5.0
	ُاكرانيا	1	1.7
	بوركينافاسو	9	15.0

المتغير		العدد	النسبة
	ماليزيا	6	10.0
	نيجيريا	6	10.0
	غامبيا	3	5.0
عدد سنوات دراسة اللغة العربية	أقلّ من سنة	32	53.3
	من سنة إلى سنتين	24	40.0
	3- 4 سنوات	4	6.7
	من 5 سنوات فأكثر	0	0.0
ما مدى ممارستك العملية للغة العربية	ضعيفة	32	57.0
	متوسطة	20	33.0
	قوية	8	10.0
أين درستَ اللغة العربية؟	معايشة الناطقين باللغة العربية	6	10.0
	مسجد	28	33.0
	مراكز خاصة	16	30.0
	المدرسة	8	20.0
	الجامعة	2	7.0

3. أداة الدراسة: تم تصميم استبيان لجمع بيانات الدراسة، وتضمن قسمين؛ الاول شمل على البيانات الديموغرافية للمبحوثين، أما القسم الثاني تضمن الفقرات التي تقيس فاعلية الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4. المعيار الاحصائي

لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات المبحوثين على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبيان)، تم اعتماد المعيار التالي:: (3.67 فما فوق: مرتفع)، (2.34 - 3.66: متوسط)، (2.33 فما دون: منخفض) استناداً لناتج المعادلة التالية: (القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسوم على عدد المستويات)؛ ما يعني: $\left(m = \frac{5-1}{3} = 1.33\right)$. وتساوي هذه القيمة طول الفئة (1.33). باستخدام مقياس ليكرت الخماسي على فقرات الاستبيان التي تراوحت بين ((1) معارض بشدة إلى (5) موافق بشدة).

5. صدق وثبات أداة الدراسة

تمّ اختبار ثبات أداة الدراسة من خلال اختبار (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) بنتيجة بلغت (0.91) لأبعاد البحث؛ ما يصف ثبات الأداة بالمرتفع، وأن فقراته مناسبة لقياس هذه المتغيرات التي تخضع لمستوى اعتمادي عالٍ. كما تم اختبار ملاءمة النموذج من خلال احتساب قيمة معامل الالتواء للمتغيرات (Skewness) القائم على تطبيق التحليل الإحصائي الكمّي للبيانات القياسية الذي حققّ افتراض التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) لبيانات البحث؛ ما جعل قيمة معامل التواء جميع متغيرات البحث أقلّ من (1).

6. اختبار التوزيع الطبيعي

تراوحت قيم اختباريّ الالتواء (Skewness) والتفلّطح (Kurtosis) بين 2 ± من خلال اختبارنا لهذين الاختبارين؛ ليتأكدا من توزيع البيانات على نحو طبيعي أم غير ذلك؛ وبالفعل تدلّ هذه القيمة على أن جميع بيانات متغيرات الدراسة تتوزع توزيعاً طبيعياً. وقد أظهرت نتائج اختبار (Kolmogorov - Smirnova) لديهم انعدام الفروقات ذات الدلالة الإحصائية لجميع المحاور (المستقلة والتابعة) لدى مستوى معنوية ($\alpha \geq 0.05$)؛ وعليه فقد توزعت جميع المحاور توزيعاً طبيعياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

*** السؤال الأول: ما دور الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها؟**

اتضح من خلال نتائج الجدول (2) أدناه؛ أنه تراوحت متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على بُعد تأثير الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية ما بين (4.43 – 4.87) وفق مقياس التدرّج الخماسي، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا البُعد (4.66)؛ ما يشير إلى أن درجة تأثير الحوار الدرامي في

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مرتفعة. وبإعادة النظر في فقرات هذا البُعد؛ فإننا نجد أن الوسط الحسابي الأعلى كان عند الفقرة: "ينّمي الحوار الدرامي ثقتك بنفسك ويُعزز شخصيتك"، وعند الفقرة: "ينّمي الحوار الدرامي مهارة الاستماع والمحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (4.87) وفق انحراف معياري بلغ (343.). وكان أقلّ وسط حسابي عند الفقرة: "يمنحك الحوار الدرامي القدرة على الإجابة دون مساعدة المدرس" بمتوسط حسابي بلغ (4.43)، وانحراف معياري مقداره (722.) وفقاً لهذا الجدول الذي يرتكز إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاتجاه العام لفاعلية الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما يلي:

الجدول (2): متوسط استجابات أفراد العينة

فقرات العامل	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
يجلب الحوار الدرامي اهتمامك ويجذب انتباهك.	4.70	.530	4	مرتفع
ينّمي الحوار الدرامي دافعيتك للتعلم ويشوّقك له.	4.63	.610	6	مرتفع
يمنحك الحوار الدرامي القدرة على الإجابة دون مساعدة المُدرس.	4.43	.722	10	مرتفع
يُسهم الحوار الدرامي في تكوين تراكيب وروابط لغوية من خلال مسرحة الفكرة حوارياً.	4.60	.616	7	مرتفع
يُساعد الحوار الدرامي على إيجاد علاقة جيدة بين المُدرس والطلبة.	4.80	.480	3	مرتفع
يُنّمي الحوار الدرامي مهارة الاستماع والمحادثة.	4.87	.343	1	مرتفع
يُثري الحوار الدرامي مُعجمك اللغوي.	4.60	.669	7	مرتفع
يُنّمي الحوار الدرامي ثقتك بنفسك ويُعزز شخصيتك.	4.87	.343	1	مرتفع
يُساعد الحوار الدرامي على تحسين النطق لديك.	4.53	.623	9	مرتفع
يُنّمي الحوار الدرامي مهارة الاتصال لديك.	4.53	.724	9	مرتفع
الاتجاه العام	**4.66**	**.227**	**5**	**مرتفع**

*** السؤال الثاني: هل ثمّة فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لعدد سنوات دراسة الطالب للغة العربية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد استخدام الباحثون تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ لأنه أسلوب مناسب، يعطي نتائج حقيقية، تحقق هدف البحث بكل عناية ودقّة من خلال تحليل مثل هذه البيانات الترتيبية، كما في الجدول (3) أدناه الذي يعرض نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لعدد سنوات دراسة الطالب للغة العربية. حيث كانت قيمة (ف) تساوي (1.711) وبمستوى دلالة (sig = 0.190)، وهي أكبر من 0.05؛ ما يؤكد عدم وجود فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لعدد سنوات دراسة الطالب للغة العربية. وقد أكد تقاربُ المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو التأثّر بالحوار الدرامي هذه النتيجةَ، ولمختلف فئات عدد سنوات الدراسة.

الجدول (3): تحليل التباين الأحادي

المتغير	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة .sig
عدد سنوات دراسة اللغة العربية	أقلّ من سنة	4.619	0.261	1.711	0.190
	من سنة إلى سنتين	4.679	0.174		
	من 3-4 سنوات	4.825	0.126		
	الكليّ	**4.657**	**0.227**		

*** السؤال الثالث: هل ثمّة فروق في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لخصائص الطلبة (الجنس، والديانة)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-Test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لخصائص الطلبة (الجنس، والديانة). ويعرض الجدول (4) أدناه نتائج هذا الاختبار حيث بلغت قيمة (ت) عند متغير الجنس،

تساوي (0.915-)، وبمستوى دلالة (sig = 0.364)، وهي أكبر من 0.05؛ ما يؤكد عدم وجود فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى للجنس، كما يؤكد أيضاً تقارب المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو التأثّر بالحوار الدرامي، ولكلا الجنسين. كما بلغت قيمة (ت) عند متغير الديانة (1.932) وبمستوى دلالة (sig = 0.058)؛ وهي أكبر من (0.05)؛ ما يؤكد عدم وجود فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى للديانة، كما أكدّ تقاربُ المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو التأثّر بالحوار الدرامي هذه النتيجةَ، ولكلا الفئتين.

الجدول (4): اختبار(ت) للعينات المستقلة

المتغير	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة .sig
الجنس	ذكر	4.646	0.238	-0.915	0.364
	أنثى	4.725	0.117		
الديانة	الإسلام	4.671	0.216	1.932	0.058
	المسيحية	4.450	0.311		
المجموع		4.657	0.227		

*** السؤال الرابع: هل ثمّة فروق في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لدراسة الطالب للغة العربية مسبّقا؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لدراسة اللغة العربية مسبّقاً، ويعرض الجدول (5) أدناه نتائج هذا الاختبار، حيث بلغت قيمة (ت) عند متغير "دراسة اللغة العربية مسبّقا" (0.424-)، وبمستوى دلالة (sig = 0.679)؛ وهي أكبر من (0.05)؛ ما يؤكد عدم وجود فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لدراسة الطالب للغة العربية مسبّقاً. وقد أكد تقاربُ المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو التأثر بالحوار الدرامي هذه النتيجةَ، ولكلا الفئتين.

الجدول (5): اختبار(ت) للعينات المستقلة

المتغير	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة .sig
هل درست اللغة العربية مسبّقاً؟	نعم	4.060	0.493	-0.424	0.679
	لا	4.185	0.064		
	الكلي	4.657	0.227		

*** السؤال الخامس: هل ثمّة فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لمستوى إلمام الطالب باللغة العربية باختلاف (البيئة التعليمية)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد استخدام الباحثون تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لاختبار الفروق في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لمستوى إلمام الطالب باللغة العربية باختلاف (البيئة التعليمية). ويعرض الجدول (6) أدناه نتائج هذا التحليل، حيث بلغت قيمة ف (6.001)، وبمستوى دلالة (sig = 0.000)؛ وهي أقل من (0.05)؛ ما يؤكد وجود فروق معنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لمستوى إلمام الطالب باللغة العربية باختلاف (البيئة التعليمية). وقد أكد تباعدُ المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو التأثر بالحوار الدرامي هذه النتيجةَ، ولمختلف فئات البيئة التعليمية.

الجدول (6): تحليل التباين الأحادي

المتغيّر	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة .sig
مستوى إلمام الطالب باللغة العربية باختلاف (البيئة التعليمية)	معايشة الناطقين باللغة العربية	4.717	0.172	6.001	0.000
	مسجد	4.768	0.196		
	مراكز خاصة	4.556	0.234		
	المدرسة	4.438	0.106		
	الجامعة	4.600	0.141		
	الكلي	4.657	0.227		

إن تأثير الحوار الدرامي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنه يضاعف انتباه الطالب ويشوّقه للتعليم، فضلاً عن إثرائه بمفردات جديدة، كما يُسهم في إيجاد علاقة جيدة بين الطلبة وأنفسهم من جهة، والمدرس من جهة ثانية. ويُسهم في تطوير مهارات الاستماع والقراءة والمحادثة بفضل تعزيز روابطه اللغوية التي تمكّنه إلى حدّ ما من الإجابة دون مساعدة المُدرس. وتؤكد هذه النتيجة بأن فاعلية الحوار الدرامي التعليمي أكثر نجاعة من الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والسرد من حيث لا يمكن للناطقين بغير اللغة العربية تعلّمها بعيداً عن التفاعل الاجتماعي ممثلاً بالمُدرس والطالب وبين الطلبة أنفسهم، لأن مثل هذا التفاعل يوفر لهم فرصة التوظيف الجيد للمفردات والتراكيب اللغوية الجديدة وللغة الجسد وإيماءاته الدلالية في كونها تُعبر عن حالة المُرسِل والمتلقي معاً في موقف اتصالي تزامنيّ، يمكّنهم من استيعاب اللغة ومفرداتها والتمييز بين المواقف الاجتماعية التفاعلية، وما يناسبها من خطاب لغوي صحيح نحوياً وصرفياً وبلاغياً (الكفاية اللغوية)؛ بُغية المُتعلّم المتمثلة في إجابة السؤال الأول للبحث. وقد اتفقت هذه النتيجة مع جلّ الدراسات السابقة. كما اتضح أن للطلبة ميول نحو توظيف أسلوب الحوار الدرامي كأداة فاعلة لتعلّم اللغة العربية بغض النظر عن عدد سنوات دراسة الطلبة للغة العربية مسبّقاً، لأنه يمنحهم قدرة أكبر على تعلّم اللغة خلافاً للأساليب التقليدية التي درسوا اللغة العربية من خلالها مسبقاً؛ لأنها لم تتناول مواقف تفاعلية مباشرة في حياتهم اليومية كما تقنية الحوار الدرامي التعليمي الذي يوضّح هوية الشخصيات، ويقف على مدلول المواقف والقيّم الاجتماعية، وكيفية التعامل معها في سياقها الثقافي والاجتماعي لارتباط اللغة بالمدلولات الرمزية التي تستمدها من السياق الثقافي والاجتماعي؛ ما يحقق له الفهم واكتساب مهارة اللغة بطريقة عملية. وتكمن إجابة السؤال الثاني للبحث في هذه النتيجة التي وافقت دراسة: (Celik, 2019)، و(Rababah, Habashneh, 2015)، و(Al-Btoush et al, 2019).

إلا أن عدم وجود اختلاف بين اتجاهات الطلبة حول ميولهم للحوار الدرامي كأداةٍ فاعلة للتعلّم بغض النظر عن ديانتهم وجنسهم بواقع ميول كلا الجنسين من مختلف الديانات نحو الحوار الدرامي في تعلّم اللغة العربية؛ لأنه يمكّنهم من التعبير عن هويتهم الجندرية والدينية، ومن تعرُّف الخصائص الجندرية للمجتمع العربي ودياناته، وكذلك تعلّم مهارة اللغة المنوطة بخصائص هذا المجتمع الذي يحتضن هذه اللغة، ويمنحها رمزية لغوية اجتماعية، تعكس خصائصه وقيمه وعاداته ودياناته. وتتحقق إجابة السؤال الثالث للبحث بهذه النتيجة التي وافقت دراسة: (Al-Rashidi, 2012)، و(Rababah, Habashneh, 2015)، و(Al-Btoush et al, 2019). كما أن انعدام الفروق المعنوية في مدى تأثّر الطالب بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى للدراسة المسبّقة للغة العربية من حيث تأثّر جميع الطلبة بالحوار الدرامي كوسيلة لتعلّم اللغة العربية سواء أسبق لهم تعلّم اللغة العربية أم لم يسبق؛ ما يدلّ على استمتاع حديثيّ العهد في تعلّم اللغة العربية جيداً بالحوار الدرامي الذي أكسبهم المهارات اللغوية وساعدهم على ذلك من خلال سياق هذه الطريقة التي تُنيط بالطالب والمعلم أدواراً تعليمية تمثيلية، تتضمن رموزاً وإيحاءات جسدية تعبّر عن مفردات اللغة وتراكيبها وفقاً للمواقف الدرامية الصفية التفاعلية بوضح تامّ للمعنى المقصود منها. أما الطلبة الذين سبق لهم تعلّم اللغة العربية مسبّقاً؛ فتتيح لهم هذه الطريقة علاوة على مّا سبق تقييم ما سبق لهم تعلّمه من مفردات وتراكيب لغوية، ثم تقويم هذا التعلّم من خلال هذه المواقف الدرامية التشاركية؛ ما يعني تأثّر كليهما في الحوار الدرامي التعليمي. وتكمن إجابة السؤال الرابع للبحث في هذه النتيجة التي توافقت مع دراسة: (Rababah, Habashneh, 2015)، و(Al-Btoush et al, 2019).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق معنوية في مدى تأثّر الطلبة بالحوار الدرامي بوصفه أداة من أدوات تعلّم اللغة تُعزى لمستوى إلمام الطلبة باللغة العربية وفقاً للبيئة التعليمية التي سبق لهم تعلّم اللغة العربية فيها حيث تأثروا بالحوار الدرامي أداةً تعليمية للغة العربية؛ لأنهم تمكّنوا من توظيف المهارات اللغوية التي تعلموها مسبّقاً من خلال هذه الطريقة التي عززت ثقتهم بأنفسهم أكثر بالإضافة إلى منحهم فرصة التثبّت من معلوماتهم اللغوية وتقويم ما شابَه من خطأ أو لحن. أما الطلبة الذين لم يسبق لهم تعلّم اللغة العربية في بيئات تعليمية أخرى؛ فقد منحهم الحوار الدرامي فرصة تعلّم المفردات والتراكيب اللغوية على نحو صحيح ودقيق، علاوة على اطلاعهم على مهارة زملائهم اللغوية وبناء عليه محاكاتهم؛ ما يخلق لديهم حافزاً ورغبة في الإقبال على التعلّم وصولاً الى مستوى أفضل. وتتحقق إجابة السؤال الخامس للبحث في هذه النتيجة التي توافقت ودراسةَ: (Celik, 2019)، و(Al-Btoush et al, 2019).

التوصيات

- إثراء مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بنصوص حوارية درامية هادفة، تراعي المستوى الدراسي للطالب.
- ضرورة التفات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى العروض المسرحية والأفلام القصيرة الهادفة التي تمكّنهم من الكفاية اللغوية.
- ضرورة تصميم قاعات صفيّة على نحو حلقات دراسية، تُسهم في توظيف الحوار الدرامي كآلية من آليات تعليم اللغة العربية.

المصادروالمراجع

القرآن الكريم.

السيد، ع. (2011). *الاتجاهات والتطبيقات الحديثة في المناهج وطرق التدريس*. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأصفهاني، أ. (2001). *المفردات في غريب القرآن*. لبنان: دار المعرفة.

البساطي، ع. (2016). *أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية لغير الناطقين بها*. جامعة أفريقيا العالمية: معهد اللغة العربية.

البطوش، ح.، ربابعة، ا.، والحباشنة، ق. (2019). القصة القصيرة ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مركز التميز للصحافة العلمية والبحثية*، 9(1).

الجيوسي، ع. (2006). أسلوب الحوار في القرآن الكريم: خصائصه الإعجازية وأسراره النفسية. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، عمادة البحث العلمي*، 2(2).

الحلة، م. (2001). *تكنولوجيا التعليم بين القول والتطبيق*. (ط1). عمان: دار المسيرة.

حمو، ح. (1998). *حركة النقد المسرحي في سوريا (1967 - 1988)*. دمشق: اتحاد الكتّاب العرب.

الدليمي، ط.، والوائلي، س. (2009). *الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية*. (ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

ربابعة، ا.، والحباشنة، ق. (2015). أثر استخدام الدراما التربوية في تنمية مهارة التحدث (التعبير الشفهي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية لغير الناطقين بها. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 42(3).

الرشيدي، أ. (2012). *فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في الإنجاز والتفكير الاستقرائي لطلبة الصف التاسع في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية بجامعة الشرق الأوسط، الكويت.

الصاعدي، م. (2021). معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(2)، 183- 218.

الوازن، خ.، والخياط، م. (2014). إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها. *مجلة دراسات: العلوم الاجتماعية والانسانية*، 41(1)، 37-58.

روز، د. (2000). تحسين التعلم القائم على الصور لطلاب المرحلة الابتدائية الذين يقرؤون الفهم باستخدام تقنيات الدراما. *مجلة البحوث التربوية*، 94(1)، 55.

زاهر، ع. (1994). أثر استخدام لعب الأدوار على تحصيل الطلاب في المفردات والنحو في المدرسة الثانوية في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم في اللغة: دراسات في المناهج وطرق التدريس. *مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية*، 28.

زريقات، و. (2009). *أثر أسلوب الحوار في تنمية مهارات التحدث والتفكير النقدي لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية العلوم التربوية جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزمخشري، م. (1998). *أساس البلاغة*. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

الزناري، ح. (1991). *استخدام النشاط التمثيلي في تدريس فروع اللغة العربية وأثرها في التحصيل وتنمية المهارات اللغوية. رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

الزيات، أ. (1985). *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار عمر للنشر والتوزيع.

سعادة، ج. (2008). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة العملية)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصبيحي، م. (2008). *مقدمة في علم النص ومجالات تطبيقه*. (ط1). الجزائر: دار نشر العلوم العربية.

عاشور، ر.، والحوامدة، م. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العناتي، و. (2003). *اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. (ط1). عمان: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

العناتي، و. (2009). رؤى لغوية في تدريس الحوار الدرامي للناطقين بغيرها. *أبحاث النجاح*، 23(1).

العناتي، و. (2010). *نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية: رؤى منهجية*. (ط1). عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

الغول، م. (2009). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*. عمان: دار الكتاب الثقافية.

الفيومي، خ. (2012). أثر استخدام استراتيجية التمثيل الديموغرافي للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(1).

الكخن، أ.، وهنية، ل. (2009). أثر استخدام الدراما التربوية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طلاب الصف العاشر. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 5(3)، 201 - 216.

كواش، ع. (2019). النظرية الاجتماعية في درس اللغويات الحديثة. *مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر*، 8(3)، 67 - 92.

الكومي، م. (1984). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: ملاحظات حول تدريس النصوص والآداب. *مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية*، 2.

اللبودي، م. (2003). الحوار: تقنياته واستراتيجياته وطرق تدريسه. القاهرة: مكتبة وهبة للنشر والتوزيع.

اللقاني. أ.، والجمال، ع. (2003). *معجم المعرفة بالمصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*. (ط1). القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

اللوح، أ. (2001). *أثر استخدام النشاط التمثيلي في تحصيل القواعد النحوية لطلاب الصف الخامس في قواعد النحو. رسالة ماجستير*، البرنامج المشترك جامعة عين شمس، مصر وجامعة الأقصى، غزة.

محمد، ف.، عبد الحق، أ. (2020). استخدام المناجاة الدرامية لتنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بين المعلمين المحتملين. *مجلة كلية التربية*، 121(3)، 1-42.

ابن منظور، ج. (1997). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

النحلاوي، ع. (2000). *التربية بالحوار*. (ط1). بيروت: بيت الفكر المعاصر.

الهوارنة، م. (2012). دراسة في بعض المتغيرات المتعلقة بالتطور اللغوي لدى أطفال رياض الأطفال. *مجلة جامعة دمشق*، 28(1).

References

Abu-Helu, S. Y. (1997). The Influence of Drama as a Teaching Procedure on Jordanian Ninth-Grade Students' Oral Proficiency in the English Language (Doctoral dissertation, Yarmouk University).

Adler, P. A., Adler, P., & Fontana, A. (1987). Everyday life sociology. *Annual Review of Sociology*, *13*(1), 217-235.

Al-Anati, W. (2003). *Applied Linguistics and Teaching Arabic to Non-Native Speakers*. (1st ed.). Amman: Dar Al-Jawhara for Publishing and Distribution.

Al-Anati, W. (2009), Linguistic Visions in Teaching Dramatic Dialogue to Non-Arabic Speakers. An-Najah Research, 23(1).

Al-Anati, W. (2010). *Nihad Al-Mousa and the teaching of the Arabic language: Methodological insights*. (1st ed.). Amman: Jarir Publishing and Distribution House.

AL-Btoush, H., Al-rababah, I., Al habashneh, Q. (2019), The Short story and its Role in the Teaching of Arabic to Non- Native Speakers. *Centre of Excellence for Scientific & Research Journalism*, 9(1).

Al-Dulaimi, T., & Al-Waeli, S. (2009). Modern trends in teaching Arabic. (1st ed.). Jordan: The modern world of books.

Al-Fayoumi, K. (2012). The effect of using the strategy of demographic representation for poetic texts on comprehension, a discount for students of the stage the primary school in UNRWA schools in Jordan. *The Islamic University of Educational and Psychological Studies journal*, 20(1).

Al-Ghoul, M. (2009). *Arabic language curricula and methods of teaching*. Amman: Dar Al-Kitab Al-Thaqafiya.

Al-Hawarneh, M. (2012). A Study of Some Variables Related to Language Development in Kindergarten Children. *Damascus University Journal*, 28(1).

Al-Helah, M. (2001). Educational technology between speaking and practice. (1st ed.). Amman: Dar Al-Masira.

Ali, M. A. S. (2011). Modern trends and applications in curricula and teaching methods. *Dar Al-Maisarah for Publishing and Distribution, Amman*.

Al-Isfahani, A. (2001). *Vocabulary in the A Strange Qur'an*. Lebanon: Dar Al-Maarifa.

Al-Jayousi, A. (2006). The Method of Dialogue in the Noble Qur'an: Its Miraculous Characteristics and Psychological Secrets. *The Jordanian Journal of Islamic Studies, Al al-Bayt University, Deanship of Scientific Research*, 2(2).

Al-Kakhun, A., & Haniyeh, L. (2009). The effect of using educational drama on Teaching Arabic grammar in the achievement of tenth grade students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 5(3), 201 – 216.

Al-komi, M. (1984). Teaching Arabic to Speakers of Other Languages… Notes on Teaching Texts and Literature. *Journal of the Arabic Language Institute, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia*, 2.

Al-Labodi, M. I. (2003), Dialogue: its techniques, strategies, and methods of teaching. (1st ed.). Cairo: Wahba Library for Publishing and Distribution.

Al-Laqani, A., & Al-Jamal, A. (2003). *A Dictionary of Educational Terminology Knowledge in Curricula and Teaching Methods*. (3rd ed.). Cairo: The World of Books for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Nahlawi, Abd. (2000). Education by Dialogue. (1st ed.). Beirut: House of Contemporary Thought.

Al-Rashidi, A. (2012). *The Effectiveness of Teaching Arabic by Dialogue Method in the Achievement and Inductive Thinking of Ninth Grade Students in the State of Kuwait. Unpublished master's Thesis*, College of Educational Sciences at the Middle East University, Kuwait.

Al-Zanari, H. (1991). *The use of representational activity in the teaching of branches of the Arabic language and its impact on achievement and the development of language skills. PhD thesis*, Institute of Educational Studies and Research, Cairo .

Al-Zayyat, A. (1985). *Al-Mu'jam Al-Waseet*. Cairo: Dar Omar for Publishing and Distribution.

Basati, O. (2016). Foundations and Criteria for Selecting Literary Texts for Non-Arabic Speakers. *International University of Africa, Institute of the Arabic Language*, 20, 123-148.

Bessadet, L. (2022). Drama-Based Approach in English Language Teaching. *Arab World English Journal*, 13(1), 525-533. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.34.

Celik, B. (2019). The Role of Drama in Foreign Language Teaching. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 5(4), 112 – 125. https://dx.doi.org/10.23918/ijsses.v5i4p112.

Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87–99 .

Dawoud, L. K., Hasim, Z., & Saad, M. R. M. (2022). Creative Drama in Language Education: A Systematic Literature Review. *Radical Solutions in Palestinian Higher Education: Research from An-Najah National University*, 135-146. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0101-0_11.

Dudin, N. (1994). *The Effect of Using Drama in Teaching EFLON Development of Oral Skills of Tenth Grade Student in Jordan. M.A thesis*, University of Jordan. Amman, Jordan.

Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617-633.

Ewing, R., Miller, C., & Saxton, J. (2008). Drama and contemporary picture books in the middle years. *Drama Teaching in English: Imagination, Action and Engagement*, 121-135.

Ferry, P. (2003). Reflections on Raising the Tortured-on Earth. (1st ed.). Ramallah: Al-Tanweer for Publishing, Translation and Distribution.

Flynn, R.M. (1995). Developing and Usage Curriculum: Based Creative Drama in Fifth A Drama Special and A Classroom Teacher Collaborative. *Dissertation Abstract International*, 57(3), 996.

Goffman, E. (1980). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books: A Division of Random House.

Hammo, H. (1998). *Theatrical Criticism Movement in Syria (1967 – 1988)*. Damascus: Arab Writers Union.

Herman, V. (1991). Dramatic dialogue and the systematics of turn-taking. Semiotica, 83(1/2), 97-121. https://doi.org/10.1515/semi.1991.83.1-2.97.

Kawash, A. (2019). Social theory in the modern linguistic lesson. *Journal of Human Sciences and Society, Biskra University, Algeria*, 8(3), 67 - 92 .

Meita L. K., Rudi H., & Ana R. (2021). Lesson of Drama in Language Education: Why do We Have to Learn English Through Drama Performance?. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 535, 175-185. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210304.038.

Mohamed, F., & Abdel-Haq, E. (2020). Using Dramatic Monologue for Developing EFL Speaking Skills among Prospective Teachers. Journal of Faculty of Education, 121(3), 1-42.

Pickering, M., & Garrod, S. (2021). *Understanding Dialogue: Language Use and Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rababah, E., & Habashneh, Q. (2015). The Effect of Using Educational Drama in Developing Speaking Skill (Oral Expression) and Improving Achievement Among Students of Arabic for Non-Native Speakers. *Dirasat: Humanities and Social Sciences*, 42(3).

Ritzer, G. (2007). *Contemporary Sociological Theory and Its Classical Roots: The Basics*. New York: McGraw-Hill.

Rose, D. (2000). Improving Image-Based Learning Primary students reading Comprehension with Drama Techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55.

Saadeh, J. (2008). Teaching Thinking Skills (with hundreds of practical examples). Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Sisquella, A. (2019). *Using Drama to Teach a foreign language at the primary level: case studies in a Catalan and Finnish primary school. Dissertation Ph.D*., Universitat Central de Catalunya. http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5880/trealu_a2019_sellabona_ariadna_using_drama.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wade, L. (2000). Using Dialogue to Develop Critical Thinking. *Journal Of Language Development*, 5(1).

Winston, J. (2012). *Second Language Learning through Drama Practical Techniques and Applications*. (1st ed.). Routledge.

Zahid, A., & Rohi, S. (2019). Effectiveness of Drama in Teaching and Learning English as A Foreign Language. *International Journal of Science and Research*, 8(8), 1380- 1386.

Zahir, A. (1994). The effect of using role-playing on students' achievement High School Vocabulary and Syntax in English Language and Their Attitudes in Language, Studies in Curricula and Teaching Methods. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods. The Egyptian Society*, 28.

Zureikat, W. (2009). *The Impact of the Dialogue Method in Developing Speaking and Critical Thinking Skills for Tenth Grade Students in Jordan. Unpublished Ph.D. thesis*, Faculty of Educational Sciences at Yarmouk University, Irbid - Jordan.