Lisanî İlimler Dergisi
Journal of Linguistic Studies
Aralık / December 2023, 1 (2): 141-172

استخدام منهج التدريس القائم على المهام في تدريس الأدب العربي

Using A Task-Based Teaching Approach in Teaching Arabic Literature

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D.
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of Arabic Language Education
mhsucin@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4433-7468

Ayat ALSAOUR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi University Institute of Educational Sciences
ayat.sarah@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9819-4709

Makale Bilgisi / *Article Information*

Makale Türü / *Article Types* : Araştırma Makalesi / *Research Article*
Geliş Tarihi / *Received* : 01.11.2023
Kabul Tarihi / *Accepted* : 06.12.2023
Yayın Tarihi / *Published* : 30.12.2023
Yayın Sezonu / *Pub Date Season* : Aralık / *December*
Cilt / *Volume*: 1 • **Sayı / *Issue*:** 2 • **Sayfa / *Pages*:** 141-172

Atıf / *Cite as*
SUÇİN, M. H., ALSAOUR, A., (2023). Using A Task-Based Teaching Approach in Teaching Arabic Literature, *Lisânî İlimler Dergisi,* 1(2), 141-172.

İntihal / *Plagiarism*
Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.
This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Yayın Hakkı / *Copyright*©
LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.
Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.
All rights reserved.

الملخص: لا شك أن الإقبال على تعلم اللغة العربية في السنوات الأخيرة جعل دراسة طرائق التدريس موضوعاً يتطرق له معلّمو اللغة ومتعلّميها. وعلى الرغم من اتباع الطرق والمناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية، فإن تدريس الأدب العربي لم يحظ بالاهتمام الكافي لما يجد فيه البعض من تحديات أثناء عملية التعليم. في هذا السياق، يتناول هذا المقال بين أسطره الحديث عن أحدث مناهج التدريس التواصلية المتبعة في العالم في يومنا هذا، ألا وهو منهج تدريس اللغة القائم على المهام (TBLT)، فيتطرق للمهام وتعريفها وأنواعها ومكوناتها، وكذلك المبادئ العامة والأساسية لهذا المنهج. كما يسلط المقال الضوء على أهمية الأدب العربي في عملية التعليم، ويقترح في نهايته نموذجاً درسيّاً يمكنه أن يكون مثالاً على تدريس الأدب العربي من خلال منهج تدريس اللغة القائم على المهام (TBLT).

الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة القائم على المهام، تدريس الأدب العربي، المناهج الحديثة

Summary: There is no doubt that the demand for learning the Arabic language in recent years has made the study of teaching methods a topic addressed by language teachers and learners. Despite the adoption of modern methods and approaches in teaching the Arabic language, the teaching of Arabic literature has not received sufficient attention due to the challenges some find in it during the education process. In this context, this article discusses between its lines the most recent communicative teaching approach followed in the world today, which is the task-based language teaching approach (TBLT). It also deals with the "task", its definition, types, and components, as well as highlighting the general and basic principles of this approach. Moreover, the article sheds light on the importance of Arabic literature in the education process, and ends up with a proposed lesson model that could serve as an example for teaching Arabic literature through the TBLT approach.

Keywords: Task-based language teaching approach, TBLT, teaching Arabic literature, modern methods

المقدمة:

شغَل موضوع تعلّم اللغات وتعليمها أهمية بالغة عبر الزمن، حيث شهد هذا المجال تغيرات وتطورات عديدة واكبت الحاجة لتعلم اللغات الأجنبية والهدف من استخدامها. فكان في هذا المجال الدراسات العديدة التي ناقشت تعليم اللغة من مختلف الجوانب سواء الفلسفية أو النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية أو حتى من الناحية العملية. وخلال ذلك تم بذل الجهود الكبيرة من قِبل الباحثين للوصول إلى نهج يمكن اتباعه في عملية التعليم ليكون مثالاً يمكّن كلاً من المعلمين والمتعلمين الاستفادة منه ويسهل عليهم دورهم في هذه العملية، خصوصاً عندما أصبحت الحاجة ملحة لتعلم اللغات الأجنبية في ظل المواقف المختلفة التي تعرضت لها الشعوب من الحروب القائمة بين الدول وحملات الهجرة، وأيضاً لأسباب أخرى متعلقة بالتجارة والتعليم وكذلك التواصل الثقافي بين الأمم. (ريتشاردز، ج. س.، ورودجرز، ت. س.، 2014: 3)

وكانت أهم إنجازاتهم بإيجاد طرق التدريس والتي بدأت بالظهور الجليّ والتطور في مطلع القرن العشرين، فأوجدوا الطرق المختلفة كالطريقة السمعية اللغوية والطريقة الايحائية والنهج الطبيعي وكذلك النهج التواصلي. وانطلاقاً من النهج التواصلي أفضت الجهود إلى تطوير منهجاً عملياً يراعي الهدف من تعلم واستخدام اللغة، فكان منهج التدريس القائم على المهام (TLBT) والذي يعتبره الكثيرون أنه وليداً للنهج التواصلي.

في الوقت الذي تراجعت معظم الطرق والأساليب الأخرى للتدريس بعد الانتقادات والثغرات التي واجهتها من قبل اللغويين وعلماء اللغة، فقد لاق منهج التدريس القائم على المهام (TLBT) ترحيباً واسعاً باعتباره منهجاً فعالاً وناجحاً في غرس مبادئ استخدام اللغة بشكل فعّال وحقيقي، وتم إجراء العديد من الدراسات حوله لمناقشة أهميته ومدى فعاليته وكيفية تطبيقه وكذلك تمت دراسة الاعتبارات التي يجب أخذها خلال اتباعه. كانت نتائج الدراسات والتي غطت الجوانب الأساسية لاكتساب اللغة إيجابية ومُرضية لحد كبير، مما دفع العديد من البلدان إلى استخدام هذا المنهج في مناهجها الدراسية مثل اليابان ونيوزيلندا وكندا وغيرها من البلدان الأخرى.

الجدير بالذكر أن أغلب الدراسات التي أُجريت على هذا المنهج ركزت على المهارات اللغوية التي يحتاج المتعلم استخدامها في الحياة اليومية وفي المواقف الحقيقية، مما جعل التوجه إلى تدريس الأدب باستخدام هذا المنهج ليس موضع تركيز أو اهتمام رغم المعرفة بأهمية الأدب في تعزيز المهارات الأساسية عند المتعلم. كما أن النظرة السائدة إلى الأدب على أنه مادة صعبة قد تواجه عقبات أثناء تدريسه بدلاً من كونه مادة ممتعة زاخرة بمواضع الجمال والمتعة شكلت حاجزاً حال دون استخدامه في المناهج الدراسية كمادة أساسية في عملية التعلم.

في هذا المقال سيتم تسليط الضوء على المهام وأنواعها ومكوناتها، وكذلك التطرق للتعريف بمنهج التدريس القائم على المهام ومبادئه الأساسية، ومن ثم سوف يتم التوجه للأدب والتعرف على أنواعه وفروعه وأهمية تدريسه حيث يمكن تغيير النظرة السائدة للأدب على أنه مادة صعبة لجعله مادةً غنية ممتعة يمكن تكريسها والاستفادة منها في عملية التعلم وذلك من خلال تزويد نموذج درسي باستخدام أداء المهام في نهاية هذا المقال.

تعريف المهمة

من المهم قبل كل شيء تعريف ما تعنيه «المهمة» بشكل عام وأيضاً وفق السياق الذي يقتضيه هذا المقال، فوفقاً لقواميس اللغة العربية، فقد ورد في الوسيط أن «مُهِمَّة/مَهَمَّة» هي مفرد «المهام/ المهمّات» والتي تعني «وظيفة، توكيل أو صلاحيّة تعطى لشخص ما من أجل القيام بأمر محدّد.»

وبشكل مشابه في قواميس اللغات الأجنبية مثلما ورد في قاموس كولنز فهي «نشاط أو جزء من العمل الذي يجب القيام به» ويرادفها في اللّغة الكلمات "وظيفة أو واجب».

أما المعنى اصطلاحاً فقد ظهرت العديد من التعاريف للمهمة تباينت وتشابهت عند الباحثين حيث لاق بعضاً منهم نقداً من قبل الباحثين الآخرين في هذا المجال، ويمكن عرض كل منها وفقاً للتسلسل الزمني التي أتت به عند كل منهم في الجدول الآتي:

اسم الباحث	التعريف	النقد
لونغ (Long 1985)	المهمة هي أي عمل يقوم به الشّخص بإرادته الخاصة أو بناءً على طلب أحد ما، وقد تشمل الأعمال اليومية مثل طلاء جدار، أو استعارة كتاب، أو ملء استمارة.. إلخ	يمكن القيام بكثير من الأعمال اليومية دون استخدام اللغة كالطلاء مثلاً، فهو غير مرتبط بالتواصل اللغوي ولا تحتاج إليه كهدف. (Nunan 1989)
ريتشارد وآخرون (Richard et al 1986)	نشاط أو فعل داخل الصف لا يتطلب إنتاج اللّغة ويعتمد على فهمها، غالباً ما يكون رد فعل من قبل المتعلمين كرسم خريطة أثناء الاستماع لتسجيل صوتي؛ ونجاح المهمّة يحدده المعلم؛ كما أن تنوع المهام يزيد من فرصة تحقيق هدف التواصل الذي يرمي تعلم اللغة إليه.	على الرّغم من أنّ المهمّة أخذت القالب التربويّ فإنّها لا تركز على النّتاج اللّغوي للمتعلّم، وتقتصر على إنجاز المطلوب منه دون ربطه بما يمكن تحقيقه خارج الصّفّ. (Nunan 2004)
برين (Breen 1987)	أيّ فعل يقوم به المتعلّم داخل الصّفّ له هدف وإجراءات ونتائج محددة، ويشترط التخطيط وتحديد الأهداف والتدرج بالمهمات من الأسهل إلى الأصعب.	إن هذا التعريف واسع جداً حيث أن أي فعل يقوم به المتعلم داخل الصّفّ يمكن تصنيفه بال«مهمّة» وهذا لا يدعم الهدف التعليميّ. (Nunan 2004)
سكيهان (Skehan 1998)	يمكن تحديد المهمّة من خلال خمسة خصائص: التركيز على المعنى، تجنب التقليد الأعمى للآخرين، محاكاة أنشطة العالم الحقيقي، إتمام المهمة وتقييمها من حيث النّتيجة والمخرجات.	
ويليز(Willis 2001)	المهمّة هي نشاط يتضمّن استخدام اللّغة الهدف لغرض التّواصل (الهدف) وتحقيق (نتيجة) محدّدة.	
إيليز (Ellis 2003)	خطّة عمل تشترط من المتعلم معالجة اللغة لتحقيق النتيجة وتقييم نقل المحتوى بشكل صحيح؛ ويعد تصميم المهمة عنصراً أساسياً لتوجيه المتعلمين وتهيئتهم لاستخدام اللغة بشكل فعال يحاكي الواقع.	
نيونان (Nunan 2004)	المهمة هي عمل تواصليّ يمرّ ببداية ومنتصف ونهاية؛ وتنقسم إلى نوعين: - المهام الهدف (Target tasks) أو مهام العالم الحقيقيّ (Real-world tasks) والّتي يقوم بها المتعلّم في العالم الحقيقيّ خارج الصّفّ. - والمهام التربويّة (Pedagogical tasks) وتكون داخل الصّفّ.	

المهمة التربوية (Pedagogical Tasks)

وهي سلسلة من المهام الّتي تشابه مثيلاتها في العالم الحقيقيّ، وهي نوعين:

1- مهام التدريب (Rehearsal rationale): وتكون ذات أساس منطقي للتدريب وتهدف لتدريب المتعلمين على تجربة مشابهة لتلك في العالم الحقيقي، مثالها كتابة سيرة ذاتية وتبادلها بين المتعلمين لتقييمها ومقارنتها بإعلانات في مجلة ما.

2- مهام النّشيط (Activation tasks): وتكون ذات أساس تنشيطي يهدف إلى تحفيز الذاكرة اللغوية وتنمية المهارات اللغوية عند المتعلم فينتقل من مرحلة إعادة الصياغة إلى مرحلة الإبداع من خلال خلق تراكيب جديدة غير تقليدية. تتميز هذه المهام بأنها تكون غالباً خيالية وغير واقعية لتشجيع المتعلمين على التفكير الإبداعي، مثلاً القيام بمهمة على سطح القمر؛ ويتم التركيز فيها على المعنى والاستخدام، أما الشكل فيتم تقديمه من خلال «مهارات التمكين». (Nunan 2004)

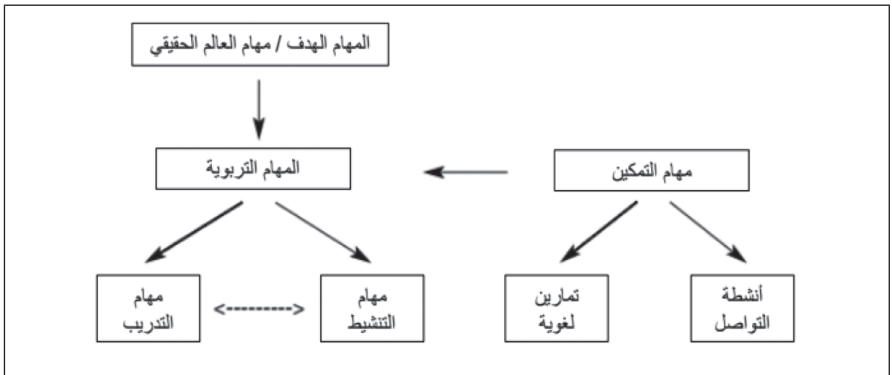
ويمكن تصنيف مهارات التمكين وفقاً لطبيعتها في نوعين:

1- التمارين اللّغوية (Language exercise): وتُعنى بالتراكيب النحوية والمعجمية، مثل تمارين ملئ الفراغات، وتكون اجاباتها دقيقة ومحددة.

2- أنشطة التواصل (Communicative activities): وهي أنشطة ما بين التمارين اللغوية حيث تركز على عناصر لغوية محددة، وما بين المهمة التربوية حيث تعتمد على التواصل والاستعمال الحقيقي للغة مما يجعل الإجابة غير محددة بشكل دقيق (Larsen-Freeman 2001, Long 1985, Kumaravadivelu 1991, Kumaravadivelu. 1993, Nunan 2004)

تدريس اللغة القائم على المهام

قد يعتبر البعض أن منهج التدريس القائم على المهام هو منهجاً منبثقاً من المنهج التواصلي، إلا أن الفرق بينهما كبير، فالمنهج التواصلي هو نهج فلسفي يقوم على النظريات والبحوث في المجالات الإنسانية العديدة، بينما يستند تدريس اللغة القائم على المهام عليه لتحقيقه عملياً من خلال تصميم المناهج وطرق التدريس وتطبيقها في الفصول الدراسية. يتميز منهج التدريس القائم على المهام أن اللغة ليست الهدف الأساسي وإنما وسيلة للوصول إلى المعنى؛ أما المناهج التقليدية الأخرى فهي تركز على الشكل بشكل أساسي وتجعله الأداة لتعلم اللغة بطريقة منظمة ومدروسة. كما يعتمد منهج التدريس القائم على المهام على التحليل عن طريق المهام الموكلة للمتعلم وذلك على ثلاثة مستويات هي:



مخطط إطار العمل في التدريس القائم على المهام

1- تحديد الأهداف ومعرفة الأمور الوظيفية اللازمة لأداء «المهمة الهدف / Target task».

2- الأنشطة التربوية التي تعكسها «الطريقة / Methodology»، من خلال إعطاء المتعلمين «مهام تربوية / Pedagogical tasks» مماثلة للمهمة الهدف.

3- إجراء تقييم للكفاءة اللغوية عند المتعلم وقدرته على أداء المهمة الهدف من خلال «مهام التقييم / Assessment tasks». (Van de Branden، 2006 Nunan، 2004 Ellis et al، 2020)

مبادئ تدريس اللغة القائم على المهام

ربما تشابهت وجهات نظر الباحثين حول مبادئ التدريس القائم على المهام في جوهرها، ولكنها اختلفت في طريقة تفصيلها، ويمكن عرضها وفق ثلاث مستويات هي:

أولاً: المبادئ العامة لمنهج التّدريس القائم على المهام (وفقاً لمبادئ براندن 2006)

حيث قام براندن (Van de Branden) بوضعها في ثلاث نقاط رئيسية، وهي:

1- تحديد الهدف تعلّم اللّغة

2- تصميم أنشطة تعليميّة تدعم هدف التعلّم بشكل تفاعليّ

3- استخدام « مهام التقييم» لمتابعة وتقييم عمليّة التعلّم ونتائجها

ثانياً: المبادئ الأساسية من حيث التّسلسل التّعليميّ للمهمة (وفقاً لمبادئ نيونان 2004)

وفيها اعتُمد على التسلسل التعليمي للمهمة (قبل المهمة، وأثناء المهمة، وبعد المهمّة)، وقد لخّصها نيونان (Nunan 2004) في سبعة نقاط وهي كالتّالي:

1- التأطير الدّاعم (السّقالات): يكون بتوفير إطار عمل يدعم عمليّة التّعلّم من خلال دروس ومواد تعليمية تتيح للمتعلم القيام بالتحليل، ويمكن تشبيهها بالسقالات الداعمة فلا تكون فائضة بالعناصر الجديدة فتعرقل سير العملية التعليمية ولا شحيحة بحيث تؤدي لانهدامها.

2- تبعيّة المهام: يتم تحقيقه من خلال بناء كل مهمة على التي سبقتها بشكل تكاملي يسهل على المتعلم إتمام المهمة بشكل مستقل، ويشمل هذا المبدأ أيضاً ضمنه مبدأ التحوّل من مُستقبل (مهام القراءة والاستماع) إلى مُنتِج (مهام الكتابة والمحادثة)، كما التحوّل من إعادة إنتاج اللّغة إلى الإبداع اللّغويّ.

3- إعادة التّدوير: تتم من خلال إعادة تقديم عناصر لغويّة بسياقات وبيئات مختلفة ومع عناصر أخرى متنوعة مما يساعده على استخدامها بطريقة صحيحة وفعّالة.

4- التعلّم الفعّال: يتحقق من خلال الممارسة واستخدام المعرفة اللغوية السابقة عند المتعلّم، فالتركيز يكون عليه دون إلغاء دور المعلّم في الشّرح والإشراف.

5- : الدّمج: يكون بدمج الجوانب الشّكليّة وكذلك الوظيفيّة للّغة من خلال منهج تربويّ يربط بين كلّ من الشّكل والوظيفة والمعنى، حيث أن المناهج السابقة اعتمدت على تدريس كل منها بشكل منفصل.

6- التحوّل من إعادة إنتاج اللّغة إلى الإبداع اللّغويّ: وذلك باستخدام مهام إعادة إنتاج اللّغة التي تساعد المتعلّم وتمكنه استخدام اللغة لينتقل من إعادة إنتاج اللّغة إلى الإبداع في استخدامها، فيكون جاهزاً للقيام بالمهام الإبداعيّة بطرق جديدة مبتكرة خاصّة به.

7- التأمّل: حيث يُمنح فرصة للمتعلّمين للتركيز على عمليّات التّعلّم بدلاً منه على محتوى اللّغة من خلال المهام التّربويّة المتنوّعة.

ثالثاً: المبادئ الأساسية من حيث تحقيق هدف التدريس (وفقاً لمبادئ لاوبر 2007)

يناقش لاوبر (Lauber 2007) أنه هنالك تسعة من المبادئ الأساسية التي يجب اتباعها وفق تسلسل معين وإلا سيشعر المتعلمون بالإحباط وبالتالي ستتعرقل العملية التعليمية، وهي كالتالي:

1- ربط المهمة بالهدف من التعلم.
2- تحديد التجربة التي سيحصل عليها المتعلم من المهمة.
3- جعل المهمة والدور الذي يؤديه المتعلم طبيعياً وأقرب إلى الواقع قدر الإمكان.
4- خلق المواقف وما يحيط بها ليشعر بها المتعلم وإن كانت لا تحاكي واقعه.
5- وضع قائمة بالأشياء التي يمكن للمراقبين (المتعلمين المشاهدين للمهمة / للدور) ملاحظتها وتدوين النقاط عنها.
6- توزيع المهام على جميع المتعلمين المتواجدين عند أداء المهمات / الأدوار.
7- إعطاء دافع لكل مهمة لتشجيع المتعلمين على المشاركة بشكل فعال.
8- التغذية الراجعة التي تزيد في ثقة المتعلمين بأنفسهم لتفادي الأخطاء وتطوير أدائهم في المستقبل.
9- وضع المتعلمين في جو يسمح لهم بتصور الجو الحقيقي للمهمة كاستخدام مؤثرات صوتية أو إضاءة معينة.

مكوّنات المهمّة

بنى كل من الباحثين رؤيته حول مكونات المهمة بشكل منفصل؛ في الجدول أدناه مقارنة بين مكونات المهمة عند كل من شافلسن وستيرن (Shavelson 1981)، و كاندلن (Candlin 1987)، و رايت (Wright 1987) و نيونان (Nunan 2004).

شافلسن وستيرن (Shavelson 1981)	**كاندلن (Candlin 1987)**
❖ المحتوى: الموضوع المُراد تدريسه. ❖ المواد: وهي الّتي يمكن للمتعلّم استخدامها. ❖ الأنشطة: والّتي يمارسها المتعلّم والمعلّم أثناء الدرس. ❖ الأهداف: وهي الأهداف العامّة للمهمّة. ❖ الطلّاب: إعطاء أهمية لقدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم. ❖ الوسط الاجتماعيّ: أي الصّفّ ككلّ، وتمكين الشّعور بالانتماء للجماعة.	❖ المدخلات: وهي الّتي يتمّ تقديمها للمتعلّم. ❖ الأدوار: وتشمل العلاقة بين الأطراف ضمن المهمّة. ❖ الوسط: المكان الذي تتمّ تأدية المهمّة به. ❖ الإجراءات: العمليات الّتي يجب أن يقوم بها المتعلّم. ❖ المراقبة: بالإشراف على المهمّة الّتي يتمّ تنفيذها. ❖ النّتائج: أو "المخرجات" التي تمثّلها أهداف المهمة. ❖ التّغذية الرّاجعة: التي يتم من خلالها تقييم المهمّة.
رايت (Wright 1987)	**نيونان (Nunan 2004)**
❖ المدخلات: يتم تقديمها من خلال المواد أو من قبل المعلّمين أو المتعلّمين. ❖ الإجراءات: تُحدد بسؤال المتعلّمين حول ما يجب فعله بالبيانات. ❖ يُذكر أن رايت يرفض إلزاميّة وجود أهداف أو نتائج محدّدة، حيث أنّه من الممكن أن تكون النّتائج متنوّعة ومختلفة عمّا يتوقّعه المعلّم بشكل كلّي.	❖ الأهداف: وهي الغايات والأغراض من المهمة. ❖ المُدخَلات: البيانات بجميع أشكالها خلال أداء المهام. ❖ الإجراءات: وهي ما سيقوم به المتعلّمون بالمدخلات وتنقسم لأربعة محاور: - «أصالة الإجراءات» ومصداقيتها. - وهدف الإجراءات. - الدّقّة والطّلاقة أمران تكامليّان و ليسا متضادّان. - تقييم الإجراءات. ❖ دور المعلم والمتعلم: حيث أنها متكاملة في جملتها كقطع الأحجية عند تركيبها مع بعضها لإتمام الصّورة. ❖ الإعدادات: وهي التّرتيبات والتّجهيزات الصّفيّة الخاصّة بالمهام

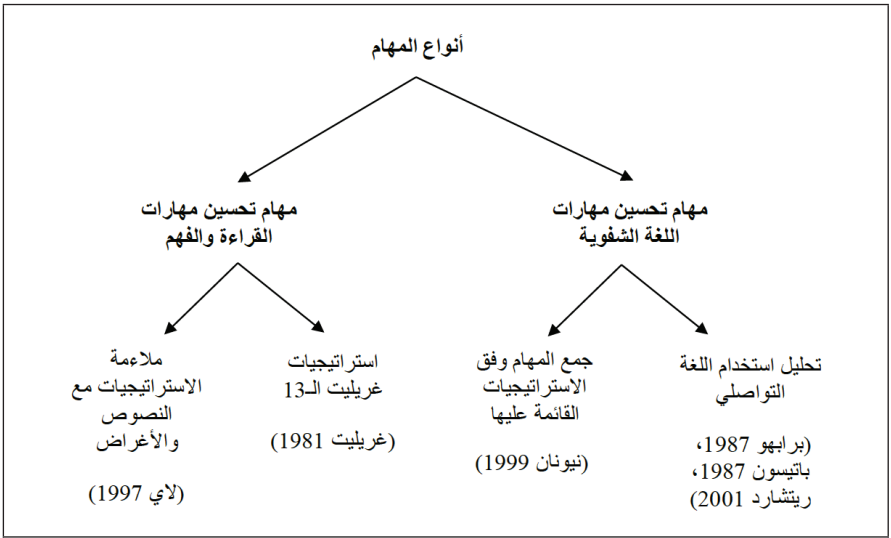
أنواع المهام

بالنظر إلى أنواع المهام فقد لخصها نيونان (2004) حسب الهدف إلى نوعين:

1- مهام تحسين مهارات اللغة الشفوية: ترتكز إما على تحليل استخدام اللّغة التّواصليّ كما عند برابهو (1987) وباتيسون (1987) وريتشارد (2001)، أو على استراتيجيّات يتمّ تجميع المهام وفقها كما عند نيونان (1999).

2- مهام تحسين مهارات القراءة والفهم: كما استراتيجيات غريليت (1981)، واستراتيجيات لاي (1997).

يبين المخطط التالي تقسيمها بشكل أوضح:



مخطط أنواع المهام وفق الهدف (نيونان 2004)

أولاً: مهام تحسين مهارات اللغة الشفويّة

المهام عند برابهو (1987)

قام برابهو (1987) أثناء عمله في مشروع بنغالور في الهند بتقسيم المهام إلى ثلاثة أنواع من النّشاطات هي كالتالي:

1- نشاط فجوة المعلومات: يتم بمجموعات صغيرة ثنائية أو أكثر بحيث يكون عند كل منهم معلومات عن جزء معين مفقود لا يعلمه الآخر فيقوموا بتحليل البيانات ونقلها أو تحويلها من شكل إلى آخر لإكمال الجزء المفقود. غالباً مايكون استكمال المعلومات و صحتها شرطاً في هذا النشاط.

2- نشاط فجوة التفكير المنطقي: يعتمد على الاستنتاج والاستدلال من خلال معلومات تعطى للمتعلمين ليصلوا لمعلومات جديدة؛ مثالها القيام بالتّخطيط لرحلة لمكان سياحيّ ما بناء على الأسعار والفرص لكلّ من الأماكن المتاحة.

3- نشاط فجوة الرّأي: يتيح هذا النشاط للمتعلّم اختيار تفضيلاته والتعبير عنها دون قيد أو شرط للنتائج؛ مثاله القصّة ذات النهاية المفتوحة.

المهام عند باتيسون (1987)

اشتمل تصنيف باتيسون (1987) للمهام والنّشاطات سبعة أنواع هي كالتالي:

1- نشاط الأسئلة والأجوبة: يستخدم فيه المتعلمون الأسئلة والأجوبة للحصول على معلومات و اكتشاف خيارات المتعلم من قبل زملائه، كما في نشاط فجوة المعلومات.

2- الحوارات ولعب الأدوار: يُعطى المتعلّمون مهام لتنفيذها بشكل يحاكي تلك الواردة في المنهاج الدراسي أو في العالم الحقيقي على شكل حوارات.

3- نشاطات التوصيل: يقوم فيها المتعلمون بتوصيل عناصر معينة كالجمل أو التعابير أو الحوارات مثلاً بما يشبهها أو يكملها.

4- استراتيجيّات التواصل: والتي تتيح فرصة الإبداع للمتعلّم ليستخدم أسلوبه الخاص في التواصل.

5- الصّور والقصص المصوّرة: تستخدم فيها الأداة البصريّة كوسيلة لتنشيط ذاكرة المتعلّم وتحقيق التّواصل، مثالها استخدام صور إيجاد الفوارق.

6- الألغاز وحل المشاكل: حيث أنها تحسن مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج وتحفز الخيال لدى المتعلمين، وهي تشبه نشاط فجوة التفكير المنطقي.

7- النقاشات والقرارات: مهام مماثلة لنشاط فجوة الرّأي، حيث تكون فيها النقاشات وسيلة لتبادل المعلومات والوصول للقرارات، مثلاً توزيع الأعمال للمتعلمين فيما بينهم بناء على خياراتهم وشخصياتهم.

المهام عند ريتشارد (2001)

وهي خمس تصنيفات وضعها كما يلي:

1- مهام قطع الأحجية: حيث يقوم المتعلمون بجمع أجزاء المعلومات وترتيبها لتكوين قصة كاملة بالشّكل الصحيح.

2- مهام فجوة المعلومات: يتبادل فيها المتعلّمون البيانات لإكمال نقص المعلومات وإتمام الصورة بشكل صحيح، وهي مماثلة لتلك عند برابهو (1987).

3- مهام حلّ المشكلات: يقوم المتعلّمون بمناقشة مشكلة ما باستخدام المعلومات التي لديهم لإيجاد حل مشترك يكون هو الحل الوحيد الممكن لها.

4- مهام صنع القرار: حيث يتناقش المتعلّمون حول قضية ما مع أخذ القرارات المتعلقة بها بعين الاعتبار ليصلوا للقرار الأنسب لها.

5- مهام تبادل الآراء: تشبه مهام صنع القرار بيد أنها لا تشترط الوصول لقرار ويمكن تركها دون نتيجة نهائية.

المهام عند نيونان (Nunan 1999، 2004)

بينما اعتمد الباحثون على تحليل استخدام اللغة التواصلي في تصنيفهم للمهام، فقد قام نيونان (1999، 2004) بتصنيف المهام وفق الاستراتيجيّات القائمة عليها إلى خمس استراتيجيّات ضمت العديد من النشاطات وهي كالتالي:

1- الاستراتيجيات المعرفية: تضم التّصنيف كفرز الأسماء المذكّرة والمؤنّثة، والتنبّؤ كأن يحاول المتعلّمون معرفة مضمون الدرس من العنوان، والاستقراء في تعلّم النّماذج اللّغويّة من خلال أثناء النشاطات، وتسجيل الملاحظات وإعادة صياغتها بأسلوبهم الخاص، وعمل خريطة المفاهيم أو ما يسمى بالمخطط الشجريّ للأفكار الرئيسيّة في النّصوص، واستخدام الاستنباط لاستنتاج ما لا يعرفه المتعلمين بعد، والتّمييز بين كلّ من الأفكار الرئيسيّة والأفكار الدّاعمة لها في نص ما، وأيضاً انشاء الرسوم البيانيّة بناء على المعلومات الواردة في النّصوص.

2- الاستراتيجيات البين شخصيّة: تضم نشاطات التّعاون كالعمل في مجموعات صغيرة لإتمام جدول أو حوار، وأداء الأدوار يعتمد على كتجسيد المتعلّم لشخصيّة أو موقف موجود في العالم الحقيقيّ.

3- الاستراتيجيّات اللّغويّة: تتضمن نشاطات أنماط المحادثة كبدء حوار باستخدام صيغ التّعبير وجعله يستمرّ، ونشاطات الممارسة لتحسين المهارات عند المتعلّمين كالتدرب على حوار لتحسين مهارتي الاستماع والمحادثة، واستخدام السّياق للتنبؤ بمعاني المفردات الجديدة ، ونشاطات التلخيص لنص أو حوار بهدف زيادة تركيز المتعلمين، ونشاطات الاستماع الانتقائيّ لتدريب المتعلمين على الفهم العام من السياق أثناء الاستماع، ونشاطات القراءة السريعة لتمييز الفكرة الرئيسية لنص ما.

4- الاستراتيجيّات التأثيريّة: تتضمن نشاطات التّخصيص لتشجيع المتعلّمين على مشاركة آرائهم وأفكارهم حول قضيّة ما كتقديم نصيحة لصديق، ونشاطات التقييم الذاتيّ التي يقوم المتعلمين فيها بتقييم أدائهم للمهمة المطلوبة، ونشاطات التأمّل والتي تتيح للمتعلّمين التفكير بطرق التعلم الأنسب لهم، حيث أن معرفتهم بالاستراتيجيّات المتنوعة تجعلهم متعلّماً أفضل.

5- الاستراتيجيّات الإبداعية: تتمثل بالعصف الذّهنيّ فمثلًا يمكن أن يعمل المتعلّمون بمجموعات صغيرة للتفكير بالأجهزة الالكترونية الأكثر استخداما ويقومون بعمل قائمة بها.

ثانياً: مهام تحسين مهارات القراءة والكتابة

المهام عند غريليت (1981)

قام غريليت (1981) بتقسيم المهام إلى نوعين، الأول يُعنى بالقراءة وتقنياتها وفيه صنفها بالمهام اللغوية التي تُعنى بالنص ولغته، وغير لغوية والتي تتعلق بالتغذية البصرية؛ والثاني يُعنى بفهم المعاني والمفردات وفيه وضعها ضمن ثلاث استراتيجيات لتحسين القراءة وتقنياتها وهي:

- مهام التّوعية مثل نشاطات الاستنتاج و فهم الرّوابط بين الجمل.
- مهام تحسين مهارة سرعة القراءة مثل نشاطات قراءة التصفح و نشاطات القراءة الفاحصة.
- المهام التي تنقل المتعلم من التصفّح السريع للنص إلى التّفحّص الدقيق له بحثاً عن معلومة معينة فيه.

المهام عند لاي (1997)

قامت لاي أيضاً بوضع قائمة من الاستراتيجيّات وهي كالتالي:

- تحديد الهدف ليتم التركيز عليه.
- نظرة عامة تمهيدية لتحديد موضوع النصّ وفكرته التنسيق العام له.
- التّصفّح لمعرفة الفكرة أو الأفكار الرئيسية للنص.
- التّفحّص أو القراءة الفاحصة لإيجاد معلومات محددة في النص.
- تجميع الكلمات مما يتيح للمتعلّم التعرف على مفردات جديدة مرادفة أو مشابهة للتي يعرفها.
- تجنّب العادات السيئة أثناء القراءة مثل التركيز الشديد على كل جملة بمفردها أو القراءة كلمة كلمة.
- التّنبّؤ بالأحداث أو الأفكار التي سترد، وتخمين المعاني وفق السّياق.
- القراءة الفعّالة باستخدام الأسئلة والبحث عن اجابات لها.
- الاستنباط لما له دور كبير في تحسين عملية الفهم العميق.
- تحديد نوع النصّ بهدف معرفة النموذج الهيكلي له.
- تمييز الفقرة ويُقصد به تمييز بنيتها الهيكلية.
- تحديد بنية الجُمل كأن يتم تحديد عناصر الجملة من فعل وفاعل.. إلخ.
- ملاحظة أدوات الربط ومعرفة وظيفتها.

- تخمين معنى المفردات من السياق النصي.
- معرفة اللغة التصويرية كاستخدام الاستعارات مما يغني معلومات وثقافة متعلّم اللغة.
- توظيف المعرفة السابقة مما يسهل فهم الأفكار وتلقي المعلومات الجديدة.
- تحديد الأسلوب وهدفه فأسلوب الكاتب قد يجعل فهم كتابته والغاية منها أسهل.
- التقييم فينظر المتعلّمون للنص بمنظور ناقد.
- دمج المعلومات بملاحظة الأفكار الرئيسية في النص وتدرجها بشكل منظم.
- المراجعة أو التلخيص بهدف إجراء نظرة شاملة للنص.
- القراءة بقصد العرض وهي الخطوة الأخيرة، قراءة متممة للثغرات التي أفلتها المتعلمون لفهم تام للنص.

مراحل التدريس القائم على المهام

يشير نيونان (2004) إلى أن المهمة هي عمل تواصليّ يمرّ ببداية ومنتصف ونهاية مؤكّداً على أهمية شعور المتعلّم باكتمال المهمّة عند نهايتها. وهذا يلخص رأي الباحثين الآخرين، فوفقاً لبرابهو و براندن و ويليز وغيرهم، فالدرس القائم على المهام يمرّ بثلاث هي:

1. **مرحلة ما قبل المهمة (الإعداد):** يكون فيها دور المعلم هو الأكبر حيث يختار المهمة المناسبة للموضوع، ويهيئ المتعلّمين لها بتعريف الموضوع لهم وتأكده من فهمهم له وللمهمة، كما يستخدم أنشطة داعمة (أنشطة التمكين) وقد يعرض لهم تسجيلات أو فيديوهات عن المهمة. أما المتعلمون فيكون دورهم بالتدرب على المهمة واستخدام المفردات التي لاحظوها خلال التهيئة.
2. **مرحلة المهمة (التنفيذ):** قام بشرحها ويلز (1996) على أنها تمر بثلاث خطوات، أولها التدرب على المهمة أو الدور بمجموعات صغيرة حيث يكون دور المعلم فقط المراقبة والتشجيع دون التدخل بالتصحيح إلا ان اقتضت الحاجة، ومن ثمّ التخطيط للمهمة وإعدادها لعرضها على باقي المتعلمين وفيها يكون دور المعلم مساعداً ومشجعاً لهم مع إمكانية تصحيح بعض الأخطاء اللغوية أو غير اللغوية، وأخيراً تطبيق المهمة أو تقديم تقرير عنها حيث أن دور المعلم هو الاشراف مع إمكانية تقديم النصائح للمتعلمين أثناء أداء مهمتهم.
3. **مرحلة ما بعد المهمة (التقييم):** وهي مرحلة التركيز اللغوي وتنقسم لجزئين، أولهما هو التحليل الذي يقوم به المتعلمون من خلال نشاطات الأسئلة والاستفسارات لرفع الوعي اللغوي عندهم، وفيه يقتصر دور المعلم على الاجابة على الاستفسارات وقد يعرض أمثلة توضحها؛ الجزء الثاني هو الممارسة والتي يكون دور المعلم بتقديم أنشطة تركز على المفردات الجديدة مثلاً من المرحلة التي سبقتها وتوضيح أي استفسارات جديدة، أما المتعلم فدوره بممارسة تلك المفردات والتعابير وتدوينها في دفاترهم.

الأدب العربي في التدريس

الأدب والأدب العربي

بالنظر إلى معنى لفظة «الأدب» لغةً، فقد تنوعت تعاريفها في قواميس اللغة العربية، فهي التهذيب وحسن الخلق كما في قول النبي الأكرم (ص): «أدّبني ربّي فأحسن تأديبي»، وهي اتفاق الناس على شيء وندبهم له فهو: «يَأْدِبُ الناسَ إلى المَحامِد، ويَنْهاهم عن المَقابِح»، وهي دعوة النّاس إلى الطّعام في «مأدُبة ومأدَبة». (لسان العرب، معجم المعاني الجّامع)

أما الأدب اصطلاحاً فيمكن وضعه ضمن نوعين، أولهما ما شملته كتب العلوم والآداب المتنوعة، وثانيهما ضمن المجال اللغوي وهو ما أشار إليه فاخوري على أنه الآثار المكتوبة التي يتجلى فيها العقل والفكر الإنساني ويتم فيها التعبير عن المشاعر والقضايا المتنوعة من خلال الذوق السليم، فهي من الفنون الحية التي تجسد الجمال بشكل إيحائي وتصويري. (1953: 37)

وهذا كان قريباً لتعريف سيد قطب على أنه تعبير ايحائي عن تجربة شعورية، فهذه المكونات الثلاث هي مائُميّز الأدب عن أي كلمات مرصوف آخر، ليزينه جمال التراكيب والألفاظ لنقل التجارب الحياتية والشعورية بشكل دقيق.

الأدب العربي وفروعه

إن من أعظم الآثار التي تركتها الأمم والحضارات هي الآثار الأدبية التي تم نقلها وتطويرها والارتقاء بها لتصل إلينا أدباً راقياً متنوعاً يعكس التاريخ والحضارة كما هو الحال في الأدب العربي، حيث اعتمد الأدب العربي القديم على الرواية المتمثّلة بالتجارب الشعورية الخاصة والمعتمدة على الفطرة والسليقة لتصل شعراً منظوماً منطوقاً غير مكتوب يخاطب العاطفة والوجدان؛ أما الفنون النثرية فهي فنون أُوجدت وتطورت مع تطور التدوين والكتابة لتخاطب العقل والفكر.

وهنا يمكن وضع الأدب العربي ضمن نوعين؛ أولهما يسمى « الأدب الإنشائيّ أو الإيجاديّ» وهو مايشمل جميع أنواع الأدب من شعر ونثر وقصة وغناء وتمثيل ومناظرات أدبية؛ وثانيهما يسمى « الأدب الوصفيّ أو الموضوعيّ» وهو الذي يدرس الأدب الانشائي كدراسة تحليلية ويشار إليه بالنقد الأدبي، وأيضاً كدراسة تاريخية تشمل الأدب وتطوره عبر تأريخه زمنياً أو من خلال المدارس الأدبية.

أهمية تدريس الأدب العربي

لا شك أن لتدريس الأدب دور كبيرفي إثراء الفكر والثقافة كما توفير المتعة للدارس عند توظيفه بالشكل المناسب، فهو كبسولة السفر عبر الأزمنة والعوالم والبيئات المختلفة التي تسمح لمستخدمها بالتعرف على أنواع جديدة من المعرفة يمكنها أن تهذب الروح وتغني النفس وتوسع الآفاق وتزيد الإدراك وسرعة البديهة عند المتعلم فيرتقي بنفسه ومجتمعه.

وفي ذلك ممكن أن نذكر العديد من النقاط التي يقوم الأدب على تعزيزها والتي من شأنها أن تلفت نظر معلّمي اللغة العربية وكذلك متعلّميها لأهمية تدريس الأدب وإدراجه كمادة أساسية في مناهج تعليم اللغة العربية، وهي كما يلي:

1- زيادة الذكاء العاطفي: يخاطب الأدب مشاعر الإنسان وعقله ووجدانه من خلال المواقف المختلفة الغير مباشرة كما في القصص السردية، فتساعده على التعرف على لغة التعاطف وفهم الشخصيات والسلوكيات.

2- زيادة الوعي الاجتماعي: إن التجربة الأدبية من شأنها أن تساعد المتعلّم على فهم المجتمعات وعاداتهم وتقاليدهم وأفكارهم والتفاعل معهم على الرغم من الاختلاف الشاسع بين تجربتهم الشخصية والتجربة الجديدة التي يتعرض لها من خلال الأدب؛ فالأدب جدير بأن يفتح له آفاقاً جديدة للتعاطف الوجداني والإنساني ليحلل ويفهم ويستجيب باللغة الهدف بشكل فعال وايجابي.

3- زيادة الذكاء المعرفي: للأدب دور هام في تنمية الذكاء المعرفي حيث أنه يزيد من القدرة على التفكير والفهم مما يتيح للمتعلّم جمع المعلومات وتنظيم الأفكار والقيام بالمقارنات والتحليلات والتفكير المنطقي للوصول للنتائج والتي تعزز عملية التعلّم.

4- رفع الوعي الثقافي: يمنح الأدب المتعلّمين فرصة التعامل مع اللغات والثقافات المتنوعة المرتبطة بها، فيتسنى لهم الاطلاع على المواقف المختلفة أو المشابهة الكفيلة بإخراجهم من دائرة الثقافة الواحدة إلى فسحة كبيرة من العوالم الغنية بالثقافات والعادات والسلوكيات والقيم مما يعزز الوعي الذاتي لديهم وبكل مايحيط بهم فيكونوا قادرين على فهم وتقبّل الثقافات الأخرى

5- تعزيز المهارات الأساسية: تقدّم النصوص الأدبية المتنوعة أشكالاً متعددة من الاستخدامات اللغوية مثل المفردات والتراكيب والدلالات المختلفة في سياقات متنوعة، وهذا يساعد على حفظ الحصيلة اللغوية عند المتعلم كما إثراء المفردات والمهارات اللغوية عنده، فيتمكن من فهمها وتوظيفها بشكل فعّال عند استخدامه للّغة، وربما يتجاوز ذلك ليصل إلى مرحلة الإبداع اللغوي.

6- تحسين الذوق الأدبي: لقراءة الأدب متعة فريدة تجذب قارئه وتحرّك اهتمامه، فهو يساعد على تمكين المتعلمين من فهم وتقدير الجمال والتناغم في النصوص الأدبية، وكذلك اكتشاف مصادر هذا الجمال والاستفادة منه، حتى يصلوا إلى مرحلة الإدراك الأدبي للغوص في عوالم من المتعة والجمال تناسب ميولهم وأفكارهم فيجمعون بين المتعة والثقافة في آن معاً.

7- تحفيز التفكير النقدي: يقوم الأدب بتحفيز التفكير النقدي من خلال النصوص الأدبية المتنوعة التي تعكس أفكاراً وقيماً وعادات وتقاليد متشابهة أو مختلفة بشكل جليّ أو ضمني، مما يزيد الإدراك والقدرة على فك الرموز ويرفع الذكاء والفهم والحكمة عند المتعلّم، وهذا بدوره كفيل بتسهيل العملية التعليمية على كل من المعلّمين والمتعلّمين.

نموذج درسيّ

إضاءات حول تطبيقات التدريس القائم على المهام

قبل عرض النموذج الدرسيّ لقصيدة مختارة، فإنه تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من ورود العديد من التجارب في هذا الميدان، إلا أنها غالباً ما تمت على المواد الدرسية المختلفة، أما في نطاق اللغة فقد شملت تدريس اللغة الإنكليزية والقليل منها تناول تدريس اللغة العربية؛ أما في مجال تدريس الأدب، فقليل من تلك الدراسات وجدت وكانت تتناول الأدب الإنكليزي. مع هذا، فإنه من الممكن الاستفادة من تلك التجارب المعنية بتدريس الأدب الإنكليزي كما في تجربة شيرين (2016) والتي أشار فيها إلى العديد من الخطوات الواجب اتباعها خلال تنظيم وأداء الأدوار وهي:

1- اختيار النص الأدبي الذي من شأنه أن يجذب المتعلمين ويحمسهم على المشاركة أثناء القيام بالمهمة المنوطة به، مع مراعاة مستوى النص ومحتوياته وملاءمته للمنهج.

2- استخراج المصادر الأولية والثانوية المتعلقة بالنص والتي يمكن استخدامها في إيصال المعلومات للمتعلم لأداء الدور بالشكل الأمثل.

3- لربما تكون الشخصيات محددة مسبقاً في العمل الأدبي، لكن توزيع الشخصيات وملاءمتها بين المتعلمون أمر مهم، ويمكن لتأدية الأدوار في المشاهد القصيرة استخدام طريقة حوض السمك (والتي تقوم على تبديل مؤدي الأدوار بالمراقبين للمشهد)، أو تأدية المهام بمجموعات صغيرة.

4- تحديد المشاهد من النص الأدبي والتي تغطي المعنى العام للنص، ويمكن إدراج سرد لخلفية القصة واستخدام بطاقات الحوار ضمن الأدوار كما عرض نقطة الصراع ولحظة اتخاذ القرارات، لينتهي بأداء الأدوار المطلق للمتعلمين.

5- كما تم ذكره، فإنه من الممكن تضمين الخلفية السردية للقصة، فهي تمهيد رئيسي للمتعلم ليتعرف ويتهيأ للمشهد والأدوار والمحيط الزماني والمكاني.

6- فيما بعد تأتي خطوة اتخاذ القرار من قبل المتعلمين أثناء أدائهم للأدوار، وفي الأغلب يكون قرارهم ذا توجه أخلاقي أو انساني تجاه النزاع أو الموقف القائم.

7- يمكن لبطاقات الحوار أن تنظم المشهد وترتبه كما تضمن مرور بعض الأحداث الهامة التي ستُبنى عليها الآراء والمواقف أثناء أداء الأدوار.

8- للوسائل المستخدمة دور كبير في دعم تمثيل الدور الحقيقي وإحضاره، فهي وإن كانت بسيطة فإنها تخلق جو من المرح والحماس عند المتعلّمين.

9- من المفيد القيام بأداء الأدوار بشكل أولي دون اطلاع المتعلمين على النتيجة في النص الأدبي، وذلك لمنحهم حرية التصرف واتخاذ القرار، ويتم فيما بعد مقارنة توجهاتهم بالقصة الحقيقية وإعادة المشهد وفقه.

10- المرحلة النهائية هي مرحلة التقييم والتي يمكن أن تتم من خلال نماذج التقييم المجهزة من قبل المعلّم أو من قبل المتعلمين أنفسهم، كما اختبارات التقييم الذاتي والاختبارات القصيرة، وأيضاً مشاريع الكتابة وغيرها من المشاريع التي تهدف للتأكد من تغطية المحتوى وفهم المتعلمين له.

نموذج خطة درسيّة عن شعر قيس بن الملوّح بواسطة أداء الأدوار

المستوى: المرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر)

المدة الزمنية: 45 دقيقة

الهدف: دراسة حول الشاعر قيس بن الملوح، حياته وشعره بواسطة أداء الأدوار.

الوسائل الداعمة:

1- نسخ من الدرس
2- ورقة الخلفية السردية للقصيدة (ملحق 1)
3- صور توضيحية لجبل التوباد وموقعه اليوم
4- بطاقات الحوار (ملحق 2)
5- بطاقات حوار داعمة توجيهية (ملحق 3)
6- لوائح المتابعة والتقييم الخاصة بالمراقبين (ملحق 4)
7- لوائح التقييم العام (ملحق 5)
8- لائحة التقييم الذاتي كواجب منزلي (ملحق 6)
9- وسائل ملاءمة المحيط والدور (قطعة قماش تمثل ستار الكعبة، عدد من الكراسي لتمثيل ركوب الجمال، بالونات باللون الرمادي والأسود لتمثيل الحجارة، موسيقى تصويرية للخلفية)

المهارات المستهدفة:

- فهم القصة والأبيات الواردة ضمنها
- تحليل القصة وتحديد تفاصيلها
- تعزيز المهارات اللفظية والتعبيرية عند المتعلّمين
- تطوير المهارات السماعية والتفاعلية عند المتعلّمين
- تطوير مهارات الكتابة والتعبير عند المتعلمين

مراحل المهمة

مرحلة ما قبل المهمة:

- يتم توزيع نسخ من الدرس وأوراق الملحقات على المتعلمين.
- يتم تعريف المتعلّمين بموضوع القصة بشكل تمهيدي من قبل المعلّم.
- يتم قراءة الدرس (القصة والأبيات الشعرية) بصوت عالٍ.
- يتم استخراج قائمة المفردات الجديدة أو الصعبة الواردة في الدرس من قبل المتعلّمين.
- يتم تطبيق بعض أنشطة التمكين للتأكد من فهم المتعلّمين للقصة والأبيات والمفردات الواردة في الدرس.
- يتم شرح سير عملية أداء الأدوار للمتعلمين والتأكد من فهمهم لها.
- يتم الحديث عن التقييم العام وكذلك الواجب المنزلي أو التقييم الذاتي.

مرحلة أثناء المهمة:

التهيئة:

- يتم توزيع نسخ من الخلفية السردية (الملحق 1)، ومشاهد الحوار (الملحق 2) على المتعلمين.
- تتم قراءة الخلفية السردية بصوت عالٍ من قبل المتعلمين على أن يقرأ كل منهم قسم منها.
- تتم قراءة مشاهد الحوار بصوت عال من قبل المتعلمين بشكل متناوب.
- يتم تحديد مفصليات الحكاية ومجرياتها وشخصياتها من قبل المتعلّمين وكذلك النقاط الحساسة فيها.
- يُعطى المتعلّمون فرصة السؤال عن أي إشكالية أو استفسار حول القصة والقصيدة والشخصيات وما يدور حولهما.
- يمنح المتعلّمون فرصة المشاركة في توزيع المهام.
- يُعطى بعدها المتعلمون فرصة التدرب وممارسة مشاهد الحوار في مجموعات صغيرة (ثنائية أو أكثر) مع إمكانية القراءة المباشرة من بطاقات الحوار (ملحق 2).
- يتم الاستماع لآراء المتعلّمين وأفكارهم حول تأدية الأدوار وتهيئة المحيط المناسب.

التخطيط:

- في حال كان عدد المتعلمين في الصف كبيراً، فإنه من الممكن تقسيم الصف إلى مجموعتين (كل منها تضم 6- 7 متعلمين على الأقل).
- يتم توزيع الشخصيات والمهام بين ممثلي الشخصيات والمراقبين وأيضاً أشخاص تفعيل المؤثرات.
- في حال وجود مجموعتين، فتؤدي كل منهما دور المراقبين عند تأدية المجموعة الأخرى للأدوار.
- يتم إخطار المراقبين أنهم قد يكونوا بديلاً لأحد الشخصيات عند الحاجة (طريقة حوض السمك).
- يتم توزيع بطاقات الحوار الداعمة التوجيهية (ملحق 3) على المتعلّمين مؤدي الأدوار، والتي من شأنها نقل ما جاء على لسان شخصيات القصة بشكل دقيق، وكذلك الحفاظ على سير الحوار ضمن منحى محدد يتوافق مع القصة الأساسية.

التنفيذ والتقرير:

- يتم تمثيل مشاهد الحوار (ملحق 2) من قبل المتعلمين ممثلي الشخصيات المذكورة وكذلك قارئي الخلفية السردية.
- يمكن في هذه المرحلة استخدام بطاقات الحوار التوجيهية (ملحق 3).
- يمكن أخذ فاصل بين المشاهد للتحليل وأخذ ملاحظات المراقبين ومؤدي الأدوار.
- من الممكن أن يتم إعادة أداء الأدوار مع مراعاة الملاحظات التي تمت مناقشتها.
- يمكن ترك بعض النهايات في المشاهد مفتوحة لمخيلة المتعلم وأفكاره لذاك الموقف.

مرحلة ما بعد المهمة:

- يتم تحليل أداء كل من الشخصيات من خلال لوائح المتابعة والتقييم الخاصة بالمراقبين (ملحق 4).
- يتم تحليل الأداء من خلال لوائح التقييم العام (ملحق 5).
- يتم إجراء التحليل اللغوي بإلقاء الضوء على المصطلحات والتعابير الملفتة في النص.
- يتم إجراء اختبار قصير من قبل المعلّم للتركيز على بعض المصطلحات أو المفردات الجديدة.
- يتم تطبيق بعض النشاطات لممارسة وتمكين المفردات والمصطلحات والتعابير الجديدة.
- يتم تسجيل الملاحظات الخاصة بالعناصر اللغوية الجديدة من قبل المتعلم.
- يتم إعطاء كل من المتعلمين واجب منزلي عبارة عن تقييم ذاتي لأداء الأدوار وكتابة تعليق حول فاعليتها (ملحق 6).
- كما يتم تشجيع المتعلمين على ممارسة أداء الأدوار بما يهتم بالأدب العربي.

الدرس

قيس بن الملوّح

التعريف بالشاعر

تنوعت حكايات العشق في التاريخ والأدب، فكان لكل زمن ولكل أمة شخصياتها التي ضّرب فيها المثل في الحب والعشق والهيام والإخلاص. وكانت قصة عشق «قيس بن الملوّح» والمعروف بلقب «مجنون ليلى» لمحبوبته «ليلى العامرية» من أشهر الحكايات التي خلّدها الأدب العربي.

جرت أحداث قصة «قيس وليلى» في ظل الخلافة الأموية في أوائل القرن الأول الهجري، أي ما بين عامي 645 و688 للميلاد، وكانت فترة الحكم آنذاك للخليفة مروان بن الحكم والخليفة عبد الملك بن مروان.

سمّي قيس بن الملوح بمجنون ليلى على قيس بن الملوح لشدة هيامه بمحبوبته ليلى العامرية، والتي يُقال إنها كانت ابنة عمه حيث كانا طفلين صغيرين يرعيان الماشية على سفوح جبال «توباد» فأعجب بها، وأعجبت به، وكبر حبهما معهما

ونشآ معاً وأحبّ كل منهما الآخر لكن حبّهما قوبل بالرفض من أهلها، وقيل إن رفضهم كان بسبب عادة العرب بعدم تزويج الفتاة في حال تم التصريح بحبها، أو لخصومة بين الآباء الأخوة حول الميراث.

بعد أن رفض أهل ليلى العامرية تزويج قيس ابنتهم، قاموا بتزويجها لرجل آخر وسافرت معه إلى الطائف. عند معرفة قيس بذلك، أصبح يتنقل بين نجد والشام والحجاز ينشد الأشعار بليلى وذكرها. بعد وفاتها، ذهب فعزّى بها واستدل على قبرها وارتمى فوقه يبكي وينشد الأشعار ثم هام في الصحراء حتى فقد عقله فأصبح يصاحب الوحوش، ولا يعود له عقله إلا عند ذكر محبوبته فيذكرها حتى يُغشى عليه.

صور من حياة وشعر مجنون ليلى

لما اشتهر قيس بحب ليلى وابتلى، قام أبوه وإخوته وبنو عمه وأهل بيته فأتوا أبا ليلى وسألوه بالرحم والقرابة والحق العظيم أن يزوجها منه، وأنه ابتلي بها. فأبى أبو ليلى ولج وحلف وقال: والله لا حدثت العرب أني زوجت عاشقا مجنونا.

فأقبل الناس إلى أبي المجنون وقالوا له: لو أخرجته إلى مكة فعوذته ببيت الله الحرام لعل الله يعافيه مما ابتلي. فأخرجه أبوه إلى مكة وهما راكبان جملا في محمل، فلما قدما مكة قال له أبوه: يا قيس تعلق بأستار الكعبة، ففعل، فقال: قل: اللهم أرحني من ليلى وحبها، فقال: اللهم مُنّ عليّ بليلى وقربها، فضربه أبوه، فأنشأ يقول:

يا ربِّ، إنَّكَ ذو مَنٍّ ومَغفِرةٍ	بيِّتْ بِعافِيةٍ ليلَ المُحبِّينَا
الذَّاكِرينَ الهوَى مِن بَعدِ ما رَقدُوا	السَّاقِطينَ على الأيدِي المُكبَّبِينَا
يا ربِّ، لا تَسلُبَنِّي حُبَّها أبداً	ويَرحَمُ اللهُ عبدًا قالَ آمِينَا

أقبل أبوه بعد أن قضى نسكه، وجمع أهله وأعمامه وأخواله وقالوا: (لا خير لك في ليلى ولا لها فيك، وقد رُددنا عنها) فأنشأ يقول:

قَد لامَني في حُبِّ لَيلى أَقارِبي أَبي وَابنُ عَمّي وَابنُ خالي وَخالِيا

يَقولونَ لَيلى أَهلُ بَيتٍ عَداوَةٍ بِنَفسِيَ لَيلى مِن عَدوٍّ وَمالِيا

أَرى أَهلَ لَيلى لا يُريدون بيعها بِشَيءٍ وَلا أَهلي يُريدونَها لِيا

قَضى اللَهُ بِالمَعروفِ مِنها لِغَيرِنا وَبِالشَوقِ وَالإِبعادِ مِنها قَضى لِيا

يقول أحد الأعراب :فلما أن بكرت إليه وطلبته فلم أقدر عليه فانصرفت الى الحي وأعلمتهم. فقام اخوته وبنو عمه وأهل بيته فطلبناه يومنا وليلنا، فلما أصبحنا هبطنا الى وادٍ كثير الحجارة والرمل إذا به ميتاً وقد كان خط بإصبعه عند رأسه هذين البيتين من الشعر:

توسد أحجار المهامة والقفر ومات جزِع القلب مندمل الصدر

فياليت هذا الحب يعشق مرة فيعلم ما يلقى المحب من الهجر

فرثيناه وعلت أصواتنا بالبكاء وحملناه الى الحي، فبكى عليه الغريب والقريب وكل من سمع باسمه يوماً ثم غسلناه وكفناه ودفناه الى جانب قبر ليلى، رحمهما الله تعالى.

ملحقات الدرس

ملحق (1): الخلفية السردية

قارئ الخلفية السردية 1	**تنوعت حكايات العشق في التاريخ والأدب، فكان لكل زمن ولكل أمة شخصياتها التي ضّرب فيها المثل في الحب والعشق والهيام والإخلاص. وكانت قصة عشق "قيس بن الملوّح" والمعروف بلقب "مجنون ليلى" لمحبوبته "ليلى العامرية" من أشهر الحكايات التي خلّدها الأدب العربي.**
قارئ الخلفية السردية 2	جرت أحداث قصة «قيس وليلى» في ظل الخلافة الأموية في أوائل القرن الأول الهجري، أي ما بين عامي 645 و688 للميلاد، وكانت فترة الحكم آنذاك للخليفة مروان بن الحكم والخليفة عبد الملك بن مروان.
قارئ الخلفية السردية 3	سمّي قيس بن الملوح بمجنون ليلى على قيس بن الملوح لشدة هيامه بمحبوبته ليلى العامرية، والتي يُقال إنها كانت ابنة عمه حيث كانا طفلين صغيرين يرعيان الماشية على سفوح جبال "تويلد" فأعجب بها، وأعجبت به، وكبر حبهما معهما.
قارئ الخلفية السردية 4	ونشآ معاً وأحبّ كل منهما الآخر لكن حبّهما قوبل بالرفض من أهلها، وقيل إن رفضهم كان بسبب عادة العرب بعدم تزويج الفتاة في حال تم التصريح بحبها، أو لخصومة بين الآباء الأخوة حول الميراث.
قارئ الخلفية السردية 5	بعد أن رفض أهل ليلى العامرية تزويج قيس ابنتهم، قاموا بتزويجها لرجل آخر وسافرت معه إلى الطائف. عند معرفة قيس بذلك، أصبح يتنقل بين نجد والشام والحجاز ينشد الأشعار بليلى وذكرها.
قارئ الخلفية السردية 6	بعد وفاتها، ذهب فعزّى بها واستدل على قبرها وارتمى فوقه يبكي وينشد الأشعار ثم هام في الصحراء حتى فقد عقله فأصبح يصاحب الوحوش، ولا يعود له عقله إلا عند ذكر محبوبته فيذكرها حتى يُغشى عليه.

ملحق (2): مشاهد الحوار

أداء الأدوار / مشهد 1:

أبو قيس وأهل بيته: سلام الله عليكم يا أبا ليلى

أبو ليلى: عليكم السلام ورحمة الله، علّه خيرٌ ما أتيتمونا به!

أبو قيس وأهل بيته: يا أبا ليلى، قد أتيناك سائلَينَ، فلا تردنا خائبَينَ،سألناك بالرحم والقرابة والحق العظيم أن تقبل زواج ابنتكم ليلى بابننا قيس، فإنه قد ابتلي بحبها وماله على هذا إلا الزواج منها وأن تكون له من المقربينَ.

أبو ليلى: ما هذا الذي سمعت! هل جُنّ عقلكم! رُدّدتم ورُدّ ما أتيتم به طالبينَ! فلا بالحق العظيم ما زوجته ابنتي ليلى ولو أتاني بقوافل من الإبل تصل نجد بالشام أو لو خررتم ساجدينَ! والله لا حدثت العرب أني زوجت عاشقاً مجنوناً وأعطيت ابنتي للمجنون زواجاً سائلينَ.

أداء الأدوار / مشهد 2:

جمع من الناس: يا أبا قيسٍ، إنا قد أتيناك ناصحينَ؛ اخرج إلى مكة مع ابنك قيسٍ وادعوا ببيت الله الحرام علّ الله أن يعافيه مما ابتلاه وليقل آمينَ.

قارئ الخلفية السردية: وبالفعل ذهب أبو قيس بابنه لمكة في قافلة (يتم استخدام الكراسي لتمثل الجمال) ووصلوا هناك وكان ما يلي...

أبو قيس: أي بنّي قيساً، ها نحن في بيت الله الحرام، ألا تعلقت بأستار الكعبة فادعو الله قل: اللهم أرحني من ليلى وحبها واجعلني من هذا البلاء من المتعافينَ.

قيس متعلقاً بأستار الكعبة متألّماً ومتأملًا: اللهم مُنّ عليّ بليلى وقربها، وزدني بها حباً، ألا واجمع المحبينَ!

قارئ الخلفية السردية: فما كان من أبي قيس إلا أن ضربه على دعائه ذاك...

قيس:

يا ربِّ، إنَّكَ ذو مَنٍّ ومَغفِرةٍ — بيِّتْ بِعافِيةٍ ليلَ المُحبِّينَا

الذَّاكِرينَ الهوَى مِن بَعدِ ما رَقَدُوا — السَّاقِطينَ على الأيدِي المُكِبِّينَا

يا ربِّ، لا تَسلُبَنِّي حُبَّها أبداً

ويَرحَمُ اللهُ عبدًا قالَ آمِينَا

أبو قيس وأهله: يا بنيّ، لا خير لك في ليلى ولا لها فيك، وقد رُددنا عنها، لا سبيل لنا إليها لنزوجك إياها، أهلها اتخذونا عدواً وما ارتأيناها لك زوجاً بعد هذا، فارجع عما أنت فيه يسكن حالك وتكن من المهتدينَ.

قيس:

قَد لامَني في حُبِّ لَيلى أَقارِبي — أَبي وَابنُ عَمّي وَابنُ خالي وَخالِيا

يَقولونَ لَيلى أَهلُ بَيتٍ عَداوَةٍ — بِنَفسِيَ لَيلى مِن عَدوٍّ وَمالِيا

أَرى أَهلَ لَيلى لا يُريدون بيعها — بِشَيءٍ وَلا أَهلي يُريدونَها لِيا

قَضى اللَهُ بِالمَعروفِ مِنها لِغَيرِنا — وَبِالشَوقِ وَالإبعادِ مِنها قَضىليا

أداء الأدوار / مشهد 3:

أعرابي: يا أهل قيس! يا أهل قيسٍ إني ذهبت بطلب ابنكم فما وجدته، وإني لأظن أن مكروهاً قد ألم به..

أحد أهله: هناك.. في الوادي بين الحجارة والرمل، قيساً ملقىً واصبعه على الحجر

(يقوم المتعلم المؤدي دور قيس بالاستلقاء بين البالونات السوداء والرمادية التي تمثل الحجارة)

الأعرابي: يا حسرتاه على العاشق الولهان، قد مات وفي قلبه حسرة حبه وألم فراقه.. انظروا إلى ما خطّه بإصبعه على الحجر..

توسد أحجار المهامة والقفر — ومات جزِع القلب مندمل الصدر

فياليت هذا الحب يعشق مرة — فيعلم ما يلقى المحب من الهجر

ألا فليُدفن بجانب قبر من أحبها..

(ثم يُحمل قيسٌ على الأكتاف ويبكيه الغريب والقريب ويدفن بجانب قبر محبوبته، رحمهما الله).

ملحق (3): بطاقات الحوار الداعمة التوجيهية

المشهد 1

- «سألناك بالرحم والقرابة والحق العظيم أن ..... فإنه قد ابتلي بحبها»
- « والله لا حدثت العرب أني زوجت عاشقاً مجنوناً»
- « ألا تعلقت بأستار الكعبة فادعو الله وقل: اللهم أرحني من ليلى وحبها «
- « اللهم مُنّ عليّ بليلى وقربها»
- « يا ربِّ، إنَّكَ ذو مَنٍّ ومَغفِرةٍ بيِّتْ بِعافِيةٍ ليلَ المُحبِّينَا

الذَّاكِرينَ الهوَى مِن بَعدِ ما رَقدُوا السَّاقِطينَ على الأيدِي المُكِبِّينَا

يا ربِّ، لا تَسلُبَنِّي حُبَّها أبداً ويَرحَمُ اللهُ عبدًا قالَ آمِينَا «

المشهد 2

- « لا خير لك في ليلى ولا لها فيك، وقد رُددنا عنها «
- « قَد لامَني في حُبِّ لَيلى أَقارِبي أَبي وَابنُ عَمّي وَابنُ خالي وَخالِيا

يَقولونَ لَيلى أَهلُ بَيتٍ عَداوَةٍ بِنَفسِيَ لَيلى مِن عَدوٍّ وَمالِيا

أَرى أَهلَ لَيلى لا يُريدون بيعها بِشَيءٍ وَلا أَهلي يُريدونَها لِيا

قَضى اللَهُ بِالمَعروفِ مِنها لِغَيرِنا وَبِالشَوقِ وَالإِبعادِ مِنها قَضى لِيا «

المشهد 3

- « إني ذهبت بطلب ابنكم فما وجدته «
- « توسد أحجار المهامة والقفر ومات جزع القلب مندمل الصدر

فياليت هذا الحب يعشق مرة فيعلم ما يلقى المحب من الهجر»

ملحق (4): لائحة المتابعة والتقييم الخاصة بالمراقبين

اسم المراقب: **التاريخ:**

النشاط: **اسم الشخصية:**

مؤدي الدور: **(التقييم من 1 إلى 5) حيث أن 5 هي أعلى درجة**

معيار التقييم	**درجة التقييم**				
درجة الاقناع أثناء تمثيل الدور	1	2	3	4	5
جذب المشاهد والمحافظة على ذلك حتى النهاية	1	2	3	4	5
الملابس والمؤثرات الصوتية	1	2	3	4	5
استخدام اللغة والتعابير المناسبة	1	2	3	4	5
طريقة الكلام والحوار مع باقي مؤدي الأدوار	1	2	3	4	5

معايير إضافية:

.....

.....

.....

.....

تعليقات أخرى:

.....

.....

.....

.....

ملحق (5): لائحة التقييم العام لأداء الأدوار

❖ **ضع ملاحظاتك وتقييمك بالنسبة لكل مما يأتي في الجدول**

اسم المتعلم / الشخصية					
فاعلية شخصية المتعلّم بالنسبة للدور					
فهم المتعلّم للدور وانعكاسه على أدائه					
استخدام النبرات الصوتية المناسبة للموقف					
انتقاء واستخدام التعابير المناسبة					
القدرة على الارتجال وتدارك مواضع السكون					
القدرة على التواصل مع باقي الشخصيات والأداء العام					
القدرة على جذب اهتمام المشاهد وتحريك عاطفته					

ملحق (6): لائحة التقييم الذاتي

❖ **قم بتقييم أدائك وفق المعايير المذكورة أدناه، واكتب تعليقك حول سبب التقييم هذا، حيث أن درجات التقييم من 1 (الأدنى) إلى 5 (الأعلى).**

معيار التقييم	الدرجة	السبب
فاعلية الأداء بشكل عام		
فهم جوانب الدور وانعكاس ذلك على الأداء		
استخدام النبرات الصوتية المناسبة للموقف		
انتقاء واستخدام التعابير المناسبة		
القدرة على الارتجال وتدارك مواضع السكون		
القدرة على التواصل مع باقي الشخصيات والأداء العام		
القدرة على جذب اهتمام المشاهد وتحريك عاطفته		

❖ **قم بكتابة تعليق حول رأيك بفاعلية أداء الأدوار بالنسبة لدراسة قصة حياة وشعر قيس بن الملوّح واذكر الأسباب**

تطور تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة على مستوى العالم ، وكان لهذا أسبابه العديدة، منها أن اللغة العربية أخذت دورها في المحافل الدولية وخصوصاً في المؤسسات الرسمية العالمية ومنها هيئة الأمم المتحدة التي جعلت من اللغة العربية. العربية لغة رسمية داخل مناقشاتها، ومن ذلك أيضاً موجة الهجرة التي انتشرت وتمددتْ في البلاد الغربية، فقد رأى وتعرف أصحاب هذه البلاد على اللغة العربية ووجدوا فيها شيئاً جديداً يمكن أن يتقبلوه ويتعايشوا معه، وخصوصاً هؤلاء الأشخاص الذين يمتلكون حب التعرف على ثقافات العالم ومنها ثقافة اللغة العربية وعادات وتقاليد شعبها.

ويبقى البلد الأكثر استقبالاً للشعوب العربية هو تركيا التي فتحتْ يديها بكل رحابة صدر لهؤلاء الأشخاص التي أجبرتهم الظروف على ترك بلدهم والتوجه إلى تركيا البلد الإسلامي الذي وجد في هؤلاء الاشخاص تنوعاً لثقافته واستفادة من لغتهم التي هي في الأساس لغة القرآن الكريم ولغة نبي الإسلام. وقد بدأ التمازج بين هؤلاء الاشخاص المهاجرين والشعب التركي يأخذ عدة نواح، كان من أبرزها التمازج اللغوي، فقد وجد الأتراك في هؤلاء الاشخاص انفتاحاً في تعليم اللغة العربية وإيجاد طرق جديدة في تعليم هذه اللغة، فأعطى هؤلاء المهاجرون مالديهم وقدّم الأتراك ما لديهم ، فكانت الفكرة تمم الفكرة الأخرى وتقوم بتطويرها آخذةً من ثقافة وتجربة كلا الطرفين. وقد انفتحتْ هذه التجارب على طرق ومناهج جديدة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

ومن هذه الطرق ما استقاه المعلمون من علوم التربية الحديثة ومناهجها، فأدخلوا أساليب التعليم الحديثة في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنهم من استفاد من العلوم النفسية فسخّر مناهج علوم النفس ليطبقها على الطلاب والظروف المحيطة وكان هدفه من ذلك إيجاد وسائل بديلة عن التعليم التقليدي. ومن هؤلاء المعلمين من طوّع الأنواع الأدبية في خدمة تطوير وتقديم الجديد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويأتي هذا البحث ليقدم تجربة المسرحية في تطوير المحادثة لدى طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد اعتمد الباحث في عمله وبحثه على المنهج التحليلي الوصفي، فالواقع المسرحي الموجود في العصر الحديث يحتم علينا إظهار استخدام العناصر المسرحية في مجالات مختلفة وفق المنهج الوصفي من جهة ومن جهة أخرى استخدام المنهج التحليلي الذي يبين الأنشطة والفعاليات التي يمكن أن نطبقها على المسرح.

المسرحية:

هي شكل فني لأحداث درامية تتقمصها شخصيات بأقوالها وأفعالها وحركاتها. وهي تعد شكلاً من أشكال الأدب. وتقوم فكرة المسرحية على فكرة ينسجها الكاتب على شكل حبكة منسجمة ومتفقة مع عدد من العناصر التي تكونها. وقيمة المسرحية كعمل فني تظهر من خلال الاهتمام بكافة أقسامها على حد سواء، فكتّاب المسرحية يحاولون أن يوفقوا بين عناصر المسرحية (لاجوس،1993: 99)، وهنا تظهر براعة المسرحية كمظهر من مظاهر الفن يمكن أن يؤدي نواحي جمالية ونواحي تعليمية في كافة المجالات الاجتماعية والسياسية والدينية وغيرها. وأحياناً يختلف اهتمام الكاتب بعنصر دون غيره، ويكون ذلك لخدمة هدف تعليمي بحت، فمثلاً ربما يهتم كاتب بإبراز دور الشخصيات على حساب العناصر الأخرى ويكون هدفه من ذلك إظهار جوانب عند الشخصية رأى الكاتب فيها مصلحة لإبراز فكرة معينة في ذهنه. وكذلك الحال يهتم الكاتب أحياناً بعنصر المكان ليدلل على أهمية المكان في عمله المسرحي، والحال يسير على العناصر الأخرى (الموسى،2015: 32). ولا ننسى أن المسرحية تتكون من أقسام تُؤدَّى على خشبة المسرح. وتتخذ المسرحية من الحوار نقطة أساسية في تطوير الأحداث والحبكة.

عناصر المسرحية:

الشخصيات:

هي الأمثلة البشرية على خشبة المسرح والتي تحاكي الواقع بكافة تجلياته وحركيته، وهي تقوم بتنفيذ الأحداث الدرامية وتعمل على تطوير الحوار والحبكة وفق أساليب وطرق معينة. وربما تكون الشخصيات غير بشرية لكنها تلعب دور العنصر البشري في محاكاة الأحداث وتقوم في أحوال كثيرة على تنويع الحدث الدرامي وإذكاء روحاً من الحركة داخل العمل المسرحي، فالشخصية في النهاية رمز لحدث أو هي محاكاة واقع ما (مايرخولد،1979: 52). وتتعدد أنواع الشخصيات في العمل المسرحي وفق فكر الكاتب و هدفه، فنجد مثلاً شخصيتان رئيستان في المسرحية، وتدير هاتين الشخصيتين شخصيات أخرى تختلف مسمياتها بحسب العمل المسرحي، لكن على الأغلب نجد الشخصية البسيطة والشخصية النامية، فالشخصية البسيطة هل التي تسير في الحدث الدرامي بشكل ونمط واحد، حيث لا نجد تطوراً في أسلوبها وحضورها وتركيبتها، ويمكن توقّع أفعالها ببساطة. وأما الشخصية النامية فهي التي تسير مع الحدث وتطوره بشكل منسجم من حيث الارتقاء وليس من حيث التوقع، فهي شخصية حركيّة تتطور وتتأخر بحسب الحدث الدرامي، ولا يمكن أن نتوقع أفعالها ولا طريقة تحركها (حمادة،1985: 155). وكاتب العمل

المسرحي يضع وفق فكره أبعاداً لشخصياته تتمحور في الناحية الثقافية والتعليمية والطبقة الاجتماعية التي تنتسب إليها هذه الشخصية وفي الناحية الجسمية والخُلُقيّة. وعادة تظهر هذه الأبعاد من خلال الشكل الخارجي للشخصية ومن خلال الحوار التي تقوم بأدائه ومن خلال الأفعال والحركة (حمادة، 1985: 72).

الحوار:

هو الركيزة الأساسية في العمل المسرحي، فمن خلاله تعبر الشخصيات عن همومها وأحزانها وسعادتها ومشاكلها. والكاتب من خلال الحوار يصل إلى فكرته التي يريد أن يقولها. والحوار الوسيلة الأساسية في تطوير الأحداث، فبدونه لا يمكن أن نصل إلى الحبكة وإلى إتمام الأحداث (نجم ،2002: 61). ويختلف الحوار بحسب الشخصية، فنجد حواراً متقدماً وحواراً يسير وفق الأحداث والأفعال، وهذا ينبع من مستوى الشخصية المتكلمة ودورها في الحدث المسرحي. وقد تختلف لغة الحوار بين العامية والفصحى بحسب نوع المسرحية ورؤية كاتب العمل المسرحي، فنحن نشاهد الحوار في بعض المسرحيات صُمِّم باللغة الفصحى، لكن بعض نقاد المسرح رأى أن اللغة الفصحى في المسرح تميت المسرحية وتجعلها جامدة بعض الشيء، وبالمقابل نرى بعض المسرحيات استخدمت بعض اللهجات في حوارها تمثيلاً للواقع واستجابة لمستوى الشخصيات في المسرحية، فنحن لا نستطيع أن نُلبِس اللغة الفصحى لإنسان فلّاح ومستواه الثقافي بسيط.

ومن هنا كان لزاماً على كتّاب المسرحية أن يُدخِلوا بعض اللهجات في عملهم. وقد لاقت هذه الفكرة انتقاداً لأنها تقلل من أهمية اللغة العربية الفصحى، وقد نتج عن هذا الخلاف رأي ينادي باستخدام الفصحى والعامية في آن واحدن بحسب مستوى الشخصية وبحسب بعض الأحداث التي تتطلب استخدام نوع معيّن من لغة الخطاب. (القط،1978: 39).

الصراع الدرامي:

ينطلق مبدأ الصراع الدرامي من حقيقة الحياة التي يعيشها الإنسان، فالحياة مليئة بالتعارضات والتصادمات والمتقابلات، فهي لا تسير في اتجاه واحد، فكل حدث يومي يعترضه ما يغيّر اتجاهه ويثنيه عن إتمام مهامه وهدفه. ويعتبر الصراع وسيلة لتماسك العمل المسرحي، فكل الأحداث تدور حوله وفق تدرجاته وتطوره. ويختلف الصراع بحسب نوع المسرحية، فالصراع الدرامي في المأساة مختلف عن الصراع الدرامي في الملهاة والأنواع الأخرى (مندور،2020: 72). وأحياناً يكون الصراع الدرامي داخليّاً، أي داخل الشخصية المتحدثة، فيتصارع في نفس الشخصية أمران كالخير والشر أو الشر والواجب أو الحب والواجب وغيرها من الأمور. في الحقيقة الصراع أداة تشويق في العمل المسرحي وبدونه تفقد المسرحية نكهتها وجمالها. وعادة ما يتدرج الصراع الدرامي في المسرحية فيكون هادئاً يسير مع الأحداث وفق التوقع المنطقي، وأحياناً نجد أن الصراع ينتقل من نقطة إلى نقطة بشكل غير متوقّع ولا بحسب منطق التدرج (حمادة، 1985: 162).

الحدث الدرامي:

هو الوقائع التي تحدث فوق خشبة المسرح وتكون من قبل شخصيات العمل المسرحي أو من قبل بعض العوامل الفيزيائيّة من زمان ومكان ومؤثرات يضعها الكاتب ليوجّه عمله إلى الفكرة الأساسية التي ينطلق منها. النقطة المهمة في الحدث الدرامي هي أنه يجب أن يكون متلازماً بحوار حدثي وليس بحوار سردي، بمعنى أن الحدث الدرامي لا يجب أن يكون ثابتاً بدون حركة أو بدون تفاعل بين الحدث والحوار، وهذا ما يسبب أن تكون المسرحية ضعيفة ولا تجذب الانتباه وتكون عادة مثل هذه المسرحيات غير مشوقة، بالمقابل نجد العمل المسرحي الناجح يتمازج فيه الحوار بالحدث الدرامي، فيكون الحوار عالياً بالتناسق مع حركات مناسبة له، ويكون ضعيفاً بشكل يتناسب مع اللهجة المحاكاة (باورز،2002: 80). وبقدر ما يكون الحدث الدرامي متناسباً مع الحوار بقدر ما يحقق اقناعاً لدى الجمهور. ويمكن القول إن نجاح العمل المسرحي رهين باختيار الأحداث المناسبة على خشبة المسرح، فكاتب العمل المسرحي الجيد يحاول أن يختار الأحداث بشكل مكثف وبشكل يحقق المتعة ويحقق الهدف المنشود، فأحداث العمل المسرحي ربما تكون كثيرة ومتنوعة وعلى كاتب المسرحية أن يختار من هذه الأحداث ما يغطّي فكرته دون إخلال أو نقص. وتتفاوت شدة الحدث الدرامي بحسب نوع المسرحية، فالحدث الدرامي الذي تتصارع فيه نوازع الخير والشر يختلف عن الحدث الدرامي الذي تكون أحداثه مائلة إلى ملامح الخير والهدوء (الراعي،2014: 94)، لكن بالإجمال يبتعد كتّاب المسرح عن الأحداث العنيفة على خشبة المسرح لأنها تُبعد المشاهد عن متابعة المسرح وتُدْخِل في قلبه الرهبة والخوف.

البناء أو الحبكة:

البناء المسرحي أو الحبكة هي تطور الأحداث وفق خطة مُعدَّة مسبقاً من قبل كاتب العمل المسرحي، وهي الخيط الناظم للأحداث بكل تجلياتها وفروعها. وعادة ما يكون للحبكة بداية ووسط ونهاية، وفي كل مرحلة تمر الحبكة فيها تصل إلى نقطة تأزم مؤقتة قبل أن تبلغ النهاية، وهذا يثير المشاهد ويُدخله في توقعات وتوترات وانفعالات عديدة (حمادة، 1985: 93). وتتكون المسرحية من عدة فصول، تصل الأحداث في كل فصل إلى نقطة معيّنة إلى أن تصل هذه الأحداث في النهاية إلى الذروة وعادة تكون مشحونة بالتوتر الذي يؤدي إلى الحل النهائي.

الجمهور:

الجمهور هو العنصر الأساسي في العمل المسرحي فهو كالملح للطعام، وبدونه لا يمكن أن يتكامل العمل المسرحي ويتجه إلى الغاية المنشودة. وتتنوع مستويات الجمهور، فمنهم من يحضر للمتعة والتسلية ومنهم من يجد في المسرح حلّاً لبعض المشكلات الفردية والمجتمعيّة، وبعضهم يحضر إلى المسرح لأنه يجد في داخله بعض المشاعر يريد أن يشاركها مع العمل المسرحي، فهو يشعر أن أفكاره تتقاطع مع أفكار المسرح بكل تنوعاته، وهذا يجعل الترابط قوي بين الجمهور وبين المسرح، ومهما بلغت قيمة العمل المسرحي إن لم ينعكس إيجاباً على الجمهور يظل في عداد العمل المسرحي ولا يأخذ صفة العرض المسرحي، فالجمهور يمثل عنصر التلقي في العمل الإبداعي، وبقدر تفاعله مع العرض المسرحي يكون لهذا العمل درجات النجاح والتفوق.

أنواع المسرحية:

المأساة (التراجيديا): يتميز هذا النوع بالجدية ، وعادة ما يتولد صراع عند الشخصيات متجهة إلى قدر يثير الشفقة والألم.

الملهاة (الكوميديا) : وهي نقيض المأساة، ويغلب على هذا النوع الحس الفكاهي والسخرية والمزاح، وتكون نهاية الملهاة نهاية سعيدة.

الدراما: وتكون ممزوجة بين النوعين السابقين أي، بين الجدية والهزل.

المونولوج: وهو نص يقوم على مناجاة الممثل لنفسه.

هل يصلُح المسرح في تعليم اللغة العربية عموماً والمحادثة خصوصاً؟

المسرح أداة ووسيلة تربوية وتعليميّة وهو فرصة للتعبير عن النفس واكتساب الخبرات اللغوية والاجتماعية

كما أنه وسيلة للتعاون في المهارات اللغوية وخصوصاً المحادثة.

المسرح يعطي الطلاب ثقة وقُدرة على مواجهة الجمهور وهذا بدوره يزيل بعض الجوانب السلبية عند الطلاب وأحيانا الحالات المرضيّة

من خلال المسرح نستطيع أن نستخدم اللغة بمستوياتها المختلفة، فيمكن أن أستخدم اللغة البسيطة واللغة المعقدة واللغة الحوارية

ولا ننسى أن المسرح يُخْرِج الطالب من جوه الروتيني في الفصل الدراسي ويعطيه دفعة من المرح والسعادة والسرور.

المسرح يُزيل بعض الاضطرابات النفسية التي يعاني منها بعض الطلاب أثناء الحادثة مثل الخجل والانطواء والتردد وبعض الأمراض النطقيّة.

المسرح يوفّر التمثيل الثقافي للغة (الجبار،2006: 74)، فمثلاً نستطيع أن نرى ثقافة الطعام واللباس ووضعيات الحركة والجلوس والكلام الخاصة بثقافة هذه اللغة.

كيف يمكن أن أوظّف المسرح في تعليم المحادثة؟

كما هو معروف أن المحادثة لا تكون فعّالة إلّا من خلال المواقف الحياتيّة، وهذا ما توفّره خشبة المسرح، فعندما أريد أن أعلّم الطالب التعبير عن المرض مثلاً أخلق على خشبة المسرح حالات مُشابهة للمواقف المرضية في حياتنا اليوميّة متمثّلة بشخصيات الطبيب والمريض والممرضة والأسرة في جو كلامي حقيقي.

حصر موضوع المحادثة في نوع معيّن من المسرحيّة:

أنواع المسرحية كثيرة ومنها المسرحية الاجتماعية والتي تحوي تقسميات متنوعة، فأنا أريد أن أعلم الطالب عادات وتقاليد الزواج مثلاً، فعندئذٍ أجمع المفردات والتعابير التي تُقال في هذا الموضوع وأحصرها وأضع لها حدوداً ضمن المستوى اللغوي الخاص بالطالب.

التمازج الحركي النطقي:

لا يمكن في المسرح أن تُؤدَّى المسرحية بطريقة ثابتة وبدون حركة، وهذا ما يقع فيه بعض من ينظمون المسرحيات التعليميّة والمسابقات اللغوية، فأشاهد مثلاً الطالب يتكلم بدون حركة وبشكل ثابت على خشبة المسرح. هذا الشيء يُفقِد المسرحية روحها ويحولها إلى قاعة تدريسيّة. الطالب عندما يتكلم وهو يتحرك يتمثّل الموقف بكل عناصره فتكون المحادثة متمازجة مع الحركة. فعقل الطالب يتجه للتنسيق بين المحادثة والحركة دون وعي منه.

تمثيل الدور الكلامي المناسب:

تنقسم الشخصيات على خشبة المسرح إلى شخصيات أساسيّة وثانويّة. والحوار الذي يدور بين الشخصيات يجب أن يكون مناسباً للشخصية من حيث فكرها ونمطها، فلا يمكن أن أُعطي للشخصية الرئيسيّة كلاماً غير مناسب للدور الذي تلعبه.

فمثلاً حضرتُ مسرحية تعليمية قبل ثلاث سنوات، وكانت لغة الشخصية الرئيسيّة لا تتناسب مع تكوينها المسرحي، فكان يستخدم لغة المحادثة الجافة، على الرغم من أنّ الطلاب كانوا في مستوى متقدم من المحادثة (أكلتُ الطعام، استيقظتُ مبكراً ، ثم ذهبتُ ثم لعبتُ .....) فهذه اللغة تصلح في المستويات البسيطة والمبتدئة.

خلق تفاعل بين شخصيات المسرحية والجمهور:

من الأشياء التي يجب أن ننتبه إليها في المسرحية عند تعليم المحادثة هي خلق تفاعل بين أبطال المسرحية والجمهور، فكثير من المسرحيات التي شاهدتها وجدتُ أن شخصيات المسرحية في واد والجمهور في واد آخر.

لغة المسرحية يجب أن تكون منسجمة مع فهم الجمهور من حيث المفردات والتعابير والمصطلحات وسرعة وتقسيمات الكلام

التعاون الكلامي بين شخصيات المسرحيّة:

الشخصيات يجب أن تعاون بعضها في إكمال الحوار والمحادثة، فلا يجب أن أترك شخصية تطغى كلاميّا على خشبة المسرح، بغض النظر عن الشخصيات الثانويّة التي تساعد في تطوير الحدث الكلامي، فمثلاً في إحدى المسرحيات الطلابيّة التي شاهدتها طغتْ إحدى الشخصيات في الكلام وهذا خلق جواً من الملل عند الجمهور وأثّر سلبياً على محادثة الشخصيات الأخرى.

الخاتمة:

لايزال مجال المسرح مفتوحاً للباحثين والدارسين للاسيقاء منه، فكثير من الباحثين يُعرض عن المسرح وهو بدون شك يمتلك مفاتيح جديدة للدراسة والبحث.

طغت الدراسات التقليدية على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولابد من إيجاد وسائل جديدة ومناهج أكثر فاعلية في تعليم مهارات اللغة العربية.

من النتائج المهمة التي توصل إليها هذا البحث أن المسرح أداة تجمع بين النظري والتطبيق في نفس الوقت، فهو من جهة يعلم النواحي النظرية ومن الناحية الأخرى يقوم بتطبيق ما تعلمه الطالب نظرياً.

من النتائج المهمة أيضاً هو إيجاد نقطة مشتركة بين كاتبي المسرح ومتعلمي اللغات، فيمكن لكاتبي المسرح أن يبنوا مناهج جديدة وفعالة في تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص.

لابد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يطبقوا عناصر المسرح على طلابهم لكي يكونوا أكثر فاعلية وأكثر نشاطاً، فكما قلنا إن المسرح يشحذ نشاط الطلاب ويجعلهم أكثر فاعلية.

المصادر والمراجع

ابن منظور، م. (2022). لسان العرب، مجلد ٩، بيروت: دار صادر.

أحمد، م. ع. (1983). طرق تعليم اللغة العربية، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

البرقعاوي، ج. ع. ف. (2012). فاعلية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانويةJournal of New . Results in Science، 1(9)، /www.iasj.net/iasj/article/87386

تعريف ومعنى «أدب» في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي"، www.almaany.com، بتصرّف.

الخزرجي، ر. ج.ع. (2021). قضايا الحوار في العصر الجاهلي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ع1، ص203

الريضي، م. (٢٠٠٨)، التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية و التطبيق ، اربد- الأردن: دار الكتاب الثقافي للنشر و التوزيع

شقير، س.ج.ح. و عوض، أ. أ. (2018. The Effect of Drama on Enhancing Students' Critical Thinking Skills and their Achievement from the Students' and Teachers' of English Perspectives in Salfeet Directorate (رسالة ماجستير غير منشورة). نابلس: جامعة النجاح الوطنية. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1234848

طعيمة، ر. أ. (1982). قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي، مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، العدد الأول، ص 241 ـ 211.

طعيمة، ر. أ. (1989) . تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، الرباط، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عاشور، ر.ق. (2003) . أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن

عبد الحميد، ش. (2001). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

العصيلي، ع. (2005). التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج71، ع33، ص301.

العنبر، ن. إ. ي. (2011). تقنيات القص الهازل في غزل عمر بن أبي ربيعة. مجلة آداب البصرة، ع 55 ، 106 - 141. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/310518

فيشر، آ. (1997). مقدمة في التفكير الناقد، تعريب: ياسر العتيبي، السعودية: دار السيد.

مدكور، ع. أ. (2010). طرق تدريس اللغة العربية، ط2 ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مندور, م. (2022). في الأدب والنقد، ط2، مؤسسة هنداوي/https://downloads.hindawi.org/books .pdf27268168.

باللغات غير العربية

Allen, P. G. (2016). The sacred hoop: A contemporary Indian perspective on American Indian literature. In J. Rothenberg & D. Rothenberg (eds.), Symposium of the whole: A range of discourse toward an ethnopoetics (pp. 173–187). Berkeley: University of California.

Al-Musawi, M. (2017). Arabic literature for the classroom. Routledge.

Alsaour, A. (2023). Teaching Arabic Literature Using Task-based Language Teaching Method [MA Thesis]. Gazi University.

Bagherkazemi, M., & Harati-Asl, M. (2022). Interlanguage pragmatic development: Comparative impacts of cognitive and interpersonal tasks. Iranian Journal of Language Teaching Research, 10(2), 37–54. https://doi.org/10.30466/ijltr.2022.121182

Breen, M.P. (1987). Learner contributions to task design. In C.N. Candlin, and D. F. Murphy (Eds.), Language learning tasks (pp. 23-46). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Breen, M.P. (2016). Learner contributions to language learning: new directions in research. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Breen, M.P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, I(2), 89–112. https://doi.org/10.1093/applin/i.2.89

Brosnan, D., Brown, K., & Hood, S. (1984). Reading in context. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. White Plains, Ny: Longman.

Bruner, J. S. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University.

Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In C. N. Candlin & D. F. Murphy (Eds.), Language learning tasks (pp. 5–22). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Carson, L. (2012). The role of drama in task-based learning: Agency, identity and autonomy. Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, VI(2), 47–60. https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.6

Clarke, M. A., & Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. Language Learning, 27(1), 135–154. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00297.x

Cox, K. M. (2018). Use of emotional intelligence to enhance advanced practice registered nursing competencies. Journal of Nursing Education, 57(11), 648–654. https://doi.org/10.3928/01484834-20181022-04

East, M. (2021). Foundational principles of task-based language teaching. New York, Ny: Routledge.

Ellis, R. (2003). Task-Based language teaching and learning. Oxford: Oxford University.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics, 19(3), 221–246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). Task-based language teaching: Theory and practice. Cambridge: Cambridge University.

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. New York: Prentice-Hall.

Estaire, S., & Zanón, J. (1996). Planning classwork: A task based approach. UK: Macmillan Heinemann ELT.

Fisher, A., & Scriven, M. (1997). Critical thinking its definition and assessment. Norwich: Centre for Research in Critical Thinking.

Fisher, A. E. (2011). Critical thinking: An Introduction (2nd ed.). Cambridge; New York: Cambridge University.

Ghosn, I. (1994, March). New directions in EFL: Literature for language and change in the primary school. Presented at the 32nd Annual TESOL Convention, Seattle.

Ghosn, I. (1999). Caring kids: Social responsibility through literature. Beirut: Dar El-Ilm Lilmalayin.

Ghosn, I. (2001). Nurturing emotional intelligence through literature. The English Teaching Forum, 39(1). Retrieved from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf

Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1994). An introduction to functional grammar. London: Arnold; New York.

HRA/Department of Social Services, & Office of Citywide Health Insurance Access (OCHIA). (n.d.). Cultural sensitivity respect for people's strength, culture and knowledge. In NYC Office of Citywide Health Insurance Access (OCHIA). New York: Bronx. Retrieved from https://www.nyc.gov/assets/ochia/downloads/pdf/cultural_sensitivity_wkshp.pdf

Kasper, G., & Schmidt, R. R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. Studies in Second Language Acquisition, 18(2), 149–169. https://doi.org/10.1017/s0272263100014868

Khatib, M., Derakhshan, A., & Rezaei, S. (2011). Why & why not literature: A task-based approach to teaching literature. International Journal of English Linguistics, 1(1). https://doi.org/10.5539/ijel.v1n1p213

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. New York: Phoenix.

Kreuger, L., & Neuman, W. L. (2006). Social work research methods: Qualitative and quantitative approaches. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. ELT Journal, 45(2), 98–107. https://doi.org/10.1093/elt/45.2.98

Kumaravadivelu, B. (1993). The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), Tasks in a pedagogical context. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University.

Lauber, L. (2007). Role play: Principles to increase effectiveness. In M. L. Silberman (Ed.), The handbook of experiential learning. San Francisco: Pfeiffer/J. Wiley.

Lee, T. C., Abd Samad, A., Ismail, L., & Razali, A. B. (2020). A review of literature on task-based vocabulary teaching and learning. Journal of Critical Reviews, 7(13). https://doi.org/10.31838/jcr.07.13.96

Linder, R. (2021). Enhancing social awareness development through multicultural literature. Middle School Journal, 52(3), 35–43. https://doi.org/10.1080/00940771.2021.1893594

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. Malden, Ma.: Wiley-Blackwell.

Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker, & C. Brumfit (Eds.), Literature and the learner: Methodological approaches. Oxford: Modern English Publications in association with the British Council.

McCarthy, M., & Walsh, S. (2003). Discourse. In D. Nunan (Ed.), Practical English language teaching (pp. 173–195). New York: McGraw Hill.

Meek, M. (1982). "The role of the story", in story in the child's changing world. The 18th Congress of the International Board on Books for Young People. Cambridge.

Meek, M. (2011). How texts teach what readers learn. Stroud, Glos: Thimble.

Mississippi College. (2021, February 4). Importance of cultural awareness for educators. Retrieved from Mississippi College Online website: https://online.mc.edu/degrees/education/cultural-awareness-for-educators/

Morales, R. (2007). Empowering your pupils through role-play: Exploring emotions and building resilience. Routledge.

Morrell, E., & Morrell, J. (2012). Multicultural readings of multicultural literature and the promotion of social awareness in ELA classrooms. New England Reading Association Journal, 47(2), 10., 47(2), 10–16.

Nestian Sandu, O., & Lyamouri-Bajja, N. (2018). T-Kit 4 - intercultural learning (2nd ed.; M. Georgescu, Ed.). Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262514/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf

Nunan, D. (1985). Language teaching course design: Trends and issues. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge; New York: Cambridge University.

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. New York: Longman.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University.

Pinsent, P. (1997). Children's literature and the politics of equality. London: David Fulton.

Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities1. ELT Journal, 36(1), 37–47. https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37

Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University.

Ramsey, A. (2020). Cognitive development in children: Stages & changes in adolescence. Retrieved from Cincinnatichildrens.org website: https://www.cincinnatichildrens.org/health/c/cognitive

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University.

Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). Education of the gifted and talented (7th ed.). New York: Pearson.

Roohani, A. (2009). The study of emotional intelligence and literature in education: Gender and major of study. The Journal of Asia TEFL, 6(4), 39–66. Retrieved from https://www.earticle.net/Article/A182250

Ryan, I. E., Dawson, C., & McCarthy, M. (2018). Role-play in literature lectures: The students' assessment of their learning. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 12(1). https://doi.org/10.20429/ijsotl.2018.120108

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. Review of Educational Research, 51(4), 455–498. https://doi.org/10.3102/00346543051004455

Shehadeh, A., & Coombe, C. A. (2012). Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Sherrin, D. (2016). The classes they remember. Routledge.

Shqair, S. J. H. (2018). The effect of drama on enhancing students' critical thinking skills and their achievement from the students' and teachers' of English perspectives in Salfeet Directorate (MA Thesis). An-Najah National University, Nablus. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1234848

Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University.

Skehan, P. (2014). Processing perspectives on task performance. Editorial: Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Skehan, P. (2018). Second language task-based performance. Routledge.

Van Den Branden, K. (2006). Task-based language education: From theory to practice. Cambridge England; New York: Cambridge University.

Van Den Branden, K. (2009). Mediating between predetermined order and chaos: The role of the teacher in task-based language education. International Journal of Applied Linguistics, 19(3), 264–285. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00241.x

Van Den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins.

Widdowson, H. (1987). Aspects of syllabus design. In M. L. Tickoo (Ed.), Language syllabuses (pp. 65–89). Singapore: RELC.

Willing, K., Nunan, D., Adult Migrant Education Program (Australia), & National Curriculum Resource Centre (Australia). (1993). Learning styles in adult migrant education. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford: Oxford University.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman.

Willis, J., & Willis, J. R. (1996). A framework for task-based learning. Addison Wesley.

Woolf, V. V. (1968). A study of literature on role playing with possible applications to the LDS institutes of religion (MA Thesis). Department of Graduate Studies in Religious Instruction, Brigham Young University, USA. Retrieved from https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6224&context=etd

Wright, T. (1987). Roles of teachers and learners. USA: Oxford University.

Yu, H. (2007). Application of TBT in reading class. US-China Education Review, 4(5), 39–42. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502894.pdf