الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

أطروحة

مقدمة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

لنيل شهادة **دكتوراه** في علوم التربية

من طرف الطالب : محمد قرفي

الموضوع :

أثر المسرح المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي

بتاريخ : ..... أمام اللجنة المكونة من :

أ.د / هدى خرباش	أستاذة التعليم العالي بجامعة سطيف	رئيسا
أ.د / لحسن بوعبد الله	أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف	مشرفا
أ.د / عبد الحكيم بوصلب	أستاذ محاضر أ بجامعة سطيف	ممتحنا
أ.د / عبد الله صحراوي	أستاذ محاضر أ بجامعة سطيف	ممتحنا
أ.د / فاطمة دبراسو	أستاذة محاضرة أ بجامعة بسكرة	ممتحنا
أ.د / ناجي تمار	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر	ممتحنا

السنة الدراسية 2017 / 2018 م

مقدمـــة

للمناشط التربوية غير الصفية في التربية والتعليم دور بالغ الأهمية في تهيئة الظروف الملائمة لنجاح المتعلمين في المواقف التعليمية الرسمية ، ويعتبر النشاط المسرحي المدرسي من أبرز المناشط التربوية غير الصفية في شتى المراحل التعليمية ، وقد اعتنت فصول هذا البحث باستخدامه مدخلا استراتيجيا لتنمية مهارات التعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي.

ففـي الفصـل الأول الـذي يحتـوي علـى الأبعـاد المنهجيـة للبحـث التمـس الباحـث طريقـا لضبـط إشكاليـة البحـث وفرضياتـه ومسلماتـه وسائـر أبعاده المنهجية المساعدة علـى التحكـم فيـه أثنـاء الدراسـة.

وفـي الفصـل الثانـي الـذي يتضمـن الدراسـات السابقـة المتصلـة بالبحـث أوجـز الباحـث مـا كـان فـي حوزتـه مـن دراسـات سابقـة مرتبطـة بالنشـاط المدرسـي أو التعبيـر اللغـوي أو المسـرح المدرسـي.

وفي الفصل الثالث المخصص للمسرح والأشكال المسرحية المعهودة تطرق الباحث إلى المسـار التاريخـي للمسـرح وإلـى المأسـاة والملهـاة والمشجـاة والمهزلـة والمغنـاة.

وفـي الفصـل الرابـع تنـاول الباحـث عناصـر العـرض المسرحـي بأشكالـها وألوانهـا المختلفـة جملـة و تفصيـلا.

وفـي الفصـل الخامـس عرض الباحـث مسـرح الأطفـال في صـور نموذجية متكاملـة.

وفـي الفصل السادس اعتنى الباحث بالمسرح المدرسي وبمسرحة المناهج المدرسية وبالمسرح المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي الفصل السابع الذي يدور حول اللغة ومهارات التعبير اللغوي اهتم الباحث باللغة في حياة الفرد والمجتمع وباللغة في التربية والتعليم وبألوان التعبير اللغوي ومهاراته.

وفي الفصل الثامن المكرس للدراسة الميدانية وقف الباحث على عينة البحث والبرنامج التجريبي والاختبار القبلي وتجربة البحث والاختبار البعدي ونتائج البحث وتوصياته ومقترحاته.

ومن المعهود في علم النفس الحديث وفي علوم التربية المعاصرة أن لغة المرء عماد شخصيته وروح تفكيره وبرهان رقيه الثقافي والحضاري ، وأن امتلاك ناصية اللغة يفتح أبواب النجاح في الحياة المدرسية و الاجتماعية بوجه عام، وأن سلامة التعبير الشفوي والكتابي غاية التعليم اللغوي كله ، لذلك اجتهد الباحث في تسخير النشاط المسرحي المدرسي لخدمة مهارات التعبير اللغوي ، وأمله أن يستفيد غيره من محتويات هذا البحث قلبا وقالبا.

والله ولي التوفيق

* * *

محتويات البحث

الموضوع **الصفحة**

مقدمة 2

محتويات البحث 4

الفصل الأول : الأبعاد المنهجية للبحث

إشكاليـــة البحـــث 10

فرضيـــات البحـــث 12

مسلمـــات البحـــث 13

منهـــج البحـــث 14

متغيـــرات البحـــث 16

مفاهيـــم البحـــث 18

أهـــداف البحـــث 23

أهميـــة البحـــث 25

حـــدود البحـــث 27

خطوات إنجاز البحث 30

دواعي اختيار البحث 32

مراجـــع الفصـــل الأول 34

الفصل الثاني : الدراسات السابقة المتصلة بالبحث

دراسات متصلة بالنشاط المدرسي 38

دراسات متصلة بالتعبير اللغوي 43

دراسات متصلة بالمسرح المدرسي 52

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة 56

مراجع الفصل الثاني 58

الفصل الثالث : المسرح والأشكال المسرحية المعهودة

المسرح في حياة الإنسان البدائي 60

المسرح في الحضارة المصرية القديمة 63

المسرح في الحضارة اليونانية 64

المسرح في الحضارة الرومانية 68

المسرح في الحضارة العربية الإسلامية 70

المسرح في الحضارة الأوروبية 73

الأشكال المسرحية المعهودة 76

مراجع الفصل الثالث 82

الفصل الرابع : عناصر العرض المسرحي

المؤلف 85

الحدث 87

اللغـة 89

النـص 90

المخـرج 92

الممثــل 93

الحـوار 95

الصراع 97

الملابـس 99

التجميل 100

المناظـر 102

الإضـاءة 104

الملحقـات 106

الموسيقى 107

المشاهـد 109

مراجـع الفصـــل الرابـع 112

الفصل الخامس : مسرح الأطفال

مـدخـل تـاريـخي لـمسـرح الأطـفــال 115

الأنـــــماط الفنية لمسرح الأطفال 119

الأهــمية التربوية لمسرح الأطفال 124

الأبعاد النفسية والاجتماعية لمسرح الأطفال 126

خصائص مسرح الأطفال 128

أنـــواع مـسرحيـــات الأطـــفـــال 132

الـكـتـابـــة لـمسرح الأطـــفـــال 138

حـــاجـة الأطـفـال إلـى الـمسرح 143

مـــــراجـــع الفـصـل الـخـامس 145

الفصل السادس : المسرح المدرسي

المسرح و التربية 148

نشأة المسرح المدرسي 150

أهداف المسرح المدرسي 152

مسرحة المناهج المدرسية 155

المسرح المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة 157

مراجع الفصل السادس 161

الفصل السابع : اللغـة ومهارات التعبير اللغـوي

اللغـة في حياة الفرد والمجتمع 163

اللغـة فـي التربيـة والتعليـم 167

ألـــوان التعبيـــر اللغـــوي 171

مهـــارات التعبيـــر اللغـــوي 179

مراجـــع الفصـــل السابـــع 184

الفصل الثامن : الدراسة الميدانية

عـينـة الـبحـث 189

البرنامـج التجريبي 191

الاختبار القبلي 199

تجربة البحث 202

الاختبار البعـدي 205

نتائج البحث 208

توصيات ومقترحات 236

مراجع الفصل الثامن 239

خاتمة 240

مراجع البحث 242

ملاحق البحث 251

* * *

الفصـــل الأول

الأبعاد المنهجية للبحث

إشكاليـــــة البحـــــث

فرضيـــــات البحـــــث

مسلمـــــات البحـــــث

منهـــــج البحـــــث

متغيـــرات البحـــــث

مفاهيـــــم البحـــــث

أهـــــداف البحـــــث

أهميـــــة البحـــــث

حـــــدود البحـــــث

خطوات إنجاز البحث

دواعي اختيار البحث

مراجـــع الفصل الأول

إشكالية البحث

اللغة و التفكير وجهان لعملة واحدة، و صنوان لا يفترقان في أي حال من الأحوال ، يؤثر كل منهما في الآخر و يتأثر به قلبا و قالبا ، فكلامنا هو أفكارنا المنطوقة ، وأفكارنا هي كلامنا المخفي ، وكل رقي في تفكيرنا يكون متبوعا في نهاية المطاف برقي في تعبيرنا، وكل انحطاط لغوي لدينا يكون في الأصل نتيجة حتمية لانحطاط فكري مررنا به في وقت سابق ، ويظهر ذلك بوضوح و جلاء في أوساط الأطفال المتخلفين ذهنيا ، حيث أنهم يعانون دون استثناء تأخرا لغويا موازيا لتأخرهم الذهني ، وبالمقابل فإن الأطفال المتفوقين ذهنيا لا يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بوسائل لغوية إبداعية متنوعة.

واللغة وثيقة الارتباط بالتحصيل الدراسي في جميع المواد التعليمية النظرية والتطبيقية على حد سواء ، بها يتم إعداد الدروس وشرحها واستيعابها واستذكارها في عمليات التعليم والتعلم ، وفي أحضانها تجري الاختبارات التحصيلية التقويمية بأشكالها وألوانها المختلفة ، فهي أداة الفهم والإفهام والإلقاء والتلقي في النشاط التعليمي برمته ، وهي قناة الاتصال والتواصل ووعاء العلم والمعرفة وعماد التفاعل الأفقي والعمودي في شتى المراحل التعليمية.
وقد أدرك المعنيون بالأمر في النظم التربوية المتقدمة في الأمم الراقية قديما وحديثا أهمية التعليم اللغوي في الازدهار الثقافي والحضاري ، وبذلوا ما في وسعهم من أجل تشييد صرحه وإعلاء شأنه ورفع مردوده وتحسين كفايته الإنتاجية ، وبادروا إلى استثمار ما جادت به علوم العصر الحديث في بناء المناهج اللغوية وفي تنفيذها ، وتنافسوا في ابتكار الوسائل التعليمية السمعية والبصرية المساعدة على دفع المتعلمين إلى التحكم في مهارات اللغة المنطوقة والمكتوبة ، وكانوا يعتبرون التربية اللغوية الركن الركين في التنشئة الاجتماعية الصالحة.

ويرى الباحث أن التعليم اللغوي هو القلب النابض بالحياة في أي نظام تربوي بغض النظر عن أي اعتبار ، وأن أي نظام تربوي لا تحظى فيه لغة التعليم بالعناية والرعاية والاهتمام يتعثر بالضرورة في تحقيق الغايات الاستراتيجية المتوخاة من وجوده ، وأن تمكين

المتعلمين من اكتساب تقنيات التعبير الشفوي والكتابي يتيح لهم فرصا ذهبية ملائمة لتأكيد ذواتهم وصقل شخصياتهم وتغذية مواهبهم وتنمية قدراتهم وتأهيلهم للنجاح والتفوق في واجباتهم المدرسية والمهنية والاجتماعية بوجه عام.

وعلى الرغم من كون النهوض بالتعليم اللغوي في ضوء معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة بات من أولويات أي إصلاح تربوي منهجي جاد وهادف ، فإن لغة التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية في الوقت الحاضر تواجه مشاكل عديدة تعترض سبيلها أثناء قيامها بخدمة أبنائها ، وتحول بينها وبين ما يعزز مفعولها في أداء المهام الوظيفية المنوطة بها في الميدان.

ومن هذا المنطلق يريد الباحث أن يقوم بدراسة علمية ميدانية تجريبية تكشف عن دور المسرح المدرسي في دعم التعليم اللغوي من خلال إجراء نشاط مسرحي مدرسي تجريبي مقترح لتنمية مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي طبقا لما ورد في الأهداف التعليمية المدرجة في مقررات اللغة العربية المعتمدة في صفوف التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية ، و يتضمن النشاط المسرحي المدرسي التجريبي المقترح جملة من المسرحيات المدرسية المختارة لتدريب مجموعة من تلاميذ الصف الرابع و الخامس من التعليم الابتدائي على الأداء المكرس لتفعيل رصيدهم اللغوي في محيطهم المدرسي.

فهل يساهم النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ؟ ، وما الفرق بين الذكور والإناث في الاستجابة للنشاط المسرحي المدرسي ؟ ، وإلى أي مدى يؤثر النشاط المسرحي المدرسي في تحصيل مهارات التعبير الشفوي مقارنة بتحصيل مهارات التعبير الكتابي؟.

* * *

فرضيات البحث

في سياق الإجابة عن التساؤلات الواردة في نهاية إشكالية البحث ، ومن أجل الكشف عن علاقة النشاط المسرحي المدرسي بتنمية مهارات التعبير اللغوي، اعتمد الباحث في هذا المضمار ثلاث فرضيات جزئية صيغت على النحو التالي :

الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث.

* * *

مسلمات البحث

يرتكز الباحث أثناء قيامه بمعالجة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي على المسلمات الموالية:

01- النشاط المسرحي المدرسي مجال ترفيهي تعليمي ملائم لاكتشاف المواهب وإثارة الاهتمامات وغرس الميول وتكوين الاتجاهات.

02- المسرح المدرسي وسيلة اتصال جماهيري تربوي قوية المفعول في نفوس الذين يقومون بأداء الأدوار التمثيلية والذين يستمتعون بمشاهدتها.

03- اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة يؤثر كل واحد منهما في الأخر ويتأثر به شكلا ومضمونا.

04- تمكين المتعلمين من التحكم في مهارات لغة التعليم يرفع مستوى تحصيلهم الدراسي في سائر المواد التعليمية.

05- مهارات اللغة المنطوقة والمكتوبة يمكن اكتسابها بالتدريب والممارسة في المراحل التعليمية المختلفة.

06- الوسائل التعليمية السمعية والبصرية تهيئ الظروف النموذجية للعمل التعليمي ، وتضمن جودة الأداء في عمليات التعليم والتعلم.

07- مردود اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية ضعيف في جميع المستويات التعليمية لأسباب موضوعية متنوعة.

08- التكافؤ محقق في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في عينة البحث.

09- نتائج هذه الدراسة نسبية محدودة ومقيدة بحدودها وقيودها البشرية والمكانية والزمانية.

* * *

منهج البحث

يتوخى الباحث من قيامه بدراسة علاقة النشاط المسرحي المدرسي بتنمية مهارات التعبير اللغوي إبراز فاعلية النشاط المسرحي المدرسي في دفع التلاميذ الذين يقومون به إلى اكتساب مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي خلال عمليات التدريب التي يخضعون لها في نشاط مسرحي مدرسي تجريبي مكيف ، ومن هذا المنطلق العملي الميداني يختار الباحث المنهج التجريبي لمعالجة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي.

ويعتبر المنهج التجريبي في الوقت الحاضر من أكثر المناهج كفاية في ميدان البحث التربوي ، وقد تبوأ منزلة معتبرة في أوساط الباحثين في علوم التربية ، وحظي باهتمام كبير في هذا المضمار لكونه يضمن الوصول إلى حقائق علمية تتصف بدرجة عالية من الصدق والموضوعية والثقة والثبات ، كما أنه يفوق المناهج الأخرى في تمكين الباحثين من ضبط المتغيرات وتكرار الملاحظات في ظروف إجرائية موحدة وفق معطيات الموقف التجريبي ومستلزماته ، ويقتضي التجريب بمفهومه العلمي الشامل ملاحظة وتفسير ما يطرأ على الظاهرة موضوع الدراسة أثناء إحداث تغيير مضبوط في الشروط المحددة لها ، وهو بذلك يستوجب مسايرة خطوات المنهج التجريبي المعتمدة بالترتيب الموالي (محمد خليفة بركات 1974 م ، و يوسف مصطفى القاضي 1979 م ، و محمد زيان عمر 1983 م ، و ديو بولد ب. فان دالين ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين 1985 م) :

1- تحديد المشكلة.

2- صياغة الفروض.

3- وضع التصميم التجريبي.

4- إجراء التجربة.

5-معالجة البيانات.

6- اختبار مدى صحة النتائج.

وللوقوف على أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي يتقيد الباحث بخطوات المنهج التجريبي ، وهي خطوات مرحلية متكاملة ومتتالية في نسق منهجي ينطلق الباحث فيه من تحديد إشكالية البحث وصياغة فرضياته إلى وضع تصميم تجريبي نموذجي يرتكز مبدئيا على تشكيل عينة من التلاميذ في إحدى المؤسسات التعليمية تتكون من مجموعتين متكافئتين ، إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة ، وتخضع المجموعتان التجريبية والضابطة لاختبار قبلي يحدد مستوى أفرادهما في المهارات اللغوية المعنية بالأمر في الدراسة ، ثم تنفرد المجموعة التجريبية بممارسة نشاط مسرحي مدرسي يتلقى فيه أفرادها البرنامج التجريبي الذي يتألف من خمس مسرحيات مدرسية مختارة لتنمية مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي في فترة زمنية محدودة يتلوها اختبار بعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على غرار ما ورد في الاختبار القبلي ، وتتم معالجة البيانات في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بأسلوب إحصائي مناسب يكشف عن إثبات أو نفي الفرضيات المتعلقة بالأثر الذي يتوقع الباحث وجوده في علاقة المتغير المستقل بالمتغير التابع في تجربة النشاط المسرحي المدرسي.

* * *

متغيرات البحث

في المواقف التجريبية في ميدان البحث العلمي بوجه عام هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات أو العوامل التي يتعين على الباحث القائم بالتجريب أن يبذل ما في وسعه من أجل تحديدها بدقة و ضبطها في حدود الإمكان ، وهذه المتغيرات الثلاثة هي المتغير المستقل والمتغير التابع والمتغيرات الدخيلة ، وما يلاحظ في إنجاز الأبحاث العلمية الميدانية التجريبية أنه في حالة فشل الباحث القائم بالتجريب في التحكم في متغيرات بحثه تهتز قيمة عمله التجريبي وتنخفض مصداقيته.

وفي ضوء معطيات المنهج التجريبي المعتمد في تنفيذ خطوات هذا البحث الذي يدور حول أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي يمكن توضيح المتغير المستقل والمتغير التابع والمتغيرات الدخيلة على النحو التالي (محمد خليفة بركات 1974 م ، وفاخر عاقل 1979 م ، ويوسف مصطفي القاضي1979 م ، ومحمد زيان عمر 1983 م ، و ديو بولد ب. فان الين ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين 1985 م):

1- المتغير المستقل:

هو العامل الذي يريد الباحث القائم بالتجريب تحديد تأثيره في الظاهرة الخاضعة للتجريب ، أو هو ما يتم تحريكه عند إجراء التجربة للتأكد من علاقته بالمتغير التابع موضوع الدراسة ، والمتغير المستقل في هذا البحث هو النشاط المسرحي المدرسي الذي يرغب الباحث في تنظيمه لصالح أفراد المجموعة التجريبية في عينة البحث ، ويتمثل ذلك النشاط المسرحي المدرسي في محتوى البرنامج التجريبي الذي أعده الباحث لتنمية مهارات التعبير اللغوي المعنية بالأمر في بحثه.

2- المتغير التابع:

هو العامل الذي يريد الباحث القائم بالتجريب قياسه ، أو هو الظاهرة موضوع الدراسة في العمل التجريبي، والمتغير التابع هو ما يتبع المتغير المستقل في مقداره ، فيزيد مقداره أو ينقص بزيادة مقدار المتغير المستقل أو نقصانه ، والمتغير التابع في هذا البحث هو مهارات التعبير اللغوي التي يرغب الباحث في تنميتها بالنشاط المسرحي المدرسي المقرر تنظيمه لصالح أفراد المجموعة التجريبية في عينة البحث ، وتنحصر هذه المهارات في سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها ، وتماسك العبارات وعدم تفككها ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة ، وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية.

3- المتغيرات الدخيلة:

هي العوامل التي تتدخل في الموقف التجريبي ، أو هي ما يمكن أن يؤثر في علاقة المتغير المستقل بالمتغير التابع ، والمتغيرات الدخيلة في هذا البحث يمكن حصرها في العمر ، والجنس ، والذكاء ، والتحصيل الدراسي العام، وتحصيل مادة اللغة العربية ، والمعلمين القائمين بالتدريس ، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة ، وقد اعتنى الباحث في حدود إمكانياته المتاحة بضبط هذه المتغيرات الدخيلة أثناء قيامه باختيار عينة البحث التجريبية والضابطة ، وكان الهدف المنشود من عملية ضبط المتغيرات الدخيلة أن تكون نتائج البحث التي يصل إليها الباحث القائم بالتجريب بعد إجراء تجربة النشاط المسرحي المدرسي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمتغير المستقل وحده ، ولا علاقة لها في أي حال من الأحوال بالمتغيرات الدخيلة ذات الصلة بالموقف التجريبي.

* * *

مفاهيم البحث

تحديد المفاهيم في إنجاز الأبحاث العلمية النظرية والميدانية على حد سواء يعتبر خطوة منهجية نوعية بالغة الأهمية في تمكين الباحثين من التحكم في آليات أبحاثهم وإبراز معالمها وضبط حدودها ، وفي دراسة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي يظهر أن النشاط والمسرح والتنمية والمهارة والتعبير كلمات مفتاحيه أساسية لها دلالاتها اللفظية والمعنوية ، ومن هذه الكلمات المفتاحية الأساسية يمكن حصر مفاهيم هذا البحث في النشاط المدرسي والمسرح المدرسي و النشاط المسرحي المدرسي والتنمية والمهارة والتعبير اللغوي ، وقد اعتنى الباحث في سياق أدبيات بحثه بالكشف عن أبعاد هذه المفاهيم لغة واصطلاحا مستندا في ذلك إلى ما ورد في المعاجم اللغوية والكتب العلمية المعتمدة في هذا الشأن.

أولا– النشاط المدرسي:

النشاط المدرسي جهد عقلي أو بدني يبذله المتعلم من أجل تحقيق هدف تربوي معين وفق خطة تعليمية مقصودة ، ويقابل النشاط المدرسي في اللغة الإنكليزية The school activity وفي اللغة الفرنسية L’activité scolaire ، والنشاط ضد الكسل ، وهو بمفهومه الشامل يعني الفعالية أو ما يقوم به الكائن الحي من فعل عضوي أو عقلي ، ويقال رجل نشيط أي طيب النفس للعمل وغيره ، ويتضمن النشاط من المنظور الإجرائي كل عملية حيوية عقلية أو حركية متوقفة على استخدام الطاقة المخزونة في الكائن الحي ، والنشاط بصورة مجملة يرتبط بالتلقائية أكثر من ارتباطه بالاستجابة، وهو مطبوع بطابع الحركة والتغير والتنويع وحرية المبادرة ، وأما التنشيط فهو أسلوب علمي ميداني موجه إلى زيادة النشاط ، وهو يستوجب بالضرورة تحويل العوامل المساعدة على القيام بالأعمال الحيوية من حالة الركود إلى حالة الفاعلية ، وبغض النظر عن علاقة النشاط بالتنشيط من الناحية اللغوية فإن مصطلح النشاط المدرسي ينطبق في هذا البحث على جميع الأعمال التي تنظمها المدرسة لصالح

تلاميذها في المناشط التربوية غير الصفية خارج الحصص الدراسية الرسمية (Emile Littré 1956 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، والجوهري 1974 م ، و فاخر عاقل 1979 م ، و إسماعيل محمود القباني 1984 م ، والإدارة العامة للمعجمات 1984 م ، ومحمد مرتضي الزبيدي دون ذكر تاريخ النشر).

ثانيا–المسرح المدرسي:

يقابل المسرح المدرسي في اللغة الإنكليزية The school theatre وفي اللغة الفرنسية Le théâtre scolaire ، وكلمة مسرح في اللغتين الإنجليزية والفرنسية مشتقة من كلمة يونانية بمعنى يرى أو يشاهد ، و أما كلمة Dran في أصلها اليوناني فتعني يفعل أو يعمل ، وقد أصبحت نفس الكلمة في اللغة اللاتينية Drama ، ثم انتقلت بعد تحريف بسيط إلى معظم لغات أوروبا لتكون مرادفة لكلمة مسرحية ، وفي اللغة العربية يقال سرحت المواشي أي ذهبت ترعي ، فالسارح راع والمسرح مرعى ، وفي هذا المضمار يمكن القول أن المسرح مكان مخصص لعرض النشاط التمثيلي ، وأن المسرح المدرسي موقف تعليمي حيوي يتضمن نشاطا تمثيليا فاعلا وموجها يقوم به أبناء المدارس في مناشطهم التربوية الصفية وغير الصفية المعتمدة بالمراحل التعليمية المختلفة (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و شكري عبد الوهاب 2001 م ، و طارق جمال الدين عطية و محمد السيد حلاوة 2002 م).

ثالثا– النشاط المسرحي المدرسي:

يقابل النشاط المسرحي المدرسي في اللغة الإنكليزية The school theatre activity وفي اللغة الفرنسية L'activité théâtro–scolaire ، واستنادا إلى ما ورد في تحديد مفهومي النشاط المدرسي والمسرح المدرسي يتضح أن النشاط المسرحي المدرسي عمل تربوي منظم يحتوي على مناشط تعليمية مسرحية هادفة يتلقاها التلاميذ

في نشاط صفي ضمن مقرراتهم الدراسية الرسمية أو في نشاط غير صفي خارج مواقيتهم العادية للدراسة ، وفي هذا البحث يدل النشاط المسرحي المدرسي على قيام التلاميذ بأدوار تمثيلية مختلفة في مسرحيات مدرسية مختارة يكتبون نصوصها الحوارية في كراريسهم، ويحفظونها على ظهر قلب ، ويتدربون على إلقائها المسرحي ، ثم يعرضونها على زملائهم في إطار نشاطهم المسرحي المدرسي غير الصفي الذي يكون في أوقات ملائمة يتم تحديدها وفق معطيات نظامهم المدرسي ومتطلباته ، وبذلك يكون مدلول النشاط المسرحي المدرسي منطبقا تمام الانطباق على البرنامج التجريبي الذي أعده الباحث لتنمية مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية المعنية بالأمر في هذه الدراسة.

رابعا – التنمية:

يقابل التنمية في اللغة الإنكليزية The development وفي اللغة الفرنسية Le développement ، ويدور معنى التنمية لغويا حول الزيادة والكثرة والعلو والارتفاع ، وهي خلاف النمو الذي يحدث تلقائيا في معظم الأحيان ، ويتضمن مفهوم التنمية من الناحية الاجتماعية مجمل التدابير والإجراءات المتخذة لمساعدة الإنسان على تحقيق مزيد من الرفاهية والرقي والتقدم والازدهار، ويقصد بالتنمية في هذا البحث رفع مهارات التلاميذ في التعبير اللغوي الشفوي والكتابي إلى أقصى درجة من التحسن والنوعية والجودة والإتقان (Paul Robert 1957 م ، و أحمد رضا 1960 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، والجوهري 1974 م ، و فاخر عاقل 1979 م ، و معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية و العلوم المتصلة بها 1983 م ، و محمد مرتضى الزبيدي دون ذكر تاريخ النشر).

خامسا – المهارة:

يقابل المهارة في اللغة الإنكليزية The skill وفي اللغة الفرنسية L'habileté ، وتعني المهارة الحذق في الشيء ، والماهر الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد ، ويقال مهر الشيء وفيه وبه أي حذقه وضبطه وأتقنه وأحكمه وصار فيه بارعا ومتفوقا، والمهارة حذاقة تنمو بالتعليم والممارسة ، وهي جزء من مكونات القدرة ، وقد تكون حركية أو كلامية أو مزيجا من الإثنين معا ، وتشتمل المهارة من الناحية الإجرائية على السرعة والدقة والتحكم والسهولة واليسر والمرونة في أداء الأعمال المعقدة ، ويلاحظ في هذا المضمار وجود الاستعداد اللغوي والقدرة اللغوية والمهارة اللغوية ، فإذا كانت المهارة من مكونات القدرة ، فإن القدرة تعتبر دليلا على وجود الاستعداد ، وفي نفس الوقت يكون الاستعداد شرطا أساسيا لتحقيق النجاح وإحراز التفوق في اكتساب القدرة وفي تعلم المهارة ، فالاستعداد والقدرة والمهارة مصطلحات متشابكة ومتداخلة في علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة يصعب تحديها بدقة ووضوح ، ومع ذلك يمكن القول أن الاستعداد قدرة كامنة لدى الفرد في مجال معين تمكنه من الوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب ، وأن المهارة درجة من الكفاءة والإتقان في أداء عمل معين ، وفي هذه الدراسة يستخدم الباحث مصطلح المهارة للدلالة على تمكن التلميذ من فهم الأفكار المرسلة إليه وإفهامها غيره بلغة عربية سليمة نطقا وكتابة (ابن منظور 1955–1965 م ، و Paul Robert 1957 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، و محمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، و فاخر عاقل 1979 م ، و رشدي أحمد طعيمة 2004 م ، و مجد الدين الفيروزاباذي دون ذكر تاريخ النشر).

سادسا– التعبير اللغوي:

يقابل التعبير اللغوي في اللغة الإنكليزية The language expression وفي اللغة الفرنسية L'expression linguistique ، والتعبير بمدلوله اللغوي العام بعني الإعراب عما في النفس وإبانته والإفصاح عنه ، وهو أداة الاتصال والتواصل بين الأجيال وسبيلها إلى المحافظة على تراثها الثقافي ، كما أنه الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر، وهو في نفس الوقت الغاية المتوخاة من تدريس مادة اللغة العربية في شتى المراحل التعليمية ، و يتسع مدلول التعبير لغويا لجميع ما يفعله الكائن الحي باعتبار أن الفعل تحدوه طبيعة فاعله ليعبر عنها في الزمان والمكان ، ويقال اللسان يعبر عما في الضمير أي يظهره ويبينه ويوضحه ويكشف عنه ، والتعبير اللغوي هو الكشف عما في النفس بوساطة اللغة ، ويقصد به في هذه الدراسة النشاط اللغوي الرامي إلى عرض الأفكار والمعاني وترجمة المشاعر والأحاسيس باللسان أو بالقلم أو بهما معا (Paul Robert 1957 م ، و The Oxford English Dictionary 1961 م ، والجوهري 1974 م ، و الإدارة العامة للمعجمات 1984 م ، و جاسم محمود الحسون و حسن جعفر الخليفة 1996 م ، و الأزهري دون ذكر تاريخ النشر).

* * *

أهداف البحث

لهذا البحث جملة من الأهداف الاستراتيجية الذاتية والموضوعية المستمدة من أهمية النشاط المسرحي المدرسي والتربية اللغوية في مؤازرة النظام التعليمي وإعلاء شأنه وتقوية نفوذه وتمكينه من أداء ووظائفه وبلوغ غاياته الرامية إلى جودة إعداد المتعلمين وتأهيلهم للنجاح في معترك حياتهم الاجتماعية حاضرا ومستقبلا ، وهي أهداف إجرائية عملية واقعية قابلة للتحقيق في حدود الإمكانيات المتاحة ، وقد وصل الباحث إلى تحديدها وحصرها وإيجازها في النقاط العشر التالية :

01- دعم التعليم اللغوي وزيادة مفعوله وإبراز دوره في تحقيق الاستفادة من محتويات سائر المواد التعليمية.

02- رفع العائد التعليمي المنتظر من مناهج اللغة العربية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية.

03- توضيح مدى فاعلية النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي.

04- ضبط المستلزمات المادية والمعنوية الملائمة لتهيئة الظروف المناسبة لممارسة النشاط المسرحي المدرسي.

05- وضع أسس منهجية تربوية كفيلة بالتحكم في عملية استثمار المسرح المدرسي وتسخيرها لخدمة النظام التعليمي.

06- توظيف النشاط المسرحي المدرسي في لفت انتباه المعلمين والمتعلمين إلى ضرورة العناية بالتعليم اللغوي والتربية اللغوية.

07- تزويد أبناء المدارس بثقافة مسرحية مدرسية تمكنهم من اكتساب آليات التعامل مع معطيات المسرح في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.

08- توفير مواقف نفسية تربوية مكرسة للتداعي الحر والتنفيس الانفعالي من خلال مزاولة النشاط المسرحي المدرسي.

09- فتح آفاق مستقبلية لتغذية المسرح الشعبي الوطني بالموهوبين المتفوقين في النشاط المسرحي المدرسي.

10- تمهيد الطريق لأبحاث علمية تجريبية لاحقة تكون أكثر عمقا واتساعا في مجال المسرح المدرسي بوجه عام.

* * *

أهمية البحث

تنبثق الأهمية القصوى لهذا البحث من كونه يعالج موضوعا تربويا حيويا ثلاثي الأبعاد في أعماق النظام التعليمي، فأثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي يتضمن مبدئيا النشاط التربوي والمسرح المدرسي والتربية اللغوية.

ومن المعهود في علم النفس الحديث و علوم التربية المعاصرة أن النشاط التربوي بمفهومه الواسع يهيئ للمعلمين و المتعلمين مواقف تربوية نموذجية عديدة تكثر فيها لحظات التعلم ، وتعني لحظة التعلم في التربية الحديثة الوقت الذي يكون فيه المتعلم على استعداد كامل لتلقي التعليم الموجه إليه ، وهو الوقت الذي يتعين على المعلمين أثناء قيامهم بالعمل التعليمي أن يبحثوا عنه ، وأن يصلوا إليه من أجل أن يكون تعليمهم مؤثرا وفاعلا في نفوس المتعلمين ، وبالمقابل فإن المعلم الذي لا يهتدي إلى لحظة التعلم يكون عمله التعليمي سطحيا هامشيا وعديم الجدوى بغض النظر عن الجهد المبذول فيه ماديا ومعنويا.

وفي نفس الاتجاه يوفر المسرح المدرسي للمتعلمين الذين يقومون بالنشاط التمثيلي والذين يستمتعون بمشاهدته إمكانية اكتساب مهارات الإلقاء والإصغاء والحوار وتقبل الرأي الآخر، وهي مهارات سلوكية حضارية يحتاج إليهما المتعلمون في مسارهم الدراسي وفي حياتهم المهنية والاجتماعية بعد الدراسة ، ويعتبر المسرح المدرسي من أبرز المناشط التربوية غير الصفية التي يمارسها أبناء المدارس خارج مواقيتهم العادية للدراسة ، فهو فضاء تربوي إضافي يتحرر فيه المتعلمون من القيود النمطية المألوفة في غرفة التدريس ، فتنشرح صدورهم وتبتهج نفوسهم وتتفتح عقولهم للفهم والإدراك والاستيعاب ، وهو فوق ذلك كله نشاط ترفيهي ميداني هادف ومنظم تتغذى فيه المواهب وتنمو القدرات وتتكشف الميول وتنشأ الاتجاهات.

وأما التربية اللغوية فهي معيار نوعي للرقي الثقافي والحضاري في أوساط الأفراد والمجتمعات على حد سواء ، وهي هدف الأهداف في جميع مقررات التعليم اللغوي في أي نظام تربوي ، وقد حظيت التربية اللغوية باهتمام منقطع النظير في الحضارات القديمة

والحديثة، حيث كان التعليم اللغوي ولا يزال يساير المجتمع في تقدمه وازدهاره وفي تأخره وانحطاطه ، وترتبط التربية اللغوية ارتباطا وثيقا بالتعبير الشفوي والكتابي الذي يسعى الباحث إلى معرفة مدى ارتباطه بالنشاط المسرحي المدرسي ، ويلاحظ أن المتعلمين الذين ينجحون في اكتساب مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي يحصلون في نهاية المطاف غلى قسط وافر من التربية اللغوية التي تفتح لهم أبواب النجاح في شتى ميادين الحياة.

ومن خلال تحديد مكانة النشاط التربوي والمسرح المدرسي والتربية اللغوية في عمليات التعليم والتعلم تتجلى أهمية هذه الدراسة وتتبلور مقاصدها النابعة من رغبة الباحث في إنعاش التعليم اللغوي بالمنظومة التربوية الجزائرية عن طريق اعتماد النشاط المسرحي المدرسي في تحريض المتعلمين على تزويد أنفسهم بتربية لغوية سليمة ومتينة تجعلهم قادرين على التمرس بلغة التعليم والتحكم فيها وضبط مهاراتها وإجادة فنونها.

* * *

حدود البحث

يضع كل باحث حدودا ملائمة لبحثه أثناء قيامه بالتخطيط له ويتعين على الباحث في أي حال من الأحوال أن يتقيد بجميع الحدود التي وضعها لبحثه في كل خطوة يخطوها في عمليات إنجازه ، وقد وضع الباحث لهذه الدراسة حدودها المنهجية والزمانية والمكانية والبشرية التي تضبط أبعادها وتكشف عن معالمها في الميدان ، وكان ملتزما بتلك الحدود في جمع البيانات وفي معالجتها وفي تحليلها وفي تفسيرها طبقا للملاحظات الواردة في النقاط الأربع الموالية :

1- الحدود المنهجية:

النشاط المسرحي المدرسي ومهارات التعبير اللغوي في حاجة إلى تحديد منهجي يزيل الغموض العالق بهما ، فالنشاط المسرحي المدرسي بأشكاله وألوانه المختلفة يستفيد منه التلاميذ الذين يمارسونه ويتدربون عليه ويقومون بتقديمه على خشبة المسرح طيلة الفترة الزمنية المكرسة لتطبيق البرنامج التجريبي المعتمد في النشاط المسرحي المدرسي ، وهؤلاء التلاميذ هم أفراد المجموعة التجريبية، وهم المعنيون بالأمر في تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، كما يستفيد من النشاط المسرحي المدرسي عن طريق المشاهدة دون الممارسة أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة وسائر تلاميذ المدرسة ، وتعتبر مشاهدة النشاط المسرحي المدرسي أمرا ثانويا جانبيا يأخذه الباحث بعين الاعتبار في إبراز أهمية النشاط المسرحي المدرسي ، ولكنه لا يتعمق فيه ولا يخوض في تفسيره ، وعلى هذا الأساس تكون الممارسة محور العمل التجريبي في النشاط المسرحي المدرسي وليست المشاهدة.

وأما مهارات التعبير اللغوي فهي كثيرة ومتنوعة ، وقد اختار الباحث منها أربع مهارات جوهرية في التعبير الشفوي والكتابي، وهي:

أ- سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها.

ب- تماسك العبارات و عدم تفككها.

ج- عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.

د- خلو الكلام من الأخطاء اللغوية.

وكان اختيار هذه المهارات الأربع انطلاقا من مقابلات عديدة أجراها الباحث مع مجموعة من معلمي اللغة العربية ومفتشيها الذين أجمعوا على كون المهارات اللغوية الأربع التي اعتمدها الباحث في تجربة النشاط المسرحي المدرسي هي ما يتعثر فيه أبناء المنظومة التربوية الجزائرية في شتى المراحل التعليمية ، وهي في نفس الوقت عماد التربية اللغوية بمفهومها الشامل وقوام عمليتي التعليم والتعلم في التعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي ، لذلك اكتفى الباحث بها دون غيرها في إعداد وتطبيق البرنامج التجريبي المقترح لتوظيف النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي.

02- الحدود الزمانية:

قضى الباحث زمنا طويلا في جمع المعلومات النظرية المتعلقة بالنشاط المسرحي المدرسي ومهارات التعبير اللغوي ، وواجه صعوبات ميدانية عديدة قبل الوصول إلى تجربة النشاط المسرحي المدرسي التي دخلت حيز التنفيذ يوم 2009/11/29 م ، وهو تاريخ الاختبار القبلي ، وانتهت تجربة النشاط المسرحي المدرسي يوم 2011/05/26 م ، وهو تاريخ الاختبار البعدي ، وبذلك يكون أفراد المجموعة التجريبية قد عاشوا في أحضان نشاط مسرحي مدرسي تجريبي مكثف مدة ستة عشر شهرا تقريبا خلال عامين دراسيين ، وهي الفترة الزمنية المحددة لتقديم البرنامج التجريبي الذي تتركز عليه تجربة النشاط المسرحي المدرسي.

03- الحدود المكانية:

بتوجيه من مكتب النشاط الثقافي لمديرية التربية بولاية جيجل تمكن الباحث من تحديد المكان المناسب لاحتضان تجربة النشاط المسرحي المدرسي المبرمجة في سياق دراسة أثر

النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وكان ذلك المكان هو المدرسة الابتدائية أحمد ناصري في حي بوشرقة بالطاهير في ولاية جيجل ، حيث لقيت تجربة النشاط المسرحي المدرسي قبولا وترحيبا واستحسانا من إدارة المدرسة ومن مفتش المقاطعة ومن المعلمين الذين تعهدوا بالتعاون مع الباحث في حدود الإمكان.

04- الحدود البشرية:

تلاميذ المدرسة الابتدائية أحمد ناصري في حي بوشرقة بالطاهير في ولاية جيجل هم الذين يمثلون المجتمع البشري الذي اختاره الباحث للدراسة الميدانية التي تدور حول أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، ومن هؤلاء التلاميذ أخذ الباحث عينة لبحثه تتكون من أربعة وعشرين تلميذا ذكورا وإناثا موزعين بالتساوي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وفق المعايير المنهجية المعهودة في ميدان البحث العلمي.

* * *

خطوات إنجاز البحث

بادر الباحث أثناء إقباله على إنجاز بحثه إلى وضع مخطط عملي منهجي يليق بدراسة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وكان ذلك المخطط العملي المنهجي منبثقا من خصوصيات الدراسة ومرتبطا بمعطيات الواقع ومشتملا في نفس الوقت على خطوات مرحلية متتالية ومتكاملة ، تقيد الباحث بها ، والتزم بتدرجها الذي كان على النحو التالي:

01- الإلمام بأدبيات المسرح ، ومسرح الأطفال ، والمسرح المدرسي ، واللغة ، والتعبير اللغوي ، والمناشط التربوية غير الصفية ، والوسائل السمعية البصرية ، وتكنولوجيا التربية و التعليم.

02- مقابلة بعض الأساتذة الجامعيين في تخصصات مختلفة للاستفادة من آرائهم المتعلقة بمعالجة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي.

03- الاتصال ببعض المعلمين والمديرين والمفتشين المعنيين بالأمر في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي من أجل الوقوف على واقع اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية.

04- تبادل الآراء والأفكار حول أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي مع فئة من هواة العمل المسرحي في ولايات جيجل وسطيف وبرج بوعريريج.

05- اختيار مؤسسة تعليمية ملائمة لاحتضان تجربة النشاط المسرحي المدرسي المعتمدة في هذا البحث.

06- تشكيل عينة البحث التجريبية والضابطة من تلاميذ المؤسسة التعليمية المختارة يخضعون لاختبار قبلي في مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في الدراسة.

07- بناء برنامج مسرحي مدرسي تجريبي يهدف إلى تنمية مهارات التعبير اللغوي لدى أفراد العينة التجريبية وفق المعايير المعهودة في بناء المناهج.

08- تطبيق البرنامج المسرحي المدرسي التجريبي وإجراء اختبار بعدي لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على غرار الاختبار القبلي.

09- المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في ضوء فرضيات البحث وأبعاده المنهجية.

10- مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بنتائج المجموعة الضابطة في نفس الاختبار لتحديد مدى فاعلية النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي.

11- تفسير نتائج البحث واستخلاص توصياته ومقترحاته المنبثقة من معطياته النظرية والميدانية.

12- تحريـــر البحـــث وإخراجـــه في صورته النهائية مع تذييله بملاحق نموذجية توضيحيـــة ملائمـــة.

* * *

دواعي اختيار البحث

لم يكن اهتمام الباحث بدراسة النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي من قبيل المصادفة و الارتجال ، وإنما كان استجابة واقعية مقصودة لدواع ذاتية وموضوعية عديدة اجتمعت متلاحمة ومتفاعلة لتقوية دافعية الباحث إلى العناية بالكشف عن مدى ارتباط النشاط المسرحي المدرسي بتنمية مهارات التعبير اللغوي من خلال نشاط مسرحي مدرسي تجريبي نموذجي منظم لصالح مجموعة معينة من التلاميذ في إحدى المؤسسات التعليمية ، وفي هذا السياق يمكن إجمال دواعي اختيار الباحث لموضوع هذه الدراسة في النقاط العشر الموالية:

01- إغفال النشاط المسرحي المدرسي والتغاضي عنه وعدم الاكتراث به في المنظومة التربوية الجزائرية بوجه عام.

02- ندرة الأبحاث العلمية التجريبية المتعلقة بالنشاط المسرحي المدرسي والتربية اللغوية في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

03- انحطاط مستوى التعبير اللغوي الشفوي والكتابي والوظيفي والإبداعي في الأوساط الاجتماعية الجزائرية.

04- عزوف المعلمين والمتعلمين الجزائريين عن التخاطب بلغتهم العربية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

05- سيطرة اللغة العامية واللغة الفرنسية على ألسنة الجزائريين أثناء تفاعلهم الاجتماعي في حياتهم اليومية.

06- غياب الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وتكنولوجيا التربية والتعليم في تدريس اللغة العربية بالمدارس الجزائرية.

07- علاقة اللغة بالتفكير وارتباط التفوق في التحصيل اللغوي بالتفوق في التحصيل الدراسي في سائر المواد التعليمية.

08- دور اللغة في بناء شخصية الفرد وفي دعم التواصل الاجتماعي وتعزيز مهارات الإصغاء والحوار وتقبل الرأي الآخر.

09- اهتمام النظم التربوية الراقية قديما وحديثا بالتعليم اللغوي وحرصها على رفع رايته جملة وتفصيلا.

10- الرغبة في لفت انتباه المعنيين بالأمر في المنظومة التربوية الجزائرية إلى ضرورة اعتماد النشاط المسرحي المدرسي في المراحل التعليمية المختلفة.

* * *

مراجع الفصل الأول

01- ابن منظور، " لسان العرب "، دار صادر للطباعة والنشر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1955 – 1956 م ، م 5 ، ص184.

02- أحمد رضا ، " معجم متن اللغة- موسوعة لغوية حديثة " ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1960 م ، م 5 ، ص 555.

03- إسماعيل محمود القباني ، " التربية عن طريق النشاط " ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ، 1984 م ، ط 2 ، ص 60.

04- الإدارة العامة للمعجمات ، " معجم علم النفس والتربية " ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، القاهرة ، 1984 م ، ج1 ، ص7 ، 58، 87.

05- الأزهري ، " تهذيب اللغة " ، تحقيق محمد علي النجار و آخرين، الدار المصرية للتأليف و الترجمة ، القاهرة ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ج 2 ، ص378.

06- الجوهري ، " الصحاح في اللغة و العلوم " ، إعداد و تصنيف نديم مزعشلي وأسامة مزعشلي ، دار الحضارة العربية ، بيروت ، 1974 م ، م1، ص447 ، م 2 ، ص74 ، 569 ، 612.

07- أمير إبراهيم القرشى ، " المنهج و المدخل الدرامي " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001 م ، ص 22.

08- جاسم محمود الحسون و حسن جعفر الخليفة ، " طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام " ، جامعة عمر المختار ، البيضاء ، 1996 م ، ص 125-152.

09- ديو بولد ب فان دالين ، " مناهج البحث في التربية و علم النفس " ، ترجمة محمد نبيل نوفل و آخرين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 م ، ط 3 ، ص348-385.

10- رشدي أحمد طعيمة ، " المهارات اللغوية- مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004م ، ص26-37.

11- شكري عبد الوهاب ، " النص المسرحي " ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2001 م ، ط 2 ، ص 8-14.

12- طارق جمال الدين عطية و محمد السيد حلاوة ، " مدخل إلى مسرح الطفل " ، سلسلة الرعاية الثقافية للطفل ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص5.

13- فاخر عاقل، " معجم علم النفس-إنكليزي فرنسي عربي " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1979 م ، ط 3 ، ص 14 ، 33 ، 34 ، 56 ، 60 ، 105.

14- مجد الدين الفيروزاباذي ، " القاموس المحيط " ، مطبعة السعادة بمصر، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ج2 ، ص136.

15- محمد خليفة بركات ، " مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص87-93.

16- محمد زيان عمر، " البحث العلمي مناهجه و تقنياته " ، دار الشروق للنشر والتوزيع و الطباعة ، جدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص87-115.

17- محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية " ، دار القلم، الكويت ، 1974 م ، ص16.

18- محمد مرتضى الزبيدي ، " تاج العروس من جواهر القاموس " ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، م 5 ، ص231 ، م10 ، ص377.

19- " معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية و العلوم المتصلة بها " ، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية و الثقافية بالجامعة العربية ، (دون ذكر مكان النشر)، 1983 م ، ص23 ، 50.

20- يوسف مصطفى القاضي ، " مناهج البحوث و كتاباتها " ، دار المريخ، الرياض، 1979 م ، ص79 ، 89 ، 98.

21- Emile Littré , " Dictionnaire de la langue française " , Jean-Jacques Pauvert , Paris , 1956 , Tome 1 , p. 144.

22- Paul Robert , " Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française " , SNL- Casablanca et SAFOR-Paris , 1957 , Tome 2 , p. 1272 et 1851 , Tome 3 , p. 423.

23- " The Oxford English Dictionary " , Clarendon Press, Oxford , 1961 , second published , vol.1 , p. 95 , vol.3 , p. 280 and 447, vol.9, p. 139.

* * *

الفصـل الثانــي

الدراسات السابقة المتصلة بالبحث

دراســات متصلـــة بالنشاط المدرسي

دراســـات متصلـــة بالتعبير اللغـوي

دراســـات متصلـة بالمسرح المدرسي

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

مراجـــــــع الفصـــــل الثانـــــي

دراسات متصلة بالنشاط المدرسي

1- دراسة " كوكريل " :

في عام 1970 م قام " كوكريل " بدراسة ميدانية حول مشاركة الطلاب في المناشط المدرسية المعاونة للمنهج التعليمي ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يتمكن الباحث من إمداد المعنيين بالأمر في العملية التعليمية بمعلومات علمية تتعلق بمدى مشاركة الطلاب في النشاط المدرسي ، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن هناك قصورا ملحوظا في تعريف الطلاب ببرامج المناشط المدرسية الملائمة لهم ، و أن الطلاب الذين ينتمون إلى التعليم الأكاديمي يحظون بفرص كثيرة للمشاركة في ألوان النشاط المدرسي مقارنة بغيرهم (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

2- دراسة " هاجرتي " :

في عام 1971 م قام " هاجرتي " بدراسة برامج النشاط المدرسي واستقصاء ما يعترض سبيلها في الأوساط التعليمية بوجه عام ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يصل الباحث إلى إبراز المشاكل الواقعية المحيطة بالمناشط المدرسية ، وأن يكشف مجمل العوامل المساهمة في إنعاش النشاط المدرسي وازدهاره ورفع مردوده ، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن مديري المدارس ليس لديهم وعي بألوان النشاط وبرامجه ، وأن برامج النشاط المقدمة إلى الطلاب غير فعالة بالقدر المطلوب (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

3- دراسة " شيرود " :

في عام 1973 م قام " شيرود " بدراسة برامج النشاط المدرسي المصاحبة للمنهج التعليمي ، وكان الهدف المنشود من هذه الدراسة أن يقف المعنيون بالأمر في ميدان التربية والتعليم على كنه علاقة برامج النشاط المدرسي بمدى مشاركة الطلاب فيها وإقبالهم عليها ،

وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن زيادة عدد الطلاب في المؤسسة التعليمية تؤدي إلى زيادة عدد المقبلين على النشاط المدرسي المتوفر فيها ، وأن مشاركة الطلاب في المناشط المدرسية بوجه عام ترتبط إلى حد بعيد بمدى إيجابية اتجاههم نحو المدرسة وبمدى تقدير معلميهم إياهم (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

4- دراسة " كلين " :

في عام 1973 م قام " كلين " بدراسة أبعاد برامج النشاط المدرسي في التعليم الثانوي ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يصل الباحث إلى تحديد واقع المناشط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد أظهرت الدراسة جملة من النتائج كان من أهمها أن عزوف الطلاب عن المشاركة في المناشط المدرسية المتاحة لهم يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى رغبتهم في النشاط المدرسي وبمشاكلهم النفسية الشخصية وبمكانة المناشط المدرسية في مؤسستهم التعليمية وبالرسوب المدرسي و بعلاقة النشاط بالتقويم (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م).

5- دراسة محمود كامل الناقة :

في عام 1975 م قام محمود كامل الناقة بدراسة نشاط الصحافة المدرسية في المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يدرك المعنيون بالأمر في قطاع التربية والتعليم مدى تحقيق الصحافة المدرسية في المؤسسات التعليمية الثانوية بمصر للأهداف التربوية والغايات الثقافية المنوطة بها ، وقد توصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن المناشط المدرسية بوجه عام جزء لا يتجزأ من فلسفة المدرسة الثانوية الحديثة ، وأنها تساهم بدور لا يستهان به في تزويد الطلاب بعادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم العالي ، وهي ميدان تربوي هام وملائم لتهيئة الطلاب مهنيا وإعدادهم تكنولوجيا للمشاركة في عملية التنمية الاجتماعية الشاملة (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

6- دراسة " ميلر " :

في عام 1975 م قامت " ميلر" بدراسة مشاركة الطلاب في المناشط الترفيهية والمناشط المصاحبة للمنهج التعليمي ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة موجها بالدرجة الأولى إلى معرفة مدى تقبل الطلاب والطالبات لبرامج النشاط الترفيهي والنشاط المصاحب للمنهج التعليمي ، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أهمها أن الجنس عامل مؤثر في نوع النشاط الذي يمارسه الطلاب داخل مؤسساتهم التعليمية ، فالبنون يمارسون النشاط الرياضي أكثر من البنات وهم أقل مشاركة منهن في النشاط المتصل بالنوادي والجمعيات المختلفة والنشاط الفني ، كما أن مدة بقاء الطلاب في المؤسسة التعليمية تؤثر في درجة إقبالهم على النشاط المدرسي ، فالطلاب المتفرغون للدراسة مشاركون في النشاط والطلاب الذين يحضرون بعض الدروس غير مشاركين فيه (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

7- دراسة " غولسن " :

في عام 1976 م قام " غولسن " بدراسة وتحليل مدى إدراك الطلاب ومنفذي المنهج التعليمي لأهمية برامج النشاط المدرسي ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يكشف الباحث عن درجة وضوح أهداف وغايات برامج النشاط المدرسي لدى الطلاب المعنيين بالأمر في عملية التنشيط ولدى المسؤولين القائمين بتنفيذ المنهج التعليمي ، وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج كان من أهمها أن هناك عوامل عديدة تؤثر في إقبال الطلاب على المشاركة في المناشط المدرسية المتاحة لهم ، وهذه العوامل ترتبط ارتباطا وثيقا بالوقت المكرس للنشاط بعد انتهاء اليوم الدراسي وبمدى ملاءمة المناشط المدرسية لحاجات وميول المقبلين عليها وبنوعية تدريب المعلمين ومنفذي برامج النشاط على تقنيات التنشيط وفنونه (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

8- دراسة محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة :

في عام 1984 م قام محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة بدراسة عملية نشرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هدفها إعداد دليل للمناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي ، وقد انطلقت الدراسة مبدئيا من مراجعة نتائج الأبحاث والكتابات المتعلقة بالمناشط المدرسية غير الصفية ، ثم عمدت إلى رصد ما هو قائم من المناشط المدرسية غير الصفية بالمرحلة الثانوية في البلدان العربية ، واعتنت بتوضيح موقع النشاط المدرسي من الخطة الدراسية في التعليم الثانوي بالوطن العربي ، ووصلت في نهاية المطاف إلى وضع تصور عملي لمزاولة المناشط المدرسية غير الصفية في المؤسسات التعليمية الثانوية على وجه الخصوص .

وفي هذا السياق لجأ الباحثان إلى بناء استبيانين إثنين يرمي أحدهما إلى معرفة المناشط المدرسية غير الصفية الممارسة في التعليم الثانوي على حدة ، ويتوخى الأخر تحديد أبعاد النشاط المدرسي غير الصفي في نفس المستوى التعليمي بنفس البلدان ، وكانت عينة كل استبيان تحتوي على مائة وعشرين مبحوثا من مدرسي المرحلة الثانوية ومديريها ومشرفيها التربويين في إثني عشر بلدا عربيا .

وتؤكد النتائج النهائية المستخلصة من دراسة المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي أن المناشط المدرسية غير الصفية بالمرحلة الثانوية في البلدان العربية لا تمارس كجزء من المنهج الدراسي ، وأنها تختلف كما ونوعا ووزنا نسبيا باختلاف البلدان ، وفي ضوء المعطيات النظرية والميدانية المنبثقة من الدراسة اقترح الباحثان برنامجا توجيهيا لممارسة المناشط المدرسية غير الصفية في المرحلة الثانوية بالبلدان العربية ، وتطرقا في بناء برنامجهما التوجيهي المقترح إلى أدوار المعلمين المشرفين على المناشط المدرسية غير الصفية وإلى المعايير المحددة لتعاطي النشاط المدرسي غير الصفي وإلى ألوان

المناشط الثقافية والتربوية التي بلغ عددها ثمانية وأربعين منشطا (محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة 1984 م) .

9- دراسة النشاط الإذاعي المدرسي :

في عام 1989 م قام الباحث محمد قرفي بدراسة ميدانية تجريبية تهدف بالدرجة الأولى إلى إبراز مدى فعالية النشاط الإذاعي المدرسي في مساعدة المتعلمين على اكتساب تقنيات التعبير الشفوي والكتابي ، وكانت عينة الدراسة تحتوي على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تتكون كل مجموعة من إثني عشر تلميذا من الذكور والإناث يزاولون دراستهم في الصف السابع من التعليم الأساسي بالمدرسة الأساسية مصطفى الوالي في مدينة جيجل ، حيث خضع أفراد المجموعة التجريبية لممارسة نشاط إذاعي مدرسي داخلي موجه خلال فترة زمنية محددة كانوا يقومون فيها بتحضير برامج إذاعية مدرسية متنوعة خارج المواقيت العادية للدراسة ، يتدربون على إلقائها ، ثم يقدمونها إلى زملائهم بوساطة الإذاعة المدرسة الداخلية التي كانت تبث برامجها في الصباح قبيل التحاق التلاميذ بصفوفهم التعليمية ، وفي فترة الاستراحة الصباحية ، وفي المساء قبيل التحاق التلاميذ بصفوفهم التعليمية ، وفي فترة الاستراحة المسائية ، وفي المواسم المعهودة والمناسبات الطارئة ، وقد كشفت دراسة النشاط الإذاعي المدرسي عن أمور كثيرة منها أن النشاط الإذاعي المدرسي يهيئ الظروف الملائمة لتمكين التلاميذ من التحكم في مهارات التعبير اللغوي بنوعيه الشفوي والكتابي ، وأن المناشط التربوية غير الصفية تجدد الحياة المدرسية ، وتفتح أبواب التنافس العلمي المشروع في الأوساط التعليمية ، ولها دور بالغ الأهمية في استثمار أوقات الفراغ وفي تغذية المواهب وتكوين الاهتمامات وتنمية الميول وتعديل الاتجاهات ، وأن الإناث بوجه عام يقبلن عليها ويتفاعلن معها ويحققن فيها تفوقا ملحوظا مقارنة بالذكور (محمد قرفي 1989 م) .

* * *

دراسات متصلة بالتعبير اللغوي

1- دراسة "ستارش" و "إليوت" :

في عام 1913 م قام كل من "ستارش" و "إليوت" في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة درجة صحة الاختبارات التعبيرية ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يكشف الباحثان مدى ما يتمتع به اختبار التعبير اللغوي من صدق وثبات وموضوعية ، وفي هذا الإطار أرسل الباحثان مجموعة من إجابات طلاب الصف الأول المتوسط في اختبارات التعبير اللغوي إلى مائة وإثنين وأربعين معلما مختصا في مدارس مختلفة ، وطلب الباحثان من هؤلاء المعلمين المختصين أن يقوموا بتصحيح وتقويم إجابات الطلاب المرسلة إليهم ، وكانت دهشة الباحثين عظيمة حينما وجدا تفاوتا كبيرا في تقدير الدرجات بالنسبة إلى الإجابة الواحدة ، فقد قدر أحد المعلمين أربعا وستين درجة لإجابة قدر لها معلم آخر ثمانية وتسعين درجة.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن ذاتية المعلم تؤثر في عملية قيامه بتصحيح وتقويم إجابات التعبير اللغوي ، وأن الذاتية موجودة بين المعلمين ولدى المعلم نفسه ، فالدرجة التي يقدرها المعلم لإجابة من الإجابات في وقت من الأوقات ليست بالضرورة نفس الدرجة التي يقدرها لنفس الإجابة في وقت آخر قريب أو بعيد ، وهناك عوامل عديدة تتدخل في قيام المعلم بتقدير درجة التعبير اللغوي ، وهذه العوامل المختلفة يستجيب لها كل معلم استجابة متميزة ترتبط ارتباطا وثيقا بمزاجه وأحواله النفسية الخاصة ، فارتياح المعلم من شيء أو امتعاضه من شيء آخر أو شعوره بالكلل والملل أو استعجاله في إنجاز عمله كل ذلك يؤدي إلى غبن الطالب والإجحاف به وعدم إعطائه ما يستحقه (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

2- دراسة " طومسون " :

في عام 1918 م قام " طومسون " بدراسة تجريبية هدفها المقارنة بين طريقتي المواقف الاجتماعية والموضوعات المدرسية في تعليم التعبير التحريري لتلاميذ الصف التاسع بالمدارس

الأمريكية ، وفي سياق إجراء هذه الدراسة التجريبية عمد الباحث إلى اختيار مجموعتين متكافئتين من تلاميذ الصف المذكور ، واعتنى بتثبيت بعض العوامل في المجموعتين المتكافئتين كعدد الدروس وكيفية القراءة الحرة والمقررة وعدد موضوعات التعبير ، ثم أفرد المجموعة التجريبية ببعض الظواهر التي يقتضيها تعليم التعبير بوساطة طريقة المواقف الاجتماعية ، واستعان في هذا الميدان بتوجيه التلاميذ الخاضعين للتجريب إلى مكانة الاتصال في الكتابة ، وباستعمال المشكلات الاجتماعية في موضوعات تعبيرهم اللغوي ، وبنشر ما يكتبونه في مجلة المدرسة أو في اللوحات الإعلامية أو على الجدران ، وكان تلاميذ المجموعة الضابطة يتعلمون التعبير بوساطة طريقة الموضوعات المدرسية المألوفة .

وقد أجرى الباحث اختبارا قبليا في بداية التجربة واختبارات دورية شهرية طيلة الفترة الزمنية المكرسة لها ، وكانت عملية التقويم مرتبطة بمعيار موضوعي مهيئ لهذا الغرض ، ومتجهة في نفس الوقت إلى عنصرين من عناصر النمو في التعبير اللغوي هما جودة الكتابة والخلو من الأخطاء الهجائية والنحوية .

وبعد مضي خمسة أشهر انتهت التجربة ، وتوصل الباحث إلى نتائج عديدة كان من أهمها أن الموضوعات التعبيرية التي كتبها تلاميذ مجموعة المواقف الاجتماعية كانت أفضل من الموضوعات التعبيرية التي كتبها تلاميذ مجموعة الموضوعات المدرسية ، وأن العوامل المتصلة بالمواقف الاجتماعية مكنت التلاميذ الذين درسوا التعبير اللغوي بطريقة المواقف الاجتماعية من التعلم بسرعة أكبر من السرعة التي تعلم بها التلاميذ الذين درسوا التعبير اللغوي بطريقة الموضوعات المدرسية ، وأن الأخطاء التعبيرية بوجه عام كانت منخفضة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

3- دراسة التعبير الكتابي المنطلق :

خلال العام الدراسي 1945- 1946 م أجريت دراسة تجريبية حول التعبير الكتابي المنطلق في أحد فصول الصف الأول من التعليم الابتدائي بمصر ، وكان الهدف المنشود من

إجراء هذه الدراسة التجريبية أن يدرك المعنيون بالأمر في ميدان التربية والتعليم أهمية تعويد التلاميذ على الانطلاق في التعبير بتركهم أحرارا يتحدثون بلغتهم الطبيعية في شجاعة وطلاقة دون تقييدهم بقواعد اللغة وبتقويم أخطائهم أثناء التعبير ، وكان هذان القيدان يعوقان تلاميذ الصف الأول من التعليم الابتدائي عن الانطلاق في التعبير الكتابي ، لذلك كانت المؤسسات التعليمية الابتدائية بوجه عام تؤخر تدريس التعبير الكتابي إلى الصف الثالث من التعليم الابتدائي .

ولقد توخت الدراسة التجريبية المذكورة مسايرة دوافع الأطفال وميولهم إلى التعبير الكتابي المتصل ، فاعتنت بتحرير التلاميذ الخاضعين للتجريب من القيود التي تحول بينهم وبين الانطلاق في التعبير ، وعمدت في نفس الوقت إلى إرضاء كبريائهم وتقوية ثقتهم بأنفسهم في تدريسهم التعبير الكتابي بطريقة لا يلجأ معلمهم فيها إلى تصحيح ما يكتبونه إليه ، بل يكتفي بقراءته والتعليق عليه تاركا لهم فرصة ترقية لغتهم تدريجيا بوساطة القراءة والاستماع ، وكانت نتائج هذه الدراسة بصورة مجملة تؤكد أن ترك الأطفال ينطلقون في التعبير بلغتهم الطبيعية في الصف الأول من التعليم الابتدائي يؤدي إلى تقدم ملحوظ في اكتسابهم مهارات التعبير اللغوي وفي تمكنهم من فنونه وتقنياته (محمد عبد القادر لأحمد 1985 م) .

4- دراسة التعبير الحر:

خلال العام الدراسي 1960-1961 م أجريت دراسة تجريبية حول تدريب الطلاب على التعبير الحر في إحدى المؤسسات التعليمية الثانوية بجمهورية مصر العربية ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يصل المعنيون بالأمر في التعليم اللغوي إلى معرفة مدى أهمية تشجيع الطلاب على الإكثار من الكتابة بمنحهم حرية اختيار ما يعالجونه من موضوعات .

وفي هذا المسار التجريبي لم يكن المعلم القائم بتدريس التعبير اللغوي يقتصر على الموضوعات المقترحة على طلاب حصة التعبير ، بل كان يترك لهم الحرية المطلقة في اختيار

موضوعات أخرى وإضافتها إلى الموضوعات المقترحة عليهم ، وكانت الموضوعات الإضافية تسجل في كراريس التعبير الأصلية الخاصة بالطلاب لتكون موضع اهتمام كل من الطالب والمعلم على حد سواء .

وقد كشفت نتائج الدراسة أن الموضوعات الإضافية كانت كثيرة ، وأن الطلاب كانوا يتحرون الإجادة في تناولها وعرضها ، وأن منح الطالب حرية اختيار ما يعالجه من موضوعات في التعبير اللغوي يساهم بدور لا يستهان به في زيادة إقباله على الكتابة وفي توسيع دائرة نشاطه وتفكيره (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

5- دراسة أدوات الربط :

في عام 1965 م قام صلاح مجاور بدراسة أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة أن يكشف الباحث عن درجة تكمن تلاميذ المرحلة الإعدادية من استعمال أدوات الربط بين الجمل في التعبير التحريري .

وفي هذا الإطار لجأ الباحث إلى تجميع بعض موضوعات التعبير التحريري ، وعكف على دراستها وتحليلها مراعيا ألوان أدوات الربط وكيفية استعمالها ، وكان الباحث يفترض أن ضعف التلاميذ في التعبير التحريري يرجع إلى عدم قدرتهم على الربط بين الجمل ، وأن الانتقال المفاجئ بين الأفكار يرجع إلى استخدام أدوات الربط استخداما خاطئا وإلى الفشل في تمييز المكان الملائم لاستخدام كل أداة وفي تحديد الأثر الطارئ على المعنى بعد الاستخدام .

وقد توصل الباحث في نهاية المطاف إلى جملة من النتائج كان من أهمها أن ضعف التلاميذ في التعبير التحريري يعود في جانب كبير منه إلى ضعفهم في استعمال أدوات الربط

وإلى عدم فهمهم وظيفة كل أداة ومعناها والغرض من استعمالها (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

6- دراسة المهارات اللغوية :

في عام 1973 م قام محمد صلاح الدين علي مجاور بدراسة ميدانية هدفها تحديد المهارات اللغوية في كل فرع من فروع اللغة العربية بكل صف دراسي على انفراد في التعليم العام الابتدائي والإعدادي والثانوي بدولة الكويت وبجمهورية مصر العربية ، وكانت الغاية المتوخاة من الاهتمام بحصر المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية أن يجد المعنيون بالأمر في التعليم اللغوي إطارا مرجعيا يستندون إليه في بناء المناهج وفي تدريسها .

ولقد استهل الباحث معالجة موضوع المهارات اللغوية بمراجعة ما كتب حول مهارات فروع اللغة العربية بوجه عام ، وتطرق بعدئذ إلى الإلمام بما ورد في برامج اللغة العربية السارية المفعول في شتى المراحل التعليمية بدولة الكويت وبجمهورية مصر العربية ، ثم لجأ إلى إعداد استفتاء مفتوح يرمي إلى استقصاء مهارات فروع اللغة العربية بتطبيقه على عينة عشوائية ضمت مائة وخمسين معلما وعشرة موجهين وخمسة مربين في ميدان التعليم اللغوي بدولة الكويت ، وبذلك وصل الباحث إلى وضع الصورة الأولية لاستفتاء مقيد يتوخى تحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية ، وعمد إلى عرض الصورة الأولية للاستفتاء المقيد على عينة الاستفتاء المفتوح ليستفيد من آراء أفرادها في إخراج الصورة النهائية للاستفتاء المقيد ، وكانت الصورة النهائية المذكورة تتضمن أربعا وستين مهارة في القراءة وثلاثين مهارة في الإملاء والخط وخمسين مهارة في التعبير الشفوي والكتابي وثلاثين مهارة في المحفوظات والأناشيد وأربعا وثلاثين مهارة في قواعد اللغة العربية وتسع عشرة مهارة في الاستماع .

وعلى غرار ما سبق ذكره في الاستفتاء المفتوح جرى تطبيق الاستفتاء المقيد على عينة عشوائية في ميدان التعليم اللغوي بدولة الكويت وبجمهورية مصر العربية تضمنت خمسة آلاف وثلاثمائة معلم وتسعين موجها وعشرة مربيين ، وانتهت الخطوات الإجرائية للدراسة بتحليل نتائج

الاستفتاء المقيد واستخلاص المهارات اللغوية المناسبة في كل فرع من فروع اللغة العربية بكل صف دراسي على حدة في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي ، وأوصى الباحث بالتعمق في تصنيف المهارات اللغوية وبمراعاة توزيعها وترابطها في صياغة الأهداف التربوية وفي تأليف الكتاب المدرسي وفي ممارسة النشاط التعليمي (محمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م) .

7- دراسة محمد عبد القادر أحمد :

خلال العام الدراسي 1982- 1983 م قام محمد عبد القادر أحمد بدراسة تجريبية هدفها إبراز أثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري ، وقد انطلق الباحث في هذه الدراسة التجريبية من مراجعة الكتابات العلمية المتصلة بموضوع التعبير اللغوي ، وعمد إلى بناء استفتاء يتوخى حصر المواقف الوظيفية التي ينبغي أن يدور حولها تعليم التعبير في الصف الثاني من المرحلة الثانوية بالبيئة المصرية ، وكانت عينة الاستفتاء تضم مائة موجه في اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي في القاهرة .

وفي ضوء معطيات الاستفتاء المذكور اطلع الباحث على مجالات النشاط اللغوي الشفوي والتحريري السائدة في الأوساط الاجتماعية المصرية ، ووصل في نهاية المطاف إلى جمعها في أربعة محاور أساسية تضمنت مواقف التعبير التحريري والمواقف الوظيفية المختلفة ومواقف التعبير الشفوي ومواقف المشاكل الاجتماعية العويصة ، وكانت المحاور الأساسية الأربعة تشتمل على ألوان متنوعة من المواقف الوظيفية الملائمة لتدريس التعبير الشفوي والتحريري في الصف الثاني من التعليم الثانوي بالمجتمع المصري .

وفي هذا الإطار لجأ الباحث إلى وضع تصميم تجريبي يهدف إلى توضيح أثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري بالصف الثاني من التعليم الثانوي في إحدى المدارس الثانوية للبنات بالقاهرة ، وكان التصميم التجريبي المعتمد يحتوي على مجموعة تجريبية تتكون من ثمان وثلاثين طالبة ومجموعة ضابطة تتكون من خمس وثلاثين طالبة .

وفي سياق تنفيذ التجربة سعى الباحث إلى إجراء اختبار قبلي موحد في التعبير اللغوي لتحقيق تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة التعبيرية ، واعتنى في نفس الوقت بتثبيت عوامل الذكاء والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في المجموعتين ، ثم طلب من معلم اللغة العربية أن يقوم بتدريس أفراد المجموعة التجريبية التعبير بطريقة المواقف الوظيفية مراعيا منحهم حرية اختيار الموضوع الذي يلائمهم ، وكان نفس المعلم يقوم بتدريس أفراد المجموعة الضابطة التعبير بطريقة الموضوعات التقليدية متشبثا بحريته في اختيار الموضوع الذي يلائمهم ، وأثناء الفترة الزمنية المكرسة للتجريب تمكن المعلم من تدريس وتصحيح ثمانية موضوعات تعبيرية لكل مجموعة على انفراد، وكانت عملية التصحيح مقيدة بوجوب مراعاة جودة التعبير والخلو من الأخطاء الهجائية والإملائية والنحوية وفق معيار تقويمي أعده الباحث لهذا الغرض .

وفي نهاية التجربة خضع أفراد المجموعتين لاختبار بعدي موحد في التعبير اللغوي، وكانت نتائج الدراسة بوجه عام تؤكد أن تعليم التعبير بطريقة المواقف الوظيفية أفضل من تعليمه بطريقة الموضوعات التقليدية ، وأوصى الباحث في هذا المجال بضرورة الاهتمام بالتعبير وبالمكتبات المدرسية وبجمعيات النشاط الأدبي داخل المدرسة وبتشجيع البحث العلمي اللغوي وبتحريض المعنيين بالأمر في التعليم والإعلام على الالتزام باللغة العربية الفصحى في اتصالهم بغيرهم (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

8- دراسة مردود برامج اللغة العربية :

في عام 1994 م أجرت المديرية الفرعية لتقويم البرامج بوزارة التربية الوطنية بالجزائر دراسة ميدانية كان هدفها تقويم مردود برامج اللغة العربية للصف السابع من التعليم الأساسي ، وتضمنت الدراسة يومئذ بناء اختبار موضوعي مقنن انطلاقا من الأهداف العامة والخاصة المعتمدة في تدريس اللغة العربية بالصف المذكور ، وروعي في بناء الاختبار أن تمس بنوده مستويات التذكير والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم طبقا لما ورد في تصنيف "بلوم" ،

وكان الاختبار يتألف من واحد وخمسين بندا موزعة على ثلاثة محاور أساسية ، يختص المحور الأول منها بدراسة النصوص الأدبية والمحور الثاني بالقدرة على التعبير الكتابي والمحور الثالث بتوظيف القواعد النحوية والصرفية والإملائية .

وقد تكمن المعنيون بالأمر في هذه العملية التقويمية من تطبيق الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي تتكون من ألف وخمسمائة وخمسة وثلاثين تلميذا من الذكور والإناث ، وأكدت نتائج الاختبار بصورة مجملة أن 39% من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف المسطرة لبرنامج اللغة العربية في الصف السابع من التعليم الأساسي ، وبالمقابل فإن 61% من أفراد العينة فشلوا في تحقيق أهداف البرنامج فشلا جزئيا أو كليا .

وحول المردود الخاص بكل محور من المحاور الثلاثة المدرجة في عملية التقويم كشفت نتائج الاختبار أن 52% من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف التربوية المحددة لمحور دراسة النصوص الأدبية ، وأن 38% من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف التربوية المحددة لمحور القدرة على التعبير الكتابي ، وأن 26% من أفراد العينة هم الذين حققوا مائة بالمائة الأهداف التربوية المحددة لمحور توظيف القواعد النحوية والصرفية والإملائية (تقويم مردود برامج اللغة العربية للصف التاسع من التعليم الأساسي 1994 م) .

9- دراسة "جونسون" :

قام "جونسون" في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة علمية هدفها تحديد مجالات النشاط اللغوي الشائعة في المجتمع الأمريكي ، وفي هذا المجال عكف الباحث على بناء استفتاء يهدف إلى حصر نواحي النشاط اللغوي التي يقوم بها الأفراد في حياتهم اليومية العادية ، واعتنى في نفس الوقت بتطبيق الاستفتاء المذكور على عينة كبيرة تضم طوائف شتى من الذكور والإناث .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن ثلاثة وسبعين لونا من ألوان النشاط اللغوي جمعها الباحث في محاور أساسية سماها بالمراكز الوظيفية ، ومن هذه المراكز الوظيفية المحادثة والخطب

والكلمات وإعطاء التعليمات والإرشادات وحكاية القصص والنوادر والمناقشة والقراءة وكتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والملخصات ومحاضر الجلسات .

وكان من المفروض أن يزداد اهتمام المدارس الأمريكية بالتعبير الشفوي طبقا لما ورد في استفتاء "جونسون" ، بيد أن المعنيين بالأمر في هذه المضمار بادروا إلى تعزيز مناهج التعبير الكتابي بحجة أن مجتمعهم يتيح لأبنائهم فرص الكلام أكثر من فرص الكتابة ، وأن تقنيات التعبير الكتابي تتطلب من التلاميذ عناية كبيرة مقارنة بتقنيات التعبير الشفوي (محمد عبد القادر أحمد 1985 م) .

10- دراسة رشدي أحمد طعيمة :

قام رشدي أحمد طعيمة بدراسة نظرية وميدانية لتحديد المهارات اللغوية ومستوياتها ، وقد أجريت الدراسة في معهد اللغة العربية بمكة المكرمة ، وكان الهدف المنشود من إجراء هذه الدراسة نظريا وميدانيا يدور حول إبراز الأسس العلمية والنفسية التي يمكن في ضوئها تصنيف المهارات اللغوية وتحديدها ، وفي هذا السياق توصل الباحث إلى اقتراح منظومة عملية نوعية ملائمة لتوزيع المهارات اللغوية على مستويات برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وعلى مستويات البرامج التعليمية المعتمدة في مراحل التعليم العام الابتدائي والإعدادي والثانوي ، وكانت عملية تصنيف المهارات اللغوي المعنية بالأمر في دراسة تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها مستندة مبدئيا إلى دراسة ميدانية طبقت على عدد من الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية في عدد من معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية (رشدي أحمد طعيمة 2004 م) .

* * *

دراسات متصلة بالمسرح المدرسي

1- دراسة " أواكس " و" هارولد " :

في عام 1977 م قام " أواكس " و" هارولد " بدراسة ميدانية حول الدمى كأداة اتصال ثقافية مزدوجة ، حيث استخدم الباحثان الدمى المسرحية في تعليم مفاهيم الصحة الأساسية ، وفي إبراز مدى ارتباط تعلم المفاهيم الصحية الأساسية برقي الأمم وازدهارها ، وتناولت الدراسة تقديم مسرحيات تربوية عديدة تكشف عن أهمية غسل اليدين قبل الشروع في إعداد الطعام وقبل الأكل وبعده ، وعن اختيار الغذاء المناسب ، وعن خطورة الذباب والغبار والإسهال وتضخم المعدة بالنسبة إلى الإنسان ، ومن تلك المسرحيات حكاية فتاة كانت عرضة للإصابة بالجراثيم والأمراض بسبب عدم اهتمامها بغسل يديها قبل قيامها بتقطيع الخبز ، وكانت شخصيات هذه المسرحية ممثلة في الفتاة وأسرتها والطبيب والجراثيم عن طريق الدمى المزخرفة التي يسهل تصنيعها من خامات البيئة المحلية بأبسط الإمكانيات والوسائل المادية المتوفرة في ورشات العمل برياض الأطفال ، وقد تضمنت النصوص المسرحية المختارة معلومات علمية متنوعة متصلة بالحياة والنظافة وطول العمر والجراثيم والأمراض ، وكان الهدف المنشود من الدراسة تأسيس مسرح تعليمي جذاب يستعين به المعلمون في حياتهم التعليمية ، ويستفاد منه في دفع الناس بوجه عام إلى تغيير عاداتهم ونماذج حياتهم الناجمة عن الأمية (خالد عبد الرزاق السيد 2003 م) .

2- دراسة " جريس " وزملائه :

في عام 1981 م قام " جريس " وزملاؤه بدراسة الدور في أفضلية الانتباه كعامل مساعد في اكتساب مرجعية الكلمة ، وكان الهدف المنشود من الدراسة تحديد ما إذا كان عدم اتباع القواعد اللغوية يسهل للأطفال الفهم لمرجعية الكلمة ، وقد تضمنت عينة الدراسة أربعة وعشرين طفلا من الذكور والإناث ، وباستخدام مسرح العرائس ومن خلال تسلسل الأحداث في شريط مصور يشاهده أفراد العينة ، وفيه تقديم للأطفال مع ثلاثة أسماء ليس لها معنى يتم

عرضها كجزء من حوار قصصي لأحداث مصورة في الشريط ، يتعلم الأطفال بالتعود عن طريق التسلسل أن كل إسم له معنى مرتبط بعروسة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديم الشريط المصور والعرائس له دور فعال في تعليم الأطفال براعة تسمية الأشياء بالدور الفعلي للعروسة في الأحداث ، وأن الأطفال بوجه عام يمكنهم أن ينقلوا معرفتهم لعلاقة الكلمة من خلال تقديم الشريط المصور الذي يتضمن تلك الأشياء ، وأن المفاهيم المرئية تكون أسهل في فهمها بالنسبة إلى الطفل حيث أنها يمكن أن تمده بنقط مركزية طبيعية لمعرفة اللغة ، وأن التسلسل في الأحداث يفيد في اكتساب الطفل علاقات الكلمة مع الحدث ، وأن اشتراك الطفل في الفعل أو الحدث نفسه يزيد من انتباهه للكلمة الجديدة مقارنة بعدم اشتراكه فيه ، فالانتباه الشديد في هذه الأوضاع التعليمية يكون مرشدا إلى المواقف في نفس الحدث ، مما يؤدي إلى مساعدة الطفل على اكتساب علاقات مرجعية للكلمة (خالد عبد الرزاق السيد 2003 م) .

3- دراسة " براون " وزميليه :

في عام 1988 م قام " براون " وزميلاه بدراسة ميدانية حول زيادة الكفاءات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة باستخدام مدخل السلوك المعرفي ، وفي هذه الدراسة قامت مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في علم النفس ببناء برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية يحتوي على أدوات أو وسائل ممارسة لزيادة السلوكيات الاجتماعية لخدمة الأطفال في مركز لرعاية الطفولة بمرحلة ما قبل المدرسة ، حيث تم دمج ستة وعشرين طفلا معوقا مع إثنين وعشرين طفلا غير معوق ، وانطلاقا من الملاحظات التي أشارت إلى وجود عدد من الأطفال ليسوا قادرين على العمل مع أقرانهم في المركز دون ضرب أو إحداث جروح لجأ المعنيون بالأمر في البرنامج التدريبي إلى مراجعة برنامجهم وتعديله من أجل تحسين سلوك الأطفال ، ومن المهارات الأساسية التي تضمنها البرنامج التدريبي الاستماع إلى المعلم أثناء الشرح ، وعمل ما يقوله المعلم ، واتباع تعليمات الفصل ، وعمل أحسن شيء ممكن ، و اتباع قواعد اللعب ، ومساعدة الآخرين ، وتقليد الآخرين ، ومشاركة الآخرين ، والرفض ، والمضايقة .

ولضمان تمكين أفراد العينة من اكتساب المهارات المدرجة في البرنامج التدريبي عمد القائمون بالدراسة إلى إعداد مسرحيات بالدمى اشتملت على أربع وعشرين قصة ، أبرزت عشر مهارات اجتماعية ، بمعدل قصتين كل أسبوع للأطفال في أربعة فصول تعليمية بالمركز ، مع ملاحظة تدريب المعلمين على نظام معين مكرس لزيادة التحول والتقويم للتعليم الاجتماعي من الأدوار المسرحية المتنوعة في البيئة الطبيعية للمركز ، ودلت نتائج الدراسة على أن الأطفال ما قبل المدرسة أثبتوا قليلا من التحسن في كل مهارة من المهارات العشر الواردة في البرنامج التدريبي (خالد عبد الرزاق السيد 2003 م) .

4- دراسة منال عبد الفتاح الهنيدي :

في عام 1992 م قامت منال عبد الفتاح الهنيدي بدراسة ميدانية حول أثر استخدام مسرح العرائس كمدخل لتعليم الطفل بعض المهارات الفنية والاجتماعية المتعلقة بمفهوم الدور ، وكان الهدف المنشود من الدراسة مقيدا بالنقاط التالية :

1- تحديد دور مسرح العرائس في تعليم أطفال ما قبل المدرسة بعض المهارات الفنية والاجتماعية .

2- تحديد المهارات الفنية والاجتماعية التي يمكن أن ينميها مسرح العرائس لدى أطفال ما قبل المدرسة.

3- تحديد المضمون الاجتماعي لمسرح العرائس بالنسبة إلى أطفال ما قبل المدرسة .

وقد اشتملت عينة الدراسة على ثلاثين طفلا من الحضانة بين السنة الرابعة والسادسة من العمر ، وباستخدام عرائس القفاز وعرائس العصا وعرائس الأصابع كان أفراد العينة يستفيدون من مشاهدة مسرحيات مختارة يتم عرضها عليهم بجهاز التسجيل المرئي ، وفي نهاية المطاف كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن لمسرح العرائس دوره في تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية المتمثلة في إدراك مشاعر الآخرين وفي ربط السلوك الطيب

بالثواب وفي ربط السلوك غير المقبول بالعقاب وفي احترام رأي الكبار وفي التعاون وفي التواصل مع الآخرين وفي تحمل المسؤولية ، وأن أطفال ما قبل المدرسة يستطيعون اكتساب المعلومات من خلال المسرحيات المعروضة عليهم بتكرار العرض أكثر من ثلاث مرات ، وأن عرض مسرحيات العرائس عن طريق التسجيل المرئي يساعد أطفال ما قبل المدرسة على التعلم أكثر من عرضها عليهم بالتمثيل الحي المباشر ، وأن المهارات الاجتماعية التي اكتسبها الأطفال من خلال التجربة خففت من النزعة العدوانية لديهم ، وأن الأطفال بوجه عام يكتسبون المهارات الفنية بسرعة كلما كان مسرح العرائس مثيرا (خالد عبد الرزاق السيد 2003 م) .

5- دراسة أملي صادق ميخائيل :

قامت أملي صادق ميخائيل بدراسة تجريبية حول مسرح العرائس كأسلوب لاكتساب أطفال الرياض بعض المفاهيم الأساسية المعتمدة لدى "جان بياجيه" ، وكان الهدف المنشود من الدراسة تزويد أطفال الرياض ما بين السنة الرابعة والسادسة من العمر ببعض المفاهيم الأساسية المعتمدة لدى "جان بياجيه" عن طريق مسرح العرائس ، وكانت العينة تتألف من مائتين وأربعين طفلا من الذكور والإناث موزعين بالتساوي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وباستخدام اختبار « ت » ومعامل الارتباط توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي على أطفال المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي على أطفال المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وفي هذا السياق أكدت الدراسة أن مسرح العرائس قد أكسب الذكور المفاهيم الأساسية بنفس كفاءة إكسابها للإناث ، وأوصت في نفس الوقت بضرورة تجهيز دور الحضانة ورياض الأطفال بمسرح العرائس واعتماده في المناشط التربوية الموجهة إلى الصغار بشكل عام (خالد عبد الرزاق السيد 2003 م) .

* * *

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

استفاد الباحث من الدراسات السابقة المتصلة بالنشاط المدرسي في الإلمام بأنواع المناشط المدرسية وأوضاعها وعوامل تشجيع التلاميذ على الإقبال عليها وحسن استثمارها في حياتهم التعليمية بوجه عام ، وأدرك في نفس الوقت أن المناشط التربوية غير الصفية تجدد الحياة المدرسية ، وتفتح أبواب التنافس العلمي المشروع في الأوساط التعليمية ، ولها دور بالغ الأهمية في إزجاء أوقات الفراغ وفي تغذية المواهب وتكوين الاهتمامات وتنمية الميول وتعديل الاتجاهات ، وأن الإناث في شتى المراحل التعليمية يقبلن عليها ، ويتفاعلن معها ، ويحققن فيها تقدما كبيرا مقارنة بالذكور ، وفي هذا المجال اطلع الباحث على مكانة النشاط المدرسي وأهميته في بناء المناهج التربوية الحديثة ، وتبين له بوضوح وجلاء دور المسرح المدرسي في خدمة النظام التعليمي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ، وتراءت له عن كثب مجمل الوسائل العلمية والأساليب الفنية المؤدية إلى التوفيق والنجاح في إعداد برامج النشاط المدرسي وفي القيام بتنفيذها وفق معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة .

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة المتصلة بالتعبير اللغوي في الإحاطة بمهارات التعبير وبطرق تدريسه وبكيفية مساعدة التلاميذ على اكتساب فنونه والتمرس بتقنياته في المراحل التعليمية المختلفة ، وفي هذا الميدان وقف الباحث على مجالات النشاط اللغوي وعلى ركائز طريقة المواقف الاجتماعية الوظيفية في تعليم التعبير التحريري ، وعلى مدى تدخل ذاتية المعلم في تقويم الموضوعات التعبيرية المعروضة عليه ، وتمكن في نهاية المطاف من الكشف عن أبعاد التعبير الحر المنطلق ، وعن الغايات النفسية والتربوية المنوطة به ، وعن مردود التربية اللغوية في المنظومة التربوية الجزائرية ، وعن توزيع المهارات اللغوية على مستويات برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعلى مستويات البرامج التعليمية المعتمدة في مراحل التعليم العام .

كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة المتصلة بالمسرح المدرسي في الوقوف على منزلة مسرح العرائس في دور الحضانة ورياض الأطفال بوجه عام ، وفي معرفة أهمية التصوير المرئي في نجاح النشاط التمثيلي ورفع كفايته الإنتاجية ، وفي إدراك مدى فاعلية استخدام الدمى في تعليم الصغار المفاهيم الأساسية والاتجاهات الإيجابية والمهارات الاجتماعية التي يراد إكسابهم إياها في أي حال من الأحوال .

ولقد توخى الباحث الانتفاع بما أكدته جميع الدراسات السابقة المتصلة ببحثه في قيامه بمعالجة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي ، فاعتنى بربط النشاط المسرحي المدرسي بالإطار المرجعي لأفراد العينة التجريبية والضابطة ، ووجه اهتمامه في بناء البرنامج التجريبي وفي تطبيقه إلى مهارات التعبير اللغوي الأربع المعنية بالأمر في هذه الدراسة ، وأفراد المجموعة التجريبية ببعض السمات التي تقتضيها طبيعة الأشغال المسرحية المدرسية ، وأتاح لجميع المشاركين في النشاط المسرحي المدرسي حرية الإدلاء بآرائهم في هذا المضمار طبقا لميولهم ورغباتهم وأذواقهم ومقترحاتهم ، وكان يقوم بترغيبهم في مزاولة النشاط المسرحي المدرسي ، ويسعى إلى تحريضهم على الاسترسال في التعبير الشفوي والكتابي مراعيا في ذلك عدم إحراجهم والتشدد عليهم في إصلاح الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها .

وبصورة مجملة كانت الدراسات السابقة في النشاط المدرسي وفي التعبير اللغوي وفي المسرح المدرسي ركيزة قوية لدعم البحث وتعزيزه ، وسراجا منيرا يضيء للباحث معالم الطريق ، ويهديه إلى التي هي أقوم كلما التبست عليه دقائق الأمور .

* * *

مراجع الفصل الثاني

1- " تقويم مردود برامج اللغة العربية للصف التاسع من التعليم الأساسي " ، وثيقة إدارية بالمديرية الفرعية لتقويم البرامج ، وزارة التربية الوطنية بالجزائر ، فيفري 1994 م، ص1-15 .

2- خالد عبد الرزاق السيد ، " اللغة بين النظرية والتطبيق " ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، 2003 م ، ص218-226 .

3- رشيدي أحمد طعيمة ، " المهارات اللغوية- مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004 م ، ص9 ، 89 ،90 .

4- محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص7-177 .

5- محمد عبد القادر أحمد ، "طرق تعليم التعبير" ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1985م ، ص9-332 .

6- محمد قرفي ، " أثر النشاط الإذاعي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي " ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، ديسمبر 2000 م ، ص1-180 .

7- محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة ، " دليل المناشط الثقافية والتربية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي " ، المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1984 م ، ص1-151 .

* * *

الفصـل الثالـث

المسرح والأشكال المسرحية المعهودة

المسـرح فـي حيـاة الإنسـان البدائـي

المسرح في الحضارة المصرية القديمـة

المسـرح فـي الحضـارة اليونانيـة

المسـرح فـي الحضـارة الرومانيـة

المسرح في الحضارة العربية الإسلامية

المسـرح فـي الحضـارة الأوروبيـة

الأشكـال المسرحيـة المعهـودة

مراجـع الفصـل الثالـث

المسرح في حياة الإنسان البدائي

عرف الإنسان البدائي النشاط التمثيلي في أبسط صوره عندما كان يلعب لعبته المفضلة وهي محاكاة الطبيعة ، وكان نجاحه في محاكاة الطبيعة منبثقا من قدرته على الحركة وتقليد الأصوات ومن موهبة الخيال التي يتميز بها عن سائر الحيوانات ، وكانت قدرته الفائقة على المحاكاة موجهة يومئذ نحو أهدافه العملية التي يخطط لها ويرغب في الوصول إليها ، فأثناء قيامه بمحاكاة الصائد أو المحارب كان في الواقع يدرب نفسه على أن يكون في المستقبل صائدا ماهرا أو محاربا قديرا ، ولقد كان الإنسان البدائي شبيها إلى حد بعيد بالطفل الصغير في اهتماماته وميوله وأفكاره ، فكان يعيش على رغباته التي تشكل الدافع الأول لحياته ، وكان يظن أنه يستطيع بسهولة ويسر تحقيق هذه الرغبات بمجرد تفكيره فيها ، ونتيجة لكونه عاجزا عن التعبير عن رغباته بوضوح وجلاء كان مضطرا إلى الاستعانة بالحركة والمحاكاة ، وسرعان ما تعلم أن يعبر عن رغباته بالرقص والتمثيل الصامت ، ومن هنا نشأت الطقوس والشعائر التي كان يقيمها الإنسان البدائي للقوى الطبيعية المختلفة بصفتها القوى التي تسيطر على حياته والتي في وسعها تلبية مطالبه ورغباته ، ومن هنا أيضا رقص الإنسان البدائي للقوى الطبيعة ليعبر لها عن آماله وآلامه وأحلامه وأحزانه ، فكان يعبدها ويتقرب إليها ملتمسا منها العون والمساعدة ، وكان يحاكيها ويقلدها في حركاتها وأصواتها رغبة منه في الحصول على درجة من التكيف والتوافق معها ، وفي خضم هذه المعتقدات البدائية البسيطة ظهر ذلك الشخص الذي تولى قيادة مجموعة الراقصين، وكان يتصف بصفات القائد والعالم والمرشد الاجتماعي والنجام والملك ورئيس القبيلة ، وقد اعتبره الراقصون همزة وصل بينهم وبين قوى الطبيعة التي كانوا يعبدونها ويرقصون لها ، وبمرور الزمان أخذ ذلك الشخص صورة الكاهن في القبيلة ، وكان الكاهن مؤهلا أكثر من غيره لابتكار الأدوات اللازمة لنجاح الرقصات والحركات التمثيلية الصامتة ، ومن الوظائف الأساسية التي كانت مسندة إليه في نشاطه الاجتماعي أن يعلم الناس مبادئ الصلاة للآلهة عن طريق الرقص والتمثيل الصامت ، وكان الهدف المنشود من الطقوس الدينية التي يقوم بها الإنسان البدائي بين أيدي الآلهة هو حث الآلهة نفسها على خدمة الإنسان

ورعايته وتدبير أموره ، وما يلاحظ في الحياة البدائية للإنسان أن التمثيل الصامت كان غالبا ما يحكي قصة صيد حيوان مفترس أو محاربة عدو شرس ، وأن الملك ورئيس القبيلة والكاهن كانوا رموزا للقوة والسيطرة في حياتهم وبعد مماتهم ، وكانوا يمثلون مركز الثقل في الشعائر الدينية التي تعتبر النواة الحقيقة للنشاط التمثيلي المسرحي ، وكان الحيوان صورة أخرى من صور عبادة الإنسان البدائي للقوى الطبيعية ، وفي هذه الحالة كانت القبيلة تضحي بثور أو حصان أو جدي يشترك أفرادها في أكل لحمه وشرب دمه تعبيرا عن الولاء والوفاء والتضامن والوحدة ، وكانوا يقدسون الحيوان الذي يضحون به ويعملون على إعادته إلى الحياة بطريقة رمزية ، فكان الكاهن يرتدي جلد الحيوان المقدس المقتول ويرقص مؤكدا لأفراد القبيلة أن الحيوان لا يزال حيا ، وأنه لا يمكن أن يموت ، وكانت القبيلة كلما أضيف إليها عدد من الأفراد الذين بلغوا سن الرشد من أبنائها أقامت لهم شعائر التدشين التي تقوم على الرقص والحركات التمثيلية الصامتة ، وفي هذا المجال يمكن القول أن الإنسان البدائي قد مارس أشكالا وألوانا من الأداء المسرحي الفطري الذي اعتمد فيه على بث رغباته الدفينة في نفسه وإبرازها عن طريق طقوس سحرية خرافية تحولت في وقت لاحق إلى طقوس دينية كان يقدمها بين أيدي الآلهة طلبا لرغبة أو دفعا لرهبة ، وأنه كان يعتقد أن تمثيله المسرحي للأدوار الأساسية المنوطة به في حياته اليومية يمكنه من السيطرة عليها ويساعده على النجاح في إنجازها ، وأن الممارسات المسرحية لدى الإنسان البدائي تضمنت فكرة الصراع الإنساني بين الرغبة في البقاء وعناصر الفناء ، وأن الكبار في الحياة البدائية القديمة كانوا يستخدمون التمثيل في تهيئة الصغار وتدريبهم على تحمل أعباء الحياة ومواجهة مشاكلها المختلفة ، وأن المشاهدة والمحاكاة كانتا يومئذ من أفضل طرائق التدريس لتعليم الناشئين قواعد الرعي والفلاحة والصيد والقنص والسباحة والفنون اليدوية والأشغال المنزلية ، وأن عناية الإنسان بالتمثيل قديمة قدم الإنسانية نفسها ، وأن النشاط المسرحي بمفهومه الشامل جزء لا يتجزأ من التكوين الذاتي للإنسان منذ نعومة أظفاره ، وأن ظهور المسرح على سطح المعمورة يمتد إلى عصور مبكرة من حياة البشرية في هذا الكون ، وأن المحاكاة أمر فطري لدى الإنسان منذ ولادته ، وهي أول درس

تعلمه الإنسان في مدرسة الطبيعة ، كما أنها صورة من صور نشاطه المسرحي التمثيلي قديما وحديثا ، فالإنسان ممثل بطبعه ، والفن المسرحي لا يعتبر في أي حال من الأحوال فنا حديثا بالنسبة إليه (سمير سرحان 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشي 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

المسرح في الحضارة المصرية القديمة

في الحضارة المصرية القديمة حذا المصريون القدامى حذو من سبقوهم في استخدام الرقص في طقوسهم الدينية ، حيث كانوا يؤدون شعائرهم الدينية في المعابد ، وكان الكهنة والمتعبدون يقومون برقصات تعبيرية دينية في عروض مسرحية شكلية بسيطة ، ويقال أن أول عمل مسرحي يحتوي على نشاط تمثيلي حقيقي في حياة البشر كان في عهد الملك " مينا " في القرن الثاني والثلاثين قبل الميلاد في الحضارة المصرية القديمة ، وتؤكد المعالم التاريخية التي تركها المصريون القدماء أن الفراعنة عرفوا النشاط المسرحي في شكل من أشكاله الأولية ، ومارسوه في أحضان دينهم وعقائدهم المصرية داخل معابدهم وخارجها ، وأن الراقصين والممثلين لديهم كانوا يرتدون جلود الحيوانات ويضعون على وجوههم الأقنعة المتميزة ، وأن نشاطهم التمثيلي بوجه عام كان دينيا في شكله ومضمونه معتمدا على الأشخاص والحوار والحركة ، وأن مسرحياتهم الدينية والأخلاقية والتاريخية والسياسية والهزلية كانت شعرا أو نثرا أو خليطا من الشعر والنثر معا ، وكانوا يقتبسونها من الأساطير الشعبية القديمة ، ويدرجون فيها العديد من القيم الدينية والأخلاقية التي تدور مبدئيا حول فكرة الصراع الأبدي القائم بين الخير والشر ، وقد أضاف الفراعنة إلى المسرح بعض المناظر والصور واللوحات المعبرة عن الخصائص البيئية والحضارية المصرية في عصورها القديمة ، وتعتبر أسطورة " إيزيس وأوزيريس" أقدم أسطورة معروفة في تاريخ الإنسان ، وهي تتضمن المفهوم العلمي والأدبي والفني لجوهر النشاط التمثيلي برمته ، وبظهور المسيحية وانتشارها في العصور الوسطى وصل المسرح الفرعوني إلى نهايته المحتومة ، فاندثرت ملامحه وتلاشت معالمه لارتباطه الوثيق بالمعتقدات الوثنية الفاسدة (إداورد جردون كريج ترجمة دريني خشبة 2000 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وحلمي بدير 2003 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

المسرح في الحضارة اليونانية

في بلاد اليونان اكتملت الصورة الحقيقية للمسرح في القرنين السادس والخامس قبل الميلاد حين بلغت الحضارة اليونانية أوج رقيها وازدهارها في شتى مجالات الحياة ، وظهرت يومئذ فلسفة الأدب المسرحي التي تمتد أصولها في أعماق التاريخ إلى الطقوس السحرية والدينية التي عرفها الإنسان البدائي ، وتمتد فروعها إلى آخر أشكال الأدب المسرحي في الحضارة الأوروبية ، وهو الشكل المسمى بالملهاة الموسيقية ، وكان النشاط المسرحي لدى اليونانيين متداخلا أشد التداخل مع مشاعرهم النفسية وعباداتهم الدينية ، حيث كانت المسرحية تمثل حجر الزاوية في جميع احتفالاتهم الموسمية الدينية وغير الدينية التي كان من أبرزها احتفالات الإله " ديونيزيوس " وهو رب الخصب والنماء وإله الخمر ، وفي هذه الاحتفالات كان اليونانيون القدماء يجتمعون للاحتفال ، فيطوفون بشوارع المدن وأنحاء الأرياف ، وهم يمرحون ويرقصون ويرددون الأناشيد والأغاني ، ثم يقومون بتقديم القرابين إلى الإله " ديونيزيوس " ويعاهدونه على الحب والولاء ، وتتحول نشوتهم إلى ما يشبه النشوة الإلهية ، وكأنما حلت فيهم روح الإله " ديونيزيوس " وعندئذ يرتجل أقربهم إلى روح الإله الأناشيد والأغاني أمام المحتفلين أو يقود فرقة من الراقصين ، وكانت عملية انفصال أحد أفراد المجموعة عنها وقيامه بدور القائد في الإنشاد أو الغناء أو الرقص منعرجا تاريخيا أفضى بالنشاط المسرحي في نهاية المطاف إلى الانتقال من الإجابة المرتجلة والتردد العفوي من جانب المجموعة أمام قائدها إلى الحادثة ثم الحكاية التي تنطوي على تسلسل فكري معين يعبر عنه بوساطة الحوار التمثيلي المسرحي ، ولقد كان لدى اليونانيين القدماء رصيد هائل من الشعر الغنائي والملحمي استمدوا منه مادتهم الأدبية اللازمة لنشاطهم المسرحي ، وكانوا ينشدون أشعارهم مستعينين بالموسيقى والرقص والحركات الإيمائية ، وكان المنشد يرتقي منصة عالية أو يقف في مساحة خالية وسط جمهور من النظارة ، وربما شهدت هذه الفترة السحيقة من حياة اليونانيين القدماء مولد بذور الفن المسرحي بمكوناته الأساسية المعهودة في العصر الحديث ، ويذكر " أرسطو " أن المسرح اليوناني نشأ من المظاهر المتعددة للاحتفال بأعياد الإله " ديونيزيوس " التي يكثر فيها الغناء

والرقص بشكل ارتجالي ، فالمأساة نشأت من أغاني " الداثرامب " والملهاة نشأت من أناشيد الذكورة ، وكانت أغاني " الداثرامب " وأناشيد الذكورة تقوم بها جوقة من المحتفلين ينفصل عنها أحد أفرادها ويتخذ لنفسه شخصية تمثيلية تقود الجوقة في نشاطها الاحتفالي ، ويلاحظ أن كلمة " داثرامب " تعني باليونانية الضرب التوقيعي الثنائي، وهي مكونة من " ديو " بمعنى إثنين و" ثرامبيوس " بمعنى الضرب التوقيعي ، كما يلاحظ أيضا أن من أغاني " الداثرامب " الأغنية العنزية التي انبثقت منها المأساة أو " التراجيديا " في المسرح اليوناني ، فكلمة " Tragoidia " تعني باليونانية الأغنية العنزية أو أنشودة الماعز ، وهي مكونة من " تراجوس " بمعنى عنزة و" أويدي " بمعنى أغنية ، ويرى البعض أن الارتباط القائم بين المأساة والأغنية العنزية في المسرح اليوناني يعود إلى الاحتفالات الدينية التي كان اليونانيون يقدمون فيها الماعز قربانا للإله " ديونيزيوس " ، وهناك من يرى أن الارتباط بين المأساة والأغنية العنزية حدث بسبب كون الأغنية العنزية نوعا من الإنشاد يتسابق اليونانيون في نظمه وفي أدائه من أجل الحصول على الجائزة التي كانت عبارة عن عنزة ، أو أنهم كانوا يمنحون الشاعر الذي نظمه عنزة مكافأة له ، أو أن الذين ينشدونه أمام المحتفلين كانوا يرتدون جلود الماعز ويلبسون أحذية تشبه أرجل الماعز ، ويعتبر الماعز لدى اليونانيين رمزا للإله " ديونيزيوس " الذي يدعوه بعظمهم بالإله المتدثر بجلد ماعز أسود ، وكان الدين يوحي إلى اليونانيين بالشعر والموسيقى والطبيعة وبأسلافهم وتاريخ بلادهم وبآلهتهم المتمثلة في الأرض والسماء والبحر والنار والريح والرعد والخير والشر والحب والحكمة ، وكانت آلهة اليوناني هي أسلافه ، فكل أسرة تنتسب إلى بطل هو ابن إله ، وهو إنسان من البشر في آن واحد ، وكانت الآلهة تشبه البشر في صورها وأهوائها ، فهي مثلهم تحب وتخاصم وتحارب ولها أحبابها وخصومها وأعداؤها ، وكثيرا ما حملت في صدورها الغش والغل والحقد والكراهية والغضب على بعض بني البشر وعلى بعضها بعضا ، وهي تنفق معظم وقتها على الأرض تتدخل في شؤون الناس لتساعدهم على قضاء حوائجهم أو لتحول بينهم وبين ما يشتهون ، فإذا نجح اليوناني في حياته أو فشل ، فليس ذلك لجهده أو لتقصيره أو لحسن طالعه أو لسوئه في أي حال من الأحوال ،

وإنما يعزى النجاح والفشل في حياة اليونانيين بوجه عام إلى الآلهة المعنية بالأمر في مراقبتهم وفي تقرير مصيرهم ، و إذا ألقت العاصفة بسفينة أحدهم فوق الصخور ، فما ذلك إلا أن إله البحر " بوسيدون " غاضب عليه لما اقترفه من الذنوب والآثام والخطايا ، وإذا انتصرت " أثينا" في معركة من المعارك الطاحنة ، فما الفضل في ذلك للقائد المنتصر ولجنوده ، و إنما الفضل كله يعود إلى آلهة " أثينا " التي حاربت مع مدينتها ، وأبلت البلاء الحسن في ساحات الوغى ، فحققت الفوز والانتصار ، ويبدو أن الشؤون الدينية والثقافية والاقتصادية والسياسية والعسكرية كانت متداخلة ومتشابكة في حياة اليونانيين ، وكان الفن التمثيلي لديهم مرتبطا ارتباطا وثيقا بالغناء والرقص والحوار الشعري والأناشيد المنغمة ، ولم يكن المسرح اليوناني بناية معمارية شاهقة مثيرة للاهتمام ولافتة للانتباه في وسط المدينة ، وإنما كان شبيها بمدرج أو ملعب يتسع لسبعة عشر ألف مشاهد ، ويتألف من صفوف نصف دائرية من المقاعد المرتفعة نسبيا لتوفير الرؤية الجيدة للعروض المسرحية ولتحقيق مزيد من التأثير في نفوس النظارة ، وكانت المقاعد متتالية ومصفوفة على سفح تلة تشرف على مكان للرقص يدعى " أوركسترا " ، وفي وسط هذا المكان يوجد مذبح منحوت من حجر صغير تقدم فيه القرابين إلى الإله " ديونيزيوس " ، وقد تميز المسرح اليوناني بالتقليد والبساطة ، فكان يكتفي بمنظر واحد لا يتغير طوال زمن عرض المسرحية ، وكان الممثلون فيه يستخدمون أشكالا وألوانا من الأقنعة عليها صور ورسوم مختلفة باختلاف الأدوار المنوطة بهم ، حيث كانوا في المأساة يرتدون أقنعة تعبر عن الهم والغم والحزن والكآبة ، وفي الملهاة يرتدون أقنعة تبعث عن الفرح والمرح والبهجة والسرور ، وكانت لديهم أيام لعرض المآسي وأخرى لتقديم الملاهي ، ومع أن المعتقدات الدينية كانت من العناصر الأساسية في ثقافة اليونانيين ، وكانت في نفس الوقت محور أعمالهم الفنية على اختلاف أنواعها ، فإن المسرح اليوناني قد تمكن من الانفصال عن المعبد ، وأقام احتفالاته بعيدا عنه ، وقدم إلى جماهيره المتعلقة به قضايا إنسانية متلاحمة مع القضايا الدينية ، وكانت عقيدة اليونانيين بدائية من صنع مجتمعهم ، وفيها المتعبد قبل الإله ، والطقس قبل القداسة ، وهي تتميز بتعدد الآلهة بالإضافة إلى ارتباطها الوثيق

بالشعر والشعراء ، ولم يختلف الشعب اليوناني في عقيدته عن غيره من الشعوب القديمة ، إذ عبدوا جميعا الظواهر الطبيعية من عواصف وأنواء ونار وظلام وبحار وأنهار ورعود وبرق وما شاكل ذلك من مظاهر الكون ومكوناته ، بل أعطوا كل واحدة من هذه الظواهر إسما خاصا بها ، ونسجوا حولها العديد من القصص والأساطير التي تمجدها وتتغنى بقدراتها ومعجزاتها ، وقد اتخذ اليونانيون من العرافين والكهنة واسطة لاستطلاع المستقبل والوقوف على ما في عالم الغيب ، فما خلت مسرحية يونانية من عراف ينذر بأحداث مستقبلية ، وكانت الآلهة لديهم وسيلة معتمدة في تفسير ما لا تفسير له ، فهي تراقب سلوكهم عن كثب ، وتتدخل إذا ما حاد أي منهم عن جادة الصواب أو عبث بالقيم الاجتماعية والمبادئ الأخلاقية ، وكان المسرح اليوناني يعتمد على " الكورس " أو " الكورال " ، وهو جوقة من المنشدين والراقصين يرتدون زيا موحدا ويستخدمون قناعا موحدا ويؤدون الأغاني الجماعية والرقصات التعبيرية بين الفصول المسرحية ، ويلاحظ أن الممثلين اليونانيين كانوا رجالا دائما ، ولم يكن للنساء دور يذكر في النشاط المسرحي اليوناني (فرد ب ، ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وحلمي بدير 2003 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر، ومحمد زكي العشماوي دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

المسرح في الحضارة الرومانية

ورث الرومان الحضارة اليونانية بعد تفكك " أثينا " وانهيارها ، وأسسوا الامبراطورية الرومانية العظمى التي توسعت في بلاد اليونان وسيطرت على " أثينا " ، وكان الرومان يقتدون باليونانيين في تشييد المسارح بالبلدان التي يحتلونها ، فازدهر النشاط المسرحي لديهم معتمدا على المسرح اليوناني الأصيل ، وكانت جميع أعمالهم المسرحية تتسم بالأبهة والنخوة والعظمة والافتخار ، وحاول الفيلسوف الروماني " سنيكا " في القرن الأول الميلادي تقليد روائع المآسي التي أنتجتها " أثينا " في القرن الخامس قبل الميلاد ، كما ظهرت الملهاة الرومانية الحديثة ، ولكنها فقدت مظاهرها الدينية العريقة ، وفيها فقد " الكورس " مكانه في الرقص والإنشاد ، وكان هناك نوع من العروض المسرحية الرومانية يعرض في " روما " نفسها ، وهو ما يسمى بالتمثيلية الإيمائية " Mimi " والملهاة الإيمائية الصامتة " Pantomimi " وهو نشاط مسرحي يقوم بالأداء التمثيلي فيه ممثل واحد صامت يصاحبه " الكورس " الذي يسرد أحداث القصة أو المسرحية على أنغام فرقة موسيقية ، ويقوم الممثل الصامت بالأداء التمثيلي مع الرقص مستعينا بالأقنعة ، وقد يستخدم جرسا أو صنجا لإحداث أصوات متميزة ، وكان " الكورس " في المسرح اليوناني يقوم بالغناء والرقص لملء أوقات الفراغ خلال العروض المسرحية ، ثم بدأ بالتدريج يقل عدد أفراده في المسرح الروماني إلى أن اختفى نهائيا ، وحل محله الغناء الفردي بمصاحبة آلة المزمار ، وقد أضاف الرومان إلى فن بناء المسارح الأقواس والنقوش المعمارية والزخارف التي لم تكن معهودة لدى اليونانيين ، وكانت مسارحهم تقام على أرض مستوية مخالفين بذلك اليونانيين الذين كانوا يقيمون مسارحهم على سفوح التلال ، والواقع أن اهتمام الرومان بالمسرح لم يكن بنفس درجة اهتمام اليونانيين به نظرا لشغف الرومان بمشاهدة المصارعات المثيرة التي تميزت في عهدهم بالوحشية والعنف والقسوة ، وقد اعترى الفن المسرحي يومئذ الفتور والضعف لفترة طويلة إلى أن ظهرت المسيحية ، فتحول المسرح في العصور الوسطى إلى مسرح ديني كنائسي يعتمد قلبا وقالبا على الوعظ والنصح والإرشاد ، وارتبط النشاط المسرحي فيه بالشعائر الدينية على غرار ما حدث لدى اليونانيين ، وأقبلت

الجماهير على مشاهدة العروض المسرحية الكنائسية التي جعلت من أسرار الكنيسة ومن قصص الإنجيل أمورا واقعية واضحة لأعين النظارة غير المتعلمين ، وكانت العروض المسرحية الكنائسية تقام على منصات مرتفعة داخل الكنائس ، وسرعان ما تخلت عن تلك المنصات الداخلية المرتفعة ، وأخذت مكانها عند أبواب الكنائس ، ثم ابتعدت شيئا فشيئا عن أبواب الكنائس متجهة نحو الأماكن العامة لكسب مزيد من المناصرين ، وبذلك تحرر المسرح في العصور الوسطى من الصبغة الدينية ، وغدت عروضه علمانية تحمل أفكارا جديدة مغايرة لما تدعو إليه الكنائس ، وحينئذ تبرأت الكنيسة من النشاط المسرحي ، واعتبرته انحرافا وتضليلا ، وقد كان ارتياد المسارح لدى اليونانيين والرومان وقفا على طبقة الأمراء والنبلاء وعلية القوم ، وكان الجمهور الروماني فظا غليظ الإحساس وأقل تهذيبا وثقافة من جمهور اليونانيين (فرد ب ، ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

المسرح في الحضارة العربية الإسلامية

في الحضارة العربية الإسلامية لم يعرف العرب قديما النشاط المسرحي ، ولم يمارسوه على المستوى الأدبي والتمثيلي كما مارسه اليونانيون والرومان ، ويؤكد المعنيون بالأمر في تاريخ المسرح العربي أنهم لم يعثروا على أعمال مسرحية حقيقية في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام أو بعده ، وقد اطلع العرب على علوم اليونانيين وفنونهم ، وقاموا بنقلها إلى اللغة العربية ليستفيدوا منها في حياتهم الاجتماعية بوجه عام ، غير أنهم ترفعوا عن التمثيل وأحجموا عن ممارسته ، واستغنوا عنه بالأدب والبلاغة وصناعة الكلام التي جعلوا لها أسواقا موسمية في عكاظ ومجنة وذي المجاز في العصر الجاهلي وربما المربد في العصر العباسي ، والواقع أن العرب عندما اطلعوا على المأساة اليونانية اعتبروها تقابل عندهم شعر الرثاء ، وعندما اطلعوا على الملهاة اليونانية اعتبروها تقابل عندهم شعر الهجاء ، فكانوا يتنافسون في الرثاء والهجاء في أسواقهم الموسمية كبديل للمأساة والملهاة في المسرح اليوناني ، وكانت أسواقهم الموسمية منابر حرة للشعر والخطابة يتناشدون فيها أحدث ما نظموا ، ويتبارون في صناعة الكلام بكل نخوة وأنفة وفخر واعتزاز ، وكان ارتباط المسرح اليوناني بالمجون والعربدة وتعدد الآلهة مبررا كافيا لاستخفاف القريحة العربية الإسلامية به وعزوفها عن محاكاته وتقليده ، وهناك إشارات واضحة تفيد أن العرب أيام الخلافة العباسية تعلقوا بالنشاط المسرحي في احتفالاتهم الرسمية ، ومارسوا شكلا من الأشكال المسرحية المعروفة في العصر الحديث ، وهو خيال الظل أو ظل الخيال الذي نبت في الشرق الأقصى ببلاد فارس في أحضان الدولة الإسلامية ، واستقر به المطاف في نهاية الأمر بمصر التي تلألأ فيها وأشرق وترعرع وازدهر ، ثم انتقل من مصر إلى العديد من بلدان العالم ، وقد ظهرت المسرحية بأبعادها اليونانية في الآداب الشعبية بالعراق وسوريا وتركيا ومصر منذ القرن العاشر الميلادي ، وفي عهد ابن دانيال في أعقاب القرن الثالث عشر الميلادي أخذ ظل الخيال أشكاله ، واستوى على سوقه ، واستمر على حاله حتى بدايات القرن العشرين الميلادي ، وكان ابن دانيال شاعرا يشتغل بعرض القصص مخيلة الصور بواسطة النور ، وفي كتابه " طيف الخيال " كشف النقاب عن

خيال الظل وتعمق في مدلوله ، ويعد فن خيال الظل وسيلة للوعظ الديني والنقد الاجتماعي والتعبير عن الرأي من خلال السخرية والضحك والتقريع والتهكم ، وهو أول لون من ألوان الفنون المسرحية التي ترتبط بالأدب العربي ، وفيه تكون اللغة شعرية أو نثرية تشترك فيها الكلمة مع النغمة لتحقيق النجاح في السرد والإمتاع ، ويمتزج فيها الجد بالهزل والخيال بالواقع لانتقاد الأوضاع السياسية والاجتماعية في صور تعبيرية رمزية ينأى بها الفنان بنفسه عن بطش الحكام ، وقد اعتمد خيال الظل الذي عرفه المجتمع العربي الإسلامي منذ القرن العاشر الميلادي على مقامات بديع الزمان الهمذاني والحريري وغيرهما ، وكان الخليفة العباسي المتوكل في القرن التاسع الميلادي أول من جلب التمثيليات الهزلية وألعاب التسلية إلى البلاط ، وكان يتبنى جماعة من الممثلين يطلق عليهم إسم " السماجة " ، وهم جماعة من الناس يقومون بتقليد حركات بعض الأفراد بشكل مضحك لتسلية الجمهور ، وتشير المصادر التاريخية إلى أن مسرح خيال الظل انتشر في مصر انتشارا واسعا ، وكان مسرحا متنقلا تقوم به مجموعة صغيرة من الممثلين تتجول في المدن الكبيرة ، وترحل إلى الأرياف والقرى لتقديم عروض مسرحية عند الأثرياء وفي المناسبات والأعياد ، كما انتقل فن خيال الظل إلى تركيا ، ومنها إلى بعض البلدان العربية في عهد الإمبراطورية العثمانية ، وانتقل من سوريا إلى مصر فن " القراقوز " الذي يعتمد في عروضه المسرحية على الشخصيات والمواقف والفكاهات والنوادر المستمدة من خيال الظل ، وكان التمثيل في المجتمعات العربية يومئذ مقتصرا على الممثلين الذين كانوا يقدمون عروضهم المسرحية في بيوت الوجهاء والأعيان في المناسبات الاجتماعية المختلفة كالزواج والولادة والختان ، وقد ظهرت بعض الأشكال الفنية الشعبية التي كانت تعد إرهاصات أولية للفن التمثيلي في البلاد العربية ، ومن هذه الأشكال شاعر الربابة الذي كان يروي القصص الشعبية مصحوبة ببعض أبيات الشعر الملحن على آلة الربابة ، والحاكي الذي كان يسرد القصص مع قيامه بتقليد شخصياتها وتمثيل أحداثها ، والسامر الذي كان يعني مجلس المتسامرين ، وهو مكان عام يلتقي الناس فيه ، ويقوم أحدهم بتقليد شخصية معينة ، ثم يقوم الآخرون بالإنشاد والغناء الجماعي ، وهناك أيضا صندوق الدنيا الذي كان عبارة عن

عرض متتابع لمجموعة من صور الأحداث والأبطال يتم تركيبها عن طريق عدسات خاصة ، ويتولى عارض هذه الصور دور المنشد أو القصاص في سرد الأحداث التي تدور حول الصور التي يعرضها على الجمهور المشاهد ، وقد هيأت هذه الأشكال الفنية الشعبية المجتمعات العربية لتقبل الفن التمثيلي المسرحي المنقول إليها من الحضارة الأوروبية في القرن التاسع عشر الميلادي عندما بادر الأديب اللبناني " مارون نقاش " إلى إدخال الفن المسرحي بشكله المعروف حاليا لأول مرة في البلاد العربية مقتبسا إياه من إيطاليا ، وكان " مارون نقاش " قد مثل أول مسرحية باللغة العربية في بيته ببيروت في التاسع من شهر فبراير عام 1848 م ، وكانت تلك المسرحية مقتبسة من مسرحية " البخيل " للكاتب الفرنسي " موليير " ، ويمكن القول أن المسرح العربي الحديث نشأ في لبنان أيام " مارون نقاش " ، وازدهر في مصر يوم كان المصريون يقومون بتجارب مسرحية عربية عديدة ، حافظوا فيها على اللغة العربية الفصحى ، وتقيدوا في إخراجها بما أحرزه المسرح الفرنسي والإنكليزي من رقي وتقدم في فن التمثيل (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، والسعيد الورقي 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشـي 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وحلمي بدير 2003 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

المسرح في الحضارة الأوروبية

في الحضارة الأوروبية كانت الكنيسة في أعقاب القرون الوسطى مسيطرة على النشاط المسرحي برمته ، ومشرفة في نفس الوقت على كل ما يقدم من عروض مسرحية إلى أتباعها ومناصريها ، حيث كان المسيحيون يومئذ يعانون الأمية ، ولا يجيدون القراءة والكتابة ، وكان هدف الكنيسة أن تقوم بتعليم المسيحيين إصحاحات الكتاب المقدس ، لذلك لقيت العروض المسرحية التي تتعامل مع القصص والأحداث الواردة في الإنجيل تشجيعا منقطع النظير ، وظهرت مسرحيات دينية عديدة تناولت قصص آدم وحواء وهابيل وقابيل ونوح وإسحاق بالإضافة إلى قصة السيد المسيح ، وفي حدود القرن الرابع عشر الميلادي حظي الفن المسرحي باهتمام متزايد في الأوساط الاجتماعية الأوروبية ، وكان المسرح اليوناني قدوة الأوروبيين في نشاطهم التمثيلي ، ففي المدن الأوروبية الكبرى كانت هناك عربات مزخرفة متنقلة تجوب الشوارع الرئيسية في الأعياد والمناسبات الخاصة ، وتتوقف في الساحات العمومية لتقديم عروض مسرحية متنوعة يصور فيها الممثلون أبطالا من الأساطير إلى جانب تأدية بعض الرقصات التعبيرية والحركات المضحكة ، وكان مسرح الدمى في إيطاليا من أهم مصادر الترفيه والترويح والتسلية لأطفالها ، وكانت عروضه تقدم في الهواء الطلق ، وتسمى " الأراجوز " ، وانتشرت في ألمانيا مسرحيات الخوارق والمسرحيات الشعبية التي مهدت الطريق لظهور مسرحيات الهزل والهرج والمزاح في القرن السادس عشر الميلادي ، واعتنت نقابات الحرف في إنكلترا منذ القرن الرابع عشر الميلادي بتقديم سلسلة من المسرحيات الدينية التي يتراوح عددها ما بين خمس وعشرين وخمسين مسرحية تمثل قصة الإنجيل كاملة ، وكانت هذه المسرحيات الدينية تحتاج إلى مئات من الفنيين والفنانين ذوي الخبرة والاختصاص في عمليات الإخراج والتمثيل المسرحي ، وكانوا يدعونها بمسرحيات الأسرار لاهتمامها بنشر الديانة المسيحية وعرض أسرارها في أسواق المدن الصغيرة والكبيرة ، وفي فرنسا بلغ النشاط المسرحي قمة رقيه وازدهاره في القرن السابع عشر الميلادي ، إذ تبنت المسرحيات الفرنسية القضايا الاجتماعية الملتهبة ، وعكفت على إبرازها والتعبير عنها تعبيرا واضحا وملتزما تستسيغه قلوب

المشاهدين ، وقد تنافست الدول الأوروبية الشرقية والغربية في الاستفادة من الخدمات المسرحية في شتى ميادين الحياة ، وأقبل الناس في أوروبا على المسرح وتهافتوا عليه ، وكأنه أبو الفنون الأدبية الغربية كما هو الحال بالنسبة إلى الشعر في فنون الأدب العربي ، وعقب الحرب العالمية الثانية مر المجتمع العالمي بمرحلة عصيبة ثار فيها الناس على التقاليد البالية ، وشاع القلق بينهم ، حتى أشفق المفكرون والأدباء على مصير الإنسانية ، ومن ثم جاء نتاجهم يتراوح في شكله وفي مضمونه بين نقيضين إثنين ، واكبهما الفن المسرحي باتجاهين مختلفين ، اتجاه المنطق والمعقول واتجاه العبث وغير المعقول ، وقد تمخض الاتجاه الأخير في أوروبا عن مولد حركة مسرحية جديدة لافتة للأنظار بما فيها من غرابة وطرافة وخروج عن المألوف في التقاليد المسرحية القديمة والحديثة ، ويطلق على هذه الحركة المسرحية الجديدة دون تحفظ مسرح العبث " Thearte of the absurd " ، وهو مسرح يرفع راية إفلاس الحضارة الغربية ، فيمزج السخرية بالمأساة لكشف بؤس الإنسان وشقائه ، ويعكس إحساس الكاتب الغربي بعبث الحياة المحيطة به وقيامها على كثير من الأوضاع غير المعقولة ، كما يصور التمزق الروحي الذي أصاب النفس البشرية لاصطدامها بمنطق الحياة المشوب بالقلق بعد أن انهارت العقيدة الدينية عند كثير من الناس ، وضعف إيمانهم بقدرة التقدم العلمي والآلي على إسعادهم في عالم طغا فيه الصراع الطبقي والمادي على التعارف والتآخي والتكافل والتضامن ، وكان كتاب مسرح العبث يرفضون واقعية المكان والزمان ، ويضربون بمعايير الفن المسرحي عرض الحائط ، ويعالجون الأفكار المسرحية بطريقة تختلف تماما عن تلك المعالجات التي اعتمدها من سبقوهم ، ويرون أنه لا معنى للوجود في الحياة ، ولا وجود للحقائق الموضوعية في عالم مزقته الحروب كل ممزق ، وعلى الإنسان أن يكتشف بنفسه ولنفسه القيم التي تناسبه ، فالأحداث لا معنى لها إلا في نظر الإنسان ، أي أنه هو الذي يعطيها المعاني من عنده ، فإذا نظر الإنسان إلى حدث معين على أنه غير أخلاقي ، فليس معنى هذا أن الحدث فعلا غير أخلاقي ، ولكن ذلك يعني أن الناس هم الذين يعتبرونه كذلك ، فالحياة في مسرح العبث طيش وحماقة ونزق وسخافة ، وهي منافية للعقل ، ولا ثقة بمنطقها الناشئ من الفوضى

والاضطراب ، والأدب عند العبثيين معناه المحايدة التامة في الوجود ، والأخلاق عندهم مفهوم مصطنع لا يقوم على دليل منطقي ، وكل الوسائل التي يستخدمها الإنسان للارتقاء بحياته الروحية عديمة المعنى ، لان القيم التي يؤسس الإنسان عليها مثله العليا لا أساس لها من الصحة على الإطلاق ، وأما لغة مسرح العبث وغير المعقول ، فهي ثرثرة متواصلة بلا حدود تدعو الإنسان إلى التمرد على نواميس الحياة ، وتدفعه إلى العتو والعربدة والعصيان عن طريق إقناعه بحريته ، ويلاحظ أن مسرح العبث وثيق الارتباط بالفلسفة الوجودية ، وأنه ذو معنى مزدوج ، فموضوعه عبث الوجود ورهبة الفراغ في الكون ، وهدفه تصوير الوعي الجاد بالموضوع نفسه (فرد ب. ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، و عبد القادر القط 1978م ، ومحمد الدالي 1999 م ، والسعيد الورقي 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومصطفى الصاوي الجويني 2002 م ، وحلمي بدير 2003 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر ، ومحمد زكي العشماوي دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

الأشكال المسرحية المعهودة

المسرح كسائر الفنون الإنسانية لا ينشأ من فراغ ، فالمبدع فيه يعيش وسط مجتمع بشري له ظروفه البيئية المرتبطة بحدوده المكانية والزمانية الخاصة ، وعلى هذا الأساس يكون الإبداع المسرحي متماثلا في جميع أحواله مع المعطيات الثقافية والاجتماعية ، يؤيدها ويناصرها أو يعارضها ويثور عليها ، وقد أفرزت المجتمعات القديمة والحديثة ألوانا متباينة من الأشكال المسرحية يطلق عليها بعض الأدبيين الأجناس المسرحية أو الأنماط المسرحية ، وهي عبارة عن الطرق والأساليب الفنية التي يستخدمها كتاب المسرح أثناء قيامهم بمحاكاة السلوك الإنساني وتقليده في نصوصهم الأدبية المكرسة للتمثيل ، وتتأثر الأشكال المسرحية تأثرا عميقا بالنشاط الثقافي والأحداث اليومية وبماضي المجتمع وحاضره وآفاقه المستقبلية ، ومن أبرز الأشكال المسرحية المعهودة في الأدب المسرحي العالمي المأساة والملهاة والمشجاة والمهزلة والمغنـــاة .

أولا – المأساة:

المأساة " Tragédie " تعني الفاجعة وكل ما يحمل على الحزن والأسى ، وتعد المأساة من أقدم الأشكال المسرحية وأكثرها ارتباطا بالفن المسرحي ، وهي محاكاة تمثيلية لعمل إنساني يتضمن حادثة خطيرة وقعت بين أناس من العظماء ، وتحمل المأساة في طياتها العديد من الأفكار والمعاني الجديرة بالملاحظة والاهتمام ، إنها تجيب عن تساؤلات الإنسان حول ما يدفعه أن يكون أحيانا قاسيا ضد الآخرين ، وحول ما يعانيه من متاعب تعكر صفو حياته الشخصية ، وحول حدود تلك المعاناة وما سيحدث له بعدها ، وكان المسرح اليوناني مقياسا للجودة في إنتاج المآسي النموذجية ، حيث كانت العقيدة الدينية والأبطال العظام والمعارك الحربية المادة الأساسية للعروض المسرحية المأساوية التي كانت مؤلمة ومحزنة تثير غضب المشاهدين وتسوقهم إلى التذمر والبكاء ، وكانت المآسي اليونانية تعرض على الجمهور في أيام خاصة ، ويستعمل الممثلون فيها أقنعة مثيرة للخوف والذعر والرعب والفزع ، وكانت

موضوعاتها تتناول العلاقة بين الإله والكون والبشر ، وتناقش بروية وتدبر ما يترتب عن هذه العلاقة من مشكلات جدلية بين الخير والشر والوجود والعدم والموت والحياة ، وكان جوهرها الصراع الذي يعتمد على الأساطير الشعبية والقوى الغيبية والكائنات الخرافية التي شغلت أذهان أدباء المسرح في الحضارة اليونانية والحضارة الرومانية ، وفي أوروبا اقترنت العروض المسرحية المأساوية بالسحر والأشباح في العصور الوسطى ، ثم تحولت في العصر الحديث إلى العناية بالصراع ضد القيم الاجتماعية الفاسدة ، ويلاحظ أن قيمة المسرحية المأساوية قديما وحديثا تنبثق من ردود أفعالها المتناقضة في نفوس المشاهدين ، فالبطل فيها يستحق اللعنة والإدانة إذا فعل ، و أيضا يستحق نفس اللعنة ونفس الإدانة إذا لم يفعل ، وهو مطالب بتقبل مصيره المحتوم بسمو واعتزاز ونبل ووقار ، ومن هذا التناقض المسرحي تتألق المأساة ويعلو شأنها في نفوس النظارة ، فيتأثرون بها ويتألمون ، وفي نفس الوقت يسعدون ويبتهجون ويتعلمون (فرد ب. ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومصطفى الصاوي الجويني 2002 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشـــر) .

ثانيا – الملهاة :

الملهاة " Comédie " مسرحية شعرية أو نثرية مثيرة للضحك بما تصوره من أقوال الناس وأفعالهم ، وهي نمط مسرحي متميز ظهر في احتفالات اليونانيين بالإله " ديونيزيوس " ، ويرى المعنيون بالأمر في المسار التاريخي للنشاط المسرحي أن نشأة الملهاة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأغنية اليونانية المرحة " Komos " التي تعتبر امتدادا طبيعيا لأناشيد يونانية شعرية تعتمد على التراشق بالشتائم ، وتهتم الملهاة بالضحك ، وهو في جوهره ظاهرة اجتماعية تخضع لعوامل عديدة تختلف من شخص إلى آخر ، وعن طريق السخرية والضحك تحاكي الملهاة أناسا أقل مرتبة من العاديين ، تتصف أجسادهم بعيوب تبعث على السخرية ، أو تبدو وجوههم دميمة مضحكة ، ومن السخرية والضحك يحدث التشفي الذي يثير في نفوس المشاهدين نوعا

من التطهير يشبه ما تثيره الشفقة من تطهير في الذين يشاهدون المأساة ، فالملهاة تمثيلية تتسم بأنها أقل جدية من المأساة ، وبأن موضوعاتها لا ترتقي إلى مستوى السمو الذي تتمتع به المأساة ، فموضوع الملهاة الجهة الوضيعة من طباع البشر وعادات المجتمع ونقائض الحياة ، وأما طباع الإنسان الرفيعة ونكبات الدهر الفظيعة وجرائم الهوى السفيه ، فموضوع المأساة ، وتعتني الملهاة بالهمز واللمز والمفارقات والتناقضات والمفاجآت في شتى ميادين الحياة ، فهي تصور أناسا أسوأ مما نعهدهم عليه في الواقع ، بينما تصور المأساة أناسا أحسن مما نعهدهم عليه في الواقع ، وتكشف الملهاة للمشاهدين عن عادات المجتمع وتقاليده ، فترصد كل ما فيه من عيوب ونقائص ، وتوجه إليه النقد اللاذع والمرير ، وتتوخى الملهاة في جميع الأحوال إثارة الضحك مع ضمان التسلية و الترفيه ، وتكون الملهاة نسخة مطابقة للأصل من الحياة العامة ، بل هي صورة حقيقية لها ، وانعكاس صادق لوقائعها وأحداثها المختلفة ، ويلاحظ أن نهاية الملهاة تكون سعيدة خلافا لما تكون عليه نهاية المأساة ، وأن مؤلفي الملهاة لا يعتمدون بالضرورة إدراج العبث والطيش في نصوصهم المسرحية ، ولا يهملون الأمور الهامة التي ينشدها غيرهم في المسرحيات الجادة ، إنهم جادون في عملهم المسرحي إلى أبعد الحدود ، ولكن ذلك يكون بطريقتهم الخاصة ، وفي هذا المجال يقال أن العالم يبدو ملهاويا لأولئك الذين يفكرون ، ويبدو مأساويا لأولئك الذين يشعرون (فرد ب. ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وسمير سرحان 2000 م ، ومحمد حسن عبد الله 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومصطفى الصاوي الجويني 2002 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

ثالثا – المشجاة :

المشجاة " mélodrame " صورة من المأساة تعتمد على حشد الآلام والأحزان والنكبات ، وهي تخاطب العواطف الفجة لدى الجماهير ، وتعتبر من المسرح الرخيص أو التجاري ، وكلمة " mélodrame " يونانية الأصل مأخوذة من " melos " وتعني الاستخدام الموسيقي للصوت ، و " drama " وتعني العمل المسرحي ، وبذلك تكون المشجاة مسرحية

مركبة من الموسيقى والتمثيل ، حيث يدور الحوار في المشجاة وتصاحبه خلفية موسيقية مناسبة لدعم الأداء في المشهد التمثيلي و إبراز جوانبه المختلفة ، وقد لجأ " جان جاك روسو " عام 1772م إلى تسمية مسرحيته " بيجماليون " بالمشجاة ، وفيها عمد إلى التعبير بالموسيقى عن انفعالات الشخصية وهي صامتة في أدائها المسرحي ، وفي القرن التاسع عشر الميلادي أصبحت المشجاة شكلا مسرحيا له مميزاته في المجتمع الأوروبي ، وتحددت ملامحه بأنه نشاط مسرحي يتبنى القضايا الاجتماعية الملتهبة ، ويسعى إلى إبرازها والتعبير عنها تعبيرا واضحا وملتزما تستسيغه العقول وتطمئن إليه القلوب ، وتخلت المشجاة يومئذ عن الموسيقى ، وتقيدت في نفس الوقت بتناول الأحداث الخطيرة والجادة التي كان يقوم بتمثيلها الشرير ، وهو الشخصية التي لا تلقى قبولا لدى المشاهدين بسبب ما تفعله أثناء تأدية الأدوار المسرحية المنوطة بها ، وتعتني المشجاة بتصوير البطل في ظروف عويصة وعسيرة تؤدي به في نهاية المطاف إلى الموت أو إلى الانهزام والضياع ، ولكنه ينجو من هذا المصير في اللحظة الأخيرة التي ينتهي فيها الصراع بانتصار البطل وهزيمة الشرير أو بهزيمة البطل أحيانا ، وفي المشجاة يحرص الأبطال على إعداد العدة للوقوف في مواجهة الأشرار والأوغاد والأنذال ، ويتعاطف المشاهدون مع الشخصيات الخيرة ، ويرفضون الشخصيات الشريرة ، وتكون الشخصية في المشجاة نمطية محبوبة لدى الجمهور ، وتحظى بقبوله إياها ، أو غير محبوبة لديه ولا تجد قبولا ، بل مكروهة في بعض المواقف التمثيلية ، وتتوخى المشجاة معاقبة الشخصية المنحرفة على ما ارتكبته من أخطاء في الماضي و إن تابت وندمت على ما فعلته ، ويؤكد ذلك عناية المشجاة بالمثل الأخلاقية العليا ، إنها صراع مسرحي بين الخير والشر ، يسيطر فيه الحق على الباطل ، وتنتصر فيه الفضيلة على الرذيلة ، وللتفريق بين المشجاة والمأساة يرى بعض أدباء المسرح أن الكاتب المسرحي إذا كان يعتقد أن الإنسان يمكنه أن يحل مشاكله بنفسه ، وأنه ليس تحت رحمة أحد ، فهو يكتب مشجاة ، وإذا كان يعتقد ما اعتقده اليونانيون أن الإنسان تحت رحمة الآلهة، فهو يكتب مأساة نهايتها محتومة منذ البداية (فرد ب. ميليت

وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، والسعيد الورقي 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

رابعا – المهزلة:

المهزلة " farce " مسرحية هزلية تقوم على الهذيان والمداعبة والمزاح والإسفاف ، وتعتني بتتبع النقائص والدنايا وخسائس الأمور ، وهي أكثر إضحاكا من الملهاة ، وفيها مبالغة في إبراز العناصر التي تؤدي إلى الضحك ، ويكون الضحك في المهزلة مقصودا لذاته ، لا للتعبير عن قيمة ، ولا لمناقشة موضوع ، ولا للكشف عن نقيصة أو تصوير قضية ، إنه ضحك من أجل الضحك يتجاوز حدود الذوق واللياقة والمعقول ، و تقترب المهزلة من المشجاة في درجتها الفنية ، فالمهزلة أدنى من الملهاة ، والمشجاة أدني من المأساة ، والفرق بينهما يظهر في اهتمام المهزلة بالإكثار من عرض الأحداث المسلية والمضحكة ، و اهتمام المشجاة بالإكثار من عرض الأحداث المفجعة والمثيرة للعواطف والمشاعر ، ويدعو بعض الأدبيين المهزلة بالملهاة الهزلية ، ويعتبرونها لونا من التمثيل الهيولي السوقي الوضيع الذي يتجاهل مقاييس الفن المسرحي وضوابطه ، ويتغاضى عن أبعاده التربوية والأخلاقية والنفسية والاجتماعية بوجه عام ، وجدير بالملاحظة أن كلمة " farce " مشتقة من الكلمة الرومانية " farcio " وتعني الحشو ، وفي هذا السياق تكون المهزلة تمثيلية مسرحية محشوة بالفكاهات المضحكة والمواقف المفاجئة والأحداث المصطنعة ، وتكون الشخصية في المهازل نمطية سطحية شبيهة إلى حد بعيد بشخصية من يقوم بألعاب بهلوانية شعبية أمام الجماهير من أجل إمتاعها وتسليتها وإضحاكها والترفيه عنها (فرد ب. ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

خامسا – المغناة :

المغناة " opéra " مسرحية شعرية جدية أو هزلية تتألف من الغناء والإنشاد ، وتأبى الحوار الكلامي ، وهي نشاط تمثيلي يعتمد بالدرجة الأولى على الموسيقى ، ويختلط أحيانا بالرقص ، وقد نشأت المغناة في إيطاليا في القرن الخامس عشر الميلادي ، واعتنى أدباء المسرح الأوروبي بها شكلا ومضمونا ، ثم انتشرت في شتى أنحاء العالم ، وحظيت بالقبول والتشجيع في الأوساط الاجتماعية الراقية على وجه الخصوص ، وفي القرن السابع عشر الميلادي كانت المسارح الأوروبية العريقة تتنافس في صناعة الألحان وانتقاء الأشعار والأنغام الملائمة للمغناة التي تضاءلت فيها أهمية النص الأدبي بجانب الموسيقى ، وزاد اهتمامها بالخوارق والأشباح والأرواح والهواتف ، وارتبطت ارتباطا وثيقا بالزخرفة والتنميق والزينة والرياش ، وتعتبر المغناة آخر ما وصل إليه الجمال الفني والذوق الإنساني في ترقية الأداء المسرحي المعاصر (شكري عبد الوهاب 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومصطفى الصاوي الجويني 2002 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

مراجع الفصل الثالث

01- أبو الحسن سلام ، " مسرح الطفل- النظرية، مصادر الثقافة ، فنون النص ، فنون العرض " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2004 م ، ص17 .

02- إدوارد جردون كريج ، " في الفن المسرحي " ، ترجمة دريني خشبة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2000 م ، ص7 .

03- السعيد الورقي ، " تطور البناء الفني في أدب المسرح العربي المعاصر " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2000 م ، ص12 ، 23 .

04- أمير إبراهيم القرشى ، " المناهج والمدخل الدرامي " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001 م ، ص 21 - 29 .

05- حلمي بدير ، " فـن المسـرح " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2003 م ، ص 17، 23 ، 175، 176 .

06- سمير سرحان ، " دراسات في الأدب المسرحي " ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000 م ، ص 3، 7-23 ، 33 .

07- شكري عبد الوهاب ، " النص المسرحي "، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2001 م ، ط 2 ، ص6-14 ، 22 ، 89 ، 90 ، 120- 339 .

08- طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة ، " مدخـل إلـى مسـرح الطفـل " ، سلسلة الرعايـة الثقافية للطفل ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص5 ، 10 ، 13- 41، 115- 131، 159-182.

09- عبد القـادر القط ، " من فنون الأدب- المسرحية " ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1978 م ، ص 50، 265-295 .

10- فرد ب. ميليت وجيرالدايدس بنتلي ، " فن المسرحية " ، ترجمة صدقي حطاب ، دار الثقافة ، بيروت ، ومؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر ، بيروت- نيويورك ، 1966 م ، ص 13 ، 17 ، 45- 59 ، 79-92 ، 121 - 277 .

11- محمد الدالي ، " الأدب المسرحي المعاصر " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1999 م ، ص 11 ، 65 ، 195-197 .

12- محمد حسن عبد الله ، " المسرح المحكي- تأصيل نظري ونصوص من التراث العربي " ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000 م ، ص60 ، 76 .

13- محمد زغلول سلام ، " المسرح والمجتمع في مائة عام " ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص3- 109 ، 315 .

14- محمد زكي العشماوي ، " المسرح- أصوله واتجاهاته المعاصرة مع دراسات تحليلية مقارنة " ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص135-159 .

15- مصطفى الصاوي الجويني ، " في الأدب العالمي ، الأدب المقارن- المسرح " ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 2002 م ، ج 1 ، ص64 ، 91 ، 137 .

* * *

الفصـل الرابـــــع

عناصـــر العــرض المسرحـــي

المؤلـــف	الحـــدث
اللغـــــة	النـــص
المخـــرج	الممثـــل
الحـــوار	الصـــراع
الملابـــس	التجميـــل
المناظـــر	الإضـــاءة
الملحقـــات	الموسيقـــى

المشاهـــد

مراجـــع الفصـــل الرابـــع

المؤلـــــف

يصوغ المؤلف المسرحي أفكاره في نص أدبي يكون عبارة عن حجر الزاوية في البناء التمثيلي برمته ، ويعتبر المؤلف المسرحي من أبرز عناصر اللعبة المسرحية بمكوناتها المختلفة ، إنه المحرك الحقيقي لأية نهضة مسرحية ، فهو الذي يؤسس موضوع العمل المسرحي الذي لا تقوم لفن المسرح قائمة بدونه ، وهو الذي يكتب لكي يتكلم غيره بدلا منه ، وما الحوار المسرحي إلا صوت المؤلف بلسان الشخصيات القائمة بالتمثيل ، وعلى المؤلف المسرحي عندما يتصدى للكتابة المسرحية أن يحدد بدقة ووضوح ماذا يريد أن يكتب ؟، ومن سيكون بؤرة النص المكتوب ؟، وما الأهداف المنشودة من الكتابة ؟، وفي أي قالب مسرحي يصب أفكاره التي يرغب في إرسالها إلى المشاهدين ؟، وعلى الرغم من كون العمل المسرحي ينطلق مبدئيا من نص أدبي مكرس للتمثيل ، ويعتمد في نفس الوقت اعتمادا كليا عليه ، فإنه لا يكتمل به وحده مهما كانت قيمته ، وسوف يبقى العمل المسرحي بمفهومه الشامل فنا مركبا من أدب وحرفة ، يتولى المؤلف فيه مهمة العناية بالجوانب الأدبية ، ويتولى المخرج فيه مهمة العناية بالجوانب الحرفية ، وهناك ما يدعى في العمل المسرحي بالطاقة الإخبارية ، وفي وسع المؤلف المسرحي أن يستفيد منها في الإخبار عن الماضي بطريقة مباشرة أو عن طريق الإيهام والإيحاء ، وقد يجعل المؤلف المسرحي من المواقف التمثيلية منابر للخطابة ، ومن الشخصيات المسرحية أبواقا للدعاية والإشهار ، ومن الحوار المسرحي حديثا عاطفيا مغرضا ، وبذلك تنحط مكانة المؤلف المسرحي ، وتزول من عمله الأدبي الفني القدرة على الإثارة والإقناع ، ويرتبط نجاح المؤلف المسرحي في الكتابة ارتباطا وثيقا بنوعية أفكاره المسرحية ، وبمتانة أسلوبه اللغوي ، وبجودة تصويره للمواقف التمثيلية ، وبمدى قدرته على إعادة الماضي إلى الحاضر وبعث الحياة فيه من جديد ليكون متحركا وفاعلا على خشبة المسرح ، وحينئذ يحتك الماضي بالحاضر ، ويؤثر فيه بل ويصنعه ، ثم يمتد معه إلى المستقبل لتشكيله في

ضوء المعطيات السابقة (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، والسعيد الورقي 2000 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الحدث

يرتكز العرض التمثيلي في أساسه على الحدث الذي يتم تأسيسه عن طريق الحوار في زمن مسرحي معين لا يزيد في الغالب على ثلاث ساعات ، ويعني الحدث المسرحي في أبسط صوره حركة الممثلين أثناء تأديتهم الأدوار المسرحية المنوطة بهم ، وللحدث المسرحي مظهران يرتبط كل منهما بالآخر ارتباطا وثيقا ، مظهر مادي خارجي يتضمن الأفعال التي يقوم بها الممثلون على خشبة المسرح ، ومظهر معنوي داخلي يتضمن تجسيم الصراع أمام المشاهدين ، ويتكون الحدث المسرحي من موقف أساسي يحتوي على عناصر الصراع التمثيلي ، ثم ينمو بعد ذلك بالحبكة والحوار والفعل ورد الفعل متجها نحو ذروة معينة ، ولا ينفصل الحدث المسرحي عن الشخصية التي صنعته ، بل الحدث والشخصية شيء واحد ، وتعتمد المسرحية في المقام الأول على قصة يعرضها الممثلون على المشاهدين من خلال الحوار ، والقصة هي الحدث أو الموضوع الذي تدور حوله المسرحية ، والحدث المسرحي لا يمكن أن يكون شيئا مجردا ، بل هو مظهر من مظاهر النشاط النفسي والاجتماعي للإنسان في علاقته ببيئته ومجتمعه ، ولا يستمد الحدث المسرحي قيمته من أهميته في الحياة بالنسبة إلى الإنسان ، وإنما يستمدها من الدلالات التي يستطيع المؤلف أن يضيفها إليه ، وإذا احتوت المسرحية على مشهد عنف يراه المشاهدون على خشبة المسرح ، فمن الضروري أن يكون زمن عرضه قصيرا في حدود الإمكان ، وأن يتم عرضه بصورة رمزية مغايرة لصورته الواقعية في الحياة ، ويقوم الحدث المسرحي على الاختيار والعزل ، ويعني الاختيار أن المؤلف المسرحي يختار من أحداث الحياة ما يراه ملائما للتعبير عن أفكاره ، ومرتبطا بمعطيات الواقع ، ومثيرا لاهتمام الجمهور المتلقي ، وأما العزل ، فيعني أن المؤلف المسرحي يعزل حدثا معينا عن سائر الأحداث الأخرى ، ثم ينظر إليه من زاوية خاصة لسبر أغواره وتسليط مزيد من الأضواء عليه ، ويعطي الحدث المسرحي المشاهد إحساسا بأنه يشهد شيئا في الحاضر يحدث أمامه ، وهناك حدث رئيسي وحدث أو أحداث ثانوية في كل مسرحية ، ويتسم الحدث المسرحي بالوحدة والابتعاد عن التعقيد ، وتعني الوحدة أن

الأحداث المسرحية يلد بعضها بعضا تباعا ، وأما الابتعاد عن التعقيد ، فيعني أن تكون الأحداث المسرحية واضحة وبعيدة كل البعد عن التشابك والالتباس ، وينتهي العرض المسرحي نهاية مغلقة أو مفتوحة ، ففي النهاية المغلقة تتقرر مصاير الشخصيات القائمة بالتمثيل ، ولا يتوقع المشاهد أي امتداد للأحداث المسرحية بعد ذلك ، وفي النهاية المفتوحة تظل مصاير الشخصيات القائمة بالتمثيل معلقة ، وتبقى الأحداث المسرحية قابلة للنمو والامتداد (عبد القادر القط 1978 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م) .

* * *

اللغـــة

يختار الكاتب المسرحي اللغة الملائمة للتعبير عن أفكاره التي يريد إرسالها إلى الجمهور المتلقي ، وهناك لغة منطوقة ولغة غير منطوقة في العروض التمثيلية بوجه عام ، فاللغة المنطوقة ينتقي كاتب النص المسرحي ألفاظها ، ويصوغها في عبارات شعرية أو نثرية ، وتحمل اللغة المنطوقة من الشحنات الفكرية والعاطفية ما يوحي بوقائع المسرحية ، ويعبر في نفس الوقت عن أهدافها بوضوح وجلاء ، وأما اللغة غير المنطوقة في العروض التمثيلية ، فهي جميع ما يراه المشاهدون أثناء قيام الممثلين بالأدوار المسرحية المنوطة بهم على خشبة المسرح ، فالمناظر لغة غير منطوقة ، والملابس لغة غير منطوقة ، والتجميل لغة غير منطوقة ، وكل عنصر من عناصر العرض المسرحي المرئية لغة غير منطوقة ، يدرك المشاهد مدلولها ، ويستوعب فحواها في حدود الإطار المرجعي الخاص به ، وتتكامل اللغة المنطوقة واللغة غير المنطوقة في التعبير المسرحي ، ويكون نجاح العروض المسرحية مرتبطا ارتباطا وثيقا بمدى العناية باللغتين معا ، فالمسرح بمفهومه الشامل رؤية بصرية لعرض سلوكي مصحوب بأصوات مسموعة لسرد كلامي ، وعلى هذا الأساس حظيت اللغة المنطوقة وغير المنطوقة باهتمام متزايد في الأوساط التمثيلية قديما وحديثا ، ومن الناحية العملية الميدانية في التعبير المسرحي تكون اللغة المنطوقة أقوى مفعولا من اللغة غير المنطوقة ، فالكلمة المسموعة جوهر النشاط المسرحي وقوامه ، والخطاب الجيد معيار قياسي للحكم على جودة المسرحية ونجاحها ، ويكون الخطاب في التمثيل مؤثرا تأثيرا بليغا في نفوس المشاهدين إذا كان منطوقا بلغة سليمة خالية من التكلف والتعقيد ومسايرة لمعطيات العمل التمثيلي وخصوصياته ، وفي هذا المضمار تكون اللغة الفصحى أقدر من اللهجات العامية على تصوير المشاعر وإبراز الأفكار في الحوار المسرحي الهادف ، ويكون الالتزام بالقيود اللغوية في التعبير المسرحي المنطوق مظهرا من مظاهر الرقي الثقافي والحضاري (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

النـــــص

يعتبر النص المسرحي من العناصر الأساسية التي يرتكز عليها العرض التمثيلي المتكامل الذي يتألف مبدئيا من النص وعوامل الإنتاج والجمهور المتلقي ، ويتضمن النص المسرحي ألوانا من القيم الفكرية والفنية الرفيعة التي يرغب المؤلف في إيصالها إلى المشاهديـن ، وتختلف النصوص الأدبية المؤلفة للتمثيل عن النصوص الأدبية المؤلفة للقراءة ، فالنص التمثيلي لا يكشف للقارئ عن قيمه ومعانيه ورموزه إلا إذا ربط القارئ بينه وبين مكونات النشاط المسرحي ، وعمد في نفس الوقت إلى تجسيم شخصياته ، وقام بتخيل حركات تلك الشخصيات المجسمة ، وتعمق في تصور إشاراتها وأساليب حديثها ليستعين بذلك على استيعاب ما في النص التمثيلي من رسائل يراد بثها عن طريق التمثيل ، كما أن قراءة المسرحية تتطلب من القارئ إلماما بطبيعة المسرح وأدبياته خلافا لما تتطلبه قراءة النص الأدبي غير المسرحي ، ويرى بعض أدباء المسرح أن المسرحية نص أدبي يمكن أن تقوم بدون مسرح ، وأن القارئ للنص المسرحي يمكن أن يكون مخرجا مكتفيا بذاته ، وأن يكون له مسرحه القائم في ذهنه ، والواقع أن المسرحية تتكون من النص المسرحي وزيادة ، فهي بالإضافة إلى احتوائها على نص أدبي قابل للتمثيل تكون مصحوبة بعناصر عديدة أثناء عرضها على خشبة المسرح ، وتعد المسرحية قصة حوارية يراعى فيها جانب التأليف المسرحي وجانب التمثيل ، وإذا ما قرئت المسرحية في كتاب تحولت إلى ما يشبه القصة الأدبية المألوفة ، وهي ليست قصة أدبية عادية في أي حال من الأحوال لأن مؤلفها قد أعدها للمسرح ، وهناك ارتباط وثيق قائم منذ عهد اليونانيين بين النص المسرحي والمسرح ، فلا يوجد من كتاب المسرح من يكتب مسرحيات للقراءة ، وكل كاتب مسرحي يتوق إلى رؤية نصوصه الأدبية المسرحية مجسمة حية ناطقة ومتحركة أمام الجماهير ، وسوف يبقى المسرح معتمدا على النص التمثيلي الذي لا يمكن بدونه أن تقوم للفن المسرحي قائمة ، ويكتسب النص التمثيلي قوامه وقوته من اللغة التي يختارها المؤلف للتعبير عن أفكاره في نسق أدبي إبداعي متناغم يوحي بوقائع الفعل المسرحي ، ويحمل الشحنات الانفعالية

والعاطفية الملازمة له مع مراعاة أن المسرح فن التمثيل المرئي وليس فن الكلام المنطوق ، وأن لغة المسرح لغة سلوكية وليست لغة سردية (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، والسعيد الورقي 2000 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م) .

* * *

المخـــرج

يختار المخرج المسرحي نصا أدبيا يروقه تحويله إلى عرض تمثيلي يستمتع به جمهور المشاهدين ، ثم يتولى بعد ذلك مهمة تفسيره وتنسيقه وترجمته إلى أحداث مرئية متحركة وناطقة على خشبة المسرح ، ولن يتمكن المخرج المسرحي من تحقيق النجاح في أداء المهام التمثيلية المنوطة به ما لم يكن مدركا لأبعاد عناصر العرض المسرحي ، وملما في نفس الوقت بتقنيات توظيفها في الميدان على أحسن ما يرام ، والمخرج المسرحي فنان مبدع سابح ضد التيار ، يسعى إلى التجديد والتنويع والابتكار ، ولا يتقيد في حياته المهنية بمقاييس فكرية نمطية ، وإذا كان المؤلف قد أنشأ المسرحية من العدم ، وأرسلها إلى الوجود لتعيش حينا من الدهر ، فإن المخرج هو الذي ينفخ فيها الروح ، ويبعث فيها الحياة ، ويكتب لها ما تحياه من السنين ، ويقوم المخرج في عمله المسرحي باستيعاب النص الأدبي الذي يتضمن أفكار المؤلف واتجاهاته ، ثم يتفرغ لنقله من المجال المقروء إلى المجال المنظور بوساطة ممثلين قادرين على إبراز محتوياته في مواقف تمثيلية حية معروضة على الجمهور المتلقي ، وفي هذا السياق تكون جميع عناصر العرض المسرحي عبارة عن وسائل فنية تنفيذية مساعدة على تجسيم وقائع النص الأدبي وتحريكها فوق خشبة المسرح بمرأى ومسمع من المشاهدين (محمد الدالي 1999 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الممثـــل

يؤدي الممثل دور الشخصية التي اختارها الكاتب للقيام بالفعل المسرحي وصناعة أحداثه ، ويتولى المخرج مهمة تعيين الممثل القادر على إبراز ملامح الشخصية المسرحية بالصورة التي رسمها الكاتب في النص الأدبي المسرحي ، وتعتبر الشخصية المسرحية وسيلة الكاتب لتحويل نصه الأدبي المكتوب إلى حركة مسرحية معبرة ، فما تقوله الشخصية ، وما تفعله ، وما يجول بخاطرها من مشاعر مختلفة ، ينقل إلى المشاهدين المادة الحيوية التي يرتكز عليها البناء المسرحي ، كما يعتبر الممثل وسيلة المخرج لتحويل النص الأدبي المقروء إلى وقائع مفعمة بالحيوية والفاعلية على خشبة المسرح ، وهناك ثلاثة أبعاد للشخصية المسرحية ، هي البعد الجسمي والبعد النفسي والبعد الاجتماعي ، فالبعد الجسمي يتضمن بنية الشخصية ومظهرها الخارجي والسمات الجسمية والعمرية المتصلة بها ، والبعد النفسي يحتوي على الخصائص المزاجية والسلوكية التي تتصف بها الشخصية في نشاطها المسرحي ، والبعد الاجتماعي يشتمل على الصفات المرتبطة بالمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الذي تتحرك فيه الشخصية أثناء قيامها بالأدوار المسرحية المنوطة بها ، والواقع أن الفصل بين الأبعاد الثلاثة للشخصية هو فصل مصطنع من أجل الدراسة ، وفي هذا السياق يمكن تصنيف الشخصية المسرحية في إطار العرض المسرحي ، وانطلاقا من أبعادها الثلاثة إلى شخصية حية متكاملة ترتبط ارتباطا وثيقا بالحياة ، ويشعر المشاهدون معها بالمشاركة الوجدانية ، وشخصية نمطية تقليدية يمكن أن يتنبأ المشاهدون بسلوكها بمجرد ظهورها على خشبة المسرح ، وشخصية هزلية ساخرة تعتني بكشف عيوب الآخرين وإظهار مساوئهم ، وعلى كاتب النص المسرحي أن يختار الشخصية الملائمة للتعبير عن أفكاره ، وأن يتفنن في رسمها بصورة واضحة المعالم لا ينفصل فيها المظهر عن المخبر في أي حال من الأحوال ، وأما من حيث الأدوار التمثيلية المسندة إلى الشخصية ، فيمكن تقسيم الشخصية المسرحية إلى شخصية رئيسية وشخصية ثانوية وشخصية ساكنة ، فالشخصية الرئيسية هي شخصية بطل المسرحية ، وهي شخصية محورية تدور حولها جميع أحداث

العرض المسرحي من بدايته إلى نهايته ، والشخصية الثانوية هي شخصية سطحية تظهر وتختفي دون أن يكون لها تأثير ملحوظ في سير الأحداث المسرحية ، وتنحصر وظيفتها في إلقاء الضوء على شخصية البطل وفي نقل الأفكار المسرحية الفرعية إلى المشاهدين ، وأما الشخصية الساكنة ، فهي شخصية لا حوار لها في العرض المسرحي ، ويقتصر دورها على القيام بحركات تمثيلية بسيطة لمساعدة الشخصية الرئيسية والشخصية الثانوية على تعزيز المواقف المسرحية المراد تعزيزها ، ويلاحظ أن تجسيم المسرحية أمام المشاهدين يتحقق من خلال مشاهدة الممثلين على خشبة المسرح وهم يؤدون أدوارهم التي فهموها وأحسوا بها وتخيلوها وهيمنوا عليها ، وأن الأصل في المسرح هو التمثيل ، حيث تعتمد المسرحية برمتها على أشخاص يتحاورون ويتحركون هنا وهناك ، وما المسرحية إلا قصة حوارية مترجمة إلى حركة عن طريق الشخصيات التي تقوم مقام المؤلف في سرد الأحداث من البداية إلى الوسط ثم إلى النهاية ويطالب " بريخت " الممثلين بأن يتجنبوا الاندماج في أدوارهم المسرحية ، وبأن يدركوا طيلة العرض المسرحي أنهم لا يقدمون حقائق إلى المشاهدين ، ولكنهم يقومون بتمثيل أدوار مسرحية أمامهم (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، وسمير سرحان 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الحـــــوار

يتكون الحوار المسرحي من كلمات وعبارات يصنعها المؤلف لتحمل كل ما يريد توصيله إلى جماهيره ، ويقترب الحوار المسرحي من الكلام العادي ، حيث أن كلا منهما يصدر عن متكلم ومستمع يتبادلان الكلام والاستماع في موقف تعبيري تواصلي ، وهناك اختلاف بين الكلام العادي والحوار المسرحي يكمن في مدى حرص المؤلف المسرحي على انتقاء الألفاظ المعبرة عن أفكاره مقارنة بمدى حرص المتكلم العادي على اختيار ألفاظه أثناء قيامه بالتعبير ، وفي الحوار المسرحي تكشف الشخصية بنفسها عن نفسها ، وتتحاور مع غيرها لينمو الحدث من خلال ذلك الحوار الذي يعتبر وسيلة الاتصال بين الممثلين ووسيلتهم في اتصالهم بالمشاهدين ، وتعتمد كلمات الحوار المسرحي في تعزيز مدلولها اللغوي على لغة أخرى مرئية وغير منطوقة ، تنبثق من الملابس والتجميل والإضاءة وما شاكل ذلك من عناصر النشاط المسرحي غير الأدبية التي تعبر عن الحالات النفسية والأهداف والمغزى والمفهوم ثم المعنى ، وبقدر ما تتمتع به الكلمة من قوة على خشبة المسرح , فإن الصمت أحيانا يفوق الكلام ، ويصبح أبلغ منه في توصيل الرسالة ، ويلجأ الكاتب المسرحي إلى لغة الصمت عندما يشعر أن لغة الكلام أصبحت عقيمة ، وأن المناخ العاطفي الذي تثيره المسرحية في نفوس المشاهدين يحتاج إلى لحظات خالية من الكلام ، وأما مستويات الحوار المسرحي ، فهي حوار فردي ، وهو حديث النفس للنفس في حالة صراعها الداخلي بين عاطفتها وعقلها ، وحوار ثنائي ، وهو حديث نفس لنفس أخرى في حالة مواجهة بين إرادتين متعارضتين ، وحوار جماعي ، وهو حديث الصوت الجماعي الواحد في حالة التعبير عن الرأي العام في المجتمع ، وعن طريق الحوار المسرحي تتواصل شخصيات المسرحية ، وتقوم مقام المؤلف في سرد الأحداث ، وقد يجعل المؤلف من شخصياته أبواقا يتحدث من خلالها عن آرائه ومواقفه الذاتية المغرضة ، وبذلك تفقد الشخصيـة المسرحيـة قدرتها على الإثارة والإمتاع ، وتتحول خشبة المسرح إلى منبر للخطابة ، ويصبح الحوار المسرحي ثرثرة تحريضية لتعبئة الجماهير ، وإذا كان المسرح

محادثة أو حديثا على مرأى ومسمع من المشاهدين ، وكانت المسرحية عملا أدبيا مكتوبا بالحوار ، فإن العبارة المنطوقة تكون جوهر النشاط المسرحي الهادف ، ويكون الحوار المسرحي لغة متميزة في مقال أدبي يتحرك ويتكلم معبرا عن صوت المؤلف بلسان ممثليه ، ويتأثر الحوار المسرحي بنسق الكلام ونغمته وحيوية التعبير وفصاحته وجودة الأداء الإلقائي ووتيرته ، وهو مرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة الحدث المسرحي ومقتضياته ، فالحوار مطية الحدث المسرحي وماؤه ودماؤه وباعث الحركة والنمو فيه وفي الشخصية الممثلة له ، ومن معايير الحوار المسرحي الجيد أن يكون معبرا عن الشخصية وملائما لمستواها العقلي والاجتماعي والثقافي ، وأن يكون موحيا بالحركات المسرحية ومحركا للأحداث دون الإفصاح عنها ، وأن يكون حيويا ومنطقيا بعيدا عن المناقشات الشكلية والخطب الإرشادية ، وأن يكون بلغة سليمة وأصيلة تهز مشاعر المشاهدين وتداعب عواطفهم (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

الصـــــــراع

يدور الصراع في الموقف التمثيلي بين طرفين متعارضين ، أحدهما خير وصاحب حق والآخر شرير وغير مستحق ، وتظهر مهارة المؤلف المسرحي في مدى قدرته على التحكم في ربط المشاهدين بفاعليات الصراع المتنامي على خشبة المسرح عن طريق الأفعال وردود الأفعال المتضاربة على المستويات العقلية والعاطفية والموضوعية والذاتية المبررة في حيز الزمان والمكان ، وقد نشأت فكرة الصراع في الممارسات المسرحية البدائية الأولى من مواجهة الإنسان للقوى التي تعترض سبيله ، فتعوق خطاه أو تحطم ما بناه ، وكانت هذه القوى في بادئ الأمر إلهية ممثلة لبعض الأفكار والمعاني الراسخة في ذهن الإنسان ، كالخير والشر والحكمة والحب ، ثم تحولت إلى قوى كونية متمثلة في الكوارث الطبيعية التي يقاسيها الإنسان من أجل تأكيد ذاته وبلوغ رغباته ، ويعد الصراع المسرحي من أبرز عناصر الصناعة المسرحية ، وهو جوهر النشاط التمثيلي ومحرك أحداثه ، ويحدث الصراع المسرحي بين قوتين متكافئتين ومتضادتين تسعى كل قوة منهما في سبيل تحقيق مصالحها إلى إفساد مصالح القوة الأخرى ، ويحاكي الصراع المسرحي حياة الإنسان في نضاله من أجل البقاء ، وما المسرحية إلا تمثيل لرغبة الإنسان وهو يصارع ، أو هي تصوير للصراع الإنساني في الحياة بين الرغبة في البقاء وعناصر الفناء ، وهناك شغف لدى الإنسان بمشاهدة الصراع وترقب عواقبه ، وذلك ما يجعل المشاهدين يستمتعون بتتبع الصراع المتزايد على خشبة المسرح ، فيعطفون على بطل المسرحية ، ويشفقون عليه ، ويشاركونه في معاناته ، وما أن يتلقى البطل مصيره المحتوم حتى يحدث للمشاهدين نوع من التطهير النفسي يساعدهم على الشفاء من اضطرابات نفسية عديدة ، وينتهي الصراع المسرحي في المناشط التمثيلية بتسوية النزاع بين الشخصيتين المتصارعتين ، أو بانتصار إحداهما على الأخرى ، أو بعدم الوصول إلى حل نهائي لموضوع الصراع ، وكلما وجد المشاهدون صعوبة في التفريق بين بطل المسرحية ومناوئه كان الصراع المسرحي مثيرا وممتعا ، ويقال أن المسرح تعبير عن حياة الإنسان الفكرية والنفسية والاجتماعية بمكوناتها

الداخلية والخارجية ، وأنه مكان لنمو الرغبات الإنسانية والهجوم على العقبات التي تحول دون تحقيقها ، تلك العقبات التي وضعها القضاء والقدر أمام الإنسان ، أو جلبها الحظ إليه عن طريق المصادفة (عبد القادر القط 1978 م ، وسمير سرحان 2000 م ، ومحمد حسن عبد الله 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

* * *

الملابـــــس

توجد علاقة وثيقة بين نوعية الملابس التي يرتديها الممثلون في العمل المسرحي وبين طبيعة الأحداث المسرحية المعروضة على المشاهدين ، فالملابس لغة مسرحية قائمة بذاتها ، تحظى باهتمام متزايد في جميع العروض المسرحية ، فهي توحي إلى المشاهدين بمكان الحدث المسرحي وزمانه ، وتنقل إليهم بأسلوب غير مباشر جملة من البيانات والمعلومات المتعلقة بجنس الممثل وشخصيته وانتمائه الثقافي ووضعيته الاجتماعية , وكان اليونانيون يميلون في نشاطهم المسرحي إلى تزيين الملابس المسرحية بخطوط طويلة تتخللها رسوم تجميلية وأشكال هندسية منسوجة أو مطرزة في الأقمشة التي كانوا يصنعونها من الكتان أو القطن أو الصوف أو الحرير ، وكانوا يستخدمون أغطية للرأس تعلو الأقنعة وأحذية ذات كعب عال لتحديد المكانة الاجتماعية للشخصية القائمة بالتمثيل ، كما عمدوا إلى حشو الملابس المسرحية بطريقة فنية معبرة تجعل أجسام الممثلين تبدو على خشبة المسرح أكبر من المعتاد ، ويذكر المعنيون بالأمر في الملابس المسرحية أن الألوان الزاهية المشرقة تعطي الإحساس بالقوة والعدوانية ، وأن الألوان الداكنة غير المشرقة تعطي الإحساس بالضعف والمسالمة ، وأن الملابس المسرحية تتناسب مع الإضاءة في النشاط المسرحي ، وتخضع في نفس الوقت لمعايير نوعية يتم تحديدها في إطار الأشكال المسرحية المعهودة ، وأن العناية بالملابس المسرحية التي يظهر بها الممثلون أمام الجماهير تضيف إلى العمل المسرحي قيما تعبيرية رمزية ترتبط ارتباطا وثيقا بالذوق الجمالي والتربية الفنية (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

التجميـــــــل

يلجأ الممثلون إلى التجميل رغبة في الحصول على ملامح الشخصية التي يريدون تمثيلها طبقا للأدوار المسرحية المنوطة بهم ، ويستخدمون في هذا المضمار الأصباغ والمساحيق والمعاجين مستعينين بالشعور والجفون المصطنعة والشوارب واللحى المستعارة ، وقد يضطرون في حالات استثنائية إلى إضافة جروح أو ندبات أو خطوط تعبيرية لاستكمال الصورة النهائية للشخصية المراد تمثيلها ، ويهدف التجميل بأشكاله وألوانه المختلفة إلى إعطاء الملامح المعبرة عن طبيعة الشخصية التي يحاكيها الممثل في نشاطه التمثيلي ، ويعرف التجميل بأنه فن التنكر والإيهام ، وهو وثيق الصلة بالملابس المسرحية التي ترتديها الشخصية القائمة بالتمثيل ، ويحتاج المخرج المسرحي في العروض المسرحية بوجه عام إلى إحداث بعض التغييرات في ملامح الممثلين من أجل أن يتلاءم كل منهم مع ما يقتضيه مظهره في الدور المسرحي المسند إليه ، إذ ليس من الطبيعي أن يقوم شاب بدور شيخ في عرض مسرحي معين دون الحاجة إلى تعديلات تجميلية يتولى المخرج المسرحي تحديدها في إطار معطيات الموقف التمثيلي ومتطلباته مع مراعاة القواعد الصحية المعهودة في استعمال مواد التجميل ، وفي حالة عدم نجاح التجميل في تحقيق الأهداف الفنية المنشودة منه يمكن استخدام الأقنعة المسرحية ، وهي أقنعة مستعارة توضع على الوجه لإخفاء ملامح شخصية الممثل الأصلي وإظهار ملامح الشخصية المسرحية المرسومة من طرف المخرج المسرحي ، وتصنع الأقنعة المسرحية من الأنسجة القطنية أو الكتانية أو من خشب خفيف تحفر فيه الملامح الشخصية حفرا غائرا ، وقد حرص القدماء على مطابقة القناع المسرحي لملامح الميت مطابقة تامة ليكون مثيرا للخوف والفزع ، وكان لدى اليونانيين قناع لكل إله ، وأقنعة للمأساة وأخرى للملهاة ، وأقنعة للحرب يرتديها الجنود في ساحات الوغى لقذف الرعب في قلوب أعدائهم ، وفي العصر الحديث هناك أقنعة مسرحية عالية الجودة مصنوعة بطرق مختلفة للرجال والنساء والكبار والصغار والحيوانات تساهم بدور بالغ الأهمية في رفع مردود

مسرحيات الأطفال ، وفي مساعدة الممثل على القيام بأدوار عديدة في عرض مسرحي واحد ، وفي تضخيم أصوات الممثلين وإبراز انفعالاتهم الشخصية للمشاهدين الذين يجلسون على مقاعد بعيدة عن خشبة المسرح (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

المناظـــــر

ترتبط المناظر المسرحية بالزخرفة والتزيين ارتباطا وثيقا ، فتؤثر في نفس المشاهد أثناء العرض المسرحي ، وتحرك خياله ، وتجعله يتوهم أن المكان الذي يوجد فيه هو عدة أمكنة , كما تقوم المناظر المسرحية بتهيئة البيئة المكانية والزمانية الملائمة لأحداث النص المسرحي المراد عرضه على المشاهدين ، وذلك ما يجعل كلا من الممثل والمشاهد يعيش في مكان الحدث المسرحي وزمانه ، وتهيئ المناظر المسرحية للممثل وللمشاهد على حد سواء الجو النفسي المطلوب للعرض المسرحي ، ومن خلال لغة المناظر المسرحية المثيرة للانتباه يدرك المشاهد الوضع الاجتماعي للشخصية القائمة بالتمثيل ، ويتحقق للمثل نوع من الوحدة بينه وبين ما يحيط به من العناصر البصرية المكملة للمشهد المسرحي ، فمنظر شجرة عارية من الأوراق في خلفية مسرحية قد يحمل من الرموز والمعاني ما تعجز الألفاظ اللغوية عن إبانته ، وهناك لغة الألوان في المناظر المسرحية وفي الملابس التي يرتديها القائمون بالتمثيل على خشبة المسرح ، فالألوان الزاهية توحي بالقسوة والعنف ، والألوان الداكنة توحي باللين والضعف ، وتتعاون المناظر المسرحية مع الإضاءة الساحرة على نقل المشاهد إلى العالم الذي يسعده أن يراه ، وتأتي المناظر المسرحية في المقام الثاني بعد الممثلين ، ففي الملهاة تكون إنارة المناظر المسرحية ضعيفة لتمكين المشاهدين من الاستمتاع بنشاط الممثلين ، وفي المأساة تتطلب بعض العروض المسرحية تسليط الأضواء على الممثلين بحيث تصبح المناظر المرسومة خلفهم في ظلام دامس ، وأحيانا تعتمد العروض المسرحية على المناظر الواقعية لكونها تريح الكاتب المسرحي من ضرورة جعل شخصياته تتطرق إلى وصف مكن الحدث وتحديد زمانه ، وما يؤخذ بعين الاعتبار في اختيار المناظر المسرحية أن تكون بسيطة ومتماشية مع الأحداث المعروضة على خشبة المسرح ، وأن تكون رمزية مثيرة لمشاعر الممثلين والمشاهدين ومحركة لعواطفهم ، وأن يكون الهدف من وجودها دفع الممثل إلى تخيل الحياة الفعلية التي جرى فيها الحدث المسرحي دون نقلها إليه عن طريق التصوير ، وأن يبتعد القائم بتشكيل المشهد المسرحي عن المبالغة

في زخرفة وتزيين المناظر المسرحية لأن ذلك يؤدي في نهاية المطاف إلى تشتيت الانتباه وإلى إبراز الخلفية المسرحية على حساب الحدث والحوار والشخصية ، وتساهم المناظر المسرحية بدور بالغ الأهمية في تعيين المساحة المكانية التي سيتم فيها العرض المسرحي ، وفي إخفاء المنطقة الواقعة خلف المسرح التي يقف فيها الممثلون تمهيدا لالتحاقهم بالمنصة ، وفي ترقية الذوق الجمالي وتعزيز التربية الفنية ، وفي توفير خلفية مسرحية إيحائية تخدم العرض المسرحي وترفع مردوده (فرد ب . ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وإدوارد جردون كريج ترجمة دريني خشبة 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الإضـــــــاءة

لم تكن المسارح في عهد اليونانيين والرومان في حاجة إلى إنارة صناعية ، لأنها كانت تقام بلا سقوف ، وكانت عروضها التمثيلية تقدم إلى الجماهير في النهار معتمدة اعتمادا كليا على الإنارة الطبيعية ، ولكن عندما ظهرت المسارح الخاصة المغلقة ، كان لابد من استعمال الإنارة الصناعية لتمكين المشاهدين من رؤية ما يجري على خشبة المسرح ، وكانت الإضاءة المسرحية مجرد وسيلة لتنوير ساحة العرض المسرحي ، ثم أصبحت في وقت لاحق عاملا مساعدا على تهيئة الجو النفسي الملائم للنجاح في نقل الأفكار إلى أذهان المشاهدين ، وتتكامل الإضاءة مع المناظر والملابس والموسيقى لتصوير المشهد المسرحي المطلوب ، حيث يمكن للإضاءة المسرحية أن تساهم بدور بالغ الأهمية في إظهار التشكيل الفني المسرحي وفي إبراز الشخصيات القائمة بالتمثيل ، ولكل موقف تمثيلي إسقاطات ضوئية معينة تضيف إليه قيما جمالية وصورا فنية مفعمة بالدلالات والرموز المعبرة ، وهناك الإضاءة المسرحية الملونة التي استطاعت بفضل تداخل الألوان إضافة مزيد من المعاني إلى محتويات العرض المسرحي ، وعن طريق الإضاءة المسرحية بوجه عام يمكن تجسيم الأشياء الموجودة على خشبة المسرح ، وذلك من خلال مراعاة قوة الضوء ولونه ومكان تركيزه ووقت ظهوره ، وعلى سبيل المثال يعبر الضوء الأبيض في النشاط التمثيلي عن الفرح ، ويعبر الضوء الأزرق عن الحزن , ويعبر الضوء الأحمر عن الشر ، كما تستخدم الإضاءة المسرحية في تعزيز التوازن النفسي والاعتدال المزاجي ، وفي تحديد وقت وقوع الأحداث ليلا أو نهارا ، وفي إتاحة الفرص المناسبة لتغيير خلفيات العرض المسرحي دون إسدال الستار ، وكأن الإضاءة المسرحية في المواقف التمثيلية المختلفة أصبع سبابة يشير إلى النقاط البؤرية الجديرة بالملاحظة والاهتمام في النشاط المسرحي ، وقد اعتمد المعنيون بالأمر في إنارة المسارح على المشاعل والمسارج والشمع والقناديل ثم المصابيح الكهربائية ، ففي عام 1817 م استعمل البريطانيون القناديل الغازية في الإضاءة المسرحية ، وفي عام 1879 م ظهرت المصابيح الكهربائية في مسارح الولايات المتحدة

الأمريكية ، ومنذ ذلك الحين أقبل المهتمون بالإضاءة المسرحية على التنافس في ابتكار أساليب فنية جديدة لإنارة المسارح وتزيينها بالأضواء الكهربائية ، فارتقت الإضاءة المسرحية بالضوء الكهربائي ، وغدت فنا قائما بذاته يجيده من تعلموه وتدربوا عليه (فرد ب . ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الملحقـــــات

يقصد بالملحقات المسرحية جميع القطع والأدوات الخفيفة التي يستخدمها الممثلون أو يحملونها أثناء قيامهم بأداء الأدوار المسرحية المراد تمثيلها على خشبة المسرح ، وينتقي المخرج المسرحي من الملحقات المسرحية المعهودة ما يروق المشاهد ويساعده على الغوص في أعماق العرض المسرحي المقدم إليه ، وتتكامل الملحقات المسرحية في أدوارها مع المناظر والملابس والتجميل لخدمة الأغراض التمثيلية المنشودة ، ومن الملحقات المسرحية المعهودة في العمل المسرحي ما يتصل بالمناظر المسرحية كالهاتف والصور والملصقات واللوحات الإرشادية المكتوبة ، ومنها ما يتصل بالملابس المسرحية كالقناع والقبعة والحقيبة والساعة اليدوية ، وهناك ملحقات مسرحية نوعية تتطلبها طبيعة الدور المسرحي الذي يقوم به الممثل كالعصا والفأس والسيف والبندقية ، وتحمل الملحقات المسرحية في طياتها من الرموز والدلالات والمعاني ما يعجز النص الأدبي المسرحي عن تفصيله وإيصاله إلى المشاهدين (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الموسيقـــى

تعتبر الموسيقى لغة الوجدان والانفعالات والعواطف ، وهي ظاهرة من ظواهر النشاط البشري ، عرفها الإنسان في وقت مبكر من حياته ، وتحدثت عنها جميع الفلسفات الدابرة والغابرة ، وكان اليونانيون يهتمون بالموسيقى في تربية الصغار وتعليمهم ، وكلمة موسيقى يونانية الأصل ، ارتبطت في الثقافة اليونانية بالفنون بصفة عامة ، وفي عهد الرومان اقترنت كلمة موسيقى بتسع فتيات يغنين ويرقصن ويرسمن ويحكين ويمثلن ويخطبن ويروين الشعر ويمارسن الفروسية وعلم الفلك ، وهؤلاء الفتيات كن مرافقـات لكبيـر آلهـة الرومـان " جوبيتر " ، ثم انفصلت الموسيقى عن سائر الفنون ، وأصبحت في نهاية المطاف تعني فن الغناء والتطريب ، وقد اعتنت الكنائس الأوروبية بالموسيقى في العصور الوسطى ، واعتبرها الإقطاعيون في أوروبا مظهرا من مظاهر الرقي الثقافي والتقدم الحضاري ، وفي العصر الحديث صارت الموسيقى فنا يمارس وعلما يدرس ، ونادى المربون بتعليم الصغار الموسيقى في سن مبكرة من حياتهم ، وأكدت الأبحاث العلمية المعاصرة أن الموسيقى العفيفة الطاهرة تنمي ملكة الإحساس بالجمال ، وترفع معنويات النفس البشرية ، وأن الجنين في بطن أمه يشعر بالاهتزازات الموسيقية ويستجيب لها ، وفي النشاط المسرحي تحظى الموسيقى بأهمية قصوى لكونها عاملا مساعدا على توفير الجو النفسي الملائم للعرض المسرحي ، حيث تهيئ الموسيقى الممثل لأداء الأدوار المسرحية التي يرغب في تمثيلها ، وتصاحبه في حواره ليكون أكثر فاعلية في نفوس المشاهدين ، وتتخذ الموسيقى من عناصر النغم والإيقاع وسيطا لترجمة المشاعر وتوضيح الانفعالات التي يتضمنها الحوار المسرحي ، لذلك يستعان بها في التمثيل على ربط المشاهد بالمحتوى العاطفي للعرض المقدم إليه على خشبة المسرح ، وتختلف الموسيقى المسرحية باختلاف شكل العرض المسرحي ولونه ، ففي المأساة تكون الموسيقى تقليدية بطيئة موحية بجدية العرض المسرحي ومعبرة عن خطورة أحداثه ، وفي الملهاة تكون الموسيقى عصرية خفيفة داعية إلى الانشراح والمرح والبهجة والسرور ، وهناك موسيقى لبداية العرض المسرحي ، وموسيقى لنهايته ، وموسيقى للحزن ،

وموسيقى للفرح ، وموسيقى لكل شعب تميزه عن غيره ، وعلى المخرج المسرحي أن يختار الموسيقى المسرحية المسايرة لطبيعة العرض المسرحي ولخصائص المشاهدين ، وقد يلجأ المخرج المسرحي إلى الأغاني المسرحية وإلى المؤثرات الصوتية غير الموسيقية كزقزقة العصافير وخرير المياه ودقات الساعة لنقل رسائل نوعية إلى المتلقي ، وتتحقق الغاية المتوخاة من الأغاني المسرحية ومن المؤثرات الصوتية غير الموسيقية في النشاط المسرحي عند إدراجها في النسيج الداخلي للمسرحية ، وعدم اعتبارها شكلا من أشكال التسلية والترفيه (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م).

* * *

المشاهـــــد

يتعاطف المشاهد مع الشخصيات القائمة بالتمثيل في العروض المسرحية المقدمة إليه ، وتقوده عواطفه في نهاية المطاف إلى تقمص شخصية البطل والتوحد معه ومشاركته في آماله وآلامه على خشبة المسرح ، وبذلك يضع المشاهد نفسه موضع البطل في الصراع التمثيلي المعروض عليه ، فتتكون لديه مشاعر الشفقة في العروض المأساوية ومشاعر التشفي في العروض الملهاوية ، وما أن يلقى البطل مصيره المحتوم حتى يحدث للمشاهد نوع من التطهير يؤثر في حياته النفسية تأثيرا فاعلا ، ويراد بالتطهير تنقية نفس المشاهد وشفاؤها من المشاعر الداخلية الضارة ، وقد تحدث " أرسطو " عن التطهير الناجم عن الانفعالات التي يتلقاها المشاهد أثناء تعاطفه مع البطل في معاناته المسرحية ، وجعل " أرسطو " التطهير غاية المأساة في المسرح اليوناني ، ونادى بضرورة إمداد المشاهدين بصور أمينة من واقع الحياة مع إيهامهم بأن ما يرونه على خشبة المسرح حقائق واقعية تجري أمامهم ، وفي العصر الحديث دعا " بريخت " إلى تغريب الممثل والمشاهد عن الحدث التمثيلي ، وطالب بحرص الممثل على الفصل التام بين أدائه المسرحي والشخصية التي يمثلها ، وأوصى بتحرير المشاهد من الإيهام المسرحي ، وبمنعه من تصديق ما يراه على خشبة المسرح ، وبتحريضه على النظر إلى كل شيء في الحياة نظرة طليقة مجردة من الانفعالات العاطفية ، ومعززة بالتفكير والتأمل والتبصر ، وكان " ستانيسلانسكي " يخالف " بريخت " في ذلك ، وينادي باندماج الممثل والمشاهد في الحدث المسرحي ، وبأن يكون الممثل هو الشخصية المعنية بالأمر في التمثيل لدفع المشاهد إلى معايشة الصراع المسرحي شكلا ومضمونا ، وهناك ولع لدى الإنسان بمشاهدة الصراع ومعرفة أسبابه ، وما العرض المسرحي إلا تمثيل لإرادة الإنسان وهو يصارع القوة التي تعارضه وتقلل من شأنه ، ولذلك يستمتع المشاهد بالعروض المسرحية الجادة والهزلية , ويجد فيها من الراحة النفسية ما يبعده عن هموم حياته اليومية ، وينسيه مصائبه ومتاعبه في أيامه العسيرة ، وفي المسرح تتحد مشاعر المشاهدين ، ويشتركون في تلقي التأثير ، ويكون التلقي الجماعي للتأثير أقوى

مفعولا من التلقي الفردي له ، وكأن عملية التلقي الجماعي للتأثير تيار كهربائي ينتقل من فرد إلى آخر ، فيقوى بالانتقال خلافا لما يكون عليه الحال في التلقي الفردي للتأثير ، وعلى هذا الأساس كلما ارتفع عدد المشاهدين في العرض المسرحي ارتفعت درجة انتفاعهم به واستمتاعهم بأحداثه ، وفي بعض العروض المسرحية يكون الضحك هدفا مطلوبا لإقناع المشاهدين بمحتوى العرض المسرحي عن طريق المبالغة في إضحاكهم ، والضحك انفعال اندفاعي للهروب أو المواجهة ، ويكون وسيلة لاستدراك الأخطاء ، وهو وليد الفرح أو الغضب ، وينشأ الضحك من استرخاء عابر يصيب الضوابط العادية للصوت وحركات التنفس وعضلات الوجه بسبب انفعال شديد أو حادث مفاجئ يجعلها في حالة شلل مؤقت ، فتفقد قدرتها على السيطرة والتحكم ، وينتفع المشاهد من الضحك بمتعة نسيان كيانه الذاتي ووجوده ومشكلاته الآنية ، فيشعر أثناء العرض المسرحي كأنه واحد من الممثلين على خشبة المسرح ، أو أنه ضيف محبوب ومرغوب فيه بالنسبة إليهم ، وتكون مشاركته للممثلين في أدائهم الأدوار المسرحية المنوطة بهم عنصرا هاما من عناصر راحته واستجمامه وتوافقه وانسجامه ، وأحيانا يتضمن العرض المسرحي ألوانا من الموسيقى والغناء والرقص لتزويد المشاهد بطاقة انفعالية براقة تعطي خياله الأجنحة للتحليق في سماء أحلامه الوردية بعيدا كل البعد عن معطيات الواقع ومحتوياته ، وللمشاهد دور لا يستهان به في رفع مردود العمل المسرحي عن طريق التغذية الراجعة التي يتلقاها منه المؤلف والمخرج والممثل ، وللعمل المسرحي برمته أهمية قصوى في بناء شخصية المشاهد بوساطة المفاهيم والمعايير والقيم التي تتسلل إلى عقله ووجدانه تبعا لمدى اهتمامه بمضامين العروض المسرحية المقدمة إليه (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد الدالي 1999 م ، وسمير سرحان 2000 م ، ومحمد حسن عبد الله 2000 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

ومجمل القول أن عناصر العرض المسرحي بأشكالها وألوانها المختلفة يؤثر كل عنصر منها في سائر العناصر ويتأثر بها تأثيرا متبادلا ، وأن النص المسرحي بمدلوله الفني وقيمه الجمالية يكون أقدر على التأثير في نفوس المشاهدين من بقية العناصر المكونة للعرض المسرحي ، وأن الاستفادة من جميع عناصر العرض المسرحي تستلزم بالضرورة عناية المؤلف والمخرج والممثل بالمهام المسرحية المنوطة بهم ، فالمسرح منبر تربوي وثقافي لعرض أحداث الماضي في قالب تمثيلي هادف ، والمسرح مرآة للحياة يرى المشاهدون فيها صور واقعهم الاجتماعي بما له وما عليه ، والمسرح مدرسة للفضيلة يتلقى النشء فيها تكوينا نفسيا واجتماعيا راقيا ، ومن هذا المنطلق يظهر دور النشاط المسرحي في تنشئة الأجيال الصاعدة وإعدادها للحياة بالحياة نفسها ، كما تتكشف بوضوح وجلاء أهمية العناية بعناصر العرض المسرحي من أجل تحقيق الغايات المنشودة من العمل التمثيلي قلبا وقالبا .

* * *

مراجع الفصل الرابـع

01 – فـرد ب . ميليـت وجيرالدايـدس بنتلـي ، " فــن المسرحيــة " ، ترجمــة صدقــي حطـاب ، دار الثقافـة ، بيـروت ، ومؤسسـة فرنكليـن للطباعـة والنشـر ، بيـروت – نيويـورك ، 1966 م ، ص 15– 17 ، 162 ، 165 ، 169 .

02 – عبد القادر القط ، " من فنون الأدب . المسرحية " ، دار النهضـة العربيـة للطباعـة والنشر ، بيروت ، 1978 م ، ص 5 ، 6 ، 11 ، 12 ، 16 ، 19 ، 34 .

03 – محمـــد الدالـــي ، " الأدب المسرحـــي المعاصـر " ، عالـم الكتـب ، القاهـرة ، 1999 م ، ص 18 – 20 ، 314 – 322 .

04 – إدوارد جـردون كريـج ، " فـي الفـن المسرحـي " ، ترجمـة دريـني خشبـة ، الـدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2000 م ، ص 190 .

05 – السعيد الورقي ، " تطور البنـاء الفنـي فـي أدب المسرح العربـي المعاصـر " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2000 م ، ص 9 ، 10 .

06 – سميـر سرحـان ، " دراسـات فـي الأدب المسرحـي " ، دار غريـب للطباعـة والنشـر والتوزيع ، القاهرة ، 2000 م ، ص 3 ، 23 – 25 ، 28 .

07 – محمد حسن عبد الله ، " المســرح المحكـــي – تأصيــل نظــري ونصــوص مـــن التـــراث العربـــي " ، دار قبـــاء للطباعـــة والنشـــر والتوزيـع ، القاهـرة ، 2000 م ، ص 60 ، 76 .

08 – أميـر إبراهيـم القرشـى ، " المناهـج والمدخـل الدرامـي " ، عالـم الكتـب ، القاهـرة ، 2001 م ، ص 153 ، 162 ، 167 ، 172 .

09 – شكـــري عبـد الوهـــاب ، " النـــص المسرحـــي " ، مؤسسـة حـــورس الدوليـــة ، الإسكنـدريـــــــة ، 2001 م ، ط 2 ، ص 3 – 7 ، 21 – 24 ، 74 – 78 ، 89 – 98 ، 110 – 119 ، 127 ، 128 ، 330 .

10 – إيمـــان العربـــي النقيـب ، " القيـم التربويـــة فـي مســـرح الطفـــل " ، دار المعرفـة الجامعية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص 7 ، 102 . 113 , 153 .

11 – طـارق جمـال الديـن عطيـة ومحمـد السيـد حـلاوة ، " مدخـل إلـى مسـرح الطفـل " ، سلسلـة الرعايـة الثقافيـة للطفـل ، مؤسسـة حـورس الدوليـة ، الإسكندريـة ، 2002 م ، ص 6 ، 9 ، 12 ، 184 ، 201 – 237 .

12 – أبـو الحسـن سـلام ، " مسـرح الطفـل – النظريـة ، مصـادر الثقافـة ، فنـون النـص ، فنـون العـرض " ، دار الوفـاء لدنيـا الطباعـة والنشـر ، الإسكندريـة ، 2004 م ، ص 156 ، 165 ، 177 ، 181 – 184 ، 215 .

13 – محمـد زغلـول سـلام ، " المسـرح والمجتمـع فـي مائـة عـام " ، منشـأة المعـارف ، الإسكندرية ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص 4 .

* * *

الفصـــل الخامـــس

مســـــــــــــرح الأطـفـــــــــــال

مـدخـــل تـاريـخـي لـمســـرح الأطـفـال

الأنمـــــاط الـفـنـيـــة لـمسرح الأطـفـال

الأهـــمـيـة الـتـربـويـة لـمســرح الأطـفـال

الأبعـاد النفسية والاجتماعية لمسرح الأطفـال

خصـائـــص مســـــرح الأطفـــــال

أنـــــواع مـسـرحـيـــات الأطـفـــال

الـكـتـابـــة لـمســـرح الأطفـــال

حاجـــة الأطـفـــال إلـــى المســـرح

مـراجـــع الفـصـــل الخـامـــس

مدخل تاريخي لمسرح الأطفال

يتكون مسرح الأطفال من مسرح عرائس ومسرح بشري ، فمسرح العرائس ولد في مصر القديمة على ضفاف النيل منذ ما يقرب من ألفي عام قبل الميلاد ، وكان يعرف بمسرح الدمى ، ويقال أن الدمى المسرحية انحدرت في أصلها من عائلة تماثيل الفيلة المقدسة التي كان الوثنيون يصنعونها في صورة إله يتوددون إليه ويلتمسون منه تدبير أمورهم ، وأما المسرح البشري فيؤدي الآدميون أدواره ، ويكون الممثلون فيه كبارا أو صغارا أو من الكبار والصغار معا ، وتؤكد الآثار الفرعونية التي تركها المصريون القدماء أن أول مسرح في العالم كان المسرح المصري القديم ، وأن الأطفال في الحضارة المصرية القديمة كانوا يستمتعون بعروض مسرحية دينية وأخلاقية في ساحات المعابد وفوق مراكب النيل ، وكانت العروض المسرحية المقدمة إليهم يومئذ تؤخذ من تراثهم الثقافي شعرا ونثرا ، وتعتمد في آدائها المسرحي على الفاعلية والحركة والنشاط ، وكانت تتضمن العديد من القيم الدينية والأخلاقية المدرجة في أساطير شعبية طريفة ترتبط ارتباطا وثيقا بفكرة الصراع الأدبي القائم بين الخير والشر (إدوارد جردون كريج ترجمة دريني خشبة 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وحلمي بدير 2003 م ، و أبو الحسن سلام 2004 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

وفي الحضارة اليونانية تحدث أرسطو في القرن الرابع قبل الميلاد عن الدمى المسرحية وعن الغايات الأساسية المنوطة بها في التمثيل ، وكان اليونانيون يعتمدون في نشاطهم المسرحي الموجه إلى أطفالهم على الأناشيد المنغمة والأغاني المرحة المستمدة من تراثهم الأدبي الأصيل ، وكانت مواكبهم الدينية التي يشترك فيها الكبار والصغار ميدانا ترفيهيا ملائما لممارسة الفن التمثيلي شكلا ومضمونا ، وقد ورث الرومان المسرح اليوناني برمته ، وكانت أعمالهم المسرحية تتسم بالأبهة والعظمة والافتخار ، وكانوا يعتنون في نشاطهم المسرحي المكرس لأطفالهم بالزخرفة والتنميق والمناظر الموحية ، وكان لديهم ولع شديد بمشاهدة

المصارعات المثيرة التي تتميز بالقوة والقسوة والغلظة والعنف (فرد ب . ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

وفي الحضارة العربية قبل الإسلام تنافس العرب في صناعة الكلام ، وكانت أشعارهم التي يعرضونها في أسواق عكاظ ومجنة وذي المجاز تصرفهم عن الاهتمام بممارسة النشاط المسرحي ، وكانوا يدفعون أطفالهم منذ نعومة أظفارهم إلى العناية بالشعر والخطابة والبلاغة والبيان ، وفي الهند والصين واليابان انتشرت الدمى المسرحية انتشارا واسعا منذ أمد بعيد ، حيث كانت العروض التمثيلية التي تعتمد على الدمى المسرحية يتم تقديمها مصحوبة بالموسيقى والغناء والرقص ، وكان الكبار والصغار يشاهدونها في أعيادهم الدينية واحتفالاتهم الموسمية ، وكان الآباء في جزيرة جاوة في إندونيسيا يستخدمون العرائس المسرحية لتسلية أفراد أسرهم في البيوت ، وفي العهد العباسي وصلت عرائس خيال الظل من بلاد فارس إلى المجتمعات العربية الإسلامية ، وكان الكبار والصغار يبتهجون بمشاهدتها في مواقف تمثيلية هزلية ناقدة للأوضاع السياسية والاجتماعية (إدوارد جردون كريج ترجمة دريني خشبة 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وحلمي بدير 2003 م ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر) .

وفي القرون الوسطى في أوروبا ظهرت عربات مسرحية تجوب أنحاء المدن الأوروبية في المناسبات والأعياد الخاصة ، وكانت تتوقف في أماكن معينة لتقديم عروض تمثيلية تاريخية يتمتع بها الكبار والصغار ، وكان مسرح الدمى في إيطاليا من أهم مصادر التسلية والترفيه ، وكانت عروضه التمثيلية تقام في الهواء الطلق للأطفال على وجه الخصوص ، وبرزت في ألمانيا مسرحيات الخوارق والمسرحيات الفكاهية التهريجية ، وكان الأطفال في بريطانيا يشاركون في الاحتفالات الرسمية بأدوار رئيسية في مواقف تمثيلية تتضمن بعض

الحركات المضحكة والرقصات المعبرة في سياق تصوير أبطال أسطوريين ، وعمدت الكنائس الأوروبية في ذلك العهد إلى الاستفادة من النشاط المسرحي في نشر الديانة المسيحية وتعميم تعاليمها ، وكانت العروض المسرحية الكنائسية المكرسة للأطفال بوجه عام تدور حول إصحاحات الكتاب المقدس وقصص السيد المسيح ومن سبقه من الأنبياء والمرسلين عليهم الصلاة والسلام (فرد ب . ميليت وجيرالدايدس بنتلي ترجمة صدقي حطاب 1966 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

وفي العصر الحديث حظي مسرح الأطفال بعناية خاصة في أوروبا وفي الولايات المتحدة الأمريكية وفي شرق آسيا ، ففي فرنسا ظهرت أربعة مجلدات في المسرح التعليمي عام 1780 م ، وأقبل الفرنسيون على استثمار المسرح في تنشئة أطفالهم ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تأسس أول مسرح للأطفال عام 1903 م ، وكان مسرحا تعليميا يشرف عليه الاتحاد التعليمي في نيويورك ، وكثرت بعد ذلك مسارح الأطفال العامة والخاصة والثابتة والمتنقلة في شتى أنحاء البلاد ، وبادرت بعض الجامعات الأمريكية إلى إعداد فنيين مؤهلين للعمل متخصصين في مسرح الأطفال ، وظهر مسرح الأطفال العالمي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1947 م ، وفي الاتحاد السوفياتي فتحت الدولة في موسكو أول مسرح للأطفال عام 1918 م ، وعمدت في نفس الوقت إلى العناية بالطفولة وتعميم مسارح الأطفال التي تجاوز عددها في الاتحاد السوفياتي في ذلك العهد سبعة وأربعين مسرحا بشريا ومائة وعشرة مسارح عرائسية ، وفي لايبزيك بألمانيا ظهر مسرح الأطفال عام 1946 م ، وكان من أهدافه المنشودة إزالة الذكريات المؤلمة للحرب من نفوس الأطفال و إعدادهم لتحمل مسؤوليات الحياة الجديدة ، وكانت عروضه المسرحية التي يتلقاها الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى تحتوي على قصص تمثيلية بسيطة ومسرحيات موسيقية أو إيمائية في صورة تمثيل غنائي أو رقص تمثيلي ، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة ترتبط عروضه التمثيلية بواقع الحياة وبالمغامرات البطولية أو بالتمثيل الغنائي ، وفي مرحلة المراهقة تصبح عروضه التمثيلية تقليدية أو

معاصرة ، وفي إيطاليا ظهر مسرح للأطفال عام 1959 م ، وكانت عروضه التمثيلية موجهة إلى مرحلة الطفولة الوسطى ، حيث كان الأطفال الصغار يحضرون إلى المسرح مع آبائهم وأمهاتهم ، وكانت العروض التمثيلية المختارة تتقيد باللغة البسيطة والحركة الطريفة والمزج بين الخير والشر من أجل إضحاك الجمهور المتلقي صغارا أو كبارا ، وقد حققت رومانيا وتشيكوسلوفاكيا نجاحا مرموقا في مسرح العرائس ، وتمكنت الهند من استخدام العرائس الناطقة على خشبة المسرح ، وازدهرت عرائس الماء في فيتنام وعرائس خيال الظل في إندونيسيا ، وتفوقت الصين واليابان في صناعة الدمى المتحركة بكيفيات مختلفة ، وأصبحت الإمكانيات المادية متوفرة بما فيه الكفاية في جميع أنحاء العالم في الوقت الحاضر لمساعدة أي مجتمع يرغب في ترقية مسرح أطفاله ورفع مردوده (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

الأنماط الفنية لمسرح الأطفال

لمسرح الأطفال أنماط فنية تمثيلية عديدة منبثقة من المسرح البشري ومن مسرح العرائس في سياق النشاط المسرحي الموجه إلى الأطفال ، فالمسرح البشري ومسرح العرائس كلاهما يحتوي على أنماط فنية متنوعة مثيرة للبهجة والسرور في نفوس الناشئين صغارا أو كبارا ، ومن هذه الأنماط الفنية المتنوعة شكلا ومضمونا تبلورت الأنماط الفنية لمسرح الأطفال في الصور التالية (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م ، وفتح الباب عبد الحليم و إبراهيم حفظ الله دون ذكر تاريخ النشر) :

أولا – المسرح البشري :

في المسرح البشري المكرس للأطفال يقوم الآدميون بتأدية أدوار تمثيلية ملائمة للجمهور المتلقي وفق نمط من الأنماط الفنية المسرحية الموالية :

ا– مسرح يؤدي أدواره الكبار :

يحتاج مسرح الأطفال الذي يؤدي أدواره الكبار إلى إمكانيات مادية معتبرة وممثلين محترفين من الكبار يتفرغون للقيام بأدوار تمثيلية من أجل الصغار ، وهو مسرح دائم وغير متنقل ترتبط عروضه التمثيلية بقصص مسرحية طريفة مسايرة لخصائص المشاهدين المعنيين بالأمر في هذا المضمار وهم الصغار والكبار معا .

ب– مسرح يؤدي أدواره الصغار :

في مسرح الأطفال الذي يؤدي أدواره الصغار يكون الممثلون من الأطفال الذين لديهم رغبة في ممارسة العمل التمثيلي ، ويكون الجمهور المتلقي من الصغار أو من الصغار والكبار معا ، ويظهر مسرح الأطفال الذي يؤدي أدواره الصغار في شكلين مختلفين ، أحدهما تعليمي

غير دائم يقوم به أبناء المدارس بآليات بسيطة داخل مؤسساتهم التعليمية ، والآخر توجيهي دائم يزاوله الصغار خارج مؤسساتهم التعليمية على غرار مسرح الكبار .

ج- مسرح يؤدي أدواره الكبار والصغار :

يجتمع الكبار والصغار فوق منصة مسرحية واحدة للقيام بالأدوار التمثيلية المنوطة بهم في مسرح الأطفال الذي يؤدي أدواره الكبار والصغار أمام الجمهور المتلقي الذي يتكون من الصغار أو من الكبار أو من الصغار والكبار معا ، وتؤثر العروض المسرحية التي يشترك في تقديمها الكبار والصغار تأثيرا بليغا في نفوس المشاهدين ، وهي عروض مسرحية تعليمية خاصة يتلقاها أبناء المدارس أو توجيهية عامة تستفيد منها الجماهير في الأوساط الاجتماعية المختلفة .

د- المسرح التلقائي :

يصلح المسرح التلقائي لمرحلة الطفولة المبكرة ، وهي المرحلة التي يكون الطفل الصغير فيها مولعا باللعب ، وفي هذا المجال يقوم المربي في المسرح التلقائي بتقديم عرض شفوي لقصة طريفة أمام جمهور من الأطفال الصغار ، ثم يتحاور معهم حول أحداث القصة المعروضة عليهم ، ويطلب من كل واحد منهم على انفراد إعادة عرض القصة على زملائه بطريقته الخاصة تاركا لهم حرية التصرف والتمثيل والإبداع في عرضها ، وبذلك يستفيد الطفل الصغير من المسرح التلقائي في التنفيس الانفعالي وفي الخروج من دائرة التمركز حول الذات وفي الاستمتاع باللعب الجماعي الهادف .

ثانيا - مسرح العرائس :

في مسرح العرائس تكون الأدوار التمثيلية مسندة إلى الدمى المسرحية التي يتولى لاعبون محترفون مهمة تحريكها بمهارة فائقة أمام المشاهدين طبقا لتعليمات المخرج المسرحي ، وقد كانت الدمية في قديم الزمان صورة مجسمة يتم تزيينها كالعروسة وفيها حمرة بلون الدم ،

ويعتبر مسرح الدمى من الأساليب التقليدية القديمة التي استخدمتها الشعوب للتعبير عن آمالها ورغباتها المكبوتة ، وهو في نشأته الأولى لم يكن للصغار ، بل كان للكبار ، ولا يزال الكبار يجدون في عروضه المختلفة متعة كبيرة ، ومن الأنماط الفنية التمثيلية المعتمدة في مسرح العرائس ما يلي :

ا- عرائس القفاز :

تعتبر عرائس القفاز من أكثر أنواع العرائس إثارة للمتعة والبهجة والتشويق ، وهي عرائس بسيطة التكاليف مقارنة بغيرها ، وفي العرائس القفازية يضع اللاعب العروسة في إحدى يديه ، أو يضع في كل يد عروسة كالقفاز ، وتكون ملامح العروسة القفازية وملابسها معبرة عن طبيعة الشخصية التي تمثلها ، وقد ارتبطت عرائس القفاز بالطقوس الدينية في الحضارات الشرقية القديمة ، حيث كان رجال الدين يستخدمونها في تعليم الصغار أمور دينهم ، وتتكون العروسة القفازية من رأس مصنوع من القماش أو الورق أو العجائن يكون متصلا برقبة مجوفة ، ويحاك لها رداء متسع يغطي يد اللاعب الذي يقوم بتحريكها بأصابعه ، وتحتاج العرائس القفازية إلى مهارات يدوية نوعية عالية للاستفادة منها في رفع مردود عمليات التمثيل .

ب- عرائس العصا :

تعتمد عرائس العصا في صنعها وفي تحريكها على ثلاثة قضبان يتصل أحدها برأس العروسة ويتصل الآخران بيديها ، وهي شبيهة بعرائس القفاز وكثيرة الاستخدام في العروض المسرحية المقدمة إلى الصغار ، ولتحريك عروسة العصا في العرض المسرحي يقوم اللاعب بمسك القضيب المتصل برأس العروسة بإحدى يديه ، ويمسك القضيبين المتصلين بيديها بيده الأخرى ، ثم يرفعها إلى الأعلى ، ويكون مختفيا عن أنظار المشاهدين ، وبتحكم دقيق ومنظم في عملية تحريك القضبان الثلاثة تتحرك العروسة بالكيفية المطلوبة ، وقد تكون العروسة العصوية مركبة بطريقة نوعية ، وفي هذه الحالة يمكن تحريكها باستعمال أجهزة التحكم عن بعد .

ج- عرائس الخيوط :

تصنع عرائس الخيوط من الخشب أو من عجينة الورق ، ويكون طول العروسة في حدود خمسين سنتيمترا ، وهي عبارة عن أجزاء متكاملة يرتبط بعضها ببعض بمفاصل اصطناعية دقيقة تسمح للعروسة بأداء الأدوار التمثيلية المنوطة بها عن طريق تحريك الخيوط أو الأسلاك المعدنية الرفيعة المثبتة في أماكن معينة من جسمها ، وكلما زاد عدد خيوط العروسة اتسع مجال حركتها في عمليات التمثيل المسرحي ، وقد يصل عدد الخيوط في العروسة الواحدة إلى أربعين خيطا ، وتتميز عرائس الخيوط ببساطة التكاليف وبالمرونة في الحركة وبالقدرة على محاكاة الإنسان في معظم أفعاله ، فعروسة الخيوط تقف وتجلس وتمشي وتجري وترقص بحركات متناسقة مثيرة لاهتمام الأطفال على وجه الخصوص ، ويتم تحريك عروسة الخيوط من الأعلى ، حيث يكون اللاعب المكلف بتحريكها مختفيا في مكان مرتفع لا يراه المشاهدون ، وتكون العروسة واقفة على خشبة المسرح أمام الجمهور المتلقي ، وبتحكم اللاعب في شد الخيوط و إرخائها تتحرك عروسة الخيوط بجسمها الجميل وملابسها الأنيقة طبقا لمقتضيات الموقف التمثيلي .

د- عرائس خيال الظل :

تكون عرائس خيال الظل أشكالا مسطحة من الورق الأسود المقوى أو من الجلد أو من الخشب أو من الصفائح المعدنية ، كما يمكن أن تكون على شكل تماثيل مجسمة من العجائن ، أو أن يقوم اللاعبون أنفسهم بعرض أدوار تمثيلية كالعرائس ، ويكون جسم العروسة في خيال الظل مزودا بمقبض خلفي يمسكه اللاعب أثناء قيامه بتحريك العروسة ، وبمفاصل آلية تمكن اللاعب من إظهار حركة العروسة للجمهور المتلقي ، وبثقوب نوعية تجعل خيال العروسة يظهر على الشاشة باللونين الأبيض والأسود ، وفي حالة ما إذا كانت هذه الثقوب النوعية مسدودة بأغطية شفافة ملونة فإن خيال العروسة يتلون على الشاشة أمام المشاهدين ، وتتحرك عرائس خيال الظل بين شاشة بيضاء نصف شفافة ومصدر ضوئي قوي يوضع

خلفها ، وبذلك تبدو العروسة على الشاشة البيضاء في صورة خيال مظلم يتحكم اللاعب في تحريكه بأساليب فنية محكمة ، ويجد الأطفال بوجه عام متعة كبيرة في ألعاب خيال الظل باستعمال أجسامهم في تقديم عروض مسرحية خلف الشاشة ، وقد يدعى خيال الظل أحيانا ظل الخيال ، وهو فن مسرحي تقليدي عريق ذو أصول شرقية قلبا وقالبا .

هـ- عرائس المسرح الأسود :

يستمد المسرح الأسود نصوصه الأدبية من القصص الخيالية والأساطير القديمة ، وهو يعتمد بالدرجة الأولى على عاملي الضوء واللون ، حيث يكون كل شيء فيه أسود اللون ما عدا العروسة فتكون بيضاء أو ملونة ، وعن طريق الإضاءة فوق البنفسجية يبتهج الجمهور المتلقي برؤية العروسة الجميلة تتهادى بألوانها الزاهية في هالة من النور الكاشف لها ، وتتحرك العروسة في المسرح الأسود بحرية مطلقة أمام خلفية سوداء أو معتمة لا تعكس الإضاءة الموجهة إليها ، فترقص أو تطير أو تختفي وتظهر فجأة في سياق الأدوار التمثيلية المنوطة بها ، وفي عروض المسرح الأسود يمكن استخدام أي نوع من أنواع العرائس المسرحية ، ولا يجد اللاعب أية صعوبة في إبداء حركات العروسة للمشاهدين ، فيخفيها عنهم بوقوفه أمامها ، ويظهرها لهم بابتعاده عن مسار الضوء المسلط عليها ، وجميع اللاعبين في المسرح الأسود غير مرئيين لارتدائهم ملابس سوداء في ظلام دامس ، وفي هذا المجال يكون نجاح العروض المسرحية مرتبطا ارتباطا وثيقا بمدى ارتفاع درجة اللون الأسود الذي يثير شغف الأطفال بمشاهدة العرائس وهي تلمس طريقها في وسط مسرحي مظلم .

* * *

الأهمية التربوية لمسرح الأطفال

يعتبر مسرح الأطفال من أبرز الوسائط التربوية في العصر الحديث ، فهو أقوى معلم للأخلاق وخير دافع إلى السلوك الطيب ، وهو وسيلة إعلامية تعليمية ترفيهية تعتمد في أداء المهام النوعية المنوطة بها على الإدراك السمعي البصري الذي يترك أثرا قوي المفعول في ذاكرة الطفل وفي مكونات الخيال لديه ، كما يوفر مسرح الأطفال للناشئ المؤدي والمتلقي منذ نعومة أظفاره تواصلا جماهيريا فاعلا ومثمرا يؤثر في نفسه تأثيرا بليغا ، فيكشف عن اهتماماته وميوله واتجاهاته ، ويهيئ له الظروف الملائمة للعمل الجماعي التعاوني الذي يساعده على تكوين شخصيته وتأكيد ذاته وترقية ذوقه الفني والجمالي ، وفي هذا السياق يتيح النشاط المسرحي للأطفال فرصا عديدة للحصول على وجهات نظر جديدة في شتى ميادين الحياة ، ويساهم في نفس الوقت بدور بالغ الأهمية في تفعيل حواسهم وتوسيع مداركهم وتحريك مشاعرهم و إمدادهم بألوان مختلفة من الخبرات الإنسانية المباشرة وغير المباشرة في مواقف تمثيلية حية تساعدهم على تقبل حياتهم وفهمها وتنظيمها بصورة أفضل ، وهناك ما يدعى بمسرحة المناهج ، وهي تعني وضع المادة التعليمية في إطار مسرحي هادف يجعلها تنطق أمام التلاميذ في حوار متدفق يجلب إليهم المتعة والبهجة والسرور في تعلم وظيفي مريح وممتع يعينهم على التحكم في عمليات الفهم والاحتفاظ والتذكر ، ويضاف إلى ذلك أن النشاط المسرحي ينقل إلى الصغار على وجه الخصوص الأفكار والمفاهيم والقيم في أطر تمثيلية مفعمة بالحيوية والنشاط وشبيهة إلى حد بعيد باللعب التمثيلي الحر الذي يتضمن ما يفكر فيه الطفل وما يشعر به قلبا وقالبا ، وأن اعتماد النشاط المسرحي على التمثيل الذي يقوم في جوهره على الفعل ورد الفعل مع وجود علاقة تفاعلية مباشرة بين مرسل الرسالة المسرحية ومستقبلها يكشف بوضوح وجلاء عن مدى فاعلية مسرح الأطفال في المجال التربوي ، وأن احتواء النشاط التمثيلي على الحركة والإلقاء والزخرفة والغناء وما شاكل ذلك من مكونات العرض المسرحي يوقظ روح الإبداع والابتكار لدى الطفل الممثل والمشاهد ويعزز قدرته و إرادته ويغذي مداركه ومواهبه أدبيا وفنيا ووجدانيا ، ومن هذا المنطلق يكون العمل التمثيلي بمحتوياته الفكرية والفنية

المعهودة قادرا على أن يصل إلى أعماق شخصية الطفل ، وأن يستثير خياله بسهولة ويسر ، وأن يربط ذاته بذوات الآخرين عن طريق الاقتداء بأقوال الممثلين وأفعالهم على خشبة المسرح ، ومادام الأطفال يتعلمون بالمحاكاة والتقليد ، ولديهم في مراحل الطفولة المختلفة قابلية متجددة للإيحاء والتصديق ، فإن النشاط المسرحي الذي يوجه إليهم يكون مجديا في تنشيط ملكاتهم العقلية ، وفي رفع مستوياتهم المعرفية ، وفي تزويدهم بمهارات لغوية متنوعة تمكنهم من القدرة على التواصل بنجاح في محيطهم الاجتماعي وتفتح لهم آفاقا مستقبلية واسعة وواعدة في ميدان التربية (أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر 1986 م ، و أمير إبراهيم القرشي 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، و أبو الحسن سلام 2004 م).

* * *

الأبعاد النفسية والاجتماعية لمسرح الأطفال

الإنسان ممثل بطبعه ، وما حياته اليومية إلا تعاقب مستمر لأدوار تمثيلية مختلفة ، فالتمثيل جزء من التكوين الذاتي للإنسان ، وهو في نفس الوقت حاجة نفسية واجتماعية لا غنى عنها بالنسبة إليه ، ففي شتى ميادين الحياة يقوم الإنسان بأدوار متباينة خلال تفاعله مع الآخرين ، ويرتدي لكل دور يقوم به قناعا مناسبا ، وفي حالة فشله في ممارسة تلك الأدوار تضطرب حياته ، وتلتبس الأمور عليه ، ويهتز تكيفه وتوافقه وانسجامه مع نفسه ومع غيره ، وعلى هذا الأساس يضطلع مسرح الأطفال بمهمة إشباع حاجة الطفل إلى التمثيل الذي يرتبط باللعب ارتباطا وثيقا في مرحلة الطفولة إلى درجة أنه لا يوجد طفل عادي لا يتوق إلى اللعب والتمثيل ، وهناك ما يدعى باللعب التمثيلي لدى الأطفال ، ويظهر ذلك في أبسط صوره لدى الفتى الذي يركب العصا وكأنها فرس مغوار يجوب الفيافي والقفار ، كما يظهر لدى الفتاة التي تضم الدمية إلى صدرها وكأنها رضيع يلوذ بحضن أمه الحنون ، وعن طريق اللعب التمثيلي يتخلص الأطفال من مكبوتاتهم ، ويتدربون على الأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم في وقت لاحق ، وفي مسرح الأطفال يجد الصغار ما يجدونه في اللعب التمثيلي من المتعة والإشباع ، حيث أن التفكير الحسي الذي يربط الطفل بالأشياء المرئية والملموسة في اللعب التمثيلي يتجاوب بسهولة ويسر مع النشاط المسرحي الذي يعتمد مبدئيا على تجسيم الوقائع والأحداث على خشبة المسرح ، ويلاحظ في هذا المضمار أن العروض المسرحية التقليدية بوجه عام تعتني بعنصري الاندماج والإيهام ، وأن الأطفال اندماجيون بالفطرة ومصدقون لكل ما يرون ويسمعون ، وذلك ما يصنع نوعا من التقارب والألفة بين الطفل والمسرح ، ويجعل النشاط المسرحي الذي يقدم إلى الأطفال مؤهلا للنجاح في تلبية مطالب الطفل ونقله إلى العالم الذي يسعده أن يراه ، ومادام النشاط المسرحي عملا جماعيا تعاونيا منظما وهادفا ، فإنه يعتبر في أي حال من الأحوال قوة نفسية واجتماعية فاعلة في الإرشاد والتوجيه ، وفي التسلية والترفيه ، وفي الإعلام والتثقيف ، وفي إشباع الحاجة إلى الحب والتقدير ، والحاجة إلى الانتماء ، والحاجة إلى المعرفة والاستطلاع ، والحاجة إلى النجاح والتفوق والتميز وتحقيق الذات ، وكل

ذلك يحصل عليه الطفل من المشاركة في العمل التمثيلي ومن مشاهدة القائمين بتقديمه إلى الجمهور المتلقي ، وفي النشاط المسرحي بأشكاله وألوانه المختلفة يبتهج المشاهد بمتعة نسيان كيانه الذاتي ومشكلاته الآنية طيلة الفترة الزمنية التي يقضيها في مشاركته العاطفية للقائمين بالتمثيل على خشبة المسرح وفي اشتراكه الانفعالي مع سائر المشاهدين في تلقي التأثير ، وقد نشأت في أحضان المسرح الحديث اتجاهات عملية وقائية وعلاجية تتناول المشكلات النفسية والاجتماعية في قالب تمثيلي يرتكز على التداعي الحر والتنفيس الانفعالي ، وصار من المعتمد في التربية المسرحية أن الأثر الذي يتلقاه الفرد داخل الجماعة يكون أقوى مفعولا من الأثر الذي يتلقاه على حدة في نفس المجال ، وأنه كلما زاد عدد المشاهدين في العرض المسرحي ارتفعت درجة الاستمتاع بوقائعه وأحداثه واتسعت دائرة الخلفية الثقافية المشتركة في مجتمع المدينة الكبيرة المترامية الأطراف ، وأن النشاط المسرحي الموجه علاج نافع لمشكلات القلق والخوف والخجل والانطواء والعنف والعدوانية ، فيه دواء ناجع للشعور بالنقص وسوء التكيف والتوافق والانسجام ، وفيه عناية وافية بالثقافة الوظيفية التي تتكامل فيها المتعة مع المنفعة والتسلية مع التوجيه ، وفيه تشكيل نفسي اجتماعي لوعي الطفل ووجدانه ، وإعلاء نوعي انتقائي لأهوائه وعواطفه ، إلى جانب تدريبه على دقة الملاحظة ، وعلى النقد البناء ، وعلى العمل الجماعي ، وعلى مواجهة المواقف واتخاذ القرارات (أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر 1986 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م ، وفتح الباب عبد الحليم و إبراهيم حفظ الله دون ذكر تاريخ النشر ، ومحمد زغلول سلام دون ذكر تاريخ النشر).

* * *

خصائص مسرح الأطفال

يتميز مسرح الأطفال بجملة من الخصائص التي تجعله قادرا على إثارة الصغار والتأثير في نفوسهم والسيطرة على مداركهم وأهوائهم من بداية العرض التمثيلي الموجه إليهم إلى نهايته ، ومن أبرز تلك الخصائص ما يلي (عبد القادر القط 1978 م ، ومحمد حسن عبد الله 2000 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد السيد حلاوة 2003 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) :

01- الاندماج في التمثيل :

في العروض المسرحية التقليدية على وجه العموم يندمج الممثل في الموقف التمثيلي الذي يمر به ويعيش بكل انفعالاته وعواطفه الدور المسرحي الذي يؤديه أمام المشاهدين ليكون هو نفسه الشخصية التي يقوم بتمثيل أدوارها على خشبة المسرح ، في حين أن بعض العروض المسرحية الحديثة يظهر فيها تغريب الدور المسرحي بالفصل التام بين الممثل والشخصية التي يمثلها ، وذلك لمنع المشاهدين من تلقي الانفعال وانتقاله إليهم كنوع من التقمص ، وما يلاحظ في هذا المضمار أن خاصية الاندماج في التمثيل التي ينادي بها معظم رواد المسرح القديم والحديث ترفع مردود مسرح الأطفال وتربطه في شكله وفي مضمونه بجمهوره المؤدي والمتلقي ، وأن الاندماج بمفهومه الشامل حالة من الإخلاص في الأداء تكون مصحوبة بخبرة سارة تعزل المندمج عن العالم المحيط به ، وحيث أن الأطفال يغلب على حياتهم الطابع الاندماجي ، فإن أي نشاط مسرحي يندمجون فيه ممثلين أو مشاهدين يهز مشاعرهم ، ويحرك عواطفهم ، ويغذي عقولهم ، ويتسلل إلى أعماق نفوسهم بما يتضمنه من الأفكار والمعارف والمثل والقيم ، فيتشربون محتواه باندماجهم في أدواره المسرحية التي يؤدونها أو يشاهدونها ، وعن طريق الاندماج في التمثيل يحدث التطهير الذي تحدث عنه أرسطو في المسرح اليوناني ، حيث ينفعل المشاهد بالمآسي المعروضة عليه في الأدوار التمثيلية ، وفي هذا السياق يشارك

المشاهد البطل في همومه ومعاناته على خشبة المسرح ، ويتعاطف معه في تقبل مصيره المحتوم ، وبذلك يتطهر المشاهد من مشاعره الضارة المكبوتة ، ويتخلص من اضطراباته الشخصية وانفعالاته الحادة بفضل اندماجه في التمثيل وتفاعله مع وقائعه وأحداثه المثيرة .

02- الإيهام السحري :

يعني الإيهام في العمل التمثيلي دفع المشاهد إلى تصديق وجود مالا وجود له في الواقع ، وهو ضرب من الإيحاء الملازم لمرحلة الطفولة ، وفي مسرح الأطفال إيهام ساحر جذاب يثير انتباه المؤدين والمتلقين ، ويحتفظ به لحملهم على اقتفاء خطى العرض المسرحي واستيعاب فحواه ، ويعتقد الأطفال أن كل ما يصل إليهم عن طريق السمع أو البصر حقيقة لا افتراء فيها ولا مراء ، وهم يتقبلون الأفكار والمعارف التي يتلقونها من غيرهم دون أن يكون لديهم أساس كاف لقبولها ، ولدى الطفل ميل فطري إلى الإيمان بصحة كل ما يقال له ، والكلمة التي تمر على مسامع الطفل والصورة التي تراها عيناه من الصعب زوالهما ، وهنا يظهر دور النشاط المسرحي في بناء شخصية الطفل و إعداده للحياة بالحياة نفسها ، وتتجلى قيمة المسؤولية الملقاة على كواهل المعنيين بالأمر في التمثيل للأطفال .

وللإيهام السحري في مسرح الأطفال علاقة وثيقة الارتباط بعناصر العرض المسرحي ، فهو يستمد منها قدرته على إقحام الطفل في الموقف التمثيلي وعلى استدراجه إلى التعاطف معه في أي حال من الأحوال ، وفي ضوء تفاعل الإيهام السحري المسرحي مع خيال الطفل الإيهامي تأخذ مسرحيات الأطفال مجراها في الأدب المسرحي ، وتصل إلى قمة الإثارة والمتعة والتأثير .

03- مراعاة المرحلة العمرية :

الأطفال ليسوا جمهورا واحدا ، فما يتقبله أحدهم في سن السادسة يبدو تافها لغيره في سن الثانية عشرة ، وما يهز مشاعر الكبار منهم يثير فزع الصغار ، ولذلك تعد مراعاة المرحلة العمرية من خصائص مسرح الأطفال بأشكاله وألوانه المختلفة .

ففي الطفولة المبكرة ، وهي مرحلة الخيال الذاتي واللعب الإيهامي ، وتشتمل على فترتي المهد والحضانة ، وتستمر إلى سن السادسة ، يتميز الطفل بقوة الخيال وبالقابلية للإيحاء وبالرغبة في استخدام الحواس ، حيث يكون إدراكه للأشياء إدراكا حسيا ، ويشغل التخيل حيزا كبيرا من نشاطه العقلي ، فيستغرق في أحلام اليقظة ، ويتعلق باللعب الإيهامي في أواخر السنة الثانية من عمره ، وفي اللعب الإيهامي نشاط تمثيلي خيالي يرتبط بالمحاكاة والتقليد ، ويبتهج به الذكور والإناث على حد سواء ، ومن صوره لدى الذكور أن يأخذ الفتى غطاء القدر من المطبخ ، ويديره بيديه ذات اليمين وذات اليسار ، وهو يجري وكأنه يقود سيارة شخصية من نوع رفيع ، ومن صوره لدى الإناث أن تأخذ الفتاة الدمية وكأنها كائن حي يدرك ما تقول ، فتأمرها وتنهاها ، وتتعامل معها كما تتعامل مع إحدى رفيقاتها ، وفي حدود السنة الرابعة من العمر يظهر الرفيق الخيالي للطفل ، ويكون الرفيق الخيالي إنسانا أو حيوانا أو جمادا يتعامل مع الطفل في لحظات انفراده بنفسه بعيدا عن الآخرين ، وفي أعقاب الطفولة المبكرة يميل الطفل إلى التشبه بالأبطال والقيام بالأعمال البطولية ، ولكي يحقق النشاط التمثيلي أهدافه في مرحلة الطفولة المبكرة يجب ربطه بعالم الحيوانات وبالأشخاص المخالطين للطفل في حياته اليومية مع استخدام مسرح العرائس في عروض تمثيلية بسيطة وشائقة تعتمد على الحركة والإضاءة والألوان والمحسوسات والإيقاع السريع والإيهام والحيل الخداعية ، وتتضمن في نفس الوقت محتويات تربوية وثقافية وجمالية متنوعة .

وفي الطفولة الوسطى ، وهي مرحلة الخيال المنطلق واللعب الجماعي ، وتمتد من سن السابعة إلى سن التاسعة ، وفيها يظل الطفل محتفظا بقوة الخيال والقابلية للإيحاء ، ويقوى لديه حب الاستطلاع ، وتزداد رغبته في التواصل الاجتماعي والاحتكاك بالآخرين ، ويميل إلى الارتباط بالواقع و إلى معرفة العادات والتقاليد والمثل والقيم السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه ، ويتوقف نجاح العمل التمثيلي في الطفولة الوسطى على مدى ارتباطه بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل وعلى مدى اهتمامه بالخيال العلمي الهادف والمغامرات المثيرة وبساطة الأفكار ووضوح الحوار واتساع الخيال ، ويتقبل الأطفال في الطفولة الوسطى المسرح البشري

كما يتقبلون مسرح العرائس ، ويستجيبون للموسيقى والغناء والرقص ، ويستفيدون من الإرشاد والتوجيه التربوي و الاجتماعي ، ويراعى في هذا المضمار أن يعتمد الإرشاد والتوجيه على الأسلوب غير المباشر ، وأن يصل كل نشاط مسرحي إلى نهاية سارة ممتعة وجذابة .

وفي الطفولة المتأخرة ، وهي المرحلة التي تمتد من سن العاشرة إلى سن الثانية عشرة ، يتسع إدراك الطفل ، ويصبح قادرا على تفسير الأشياء وفهم العلاقات ، ويزداد ارتباطه بالواقع وإعجابه بالشجاعة والمغامرة والتنافس والأعمال البطولية ، وتشتد رغبته في الانتقال من المحسوس إلى المجرد ، ويستمر في تعلقه بالخيال المنطلق واللعب الجماعي ، وما يؤخذ بعين الاعتبار في النشاط المسرحي الموجه إلى الصغار في الطفولة المتأخرة أن يكون زاخرا بالمعارف العلمية والثقافية المعاصرة ، وأن يتقيد بالواقعية المستمدة من بيئة الطفل ، وأن يعتني بالجوانب الإيجابية في عروضه البطولية ، وأن يبتعد كل البعد عن القسوة والعنف والعدوانية ، وأن تكون نهايته عادلة يأخذ فيها كل ذي حق حقه .

وفي المراهقة ، وهي مرحلة الارتباط بالواقع والبحث عن المثل والقيم ، وتمتد من سن الثالثة عشرة إلى سن الخامسة والعشرين ، وفيها يميل المراهق إلى حب الظهور و إلى الاشتراك في الأعمال الجماعية ، وينزع إلى التمرد على الوالدين وعلى المعلمين وعلى أي شكل من أشكال السلطة التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال ، ويصبح اندفاعيا عاطفيا معتزا بنفسه ومتعلقا بالمثل العليا وبالجمال ، ويصل نموه العقلي إلى القدرة على التفكير في المعاني المجردة ، ويهتم بالعمل التمثيلي ، وتزداد قدرته على إتقان العمل والتحكم في الأداء ، ويكون في أمس الحاجة إلى تفريغ شحناته العاطفية الانفعالية ، ويجد المراهق في النشاط المسرحي فرصة ثمينة لتأكيد ذاته و إثبات وجوده وتحقيق ما يصبو إليه من التوازن بين الواقع والخيال ، وما دام المراهقون يحتاجون إلى التعبير المنطلق والتنفيس الانفعالي ، فإنهم يستفيدون من أي نشاط تمثيلي يعتني بالقيم الاجتماعية والمثل الأخلاقية ، وتكون موضوعاته علمية وثقافية متنوعة ومتصلة بمشكلات الشباب .

* * *

أنواع مسرحيات الأطفال

مسرحيات الأطفال تختلف أشكالها وألوانها باختلاف الهدف المنشود من إعدادها ، فقد يكون الهدف اجتماعيا أو ثقافيا أو تربويا أو تعليميا أو إعلاميا أو ترفيهيا أو وقائيا أو علاجيا ، وبتحديد هدف المسرحية يتحدد نوعها ، ومن أنواع المسرحيات المتداولة في أوساط الأطفال ما يلي (أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر 1986 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد السيد حلاوة 2003 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م ، وفتح الباب عبد الحليم و إبراهيم حفظ الله دون ذكر تاريخ النشر) .

01- مسرحية التمثيل الصامت :

في التمثيل الصامت يؤدي الممثلون الأدوار المنوطة بهم على خشبة المسرح دون حوار مسموع ، ويعتمدون في أدائهم المسرحي اعتمادا كليا على قوة الحركة وملامح الوجه وتعبير المنظر في مواقف تمثيلية نوعية يكون الصمت فيها أبلغ من الكلام ، ويتوقف نجاح مسرحية التمثيل الصامت بالدرجة الأولى على مدى قدرة الممثل على التعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام لغة الجسد في تواصل حركي يؤثر في المشاهد ، ويعبر عن مضمون الفكرة المراد إيصالها إليه بالأداء الحركي الذي يرتكز على الإيقاع والإيماء والإيهام والإيحاء وتعبيرات الوجه وأوضاع الجسم التصويرية ، ويراعى في التمثيل الصامت أن يكون موضوع المسرحية بسيطا ومحددا بدقة ووضوح ومعبرا عن حدث له بداية ووسط ونهاية ، وأن لا يستغرق عرض المسرحية أكثر من خمس عشرة دقيقة يواجه الممثل فيها صعوبة السيطرة على حركات جسمه طيلة الفترة الزمنية المكرسة للعرض .

ويهدف التمثيل الصامت إلى تنمية القدرة على التعبير الحركي والتحكم الذاتي والتركيز والإبداع ، وهو محبب إلى نفوس الأطفال الصغار المؤدين والمتلقين ، ويقوم التمثيل الصامت مبدئيا على تفتيت مكونات الواقع وإعادة تركيبها من خلال نظام متفق عليه بحركات رمزية

معينة انطلاقا من ملاحظة وتأمل تصرفات الآخرين ، ومن تحليل حركات أعضاء الجسم والاحتفاظ بها في الذاكرة ، ومن التفوق في أداء الألعاب التعبيرية وألعاب المحاكاة ، ويمكن في التمثيل الصامت أن تقتصر المسرحية على شخصية واحدة أو أن تتطلب تعاون مجموعة من الشخصيات ، كما يمكن في المواقف التمثيلية الصامتة استخدام الموسيقى التصويرية وغيرها من وسائل التعبير عن المعنى ما عدا الكلمات المنطوقة .

02- مسرحية لعب الأدوار :

لعب الأدوار من أبسط أنواع التمثيل وأكثرها شيوعا وانتشارا في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص ، وفيه يقوم الممثل على خشبة المسرح بأداء وظيفة أحد الأفراد العاملين في المجتمع ، وهو شبيه إلى حد بعيد باللعب التمثيلي الذي يحبه الأطفال ويبتهجون به في حياتهم اليومية ، ولذلك تدعى مسرحية لعب الأدوار أحيانا بمسرحية اللعب التمثيلي ، ويمكن أن يكون الأداء التمثيلي في مسرحية لعب الأدوار تلقائيا مرتجلا دون الاعتماد في أي حال من الأحوال على حفظ الأدوار واستظهارها ، حيث يؤدي الطفل القائم بالتمثيل في مسرحية لعب الأدوار دور المعلم أو الطبيب أو القاضي وما شاكل ذلك باستخدام التعبير الحر المنطلق ، ويساهم لعب الأدوار بشكل بالغ الأهمية في ربط الطفل الممثل أو المشاهد بمعطيات الواقع المحيط به ، كما يؤثر في تشكيل شخصيته وفي تغذية عقله ووجدانه من خلال عمليات الاندماج والإيحاء والتقمص التي يمر بها في نشاطه التمثيلي ، ويضاف إلى ذلك أن لعب الأدوار يرفع معنويات الصغار ويكشف عن مشاعرهم ورغباتهم وميولهم ودوافعهم الخاصة ، وأن نجاح الطفل في أداء الدور المسند إليه يدفعه إلى حسن إدراك ذاته وتقبلها والرضا عنها ، وأن تفاعل الأطفال في مسرحية لعب الأدوار يساعدهم على فهم العلاقات الإنسانية ومعرفة أبعادها المختلفة ، ويمكنهم في نفس الوقت من الحصول على مزيد من التكيف والتوافق والانسجام في حياتهم الاجتماعية بوجه عام .

03- مسرحية المشكلات الاجتماعية :

لا تهتم مسرحية المشكلات الاجتماعية بتمثيل وظيفة أحد الأفراد العاملين في المجتمع كما هو الحال في مسرحية لعب الأدوار ، ولكنها تقترب منها في كونها تتناول مشكلة اجتماعية شائكة في حوار تمثيلي تلقائي يتضمن أدوار مسرحية مثيرة ومتكاملة على غرار ما يوجد في مسرحية لعب الأدوار .

ولمسرحيات المشكلات الاجتماعية أهمية قصوى في مناقشة الموضوعات الاجتماعية الجدلية مثل تنظيم النسل ، والعلاقات الأسرية ، والتناقض بين القيم الجديدة والقيم القديمة ، ونظافة المحيط ، ومكافحة الجريمة ، ومحاربة الغش والاحتيال والمخدرات وسائر الآفات الاجتماعية ، ولا تقف مسرحية المشكلات الاجتماعية عند مجرد تصوير المشكلة المدرجة في النشاط التمثيلي كما هي في الواقع ، بل تتطرق إلى الكشف عن أبعادها والغوص في أعماقها وإمداد الجمهور المتلقي بالمقترحات الوقائية والعلاجية الملائمة لمواجهتها والسيطرة عليها .

وتتميز مسرحية المشكلات الاجتماعية بقدرتها على إثارة خيال الطفل ومساعدته على التنفيس الانفعالي وعلى اكتساب سلوكيات اجتماعية مرغوب فيها ، وينسجم المراهقون إلى حد بعيد مع مسرحيات المشكلات الاجتماعية ، لأنها تمنحهم فرصة التعبير عن آرائهم المتعلقة بالقضايا المثيرة لاهتمامهم في حياتهم اليومية ، ولأنها تمدهم بوجهات نظر جديدة تجاه مواقف اجتماعية مختلفة يمكن أن تواجههم في المستقبل ، كما أنها تحثهم على اكتساب مهارات الإصغاء والحوار والإدلاء بالرأي وتقبل الرأي الأخر ، وتساعدهم في نفس الوقت على التخلص من وطأة الضغط الاجتماعي من خلال اندماجهم في أدوار تمثيلية اجتماعية مختارة تجعلهم يضعون أنفسهم موضع الآخرين حيال المشكلات الاجتماعية المثارة على خشبة المسرح ، وهناك ما يدعى بالألعاب المسرحية الاجتماعية ، وفيها يجد الأطفال مجالا حيويا للتكيف الانفعالي مع المجتمع الذي يعيشون فيه ، كما أنها تكشف عن الأنماط السلوكية المراد تغييرها

في شخصية الطفل ، وتهيئ الظروف المناسبة لتقويم اتجاهاته وتعديلها بصورة تكون أكثر فاعلية من استخدام أساليب التأنيب والتهديد والوعيد .

04- مسرحية المشكلات النفسية :

ترتكز مسرحية المشكلات النفسية على التعبير الحر المنطلق والتنفيس الانفعالي التلقائي ، وهي من أهم أساليب العلاج النفسي الجماعي الذي يدور حول نشاط المفحوص صاحب المشكلة المدرجة في العمل التمثيلي ، حيث يقوم المفحوص بالدور الرئيسي في تمثيل مشكلته الشخصية على خشبة المسرح ، ويتولى المعالج النفسي مهمة مساعدة المفحوص ومراقبة أدائه التمثيلي ، ومن خلال اندماج المفحوص في النشاط المسرحي وانهماكه في الحديث عن نفسه أمام المشاهدين تتحقق ذاته ، وترتفع معنوياته ، ويقوى على تفريغ ما في جعبته من الشحنات الانفعالية المكبوتة ، وحينئذ يشعر بالراحة والاطمئنان ، ويزداد ارتباطه بالواقع ، ويصبح قادرا على مواجهة مواقف الحياة اليومية التي كان يخشى مواجهتها في وقت سابق .

وفي مسرحية المشكلات النفسية يطلب الفاحص من المفحوص أن ينطلق في حوار تمثيلي متواصل على خشبة المسرح مع شخص وهمي يحدده هو بنفسه ، كما يحدد موضوع الحوار ومكان الحدث المسرحي وزمانه ، ويترك الفاحص للمفحوص الحرية المطلقة في اختيار ما يقوم به من أفعال وما يتفوه به من أقوال في أدائه التمثيلي الخاضع للمراقبة ، وفي وسع الفاحص في النشاط المسرحي المكرس لمعالجة المشكلات النفسية أن يغوص في أعماق شخصية المفحوص وأن يقف على طبيعة علاقاته الاجتماعية ، وأن يدرك طريقة تواصله وتفاعله مع الآخرين ، وذلك ما يستفيد منه الفاحص في اتخاذ تدابير التشخيص والوقاية والعلاج الملائمة لتعديل سلوك المفحوص و إعادة تشكيل شخصيته ، ويمكن تكييف مسرحيات المشكلات النفسية حسب احتياجات الأطفال المعنيين بالأمر في النشاط المسرحي ، كما يمكن

أن يستعين المعالج النفسي بأشخاص آخرين يقومون بأدوار تمثيلية ثانوية مع المفحوص لرفع مردود الأداء التمثيلي و إدراك غاياته المنشودة .

ولا تحتاج مسرحية المشكلات النفسية إلى حفظ أدوار تمثيلية معينة واستظهارها أثناء العرض المسرحي ، لأن صاحب المشكلة فيها هو المؤلف والممثل في نفس الوقت ، وهو مطالب بالتزام التلقائية وحرية الأداء في المهام التمثيلية المنوطة به ، وقد تكون المشكلة الواردة في مسرحية المشكلات النفسية فردية أو جماعية ، وفي كلتا الحالتين يمر الطفل المؤدي والمتلقي بخبرة نوعية جديدة ينتقل أثرها بسرعة فائقة من المواقف التمثيلية في النشاط المسرحي إلى المواقف الواقعية في الحياة اليومية ، وتستخدم مسرحيات المشكلات النفسية في تحسين الكفاية الإنتاجية للإرشاد والتوجيه الفردي والجماعي ، وفي علاج الخوف والخجل والانطواء والميول العدوانية ، وفي تخفيف حدة الضغط النفسي والقلق والاضطرابات الشخصية ، وفي تحقيق الاتزان الوجداني وتعزيز الثقة بالنفس وتفجير الطاقات الانفعالية المكبوتة .

05- مسرحية العرائس :

يبتهج الأطفال بمشاهدة العروسة وهي تتحرك على خشبة المسرح ، ويتأثرون بأقوالها وأفعالها في أي حال من الأحوال ، والعرائس رموز مسرحية معبرة عن شخصيات نوعية فاعلة في حياة الأطفال ، ويقوم لاعبون محترفون بتحريكها أمام الجمهور المتلقي ، وهم مختفون وراء ستار يحول دون رؤية أجسادهم ، وتصلح العرائس المسرحية لعرض الموضوعات الخالية التهكمية الهادفة بدرجة عالية من البساطة والصراحة لا تتوفر في التمثيل العادي الذي يؤدي أدواره الآدميون ، ويعتمد التمثيل بالعرائس على البصر والحركة أكثر من اعتماده على السمع والحوار الملفوظ ، ويجد الأطفال في حركات العروسة وأغانيها ورقصاتها متعة متجددة تتوغل في أعماق نفوسهم ، وتصيب شغاف قلوبهم ، وتدفعهم إلى الاهتمام بمجاراة وقائع العرض المسرحي المقدم إليهم .

وتتطلب مسرحية العرائس عناية خاصة بالألوان والموسيقى والملحقات المسرحية مع تجنب تعقيد المناظر وسرد التفاصيل ، وينظر الأطفال إلى العرائس المسرحية وكأنها كائنات حية تحدثهم بما لا يعرفونه في حياتهم اليومية ، وتنقلهم إلى عالم خيالي مثالي مصطنع ، فيميلون إليها ، ويتعلقون بها ، ويشاركونها في آمالها وآلامها على خشبة المسرح ، ومن تلك المشاركة العاطفية يتلقى الأطفال من العرائس المحببة إلى نفوسهم محتوى العرض المسرحي ، ويتقبلون منها عن رضا وطيب خاطر مالا يتقبلونه من غيرها ، ويتنافسون في محاكاتها وتقليد أصواتها وحركاتها بدقة منقطعة النظير ، وهناك أنواع مختلفة من الدمى والعرائس يمكن توظيفها في تقديم عروض مسرحية ساخرة أو ناقدة تربط الأطفال بمعطيات المجتمع الذي يعيشون فيه ، وتمنحهم إمكانية المرور بخبرة ترفيهية مربية تنمي الحس الفني والذوق الجمالي لديهم ، وتغذي مواهبهم وملكاتهم الإبداعية ، وتعزز مكتسباتهم اللغوية ، وتسد حاجتهم إلى التسلية والترويح ، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يمكن تدريب الأطفال على إعداد العرائس المسرحية وتحريكها والنطق بلسانها خلال قيامها بالأدوار التمثيلية المنوطة بها في مسرح العرائس .

* * *

الكتابة لمسرح الأطفال

في الكتابة لمسرح الأطفال يتجنب الكاتب تشويه الحقائق وقلب المفاهيم وتضليل الجمهور المتلقي ، ويتقيد في نفس الوقت برسم الحياة كما هي في الواقع بخيرها وشرها وحلوها ومرها ، ومن العبث في هذا المضمار الاستخفاف بالأطفال والافتراء عليهم ، وغني عن البيان أن الأطفال بوجه عام لديهم ارتفاع متزايد في القابلية للإيحاء والإيهام وميل فطري إلى تصديق ما يرون وما يسمعون ، وفي حالة إمدادهم بمعلومات خاطئة في تربيتهم وفي تعليمهم تتشكل شخصياتهم بالضرورة في الاتجاه غير المرغوب فيه ، وهناك معياران أساسيان تقاس بهما جودة النصوص المسرحية الموجهة إلى الأطفال ، وهما اللغة والمحتوى ، وفي ما يلي توضيح لمدى فاعليه اللغة والمحتوى في إعلاء شأن النصوص الأدبية المكتوبة لمسرح الأطفال (أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر 1986 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وشكري عبد الوهاب 2001 م ، و إيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد السيد حلاوة 2003 م ، أبو الحسن سلام 2004 م ، وفتح الباب عبد الحليم وإبراهيم حفظ الله دون ذكر تاريخ النشر ، ومحمد زكي العشماوي دون ذكر تاريخ النشر) :

01- اللغة :

من المسلم به في علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة أن اللغة أداة للتفكير والتعبير ووسيلة للفهم والإفهام وقناة للاتصال والتواصل ، وهي الوعاء الذي يضع فيه الكاتب أفكاره التي يريد إيصالها إلى جمهوره المتلقي ، وبها ينتقل المحتوى من ذهن الكاتب إلى الأذهان المعنية بالأمر في الكتابة ، وترتبط اللغة ارتباطا وثيقا بما تسوقه من الأفكار والمعاني التي تجود بها قرائح المتكلمين ، ويلاحظ أن القيمة الحقيقية لأي إنتاج فكري لا تظهر أثناء التعبير عنه بأفكار ركيكة ، وأن الأطفال يتذوقون الحوار المسرحي الذي يخلو من الأخطاء اللغوية ، وأن رداءة التعبير اللغوي في مسرح الأطفال تبعث في نفوسهم الضيق والضجر

وتجرهم إلى التعب والملل والشرود الذهني ، وأن لغة الحوار كلما ابتعدت عن الغموض والتعقيد في أي حال من الأحوال ازدادت قدرتها على النفاذ إلى أعماق شخصية المتلقي ، ومن اللغة المسرحية السليمة المتينة التي تتخلى عن الإسفاف والإسهاب والاستطراد ، ولا يظهر في طياتها الإيجاز المخل و الإطناب الممل ينمو عقل الطفل ووجدانه ، وتتغذى مواهبه الفكرية وملكاته الإبداعية ، ويرتقي الحس الفني والذوق الجمالي لديه ، ويكون في وسعه اكتساب مهارات الإصغاء والإلقاء والطلاقة اللفظية .

وتحتل اللغة بمفهومها الشامل في النشاط المسرحي مكانة مرموقة ، وذلك لكون المشاهدين يتلقون الأدوار التمثيلية المعروضة عليهم بلغات متعدد في وقت واحد ، فالكلمات والحركات والمناظر والملابس والإضاءة والغناء والموسيقى والرقص وجميع عناصر العرض المسرحي لغات منطوقة وغير منطوقة تتوخى إدراك النجاح في الأداء التمثيلي المنشود ، ويعتني الأطفال في العروض المسرحية بالأصوات والحركات والألوان ، ولا يهتمون بالتفاصيل في الصور المرئية والكلمات المسموعة ، وهم يتفاعلون مع ما يرون بدرجة عالية مقارنة بما يسمعون ، ويبتهج الأطفال بالعروض المسرحية الناطقة باللغة الفصحى البسيطة المهذبة ، ويفقدون قدرتهم على التركيز في الحوار المسرحي الذي يجتر فيه الممثلون الكلام بلا روية ولا تدبر ، وتظل الكلمة المسموعة في الحوار المسرحي أقوى مفعولا في نفوس المشاهدين من الصور المرئية بأشكالها وألوانها المختلفة ، وما يؤخذ بعين الاعتبار في هذا المضمار وضوح الألفاظ وبساطة الجمل واعتماد الحيل الخداعية والتشويق مع كثرة الإيهام وقوة الإبهار .

02- المحتوى :

يكون محتوى العرض المسرحي ملائما للأطفال إذا كان مسايرا لمطالب نموهم المعرفي وملبيا لاحتياجاتهم النفسية والاجتماعية ، والكاتب المسرحي مطالب بضرورة تحديد الأهداف التي من أجلها يكتب لمسرح الأطفال ، وعليه أن يدرك تمام الإدراك أن درجة وضوح الهدف تتناسب طرديا مع درجة تحققه ، وأن تحديد الأهداف في الكتابة المسرحية وثيق الارتباط

بخصائص الجمهور المتلقي ، وأن الأطفال ليسوا جمهورا واحدا ، فما يقبله صغارهم يمكن أن يرفضه كبارهم ، وما يستفيد منه أحدهم في سن السادسة قد يكون عديم الجدوى لدى غيره في سن الثانية عشرة ، وعلى هذا الأساس يختلف محتوى الكتابة لمسرح الأطفال باختلاف أعمارهم الزمنية والعقلية .

ففي الطفولة المبكرة يغلب على الطفل التفكير الحسي والخيال الذاتي واللعب الإيهامي ، ويصبح فضوليا محبا للاستطلاع ومعتمدا اعتمادا كليا على حواسه في إدراك الأشياء المحيطة به ، ويظهر ميله إلى الكلام واللعب والحركة والموسيقى والغناء والرقص ، ويتعلق بالبحث عن المثيرات الخارجية وعن الموضوعات التي لها علاقة وطيدة بحياته الاجتماعية الخاصة ، ويهتم بالقصص الخيالية والبطولية المسايرة لمستواه العقلي والثقافي ، ويستجيب للحوار المسرحي القصير المكثف الذي يبتعد مضمونه عن إثارة الخوف والفزع في نفسه ، وتدور أحداثه حول الشخصيات المخالطة له في محيطه الاجتماعي المحدود ، وحول المحسوسات الموجودة في البيئة التي يعيش فيها ، وحول حياة الحيوانات مع نفسها ومع الإنسان ، ولكنه لا يكون قادرا على استيعاب حوار لفظي بشري بالصورة التقليدية المألوفة على خشبة المسرح ، لذلك يعتمد المعنيون بالأمر في تقديم العروض التمثيلية الموجهة إلى الطفولة المبكرة على استخدام الدمى والعرائس المسرحية بتدرج منهجي محكم مضبوط معزز بأسلوب ترفيهي ساحر جذاب مع العناية بالإيقاع السريع المتصاعد والاهتمام بالألوان والإضاءة والحركة والتقليل من الكلام في حدود الإمكان ، وللكاتب المسرحي حرية اختيار الأفكار والمفاهيم والمثل والقيم التي يرغب في تزويد الصغار بها وطبع نفوسهم عليها منذ نعومة أظفارهم في الطفولة المبكرة .

وفي الطفولة الوسطى يتجه الخيال الذاتي لدى الطفل نحو الانطلاق ، وتظهر رغبته في إحلال اللعب الجماعي محل اللعب الإيهامي ، وتتأكد فرديته ، ويزداد ارتباطه بالواقع ، ويظل مقيدا بالتفكير الحسي ، وتتسع دائرة فضوله وتفاعله الاجتماعي ، ويصبح أكثر تعلقا بقصص البطولة والخيال ، وما يؤخذ بعين الاعتبار في الكتابة المسرحية الموجهة إلى الطفولة الوسطى الاعتماد على الخيال العلمي الهادف ، والابتعاد عن التوجيه المباشر ، والاهتمام بوضوح

الأسلوب وبساطة الأفكار وتلقائية الحوار مع وضع نهاية ممتعة للعرض التمثيلي وإمكانية الجمع بين المسرح البشري ومسرح العرائس في تقديم عروض تمثيلية متصلة بالتقاليد الاجتماعية والمشكلات البيئية ومفعمة في نفس الوقت بالمنافسات الخيالية الساحرة والمغامرات البطولية المثيرة .

وفي الطفولة المتأخرة يتضح لدى الطفل الخيال المنطلق ، ويظهر تعلقه باللعب الجماعي ، ويميل إلى المشاركة في أعمال البطولة والشجاعة والجرأة والتنافس ، ويصبح أكثر ارتباطا بالحياة الواقية المحيطة به ، ويكون معجبا بتلقي القصص المحفوفة أحداثها بالغموض والإبهام ومولعا بالاندماج في المحسوسات من أجل فهم المجردات ، وتزداد قدرته على تفسير الأشياء و إدراك العلاقات القائمة بينها ، وعلى المعنيين بالأمر في الكتابة المسرحية الموجهة إلى الطفولة المتأخرة أن ينطلقوا من الواقع ، وأن يتقيدوا بمعطيات البيئة ، وأن يهتموا بالتلقائية والمحاكاة والزخرفة والتشويق ، وأن يحرصوا على إبراز النواحي الإيجابية في المغامرات البطولية مع تجنب العنف والقسوة والمواقف العدوانية .

وفي المراهقة يتأكد ارتباط المراهق بالواقع ، ويصل نموه العقلي إلى القدرة على التفكير في المعاني المجردة ، ويظهر اهتمامه بالبحث عن المثل العليا والقيم الرفيعة ، وتتسع دائرة خبرته المستمدة من احتكاكه بالآخرين ، ويميل إلى المشاركة في الأعمال الجماعية ، ويرغب في التخلص من جميع القيود المفروضة عليه ، ويتعلق بمبادئ التحرر والاستقلال ، ويكون عاطفيا ذاتيا محبا للظهور والتميز والمشاكسة ومناهضا لأي شكل من أشكال التسلط عليه ، ويستمتع المراهق بالنصوص المسرحية النثرية أو الشعرية التي تتوخى إشباع حاجته إلى المعرفة ، وتتشد تلبية رغبته في مناقشة القضايا الاجتماعية الشائكة ، وتمنحه إمكانية الحصول على أفكار جديدة في ميادين ثقافية مختلفة .

وعلى الكاتب المسرحي الذي يرغب في نجاح نصوصه الأدبية في أوساط الأطفال الصغار والكبار على حد سواء أن يبتعد عن اللغة الخطابية في الحوار التمثيلي ، وأن يتخلى عن الأساليب المباشرة في الوعظ والإرشاد والتوجيه ، وأن يأخذ بعين الاعتبار مدى التقارب الطبيعي القائم بين الطفل والمسرح ، وأن يسعى في جميع الأحوال إلى استمالة الأطفال واستدراجهم إلى ما يريدون دون جرهم إليه ، وأن يدرك أن ما يسمعه الطفل أو يراه في نشاطه المسرحي يرسم في ذاكرته صورا ذهنية حية وفاعلة ليس من اليسير زوالها .

* * *

حاجة الأطفال إلى المسرح

يحتاج جميع الأطفال العاديين وغير العاديين إلى النشاط المسرحي بأشكاله وألوانه المختلفة ، وهم يندمجون في أشغاله وينهمكون في ممارستها والاستفادة منها بحيوية وفاعلية وانسجام ، والطفل ممثل بطبعه ، والتمثيل جزء من كيانه الذاتي ، وهو في نفس الوقت حاجة نفسية واجتماعية بالنسبة إليه ، وما يلاحظ في الحياة اليومية للأطفال بوجه عام أن الذي يفشل منهم في أداء أدوار اجتماعية معينة يرغب في القيام بها أمام غيره في أي حال من الأحوال تضطرب شخصية ، ويشعرها بالنقص ، ويتعثر في تحقيق التكيف والتوافق مع نفسه ومع الآخرين ، ويرتبط النشاط التمثيلي في أوساط الأطفال باللعب ارتباطا وثيقا ، واللعب يحبه الأطفال ، ويستمتعون به ، ويقومون فيه بأدوار تمثيلية عديدة تكشف عن شخصياتهم الحقيقية دون أي قناع ، ويغلب على الأطفال التفكير الحسي الذي يتقيد بالأشياء المرئية والملموسة ، وهو ما يتوفر في العرض التمثيلي الذي يعتمد على تجسيم الوقائع والأحداث أمام الجمهور المتلقي ، ويضاف إلى ذلك ما يتضمنه النشاط المسرحي من حركات وأصوات وألوان تثير انتباه الطفل ، وتدفعه إلى متابعة ما يدور أمامه على خشبة المسرح ، ويجد الطفل في النشاط المسرحي إشباعا لحاجاته النفسية والاجتماعية ، حيث يتذوق طعم النجاح في أدائه التمثيلي الجيد ، ويتدرب على القيام بالواجب وتحمل المسؤولية ، وينخرط في العمل الجماعي التعاوني مع رفاقه ، فيعرف نفسه ، وتتحقق ذاته ، ويتخلص من مشاعر الوحدة والعزلة بانتمائه إلى جماعة التمثيل ، وفي النشاط المسرحي إمكانية تفريغ الشحنات العاطفية والانفعالية المكبوتة ، وفيه علاج للخوف والقلق والخجل والانطواء وعيوب النطق وأمراض الكلام وفقدان الثقة بالنفس والميول العدوانية ، ويستفيد الأطفال من المشاركة في العروض التمثيلية ومن مشاهدة وقائعها على خشبة المسرح في تغذية مواهبهم الإبداعية وفي دعم ذواتهم باتجاهات إيجابية مرغوب فيها اجتماعيا ، ويتلقى الطفل في النشاط المسرحي صورا ذهنية متنوعة تعيش في ذاكرته فترة زمنية طويلة ، ويكون مفعولها قويا في إثارة خياله وصقل شخصيته وتهذيب سلوكه وترقية ذوقه الجمالي وإمداده بمهارات الإلقاء وتقنيات الحوار في مواقف حيوية مفعمة بالمتعة والبهجة

والسرور ، وبدافع حب الاستطلاع وحب الظهور يميل الأطفال الصغار والكبار إلى النشاط المسرحي ، ويتعلقون بمحتوياته الفنية والفكرية ، ويجدون فيه من المثل الأخلاقية والقيم الإنسانية ما يربطهم بتراثهم الثقافي الأصيل ، ويساعدهم على إقرار التوازن بين الواقع والخيال ، ويؤهلهم للنجاح والتفوق في خوض معترك الحياة وسبر أغوارها (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، ومحمد السيد حلاوة 2003 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

مراجع الفصل الخامس

01 – أبو الحسن سلام ، " مسرح الطفل – النظرية ، مصادر الثقافة ، فنون النص ، فنون العرض " ، دار الوفـاء لدنيـا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2004 م ، ص 17 ، 19 ، 27 – 31 ، 39 – 41 ، 48 ، 57 – 67 ، 73 ، 74 ، 88 ، 93 ، 94 ، 104 – 108، 113 ، 129 ، 161 .

02 – أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، " الوسائل التعليمية والمنهج " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1986 م ، ط 3 ، ص 9 ، 104 – 109 ، 112 .

03 – إدوارد جردون كريج ، " في الفن المسرحي " ، ترجمة دريني خشبة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2000 م ، ص 121 ، 122 .

04 – أميـر إبراهيم القرشـى ، " المناهــج والمدخــل الدرامــي " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001 م ، ص 24 – 27 ، 39 – 51 ، 80 ، 86 ، 89 – 100 .

05 – إيمان العربي النقيب ، " القيم التربوية في مسرح الطفل " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص 7 ، 8 ، 74 ، 95 – 102 ، 109 ، 113 – 118 .

06 – حلمـي بديـر ، " فـن المسـرح " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2003 م ، ص 175 .

07 – شكري عبد الوهاب ، " النص المسرحي " ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2001 م ، ط 2 ، ص 6 ، 22 ، 96 – 99 ، 155 ، 116 ، 128 .

08 – طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة ، " مدخل إلى مسرح الطفل " ، سلسلة الرعاية الثقافية للطفل ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص 5 ، 6 ، 10 ، 12 ، 14 – 19 ، 22 – 53 ، 60 – 114 .

09 – عبد القادر القط ، " من فنون الأدب – المسرحية " ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، 1978 م ، ص 265 – 270 .

10 – فتح الباب عبد الحليم و إبراهيم حفظ الله ، " وسائل التعليم والإعلام " ، عالم الكتب ، القاهرة، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ط 5 ، ص 8 ، 124 ، 128 – 132 .

11 – فرد ب . ميليت وجيرالدايدس بنتلي ، " فن المسرحية " ، ترجمة صدقي حطاب ، دار الثقافة ، بيروت ، ومؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر ، بيروت – نيويورك ، 1966 م ، ص 81 ، 84 .

12 – محمد السيد حلاوة ، " الأدب القصصي للطفل – منظور اجتماعي ونفسي " ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2003 م ، ص 23 – 71 .

13 – محمد حسن عبد الله ، " المسرح المحكي – تأصيل نظري ونصوص من التراث العربي " ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000 م ، ص 60 ، 76 .

14 – محمد زغلول سلام ، " المسرح والمجتمع في مائة عام " ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص 6 ، 7 ، 9 ، 59 ، 60 .

15 – محمد زكي العشماوي ، " المسرح – أصوله واتجاهاته المعاصرة مع دراسات تحليلية مقارنة "، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص 176 .

* * *

الفصـــل الســـادس

المســـــــــــرح الـمـدرســـــــــــي

المســـــــــــرح و الـتربيـــــــــــة

نـشـــــــأة المســـــرح المدرســـــي

أهـــــــداف الـمســـــرح الـمدرســـــي

مـسـرحـــــة الـمـنـاهـــج الـمدرسـيـــة

المسـرح المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة

مراجـــع الفصـــــل الســـــــادس

المســرح والتربيــة

كل قارئ متتبع لحركة الفكر التربوي عبر التاريخ يلاحظ بوضوح وجلاء كيف كانت التربية غاية في الحساسية لكل ما يظهر من دواعي الرقي والتقدم والازدهار في الأوساط الاجتماعية بوجه عام ، وكيف كان المربون القدامى والمعاصرون يستجيبون بطرائق مختلفة لمتطلبات العمل التربوي ومستلزماته المتجددة ، وفي هذا السياق ومنذ عهود خلت ساد شعور تربوي بأن المتعلم كلما عاش الموقف التعليمي وتفاعل معه وانفعل به كان ذلك أبلغ تأثيرا في عقله وفي وجدانه وفي مكتسباته العلمية والمعرفية ، واستنادا إلى معطيات الواقع في نشاط المعلمين والمتعلمين يظهر أن التعلم اللفظي وحده يظل سطحيا عرضة للنسيان ولا يحقق نتائج تربوية معتبرة لكونه لا يملك قسطا وافرا من قوة التأثير في نفوس المتعلمين ، ومن هنا برزت أهميـة الخبـرة المربية الهادفة والمباشرة في بناء المناهج وفي تنفيذها بالمراحل التعليمية المختلفة ، وحيث أن المعلم لا يستطيع أن يضع كل شيء أمام المتعلم ليدركه إدراكا حسيا مباشرا خلال نشاطه التعليمي ، لذلك نشأت فكرة الخبرة التعليمية البديلة التي تحل محل الواقع الذي يتعذر على المعلمين نقله إلى غرفة التدريس ، ويعد المسرح منذ ظهوره على سطح المعمورة وسيلة تربوية فنية بالغة الأهمية في تزويد الناشئين بالخبرات التعليمية البديلة ، وقد حرصت الحضارات الإنسانية القديمة والحديثة على أن يقترن المسرح بالتربية والتعليم في أي حال من الأحوال ، فالمسرح بجميع أشكاله وألوانه المتباينة ينبغي أن يكون مسرحا تربويا تعليميا في المقام الأول ، ومن استخدمه في غير هذا الغرض خرج به عن الهدف الذي كان من أجله موجودا (أمير إبراهيم القرشى 2001 م) .

إن المسرح بمكوناته الفنية المتكاملة يساهم بدور حضاري ريادي لا يستهان به في إثراء وتعميق عملية التعلم لكل الأعمار ولجميع الصفوف التعليمية ، وفي هذا المضمار يتعين على المدرسة باعتبارها المؤسسة التي ارتضاها المجتمع لتنوب عنه في القيام بمهمة تربية أولاده وتعليمهم وفقا لمعاييره الفلسفية المختارة أن تتحول إلى بيئة تربوية تعليمية نموذجية حيوية

وفاعلة تتسم بالواقعية والمرونة والاعتدال من أجل توفير الفرص الذهبية الملائمة لدعم مناشط المتعلمين وتعزيز مكتسباتهم ، ولا يغيب عن الأذهان أن المسرح في شكله وفي مضمونه يعتمد بالدرجة الأولى على الخبرة المرئية المباشرة وعلى التفاعل الإنساني المثمر الذي يجمع بين الممثلين والمشاهدين ، وهو بذلك يتفوق على غيره من وسائل الاتصال بالآخرين في قدرته على توضيح الأفكار وإبراز المفاهيم وإقرار القيم وتثبيت الاتجاهات المدرجة في نصوصه التمثيلية المعروضة ، وإذا كانت التربية بمفهومها الشامل نشاطا تنمويا اجتماعيا عريقا مكرسا للعناية بتهذيب الناشئين وتهيئتهم للعضوية الاجتماعية الصالحة ، فإن المسرح وهو أبو الفنون وأكثرها أصالة على الإطلاق يمكن أن يكون ميدانا علميا آمنا يليق بخدمة أهداف التربية وتحقيق غاياتها الاستراتيجية المنشودة (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وحلمي بدير 2003 م) .

* * *

نشـأة المسـرح المدرسـي

نشأ المسرح المدرسي في أحضان مسرح الأطفال معتمدا عليه اعتمادا كليا ظاهرا وباطنا ، وكان يحظى بعناية متزايدة من طرف المعلمين والمتعلمين في الأوساط التعليمية المختلفة ، ويدعوه بعضهم بالمسرح التعليمي ، وهو قديم قدم الإنسانية ذاتها ، حيث تمتد جذوره في أعماق التاريخ إلى المجتمعات البشرية الأولى يوم كانت الطبيعة مدرسة ، وكان الأب والأم يقومان فيها باستخدام التمثيل في تعليم أولادهما الصغار والكبار ما يحتاجون إليه من المفاهيم الأساسية والمهارات الضرورية الكفيلة بتحقيق أمنهم وضمان سلامتهم في شتى ميادين الحياة ، ويرى بعض المعنيين بالأمر في المسرح المدرسي أنه لا وجود في أي حال من الأحوال لنشاط مسرحي إنساني لا علاقة له بالتربية والتعليم ، وأن المسرح بأشكاله الفنية ومكوناته الأدبية وغير الأدبية كان ولا يزال مؤسسة تربوية تعليمية نوعية مسخرة لتهذيب الناشئين وتغذية عقولهم وإعدادهم للحياة بالحياة نفسها ، وقد تفاوتت شعوب العالم منذ حداثة الإنسانية إلى عهدها الحديث في مدى استفادتها من المسرح كوسيط تربوي تعليمي إعلامي قوي المفعول في نشر القيم الدينية والأخلاقية وفي إصلاح الأوضاع التربوية والثقافية والاجتماعية ، فالمصريون القدماء واليونانيون والرومان كانوا يعتنون إلى حد بعيد بتقديم العروض المسرحية إلى أولادهم منذ نعومة أظفارهم ، وكان المسرح لديهم مدرسة للفضيلة يجد فيها الصغار والكبار ما يروقهم من العبر والحكم والمواعظ الحسنة ، وفي العصور الوسطى لجأت الكنائس المسيحية إلى استغلال النشاط المسرحي في تعميم الإرشاد الديني ورفع مردوده ، وفي الحضارة العربية الإسلامية برز النشاط المسرحي وتعددت ألوانه أيام الخلافة العباسية ، وكانت عروضه المتنوعة وثيقة الارتباط بالوعظ والإرشاد وانتقاد الأوضاع السياسية والاجتماعية ، وفي القرن السادس عشر الميلادي ازدهر النشاط المسرحي التعليمي في الأوساط الاجتماعية الأوروبية ، وكانت العروض المسرحية الهادفة في إيطاليا وألمانيا والدانمارك وفرنسا وبريطانيا يتلقاها أبناء المدارس في مؤسساتهم التعليمية ، ويتلقاها عامة الناس في الساحات العمومية وفي الهواء الطلق ، وفي القرن الثامن عشر الميلادي تعلق الأوروبيون بالتجديد والإبداع في أدبيات

المسرح وفنياته ، وازدادت دائرة الاهتمام بالنشاط المسرحي المدرسي عمقا واتساعا في أوروبا ، وارتقى مسرح الدمى والعرائس في الهند والصين واليابان و إندونيسيا ، وفي عام 1879 م ظهر أول مسرح مدرسي في مصر كانت تحتضنه مدرسة تابعة للجمعية الخيرية الإسلامية بالإسكندرية ، وفي عام 1903 م تأسس أول مسرح تعليمي للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية كان يشرف عليه الاتحاد التعليمي في نيويورك ، وقد سايرت بعض الجامعات الأمريكية هذا الاتجاه باعتماد مسرح الأطفال في مناهجها التعليمية من أجل إعداد القادرين على مزاولة العمل بنجاح في النشاط المسرحي الموجه إلى الأجيال الصاعدة ، وفي عام 1918 م حظيت موسكو بتأسيس أول مسرح حكومي رسمي للعناية بالأطفال في روسيا ، وفي عام 1936 م وافقت وزارة المعارف العمومية المصرية على إنشاء فرق تمثيلية بالمدارس الثانوية ، وفي وقت لاحق انتشر النشاط المسرحي المدرسي في الوطن العربي انتشارا واسعا ، وأصبح يمارسه المعنيون بالأمر في التربية والتعليم كنشاط تربوي غير صفي في جميع المراحل التعليمية ، وفي السبعينات من القرن العشرين الميلادي اهتمت بعض الأقطار العربية بالتربية المسرحية ، وأقبلت على مسرحة المناهج الدراسية في مؤسساتها التعليمية على غرار ما يحدث في البلدان المتقدمة ، ومع ذلك لا يزال النشاط المسرحي المدرسي في النظم التربوية العربية يعاني ضعف الدعم المادي والمعنوي ، وهو في الوقت الحاضر دون المستوى المطلوب أدبيا وفنيا بسبب إسناد الأمور إلى غير أهلها وتهميش ذوي الكفاءة والاختصاص في هذا المجال (أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) .

* * *

أهـداف المسـرح المدرسـي

للمسرح المدرسي أهداف تعليمية وتربوية ونفسية واجتماعية عديدة ومتنوعة يجني ثمارها جميع التلاميذ الذين يشاركون في إعداد العروض المسرحية المدرسية والذين يشاهدون عرضها على خشبة المسرح ، ومن أبرز تلك الأهداف وأكثرها واقعية وفاعلية وارتباطا بصميم العمل التربوي في المراحل التعليمية المختلفة ما يلي (أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر 1986 م ، وأمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) :

01- إتاحة فرص نموذجية مثالية ملائمة لخدمة التعليم اللغوي وتحسين مردوده ورفع كفايته الإنتاجية شكلا ومضمونا .

02- تغذية مواهب التلاميذ وتنمية قدراتهم الأدبية والفنية في وسط تعليمي تربوي مفعم بالحيوية والنشاط والفرح والمرح والبهجة والسرور .

03- تعزيز متطلبات التعلم الذاتي في أوساط التلاميذ وتحريضهم على الاستفادة من النشاط المسرحي المدرسي في تنويع خبراتهم التعليمية ، وفي التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الداخلية ، وفي الإحاطة بمزيد من المعارف والمهارات والمفاهيم التي يحتاجون إليها في حياتهم اليومية .

04- بث الوعي المسرحي في المحيط المدرسي لتحريك مشاعر أبناء المدارس وإنارة عقولهم وصقل شخصياتهم وترقية اهتماماتهم العلمية وأذواقهم الجمالية .

05- استثارة دوافع التلاميذ وتنشيط استعداداتهم وإشباع ميولهم وتعديل اتجاهاتهم وحثهم على استيعاب مهارات التواصل والإلقاء والحوار والاستماع وتقبل الرأي الآخر .

06- توظيف النشاط المسرحي المدرسي داخل المؤسسات التعليمية في ربط البيئة المدرسية بالبيئة الاجتماعية لتحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف والتوافق والانسجام في حياة التلاميذ بوجه عام .

07- تزويد أبناء المدارس بقسط وافر من الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة في سياق التربية المسرحية ومسرحة المناهج المدرسية .

08- تهيئة مواقف تربوية جديدة يستغلها التلاميذ في تلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية وفي ممارسة هواياتهم الأدبية والفنية .

09- توسيع مدارك التلاميذ في ضوء نشاط مسرحي وظيفي يفتح لهم أبواب النجاح في إدراك المعايير والمثل والقيم الأساسية المعتمدة في حياتهم الاجتماعية .

10- استثمار النشاط المسرحي المدرسي في دعم الثقة بالنفس لدى التلاميذ ، وفي إثارة هممهم وتقوية عزائمهم ودفعهم إلى اكتساب آليات التفكير الإيجابي في تناول المشكلات وفي مواجهة المواقف واتخاذ القرارات .

11- تدريب التلاميذ على العمل الجماعي التعاوني وعلى المشاركة الإيجابية مع الأقران في نشاط تعليمي تربوي هادف و موجه .

12- تمكين أبناء المدارس من إزجاء أوقات فراغهم في ممارسة نشاط مسرحي تربوي فاعل ومثمر يمدهم بالمرونة في التفكير ، ويقودهم إلى رفع معنوياتهم وتأكيد ذواتهم وضبط توازنهم النفسي والاجتماعي .

وفي ضوء تلك الأهداف الاستراتيجية المنوطة بالنشاط المسرحي المدرسي يتحول المسرح بأشكاله وألوانه المختلفة إلى وسيلة تعليمية تربوية هادفة تنير جادة الطريق للمعلمين والمتعلمين الراغبين في نجاح عمليات التعليم والتعلم ، وفي هذا المسلك النوعي النظري الضابط للنشاط المسرحي المدرسي تكون الغاية المتوخاة من اعتماد المسرح المدرسي في جميع المستويات التعليمية منحصرة بالدرجة الأولى في

توفيـــر إمكانيـات ماديـــة ومعنويـــة إضافيـــة جديـــدة تساعـــد أبنـاء المـدارس علـى بلـوغ مزيـــد مـــن التحكـم فـــي عملهـم التعليمـي دون الاكتـراث بتهيئتهـم للاحتـراف فـــي فنـــون التمثيـــل ، وكـــل ذلـك مرهـــون علـــى وجـــه التحديـد بكفـــاءة المعلميـــن وبنزاهـــة الإدارة التعليميـــة .

* * *

مسرحــة المناهــج المدرسيــة

تعني مسرحة المناهج المدرسية بمفهومها التربوي الشامل وضع المادة التعليمية في قالب مسرحي ، وهي فكرة تربوية قديمة قدم المسرح المدرسي ذاته ، واللفظ المستخدم للتعبير عن هذه الفكرة هو الجديد ، وترتبط مسرحة المناهج المدرسية ارتباطا وثيقا بالفلسفة التقدمية في التربية ، وهي فلسفة حديثة ومعاصرة تعتمد اعتمادا كليا على نشاط المتعلم وحركته وفاعليته وإيجابيته في العمل التعليمي ، وهناك فوائد تربوية وتعليمية ونفسية واجتماعية كثيرة ومتنوعة يحصل عليها أبناء المدارس من مسرحة المناهج المدرسية في ميدان التربية والتعليم بوجــه عـام ، ومن أهمها ما يلي(أمير إبراهيم القرشى 2001 م ، وإيمان العربي النقيب 2002 م ، وطارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة 2002 م ، وأبو الحسن سلام 2004 م) :

01- تعـرض مسرحة المناهج المادة التعليمية على التلاميذ بأسلوب مسرحي مثير شائق وجــذاب .

02- ترفع مسرحة المناهج درجة الدافعية إلى التعلم في أوساط التلاميذ وتقودهم إلى التنافس في تحصيل المعارف واكتساب المهارات .

03- تساهم مسرحــة المناهج فــي تفجيــر طاقـات التلاميذ وفي تحرير إبداعاتهم الأدبية وابتكاراتهم الفنيــة .

04- تتيـح مسرحــة المناهـج للتلاميذ فرصـا ذهبيــة ثمينـة للتحكم في تقنيات التعبير اللغوي وضبط آلياتــه .

05- تضيـف مسرحة المناهج إلى العملية التعليمية ألوانا من الحيوية والحركة والفاعلية والنشــاط .

06- تقـوم مسرحــة المناهــج بدور لا يستهـان به في تيسير فهم المعلومات وتعميق أثرها في نفـوس التلاميـذ .

07- تبعث مسرحة المناهج الحياة في المواد الدراسية وتحمل التلاميـذ علـى تقبلهـا دون ملـل وسـأم .

08- تساعد مسرحة المناهج التلاميذ على النجاح في حفظ المعلومات والاحتفاظ بها وتذكرها واسترجاعها .

09- توفر مسرحة المناهج للتلاميذ مناشط ترفيهية وترويحية ممتعة ، وتضع في متناولهم إمكانيات جديدة للتعلم بالعمل والممارسة .

10- تصلح مسرحة المناهج لجميع المراحل التعليمية في التعليم العام وفي التعليم الموجه إلى ذوي الاحتياجات الخاصة .

ويلاحظ أن مسرحة المناهج المدرسية وثيقة الصلة بمعطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة ، وأنها تساير مطالب الفكر الجديد في التربية وتفي بمستلزماته ، وهي لا تغني عن المعلم ولا تقوم مقامه في أي حال من الأحوال ، ولكنها بالغة الأهمية وقوية المفعول في خدمة المنهج التعليمي وفي تنفيذ مخططاته ، وما يؤخذ بعين الاعتبار في مسرحة المناهج المدرسية خصائص المرحلة العمرية للجمهور المتلقي ، فأبناء المدارس ليسوا جمهورا واحدا ، وأعمارهم الزمنية والعقلية متباينة ومتباعدة ، ومن هذا المنطلق ما يكون مجديا لبعضهم قد يكون عديم الجدوى للبعض الآخر ، وهنا يتجلى دور الكاتب والمخرج في بناء مسرحيات المناهج المدرسية وفي تحديد مواصفاتها شكلا ومضمونا .

* * *

المسرح المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة

يعلو شأن النشاط المسرحي المدرسي وترتفع قيمته التربوية والترفيهية بالنسبة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالأطفال العاديين ، فالصم البكم والمكفوفون والمتخلفون ذهنيا بوجه عام في أمس الحاجة إلى الاندماج في مواقف تمثيلية نوعية تمكنهم من رفع درجة ارتباطهم بالعالم الخارجي ، وتفتح لهم آفاقا واسعة لتلبية مطالب نموهم المعرفي والنفسي والاجتماعي ، وتهيئ لهم الظروف الملائمة لاستفادة من بقية حواسهم في تعويض ما فقدوه بسبب الإعاقة ، ولكي يحقق النشاط المسرحي المدرسي أهدافه في أوساط الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يجب تكييفه وفق خصائص جمهوره المؤدي والمتلقي في ضوء المعطيات التالية (أمير إبراهيم القرشى 2001 م) :

أولا – الصم البكم :

الأطفال الصم البكم فقدوا القدرة على الكلام بسبب فقدانهم حاسة السمع ، ولكنهم لم يفقدوا القدرة على الاتصال بالآخرين من خلال لغة الإشارة وهجاء الأصابع وقراءة الألفاظ المنطوقة ، وهم أقدر من المكفوفين ومن المتخلفين ذهنيا على ممارسة النشاط التمثيلي بمهارة وإتقان ، كما أنهم يواجهون تحديات كبيرة في التواصل اللغوي ، ويميلون إلى العدوانية والانسحاب في تفاعلهم الاجتماعي ، ويظهر لديهم الخجل والكذب والاندفاع مع سرعة الانفعال وسوء التكيف النفسي ، ويمر الأطفال الصم البكم في حياتهم اليومية بمواقف عديدة يتعرضون فيها لانخفاض تقدير الذات ولعدم الثقة بالنفس وللحساسية المفرطة في التعامل مع الغير ، وفي النشاط المسرحي المدرسي فرص ذهبية ثمينة لتغذية المواهب ورفع المعنويات ودعم الثقة بالنفس وتخفيف حدة التوتر الانفعالي ومحاربة الخجل والانزواء والانطواء والانسحاب من المشاركة في الأعمال الجماعية ، وفيه يجد الأطفال الصم البكم متعة ومسرة وابتهاجا لكونه يساعدهم على تأكيد ذواتهم ، ويتيح لهم إمكانية إشباع حاجاتهم الضرورية لتحقيق تكيفهم النفسي وتوافقهم الاجتماعي في حالة قيامهم بتمثيل الأدوار المسرحية أو بمشاهدة القائمين

بتمثيلها على خشبة المسرح ، ويتفوق الأطفال الصم البكم على غيرهم في توظيف أجسادهم للتعبيـر عن أفكار معينة باستخدام التمثيل الصامت ، فالطفل الأصم الأبكم لا يقدر على الكلام ، وقد فرضت عليه إعاقته السمعية التمثيل الصامت ، حيث يستعمل لغة الجسد في اتصاله بالآخرين ، ويقوم بالتمثيل الصامت وهو عاجز عن التعبير اللفظي الذي يكون غيره قادرا عليه أثناء قيامه بنفس التمثيل ، وهناك ما يدعى بمسرح الجسد ، وفيه يعتمد الأداء التمثيلي اعتمادا كليا على الحركة بأشكالها وألوانها المختلفة ، فوضعية الجسد أثناء وقوفه على خشبة المسرح وحركة أعضائه في أي اتجاه أمام الجمهور المتلقي لغة مسرحية حية يدرك المشاهد مدلولها في سياق العرض التمثيلي المقدم إليه ، وترتبط مهارات التمثيل الصامت ارتباطا وثيقا بالقدرة على ملاحظة حركات الآخرين ومراقبة تصرفاتهم بدقة وإمعان ، ويظهر لدى الأطفال الصم البكم اهتمام متزايد بمتابعة الأحداث بصريا وبقراءة الكلام وتحويله إلى لغة حركية معبرة ، وهم بذلك يكتسبون روح الملاحظة منذ نعومة أظفارهم ، ويكونون مؤهلين للنجاح في الأداء التمثيلي الصامت وعلى هذا الأساس يحظى النشاط المسرحي المدرسي بعناية خاصة في بناء المناهج التربوية الموجهة إلى الأطفال الصم البكم لكونه يساهم بدور بالغ الأهمية في دعم توازنهم النفسي وفي تعزيز مكتسباتهم اللغوية وتنمية ملكاتهم الإبداعية وتدريبهم على مهارات الاتصال وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

ثانيا – المكفوفون :

لا يستمتع الأطفال المكفوفون بمباهج الحياة المرئية لفقدانهم حاسة البصر ، وهم يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة السمع في اتصالهم بالعالم الخارجي ، ويأخذون من الأصوات التي تصل إلى أسماعهم وصفا لما يحدث في الأوساط البيئية المحيطة بهم ، وتعتبر الأذن عاملا مؤثرا وفاعلا في النمو العقلي لدى الكفيف ، ويقال أن الكفيف يرى بأذنيه ، لذلك يعد تدريب الأطفال المكفوفين على التمييز بين التأثيرات الصوتية المختلفة من الأمور التي لا غنى عنها في إعدادهم للحياة ، وفي هذا المضمار يمكن استثمار النشاط المسرحي المدرسي في تأهيل الأطفال المكفوفين للحصول على تربية صوتية نموذجية تفتح لهم أبواب النبوغ

والتفوق في اكتساب مهارات الإلقاء والإنشاد والموسيقى ، وتساعدهم على التحكم في نبرات الصوت ونطق الحروف وفي استخدام تعبيرات الوجه وحركات الجسم المصاحبة للكلام ، وبذلك يساهم النشاط المسرحي المدرسي في تنشيط الطفل الكفيف وإثارة مشاعره وتنمية خياله وفي معالجة الاضطرابات اللغوية والكلامية التي تظهر لديه وفي رفع معنوياته وتفجير طاقاته وخفض توتره النفسي وتخفيف حدة انفعالاته المكبوتة ، ويضاف إلى ذلك أن مشاركة الطفل الكفيف في النشاط المسرحي المدرسي تقوده إلى تأكيد ذاته ، وتكشف له عن مواهبه وقدراته ، وتمكنه في نفس الوقت من توسيع دائرة معارفه وخبراته الشخصية ، ويميل الأطفال المكفوفون إلى الانزواء والانطواء والعزلة ، ويعانون قصورا شديدا في التكيف النفسي والتوافق الاجتماعي والتوازن الجسمي والمهارات الحركية ، وهم في أمس الحاجة إلى الانخراط في نشاط مسرحي مدرسي تربوي ترفيهي ينمي أذواقهم الجمالية ، ويرفع ثقتهم بأنفسهم ، ويعزز مفهوم الذات لديهم ، ويجعلهم قادرين على النجاح في التواصل والتعاون وتحمل المسؤولية ، ومن الموضوعات الملائمة للنشاط المسرحي المدرسي الموجه إلى صغار المكفوفين ما يرتبط بتحدي الإعاقة البصرية وبمهارات ارتداء الملابس ومشط الشعر وحلاقة الذقن وتناول الطعام وما شاكل ذلك من القضايا المثيرة لاهتمام المكفوفين في حياتهم اليومية مع ملاحظة ضرورة اتخاذ الإجراءات الأمنية اللازمة لحماية الكفيف أثناء قيامه بأداء الأدوار التمثيلية المنوطة به على خشبة المسرح .

ثالثا – المتخلفون ذهنيا :

يستوعب الأطفال المتخلفون ذهنيا بدرجات متفاوتة ما تيسر من العمليات البسيطة التي تعتمد مبدئيا على التفكير الحسي الذي يدور حول هنا والآن ، ولكنهم يواجهون صعوبات عديدة في استيعاب العمليات المركبة التي تحتاج إلى التفكير المجرد الذي يتجاوز حدود المكان والزمان ، ويضاف إلى ذلك أن الأطفال المتخلفين ذهنيا يعرضون بوجه عام عن تحمل المسؤولية ، ويميلون إلى العدوانية والعزلة والخمول والخجل ، ولا يكترثون بالولاء للجماعة التي ينتمون إليها ، وهم في أمس الحاجة إلى الترويح والتسلية والترفيه لرفع معنوياتهم وتأكيد ذواتهم

في مواقف حيوية فاعلة يعبرون فيها عن أنفسهم بطريقتهم الخاصة ، وعلى هذا الأساس تعتني المناهج التعليمية الموجهة إلى الأطفال المتخلفين ذهنيا باللعب والحركة والنشاط العلمي القائم على الممارسة والتدريب مع الابتعاد بقدر المستطاع عن اللفظية وعن الإلقاء النظري المعهود في عمليات التدريس ، ولا يحيد النشاط المسرحي في شكله و في مضمونه عن النشاط التعليمي المعتمد في أوساط الأطفال المتخلفين ذهنيا ، فكلاهما يرتكز على الأداء العملي المعزز بالوضوح والبساطة والتكرار والواقعية وعدم الاستطراد في الكلام ، ويتفاعل الأطفال المتخلفون ذهنيا مع النشاط المسرحي الذي يساير قدراتهم اللغوية والفكرية المحدودة ، ويجدون فيه من الإشباع النفسي والتقبل الاجتماعي ما يحقق مطالبهم الشخصية ، ويؤهلهم للنجاح في القيام بالمهام المنوطة بهم في حياتهم اليومية ، كما يستمتعون بمشاركتهم في أداء الأدوار التمثيلية وبمشاهدة رفقائهم يقومون بأدائها على خشبة المسرح ، ويبتهجون في كلتا الحالتين بمدحهم وشكرهم والثناء عليهم ، وهناك فئة من الأطفال المتخلفين ذهنيا لا يستجيب أفرادها للنشاط المسرحي ولا يدركون أبعاده وفحواه ، وهؤلاء هم الذين فقدوا الاتصال بالواقع المحيط بهم ، وليست لديهم قابلية للتعلم في أي حال من الأحوال .

ويعاني الأطفال المتخلفون ذهنيا عدم الاتزان في الحركة وفي المشي بوجه عام ، ويتعذر عليهم التحكم في مهارات الكلام ، ويظهر لديهم ضعف الانتباه والتركيز والفهم والتذكر ، ويعتبر النشاط المسرحي بأشكاله وألوانه المختلفة مجالا تربويا حيويا ملائما لتمكينهم من مواجهة هذه الاضطرابات باكتساب مهارات نوعية وظيفية في ميادين العناية بالذات والتوازن الحركي واللغة والاتصال والبيع والشراء وآداب الطريق وقواعد المرور والتربية الوقائية ، ومن هذا المنطلق يكون النشاط المسرحي بمفهومه الشامل آلية تربوية استراتيجية بالغة الأهمية في التكفل بالأطفال المتخلفين ذهنيا شكلا ومضمونا .

* * *

مراجـع الفصـل السـادس

01- أبو الحسن سلام ، " مسرح الطفل – النظرية ، مصادر الثقافة ، فنون النص ، فنون العرض " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2004 م ، ص 57 – 62 ، 121 ، 129 ، 143 – 155 ، 179 .

02- أحمد خيري كاظم و جابر عبد الحميد جابر ، " الوسائل التعليمية والمنهج " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1986 م ، ط 3 ، ص 34 ، 40 ، 41 ، 104 – 112 .

03- أمير إبراهيم القرشى ، " المناهج والمدخل الدرامي " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001 م ، ص 13 ، 14 ، 17 ، 21 – 31 ، 35 – 122 ، 129 – 145 .

04- إيمان العربي النقيب ، " القيم التربوية في مسرح الطفل " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص 7 ، 74 ، 97 – 102 .

05- حلمي بدير ، " فـن المسـرح " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية ، 2003 م ، ص 6 – 17 .

06- طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة ، " مدخل إلى مسرح الطفل " ، سلسلة الرعايـة الثقافيـة للطفـل ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2002 م ، ص 5 ، 6 ، 10 – 46 ، 60- 68 ، 72 ، 87 – 92 .

* * *

الفصـــل السابـــع

اللغـــة ومهـــارات التعبيـــر اللغـــوي

اللغـــة في حياة الفرد والمجتمع

اللغـــة فـــي التربيـــة والتعليـــم

ألـــوان التعبيـــــر اللغـــــوي

مهـــارات التعبيـــر اللغـــــوي

مراجـــع الفصـــل السابـــع

اللغة في حياة الفرد والمجتمع

تحتضن اللغة السلوك الإنساني وتلازمه وترتبط به ارتباطا كليا وثيقا وعميقا ، فهي عماد شخصية الفرد وجوهر حياته الفكرية ، وهي ثمرة من ثمار العقل البشري عبر التاريخ ، وهي جسر تعبر عليه الثقافة من جيل إلى جيل ، وهي مرآة ساطعة تكشف بوضوح وجلاء ما تتمتع به الأمة من ثروة عقلية وثراء عاطفي ، ولكي يقف المرء على مدى أهمية اللغة في شتى ميادين الحياة بالنسبة إلى الأفراد والمجتمعات عل حد سواء ، عليه أن يتصور ما يحدث من خمول وركود وفتور وجمود في مجتمع من المجتمعات تعطلت فيه اللغة يوما أو بعض يوم ، فما وظائف اللغة في حياة الفرد؟ ، وما وظائفها في حياة المجتمع؟ ، (علي عبد الواحد وافي 1962 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم ابراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، وعباس محجوب 1986 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م).

أولا – وظائف اللغة في حياة الفرد:

01) تمكن اللغة الفرد من الاتصال ببني جنسه لقضاء حاجاته و تنفيذ رغباته وتلبية مطالبه وتسوية أموره وتدبير شؤونه الاجتماعية وتصريفها.

02) تتيح اللغة للفرد إمكانية التعبير عن مشاعره وعواطفه وآماله وآلامه وما ينشا في ذهنه من أفكار وما يخالج نفسه من ميول وهواجس وانفعالات وخواطر.

03) تفتح اللغة للفرد أبواب التفوق على الآخرين في مجال المناظرة والحوار والمجادلة والمناقشة ، وتعينه في نفس الوقت على دفعهم إلى الاقتناع بالانضمام إليه وتأييد اتجاهه وانتهاج سبيله والانحياز إلى فلسفته و آرائه ومبادئه الخاصة.

04) تهيئ اللغة للفرد فرصا متنوعة ومتجددة للانتفاع بأوقات الفراغ واستثمارها في الاستفادة من تجارب الجنس البشري عن طريق القراءة والاستماع.

05) تساعد اللغة الفرد على تغذية مواهبه وترقية ملكاته وترويق مزاجه ورفع معنوياته بتفهم التراث الأدبي وتذوق جماله والاستمتاع بما فيه من الملح و الطرائف والتحف واللطائف.

06) تسمح اللغة للفرد بتنشيط قدراته العقلية وتهذيبها ، وتؤهله للقيام بصقل ذكائه وتنميته وشحذه وإثارته ، وتمده بالعتاد الفني الملائم لسبك القوالب اللفظية الكفيلة بتوضيح تفكيره وضبطه وإحكامه وربطه.

07) تمنح اللغة الفرد إرادة فائقة مبدعة يمكنه أن يعتمد عليها في معاشرة غيره وفي استقصاء عناصر بيئته وفهمها وفي توجيه سلوكه وتكييفه وفق ما يساير تقاليد الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

08) تعزز اللغة نشاط الفرد في تحصيل العلوم واكتساب المهارات وإدراك الفنون واستيعاب الثقافات وجمع المعارف وتكوين الخبرات وتوطيد الروابط وتوثيق الصلات بين عالم الأجسام وعالم الأذهان.

09) تثير اللغة أفكار السامع في عملية الاتصال والتواصل ، وتحرك وجدانه ، وتهز كيانه ، وتدفعه إلى النشاط ، وتحثه على العمل في إطار الاستجابة لأثر المعلومات والآراء المتبادلة بينه وبين شريكه في الكلام.

10) تحدد اللغة ماهية الفرد ، وتكشف هويته ، وتزكي ذاته ، وترفع شخصيته ، وهي ضرورة اجتماعية يستند إليها كل إنسان في مواجهة المواقف الحيوية التي تتطلب منه الكلام أو الاستمتاع أو الكتابة أو القراءة.

ثانيا – وظائف اللغة في حياة المجتمع:

01) تؤكد اللغة خصائص المجتمع الإنساني ، وتظهر حقائقه ، وتجاري خطاه في تقدمه وتأخره ، وتساعف أفراده على توسيع دائرة تراثهم الثقافي وحفظه وترتيبه وتنميقه وتهذيبه ، وهي أقوى دعائم الارتباط الروحي والقومي في الحياة الاجتماعية بوجه عام ،

ولا يستهان بدورها في إقرار التقارب والتلاؤم والانسجام والتلاحم بين الميول والاتجاهات والوسائل والغايات.

02) تنقل اللغة إلى الأجيال اللاحقة ما وقفت عليه الأجيال السابقة من علوم وفنون وآداب ، وما ارتقت إليه من نظم اجتماعية وقيم حضارية و أنماط ثقافية ومثل أخلاقية وإنجازات مادية ومعنوية منبثقة من نظرة الأسلاف إلى الحياة ومن فلسفتهم في الوجود.

03) تؤدي اللغة دورا عظيم الجدوى في دعم التفاهم العالمي بتهيئة الظروف الملائمة للتعايش والتعارف وحسن الجوار والتآلف والاتفاق والتعاون والأمن والسلام بين الأفراد والجماعات والشعوب والأمم.

04) تطبع اللغة الحياة البشرية بطابع الألفة والمودة ، وتبعث فيها روح المبادرة والمشاركة ، وهي ركن ركين في دائرة الاتصال والتواصل ، ووسيلة اجتماعية قوية المفعول في ممارسة الفهم والإفهام ، وأداة حضارية لا يستغنى عنها في تصريف شؤون المجتمع وفي تيسير دفة أموره.

05) تخدم اللغة جميع المناشط الثقافية في الحياة الاجتماعية ، وتقارب بين عواطف الأفراد الذين يتكلمونها ، ويعتمد الناس عليها في تبسيط عمليات التفاعل الاجتماعي ، وفي تنظيم ميادين العمل ، وفي تحسين مردود التربية والتعليم ، وفي تمرير الرسائل الدعائية المغرضة ، وفي تقوية عوامل التكافل والتضامن والوحدة والانتظام.

ويلاحظ أن وظائف اللغة في حياة الفرد لا تنفصل عن وظائفها في حياة المجتمع ، وإن حدث ذلك فهو أمر مصطنع من أجل الدراسة والتشخيص و التمييز والتمحيص ، والواقع أن الفرد عضو من أعضاء المجتمع ، وأن المجتمع لا يعدو أن يكون جملة من الأفراد يعيشون في جماعات متفاعلة ، وفي هذا السياق يحق القول أن اللغة عربة تنقل إلى الخلف تراث السلف بجميع أشكاله وألوانه وبكل ما له وما عليه ، وأنها خير دليل يتم الاهتداء به إلى المعالم الثقافية والحضارية في المجتمعات القديمة والحديثة ، وأن نجاح الفرد في حياته الاجتماعية

مرهون إلى حد بعيد بمدى نجاحه في التمكن من لغته وبمدى قدرته على امتلاك زمام أمورها ، وأن الناطقين بلغة واحدة تنزع قلوبهم وعقولهم إلى السير في طريق واحد ، وأن صعود أي مجتمع في معارج النهضة والتقدم و الرقي والازدهار لن يتحقق بغير لغته ، وهيهات أن يرى النور مجتمع يستهين بلغته ويحتقرها ويقلل من شأنها ويهجرها (محمد الخضر بن الحسن 1909 م ، وعبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وحنا غالب 1966 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه وآخرين 1971 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، وإبراهيم السمرائي 1983 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

* * *

اللغة في التربية والتعليم

تؤكد معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة أن حاجة الفرد إلى الشيء هي التي تبرز مكانته وتحدد قيمته وتكشف عن مدى أهميته بالنسبة إليه ، وما دامت اللغة أداة للتفكير والتعبير وقناة للاتصال والتواصل ووسيلة للفهم والإفهام في حياة الأفراد بوجه عام ، فإن المعلم والمتعلم في نشاطهما التعاوني المشترك يفكران باللغة ويعبران بها عن أفكارهما ، وهما في أمس الحاجة إلى الاستعانة بها والاعتماد عليها في أداء جميع الوظائف العملية المنوطة بهما في ميدان التربية والتعليم ، وفي هذا المضمار تتجلى مكانة التربية اللغوية في النظام التعليمي ، وتظهر قيمتها ، وتتبلور ضرورة العناية بها لتمكين المعلمين والمتعلمين من النجاح والتفوق في استيعاب العلوم والمعارف (عبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وحامد عبد القادر وآخران 1966 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وعمر فروخ 1981 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعباس محجوب 1986 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م).

وقد وقفت النظم التربوية المعاصرة في المجتمعات الراقية على أبعاد العلاقة القائمة بين اللغة والحضارة ، وتبيين للمعنيين بالأمر في التربية والتعليم في العصر الحديث أن للغة قيمة جوهرية لا يستهان بها في تقرير مصير الأفراد والشعوب والأمم ، وأن الرقي الثقافي والحضاري لا يتأتى لأحد إلا عن طريق اللغة ، وأن التقدم الفكري لدى الإنسان مرهون بتقدم لغته ، وأن سيادة اللغة جزء لا يتجزأ من سيادة أهلها ، وفي خضم هذه الأفكار الفلسفية المناصرة لتمجيد التربية اللغوية تبوأت اللغة مقاما محمودا في بناء المناهج التربوية وفي تنفيذها ، وتزايد الاهتمام باتخاذ التدابير الاحترازية اللازمة لتحسين مردود التعليم اللغوي ، وأصبحت مادة اللغة الوطنية في طليعة المواد الدراسية في شتى المراحل التعليمية بلا منازع ، وصار التحكم في ممارسة فنون اللغة من أبرز مظاهر التمدن والتحضر والرقي والازدهار ، ومع ذلك كله لا تزال المناهج التربوية في المجتمعات المتخلفة معرضة عن إعلاء شأن التعليم اللغوي ، و لا يزال الأفراد في هذه المجتمعات مقصرين في تعلم لغاتهم الوطنية و في نشرها وتعميمها ، ولن يزيدهم عزوفهم

عن التعليم اللغوي إلا تدهورا وتخلفا وانحطاطا على انحطـاط (محمد الخضـر بـن الحسيـن 1909 م ، وأحمد رضـا العاملي 1956 م ، ومحمد المبارك 1960 م ، وعبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وحامد عبد القادر وآخران 1966 م ، وحنا غالب 1966 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه و آخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعبد العزيز شرف 1983م ، وعلي عبد الواحد وافي 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

والواقع أن اللغة أساس عمليات التعليم والتعلم ، وأنها تمثل العمود الفقري في الهيكل التربوي برمته ، وأن امتلاك المعلمين والمتعلمين لناصية اللغة يمهد لهم طريق النجاح في حياتهم المدرسية والاجتماعية ، وأن ضعف أبناء المدارس في التحصيل اللغوي يثنيهم عن التفوق في سائر المواد التعليمية ، وأن إهمال اللغة الوطنية في التعليم يؤدي إلى انقطاع الأجيال الصاعدة عن جذورها الثقافية والحضارية ، وأن تعليم الإنسان بلغته الأم أقوى مردودا من تعليمه بأرقى اللغات الأجنبية ، وأنه لا سبيل إلى تحقيق تقدم فكري شامل ونوعي في أي مجتمع بشري بغير لغته (محمد الخضر بن الحسين 1909 م ، وعبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وعثمان أمين 1967 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه وآخرين 1971 م ، ونيللر ج. ف. ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، ومحمـد عطيــة الأبراشــي 1984 م، ونايف محمود معروف 1985 م ، و وول و. د . ترجمة عبد العزيز الشناوي ومحمد عادل الأحمر 1987 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

ويقتضي النهوض بلغة المجتمع ورفع رايتها في رحاب التربية والتعليم أن تكون المقررات الدراسية المكرسة للتعليم اللغوي مبنية على أسس علمية سليمة في جميع المراحل التعليمية وفق المعطيات المعهودة في بناء المناهج ، وأن يتلقى المقبلون على القيام بتدريس اللغة تكوينا

تأهيليا معرفيا ونفسيا وتربويا واسعا وعميقا ، وأن يتم احترام قواعد اللغة والالتزام بها في تدريس محتويات المواد التعليمية بغض النظر عن أي اعتبار ، وأن تتعاون كل المؤسسات التربوية والإعلامية الفاعلة في المجتمع على إلحاق لغة التخاطب في الحياة اليومية بلغة القراءة والكتابة في المدرسة ، ويلاحظ أن نشر التعليم وتعميمه في الأوساط الاجتماعية المختلفة يؤدي في نهاية المطاف إلى تضييق الهوة بين العامية والفصحى ، وأن العامية انحراف لغوي يتوعد الفصحى بالضمور والتلاشي والانقراض والاندثار ، وأن ارتقاء العامية إلى الفصحى يرفع عدد المستفيدين من روائع التراث الأدبي وكنوزه ، وأن الأدب يصنع النفوس ويهذبها كما تصنع النفوس الأدب وتهذبه ، ومن نافلة القول أن اعتماد لغة المجتمع في تعليم أبنائه أفضل خدمة تربوية يقدمها النظام التعليمي إلى المتعلمين الذين ينتمون إليه ، وأن التزام جميع المعلمين بمراعاة قواعد لغة التعليم والتقيد بها في تدريس أية مادة تعليمية يدفع المتعلمين إلى التعلق بالثقافة اللغوية والإقبال عليها والحرص على امتلاكها ، وأن اهتمام المعلمين والمتعلمين باستعمال الفصحى في المواقف التفاعلية الاجتماعية التي يمرون بها في حياتهم اليومية ينعش لغة المجتمع ويعيد إليها شبابها ويحول بينها وبين الفتور والتدني ، وإذا كان القائمون بالتربية والتعليم زاهدين في لغتهم ومعرضين عن حمايتها ورعايتها وتدبير أمورها ، فإن الذين يتلقون التربية والتعليم يواجهون متاعب عديدة في اجتياز مسارهم اللغوي ، ويتعذر عليهم استيعاب تقنيات اللغة واكتساب مهاراتها ، وحينئذ ينحط مستوى تحصيلهم الدراسي في جميع المواد التعليمية، وينخفض مردود تربيتهم وتعليمهم شكلا ومضمونا ، وفي مثل هذه الظروف الانهزامية المحبطة للتعليم اللغوي تؤول المنظومة التربوية كلها إلى الضعف والهوان والفشل والإفلاس (محمد الخضر بن الحسين 1909 م ، وعز الدين إسماعيل 1963 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه وآخرين 1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ونيللر ج.ف. ترجمة محمد منير مرسي وآخرين 1972 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، ومحمد عطية الأبراشي 1984 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م ، ونايف محمود

معروف 1985 م ، وعباس محجوب 1986 م ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1990 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

إن أي معلم في المنظومة التربوية مهما كانت المادة التعليمية التي يقوم بتقديمها إلى المتعلمين مطالب بعدم التقصير في الإلمام بقواعد اللغة والالتزام بها في عمله التعليمي ، و ليس من اليسير أن تستقيم ألسنة المتعلمين في اللغة دون أن يتعاون جميع المعلمين على ذلك ، وفي وسع المجتمعات التي يتأخر فيها التعليم اللغوي ، ويصبح عاجزا عن بلوغ المقاصد والغايات التي كان من أجلها موجودا ، أن تبادر إلى مراجعة مناهجها التعليمية السارية المفعول في تدريس اللغة ، وأن تبذل ما في وسعها من أجل الاستفادة من وسائل التعليم والإعلام المعاصرة ، وأن تسعى لاستثمار ما جادت به قرائح المفكرين والباحثين المهتمين بمعالجة قضايا اللغة في حقول التربية والتعليم ، وأن تتوخى إعادة تشكيل نفسها بالتربية التي هي المشكل وهي الحل ، ومجمل القول بالنسبة إلى اللغة في التربية والتعليم أن الانحطاط اللغوي انحطاط فكري وثقافي وحضاري فظيع لا تحمد عقباه ، وأن اللغة في ماهيتها مجموعة من المهارات التي يتسنى اكتسابها بالتدريب والممارسة والتمرين والتكرار ، وأن التخاطب بالعامية على حساب الفصحى في البيت وفي الشارع يهدم ما تبنيه مناهج التربية والتعليم في المدرسة ، وأن المعلمين الأوفياء لمجتمعهم ووطنهم وأمتهم يحبون لغتهم ، ويتعلقون بها ويقبلون عليها ، ويجدون متعة ولذة في قيامهم بتعميمها ونشرها وتعليمها.

* * *

ألوان التعبير اللغوي

من المعهود في علوم اللغة وآدابها المعاصرة أن الكلمة في أي موقف تعبيري لغوي بغض النظر عن أي اعتبار تتكون مبدئيا من جسد وروح ، فجسد الكلمة هو مبناها الحرفي الذي ينطق به المتكلم أو يكتبه الكاتب ، وأما روحها فهي معناها الدلالي الذي تشير إليه في سياقها التعبيري المنطوق أو المكتوب ، وهناك ارتباط تلاحمي وثيق بين مبنى الكلمة ومعناها في التعبير اللغوي يشبه إلى حد بعيد الارتباط الذي يوجد بين الجسد والروح الكامنة فيه ، ويلاحظ أن التعبير اللغوي بمفهومه الشامل يمكن أن يكون تعبيرا وظيفيا أو إبداعيا ، ومن هذا المنطلق يتضمن التعبير اللغوي أربعة ألوان أساسية هي التعبير الشفوي والتعبير الكتابي والتعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي ، ولكي لا يجد القائم بالتعبير عائقا في إبانة أفكاره وإبراز مشاعره بأي لون من ألوان التعبير عليه أن يمتلك ثقافة لغوية واسعة وعميقة تهيئ له الظروف الشخصية الملائمة لجلاء تفكيره وصفاء تعبيره ، وفي هذا المضمار يكون تمكين أبناء المدارس من التحكم في تقنيات ألوان التعبير اللغوي أفضل سبيل لتحقيق جملة من الأهداف الاستراتيجية العليا في التربية اللغوية الحديثة ، وفي ما يلي عرض توضيحي لأهم السمات المميزة لكل لون من ألوان التعبير اللغوي على حدة (محمد المبارك 1960 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم1975 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعمر فروخ 1981 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

أولا – التعبير الشفهي:

يولد الطفل ناطقا ولديه استعداد فطري قوي المفعول لاكتساب مهارات التعبير الشفوي قبل اكتساب مهارات التعبير الكتابي ، ولو عدنا إلى تاريخ نشأة اللغة في حياة البشر لوجدنا أن

بين ظهور التعبير الشفوي والتعبير الكتابي زمنا طويلا ، وأن البشرية عاشت حينا من الدهر تعرف التعبير الشفوي و لا علم لها بالتعبير الكتابي ، وقد منح الله سبحانه وتعالى الإنسان لسانا قادرا على تحويل أي كلام معنوي داخلي إلى كلام لفظي خارجي ، ويذكر المعنيون بالأمر في التربية اللغوية أن حاجة الإنسان إلى التعبير اللساني أشد من حاجته إلى التعبير القلمي ، وأن الحياة الاجتماعية المعاصرة لا تستغني عن التعبير اللساني و لا تستقيم دونه ، وأن نجاح الفرد في محادثاته الكلامية اليومية يساعده على تحقيق العديد من أغراضه الحيوية في مناشطه التفاعلية مع بني جنسه ، وأن العصر الحديث يولي اللغة الشفوية أهمية قصوى في المحافل الدولية مقارنة باللغة الكتابية (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

ومن صور التعبير الشفوي في التربية والتعليم المحادثة ، و المناقشة ، وحكاية القصص والنوادر والفكاهات ، وتوجيه التعليمات والنصائح والإرشادات ، وإلقاء الخطب والمواعظ والكلمات ، وقراءة الصور ، وعرض المسرحيات ، وما شاكل ذلك من المواقف التعبيرية اللسانية التي يمر بها أبناء المدارس في حياتهم التعليمية ، وهناك فرص كثيرة للتمرس بالتعبير الشفوي في الأوساط العائلية والاجتماعية ، وربما كانت تلك الفرص العائلية والاجتماعية أقوى مفعولا وأبلغ تأثيرا في نفوس المتعلمين من المواقف المدرسية المكرسة لتدريبهم على الاتصال الشفوي ، ولكي يجني المتعلمون ثمارا شهية من دروس التعبير الشفوي المقدمة إليهم في التربية اللغوية يتعين على جميع المعلمين دون استثناء أن يتعاونوا على صقل ألسنة تلاميذهم وتهذيبها وحل عقدها وإطلاق سراحها ، وأن يكونوا قدوة حسنة صالحة لهم في هذا المجال ، ومن الأخطاء الفادحة التي لا تغتفر في ميدان تدريس التعبير الشفوي أن يستخدم المعلم الألفاظ العامية في كلامه ، أو أن يسخر من تلاميذه أثناء تعثرهم في الكلام ، ويبدو أن تفوق المتعلمين في التعبير الشفوي لا يتم بسهولة ويسر في أي حال من الأحوال ، وأن انتصارهم

على عوائقه وعقباته عملية معقدة ومتشابكة ووثيقة الاتصال بظروفهم البدنية والنفسية والعقلية والثقافية ، وأن إنعاش تدريس التعبير الشفوي في المراحل التعليمية المختلفة يعزز النشاط التعليمي برمته ، وهو نافع للأطفال والمراهقين ومفيد في ترقية اللغة وإعلاء شأنها (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، وعلي عبد الواحد وافي 1962 م ، وحامد عبد القادر وآخران 1966 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م).

ثانيا – التعبير الكتابي:

يتوخى التعبير الكتابي تمكين المتعلمين من الإعراب عن أفكارهم بأسلوب لغوي مكتوب يناسب المستوى التعليمي الذي ينتمون إليه ، ويعرف التعبير الكتابي بالإنشاء التحريري ، وهو يؤدي وظائف لغوية وتربوية مغايرة للوظائف اللغوية والتربوية التي يؤديها التعبير الشفوي ، وبقدر ما يتقدم المتعلمون في مسارهم التعليمي يدركون مدى أهمية التعبير الكتابي بالنسبة إليهم ، فيزداد إقبالهم عليه ، ويتعلقون باكتساب مهاراته واستيعاب تقنياته ، ومن أنماط التعبير الكتابي في التربية والتعليم تحرير الرسائل والمقالات، وتدوين الأخبار والمذكرات ، وصياغة التقارير والإعلانات ، وإعداد الملخصات واليوميات ، وما شابه ذلك من الكتابات المعبرة عن آراء المتعلمين وخواطرهم (علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العلم إبراهيم 1975 م ، وفيجو تسكي ل. س. ترجمة طلعت منصور 1976 م ، و Lionel Belenger 1979 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

وليس من اليسير في حقول التربية والتعليم أن يتحكم المتعلمون في زمام التعبير الكتابي دون تدريبهم على التعبير الشفوي وإقدارهم عليه ، فالتعبير الشفوي يخدم التعبير الكتابي ويعززه

ويوفر له حظوظ الأناقة واللياقة والتألق والبهاء ، وهناك تناظر في الجودة وفي الرداءة بين ما يقرأه المتعلمون وما يكتبونه ، فالمتعلمون الذين يحظون بمصادقة كتب قيمة ملائمة لأعمارهم الزمنية والعقلية تسمو أفكارهم وتتسع معارفهم ويتحسن تعبيرهم الكتابي شكلا ومضمونا ، وبالمقابل فإن المتعلمين الذين لا يحظون بمصادقة الكتب القيمة ينخدعون بمخالطة الكتب الدنيئة ومعاشرتها ، وقد ينالون منها ما يطمس معالم تفكيرهم المنطقي ، ويصرف قلوبهم عن الاهتمام بالمواد التعليمية كلها ، ويلاحظ في ميدان التربية اللغوية بوجه عام أن قيام المتعلمين بممارسة التعبير الكتابي يشبع بعض ميولهم الفطرية ، وأن الكفاءة في الكتابة كفاءة في التفكير وفي التخيل وفي الإدراك ، وأن الصغار في حياتهم المدرسية المبكرة يتوقعون إعجاب معلميهم بتعبيرهم الكتابي في أي حال من الأحوال ، وأن الإفراط في تتبع هفوات المتعلمين في تعبيرهم الكتابي يقيد حريتهم التعبيرية، ويثني نفوسهم عن روح المبادرة والإبداع والابتكار ، ومن الأمور التي توجب العناية بتوطيد دعائم التعبير الكتابي في بناء المناهج التربوية اللغوية أن فرص الاتصال اللساني في الحياة الاجتماعية أوفر من فرص الاتصال القلمي ، وأن إنعاش التعبير الكتابي في المناشط المدرسية الصفية وغير الصفية يدفع الأجيال الصاعدة إلى اعتياد الحلم والأناة و الروية و التدبر (علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

ثالثا – التعبير الوظيفي:

يحتاج الإنسان إلى ممارسة التعبير الوظيفي حينما يرغب في الاتصال ببني جنسه من أجل قضاء مآربه وإنجاز مطالبه وتنظيم مصالحه وتدبير أموره ، ويكون التعبير الوظيفي شفويا أو كتابيا ، وهو لون من ألوان التعبير الذي لا تظهر فيه الأجراس الموسيقية الصوتية والكنايات اللفظية الموحية ، ولا يلجأ فيه المتكلم أو الكاتب إلى إبراز شخصيته وإبداء عواطفه وكشف هواجسه وخواطره النفسية للآخرين ، ومن أشكال التعبير الوظيفي في مناشط الحياة اليومية للأفراد بوجه عام إجراء المحادثات والمناقشات ، وسرد الحكايات والنوادر والفكاهات ، وإلقاء

الخطب والكلمات والأخبار والتعليمات والمواعظ والإرشادات ، وتحرير الرسائل ، وملء الاستمارات ، وإعداد التقارير والتعليقات والملخصات والمذكرات والنشرات والإعلانات واللوحات واللافتات والمراسلات الشخصية الموجهة إلى الهيئات الإدارية الرسمية ، وتتطلب مواقف الحياة العملية والاجتماعية المعقدة في العصر الحديث حرص المعنيين بالأمر في بناء وتطبيق المناهج التربوية اللغوية الخاصة بالتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي على تمكين المتعلمين من التحكم في تقنيات التعبير الوظيفي لكونهم يحتاجون إليها بعد تخرجهم من مؤسساتهم التعليمية ونزولهم إلى أسواق العمل ، ولأن إتقان الكلام والكتابة في التعبير الوظيفي يخدم سائر الألوان التعبيرية ، ويؤدي في نفس الوقت إلى إنعاش اللغة الوطنية وإعلاء شانها ورفع رايتها وتعميم استعمالها (علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م).

ويلاحظ أن التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي لا يغني أحدهما عن الآخر في أي حال من الأحوال ، وأنهما وجهان متداخلان لعملية واحدة ، فالرسالة على سبيل المثال إذا اقتصرت على ذكر شيء من مطالب الحياة اليومية بعبارات صريحة خالية من الإيحاء والتلوين كانت من التعبير الوظيفي ، وإذا تناولت وصف المشاعر وإثارة العواطف وتحريك الجوانب الانفعالية والوجدانية بعبارات أدبية أنيقة فهي من التعبير الإبداعي ، ويضاف إلى كل ما سبق أن اعتماد الاتجاه الوظيفي في التربية اللغوية يؤكد حرية المتعلمين وحيويتهم في نشاطهم التعبيري ، وأن نجاح المتعلمين في اكتساب المهارات التعبيرية الوظيفية لا يتحقق إلا بجودة تدريبهم عليها ، وأن تفوق الناشئين في التعبير الوظيفي يعد من الأهداف التعليمية الاستراتيجية المرموقة في التربية الحديثة ، وأن التعبير الإبداعي يضايق التعبير الوظيفي ويزاحمه ويحل محله في معظم المناشط اللغوية المعتمدة بمدارس الشعوب المتخلفة (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، وحنا غالب 1966 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه وآخرين

1971 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م).

رابعا – التعبير الإبداعي:

يدعى التعبير الإبداعي بالتعبير الأدبي أو التعبير الذاتي ، وهو تعبير إنشائي فني يعرض فيه المتكلم أو الكاتب أفكاره الذاتية على السامع أو القارئ بأسلوب لغوي بليغ تكثر فيه الكلمات المنتقاة والعبارات المختارة ، وتزينه التحاسين اللفظية والصور الخيالية ، وإذا كان التعبير الوظيفي ركيزة العمليات الاتصالية اللغوية في الحياة الاجتماعية للإنسان ، فإن التعبير الإبداعي جوهر المناشط التفكيرية البشرية كلها وعماد الرقي المعرفي والازدهار الفني في دابر الزمان وغابره ، ويدور التعبير الإبداعي بصوره المختلفة حول تهيئة الظروف الكلامية والكتابية الملائمة لتمكين الناثر أو الشاعر من نقل خبراته الثقافية وهواجسه الداخلية إلى غيره ، ومن مظاهر التعبير الإبداعي وصف المناظر الطبيعية ، وارتجال الكلمات التوجيهية ، وتحرير المقالات ، وتدوين اليوميات ، وكتابة التراجم والسير والمذكرات الشخصية ، وتأليف القصص والمسرحيات ، ونظم القصائد الشعرية ، وغير ذلك من الموضوعات التعبيرية الشفوية والتحريرية التي تجود بها قرائح المتكلمين و الكاتبين في المناسبات العاطفية الطارئة (حنا غالب 1966 م ، وعلي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م).

ويحتاج تدريب المتعلمين على مهارات التعبير الإبداعي إلى خطة تربوية لغوية عملية محكمة يكون الانطلاق فيها من ميول المتعلمين وقدراتهم العقلية وأوضاعهم المنزلية والمدرسية والاجتماعية الخاصة ، ومن الضروري في جميع المراحل التعليمية بغض النظر عن أي اعتبار أن يمارس المتعلمون التعبير الإبداعي المنطوق والمكتوب في حدود طاقاتهم الفكرية وثرواتهم اللغوية، وأن تزداد فرص تدريبهم على التعبير الإبداعي المكتوب في صفوفهم التعليمية العليا ،

وأن تتاح لهم حرية الإعراب عن ذواتهم وعن أمانيهم ورغباتهم وعن كل ما يثير اهتمامهم في محيطهم التعليمي والثقافي ، وهناك عنصران جوهريان ومتكاملان في التعبير الإبداعي هما الأصالة الفنية والخبرة الذاتية ، وعلى هذا الأساس يقاس نجاح المتكلم أو الكاتب في تعبيره الإبداعي بمدى قدرته على ترتيب أفكاره وتنسيق أسلوبه وتنميق كلامه وإبانة آماله و آلامه وتجاربه المستمدة من حلو حياته ومرها ، و لا يغيب عن الأذهان في ميدان التربية اللغوية أن أي تعبير إبداعي يتضمن هوية صاحبه ورأيه واتجاهه ، وأن جودة التعبير الإبداعي تسمح للمتكلم أو الكاتب بالوصول إلى إثارة نفوس الآخرين واستمالتها واستعطافها والتأثير فيها ، وأن الأطفال والمراهقين يرغبون في التعبير الإبداعي ويقبلون عليه ويستمتعون به في مناشطهم التربوية والثقافية الصفية وغير الصفية ، وأن تشجيع الإنتاج التعبيري الإبداعي المنطوق والمكتوب في الحقول التعليمية يساهم بدور لا يستهان به في إنماء شخصية المتعلم وفي توسيع خياله وفي تغذية مواهبه اللغوية وميوله الأدبية المبكرة(فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، و Dobbelaere G. 1961 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه وآخرين 1971 م ، وعبد العليم إبراهيم 1975 م ، و Lionel Bellenger 1979 م ، و Alain Beaudot 1980 م ، ومحمود أحمد السيد 1980 م ، وعباس محجوب 1986 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م).

ويستخلص من كل ما ذكر حول ألوان التعبير أن لغة المرء معيار ثقافته وبرهان تقدمه وحضارته ، وأن العناية بالتعبير اللغوي في المناهج التعليمية عناية بالمستقبل التربوي كله ، وأن إعداد الناشئين لمعترك الحياة الاجتماعية لا يتم دون إمدادهم بالمهارات الأساسية في التعبير الشفوي والكتابي والوظيفي والإبداعي ، وأن لكل متعلم طريقته الخاصة به في الكلام وفي الكتابة ، وأن التجديد والابتكار في التعبير اللغوي أفضل من تكرار العبارات الأدبية المألوفة ، وأن تعثر المتعلمين في امتلاك التقنيات التعبيرية قضية شائكة ومترامية الأطراف ، وأن تدريس الألوان التعبيرية في أي صف تعليمي لا يكون مجديا بمعزل عن معطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة ، وعلى جميع المعلمين الذين يشتكون من ضعف

المتعلمين في التعبير اللغوي على وجه الخصوص أن يدركوا أن اكتساب اللغة يعتمد بالدرجة الأولى على المحاكاة والتقليد والاقتداء ، وأن خير قدوة للمتعلم في وسطه التعليمي معلمه (عبد العزيز عبد المجيد 1961 م ، وحنا غالب 1966م ، وعثمان أمين 1967 م ، وروبير دوترانس وآخرون ترجمة هشام نشابه وآخرين 1971 م ، وعبد العزيز شرف 1983 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر).

* * *

مهارات التعبير اللغوي

للتعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي مهارات عديدة ومتنوعة، منها ما يختص بالتعبير الشفوي ، ومنها ما يختص بالتعبير الكتابي ، ومنها ما يشترك فيه التعبير الشفوي والتعبير الكتابي معا ، فمهارات التعبير الشفوي – وهو الحديث أو الكلام – يمكن إجمالها في النقاط التالية (فان رايبر ترجمة صلاح الدين لطفي 1960 م ، وحنا غالب 1966 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، وجان جاك روسو ترجمة محمد محجوب 1985 م) :

01 – انطلاق المتكلم في حديثه دون تردد أو تعثر أو لجلجة أو لعثمة.

02- إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة.

03 – نطق الألفاظ نطقا واضحا سليما.

04 – ضبط الأفكار الرئيسية والفرعية لموضوع المكالمة .

05 – معرفة أماكن الكلام وأوقاته المناسبة .

06- إثارة انتباه السامع والاحتفاظ به طيلة الفترة الزمنية المكرسة للمكالمة.

07 – قدرة المتكلم على مجاملة شريكه في الكلام ومحاباته دون تكلف وتملق.

08- عدم مقاطعة المتكلم أثناء استرساله في كلامه.

09- تجنب الاستبداد بالكلام واحتكاره من طرف واحد.

10- التقيد بموضوع الكلام دون الخروج عنه في الاتصال الشفوي بوجه عام.

11- الابتعاد عن الانفعال وعن الغضب في الحديث وفي المناقشة.

12 – انتقاء الصورة الكلامية المعبرة عن مضمون الكلام وفحواه.

13– تكييف نبرات الصوت وتعديل انعطافاته وفق مقتضيات الكلام وظروفه المكانية والزمانية.

14 – إدراك ميول الشريك في الكلام واستقصاء اتجاهاته.

15– دعم الكلام وتأييده بالدليل والحجة والبرهان.

16– اهتمام المتكلم وتأثره بما يستقبله من شريكه في الكلام.

17 – إدراك اتجاه الشريك في الكلام وتقبل آرائه الشخصية وأفكاره الخاصة.

18– احترام السامع واعتباره شريكا مساويا للمتكلم في الحقوق والواجبات الكلامية.

وأما مهارات التعبير الكتابي – وهو التحرير أو الكتابة – فأبرزها مايلي (علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي 1971 م ، ومحمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، وفيجـو تسكي ل . س. ترجمة طلعت منصور 1976 م ، ومحمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي 1980 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ونايف محمود معروف 1985 م ، وعبد المنعم سيد عبد العال دون ذكر تاريخ النشر) :

01 – إدراك أصوات الحروف ومعرفة أشكالها المختلفة.

02 – رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا .

03 – خلو الكلام المكتوب من الأخطاء الإملائية.

04 – استقامة الأسطر أثناء الكتابة.

05 – حسن استخدام علامات الترقيم.

06 – تنظيم الكلام المكتوب ونظافة كراس الكتابة.

07 – وحدة الخط وتناسق أجزائه.

08 – وضوح الخط وجمال مظهره.

09 – تدوين الأفكار بصورة منظمة.

10 – تمكن الكاتب من السرعة في الكتابة.

11 – دقة التعبير بالقلم عن هواجس النفس وخواطرها.

12 – استيعاب معاني الكلمات خلال الكتابة.

13 – فهم المعنى العام الوارد في السياق الكتابي.

وهناك مهارات مشتركة بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي ، وهي بوجه عام (محمد صلاح الدين علي مجاور 1974 م ، ومحمد صالح سمك 1975 م ، وفتحي علي يونس وآخران 1981 م ، ومحمود علي السمان 1983 م ، ومحمد عبد القادر أحمد 1986 م) :

01 – وضوح الفكرة التي يريد المتكلم أو الكاتب أن ينقلها من ذهنه إلى ذهن السامع أو القارئ.

02 – تلازم الألفاظ وتلاحم الجمل وتماسك العبارات في السياق التعبيري المنطوق أو المكتوب.

03 – عدم تكرار الكلمات أو الجمل بصورة متقاربة في التعبير الشفوي أو الكتابي .

04 – خلو التعبير الشفوي أو الكتابي من النقائص والعيوب والأخطاء اللغوية بألوانها المختلفة.

05 – تعاقب الأفكار وتتابعها وتسلسلها في نظام منطقي قويم ومتوازن وقيم ومقنع.

06 – الانطلاق في الكلام والانسياب في الكتابة مع القدرة على مجاملة السامع في التعبير الشفوي واحترام مشاعر القارئ في التعبير الكتابي.

07 – جودة استهلال التعبير وسمو ألفاظه واعتماد المقدمات الصحيحة التي تؤدي إلى النتائج الصحيحة في الحديث وفي الكتابة.

08 – التزام الصدق في التعبير عن الأفكار والآراء والعواطف والانفعالات والخواطر والهواجس.

09 – دقة وصف الأشياء وجلاء تصويرها وإتقان ضبطها وتحديدها في التعبير الشفوي والكتابي.

10 – اختيار الألفاظ المؤدية إلى المعاني المرادة وفق مقتضيات الحال وظروف المقال نطقا وكتابة.

11 – إدراك علاقات الجمل وإقامة الروابط بينها ومعرفة مدى رقي الأساليب اللغوية في الحديث وفي الكتابة.

12 – حسن استعمال علامات الترقيم في الكتابة وصحة نطق الجمل الاستفهامية والجمل التعجبية أثناء الكلام.

13 – تحاشي استخدام الكلمات العامية في التعبير الشفوي والكتابي وتجنب الوقوع في الأخطاء اللغوية الشائعة.

14 – كتابة الرسائل وإعداد التقارير وتلخيص الموضوعات الكلامية أو الكتابية مشافهة وتحريرا.

15 – مراعاة الأمانة العلمية عند الاقتباس من أقوال الآخرين والاستعانة بأفكارهم في التأليف.

ومجمل القول في مهارات التعبير اللغوي أن الكلام فن لغوي يحمل المعاني ويعبر عن المشاعر والخواطر والانفعالات والعواطف ، وأن الكلمة التي لا معنى لها تفقد وظيفتها في عالم الاتصال ، وأن أي موقف كلامي يمر به الإنسان بغض النظر عن أي اعتبار يستلزم

بالضرورة وجود متحدث ومستمع يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به شكلا ومضمونا ، وما البراعة في الكلام إلا مهارات لغوية مكتسبة اعتنت بها المجتمعات المتحضرة في العصور القديمة والحديثة.

وأما الكتابة ، فهي فن لغوي أداته القلم ومادته الألفاظ المكتوبة ، وتتضمن الكتابة بمفهومها الشامل الإملاء والخط والتعبير التحريري ، وهي وسيلة من وسائل الاتصال والتفاهم بين الأفراد والشعوب والأمم ، بها يصور الإنسان ألفاظه ، وينشر أفكاره ، وينقل تراثه الثقافي من جيل إلى جيل ، وتعتبر الكتابة مظهرا من مظاهر رقي الإنسان وتحضره ، وهي ملازمة للقراءة وموازية لها ، فمن لا يقرأ لا يكتب ، ومن لا يكتب لا يقرأ.

ومن المعهود في آداب اللغة وعلومها المعاصرة أن عملية الفهم يحدث فيها التلقي بالاستماع أو القراءة ، وأن عملية الإفهام يحدث فيها التعبير بالكلام أو الكتابة ، فالكلام والاستماع والقراءة والكتابة هي الفنون اللغوية الأربعة التي يدور حولها النشاط اللغوي في حياة البشر .

* * *

مراجع الفصل السابع

01 – إبراهيم السمرائي ، " التطور اللغوي التاريخي " ، دار الأندلس، بيروت ، 1983م ، ط 3 ، ص 14 – 19 ، 143.

02 – أحمد رضا العاملـي ، " مولد اللغة " ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1956 م ، ص 11 – 32.

03 – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، " من قضايا اللغة العربية المعاصرة " ، إدارة الثقافة ، تونس ، 1990 م ، ص 12 ، 13 ، 32 – 58 ، 305.

04 – جان جاك روسو ، " محاولة في أصل اللغات " ، ترجمة محمد محجوب ، الدار التونسية للنشر ، (دون ذكر مكان الشر) ، 1985 م ، ص 27– 47.

05 – حامد عبد القادر وآخران ، " علم النفس التربوي " ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1966 م ، ج 1 ، ط 4 ، ص 202 – 205.

06 – حنا غالب ، " مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة " ، (دون ذكر دار النشر) ، بيروت ، 1966 م ، ص 382 –401 ، 427.

07 – روبير دوترانس وآخرون ، " التربية والتعليم " ، ترجمة هشام نشابة وآخرين ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1971 م ، ص 45 ، 81 – 87 ، 109 ، 111 ، 173.

08 – عباس محجوب ، " مشكلات تعليم اللغة العربية – حلول نظرية وتطبيقية " ، دار الثقافة ، الدوحة ، 1986 م ، ص 7 ، 8 ، 27 ، 36 ، 54 ، 55.

09 – عبد العزيز شرف ، " العربية لغة العلام " ، دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع ، الرياض ، 1983 م ، 39 –66.

10 – عبد العزيز عبد المجيد ، " في طرق التدريس – اللغة العربية ، أصولها النفسية وطـرق تدريسها " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1961 م ، ج 1، ص 14 – 18 ، 38 – 56.

11 – عبد العليم إبراهيم ، " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1975 م ، ط 8 ، ص 42 – 59 ، 70 – 73 ، 145 – 152.

12 – عبد المنعم سيد عبد العال ، " طرق تدريس اللغة العربية" ، مكتبة غريب ، القاهرة ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص 8 – 15 ، 49 – 59 ، 109 ، 110.

13 – عثمان أمين ، " في اللغة والفكر" ، معهد البحوث والدراسات العربية ومطبعة النهضة الجديدة ، القاهرة ، 1967 م ، ص 6 – 56.

14 – عز الدين إسماعيل ، " التفسير النفسي للأدب " ، دار العودة ودار الثقافة ، بيروت ، 1963 م ، ص 13.

15 – علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي ، " الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية " ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، 1971 م ، ص 3 – 26 ، 57 ، 60 ، 162 ، 163 ، 251 – 281 ، 319 ، 372 ، 390.

16 – علي عبد الواحد وافي ، " اللغة والمجتمع " ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، جدة ، 1983 م ، ط 4 ، ص 13.

17 – علي عبد الواحد وافي ، " علم اللغة " ، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، 1962م ، ط 5 ، ص 88 – 97 ، 236 ، 244.

18 – عمر فروخ ، " عبقرية اللغة العربية " ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 1981 م ، ص 15 – 17.

19 – فان رايبر ، " مساعدة الطفل على إجادة الكلام " ، ترجمة صلاح الدين لطفي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1960 م ، ص 13 ، 14 ، 104 – 118.

20 – فتحي علي يونس وآخران ، " أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية " ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1981 م ، ص 14 ، 103 – 119 ، 133 – 157 ، 198 ، 233 – 256.

21 – فيجو تسكي ل. س. ، " التفكير واللغة " ، ترجمة طلعت منصور ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1976 م ، ص 74 – 80 ، 187 ، 233 ، 252 ، 260.

22 – محمد الخضر بن الحسين ، " حياة اللغة العربية " ، المطبعة التونسية ، تونس ، 1909 م ، ص 6 ، 7 ، 50.

23 – محمد المبارك ، " الخصائص العربية ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد " ، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة ، 1960 م ، ص 4 ، 14 ، 26 ، 61 – 66.

24 – محمد صالح سمك ، " فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م ، ص 356 – 431.

25 – محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص 178 – 188.

26 – محمد عبد القادر أحمد ، " طرق تعليم اللغة العربية " ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1986 م ، ط 5 ، ص 107 – 155 ، 213 – 260.

27 – محمد عطية الأبراشي ، " الآداب السامية مع بحث مستفيض عن اللغة العربية وخصائصها وثروتها وأسرار جمالها " ، دار الحداثة ، بيروت ، 1984 م ، ط 2 ، ص 212 ، 213 ، 228.

28 – محمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي ، " الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة القومية " ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1980 م ، ص 5 ، 6 ، 89 – 95 ، 119 – 184 ، 209 – 231.

29 – محمود أحمد السيد ، " الموجز في طرق تدريس اللغة العربية " ، دار العودة ، بيروت ، 1980 م ، ص 11 – 21 ، 35 ، 50 – 63 ، 85 – 89.

30 – محمود علي السمان ، " التوجيه في تدريس اللغة العربية – كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1983 م ، ص 18 ، 27 – 37 ، 70 ، 71 ، 123 – 130 ، 224 – 260.

31 – نايف محمود معروف ، " خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها " ، دار النفائس ، بيروت ، 1985 م ، ص23 – 32 ، 69 – 72 ، 87 – 94 ، 132 ، 133 ، 198 – 205 ، 223 ، 225.

32 – نيللر ج. ف ، " في فلسفة التربية " ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1972 م ، ص 46 ، 179.

33 – وول و. د ، " التربية البناءة للأطفال " ، ترجمة عبد العزيز الشناوي ومحمد عادل الأحمر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1987 م ، ص 116.

34- Alain Beaudot , « La créativité à l'école » , L'Education , Presses Universitaires de France , Paris , 1980 , 3e éd . , p. 87 et 91 .

35- Dobbelaere G . , « Pédagogie de l'expression » , aurores , aux presses d'île de France , Paris , 1961 , p. 32 , 33 , et 37 .

36- Lionel Bellenger , « l'Expression Orale » , Que sais-je ? , Presses Universitaires de France , Paris , 1979 , p. 3 , 49 et 81 .

* * *

الفصل الثامن

الدراسة الميدانية

عينة البحث

البرنامج التجريبي

الاختبار القبلي

تجربة البحث

الاختبار البعدي

نتائج البحث

توصيات ومقترحات

مراجع الفصل الثامن

عينـــــة البحـــــث

في مطلع العام الدراسي 2008/2007 م انطلق الباحث في الدراسة الميدانية ، وتمكن من الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية سطيف يسمح له بتنظيم نشاط مسرحي مدرسي تجريبي في إحدى مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة سطيف ، وبعد جهد كبير داخل مؤسسة التعليم المتوسط المختارة وصل الباحث إلى تشكيل عينة بحث تتضمن مجموعتين متكافئتين بطريقة التوائم المتماثلة إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وفق المعايير المنهجية المعهودة في ميدان البحث العلمي ، ثم شرع في تهيئة أفراد المجموعة التجريبية للقيام بالنشاط المسرحي المدرسي التجريبي المعتمد في تجربة البحث ، وفي نهاية المطاف وجد الباحث نفسه في طريق مسدود بسبب عدم وجود من هو قادر من المعلمين على الوقوف بجانبه في توفير مسرحيات مدرسية تربوية كفيلة بتحقيق الأهداف الاستراتيجية المنشودة من تجربة النشاط المسرحي المدرسي.

وفي العام الدراسي 2009/2008 م قرر الباحث أن يقوم بالنشاط المسرحي المدرسي التجريبي في إحدى مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة برج بوعريريج ، ولم يجد أية صعوبة في موافقة مديرية التربية لولاية برج بوعريريج على السماح له بذلك ، وكان يتوقع وجود من يقف بجانبه من المعلمين في مؤسسة التعليم المتوسط التي اختارها ، فاعتنى بتكوين عينة بحث تتألف من مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة بطريقة التوائم المتماثلة طبقا لمعطيات منهجية البحث العلمي ، وبادر إلى تكييف مسرحية مدرسية تربوية لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالتعاون مع مؤلفها الذي كان أستاذا في إحدى مؤسسات التعليم الثانوي ، وعمد في نفس الوقت إلى وضع مخطط عملي لتدريب أفراد المجموعة التجريبية على المسرحية المدرسية المكيفة لصالحهم ، ولكنه لم ينجح للمرة الثانية في العثور على من يسانده من المعلمين في هذا المضمار .

وفي العام الدراسي 2010/2009 م توجه الباحث إلى مدينة جيجل ، واتصل مباشرة بمكتب النشاط الثقافي لمديرية التربية بالولاية ، وأطلع المعنيين بالأمر في إدارة المكتب على مشروع بحثه جملة وتفصيلا ، فأدركوا أهميته واستوعبوا أبعاده وأعربوا عن ترحيبهم به ، وطلب الباحث منهم توجيهه إلى المؤسسة التربوية التي يمكن أن يتحقق فيها نجاح تجربة النشاط المسـرحي المدرسـي ، فأشاروا عليه بالمدرسة الابتدائية أحمد ناصري في حي بوشرقة بالطاهير ، وتكلفوا باتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لتزويده بترخيص من مديرية التربية .

وفي المدرسة الابتدائية أحمد ناصري في حي بوشرقة بالطاهير لقي الباحث تشجيعا نوعيا من إدارة المدرسة ومفتش المقاطعة وبعض المعلمين ساعده على النجاح في تكوين عينة بحث تضم أربعة وعشرين تلميذا من الذكور والإناث في الصف الثالث والرابع من التعليم الابتدائي موزعين بالتساوي على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بطريقة التوائم المتماثلة في السن والجنس والقدرات العقلية والمستوى التعليمي والظروف العائلية والمدرسية ، وقد استند الباحث في ضبط هذه المتغيرات الدخيلة وفي توزيع أفراد العينة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى آراء المعلمين ومقترحاتهم وإلى الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية خلال الثلاثي الأول من العام الدراسي 2010/2009 م ، وبذلك أصبحت عينة البحث في متناول يد الباحث بمواصفات منهجية علمية ملائمة لتطبيق تجربة النشاط المسرحي المدرسي في المدرسة الابتدائية أحمد ناصري في حي بوشرقة بالطاهير .

* * *

البرنامـــج التجريبـــي

في ضوء خصائص أفراد عينة البحث المختارة في المدرسة الابتدائية أحمد ناصري في حي بوشرقة بالطاهير ، وانطلاقا من الأسس العلمية المعتمدة في بناء المناهج ومن العناصر التي يتكون منها المنهج التربوي عكف الباحث على بناء برنامج مسرحي مدرسي تجريبي مقترح لتنمية مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في تجربة البحث ، وهي سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها ، وتماسك العبارات وعدم تفككها ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربـة ، وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية ، وقد مرت عملية بناء البرنامج التجريبي بالخطـوات الأربـع الموالية :

أولا- صياغة الأهداف :

في صياغة أهداف البرنامج التجريبي قام الباحث بوضع أهداف تربوية نوعية سلوكية متوقعا أن يصل إليها جميع المتعلمين في العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التجريبي المقدم إليهم في تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، وكانت الصياغة اللغوية لهذه الأهداف التربوية النوعية السلوكية المتوقعة على النحو التالي :

01- أن يعرض المتعلم أفكاره سليمة في تعبيره الشفوي أو الكتابي بأسلوب لغوي يفهم منه السامع أو القارئ الأبعاد الأساسية للأفكار المعروضة عليه .

02- أن يعبر المتعلم عن أفكاره تعبيرا شفويا أو كتابيا بعبارات لغوية متماسكة وفق المستوى التعليمي المدرسي الذي ينتمي إليه .

03- أن يستخدم المتعلم الكلمات المترادفة في تعبيره عن أفكاره شفويا أو كتابيا دون تكرار أية كلمة أكثر من مرتين أثناء التعبير عن نفس الفكرة .

04- أن يتحدث المتعلم عن أية فكرة مدة ثلاث دقائق أو أن يكتب حولها خمسين كلمة دون ارتكاب أكثر من خمسة أخطاء لغوية في حديثه أو كتابته .

ثانيا – اختيار المحتوى :

في اختيار المحتوى التعليمي الملائم لتحقيق أهداف البرنامج التجريبي بذل الباحث قصارى جهده في جمع أكبر عدد ممكن من المسرحيات التربوية المتداولة في أوساط المعلمين وغير المعلمين الذين لديهم اهتمام بالنشاط المسرحي داخل المدرسة الابتدائية أحمد ناصري وخارجها ، وتمكن في نهاية المطاف من الحصول على مجموعة من المسرحيات التربوية بمواصفات معيارية مختلفة شكلا ومضمونا ، وحاول في حدود متطلبات تجربة النشاط المسرحي المدرسي تكييف خمس مسرحيات نموذجية مختارة من المسرحيات التربوية التي كانت في حوزته ، ومن هذه المسرحيات التربوية النموذجية المكيفة تأسست ركائز المحتوى التعليمي للبرنامج التجريبي ، وفي ما يلي عرض لمحتويات الصورة النهائية لكل مسرحية من مسرحيات البرنامج التجريبي على انفراد :

المسرحية الأولى – أنا ابن الجزائر :

اسألوا التاريخ عني والدفاتر

اسألوا في كل شبر من ترابي

واسألوا كل الجزائر

فأنا من قمة التاريخ آت

وأنا ابن الجزائر

عربي ، مسلم

شيمتي في الكون ثائر

وبقلب المغرب العربي أحيا

ولإخواني من العرب زعيم

بقراراتي أجاهر

فأنا ابن الجزائر

لنشيدي دائم الترتيل

لو ألقى المخاطر

" قسما بالنازلات الماحقات ... "

المسرحية الثانية – العلم :

الدور الأول : زمن محفوف بالخطر ، كنز محفوظ كالدرر .

الدور الثاني : ابحث في الكتب ولن تندم ، في ذلك نفع لو تعلم .

الدور الثالث : عم تتحدثان أنتما !؟.

الدور الأول والثاني : سيف بتار ، وسلاح ذو حدين ، فحد كالنور والآخر ملؤه أسرار .

الدور الرابع : لن يسلم من ألمي أحد ، سأبدد نوركم أبدا ، سأظل أنادي للظلمة ، وسأجعل مبصركم أعمى .

الدور الثالث : من أنت ؟ ، وكيف إلى العالم جئت ؟ .

الدور الخامس : هذا الجهل سأمزقه ، وسأهزمه ، وسأمحوه .

الدور الثالث : يحيا العلم ، العلم نور والجهل ظلام .

الدور الخامس : ذكر اسمي في درجات الجنة.

وفي القرآن وفي السنة.

أنا الذي فتحت عقولا وشرحت صدورا.

أنا الذي أنرت دروب الحق وسبل الرشاد.

أنا الذي أغلقت أبواب العبث والفساد.

وجعلت سراجا منيرا .

الدور الأول والثاني والثالث : يحيا العلم ، العلم نور والجهل ظلام .

المسرحية الثالثة – الأم :

الإبن : يكتب وهو في المنزل ، يمزق الورقة ويتأفف ثم يستغفر الله .

الأم : ما بك يا ولدي ؟ ، هل أنت مريض ؟ ، هل أصابك مكروه ؟ .

الإبن : لا يا أمي ، لا على الإطلاق ، أنا لست مريضا ، ولكن ....! .

الأم : ولكن ماذا ؟ ، أهنالك شيء حدث لك ؟ .

الإبن : لقد كلفنا المعلم ببحث حول فضل الأم على أولادها ، ولم أتمكن من إنجاز البحث بمفردي .

الأم : اصغ إلي جيدا يا ولدي ، وفكر في الإجابة عن هذه الأسئلة :

- من حملتك في بطنها تسعة أشهر ؟ .
- من ولدتك وأرضعتك ؟ .
- من ربتك وأعطتك الحب والحنان ؟ .
- من سهرت عليك أيام مرضك ؟ .
- من أفنت شبابها من أجلك ؟ .
- من كانت بجانبك دائما ، ولا تزال ؟ .

– ألا تعرفها ؟ ، ألا تعرف فضلها عليك ؟ .

الإبن : سامحيني يا أمي ، لقد كنت تائها ، ولم أدر ماذا حصل لي ، لقد عرفت الآن فضل الأم على أولادها ، وسوف أظل وفيا لأمي ومحبا لها مدى الحياة .

المسرحية الرابعة – الشجرة والإنسان :

الشجرة : أنا الخضراء ، أنا بنت الغابة ، أنا زينة البستان ، مني باب مسكنك يا إنسان ، ومني خشب عودك يا فنان .

الإنسان : عرفتك ، أنت الشجرة صديقة الإنسان .

الشجرة : نعم كنت صديقة الإنسان منذ قديم الزمان ، ولكنني في هذه الأيام لا أجد منه أي احترام .

الإنسان : لماذا تقولين هذا الكلام ، وأنت تعلمين أن يد الإنسان هي التي تغرسك في كل مكان ، وتتعهدك بالرعاية والإحسان .

الشجرة : أقول هذا الكلام للإنسان الذي أنكر فضلي على الأنام ، وعاملني بالأذى والضرر ، وجعل حياتي عرضة للخطر .

الإنسان : لا تخافي أيتها الشجرة ، فأنت في أمان ما دمت خادمة للإنسان ، وسوف تعيشين معه في توافق وانسجام .

المسرحية الخامسة – المسلمون سواسية :

المغيرة : هل سمعتم ما حدث ؟ .

الجميع : ماذا حدث ؟ ، ماذا حدث ؟ .

المغيرة : امرأة من بني مخزوم سرقت قلادة .

الوليد : قل غير هذا ، مخزومية تسرق ! ، غير ممكن ! .

سلمة : هذا عار عليها .

قدامة : عار على بني مخزوم وعلى قريش كلها .

خالد : العار الفاضح يوم تقطع يدها .

عتبة : تقطع يد امرأة من مخزوم ! .

سلمة : وماذا يمنع ذلك ؟ ، امرأة سرقت فجزاؤها أن تقطع يدها .

قدامة : ولكنها من مخزوم ، إنها من قريش ، من أمجد العرب ، أنسيتم ؟ ! .

سلمة : المسلمون سواسية عند الله ، كل من سرق تقطع يده ، هذا حكم القرآن .

ثالثا – تحديد طرائق التدريس :

في تحديد طرائق التدريس لجأ الباحث إلى اعتماد الإلقاء والحوار والأداء في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة النشاط المسرحي المدرسي ، ففي الإلقاء كان أفراد المجموعة التجريبية يتلقون المسرحية عن طريق قيام الباحث بقراءتها قراءة نموذجية معبرة وكتابتها على السبورة بخط واضح ومطالبتهم بقراءتها عدة مرات ونقلها من السبورة إلى كراريسهم الخاصة بالنشاط المسرحي المدرسي ، وكان الباحث يراقبهم في القراءة و في الكتابة ، ويصلح لهم جميع الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها بغض النظر عن أي اعتبار .

وفي الحوار كان الباحث يناقش أفراد المجموعة التجريبية في مضمون المسرحية ، ويحثهم على التفاعل معها ، ويدفعهم إلى استيعابها وإدراك دلالاتها اللفظية والمعنوية قبل شروعهم في حفظها واستظهارها .

وفي الأداء كانت المحاولة والخطأ محور النشاط المسرحي المدرسي الذي تفرغ فيه الباحث لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في البرنامج التجريبي ، وهي سلامة الفكر ووضوحها ودقتها ، وتماسك العبارات وعدم تفككها ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة ، وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية بوجه عام .

رابعا– ضبط أساليب التقويم :

في ضبط أساليب التقويم استند الباحث إلى الملاحظة الميدانية والاختبار التحصيلي ، وكان مقتنعا بأهمية التقويم التربوي في رفع مردود العمل التعليمي وبكون جودة التعليم من جودة التقويم بلا منازع .

ففي الملاحظة الميدانية كان الباحث يلاحظ بعناية واهتمام تحرك أفراد المجموعة التجريبية نحو الأهداف التربوية المعتمدة في برنامجهم التجريبي ، وكانت ملاحظاته تتبعية مستمرة وموجهة إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل ما يتلقاه المعنيون بالأمر في تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، وأما في الاختبار التحصيلي فقد اعتنى الباحث بقياس وتقويم ما أحرزه المتعلمون في العينة التجريبية من تقدم في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي التي يتدربون عليها في نشاطهم المسرحي المدرسي ، وكان ذلك في الاختبار البعدي التي خضعت له العينة التجريبية والضابطة فور انتهاء النشاط المسرحي المدرسي .

إن البرنامج التجريبي بمكوناته الأساسية المتمثلة في الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي وطرائق التدريس وأساليب التقويم مكرس بالدرجة الأولى لتمكين المتعلمين في العينة التجريبية من إتقان مهارات التعبير اللغوية التي يدور حولها النشاط المسرحي المدرسي ، وهي سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها ، وتماسك العبارات وعدم تفككها ، وعدم تكرار الكلمات

بصورة متقاربة ، وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية ، ومن خلال قراءة الملاحظات الميدانية التي يجمعها الباحث أثناء قيامه بتدريب أفراد المجموعة التجريبية على النشاط المسرحي المدرسي ، وقراءة نتائج تحصيل نفس الأفراد في الاختبار البعدي ومقارنتها بنتائج تحصيل أفراد المجموعة الضابطة في نفس الاختبار ، يكون في وسع الباحث تقويم البرنامج التجريبي وتحديد كفايته الإنتاجية في تنمية مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي الخاضعة للدراسة في تجربة النشاط المسرحي المدرسي .

* * *

الاختبـــار القبلـــي

قام الباحث بتشكيل لجنة للاختبار القبلي تتألف من ثلاث معلمات لديهن اهتمام بالمناشط التربوية غير الصفية في المدرسة الابتدائية أحمد ناصري المختارة لإجراء تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، وأوضح الباحث لهؤلاء المعلمات أنهن يمثلن لجنة الاختبار القبلي في دراسة ميدانية تجريبية تدور حول أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وكشف لهن عن أبعاد تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، وأسند إليهن مهمة تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبارهم القبلي الشفوي والكتابي الذي جرى يوم 2009/11/29 م وفق المعايير المنهجية المعهودة في ميدان البحث العلمي .

ففي التعبير الشفوي جمع الباحث أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في غرفة تعليمية واحدة ، وأخبرهم بوجود لجنة اختبار لقياس وتقويم ملكاتهم اللغوية في التعبير الشفوي تتكون من ثلاث معلمات في غرفة تعليمية مجاورة ، وأن كل واحد منهم سوف يتم توجيهه إلى الغرفة التعليمية المجاورة لمعالجة موضوع إنشائي في التعبير الشفوي يتلقاه من لجنة الاختبار ، وكان الموضوع الذي اعتمده الباحث في التعبير الشفوي ، وعرضه على مفتش المقاطعة وعلى أعضاء لجنة الاختبار للاستفادة من ملاحظاتهم في تنظيم الاختبار الشفوي : " تحدث عن النظافة في مدرستك وفي الحي الذي تسكن فيه " ، وقد أشعر الباحث أعضاء لجنة الاختبار بأن تقويم المفحوصين يكون من عشرين درجة على أساس خمس درجات لكل مهارة من المهارات اللغوية التعبيرية الأربع الخاضعة للقياس والتقويم في الاختبار القبلي ، وأن الدرجة النهائية لكل مفحوص تأتي من معدل ما يأخذه من أعضاء لجنة الاختبار ، وأحضر الباحث إلى كل عضو في لجنة الاختبار على حدة نسخة من وثيقة تقويم أعدها الباحث لهذا الغرض فيها أرقام المفحوصين وأماكن مخصصة لتدوين درجاتهم في كل مهارة على انفراد ، وأخذ يرسل أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة إلى لجنة الاختبار واحدا تلو الآخر حسب ترتيبهم في الوثيقة ، وكان كل مفحوص يجتاز الاختبار لا يكون في وسعه أن

يتصل بزملائه الذين ينتظرون دورهم لاجتيازه ، وبانتهاء مرور جميع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة أمام لجنة الاختبار القبلي انتهى تقويم أفراد المجموعتين في التعبير الشفوي ، وتوجه الباحث إلى تقويمهم في التعبير الكتابي .

وفي التعبير الكتابي عمد الباحث إلى صياغة موضوع إنشائي تحريري لقياس وتقويم قدرات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في نفس المهارات اللغوية التعبيرية التي كانت معنية بالأمر في الاختبار الشفوي ، وقام بعرض الموضوع الإنشائي التحريري على مفتش المقاطعة وعلى أعضاء لجنة الاختبار للانتفاع بملاحظاتهم في تنظيم الاختبار الكتابي ، وطلب من أعضاء لجنة الاختبار أن يقوموا بتقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطـة في الاختبار الكتابي بنفس الخطوات المنهجية التي كانت معتمدة في الاختبار الشفوي ، وبادر إلى جمع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في غرفة تعليمية واحدة لمعالجة الموضوع الإنشائي التحريري ، ومنحهم ما يكفيهم من الوقت للتعبير عنه ، ثم أخذ منهم وثائق إجاباتهم ، وقام بتقديمها إلى أعضاء لجنة الاختبار القبلي ، وكان الموضوع الإنشائي التحريري : " اكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تعبر له فيها عن فرحتك بنجاحك في اختبار الثلاثي الأول ، وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الربيعية المقبلة " ، وبعد مضي بضعة أيام أعادت لجنة الاختبار القبلي وثائق إجابات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة إلى الباحث وعليها درجات تقويمهم ، وبذلك وصل الباحث إلى إتمام إجراءات تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التعبير الشفوي وفي التعبير الكتابي بالنسبة إلى الاختبار القبلي ، ويكشف الجدول الموالي رقم : "**01**" عن درجات أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي الشفوي والكتابي علما بأن الباحث قد اكتفى برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية المتعلقة بالاختبار القبلي :

(جدول رقم : 01)

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
الأفراد	الشفوي	الكتابي	الأفراد	الشفوي	الكتابي
01	15.00	10.83	01	07.00	09.00
02	08.33	11.00	02	07.66	14.50
03	12.33	05.83	03	06.00	12.00
04	13.16	14.66	04	12.33	11.50
05	13.33	08.00	05	08.66	14.83
06	06.50	10.33	06	11.16	09.50
07	11.66	12.50	07	11.16	12.50
08	07.00	11.16	08	10.00	12.16
09	08.33	08.33	09	03.83	07.16
10	09.16	13.66	10	09.66	12.83
11	09.50	10.00	11	07.00	14.66
12	07.00	11.16	12	08.00	09.66

يتضمن الجدول رقم : "01" درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي الشفوي والكتابي ، ويلاحظ بالنسبة إلى الأفراد في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة أن ذكور الصف الثالث من 01 إلى 03 ، وذكور الصف الرابع من 04 إلى 06 ، وأن إناث الصف الثالث من 07 إلى 09 ، وإناث الصف الرابع من 10 إلى 12 .

* * *

تجربـــة البحـــث

أعد الباحث لتجربة البحث عدتها ، وبذل ما في وسعه من أجل تهيئة الظروف الملائمة لنجاحها وفق متطلبات البرنامج التجريبي المعتمد في الدراسة الميدانية ، حيث كان أول لقاء عملي تدريبي لأفراد المجموعة التجريبية مع الباحث عقب الانتهاء من الاختبار القبلي الشفوي والكتابي يوم 2009/11/29 م في غرفة تعليمية خاصة وضعتها إدارة المدرسة تحت تصرف المعنيين بالأمر في تجربة البحث ليمارسوا فيها نشاطهم المسرحي المدرسي التجريبي ، وفي هذا اللقاء العملي التدريبي اعتنى الباحث برفع معنويات أفراد المجموعة التجريبية وبدفعهم إلى الاهتمام بالنشاط المسرحي المدرسي المقرر إنجازه لصالحهم ، وبذلك دخلت تجربة البحث حيز التنفيذ ، وانطلق الباحث في تطبيق البرنامج التجريبي الذي يتضمن خمس مسرحيات مدرسية نموذجية مختارة لتنمية مهارات التعبير اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وكان تطبيق البرنامج التجريبي في تجربة البحث مبرمجا في نشاط مسرحي مدرسي تدريبي مكثف يوم الخميس بعد انتهاء الدراسة بالنسبة إلى أفراد المجموعة التجريبية بمعدل ساعة ونصف لأفراد المجموعة التجريبية الذين ينتمون إلى الصف الثالث من التعليم الابتدائي وساعة ونصف لأفراد المجموعة التجريبية الذين ينتمون إلى الصف الرابع من التعليم الابتدائي ، وقد خضع تدريب أفراد المجموعة التجريبية على النشاط المسرحي المدرسي لمخطط منهجي تربوي تعليمي محكم أقره الباحث ، وتقيد به طيلة الفترة الزمنية المكرسة لتجربة البحث التي استمرت من يوم 2009/11/29 م إلى يوم 2011/05/26 م .

وخلال هذه الفترة الزمنية المقدرة بسنة ونصف تقريبا استفاد أفراد المجموعة التجريبية من ممارسة النشاط المسرحي المدرسي لمدة ثلاثة عشر شهرا في عامين دراسيين متتاليين ، وتعتبر هذه المدة كافية من وجهة نظر الباحث لتمكين أفراد المجموعة التجريبية من اكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في تجربة البحث ، وهي سلامة الفكرة ووضوحها

ودقتها ، وتماسك العبارات وعدم تفككها ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة ، وخلو الكلام مـن الأخطـــاء اللغويـــة .

وفي تدريب أفراد المجموعة التجريبية على النشاط المسرحي المدرسي في تجربة البحث كان الباحث يكتب الدور المسرحي على السبورة بخط واضح ، ويقرأه قراءة نموذجية معبرة ، ويطلب من التلاميذ قراءته فرادى وجماعات أكثر من مرة على نفس المنوال قبل أن ينقلوه من السبورة إلى كراريسهم الخاصة بالنشاط المسرحي المدرسي ، ثم يأمرهم بحفظه على ظهر قلب استعدادا لتمثيله على خشبة المسرح ، وفي وقت لاحق يستظهر كل تلميذ الدور المسرحي الذي حفظه على ظهر قلب ، ويكتبه على السبورة بعد استظهاره ، ويكرر قراءته فرديا ، ويشترك مع زملائـه فـي قراءتـه جماعيـا ، ويتفـرغ بعـد ذلـك لأدائـه مسرحيـا في عروض تمثيلية منظمـة لهـذا الغـرض .

وقد حرص الباحث كل الحرص في تجربة البحث على الاستفادة من التغذية الراجعة في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التكيف والتوافق والانسجام في نشاطهم المسرحي المدرسي ، فكان يشرح لهم الأبعاد اللفظية والمعنوية للأدوار التمثيلية الواردة في المسرحيات الخمس المختارة ، ويشجعهم على التمرس بتقنيات الأداء المسرحي ، ويدفعهم إلى التحكم في مهارات الإلقاء والحوار ، ويراقب حركاتهم وسكناتهم عن كثب ، ويقبل اقتراحاتهم الرامية إلى رفع مردود نشاطهم المسرحي المدرسي ، وكانـوا يتعاقبـون فـي القيـام بالأدوار التمثيلية في كل مسرحية بانتظام ، ويتنافسون بانبساط وانشراح في إنجاز الوظائف المنوطة بهم في نشاطهم المسرحي المدرسي ، وفـي يـــوم 2011/05/26 م كـــان آخـــر لقـــاء عملـــي تدريبـــي لأفـــراد المجموعـــة التجريبيـــة مـــع الباحـــث ، وفـــي هـــذا اللقـــاء العملـــي التدريبـــي بلغت تجربة البحث نهايتها ، وتوقف النشاط المسرحي المدرسي التجريبي ، وأجـرى الباحـث الاختبـار البعـدي لأفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطـة فـي التعبيـر اللغـــوي بشطريـــه الشفـــوي والكتابـــي ، واستقبـل الباحـث أفـراد المجموعـة

التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في لقاء خاص أخبرهم فيه بالغاية المتوخاة من تجربة البحث ، وشاركهم في توديع نشاطهم المسرحي المدرسي التجريبي ، وبذلك انتهت تجربة البحث بكل ما لها وما عليها ، وتوجه الباحث إلى معالجة معطيات الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها في ضوء فرضيات البحث وأدبياته .

* * *

الاختبـــــار البعـــــدي

خضع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة للاختبار البعدي في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي يوم 2011/05/26 م فور انتهاء تجربة البحث مباشرة وباعتماد نفس الخطـوات المنهجيـة التي كانت سارية المفعول في الاختبار القبلي بغض النظر عن أي اعتبار ، حيث التمس الباحث من أعضاء لجنة الاختبار القبلي أن يقوموا بتقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على غرار ما حدث في الاختبار القبلي ، وأن يلتزموا في الاختبار البعدي بكل الإجراءات التقويمية التي التزموا بها في الاختبار القبلي ، وعرض عليهم وعلى مفتش المقاطعة محتوى الاختبار البعدي في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي ، وتلقى منهم ما لديهم من ملاحظات ومقترحات في هذا الشأن .

ففي التعبير الشفوي جمع الباحث أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في غرفة تعليمية واحدة ، وأخبرهم بوجود لجنة اختبار في غرفة تعليمية مجاورة ، وبأن كل واحد منهم سوف يمر أمام هذه اللجنة لتحديد قدراته اللغوية في التعبير الشفوي من خلال حديثة عن موضوع معين تطرحه عليه لجنة الاختبار ، وكان الموضوع الذي اعتمده الباحث في التعبير الشفوي بعد موافقة مفتش المقاطعة وأعضاء لجنة الاختبار عليه : " تحدث عن التشجير في مدرستك وفي الحي الذي تسكن فيه " ، وقد عالج كل تلميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة هذا الموضوع أمام لجنة الاختبار البعدي في التعبير الشفوي ، وكان التلميذ الذي يجتاز الاختبار الشفوي لا يعود إلى زملائه الذين ينتظرون دورهم لاجتيازه ، وفي نهاية المطاف تحصل الباحث على درجات تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التعبير الشفوي وعمد إلى تقويمهم في التعبير الكتابي .

وفي التعبير الكتابي كان الموضوع الذي استقر عليه رأي الباحث ، وزكاه مفتش المقاطعة وأعضاء لجنة الاختبار : " اكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تخبره فيها بضرورة الاستعداد للامتحانات ، وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الصيفية المقبلة " ، وفي ظروف مشابهة

تماما لما جرى في الاختبار القبلي في التعبير الكتابي جمع الباحث أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في غرفة تعليمية واحدة لاجتياز الاختبار البعدي في التعبير الكتابي في وقت مفتوح ، وتولى أعضاء لجنة الاختبار مهمة تقويم أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي في الاختبار البعدي بالتزام نفس الإجراءات التقويمية التي كانت معتمدة في التعبير الكتابي في الاختبار القبلي ، ويكشف الجدول الموالي رقم : "**02**" عن درجات أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي الشفوي والكتابي علما بأن الباحث قد اكتفى برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية المتعلقة بالاختبار البعدي :

(جدول رقم : 02)

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
الأفراد	الشفوي	الكتابي	الأفراد	الشفوي	الكتابي
01	16.50	15.50	01	10.33	13.16
02	13.66	16.33	02	08.16	14.33
03	14.16	13.16	03	07.50	12.50
04	15.33	16.50	04	12.33	11.33
05	14.50	10.16	05	09.16	14.00
06	12.00	14.33	06	11.00	10.16
07	16.50	15.50	07	11.50	12.16
08	13.16	15.00	08	12.33	11.66
09	14.66	13.00	09	08.33	11.00
10	14.33	16.50	10	11.16	13.00
11	15.66	16.00	11	08.33	12.66
12	16.33	13.16	12	10.50	10.50

يتضمن الجدول رقم : "**02**" درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الشفوي والكتابي ، ويلاحظ بالنسبة إلى الأفراد في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة أن ذكور الصف الثالث من 01 إلى 03 وذكور الصف الرابع من 04 إلى 06 ، وأن إناث الصف الثالث من 07 إلى 09 وإناث الصف الرابع من 10 إلى 12 .

* * *

نتائـــج البحـــث

أولا – الفرضية الأولى :

تشيـر الفرضيـة الأولـى إلـى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

ويلاحـظ أن الباحـث يكتفـي برقميـن بعـد الفاصلـة فـي جميـع العمليـات الحسابيـة أثنـاء معالجـة الفرضيـة الأولـى ، ويلجـأ فـي نفـس الوقـت إلـى استخـدام اختبـار "ت" لمعرفـة مـا إذا كـان هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصائيـة بيـن المتوسـط الحسابـي لدرجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة والمتوسـط الحسابـي لدرجـات أفـراد المجموعـة الضابطـة فـي الاختبـار القبلـي ، ثـم يستخـدم الباحـث أيضـا اختبـار "ت" لمعرفـة مـا إذا كـان هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصائيـة بيـن المتوسـط الحسابـي لدرجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة والمتوسـط الحسابـي لدرجـات أفـراد المجموعـة الضابطـة فـي الاختبـار البعـدي ، وفـي ضـوء نتائـج اختبـار "ت" بالنسبـة إلـى أفـراد المجموعتيـن فـي الاختبـار القبلـي والبعـدي يقبـل الباحـث الفرضيـة الأولـى أو يرفضهـا .

ففـي الاختبـار القبلـي ، وانطلاقـا مـن الجـدول رقـم : "01" الـذي يتضمـن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطـة فـي الاختبـار القبلـي الشفـوي والكتابـي ، يكشـف الجـدول رقم : "**03**" عـن درجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة وأفـراد المجموعـة الضابطـة فـي الاختبـار القبلـي بعـد توحيـد درجتـي التعبيـر الشفـوي والكتابـي بالنسبـة إلـى كـل فـرد مـن أفـراد المجموعتيـن :

(جدول رقم : 03)

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	12.91	01	08.00
02	09.66	02	11.08
03	09.08	03	09.00
04	13.91	04	11.91
05	10.66	05	11.74
06	08.41	06	10.33
07	12.08	07	11.83
08	09.08	08	11.08
09	08.33	09	05.49
10	11.41	10	11.24
11	09.75	11	10.83
12	09.08	12	08.83
المجموع	124.36	المجموع	121.36

يتضمن الجدول رقم : "**03**" درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ، ومن تلك الدرجات يكون المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي :

$$م = \frac{مج\ س}{ن} = \frac{124.36}{12} = 10.36 \text{ درجة .}$$

ويكون المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي :

$$م = \frac{مج\ س}{ن} = \frac{121.36}{12} = 10.11 \text{ درجة .}$$

وأما الانحراف المعياري لنفس الدرجات ، فيؤخذ باستخدام قانون الانحراف المعياري المعتمد في المراجع الإحصائية وهو (عبد العزيز القوصي وزميلاه 1956 م ، والسيد محمد خيري 1957 م ، ولطفي هندي 1971 م ، وعبد الرحمن بن محمد سليمان أبو عمه وزميلاه 1990 م ، وأحمد عبادة سرحان وآخران دون ذكر تاريخ النشر) :

$$ع = \sqrt{\frac{مج(س - سَ)^2}{ن - 1}}$$

حيث أن :

ع = الانحراف المعياري .

مج = مجموع .

س = الدرجة .

سَ = المتوسط الحسابي .

ن = عدد أفراد المجموعة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلي :

$$(10.36-12.91)^2 + (10.36-9.66)^2 + (10.36-9.08)^2 + (10.36-13.91)^2 +$$
$$(10.36-10.66)^2 + (10.36-8.41)^2 + (10.36-12.08)^2 + (10.36-9.08)^2 +$$
$$(10.36-8.33)^2 + (10.36-11.41)^2 + (10.36-9.75)^2 + (10.36-9.08)^2 =$$
$$6.50 + 0.49 + 1.63 + 12.60 + 0.09 + 3.80 + 2.95 + 1.63 + 4.12 +$$
$$1.16 + 0.37 + 1.63 = 36.91 = مج(س-سَ)^2 .$$

وبالتعويـض فــي القانــون :

$$ع = \sqrt{\frac{36.91}{12-1}} = \sqrt{\frac{36.91}{11}} = \sqrt{3.35} = 1.83 \text{ درجة .}$$

ويكون الانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلي :

$$(10.11-8)^2 + (10.11-11.08)^2 + (10.11-9)^2 + (10.11-11.91)^2 + (10.11-11.74)^2$$
$$(10.11-10.33)^2 + (10.11-11.83)^2 + (10.11-11.08)^2 + (10.11-5.49)^2$$
$$(10.11-11.24)^2 + (10.11-10.83)^2 + (10.11-8.83)^2 = 4.45 +$$
$$0.94 + 1.23 + 3.24 + 2.65 + 0.04 + 2.95 + 0.94 + 21.34 + 1.27 + 0.51$$
$$+ 1.63 = 41.19 = \text{مج}(\text{س}-\bar{\text{س}})^2 .$$

وبالتعويض في القانون :

$$ع = \sqrt{\frac{41.19}{12-1}} = \sqrt{\frac{41.19}{11}} = \sqrt{3.74} = 1.93 \text{ درجة .}$$

ففي المجموعة التجريبية يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 10.36 ، وأن الانحراف المعياري = 1.83 ، وأن عدد الأفراد = 12 .

وفي المجموعة الضابطة يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 10.11 ، وأن الانحراف المعياري = 1.93 ، وأن عدد الأفراد = 12 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي يلجأ الباحث إلى استخدام اختبار "ت" المعتمد في المراجع الإحصائية وهو (السيد محمد خيري 1987) :

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right] \frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$$

حيث أن : م1 = متوسط درجات المجموعة الأولى .

م2 = متوسط درجات المجموعة الثانية .

ن1 = عدد أفراد المجموعة الأولى .

ن2 = عدد أفراد المجموعة الثانية .

ع1 = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى .

ع2 = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية .

ويلاحظ أن هذه هي الصورة الأصلية لقانون اختبار "ت" ، وسوف يتقيد الباحث بها في معالجة فرضيات البحث مهما كان عدد أفراد العينة في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة .

وبالتعويض في القانون :

$$ت = \frac{10.11 - 10.36}{\sqrt{\left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12}\right] \frac{12(1.93)^2 + 12(1.83)^2}{12 + 12 - 2}}}$$

$$= \frac{0.25}{\sqrt{\left[0.08 + 0.08\right] \frac{12(3.72) + 12(3.34)}{24 - 2}}}$$

$$= \frac{0.25}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{44.64 + 40.08}{22}}}$$

$$= \frac{0.25}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{84.72}{22}}} = \frac{0.25}{\sqrt{0.16 \times 3.85}}$$

$$= \frac{0.25}{\sqrt{0.61}} = \frac{0.25}{0.78} = 0.32 = "ت" \text{ المحسوبة .}$$

وتؤخذ "ت" المجدولة بتحديد درجة الحرية ، وهي في هذه الحالة تساوي :

ن1+ن2−2 = 12+12−2 = 24−2 = 22 ، وبالكشف عن نسب الاحتمالات في جدول "ت" عند درجة حرية 22 يلاحظ أن قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 = 2.07 .

ويعرض الجدول رقم : "**04**" مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي :

(جدول رقم : 04)

العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
تجريبية	12	10.36	1.83	0.32	2.07	غير دالة عند نسبة 0.05
ضابطة	12	10.11	1.93			

ومن الجدول رقم : "**04**" يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي غير معنوي ، أي أنه يدخل في حدود الفروق العشوائية ، وليست له دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يتحقق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ، وتكون المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قد انطلقتا من نفس المستوى التعليمي بالنسبة إلى المهارات اللغوية التعبيرية المعنية بالأمر في تجربة النشاط المسرحي المدرسي .

وفي الاختبار البعدي ، وانطلاقا من الجدول رقم : "02" الذي يتضمن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الشفوي والكتابي ، يكشف الجدول رقم : "**05**" عن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في

الاختبار البعدي بعد توحيد درجتي التعبير الشفوي والكتابي بالنسبة إلى كل فرد من أفراد المجموعتين :

(جدول رقم : 05)

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	16.00	01	11.74
02	14.99	02	11.24
03	13.66	03	10.00
04	15.91	04	11.83
05	12.33	05	11.58
06	13.16	06	10.58
07	16.00	07	11.83
08	14.08	08	11.99
09	13.83	09	09.66
10	15.41	10	12.08
11	15.83	11	10.49
12	14.74	12	10.50
المجموع	175.94	المجموع	133.52

يتضمن الجدول رقم : "05" درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحديد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمتي "ت" المحسوبة والمجدولة بالنسبة إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي : $\frac{175.94}{12} = 14.66$ درجة ، ويكون الانحراف المعياري لنفس الدرجات عن متوسطها الحسابي :

$$+ {}^{2}(14.66-15.91) + {}^{2}(14.66-13.66) + {}^{2}(14.66-14.99) + {}^{2}(14.66-16)$$

$$+ {}^{2}(14.66-14.08) + {}^{2}(14.66-16) + {}^{2}(14.66-13.16) + {}^{2}(14.66-12.33)$$

$^2(14.66-14.74) + {}^2(14.66-15.83) + {}^2(14.66-15.41) + {}^2(14.66-13.83)$

$0.56 + 0.68 + 0.33 + 1.79 + 2.25 + 5.42 + 1.56 + 1 + 0.10 + 1.79 =$

$+ 1.36 + 0.00 = 16.84 =$ مج(س−سَ)^2 .

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{16.84}{1-12}} = \sqrt{\frac{16.84}{11}} = \sqrt{1.53} = 1.23 \text{ درجة .}$$

ويكون المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي : $\frac{133.52}{12} = 11.12$ درجة ، ويكون الانحراف المعياري لنفس الدرجات عن متوسطها الحسابي :

$+ {}^2(11.12-11.83) + {}^2(11.12-10) + {}^2(11.12-11.24) + {}^2(11.12-11.74)$

$^2(11.12-11.99) + {}^2(11.12-11.83) + {}^2(11.12-10.58) + {}^2(11.12-11.58)$

$^2(11.12-10.50) + {}^2(11.12-10.49) + {}^2(11.12-12.08) + {}^2(11.12-9.66) +$

$+ 2.13 + 0.75 + 0.50 + 0.29 + 0.21 + 0.50 + 1.25 + 0.01 + 0.38 =$

$0.92 + 0.39 + 0.38 = 7.71 =$ مج(س−سَ)^2 .

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{7.71}{1-12}} = \sqrt{\frac{7.71}{11}} = \sqrt{0.70} = 0.83 \text{ درجة .}$$

ففي المجموعة التجريبية يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 14.66 ، وأن الانحراف المعياري = 1.23 ، وأن عدد الأفراد = 12 .

وفي المجموعة الضابطة يلاحظ أن المتوسط الحسابي = 11.12 ، وأن الانحراف المعياري = 0.83 ، وأن عدد الأفراد = 12 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، يكون التعويض في اختبار "ت" :

$$ت = \frac{11.12 - 14.66}{\sqrt{\left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12}\right] \frac{12(0.83)^2 + 12(1.23)^2}{12 + 12 - 2}}}$$

$$= \frac{3.54}{\sqrt{\left[0.08 + 0.08\right] \frac{12(0.68) + 12(1.51)}{24 - 2}}}$$

$$= \frac{3.54}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{8.16 + 18.12}{22}}} = \frac{3.54}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{26.28}{22}}}$$

$$= \frac{3.54}{\sqrt{0.16 \times 1.19}} = \frac{3.54}{\sqrt{0.19}} = \frac{3.54}{0.43} = 8.23 = \text{" ت " المحسوبة .}$$

وتكون "ت" المجدولة لدرجة حرية 22 عند نسبة 0.05 = 2.07 ، ويعرض الجدول رقم : "**06**" مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي :

(جدول رقم : 06)

العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
تجريبية	12	14.66	1.23	8.23	2.07	دالة عند نسبة 0.05
ضابطة	12	11.12	0.83			

ومن الجدول رقم : "**06**" يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية

والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي معنويا ، أي أنه ليس راجعا إلى المصادفة ولا إلى الفروق العشوائية بين عينات المجتمع ، وإنما هو فرق جوهري وحقيقي وله دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يقبل الباحث الفرضية الأولى التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالآمر في هذا البحث .

وفي ضوء معطيات تجربة النشاط المسرحي المدرسي يمكن تفسير تحقق الفرضية الأولى بكون النشاط المسرحي المدرسي قد أتاح لأفراد المجموعة التجريبية فرصا تعليمية نموذجية ملائمة لاكتساب مهارات التعبير اللغوي في بيئة تربوية تعليمية مفعمة بالحيوية والفاعلية والحداثة والتشويق ، ولم تكن هذه الفرص التعليمية النموذجية متاحة لأفراد المجموعة الضابطة أثناء قيام الباحث بتجربة النشاط المسرحي المدرسي ، لذلك تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، وتأكدت أهمية النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي بشطريه الشفوي والكتابي .

ثانيا – الفرضية الثانية :

تشير الفرضية الثانية إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

ويلاحظ أن الباحث يكتفي برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية أثناء معالجة الفرضية الثانية ، ويلجأ في نفس الوقت إلى استخدام اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في الاختبار القبلي ، ثم يستخدم الباحث

أيضا اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في الاختبار البعدي ، وفي ضوء نتائج اختبار "ت" بالنسبة إلى ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي والبعدي يقبل الباحث الفرضية الثانية أو يرفضها .

ففي الاختبار القبلي ، وانطلاقا من الجدول رقم : "**03**" الذي يتضمن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ، يكشف الجدول رقم : "**07**" عن درجات ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي :

(جدول رقم : 07)

المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي			
ذكور		إناث	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	12.91	01	12.08
02	09.66	02	09.08
03	09.08	03	08.33
04	13.91	04	11.41
05	10.66	05	09.75
06	08.41	06	09.08
المجموع	64.63	المجموع	59.73

يتضمن الجدول رقم : "**07**" درجات ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة الفرضية الأولى ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي :

$\frac{64.63}{6}$ = 10.77 درجة ، ويكون المتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار : $\frac{59.73}{6}$ = 9.95 درجة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات ذكور المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلي :

$(10.77-12.91)^2 + (10.77-9.66)^2 + (10.77-9.08)^2 + (10.77-13.91)^2 + (10.77-10.66)^2 + (10.77-8.41)^2 = 4.57 + 1.23 + 2.85 + 9.85 + 0.01 = 5.56 = 24.07$ = مج(س−سَ)^2 .

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

ع = $\sqrt{\frac{24.07}{6-1}} = \sqrt{\frac{24.07}{5}} = \sqrt{4.81}$ = 2.19 درجة .

ويكون الانحراف المعياري لدرجات إناث المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلي :

$(9.95-12.08)^2 + (9.95-9.08)^2 + (9.95-8.33)^2 + (9.95-11.41)^2 + (9.95-9.75)^2 = 4.53 + 0.75 + 2.62 + 2.13 + 0.04 + 0.75 = 10.82$ = مج(س−سَ)^2 .

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

ع = $\sqrt{\frac{10.82}{6-1}} = \sqrt{\frac{10.82}{5}} = \sqrt{2.16}$ = 1.47 درجة .

ويلاحظ بالنسبة إلى ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي أن المتوسط الحسابي = 10.77 ، وأن الانحراف المعياري = 2.19 ، وأن عدد الأفراد = 6 ، كما يلاحظ

بالنسبة إلى إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار أن المتوسط الحسابي = 9.95 ، وأن الانحراف المعياري = 1.47 ، وأن عدد الأفراد = 6 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد بالنسبة إلى ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي يكون التعويض في اختبار "ت" :

$$ت = \frac{9.95 - 10.77}{\sqrt{\left[\frac{1}{6} + \frac{1}{6}\right] \frac{6(2.19)^2 + 6(1.47)^2}{6 + 6 - 2}}}$$

$$= \frac{0.82}{\sqrt{\left[0.16 + 0.16\right] \frac{6(4.79) + 6(2.16)}{12 - 2}}}$$

$$= \frac{0.82}{\sqrt{\left[0.32\right] \frac{12.96 + 28.74}{10}}} = \frac{0.82}{\sqrt{\left[0.32\right] \frac{41.70}{10}}}$$

$$= \frac{0.82}{\sqrt{0.32 \times 4.17}} = \frac{0.82}{\sqrt{1.33}} = \frac{0.82}{1.15} = 0.71$$ " ت " المحسوبة .

وتؤخذ "ت" المجدولة بتحديد درجة الحرية ، وهي في هذه الحالة تساوي :

$6 + 6 - 2 = 12 - 2 = 10$.

وبالكشف عن نسب الاحتمالات في جدول "ت" عند درجة حرية 10 يلاحظ أن قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 = 3.23 .

ويعرض الجدول الموالي رقم : "**08**" مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي :

(جدول رقم : 08)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	6	10.77	2.19	0.71	3.23	غير دالة عند نسبة 0.05
إناث	6	9.95	1.47			

ومن الجدول رقم : "**08**" يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في الاختبار القبلي غير معنوي ، أي أنه يدخل في حدود الفروق العشوائية ، وليست له دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يتحقق التكافؤ بين ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار القبلي ، وتكون مجموعة الذكور ومجموعة الإناث قد انطلقتا من نفس المستوى التعليمي بالنسبة إلى المهارات اللغوية التعبيرية المعنية بالأمر في تجربة النشاط المسرحي المدرسي .

وفي الاختبار البعدي ، وانطلاقا من الجدول رقم : "**05**" الذي يتضمن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، يكشف الجدول رقم : "**09**" عن درجات ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار البعدي :

(جدول رقم : 09)

المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي			
ذكور		إناث	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	16.00	01	16.00
02	14.99	02	14.08
03	13.66	03	13.83
04	15.91	04	15.41
05	12.33	05	15.83
06	13.16	06	14.74
المجموع	86.05	المجموع	89.89

يتضمن الجدول رقم : "**09**" درجات ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار البعدي ، ومن تلك الدرجات وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة الفرضية الأولى ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي :

$\frac{86.05}{6}$ = 14.34 درجة ، ويكون المتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة من نفس الاختبار : $\frac{89.89}{6}$ = 14.98 درجة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات ذكور المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار البعدي :

$$(14.34-16)^2 + (14.34-14.99)^2 + (14.34-13.66)^2 + (14.34-15.91)^2 + (14.34-12.33)^2 + (14.34-13.16)^2 = 2.75 + 0.42 + 0.46 + 2.46 + 4.04 + 1.39 = 11.52 = \text{مج}(\text{س}-\bar{\text{س}})^2 .$$

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{11.52}{1-6}} = \sqrt{\frac{11.52}{5}} = \sqrt{2.30} = 1.51$$ درجة .

ويكون الانحراف المعياري لدرجات إناث المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار البعدي :

$$(14.98-16)^2 + (14.98-14.08)^2 + (14.98-13.83)^2 + (14.98-15.41)^2 + (14.98-15.83)^2 + (14.98-14.74)^2 = 1.04 + 0.81 + 1.32 + 0.18 + 0.72 + 0.05 = 4.12 = مج(س-سَ)^2$$.

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{4.12}{1-6}} = \sqrt{\frac{4.12}{5}} = \sqrt{0.82} = 0.90$$ درجة .

ويلاحظ بالنسبة إلى ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي أن المتوسط الحسابي = 14.34 ، وأن الانحراف المعياري = 1.51 ، وأن عدد الأفراد = 6 ، كما يلاحظ بالنسبة إلى إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار أن المتوسط الحسابي = 14.98 ، وأن الانحراف المعياري = 0.90 ، وأن عدد الأفراد = 6 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد بالنسبة إلى ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار البعدي يكون التعويض في اختبار "ت" :

$$ت = \frac{14.98 - 14.34}{\sqrt{\left[\frac{1}{6} + \frac{1}{6}\right] \frac{(0.90)^2 6 + (1.51)^2 6}{6 + 6 - 2}}}$$

$$= \frac{0.64}{\sqrt{\left[0.16 + 0.16\right] \frac{(0.81)6 + (2.28)6}{12 - 2}}}$$

$$= \frac{-0.64}{\sqrt{\left[0.32\right] \frac{4.86 + 13.68}{10}}}$$

$$= \frac{-0.64}{\sqrt{\left[0.32\right] \frac{18.54}{10}}}$$

$$= \frac{-0.64}{\sqrt{1.85 \times 0.32}} = \frac{-0.64}{\sqrt{0.59}} = \frac{-0.64}{0.76} = 0.84 = \text{"ت" المحسوبة .}$$

ويلاحظ أن الإشارة م1 – م2 غير مهمة في حساب اختبار "ت" ، لأن اعتبار إحدى المجموعتين 1 أو 2 يتوقف على الباحث نفسه ، لذلك تمهل إشارة الفرق بين المتوسطين .

وتؤخذ "ت" المجدولة بتحديد درجة الحرية ، وهي في هذه الحالة تساوي :

6 + 6 – 2 = 12 –2 = 10 .

وبالكشف عن نسب الاحتمالات في جدول "ت" عند درجة حرية 10 يلاحظ أن قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 = 3.23 .

ويعرض الجدول رقم : "10" مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الاختبار البعدي :

(جدول رقم : 10)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	6	14.34	1.51	0.84	3.23	غير دالة عند نسبة 0.05
إناث	6	14.98	0.90			

ومن الجدول رقم : "10" يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في الاختبار البعدي غير معنوي ، أي أنه يدخل في حدود الفروق العشوائية ، وليست له دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يرفض الباحث الفرضية الثانية التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

وفي ضوء معطيات تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، يمكن تفسير عدم تحقق الفرضية الثانية بأن الذكور والإناث في عينة البحث كانوا في الصف الثالث والرابع من التعليم الابتدائي أثناء انطلاق الباحث في تجربة النشاط المسرحي المدرسي ، ويعني ذلك أنهم كانوا في حدود السنة التاسعة والعاشرة من العمر ، وطبقا لمعطيات علم النفس الحديث وعلوم التربية المعاصرة التي تؤكد تفوق الإناث على الذكور في النمو اللفظي في مرحلة الطفولة بوجه عام (أحمد حامد منصور 1986 م ، وأحمد زكي صالح 1988 م) ، كان الباحث يتوقع عزوف الذكور عن الاستمرار في تجربة النشاط المسرحي المدرسي مقارنة بالإناث ، وقد دفعه ذلك إلى العناية بتشجيع الذكور على مسايرة الإناث في اكتساب مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في النشاط المسرحي المدرسي التجريبي ، وفي هذا السياق لم تتحقق الفرضية الثانية ، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات إناث نفس المجموعة في نفس الاختبار .

ثالثا – الفرضية الثالثة :

تشير الفرضية الثالثة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالآمر في هذا البحث .

ويلاحظ أن الباحث يكتفي برقمين بعد الفاصلة في جميع العمليات الحسابية أثناء معالجة الفرضية الثالثة ، ويلجأ في نفس الوقت إلى استخدام اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار القبلي ، ثم يستخدم الباحث أيضا اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار البعدي ، وفي ضوء نتائج اختبار "ت" بالنسبة إلى التعبير الشفوي والتعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي يقبل الباحث الفرضية الثالثة أو يرفضها.

ففي الاختبار القبلي ، وانطلاقا من الجدول رقم : "01" الذي يتضمن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي الشفوي والكتابي ، يكشف الجدول رقم : "11" عن درجات التعبير الشفوي والكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي :

(جدول رقم : 11)

المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي			
شفوي		كتابي	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	15.00	01	10.83
02	08.33	02	11.00
03	12.33	03	05.83
04	13.16	04	14.66
05	13.33	05	08.00
06	06.50	06	10.33
07	11.66	07	12.50
08	07.00	08	11.16
09	08.33	09	08.33
10	09.16	10	13.66
11	09.50	11	10.00
12	07.00	12	11.16
المجموع	121.30	المجموع	127.46

يتضمن الجدول رقم : "11" درجات التعبير الشفوي والتعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة الفرضية الأولى والفرضية الثانية ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي :

$\frac{121.30}{12}$ = 10.10 درجة ، ويكون المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة وفي نفس الاختبار : $\frac{127.46}{12}$ = 10.62 درجة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلي :

$+ {}^{2}(10.10-13.16) + {}^{2}(10.10-12.33) + {}^{2}(10.10-8.33) + {}^{2}(10.10-15)$

$+ {}^{2}(10.10-7) + {}^{2}(10.10-11.66) + {}^{2}(10.10-6.5) + {}^{2}(10.10-13.33)$

$= {}^{2}(10.10-7) + {}^{2}(10.10-9.5) + {}^{2}(10.10-9.16) + {}^{2}(10.10-8.33)$

$+ 3.13 + 9.61 + 2.43 + 12.96 + 10.43 + 9.36 + 4.97 + 3.13 + 24.01$

$0.88 + 0.36 + 9.61 = 90.88 =$ مج(س−سَ)^{2} .

وبالتعويض في القانون :

$$ع = \sqrt{\frac{90.88}{1-12}} = \sqrt{\frac{90.88}{11}} = \sqrt{8.26} = 2.87$$ درجة .

ويكون الانحراف المعياري لدرجات التعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار القبلي :

$+ {}^{2}(10.62-14.66) + {}^{2}(10.62-5.83) + {}^{2}(10.62-11) + {}^{2}(10.62-10.83)$

$+ {}^{2}(10.62-11.16) + {}^{2}(10.62-12.5) + {}^{2}(10.62-10.33) + {}^{2}(10.62-8)$

$= {}^{2}(10.62-11.16) + {}^{2}(10.62-10) + {}^{2}(10.62-13.66) + {}^{2}(10.62-8.33)$

$+ 5.24 + 0.29 + 3.53 + 0.08 + 6.86 + 16.32 + 22.94 + 0.14 + 0.04$

$9.24 + 0.38 + 0.29 = 65.35 =$ مج(س−سَ)^{2} .

وبالتعويض في القانون :

$$ع = \sqrt{\frac{65.35}{1-12}} = \sqrt{\frac{65.35}{11}} = \sqrt{5.94} = 2.43$$ درجة .

ويلاحظ بالنسبة إلى التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي أن المتوسط الحسابي = 10.10 ، وأن الانحراف المعياري = 2.87 ، وأن عدد الأفراد = 12 ، كما يلاحظ بالنسبة إلى التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة وفي نفس الاختبار أن المتوسط الحسابي = 10.62 ، وأن الانحراف المعياري = 2.43 ، وأن عدد الأفراد = 12 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد بالنسبة إلى التعبير الشفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي يكون التعويض في اختبار "ت" :

$$ت = \frac{10.10 - 10.62}{\sqrt{\left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12}\right] \frac{(2.87)^2 12 + (2.43)^2 12}{12 + 12 - 2}}}$$

$$= \frac{-0.52}{\sqrt{\left[0.80 + 0.80\right] \frac{(8.23)^2 12 + (5.90)^2 12}{24 - 2}}}$$

$$= \frac{-0.52}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{98.76 + 70.80}{22}}} = \frac{-0.52}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{169.56}{22}}}$$

$$= \frac{-0.52}{\sqrt{0.16 \times 7.70}} = \frac{-0.52}{\sqrt{1.23}} = \frac{-0.52}{1.10} = 0.47 = \text{"ت" المحسوبة} .$$

ويلاحظ أن الإشارة $م_1 - م_2$ غير مهمة في حساب اختبار "ت" ، لأن اعتبار إحدى المجموعتين 1 أو 2 يتوقف على الباحث نفسه ، لذلك تمهل إشارة الفرق بين المتوسطين .

وتؤخذ "ت" المجدولة بتحديد درجة الحرية ، وهي في هذه الحالة تساوي :

$12 + 12 - 2 = 24 - 2 = 22$.

وبالكشف عن نسب الاحتمالات في جدول "ت" عند درجة حرية 22 يلاحظ أن قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 = 2.07 .

ويعرض الجدول الموالي رقم : "12" مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي :

(جدول رقم : 12)

التعبير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
شفوي	12	10.10	2.87	0.47	2.07	غير دالة عند نسبة 0.05
كتابي	12	10.62	2.43			

ومن الجدول رقم : "12" يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار القبلي غير معنوي ، أي أنه يدخل في حدود الفروق العشوائية ، وليست له دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يتحقق التكافؤ بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ، ويكون أفراد المجموعة التجريبية قد انطلقوا من نفس المستوى التعليمي في التعبير الشفوي والكتابي بالنسبة إلى المهارات اللغوية التعبيرية المعنية بالأمر في تجربة النشاط المسرحي المدرسي .

وفي الاختبار البعدي ، وانطلاقا من الجدول رقم : "02" الذي يتضمن درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الشفوي والكتابي ، يكشف الجدول رقم : "13" عن درجات التعبير الشفوي والكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي :

(جدول رقم : 13)

المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي			
شفوي		كتابي	
الأفراد	الدرجات	الأفراد	الدرجات
01	16.50	01	15.50
02	13.66	02	16.33
03	14.16	03	13.16
04	15.33	04	16.50
05	14.50	05	10.16
06	12.00	06	14.33
07	16.50	07	15.50
08	13.16	08	15.00
09	14.66	09	13.00
10	14.33	10	16.50
11	15.66	11	16.00
12	16.33	12	13.16
المجموع	176.79	المجموع	175.14

يتضمن الجدول رقم : "13" درجات التعبير الشفوي والتعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ، ومن تلك الدرجات ، وعن طريق استخدام نفس الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة الفرضية الأولى والفرضية الثانية ، يكون المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي :

$\frac{176.79}{12} = 14.73$ درجة ، ويكون المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة وفي نفس الاختبار :

$\frac{175.14}{12} = 14.59$ درجة .

وعلى هذا الأساس يكون الانحراف المعياري لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار البعدي :

$^2(14.73-15.33) + {}^2(14.73-14.16) + {}^2(14.73-13.66) + {}^2(14.73-16.5)$
$+ {}^2(14.73-13.16) + {}^2(14.73-16.5) + {}^2(14.73-12) + {}^2(14.73-14.5) +$
$^2(14.73-16.33) + {}^2(14.73-15.66) + {}^2(14.73-14.33) + {}^2(14.73-14.66)$
$0.16 + 0.00 + 2.46 + 3.13 + 7.45 + 0.05 + 0.36 + 0.32 + 1.14 + 3.13 =$
$+ 0.86 + 2.56 = 21.62 =$ مج(س−سَ)^2 .

وبالتعويض في قانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{21.62}{12-1}} = \sqrt{\frac{21.62}{11}} = \sqrt{1.96} = 1.40 \text{ درجة .}$$

ويكون الانحراف المعياري لدرجات التعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية عن متوسطها الحسابي في الاختبار البعدي :

$+ {}^2(14.59-16.5) + {}^2(14.59-13.16) + {}^2(14.59-16.33) + {}^2(14.59-15.5)$
$+ {}^2(14.59-15) + {}^2(14.59-15.5) + {}^2(14.59-14.33) + {}^2(14.59-10.16)$
$0.82 = {}^2(14.59-13.16) + {}^2(14.59-16) + {}^2(14.59-16.5) + {}^2(14.59-13)$
$+ 3.64 + 2.52 + 0.16 + 0.82 + 0.06 + 19.62 + 3.64 + 2.04 + 3.02 +$
$1.98 + 2.04 = 40.36 =$ مج(س−سَ)^2 .

وبالتعويض في القانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{40.36}{12-1}} = \sqrt{\frac{40.36}{11}} = \sqrt{3.66} = 1.91 \text{ درجة .}$$

ويلاحظ بالنسبة إلى التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي أن المتوسط الحسابي = 14.73 ، وأن الانحراف المعياري = 1.40 ، وأن عدد الأفراد = 12 ،

كما يلاحظ بالنسبة إلى التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة وفي نفس الاختبار أن المتوسط الحسابي = 14.59 ، وأن الانحراف المعياري = 1.91 ، وأن عدد الأفراد = 12 .

ومن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الأفراد بالنسبة إلى التعبير الشفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يكون التعويض في اختبار "ت" :

$$ت = \frac{14.59 - 14.73}{\sqrt{\left[\frac{1}{12} + \frac{1}{12}\right] \frac{(1.91)^2 12 + (1.40)^2 12}{12 + 12 - 2}}}$$

$$= \frac{0.14}{\sqrt{\left[0.08 + 0.08\right] \frac{(3.64)12 + (1.96)12}{24 - 2}}}$$

$$= \frac{0.14}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{43.68 + 23.52}{22}}} = \frac{0.14}{\sqrt{\left[0.16\right] \frac{67.20}{22}}}$$

$$= \frac{0.14}{\sqrt{0.16 \times 3.05}}$$

$$= \frac{0.14}{\sqrt{0.48}} = \frac{0.14}{0.69} = 0.20 = ت" المحسوبة .$$

وتؤخذ "ت" المجدولة بتحديد درجة الحرية ، وهي في هذه الحالة تساوي :

12 + 12 − 2 = 24 − 2 = 22 .

وبالكشف عن نسب الاحتمالات في جدول "ت" عند درجة حرية 22 يلاحظ أن قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 = 2.07 .

ويعرض الجدول الموالي رقم : "14" مجمل البيانات الإحصائية الخاصة بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي :

(جدول رقم : 14)

التعبير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
شفوي	12	14.73	1.40	0.20	2.07	غير دالة عند نسبة 0.05
كتابي	12	14.59	1.91			

ومن الجدول رقم : "14" يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند نسبة 0.05 ، لذلك يكون الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لنفس الأفراد في نفس المجموعة في الاختبار البعدي غير معنوي ، أي أنه يدخل في حدود الفروق العشوائية ، وليست له دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس يرفض الباحث الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المعنية بالأمر في هذا البحث .

وفي ضوء معطيات تجربة النشاط المسرحي المدرسي يمكن تفسير عدم تحقق الفرضية الثالثة بالجهد المكثف الذي بذله الباحث في تحريض أفراد المجموعة التجريبية على العناية بتعبيرهم الكتابي ، حيث كانوا في تجربة النشاط المسرحي المدرسي يقومون بتدوين جميع الأدوار المسرحية في كراريس مخصصة لهذا الغرض ، وكانوا يكتبون على السبورة بخط واضح الدور المسرحي الذي يمارسون التدرب عليه ، وكان الباحث يراقب عن كثب أخطاءهم اللغوية في التعبير الكتابي ، ويبادر إلى إصلاحها ، ويدفعهم في نفس الوقت إلى تكرار كتابة الصواب أكثر من مرة على السبورة وفي الكراريس ، لذلك لم تكشف تجربة النشاط المسرحي المدرسي عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي الخاصة

بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي الخاصة بنفس الأفراد في نفس الاختبار الذي يتعلق بمهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي المدرجة في تجربة النشاط المسرحي المدرسي .

* * *

توصيـــات و مقترحـــات

01 – المناشط التربوية غير الصفية عديدة ومتنوعة ولها دور لا يستهان به في تجديد الحياة المدرسية ، وفي فتح أبواب التنافس العلمي المشروع ، وفي تغذية المواهب وإبراز الاهتمامات وتنمية الميول وتكوين الاتجاهات ، لذلك يوصي الباحث بتمكين المتعلمين في شتى المراحل التعليمية من جني ثمارها في ظروف تربوية معيارية خاضعة للمراقبة والتوجيه .

02 – النشاط المسرحي المدرسي يخدم سائر المناشط التربوية الصفية وغير الصفية ، ويوفر للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة بيئة تربوية ملائمة لاكتساب مهارات التعبير اللغوي ، ويتيح لهم فرصا ذهبية ثمينة لاستغلال مواهبهم في الوسط المدرسي الذي ينتمون إليه ، ومن هذا المنطلق يوصي الباحث بنشره وتعميمه والاعتماد عليه في تحسين أوضاع العملية التعليمية ورفع مردودها التربوي .

03 – المسرح المدرسي منبر تربوي إعلامي قوي المفعول في نشر العلم والمعرفة ، وهو قناة تواصلية جماهيرية بالغة الأهمية في ترقية النظام التعليمي وتعزيز قدراته ، وعلى هذا الأساس يوصي الباحث بدراسة مشروع المسرح المدرسي في مخطط وطني حضاري مكرس للنهوض بأعباء التربية والتعليم في الأوساط الاجتماعية المختلفة .

04 – لغة التعليم وعاء مناهجه ووسيلة التعبير عنها وأداة الإلقاء والتلقي في تنفيذها ، وبغض النظر عن أي اعتبار فإن أي نظام تعليمي لا يرتقي دون ارتقاء لغته ولا ينحط دون انحطاطها وفي هذا المجال يوصي الباحث بضرورة العناية بلغة التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية ، ويدعو إلى السعي لتضييق الهوة بين لغة التحصيل العلمي في الحياة المدرسية ولغة التعامل اليومي في الحياة الاجتماعية .

05 – نتيجة لأهمية النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي ، وانطلاقا من كون عينة هذا البحث صغيرة الحجم ، ومن كون تجربة النشاط المسرحي المدرسي

قصيرة المدى على وجه العموم ، فإن الباحث يقترح إجراء دراسة علمية ميدانية تكون أكثر عمقا واتساعا حول موضوع بحثه ، كما يقترح أيضا إجراء دراسات علمية ميدانية مماثلة تتناول علاقة النشاط المسرحي المدرسي بمتغيرات أخرى غير مهارات التعبير اللغوي .

06 – انتشرت وسائل الإعلام في العصر الحديث انتشارا منقطع النظير ، وزاد إقبال الناس عليها في الأوساط الاجتماعية المختلفة ، وأصبحت مدرسة موازية للمدرسة الحقيقية ومنافسة لها في إعداد الناشئين وتوجيههم ، لذلك يقترح الباحث إمداد أبناء المدارس بتربية إعلامية مدرسية مدرجة في مقرراتهم التعليمية الرسمية لحمايتهم من الآثار السلبية لوسائل الإعلام المغرضة .

07 – تخدم الوسائل السمعية والبصرية النظام التعليمي ، وتساهم في إيجاد الحلول الملائمة لمشاكله التربوية المطروحة ، وقد استفادت المجتمعات الراقية في العصر الحديث من استثمار أجهزة تكنولوجية عديدة في ميدان التربية والتعليم ، لذلك يوصي الباحث بتعزيز المنظومة التربوية الجزائرية بوسائل سمعية وبصرية تكنولوجية حديثة لتحسين العائد التعليمي ورفع الكفاية الإنتاجية في المواد الدراسية المختلفة .

08 – جودة الخط العربي تستلزم الاهتمام به في إطار تنمية الذوق الجمالي وتوسيع دائرة التربية الفنية ، لذلك يوصي الباحث بترقية الخط العربي في المنظومة التربوية الجزائرية ، ويدعو إلى تمكين المتعلمين في التعليم الابتدائي والمتوسط من استيعاب تقنيات الخط العربي واكتساب مهاراته .

09 – تأهيل المعلمين لمهنة التعليم قبل الخدمة وأثناء الخدمة قضية جوهرية في أي نظام تعليمي دون استثناء ، ومن المعهود في التخطيط التربوي وفي بناء المناهج التعليمية أنه لا جدوى من المشاريع التربوية التي لا يكون المعلم مؤمنا بها ومؤهلا لتنفيذها ، لذلك يوصي الباحث بضرورة العناية بتكوين المعلمين وباحترام معايير الجودة في ترشيحهم لمهنة التعليم وفي تأهيلهم لها .

10 – استثمار أوقات الفراغ غاية استراتيجية معتبرة في التربية القديمة والحديثة ، والأسلوب الذي يقضي به الفرد وقت فراغه يؤثر في حياته النفسية والاجتماعية تأثيرا بليغا ، لذلك يوصي الباحث بتهيئة الناشئين في التربية والتعليم لحسن استغلال أوقات فراغهم ، ويقترح تحريضهم على ممارسة الهوايات لتمكينهم من الاستمتاع بأوقات الفراغ والانتفاع بها .

* * *

مراجـــع الفصـــل الثامـــن

01- أحمد حامد منصور ، " تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري " ، ذات السلاسل ، الكويت ، 1986 م ، ص 229 .

02- أحمد زكي صالح ، " علـم النفـس التربـوي" ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1988 م، ط 13 ، ص 149 ، 150 ، 168 .

03- أحمد عبادة سرحان وآخران ، " الإحصاء " ، مؤسسات شباب الجامعة ، الإسكندرية ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ص 126 ، 127 .

04- السيد محمد خيري ، " الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1957 م ، ط 2 ، ص 122 ، 123 ، 354 ، 386 .

05- عبد الرحمن بن محمد سليمان أبو عمه وزميلاه ، " الإحصاء التطبيقي " ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، 1990 م ، ص 103 ، 106 .

06- عبد العزيز القوصي وزميلاه ، " الإحصاء في التربية وعلم النفس " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1956 م ، ط 2 ، ص 140 .

07- لطفي هندي ، " الإحصـاء التجريبـي " ، دار المعارف بمصـر ، القاهرة ، 1971 م ، ط 2 ، ص 80-86 .

* * *

خـاتمـــة

انطلق الباحث في معالجة أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي من علاقة اللغة بالتفكير في حياة الفرد والمجتمع ، ومن أهمية اللغة في رفع مردود التربية والتعليم شكلا ومضمونا ، ومن واقع اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية ، وكانت فرضيات البحث موجهة إلى الكشف عن مدى فاعلية نشاط مسرحي مدرسي تجريبي مقترح لتنمية جملة من مهارات التعبير اللغوي ضمن مخطط عملي في خطوات منهجية مكرسة لضبط علاقة المتغير المستقل بالمتغير التابع ، وقد انحصرت مهارات التعبير اللغوي المعنية بالأمر في هذه الدراسة في سلامة الفكرة ووضوحها و دقتها ، وفي تماسك العبارات وعدم تفككها، وفي عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة ، وفي خلو الكلام من الأخطاء اللغوية .

وأثناء قيام الباحث بتنفيذ مخطط بحثه حاول في حدود الإمكان أن يعرض في أدبيات البحث الأبعاد المنهجية لإشكالية أثر النشاط المسرحي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي، وأن يستفيد من الدراسات السابقة التي تمكن من الوصول إليها في النشاط المدرسي والتعبير اللغوي والمسرح المدرسي، وأن يجمع ما أمكن جمعه من الحقائق العلمية ذات الصلة بالمسرح والأشكال المسرحية المعهودة وبعناصر العرض المسرحي وبمسرح الأطفال وبالمسرح المدرسي وباللغة ومهارات التعبير اللغوي.

وفي ضوء معطيات أدبيات البحث وأسس بناء المناهج التربوية وخصائص العينة التجريبية والضابطة التي تضم أربعة وعشرين تلميذا من الذكور والإناث في الصف الثالث والرابع من التعليم الابتدائي لجأ الباحث إلى بناء برنامج مسرحي مدرسي تجريبي ارتبطت أهدافه بمهارات التعبير اللغوي ، وتضمن محتواه خمس مسرحيات مدرسية مختارة تلقاها أفراد المجموعة التجريبية في ظروف مادية ومعنوية مساعدة على تمكينهم من استيعابها خلال الفترة الزمنية المستغرقة في تجربة البحث.

وكانت نتائج البرنامج المسرحي المدرسي التجريبي المعتمدة في تجربة النشاط المسرحي المدرسي تؤكد أن للنشاط المسرحي المدرسي أثرا بالغ أهمية في تنمية مهارات التعبير اللغوي بوجه عام ، لذلك يوصي الباحث المعنيين بالأمر في حقول التربية والتعليم بضرورة اعتماد النشاط المسرحي المدرسي ورعايته والعناية به في المراحل التعليمية المختلفة بغض النظر عن أي اعتبار .

وعلى الله الاعتماد ومنه الهداية والرشاد

مراجـــع البحـــث

01- إبراهيـم السمرائـي ، " التطـور اللغـوي التاريخـي " ، دار الأندلـس ، بيـروت ، 1983 م ، ط 3 .

02- ابن منظور ، " لسـان العـرب " ، دار صـادر للطباعـة والنشر ودار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت ، 1955- 1956 م ، م 5 .

03- أبو الحسن سلام ، " مسرح الطفل – النظرية ، مصـادر الثقافة ، فنـون النـص ، فنون العرض " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2004 م.

04- أحمد حامد منصور ، " تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكيـر الابتكاري " ، ذات السلاسل ، الكويت ، 1986 م.

05- أحمد خيري كاظم و جابر عبد الحميد جابـر ، " الوسائـل التعليميـة والمنهـج " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1986 م ، ط 3 .

06- أحمد رضا ، " معجم متن اللغة- موسوعة لغوية حديثة " ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1960 م ، م 5 .

07- أحمد رضا العاملي ، " مولد اللغة " ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1956 م .

08- أحمد زكي صالح ، " علـم النفـس التربـوي " ، مكتبـة النهضـة المصرية ، القاهرة ، 1988 م ، ط 13 .

09- أحمد عبادة سرحان وآخران ، " الإحصـاء " ، مؤسسـة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، (دون ذكر تاريخ النشر).

10- إدوارد جوردون كريج ، " فـي الفـن المسـرحي " ، ترجمـة دريني خشبـة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2000 م .

11- إسماعيل محمود القباني ، " التربيـــة عن طريـــق النشـــاط " ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، 1984 م ، ط 2 .

12- الإدارة العامة للمعجمات ، " معجم علم النفس والتربية " ، الهيئة العامة لشؤون المطابـع الأميرية ، القاهرة ، 1984 م ، ج 1 .

13- الأزهري ، " تهذيب اللغة " ، تحقيق محمد علي النجار وآخرين ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ج 2 .

14- الجوهري ، " الصحـاح في اللغـة والعلـوم " ، إعـداد وتصنيف نديـم مزعشلي وأسامـة مزعشلي ، دار الحضارة العربية ، بيروت ، 1974 م ، م 1 ، م 2 .

15- السعيد الورقي ، " تطور البناء الفني في أدب المسرح العربي المعاصر " ، دار المعرفة ، الجامعية ، الإسكندرية ، 2000 م .

16- السيد محمد خيري ، " الإحصـــاء فـــي البحـوث النفسيـة و التربوية والاجتماعية " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1957 م ، ط 2 .

17- المنظمة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم، " من قضايا اللغة العربية المعاصرة " ، إدارة الثقافة ، تونس ، 1990 م .

18- أمير إبراهيم القرشى ، " المناهج والمدخل الدرامي " ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001 م .

19- إيمـان العربي النقيب ، " القيـم التربويـــة في مسـرح الطفل " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2002 م.

20- " تقويم مردود برامج اللغة العربيـة للصف التاسع من التعليـم الأساسي " ، وثيقة إدارية بالمديرية الفرعية لتقويم البرامج ، وزارة التربية الوطنية بالجزائر ، فيفري 1994 م .

21- جاسم محمود الحسون وحسـن جعفـر الخليفـة ، " طـرق تعليم اللغـة العربية فـي التعليـم العام " ، جامعة عمر المختار ، البيضاء ، 1996 م.

22- جان جاك روسو ، " محاولة في أصل اللغات " ، ترجمة محمد محجوب ، الدار التونسية للنشر ، (دون ذكر مكان النشر) ، 1985 م .

23- حامد عبد القادر وآخران ، " علم النفس التربوي " ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1966 م ، ج 1 ، ط 4 .

24- حلمي بدير ، " فن المسرح " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2003 م .

25- حنا غالب ، " مواد وطرائق التعلم في التربية المتجددة " ، (دون ذكر دار النشر) ، بيروت ، 1966 م.

26- خالد عبد الرزاق السيد ، " اللغة بين النظرية والتطبيق " ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، 2003 م .

27- ديوبولد ب . فان دالين ، " مناهج البحث في التربية وعلم النفس " ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 م ، ط 3 .

28- رشدي أحمد طعيمة ، " المهارات اللغوية- مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004 م .

29- روبير دوترانس وآخرون ، " التربية والتعليم " ، ترجمة هشام نشابة وآخرون ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1971 م .

30- سمير سرحان ، " دراسات في الأدب المسرحي " ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000 م .

31- شكري عبد الوهاب ، " النص المسرحي " ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2001 م ، ط 2 .

32- طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة ، " مدخل إلى مسرح الطفل " ، سلسلة الرعاية الثقافية للطفل ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، 2002 م .

33- عباس محجوب ، " مشكلات تعليم اللغة العربية- حلول نظرية وتطبيقية " ، دار الثقافة ، الدوحة ، 1986 م .

34- عبد الرحمن بن محمد سليمان أبو عمه وزميلاه ، " الإحصاء التطبيقي " ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، 1990 م .

35- عبد العزيز القوصي وزميلاه ، " الإحصاء في التربية وعلم النفس " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1956 م ، ط 2 .

36- عبد العزيز شرف ، " العربية لغة الإعلام " ، دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع ، الرياض ، 1983 م.

37- عبد العزيز عبد المجيد ، " في طرق التدريس- اللغة العربية ، أصولها النفسية وطرق تدريسها "، دار المعارف ، القاهرة ، 1961 م ، ج 1 .

38- عبد العليم إبراهيم ، " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1985 م ، ط 8 .

39- عبد القادر القط ، " من فنون الأدب- المسرحية " ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1978 م.

40- عبد المنعم سيد عبد العال ، " طرق تدريس اللغة العربية " ، مكتبة غريب ، القاهرة ، (دون ذكر تاريخ النشر) .

41- عثمان أمين ، " في اللغة والفكر " ، معهد البحوث والدراسات العربية ومطبعة النهضة الجديدة ، القاهرة ، 1967 م .

42- عز الديـن إسماعيل ، " التفسـير النفسـي للأدب " ، دار العودة ودار الثقافة ، بيروت ، 1963 م .

43- علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي ، " الأصول الحديثة لتدريس اللغـة العربية والتربية الدينية " ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، 1971 م .

44- علي عبد الواحـد وافـي ، " اللغـة والمجتمـع " ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، جدة ، 1983 م ، ط 4 .

45- علي عبد الواحـد وافي ، " علـم اللغـــة " ، مكتبـة نهضـة مصـر ، القاهـــرة ، 1962 م ، ط 5 .

46- عمر فروخ ، " عبقريـة اللغـة العربيـة " ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 1981 م .

47- فاخر عاقل ، " معجم علم النفس- إنكليـــزي فرنســـي عربـي " ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1979 م ، ط 3 .

48- فان رايبر ، " مساعـدة الطفـل على إجـادة الكلام " ، ترجمة صلاح الدين لطفي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1960 م .

49- فتح الباب عبد الحليم وإبراهيم حفظ الله ، " وسائل التعليم والإعلام " ، عالـــم الكتب ، القاهرة ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ط 5 .

50- فتحي علي يونس وآخران ، " أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية " ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1981 م .

51- فرد ب . ميليت وجيرالدايدس بنتلي ، " فـــن المسرحيـة " ، ترجمة صدقي حطاب ، دار الثقافة ، بيروت ، ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، بيروت- نيويورك ، 1966 م .

52- فيجوتسكي ل . س . ، " التفكيـــر واللغـــة " ، ترجمة طلعت منصور ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1976 م .

53- لطفي هندي ، " الإحصـــــــاء التجريبـــــي " ، دار المعارف بمصـــر ، القاهــرة ، 1971 م ، ط 2 .

54- مجد الدين الفيروزاباذي ، " القامــوس المحيــط " ، مطبعة السعادة بمصر ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، ج 2 .

55- محمد الخضر بن الحسين ، " حيــاة اللغـــة العربيـــة " ، المطبعـة التونسيـة ، تونس ، 1909 م .

56- محمد الدالي ، " الأدب المسرحي المعاصر " ، عالم الكتب ، القاهـــرة ، 1999 م .

57- محمد السيد حلاوة ، " الأدب القصصي للطفـــل- منظور اجتماعي ونفسي " ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2003 م .

58- محمد المبارك ، " خصائـــص اللغة العربيـة ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد " ، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة ، 1960 م .

59- محمد حسن عبد الله ، " المســرح المحكــي- تأصيــل نظري ونصـــوص من التراث العربي " ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000 م .

60- محمد خليفة بركات ، " مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م.

61- محمد زغلول سلام ، " المسرح والمجتمع في مائة عام " ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، (دون ذكر تاريخ النشر) .

62- محمد زكي العشماوي ، " المسرح - أصوله واتجاهاته المعاصــرة مع دراسات تحليلية مقارنة " ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، (دون ذكر تاريخ النشر) .

63- محمد زيان عمر ، " البحث العلمي مناهجه وتقنياته " ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة ، 1983 م ، ط 4 .

64- محمد صالح سمك ، " فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975 م .

65- محمد صلاح الدين علي مجاور ، " دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية " ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م .

66- محمد عبد القادر أحمد ، " طرق تعليم التعبير " ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1985 م .

67- محمد عبد القادر أحمد ، " طرق تعليم اللغة العربية " ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1986 م ، ط5 .

68- محمد عطية الأبراشي ، " الآداب السامية مع بحث مستفيض عن اللغة العربية وخصائصها وثروتها وأسرار جمالها " ، دار الحداثة ، بيروت ، 1984 م ، ط 2 .

69- محمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي ، " الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة القومية " ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1980 م .

70- محمد قرفي ، " أثر النشاط الإذاعي المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي " ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، معهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر ، ديسمبر 2000 م ، ص 1- 180 .

71- محمد مرتضى الزبيدي ، " تاج العروس من جواهر القاموس " ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، (دون ذكر تاريخ النشر) ، م 5 ، م 10 .

72- محمود أحمد السيد ، " الموجز في طرق تدريس اللغة العربية " ، دار العودة ، بيروت ، 1980 م .

73- محمود رشدي خاطر وحسن شحاتة ، " دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي " ، المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلــوم ، تونس ، 1984 م .

74- محمود علي السمان ، " التوجيه في تدريس اللغة العربية - كتــاب المعلم والموجــه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية " ، دار المعارف ، القاهرة ، 1983 م .

75- مصطفي الصاوي الجويني ، " في الأدب العالمي ، الأدب المقارن- المسرح " ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 2002 م ، ج 1 .

76- " معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها " ، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والثقافية بالجامعة العربية ، (دون ذكر مكان النشر) ، 1983 م .

77- نايف محمود معروف ، " خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها " ، دار النفائس ، بيروت ، 1985 م .

78- نيللر ج . ف . ، " فــي فلسفــة التربية " ، ترجمة محمد منير مرســي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1972 م.

79- وول و. د . ، " التربية البناءة للأطفال " ، ترجمة عبد العزيز الشناوي ومحمد عــادل الأحمر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1987 م.

80- يوسف مصطفى القاضي ، " مناهــج البحــوث وكتاباتها " ، دار المريخ ، الرياض ، 1979 م .

81- Alain Beaudot , « La créativité à l'école » , L'Education , Presses Universitaires de France , Paris , 1980 , 3e éd . , p. 87 et 91 .

82- Dobbelaere G . , « Pédagogie de l'expression » , aurores , aux presses d'île de France , Paris , 1961 , p. 32 , 33 et 37 .

83- Emile Littré , « Dictionnaire de la langue française » , Jean-Jacques Pauvert , Paris , 1956 , Tome 1 , p. 144 .

84- Lionel Bellenger , « l'Expression Orale » , Que sais-je ? , Presses Universitaires de France , Paris , 1979 , p. 3 , 49 et 81 .

85- Paul Robert , « Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française » , SNL- Casablanca et SAFOR- Paris , 1957 , Tome 2 , p. 1272 et 1851 , Tome 3 , p. 423 .

86- « The Oxford English Dictionary » , Clarendon Press , Oxford , 1961 , second published , vol.1 , p. 95 , vol.3 , p. 280 and 447 , vol.9 , p. 139.

* * *

مــلاحق البحــث

- جـــدول نسـب الاحتمــالات لاختبــار " ت ".
- نماذج من إجابات أفراد العينة في اختبار التعبير الكتابي القبلي والبعدي.
- صور لأفراد المجموعة التجريبية في نشاطهم المسرحي المدرسي.
- تجربة النشاط المسرحي المدرسي في جريدة الفجر يوم 2011/04/19 م.

* * *

نسب الاحتمالات

درجات الحرية (ن — ١)	٠,٥٠	٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,٠١
١	ت = ١٠٠	ت = ٦,٣٤	ت = ١٢,٧١	ت = ٣١,٨٢	ت = ٦٣,٦٦
٢	٠,٨١٦	٢,٩٢	٤,٣٠	٦,٩٦	٩,٩٢
٣	٠,٧٦٥	٢,٣٥	٣,١٨	٤,٥٤	٥,٨٤
٤	٠,٧٤١	٢,١٣	٢,٧٨	٣,٧٥	٤,٦٠
٥	٠,٧٢٧	٢,٠٢	٢,٥٧	٣,٣٦	٤,٠٣
٦	٠,٧١٨	١,٩٤	٢,٤٥	٣,١٤	٣,٧١
٧	٠,٧١١	١,٩٠	٢,٣٦	٣,٠٠	٣,٥٠
٨	٠,٧٠٦	١,٨٦	٢,٣١	٢,٩٠	٣,٣٦
٩	٠,٧٠٣	١,٨٣	٢,٢٦	٢,٨٢	٢,٢٥
١٠	٠,٧٠٠	١,٨١	٣,٢٣	٢,٧٦	٣,١٧
١١	٠,٦٩٧	١,٨٠	٢,٢٠	٢,٧٢	٣,١١
١٢	٠,٦٩٥	١,٧٨	٢,١٨	٢,٦٨	٣,٠٦
١٣	٠,٦٩٤	١,٧٧	٢,١٦	٢,٦٥	٣,٠١
١٤	٠,٦٩٢	١,٧٦	٢,١٤	٢,٦٢	٢,٩٨
١٥	٦٩١	١,٧٥	٢,١٣	٢,٦٠	٢,٩٥
١٦	٦٩٠	١,٧٥	٢,١٢	٢,٥٨	٢,٩٢
١٧	٦٨٩	١,٧٤	٢,١١	٢,٥٧	٢,٩٠
١٨	٦٨١	١,٧٣	٢,١٠	٢,٥٥	٢,٨٨
١٩	٦٨٨	١,٧٣	٢,٠٩	٢,٥٤	٢,٨٦
٢٠	٦٨٧	١,٧٢	٢,٠٩	٢,٥٣	٢,٨٤
٢١	٦٨٦	١,٧٢	٢,٠٨	٢,٥٢	٢,٨٣
٢٢	٦٨٦	١,٧٢	٢,٠٧	٢,٥١	٢,٨٢

* الموضوع: اكتب رسالة الى أحد أصدقائك تعبر له فيها عن فرحتك بنجاحك في اختبار الثلاثي الأول، وتدعوه الى زيارتك في العطلة الربيعية المقبلة.

الاختبار القبلي

* الإجابة:

- الى الصديقة الغالية
- أولا وقبل كل شيء أتشرف بكتابة هذه الرسالة المتواضعة لأخبرك وأفرحك بأنني نجحت في اختبار الفصل الأول من السنة الثانية متوسط ولتتم فرحتي بهذا النجاح أتقدم (~~لتشرف~~) بدعوتك الى زيارتي في العطلة الربيعية القادمة ان شاء الله
- أختك في الله وصديقتك التي تحبك

حضورك يشرفني

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

UNIVERSITE SETIF2

الاختبار القبلي

الموضوع: أكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تعبر له فيها عن فرحتك بنجاحك في اختبار الثلاثي الأول، وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الربيعية المقبلة.

الإجابة:

صديقتي أرفع قلمي لأكتب لك هذه الكلمات التي تعبر عن سعادتي بالنجاح في اختبار الفصل الأول. وبهذه المناسبة السعيدة أدعوك لزيارتي في العطلة الربيعة المقبلة، كما تعلمين أنني أسكن في حي القصرية، مع أحر التمنيات بلقائك في هذه العطلة القادمة.

من عند صديقتك:

الأحد 29 نوفمبر

النشاط: تعبير كتابي

الموضوع: تعبير رسالة إلى صديقك.

فوج أ 3

الاختبار القبلي

ذهبت إلى حديقة الحيوانات وشاهدت مناظر جميلة وحيوانات كثيرة وجميلة جدا وحدائق كثيرة وزهور ومسلاهي كثيرة ومتنوعة وكثيرة وشعبا وناسا كثيرا ورأيت سمك في حوض كبيرا! وكنت خايف كثيرا! ورأيت جمل و فيلا وثعلبا وحمامات وطيورا كثيرة! ومتنوعة ورأيت كذلك أزهار مختلفة كثيرة ورأيت أشياء كثيرة ورأيت دجاجا وحمامات وأشجارا متنوعة ومختلفة.

UNIVERSITE SETIF2

4

الاختبار البعدي

السنة: الخامسة ابتدائي فوج "أ"

الموضوع:

- اكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تخبره فيها بضرورة الإستعداد للإمتحانات وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الصيفية المقبلة.

الإجابة:

يوم: 2011/05/26 بالطاهير

إلى صديقتي

* بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، أما بعد: أرفع قلمي بفائق التقدير والإحترام لأكتب لك هذه الرسالة، وأتمنى منك أن تتقبلي ما في مضمونها من المعلومات المفيدة.

* يا صديقتي، نحن نعلم بأن النجاح هو أمل كل إنسان، ولكن لتحقيق النجاح يجب أن تتوفر شروط عديدة أهمها: الإستعداد للإمتحانات، حفظ الدروس، ومراجعتها ... بالإضافة إلى بعض الأشياء المهمة الأخرى، لكن، يا صديقتي الغالية إن الإستعداد للإمتحانات ضروري جدا، ففي الإمتحان يكرم المرء أو يهان، وفي الإمتحان، يكون ضروريا التحضير له وذلك حتى تأخذي علامات جيدة أو ممتازة وذلك هو طريق النجاح، أما إذا لم تحضري للإمتحانات فستأخذين علامات متدنية، وسيقول لك معلمك: "أبشري يا فتاة، فالصفر قد أتى، أحمر مدور على العشرين يتبختر، خذيه خذيه ولا تبالي من قلة النساء" لذا من واجباتك أن تحضري للإمتحانات تحضيرا جيدا، وبعد كل هذا العناء والشقاء، أدعوك إلى زيارتي في العطلة الصيفية المقبلة، لتدركي جمال ولاية جيجل ببحارها اللازوردية الجميلة والتمتع بمناظرها الخلابة، وجبالها وهضابها، فبها نباتات متنوعة وهواؤها نقي وكل ما فيها جميل وممتع، لذا أتمنى منك أن تقبلي دعوتي هذه وأن لا تخونيها.

صديقتك المخلصة

UNIVERSITE SETIF2

الاختبار البعدي

السنة : الخامسة .

الموضوع

اكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تخبره فيها بضرورة الاستعداد للامتحان وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الصيفية المقبلة .

الإجابة

صديقي العزيز

السلام عليك ورحمة الله تعالى وبركاته أما بعد :

صديقي أظن أن الامتحانات على الأبواب وأظن أنك يجب أن تحضر نفسك لها كل التحضير ولا تضيع وقتك سدى في الكلام الفارغ واللعب ويجب عليك أن تجد وتجتهد لتجتاز امتحان مرحلة التعليم الابتدائي وتنتقل إلى مرحلة التعليم المتوسط فعليك أن تقضي وقتك فتخصص وقتا كبيرا للدراسة ووقتا قصيرا للعب والتسلية وأتمنى لك النجاح في جميع الامتحانات إن شاء الله تعالى وبركاته وبعد الامتحانات سأتي العطلة الصيفية ، وأريد أن أدعوك لزيارتي في العطلة المقبلة إذا كنت تدرس ذلك لكي نستمتع بها معا ونحضر للدخول المتوسط وسنقضي أوقاتا ممتعة مع بعضنا البعض وسنستمتع كثيرا وأرجو أن تقبل دعوتي للقضاء العطلة مع بعضنا البعض إلى اللقاء وسأترك بقاع الصبر في العطلة

صديقك

6/ الاختبار البعدي

السنة الخامسة ابتدائي

الموضوع:

اكتب رسالة إلى أحد أصدقائك تخبره فيها بحلول فترة الاستعداد للامتحانات، وتدعوه إلى زيارتك في العطلة الصيفية المقبلة.

الإجابة

عندما اقتربت الامتحانات (بدأت أكثف مجهوداتي) قمت بإرسال رسالة لأحد أصدقائي أنصحه فيها بالاستعداد التام للامتحانات فبدأت قائلا:

يا صديقي كثف مجهوداتك هذه الأيام فمن نجح سيلتحق بالثانوية ومن رسب سيلتحقون به تلاميذ السنة الرابعة وهذا أمر مخجل للغاية لذلك قلل من مشاهدة التلفاز فهو يفقدك تركيزك وأيضا قلل من اللعب واللهو فهذا مضيعة للوقت وقد بتقسيم وقتك جزء للعب وجزء للدراسة ولكن خصص جزء أطول للدراسة وقد أنت وأصدقائك بتشكيل أفواج وتنافسوا فيما بينكم وتشاوروا بدون جدال وشجار وإذا عملت بنصائحي حتما ستفلح.

وأخيرا بعد تلك الامتحانات أدعوك لزيارتي في العطلة الصيفية لكي تشاركني في اللعب والاستمتاع بالانتقال للسنة الأولى متوسط.

UNIVERSITE SETIF2

٠٠ وتلاميذ ابتدائية ناصري في أول تجربة لمسرح الطفل

■ اختار الأستاذ والباحث الجامعي محمد قرفي أطفال ابتدائية ناصري أحمد بالطاهير المتألقة في مجال النشاط المسرحي كمخبر نموذجي لمسرح الأطفال لتحضير شهادة الدكتوراه حول مسرح الطفل في الجزائر، حيث أشرف على إنجاز مسرحية "زمن محفوف بالمخاطر وكنز محفوظ كالدراري"، تألق فيها كثيرا وحصد العديد من الجوائز الوطنية والمحلية. وأشارت مديرة الابتدائية إلى أن تلاميذ المؤسسة أبدوا ارتياحا كبيرا لاختيار مؤسستها كنموذج لمسرح الطفل.

■ ياسين.ب

يوم 19/04/2011

جريدة الفجر

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى إبراز دور المسرح المدرسي في إدراك مهارات التعبير اللغوي واكتساب آلياته ، وفي هذا السياق اعتنى الباحث في مطلع العام الدراسي 2010/2009 م باستثمار المسرح المدرسي في تنمية المهارات التعبيرية لدى مجموعة تجريبية من تلاميذ التعليم الابتدائي بالطاهير في ولاية جيجل .

وقد أكدت أدبيات البحث ودراسته الميدانية أن للمسرح المدرسي دورا بالغ الأهمية في تشجيع التلاميذ على التحكم في مهارات التعبير اللغوي الشفوي والكتابي ، وعلى استيعاب تقنيات الحوار والمناقشة ، وعلى النجاح في التربية اللغوية بوجه عام .

Résumé de la recherche :

Cette recherche a comme but de mettre en évidence le rôle du théâtre scolaire dans la compréhension des habiletés de l'expression linguistique et l'acquisition de ses outils .

Et dans ce sens , le chercheur s'est intéressé , au début de l'année scolaire 2009/2010 , à l'investissement du théâtre scolaire dans le développement des habiletés expressives chez un groupe expérimental des élèves de l'enseignement primaire à Taher wilaya de Jijel .

Les littératures de la recherche et son étude pratique confirment , comme conséquence , que le théâtre scolaire joue un rôle très important dans l'encouragement des élèves à maîtriser les habiletés de l'expression linguistique orale et écrite , à assimiler les techniques du dialogue et de la conversation et à réussir à l'éducation linguistique en général .