

St Clements University

Mat. No. AB0093

Using Art Education Model From Role Playing Games for Students in Primary School From an Iraq Perspective

Thesis presented to the Council
of St Clements University.

It is a Partial Requirement to earn degree

**Doctor of Philosophy in Methods of
Teaching Plastic Arts**

Submitted by the student
Hussein Jalal Yousef

Supervised by
Professor Dr. Majid Nafie Al-Kinani

2013 A.D

Diyala

1434 A.H

Abstract

A model of determined playing role of (shaftil) that there was representing a hypothesis that the learner (puiple , student) has a role to play it whether expressed by himself or one of his friends in certain instance of the playing means that the role will be made in the teaching stance (the teaching environment) that will be prepared to fulfill certain aims included conditions of students being cooperative , tolerant and trending of playing & performing activity to the role at the class room (new environment) with a group of his classmates jointly of characteristics , events , specification and aims for assist model students to cultivate their art savory and their mental imaginations and their abilities through practicing activities that are included the making expressions interactions of others without subject become of non the privates assessment strangers from learners inside the class and not arranged any of risks or threaten stance and their practicing to such activity will be participate to build the confidence abilities of themselves and capacities

The researcher considers focusing in current time on the learner and introduce his personal characteristics and how to develop of his trend as the basis of progress teaching aims & behavior for teaching process with the necessity of preparing teaching activities , methods teaching manners in proportion with needs of learner and his requirements to create motives that effected on him and support him to acquire specialized art skills

made the measurement them , where they got satisfaction of experts , then made investigation of its constant

To show results of the research , that the researcher depend on statistical means (T-test) for two independent samples & distinguishing coefficient & difficulty & Ka2 square and equation of Quder Richardson \ 20

The most important conclusions of the researcher were as followed :

1) There is positive linking relation between students art expressions for the experiment group & acting serials are arranged in the current research & practiced their roles , through implementation paints according to requirements of serials acting , that means degree of their effect by events for such a serials acting & roles that they were practiced them , which generated sensual impression at them personified by their art expressions in the painting , such as participated such serials to change some of concepts that established at negative to positive students

2) students Painting of distinguished experiment group from figures that appeared in events of serials acting (colors , school's garden , four seasons) , while their classmates did not express them in the adjusted group

3) It is clear student's painting of the experiment group expressed have some distinguished characteristics that realities to (plants , mechanisms , tools , environment) , of more expression by their classmates in the adjusted group may trends sometimes to symbolism or deforming

According to conclusions that the researcher concluded as following :

1) Urging teachers of primary schools & their teachers (females) to use a model of playing the roles as a method to teach & a mean of teaching aiming to develop sensual realizations for the students when acquiring them teaching experiences through different studying subjects

2) Using a model of playing of roles in the primary schools to treat some behaviors not sound that appeared at some of students , that through presenting chances before them to practice the roles that the model included it

جامعة سانت كليمنتس
العالمية

توظيف أنموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة
الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية

ملخص اطروحة الدكتوراه مقدمة الى
مجلس جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه
فلسفة في التربية الفنية / طرائق التدريس

من قبل

حسين جلال يوسف

إشراف

أ.د. ماجد نافع الكناني

2013م

ديالى

1434هـ

ملخص البحث:

يشير أنموذج لعب الدور الذي حدده (شافتل) الى وجود افتراض يتمثل بأن للمتعلم (تلميذ، طالب) دوراً يلعبه، سواء اكان معبراً فيه عن نفسه ام عن أحد زملائه في موقف محدد، فاللعب يعني أنه سيتم تأدية الدور في الموقف التعليمي (البيئة التعليمية) التي يتم تهيئتها لتحقيق أهداف محددة تضم ظروفاً يكون فيها التلامذة متعاونين ومتسامحين وميالين الى اللعب، ويؤدون نشاط لعب الدور في غرفة الصف (البيئة الجديدة)، مع مجموعة من أقرانهم تشاركهم الصفات والاحداث والخصائص والاهداف.

إن هذا الانموذج يساعد التلامذة على تنمية ذائقتهم الفنية وتصوراتهم الذهنية وقدراتهم من خلال ممارسة النشاطات التي يتضمنها وقيامهم بالتعبير والتفاعل مع الآخرين، دون أن يكونوا موضوع ملاحظة أو تقييم افراد غريباء عن المتعلمين داخل الصف، ولا يترتب على ذلك أي مخاطر أو مواقف تهديدية. وأن ممارستهم لهذا النشاط سيسهم في بناء الثقة بانفسهم وقدراتهم وامكاناتهم.

أصبح التركيز في الوقت الحاضر على المتعلم وتعرف خصائصه الشخصية وكيفية تقدمه واتجاهه أساساً لتطوير الأهداف التعليمية والسلوكية للعملية التعليمية مع ضرورة تهيئة الفعاليات والأنشطة التعليمية والطرائق والأساليب التدريسية بما يتناسب وحاجات المتعلم ومتطلباته لخلق الدوافع التي تؤثر فيه وتسانده لاكتساب المهارات الفنية المتخصصة .

بناءً على ذلك فإن البحث الحالي تأسس على فكرة إن لعب الادوار التي يمارسها التلامذة في بيئتهم التعليمية يمكن أن تنمي ذائقتهم الفنية، لذا يهدف البحث الحالي الى بناء:

- 1- مقياس التصور الذهني.
- 2- مقياس التذوق الفني.
- 3 - أنشطة تعليمية على وفق أنموذج لعب الدور لتنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .

4- قياس فاعلية الأنشطة التعليمية من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من التلامذة.

وتم تحديد (5) فرضيات صفرية للتحقق من تلك الاهداف.

تكون مجتمع البحث من تلامذة الصف الخامس الابتدائي الذين يتعلمون في مدارس المرحلة الابتدائية المختلطة التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى / المركز للعام الدراسي 2012-2013، اذ بلغ عددهم (2833) تلميذاً وتلميذة، اختار الباحث منهم عينة عشوائية بلغت (50) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

لتحقيق اهداف البحث صمم الباحث (3) تمثيلات تمثلت (الفصول الاربعة - الالوان - حديقة المدرسة) مارس ادوارها تلامذة المجموعة التجريبية، وقياس التعبير الفني لعينة البحث، قام الباحث ببناء ادوات بحثه التي تمثلت بـ (اختبار التذوق الفني - مقياس التصور الذهني (لفظياً وصورياً) - استمارة تقويم رسوم التلامذة) عرضت هذه الادوات على مجموعة من الخبراء للتعرف على صلاحيتها في قياس الاهداف التي وضعت لاجل قياسها، اذ نالت رضى الخبراء، بعد ذلك تم التحقق من ثباتها. لإظهار نتائج البحث، اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية (اختبار T-test) لعينتين مستقلتين ومعامل التمييز والصعوبة ومربع كا² ومعادلة كيودر ريتشاردسون/20.

أما أهم الاستنتاجات التي توصل اليها البحث هي:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعبيرات الفنية لتلامذة المجموعة التجريبية والتمثيلات التي اعدت في البحث الحالي ومارسوا ادوارها وذلك من خلال تنفيذهم للرسوم على وفق متطلبات تلك التمثيلات، وهذا يعني درجة تأثرهم باحداث تلك التمثيلات والادوار التي مارسوها والتي ولدت انطباعاً حسياً لديهم تجسد في تعبيراتهم الفنية بالرسم، وكذلك اسهمت تلك التمثيلات في تغير بعض المفاهيم المترسخة لدى التلامذة من السلب الى الايجاب.

2- تميزت رسوم تلامذة المجموعة التجريبية بالتعبير عن الشخصيات التي ظهرت في أحداث التمثيليات (الالوان -حديقة المدرسة - الفصول الاربعة)، بينما لم يعبر عنها اقرانهم في المجموعة الضابطة.

3- ظهر واضحاً أن رسوم تلامذة المجموعة التجريبية عبرت عن بعض الخصائص التي تتميز بواقعيتها مثل (النباتات، الاليات، الادوات، البيئة)، أكثر مما عبر عنها اقرانهم المجموعة الضابطة اذ تميل احياناً الى الرمزية او المحرفة.

بناء على الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث يوصي بالاتي:

1-حث معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في استعمال انموذج لعب الادوار كطريقة في التدريس ووسيلة تعليمية هادفة لتطوير المذكرات الحسية للتلامذة عند اكسابهم الخبرات التعليمية من خلال المواد الدراسية المختلفة.

2-استعمال انموذج لعب الادوار في المرحلة الابتدائية لمعالجة بعض السلوكيات غير السليمة التي تظهر عند بعض التلامذة، وذلك من خلال اتاحة الفرص امامهم لممارسة الادوار التي يتضمنها الانموذج.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاية القرآنية	ب
الاهداء	ج
الشكر وامتنان	د
اقرار المشرف	هـ
اقرار الخبير اللغوي	و
اقرار الخبير العلمي	ز
قرار لجنة المناقشة	ح
ملخص البحث باللغة العربية	ط-ل
ثبت المحتويات	م-ل
ثبت الجداول والاشكال والمخططات والملاحق	س-ع
الفصل الاول: التعريف بالبحث	19-1
مشكلة البحث	2
اهمية البحث	5
اهداف البحث	9
الفرضيات الصفرية	10
حدود البحث	11
تحديد المصطلحات	19-11
الفصل الثاني: الاطار النظري ودراسات سابقة	123-20
الاساس النظري لانموذج لعب الادوار	21

23	نظريات لعب الادوار
38	اهداف لعب الادوار
42	انواع مسرح الطفل
65	مفهوم التدوق الفني
83	الانماط الادراكية
106	مؤشرات الاطار النظريات والسابقة
123-108	الدراسات السابقة ومناقشتها
160-124	الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته
125	منهجية البحث
125	التصميم التجريبي
126	مجتمع البحث
128	عينة البحث
129	ادوات البحث
129	ضبط متغيرات البحث
132	متغير التصور الذهني
135	متغير التعبير الفني
137	مقياس بناء التصور الذهني
159	الوسائل الاحصائية
176-161	الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها
162	عرض نتائج البحث ومناقشتها

173	الاستنتاجات
175	التوصيات
176	المقترحات
192-177	المصادر العربية والاجنبية
240-193	الملاحق
a - e	ملخص باللغة الانكليزية

ثبت الجد اول

الصفحة	الموضوع	ت
28	مراحل اللعب عند بياجيه	1
73	نواحي الادراك والتذوق الفني (تذوق الاثر الفني).	2
126	مجتمع البحث من المدارس الابتدائية المختلطة وعدد التلامذة	3
126	التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث في تصميم اجراءات بحثه	4
128	عينة البحث التي اختيرت من مجتمع البحث	5
129	العمر الزمني لتلامذة المجموعتين (ت،ض)	6
130	متغير الجنس لعينة البحث (ت،ض)	7
131	التحصيل الدراسي لآباء تلامذة المجموعتين (ت،ض)	8
131	التحصيل الدراسي لامهات تلامذة المجموعتين (ت،ض)	9

132	مكونات اختبار التصور الذهني قبلياً	10
133	مستوى التصور الذهني لتلامذة المجموعتين (ت،ض)	11
135	مستوى التذوق الفني لتلامذة المجموعتين (ت،ض) قبلياً	12
136	مستوى التعبير الفني لتلامذة المجموعتين (ت،ض) قبلياً	13
138	فقرات مقياس التصور الذهني بصورته الاولى	14
141	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا لحساب قيمة (t) ومقارنتها بالجدولية التي تساوي (2,000) عند درجة حرية (54)	15
142	مجموعة التمثيليات التي اعدّها الباحث او اعتمدها من الاخرين	16
144	توزيع الادوار على التلامذة	17
146	آليات تدريب وتصوير التمثيليات التعليمية .	18
154	نسبة ثبات التحليل بين الباحث والمحللين الاخرين	19
156	الموضوعات التي عرضت على مجموعة الخبراء	20
162	القيمة المحسوبة والجدولية لمقياس الدائقة الفنية بعدياً	21
163	رسوم التلامذة على وفق التمثيليات المعدة في البحث	22

ثبت المخططات

ت	الموضوع	الصفحة
1	تلخيص نظرية بياجيه النمائية في اللعب	27

53	اهداف وانواع واشكال المسرح المدرسي	2
54	اسس كتابة النص المسرحي لاطفال مرحلة الطفولة المتأخرة	3
99	العملية الادراكية والاستجابة	4
101	عملية الانظمة الحسية للمعلومات المقسمة عبر الاحساسات	5

ثبت الملاحق

الصفحة	الموضوع	ت
194	تسهيل مهمة	1
195	دراسة استطلاعية	2
196	اسماء الخبراء الذين اعتمدتهم الباحث في اجراءات بحثه	3
197	العمر الزمني والدرجات التي حصل عليها تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي (قبلياً وبعدياً) .	4
199	العمر الزمني والدرجات التي حصل عليها تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي (قبلياً وبعدياً) .	5
201	مقياس التصور الذهني	6
203	صور تمثيلية حديقة المدرسة	7
204	صور تمثيلية الفصول الاربعة	8
205	صور تمثيلية الالوان	9

206	صور عن الذائقة الفنية	10
207	الاختبار القبلي	11
208	مقياس التصور الذهني بالصيغة النهائية	12
210	رسوم التلاميذ قبلياً	13
212	رسوم التلاميذ بعدياً	14
213	اختبار التذوق الفني	15
225	تمثيلية حديقة المدرسة	16
231	تمثيلية الفصول الاربعة	17
236	تمثيلية الالوان	18

الفصل الاول التعريف بالبحث

- ❖ مشكلة البحث
- ❖ اهمية البحث
- ❖ اهداف البحث
- ❖ الفرضيات الصفرية
- ❖ حدود البحث
- ❖ تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

نعيش اليوم عالماً تتدفق فيه المعرفة من دون انقطاع التي تعد نتيجة حتمية للثورة العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم وارخت بظلالها على مختلف جوانب الحياة، لذلك تطلب الامر ضرورة الاستثمار الامثل لقدرات المتعلم وامكانته.

بناءً على ذلك فان الممارسات والتطبيقات التربوية والتعليمية تتطلب البحث عن طرائق واساليب تدريس حديثة تتلائم مع قدرات وقابليات المتعلمين وامكانياتهم العقلية والتفكيرية، وهذا يسحبنا إلى عملية التدريس التي يمارسها اغلب المعلمين سابقاً المتمثلة بحشو عقول المتعلمين بالمعلومات الجافة من دون تبصيرهم بالكيفية التي يتم بواسطتها عملية التعليم والتعلم وكيفية اكتساب الاسس العلمية للمعرفة المختلفة أو متطلبات المهارات الفنية.

إذ تشير الأدبيات والمصادر الحديثة في مجال التعليم الحديث إلى ضرورة فهم القائمين بمهنة التدريس لنماذج التدريس الحديثة ومعرفة أسسها النفسية والنظرية الاجتماعية التي تقوم عليها مما يسهم ذلك في تطوير العملية التعليمية من خلال مايقدم من خبرات معرفية وممارسات مهارية تساعد المتعلمين على ممارسة أسس نظرية ونفسية وتطبيقية كافية لتدفعهم إلى استعمال النموذج المناسب في المواقف التعليمية الملائمة لموضوعات المادة العلمية (التربية الفنية مثلاً)، التي يمكن أن تنمي جانباً مهماً في حياة الانسان والذي يحتاجه في حياته المتمثل بالتذوق الفني والذي يستعمله في الحكم على الاشياء والمفردات المحيطة ببيئته، فهو يحتاج إلى قدر معين من الخبرات التعليمية (المعرفية والوجدانية والمهارية) ليمارس التذوق الفني والجمالي حينما يقوم بتأثيث بيته أو شراء ملابسه أو حتى حينما يلبس أو ياكل أو يتعامل مع الآخرين.

إذ يؤكد (قطامي والقطامي) بهذا الصدد أنه " قد لا يكون ذلك كافياً لتوفير أسس علمية وخبرانية بغية تزويد (المعلم) بركائز أساسية في عملية استعمال طرائق التدريس المناسبة لموضوعات المادة العلمية وبهدف تحقيق نواتج تعليمية (معرفية أو مهارية) مرجوة " (قطامي والقطامي، 1998، ص11).

كما يشير (كير، Kerr) بهذا الصدد "إنّ هذه الطرائق تمتلك شروطاً تضع في إعتبارها حركية تفاعلٍ مستمرة بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية إذ إنّها تهتمّ بالجانب الفكري للمتعلّم وكيفية توظيف المعرفة لمهارات تعليمية يمكن ترجمتها عملياً في السلوك التربوي للإرتقاء بمستوى الفكر والوجدان للمتعلّم لغرض تحديد معايير أساسية تحقق أعلى مستوى من الطرائق وكفايتها والأساليب التعليمية الجديدة و إحكام السيطرة الشاملة على نواتج التعلّم المقصودة من التعليم" (Kerr,1986, p541-546).

لذا ينبغي على المعلم أن ينوع من الطرائق التي يستعملها في مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذه ويسمح لهم بالمشاركة المعرفية التعليمية بايجابية ونشاط مستمر كل حسب قدرته واستعداداته وميوله واتجاهاته (يونس وآخرون، 2004، ص46). المعلم الناجح الذي يخلق من تلميذه شخصية نامية باتزان جسمى وعقلياً وخلقياً وانفعالياً (الالوسي، 1983، ص80).

اذ لابد من تطوير تلك الطرائق والاساليب لكي تتناسب مع التقدم العلمي في مختلف مجالات الحياة وأن التطور والتغير ضرورياً وامراً حتمياً للانظمة والمؤسسات التربوية (ابراهيم، 2002، ص85).

يقول (Hugues) * يظل نمو الذوق الفني مستمراً لدى الطفل حتى السن الخامسة ثم يتراجع ... وقد وضع العلماء تفسيرات عديدة لهذه الظاهرة منها ان الاطفال يكبرون في وسط لا يعير اهتماماً كبيراً للنواحي الفنية، ومنها ان الاطفال يضطرون حتى ضغط الحياة العملية الى الابتعاد عن الخيال والانصياع لمتطلبات الحياة ومنها اخيراً ان التربية الفنية التي يحصلون عليها في المدرسة في دروس الرسم وغيرها تربية محدودة تؤدي الى عكس ما تهدف اليه.

(بدير والخزرجي، 2007، ص7).

إذ يرى الباحث انه أصبح التركيز في الوقت الحاضر على المتعلم وتعرف خصائصه الشخصية وكيفية تقدمه واتجاهه أساساً لتطوير الأهداف التعليمية

* (Hugues) كتاب التعلم والتعليم لهيوز مقدمة في علم النفس والتعلم، لندن، نيويورك، 1984.

والسلوكية للعملية التعليمية مع ضرورة تهيئة الفعاليات والأنشطة التعليمية والطرائق والأساليب التدريسية بما يتناسب وحاجات المتعلم ومتطلباته لخلق الدوافع التي تؤثر فيه وتسانده لاكتساب المهارات الفنية المتخصصة .

ومما يدعم رأي الباحث ما أكدّه (عطية) انه لقد "شاع استعمال التعليم باللعب كطريقة في التدريس نظراً لما أظهرته نتائج البحوث والدراسات من أثر كبير لهذا النوع من التعليم كونه من الوسائل التي تسهم في تعديل سلوك المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم ورفع قدراتهم على إكتساب المعارف والمهارات لما يتوافر فيها من قدرة على جذب إنتباه المتعلمين وضمان إستمرار تفاعلهم مع الموقف طوال اللعبة " (عطية، 2009، ص439).

كذلك يرى (امبو سعيدي والبلوشي) أن استعمال اللعب في عملية التعلم "يرتبط بالأفكار التي طرحها كل من (جون ديوي) و (جان بياجيه) اللذان يؤكدان إن الاطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يتعاملون مباشرة مع مواد مثيرة ومسلية وتكون في نفس الوقت ذات معنى بالنسبة لهم، كما يؤكد (بياجيه) على أهمية اللعب في حياة الطفل لأنه ضروري لأي نماء عضوي... ويشكل اللعب مدخلا أساسياً لنمو الاطفال معرفياً وعقلياً واجتماعياً وحركياً (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009، ص625).

ويرى (الحيلة) "ان الانسان يواجه نوعاً من الحالات يمارس من خلالها عملية التذوق الفني والجمالي لمكوناتها، فهو يتوقف مستواه على ما يمتلكه من خبرات تعليمية في مجال الفن والجمال، لذلك حينما يحاول الاستمتاع بمشاهدة اعمال الفن التشكيلي او مشاهدة مسرحية او الاستماع الى مقطوعة موسيقية او مشاهدة فيلم .. وغير ذلك، فانه في هذه الحالة يواجه نوعاً من التذوق الفني" (الحيلة، 2010، ص91-92).

ان التربية الفنية ترمي الى تنمية القدرات الابداعية عند الطفل وتوفير المناخات المناسبة له، وهذا لا يعني ان يقدم المعلم الارشادات للطفل كي يرسم شيئاً محدداً، بل المهم هو تنمية الذوق الفني (فواز، 2011، ص64).

انطلاقاً مما تقدم ارتأى (الباحث) التأسيس لمشكلة بحثه المتمثلة بالتعرف على انموذج لعب الادوار ودوره في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية:-

- 1-هل هناك علاقة بين لعب الادوار كطريقة تدريس والذائقة الفنية؟.
- 2-هل يختلف الذكور عن الاناث في طبيعة التذوق الفني؟.
- 3-هل يوجد تباين بين الجنسين في التأثير في التذوق الفني؟.
- 4-هل هناك اثر للخبرة التعليمية التي يتعرض لها المتعلم في اكتسابه للخبرات التعليمية (المعرفية والمهارية) في مادة التربية الفنية (على وفق المرحلة التعليمية) في عملية التذوق الفني؟.

اهمية البحث:

تشير معظم البحوث والدراسات الى ان الأطفال (تلامذة المرحلة الابتدائية)، يمكن أن يتعلموا بسهولة ويسرعة المواد المدرسية إذا تحسنت أساليب التعامل معهم واستثمرت نشاطاتهم (جعفر، 1992، ص50). وإن جلسات لعب الدور مهمة تتطلب مرحلة إنمائية متقدمة يصعب على الطفل الصغير تعلمها (قطامي، 1993، ص94). اذ يكون الطفل ممثلاً ومتفجعاً وبتعبير (بننلي) ان الكثير من الفعل انما هو تمثيل ويؤكد (ان التمثيل يكاد يكون من خصائص السلوك الانساني عامة) (يحيى، 1985، ص34 - ص36).

وفي العصر الحديث اخذ مسرح الاطفال طابعاً جديداً، شأنها في ذلك شأن بقية الفنون التي تعني بالاطفال بصورة متعددة. ولم يعد وسيلة للتسلية والترفيه فحسب، بل اصبح وسيلة فعالة للتعليم والتثقيف ونشر الافكار، وصار يستعمل كأداة فاعلة في مساعدة المعلمين في تدريس كثير من المواد العلمية والمنهجية، ونقلها الى الاطفال باسلوب يعتمد عنصري التشويق والتبصير، بما يعود بالنفع والفائدة على الاطفال في مراحل طفولتهم المختلفة (ابو معال، 1984، ص8).

إذ يرى الباحث أن لتمثيل الأدوار قيمة تربوية كبيرة حيث يحصل الطفل من خلالها على معلومات لا يستطيع الحصول عليها من مصادر أخرى. وان التمثيل

لدى الاطفال ليس مجرد اداء وانما يعد، بحد ذاته متعة، والطفل يستمتع اكثر حينما يؤدي عملا ما بتلقائية .وتجدر الاشارة هنا الى ان الطفل عندما يمثل دوراً معيناً فانه يكشف عن جانب كبير من تنظيم شخصيته .

إن الاهتمام بأستعمال لعب الأدوار بوصفها طريقة للتدريس يمكن أن تكشف للمعلم عن بعض الفروق الفردية التي يتميز بها التلاميذ بعضهم عن بعض ومراعاة هذه الفروق من اجل انجاح العملية التعليمية، وبعدّ لعب الأدوار احد المعاني الجيدة لتنمية الابداع والتخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وانعكاسه على تنمية الذائقة الفنية لديهم، لذلك فان استعمالها بطريقة فعالة يساعد على حل كثير من المشكلات ويحقق للتعلم عائداً كبيراً (البغدادى، 2000 ، ص172) .

وحين يمثل التلميذ دوره فانه يؤدي العمليات الآتية : تحسس ما هو معلوم الى ما هو مجهول، ويكشف ما هو محسوس من الأشياء التي يمارسها الى الأشياء المتخيلة ويمنحه فرصة الشعور بقدرته على تقليد الآخرين، والتعبير عن حركاتهم التي تساعد على تنمية عمليات الاكتشاف والاستنتاج والتفكير وتطويرها زيادة على ذلك، فانه يقود الطفل نحو الاتزان العاطفي والهدوء النفسي، والتغلب على الاضطرابات عندما يسقط مشاعره على الدور او الانموذج الذي يقلده او صراعه مع من يشاركه. (عبد الرزاق وكرومي 1980، ص39) .

ويرى (ستانسلافسكي)* انه يجب ان يختفي الجمود من قسّمات وجه التلميذ ويختفي الصوت الخالي من الحياة والكلام الرتيب والجسم المتصلب المتقلص بالعمود الفقري والرقبة الجامدين والاذرع والايدي والاصابع والارجل، أي المتشنجة الخالي من الحركة (يوسف 1988، ص81).

ويرى الباحث انه من الممكن أن يقرأ التلامذة فيه الأدوار التمثيلية لبعضهم، ويصنعون ملابسهم بأنفسهم ويودون هذه الأدوار والشخصيات رسمياً ودون كلفة لذلك

* ستانسلافسكي (1863 – 1938) م ممثل روسي ، مخرج مسرحي ، معلم المسرح الحديث ، مدير مسرح موسكو الفني ، حاز على لقب فنان الشعب في الاتحاد السوفيتي آنذاك ، رفض اسلوب الحماس الخطابى للتمثيل من اجل مدخل اكثر واقعية ، ركز على القواعد النفسية لتطور الشخصية ، واسس استوديو الممثل على طريقته ومنهجه ، اول من امتلك طريقة ومنهج في تدريب الممثل .

يعدّ التمثيل مصدر متعة للأطفال ، لان به حركة ونشاطاً وتكراراً وتمثيلاً لشخصيات مختلفة .

إذ تجدر الإشارة الى ان طريقة تمثيل الأدوار تنسب الى العالم النمساوي (مورنيو Morino) إذ طبقها أول مرة في مدارس النمسا عام (1911)م ثم انتشرت بأسماء متعددة هي (لعب الأدوار، تمثيل الأدوار، المحاكاة)، وتمثيل الأدوار تقنية يمكن استعمالها في التدريس لكونها تحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً لدى المتعلمين فيصمم المعلم موقفاً يشابه في أمور مهمة مع الظاهرة موضوع الدراسة ويعين المعلم ادوار المتعلمين والقواعد التي تسمح لهم بان يجدوا بانفسهم المعينات المرتبطة بالموقف وان يكتسبوا التبصر بالموضوع (الحصري، 2000 ، ص144) .

وتشير معظم البحوث إلى أن التلامذة يتعلمون بطريقة تمثيل الأدوار أكثر مما يتعلمونه بالطرائق العادية والتدريس المعتاد فبطريقة التمثيل لا يعرفون من الكتب الجافة بل يبحثون عنها للوصول الى حقيقة من الحقائق (شحاتة، 1996 ، ص39) .

ومما يشجع استعمال اسلوب الدور التمثيلي كما يشير الى ذلك(عبد السميع) أن "الانسان يميل الى التقليد فكثيراً ما نرى الابناء يلعبون فيقلدون الطبيب والشرطي والعامل، والقطار والطائرة من حيث الحركات وطريقة التحدث واللهجات ويستطيع المعلم أن يستغل هذا الميل لدى التلاميذ لتعليمهم الكثير مما يصعب دراسته في صورة طبيعية" (عبد السميع وآخرون ، 2001 ، ص104) .

لذلك يمكن للنشاط التمثيلي أن يحقق جوانب كبيرة على قدر من الأهمية من بينها إيجاد التفاهم والثقة بين المعلم والتلامذة وإذا ما تحققت هذه الجوانب فإنها تسهم مساهمة ايجابية وكبيرة في تحصيل التلامذة الدراسي فيقبلون على المواد يتعلمون منها برغبة وشغف (ملص، 1986 ، ص189) .

إن لعب الدور فضلا عن اكسابه الطفل مهارات وادوار فانه يساعد على زيادة قدرته للتذوق الجمالي وقدرته على تأسيس حياة ديمقراطية من خلال التعارف بين الاطفال مع تطور الجوانب اللغوية لدى الطفل مما يكسبه قدرة في التعبير الجيد

بالإضافة الى المرح والسعادة التي سوف يشعر بها الطفل، كل ذلك يؤدي الى التعلم دون ضغط أو اكراه (ابراهيم، 1993 ، ص342).

انطلاقاً مما تقدم فإن أهمية البحث الحالي يمكن ان تبرز بالنقاط الآتية :

- 1- أهمية المرحلة الابتدائية التي تعد القاعدة الأساسية في إعداد التلميذ لمراحل أخرى، وتوفر له بيئة سليمة تكون الأساس في إنطلاقه الى الأمام.
- 2- أهمية طريقة لعب الأدوار في توفير المناخ المناسب للتعلم في التعبير عن حريته وحركته باعتبار اللعب وأساليبه المختلفة الوسيلة الطبيعية لممارسة المتعلم أو التلميذ صراعاته وحاجاته مع أقرانه الآخرين.
- 3- إنَّ عملية إثارة المُدركات الحسية لدى التلامذة على قدر كبيرٍ من الأهمية في تطوير قدراتهم للتمييز بين الاشياء المتوافرة في بيئتهم واصدار الاحكام الجمالية حولها.
- 4- طريقة لعب الادوار، احد الالعاب التربوية التي يمكن استثمارها في التعليم حيث تنمي مهارات التفكير العلمي والاتجاهات من الالعاب المسلية التي تؤدي الى استبقاء المساق اكثر فترة ممكنة.
- 4- يكتسب البحث الحالي أهميته من تسليط الضوء على الأنشطة الفنية التي تتضمنها مجالات التربية الفنية من خلال مسرحيتها الى اعمال فنية يقوم التلامذة بلعب الادوار فيها وانعكاسها على تنمية ذائقتهم الفنية.
- 5- يخدم البحث الحالي المؤسسات التعليمية والتربوية والقائمين على التعليم والتعلم لما يقدمه من طرائق تدريسية حديثة مهمة، خاصة ما يتعلق بتوظيف لعب الادوار في عملية التدريس.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

3- بناء مقياس التصور الذهني.

4- بناء مقياس الذائقة الفنية.

3-بناءً أنشطة تعليمية على وفق أنموذج لعب الدور لتنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .

4- قياس فاعلية الأنشطة التعليمية من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من التلامذة.

للتحقق من هذه الاهداف وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية (1):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على فقرات مقياس التصور الذهني (لتكافؤ وفرز العينة) قبلياً".

الفرضية الصفرية (2):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على مقياس الذائقة الفنية قبلياً".

الفرضية الصفرية (3):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول ادائهم المهاري في التعبير الفني بالرسم قبلياً".

الفرضية الصفرية (4):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على مقياس الذائقة الفنية بعدياً".

الفرضية الصفرية (5):

""لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول ادائهم في لعب الادوار التمثيلية والتعبير الفني بالرسم عنها بعدياً".

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- تلامذة الصف الخامس الابتدائي الدارسون في المدارس الابتدائية المختلطة التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسي (2012 -2013)م .
- 2- بناء أنشطة تعليمية على وفق أنموذج لعب الدور لـ(شافتل وشافتلز، 1967).

تعريف المصطلحات:

لقد قام الباحث بتعريف المصطلحات التي وردت في مشكلة البحث وتحتاج الى توضيح او تفسير بما يتلاءم واجراءات البحث تحقيقاً لأهدافه .

1- التوظيف :

أ- لغة:-

عرفه (البستاني، 1963) بان:

"التوظيف : إستوظيف الشيء، إستوعبه" (البستاني، 1963 ، ص 927) .

وعرفه (ابن منظور، 1970) بأنه :

وظّف فلاناً. يَظفُ وظفاً، إذ تَبَعَهُ مأخوذاً من التوظيف، وظفتُ له توظيفاً، يوظّفه يَنْبَعُه. ويقال: توظّف. يتوظّف، الوظيفة: توظف الشيء على نفسه. ويقال: إستوظف، إستوعب ذلك كله (ابن منظور ، 1970، ص 949-950)

أما (المنجد، 2005) فقد عرّف التوظيف بأنه :

الوظيفة معناها ما يُعين من عملٍ أو طعامٍ ورزقٍ وغير ذلك وربما أستعملت بمعنى المنصب والخدمة، يقال للدنيا وظائف أي نُوبٌ ودُولٌ.

(المنجد، 2005 ص 907)

ب- اصطلاحاً: - عرفه كل من:

(تيماشيف ، 1974) التوظيف بأنه :

"الإسهام الذي يقدمه الجزء الى الكل وهذا الكل قد يكون متمثلاً في مجتمع أو ثقافة ". (تيماشيف، 1974، ص 32)

(غوشه ، 1982) فعرّف التوظيف بأنه :

"مجموعة السياسات والإجراءات والأساليب المتبعة التي يجب أن ينظر إليها المرء من خلال الواقع البيئي " . (غوشه ، 1982، ص 104)

من خلال ما تقدّم تبين الباحث التعريفات الآتية :

1- التوظيف بمعنى الانتفاع من شي ما، ولأغراضٍ متعددة.

2- تعيين طعام أو رزق .

3- انه سياسات وإجراءات وأساليب متّبعة.

لذلك يعرف الباحث (التوظيف) إجرائياً على أنّه :

الفائدة التي يحققها أنموذج (لعب الأدوار) في هذا البحث من خلال خطط تدريسية في تنمية الذائقة الفنية التي تقاس خلال اجابات التلامذة على مقياس الذائقة الفنية ولعب الادوار في الاختبار المهاري.

2- الأنموذج The Model : عرفه كل من:-

(روميوفسكي ، 1976) بأنه :

"شبيه الشيء أو نظام معقد، أو طريقة إنجاز بعض الأعمال التي يستطيع الدارس أن يطبقها أثناء التدريب أو يتحكم فيها على وفق إرشادات البرنامج.. أي عرض صورة شاملة للعملية ، والنظام الذي تدور حوله الدراسة، ممّا يساعد الدارس على تكوين فكرة عامة عنها، وممارسة المهارات اللازمة لذلك " .

(روميوفسكي، 1976، ص 369-373)

(جابر ، 1982) بأنه :

"تكوين يتألف من أمثلة معينة لإجراءات تعليمية بالإستناد الى نظرية تعليمية

"

(جابر ، 1982 ، ص 282)

(ريفيت Rivett, 1982) بأنه :

"مجموعة العلاقات المنطقية سواء نوعية أو كمية والتي سوف تربط الملامح

المناسبة للواقع الذي تهتم به". (Rivett, 1982 p:9)

(الشبلي، 1986) بأنه :

"تنظيم يعطي صورة عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما فهو بهذا يستند إلى إطار نظري يمثل فلسفته وأساسه العلمية ، ويتألف من خطوات ويصف العلاقات والوسائل والأدوات التي ينبغي إستعمالها ". (الشبلي، 1986، ص 13)

(ماير، 1990) بأنه :

"هو شيء أو تصوّر يستعمل لتمثيل شيء آخر، إنه واقع مصغّر ومحول الى هيئة يمكننا الإحاطة بها وفهمها. (ماير، 1990، ص 12)

(ملحم، 1995) بأنه:

"إنّه توظيف لحركات متتابعة ومتسلسلة يتبعها المعلم في بنية المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين". (ملحم ، 1995 ، ص 8)

(قطامي والقطامي، 1998) بأنه :

"الإستراتيجيات التي يوظفها المعلم في الموقف بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى التلامذة مستنداً فيها الى إفتراضات يقوم عليها الأنموذج ويتحدّد فيه دور المعلم والتلميذ ، وأسلوب التقويم المناسب " (قطامي والقطامي، 1998، ص 36).

ومن خلال عرض التعريفات لمصطلح الانموذج توصل الباحث لما يأتي:

1- عرض صورة شاملة للعملية، والنظام الذي تدور حوله الدراسة.

2- الاستراتيجيات التي يوظفها المعلم في الموقف.

3- تستند الى نظرية تعليمية.

4- يهدف الى تحقيق نواتج تعليمية لدى التلامذة.

لذلك يمكن تحديد معنى الأنموذج نظريا بأنه :

سلسلة خطوات متتابعة تحمل جوانب نظرية وتطبيقية، يتم تنظيمها بطريقة منطقية ونوعية على وفق استراتيجية معينة تدور خطواتها حول موضوع معين ويحدد من خلالها دور المعلم والتلامذة .

يمكن للباحث من خلال ما تقدّم من التعريفات أن يستنتج إنّ الإنموذج هو:

مجموعة من الانشطة التعليمية المصممة على وفق انموذج لعب الادوار لـ (شافتل وشافتلز، 1967) تتضمن (3) تمثيلات تعليمية (حديقة المدرسة، الفصول الاربعة، الالوان)، يمارسها تلامذة الصف الخامس الابتدائي وتقاس فاعليتها بوساطة اختبارات أعدت لهذا الغرض.

3- لعب الأدوار (Roles playing) عرفه كل من:

(الخليلي، 1996) بانه:

"أحد الألعاب التربوية التي يمكن استثمارها في التعليم حيث تنمي التفكير العلمي والاتجاهات ويقوم فيها كل تلميذ بتمثيل دور معين حسب محتوى المادة وتعد من الألعاب المسلية التي تؤدي الى أستبقاء المادة أكثر فترة ممكنة .

(الخليلي، 1996، ص185)

(ريسي و ولكر 1997 Reece and Walker) بانها:

"قيام التلميذ بتقمص أو تمثيل دور ما في حدث ما قبل الموقف التعليمي أو أثناء الموقف التعليمي أو بعد الموقف التعليمي ويقصد بالموقف أنه الجزء المراد تدريسه في الحصة ويكون للعب الدور دور محوري فيه".
(Reece, I and Walker ,1997,p112)

(قطامي والقطامي، 1998) بانه:

"نشاط أو أداء إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين وفق قواعد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يودون تأديتها ويرافق الممارسة شيء من التوتر والتردد والوعي باختلافها عن واقع الحياة وانها مواقف يراد فهمها وأستبصارها" (قطامي والقطامي ، 1998 ، ص 80).

(أورليخ وآخرون، 2003) بانه :

"أسلوب موجه نحو التفاعل والذي يُطلب فيه من التلامذة بأن يمثلوا أو يحاكو موقفاً حياتياً حقيقياً" (أورليخ، 2003 ، ص 95).

(محمود، 2006) بانه:

"خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف الواقعي ،ويتقمص كل تلميذ من المشاركين في النشاط التعليمي أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم" (محمود، 2006 ، ص 401).

(السيد علي، 2007) بانه:

"وضع المتعلم في موقف مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التي يتعرض لها فيما بعد، ويُطلب منه أن يتصرف إزاءه كما لو كان موقفاً حقيقياً ،وهنا يتلقى المتعلم التغذية الراجعة من الموقف ذاته كما في الواقع" (السيد علي، 2007 ، ص 147).

(عطية، 2008) بانه:

"وضع المتعلم في موقف غير حقيقي أي موقف مُكَيَّف ليشابه المواقف الحقيقية" (عطية، 2008، ص 218).

(الحيلة، 2010) بانه:

"تبسيط تجريدي أو إيضاحي لموقف حقيقي أو لعملية ما، وفيها يلعب المشاركون دوراً في التفاعل مع أشخاصاً آخرين أو مع عناصر البيئة وتتفاوت في حد تمثيلها للواقع" (الحيلة، 2010 ، ص 38).

التعريف النظري:

هو النشاط الذي يقوم به المتعلم عند ادائه دوراً تمثيلاً معيناً لموضوع ما.

التعريف الإجرائي

"هي طريقة تدريسية يتطلب فيها تحويل مفردات مادة التربية الفنية الى مواقف تمثيلية يقوم بتأديتها تلامذة الصف الخامس الابتدائي داخل القاعة الدراسية بسيناريو وحوار يضعه الباحث ومعلم المادة".

4- التذوق الفني. Art Appreciation عرفه كل من:-

(ستولتنتيز، 1974).

"هو عملية ذاتية تتضمن موقفاً تأملياً نحو ظاهره أما تكون استحسان أو تكون استهجان" (ستولتنتيز ، 1974 ، ص 42).

(البيسوني، 1993) بانه:

"نمو حساسية الفرد فيستطيع أن يستجيب لأنواع مختلفة من العلاقات الجمالية التي تقوم عليها الأعمال الفنية ويعد هذا العامل مهماً في تكوينه ويمكن أن يؤثر في سلوكه ويمكن أن يصبح هذا السلوك أكثر تكاملاً فقد يرتقي التذوق ويصبح أسلوباً من أساليب معالجة الشخص لكل ما يقع تحت يديه" (البسيوني، 1993، ص228).

(خالص، 1997) هو:

"فعل استقبال جمالي لمعطيات العمل الفني في وعي المتذوق يؤدي الى استمتاع به ويولد لديه جمالية واكتفاء" (خالص 1997، ص9).

(عرفه الحيلة،1998) هو:

"الاستجابة الانفعالية لما يدركه المتعلم من علاقات وقيم جمالية وفنية في الاعمال الفنية المختلفة والاستمتاع بها وتقديرها" (الحيلة، 1998 ، ص91) .

(حنورة،2000) بانه:

"تقويم لمادة معروضة من طرف على طرف آخر تكون له استجابة تقويميه تحمل المتعة من المتلقي لأحد الأعمال الفنية" (حنورة 2000، ص108).

(كلايف بل،2001) فهو:

"موضوع من مواضيع الجمال يستند بالضرورة الى تصورات وأحكام وان هذه الأحكام في النهاية مسألة ذوق شخصي" (كلايف بل، 2001، ص40).
من خلال التعريفات التي تناولها البحث عرف الباحث التعريف النظري للتذوق الفني هو:

" إن التذوق الفني اصدار حكم وكذلك تقويم للأعمال الفنية".

التعريف الاجرائي:

"هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من افراد عينة البحث من خلال اجاباتهم عن اختبار التذوق الفني والاداء المهاري في الادوار التي تتاط بهم على وفق متطلبات البحث الحالي".

5-التنمية Development:

أ-لغويًا:-

ورد في معجم المعاني (1971) ما يوضح معنى التنمية بانها:
"تشير الى النمو والزيادة والتطور" (اسكندر، 1971 ص101).

ب-اصطلاحاً: عرفه كل من:

(السيد، 2005) بانها:

"تطوير وتحسين اداء التلميذ وتمكنه من اتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة"
(السيد، 2005 ص187).

(الزغير، 2008) بانها:

"الجهد المنظم واستغلال الامكانات المادية والطاقات البشرية المتوفرة بالمجتمع لتحقيق حاجاته الحقيقية المختلفة، تحقيقاً متوازياً" (الزغير، 2008 ص7).
استناداً الى التعريفات اعلاه وجد الباحث انه يمكن تعريف التنمية اجرائياً
بانها:

تلك الجهود المنظمة التي تسعى الى احداث تغير مقصود، يهدف الى اكساب التلامذة قدرات ومهارات ومعارف ترفع من كفاياتهم في التذوق الفني وتمكنهم من الانتفاع بثمار التنمية في لعب الدور باعتباره احدا اهداف هذه التنمية واحد وسائل تحقيقها.

6-المرحلة الابتدائية: Primary Stage:

هي اول المراحل الدراسية في العراق يلتحق فيها الطفل في عمر (6) سنوات ويتدرج خلالها من الصف الاول الى الصف السادس والتعليم فيها يكون إلزامياً في العراق. (وزارة التربية، نظام المدارس الابتدائية، 1968).

التعريف الاجرائي:

هي اول مرحلة دراسية في حياة التلميذ يدخل فيها الاطفال الذين يبلغون من العمر (6) سنوات تبدأ من الصف الاول الابتدائي وتنتهي بالصف السادس الابتدائي وينتقل بعدها الى دراسة المتوسطة. (وزارة التربية، 1968).

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

- الاساس النظري لانموذج لعب الادوار
- نظريات لعب الادوار
- اهداف لعب الادوار
- انواع مسرح الطفل
- مفهوم التذوق الفني
- الانماط الادراكية
- الدراسات السابقة ومناقشتها

الاساس النظري لانيمودج لعب الدور

يتضمن مفهوم لعب الدور افتراضا بأن للمتعلم (تلميذ، طالب) دورا يلعبه، سواء اكان معبرا فيه عن نفسه ام عن أحد زملائه في موقف محدد، فاللعب يعني أنه سيتم تأدية الدور في البيئة الصفية التي يتم اعدادها وتهيئتها لتحقيق أهداف محددة تضم ظروفًا يكون فيها المتعلمون متعاونون ومتسامحون وميالون الى اللعب، ويؤدون نشاطاً لعب الدور في غرفة الصف (البيئة الجديدة)، مع مجموعة من أقرانهم تشاركهم الصفات والاحداث والخصائص والاهداف.

أن هذا الانمودج يساعد المتعلمين على "تطوير قدراتهم من خلال ممارسة النشاطات التي يتضمنها وقيامهم بالتعبير والتفاعل مع الآخرين، دون ان يكونوا موضوع ملاحظة أو تقييم افراد غرباء عن المتعلمين داخل الصف، ولا يترتب على ذلك أي مخاطر أو مواقف تهديدية. وأن ممارستهم لهذا النشاط سيسهم في بناء الثقة بانفسهم وقدراتهم وامكاناتهم" (Ladousse ,1987 p:6).

ترجع الأصول الفلسفية والنفسية لانيمودج لعب الأدوار الى مبدأ إشباع دوافع الطفل للتقليد والمحاكاة التي أكد عليها العالم (باندورا Bandora) * في نظريته "التعلم الاجتماعي" اذ يفرض في نظريته إن معظم أنماط التعلم الإنساني تحدث خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة لذلك فإن ملاحظة الآخرين وتقليدهم أو محاكاتهم تعد مصدراً رئيسياً للتعلم . (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009 ، ص592)

وقام العالم (مورينو Moreno) ** في عام (1911) م بعلاج مجموعة من الاطفال الفصامين بطريقته المسماة (السيكو دراما Psychodrama) . وهذا ما

* باندورا (1925 -) عالم نفسي ، صاحب نظرية التعلم الاجتماعي ، حيث يفترض في نظريته ان معظم التعلم الانساني تحدث من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة ، التعلم بالملاحظة النمذجة .

** مورينو / عالم نفسي في عام (1911) م قام بعلاج مجموعة من الاطفال الفصامين .

أكدته (ميلاني كلين-1919)، بأن "اللعب يخلص الفرد من بعض الاضطرابات النفسية" (عبد الهادي ،2004 ، ص321).

كذلك أفاد العالم (كيلي , Kelly) من أسلوب العلاج (بالتمثيلية النفسية Psychodrama) التي قدمها (مورينو)، والسايكودراما كوسيلة تشخيصية تتمثل في إنتخاب موقف للفرد يتباين عن موقفه الإعتيادي متمثلاً بتحديد الموقف أو المشكلة ويحدّد بعدها أسلوب التعامل مع الموقف أو المشكلة ثم يطلب منه أن يؤدي دوراً مناقضاً لدوره ويكون معبراً عن مشاعره وأفكاره المكبوتة وأن يطلب من أحد أصدقائه تأدية الأدوار ومن ثم تليها مناقشة الأدوار التي مُثّلت ويتم تحديد طرائق بديلة لمعالجة الموقف، فلعِب الدور (Role Playing) في نظر العالم (كيلي , Kelly) يتم على وفق خطة مسبقة وليس عشوائياً

. (Engler,1985 P:340)

ويشير (الخطيب وآخرون) ان لعب الدور يقصد به مجموعة النشاطات والسلوكات التي ينتظر من الفرد القيام بها في موقف معين، اذ يعتقد العلماء ان لعب الدور هو طبيعة نفسية، مما يؤدي الى اختلاف الافراد في ادائهم لادوارهم المتشابهة لاختلاف قدراتهم الشخصية، والفروقات الفردية بينهم"

(الخطيب وآخرون، 2003 ، ص34)

"ويتكون هذا الاسلوب من الدور والسلوك المتصل به والموقف الذي يؤدي فيه فضلاً عن شخصية المتعلم، المتدرب وقدرته على تقمص الدور وتدخل أفكار المتعلم واتجاهاته الخاصة في السلوك التمثيلي في الموقف"

(نبهان،2006 ، ص105).

ويرى الباحث أن نشاط اللعب الذي يتضمنه انموذج لعب الادوار يتحدد بصفته نشاط موجه يستغله المتعلمون أو افراد المجموعة بهدف تنمية أنماط سلوك مرغوب فيه، وتطوير خبراتهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة ويرتبط بأشباع دوافع داخلية لديهم، وهو عملية يتم بها تحويل الخبرات التي يواجهها المتعلم لتلائم حاجاته، لذلك يفترض في هذا الانموذج ان تكون نشاطاته او فعالياته يؤديها المتعلم بطريقة ارادية في زمان ومكان محددين وعلى وفق قواعد واصول معروفة ويختار فيها المشاركون الادوار التي يودون تاديتها، ويرافق الممارسة شيء من التوتر والتردد والوعي، باختلافها عن واقع الحياة وانها تتضمن مواقف يراد فهمها واستبصارها.

لذلك فان مبررات استعمال هذا الانموذج في التعليم يمكن ان يبرز بالنقاط

الاتية:

1- يمكن حمل الخبرات الفنية والمتنوعة الى غرفة الصف الدراسي خلال نشاط لعب الدور .

2- تدريب المتعلمين على ممارسة ادوار تعدهم لحياة المستقبل

(Goetz, 1992 p:104)

3- يضع نشاط لعب الدور المتعلمين في مواقف تتطلب فهم التعبير اللغوي مما يطور ذلك امكانياتهم وقدراتهم اللغوية والتعبيرية .

4- مساعدة المتعلمين الذين تتابهم سمة الخجل في التغلب على مشكلاتهم النفسية.

5- يعد هذا النشاط من النوع الترفيهي الممتع يتم فيه تطوير خبرات المتعلمين المعرفية والانفعالية والمهارية على وفق خطط منتظمة يخطط لها مسبقا.

(Ladousse ,1987 p:7)

ويعد نشاط لعب الادوار من الانشطة التي تفتقر اليه مدارسنا وصفوفنا

الدراسية إذ أن النتائج التي تتحقق باستعمال هذا النموذج قد لا تتحقق عن طريق طرائق تدريسية اخرى، لذلك ارتأى الباحث ان يقدم شرحا تفصيليا للاتجاهات التي

قام عليها هذا الانموذج والمتمثلة باراء (بياجيه وفرويد وشافنل) والتي تمثل الملامح التي أسس عليها هذا الانموذج.

النظريات التي فسرت لعب الادوار :

1- نظرية اللعب لجان بياجيه Jean Piaget (*) :

تنسب هذه النظرية الى (جان بياجيه) الذي بدأ نشاطه في علم النفس عام (1920) م، اذ إهتم بتفسير النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الطفل السوي منذ فترة الولادة حتى مرحلة الرشد .

لذلك ينظر (بياجيه) الى اللعب على أنه "الوسيط الذي يتم من خلاله النمو العقلي أو المعرفي أو الأخلاقي لدى الأطفال، ويدرك أهمية اللعب عنده من خلال فهم العلاقة بين اللعب والإفتراضات الأساسية لنظريته في النمو المعرفي لدى الأطفال".

تعتمد نظرية بياجيه في اللعب على ثلاثة افتراضات جوهرية هي :

1- إنَّ النمو العقلي يسير في تسلسل معين يمكن الإسراع به أو تأخير له لكنه هو نفسه لا يمكن أن تتغير التجربة .

* جان بياجيه، "عالم سويسري ولد عام (1896)م، اشتهر بدراسته التي تناولت الكشف عن تفكير الطفل والمراحل التي يمر بها تطوره من ادراك وفهم ومنطق وذكاء، بمنهج جديد لم يستخدم به اختبارات الذكاء ولم يعتمد الى الوصف الكمي الذي استندت اليه تلك الاختبارات، انما اعتمد الى الطريقة الاعتيادية او (الكلنيكية) التي تقوم على الملاحظة الهادفة من خلال مقابلة الطفل بحيث تراعي فيها العفوية في سلوكه وتصرفاته. (الالوسي، 1983، ص200).

2- إنّ التسلسل ليس مستمراً بل يتكوّن من مراحل يجب أن يتم كلّ منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية أو العقلية التالية .

3- إنّ التسلسل يمكن أن يفسّر على أساس نوع العمليات المنطقية التي يتضمنها".
(ميلر، 1987، ص61) (الخوالدة واخرون، 1996 ، ص42-43)

صنّف (بياجيه) اللعب لدى الطفل بحسب عمره ونمو قدراته العقلية على ثلاثة مراحل أساسية ينتقل الطفل بموجبها بشكلٍ طبيعي ليخرج من مرحلة لأخرى بشكلٍ ينسجم مع تطوّره البايولوجي، وهذه المراحل هي :

1- مرحلة اللعب التدريبي أو الوظيفي Practice Or Function Games.

2- مرحلة اللعب الرمزي Symbolic Games .

3- مرحلة الألعاب ذات القواعد Rules Games .

(السيد، 2003 ، ص47)

يفترضُ (بياجيه) وجود عمليتين يعتقد إنهما أساسيتان لكلّ نموّ عضوي وهما جزء من الكائن الحي للتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها هما (التمثّل والمواءمة). فمن خلال التمثّل يدخل التغييرات الثقافية التي تحدث في البيئة الخارجية الى البنى العقلية والوجدانية ويكملها مع خبراته السابقة، وعن طريق المواءمة يدخل تحولات على داخله من أجل أن يتلاءم مع الخارج ويتكيف له، وإن حصل التوازن بين العمليتين حصل تكيفٌ ذكي، وإن تغلبت عملية المواءمة على عملية التمثّل حصل ما يسمّى التقليد أو المحاكاة وإنّ عملية التطابق بين التمثّل والمواءمة وحاجات الفرد النمائية هي ما يسمّى عند بياجه باللعب

(الخوالدة واخرون، 1996 ، ص43-44).

استناداً الى ما يراه (بياجيه) يرى الباحث ان اللعب هو طريقة لتمثل العالم الخارجي وتناوله لكي يتلاءم مع مخططات منظمة حاضرة للشخص وبهذا فإن اللعب يقوم بوظيفة حيوية في تطوير العمليات المعرفية. وقد فرق (بياجيه) بين اللعب (Play) والتقليد أو المحاكاة (Imitation) ، إذ أن اللعب كما يشر (بياجيه) "هو شكل من أشكال التمثل بينما المحاكاة هي استمرارية لعملية المواءمة"

(piaget,1951,p87)، (السيد، 2003، ص 46-47).

ويرى الباحث اللعب عنده تمثيل خالص من المعرفة بما يتلاءم مع مطالب الفرد، فاللعب والتمثيل مكملان لنمو الذكاء ويسيران نتيجة لذلك في المراحل نفسها . ويشكل اللعب مدخلا أساسياً لنمو الاطفال معرفياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً وحركياً. فالاطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يتعاملون مباشرة مع مواد مثيرة ومسلية فاللعب عند (بياجيه) هو النشاط الذي يقوم على الحركة والتمثيل الرمزي والتمثيل الخيالي والتصوّر الذهني والرسم والتشكيل، تعدّ عمليات أساسيةً لإنماء العقل والذكاء عند الأطفال (المنصوري، 1990 ص 170).

بناءً على ذلك فإنّ اللعب والتمثّل عملية مكملّة الذكاء العقلي التي تمر في مراحل أربع :

1- المرحلة الحسيّة الحركية:

تمتد هذه المرحلة من المراحل الاولى الى العامين ، وهي مرحلة من الذكاء الصرف ، ومن خلالها تحاول الذات ان تفهم المحيط الذي تعيش فيه ، اذ تعتمد على الادراك والحركة .

2- مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية :

تمتد هذه المرحلة (2-7) سنوات وفيها يبدأ الطفل بتكوين الوظيفة الرمزية اذ يستطيع الطفل ان يمثل اشياء غير موجودة وغير مدركة حوله وهذا ما يحدث في اللعب الرمزي والرسم والتقليد وهذه الصورة الرمزية تساعد الفكر الحسي - الحركي على ان يتطور ويبدأ في تكوين الفكر. والذي يؤخر ظهور العمليات بالمعنى الصحيح لذا الطفل في هذه المرحلة هو تركزه حول ذاته فهو يرمز للاشياء من منظوره وهذا لا يعد انانية ولكنه اهتمام اجباري من جانب واحد من الواقع كما انه لا يستطيع ان يعيد اي عملية الى الخيال.

3- مرحلة العمليات الإجرائية :

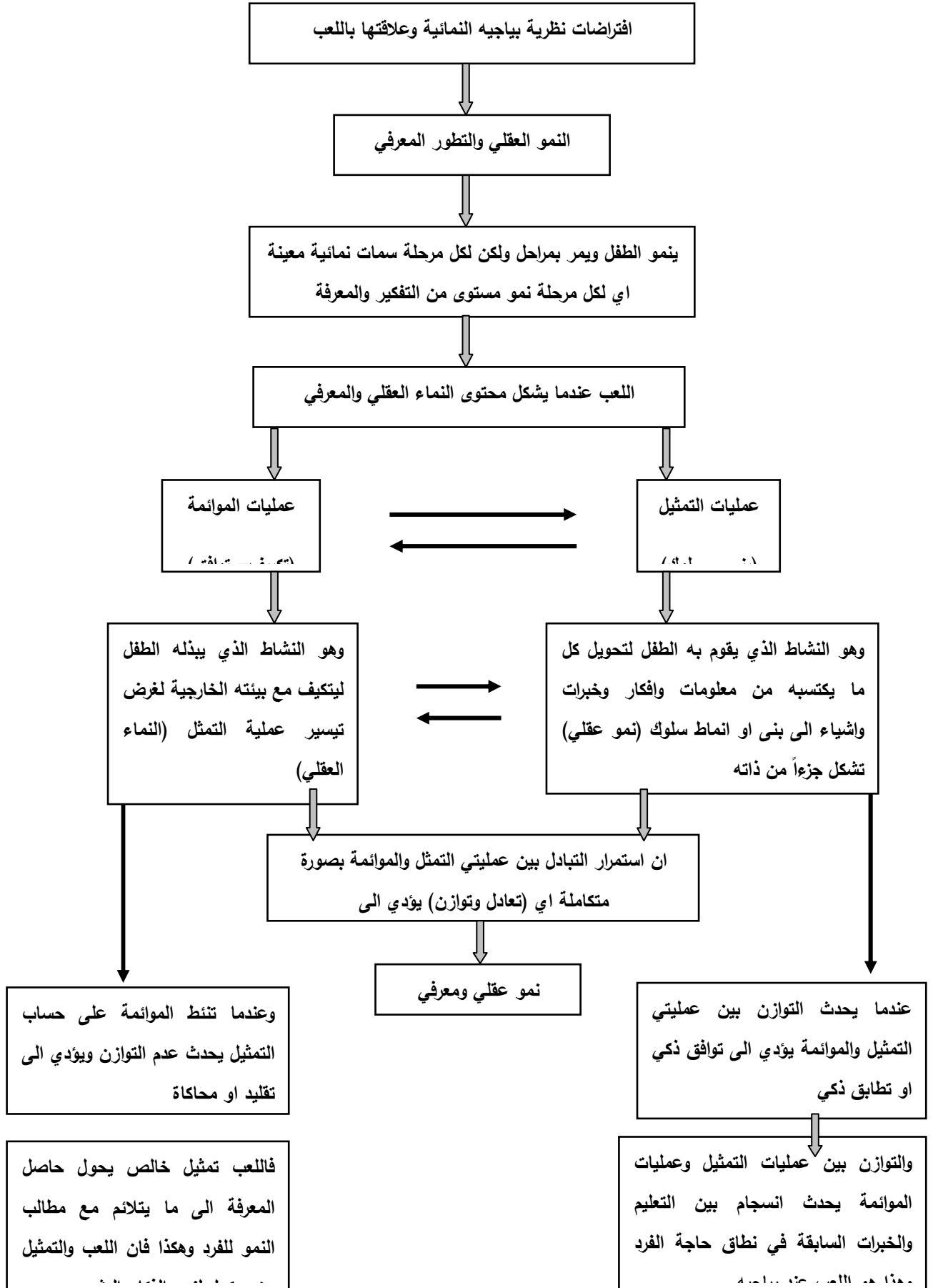
تمتد هذه المرحلة من (7-11) سنة وهي المرحلة التي يستطيع الطفل ان يقوم بعملية الاستبطان والتنسيق والابتعاد عن الذاتية , وتنشأ العمليات في هذه المرحلة بكل فروعها ولكن ينقصها الاكتمال.

4- مرحلة التفكير المجرد:

هذه المرحلة تبدأ (12) سنة فما فوق وتشتمل العمليات هنا على الربط الشمولي وهو يجري على الملموس والمجرد وتطابق كل عملية عضوية عملية معاكسة واخرى مقابلة لها ومن خلال اتحادهما يتكون نسق واحد متكامل (الحيلة، 2010، ص71) .

ويمكن وضع أفكار (بياجية) التي فسّر بها اللعب في سياق المراحل النمائية للطفل في الانموذج في المخطط (1) يوضح ذلك :-

مخطط (1) مراحل نظرية بياجيه النمائية في اللعب



ومن خلال التدقيق في اراء (بياجيه) حول مفهوم اللعب يرى (الباحث) انه يشير الى كونه تعبيراً عن تطور الطفل ومتطلباً أساسياً له، مؤكداً أن اللعب يرتبط بمراحل النمو عند الطفل ولكل مرحلة نمائية أنماط لعب خاصة بها، وهذه الانماط تختلف من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر، ويؤكد (قنديل وبدوي) بهذا الصدد "ان اللعب يمثل وسطاً بيئياً مناسباً يسهم في تطوير البنية المعرفية لدى الطفل. وعن طريق اللعب يتفاعل الطفل مع بيئته ويطور لغته وعلاقاته الاجتماعية فاللعب اذا أداة معرفة يمكن أن ينظر اليه على أنه واقعي، ووسيلة تعلم يقوم على ما لدى الطفل من امكانيات وقدرات، كما يعني بكل ما في البيئة من عناصر يتفاعل معها"

(قنديل وبدوي، 2007، ص17)

أثبت (بياجيه) أن في تحرك الطفل نمو لعقله، وفي نشاط جسمه تنمية لقدراته العقلية فهو مظهر من مظاهر النمو وتتطور العابه تماشياً مع مراحل الذكاء التي يمر بها، فاللعب عنده تمثل أداة أساسية في انماء التفكير العقلي أو المعرفي عند الاطفال، ويؤكد على أهمية اللعب في حياة الطفل بصفته ضروري لاي نماء عضوي، فضلاً عن ذلك يفترض ان التفاعل الاجتماعي والخبرات الاجتماعية تسهم في تطوير المتعلم ورفعته الى مستوى أرقى. ويربط بياجيه مراحل اللعب بمراحل نمو الطفل والجدول (1) يوضّح ذلك :

الجدول (1)

مراحل اللعب عند بياجيه

ت	العمليات العقلية	مرحلة اللعب	المدة الزمنية
1	المرحلة الحس حركية	اللعب الإستكشافي	من الميلاد - 18 شهر
2	المرحلة التصويرية	اللعب الإيهامي	من 18 شهراً - 8/7 سنوات
3	مرحلة العمليات	اللعب الإجتماعي	من 8 سنوات - 12/11 سنة

(بياجيه، 1989 ، ص114)

مراحل اللعب عند بياجيه هي :

1- **اللعب الاستكشافي:** يعدُّ هذا النوع بداية ممارسة اللعب إذ يستعمل الطفل الحركات التي تمكّنه من إتقان مهارة الجلوس والوقوف والمشي كوسيلة للعب من الميلاد حتى 18 شهر. وإنّ اللعب في هذه الفترة الزمنية يزداد كلّما تزايدت طاقات الطفل (عاشور، 1998 ص88).

وعلى الرغم من وجود فروق فردية في مقدار نمو مهارات الاطفال فان التسلسل في هذه المراحل يعد ثابتاً عند الاطفال جميعهم لا يميز بين الاشياء المختلفة قبل عشر شهور، كما لا يستطيع الطفل ان يميز بينما تحدثه اعماله من التغير على الشيء قبل مرور عام ونصف الى عامين تقريباً

(الحيلة، 2010 ، ص89).

2- اللعب الإيهامي : يأتي اللعب الإيهامي أو الرمزي أو التخيلي في المرحلة الثانية من سلّم تطوّر اللعب عند الطفل، فيمتد من الشهر الثامن عشر لغاية السنة السابعة أو الثامنة. وفي هذه المرحلة يبدأ تكوّن الوظيفة الرمزية التي يوضّحها "بياجيه" بقوله: " هذه الوظيفة تسمح بتمثّل الأشياء والحوادث غير المُدرّكة، عن طريق التذكّر بواسطة الرموز والعلامات المميّزة على غرار ما يجري في اللعب الرمزي، اذ يبدأ اللعب الإيهامي عندما يبدأ الطفل في إعطاء الحياة لأشياء لا حياة فيها، أي عندما يبدأ باستعمال عصا على إنها بندقية أو حصان يركبه". (الحيلة، 2010 ، ص91) أي مستعملاً مخيلته ويعتبر من أهم أشكال اللعب التي تتميّ الإتصال والإبداع لدى الطفل

(عبد اللطيف، 2004 ، ص113).

وأكد (جون ديوي)* أهمية اللعب التخيلي وقال: "ان اللعب التخيلي هو الذي يبدعه عقل الطفل والذي يأتي من جملة اقتراحات، وذكريات وتوقعات تتجمع حول الاشياء التي يستعملها، وكلما كانت هذه الاشياء التي يستعملها، طبيعية وواقعية صارت قاعدة ثابتة لاستدعاء وتجمع كل الاقتراحات المترابطة او المتجانسة التي تجعل اللعب التخيلي يمثله في الواقع " (مردان، 1973 ، ص176-177) .

3- اللعب الاجتماعي : إن اللعب الاجتماعي الحقيقي ينمو عند الأطفال بعد سن سبعة أو ثمان سنوات من عمره ويطلق على السنوات التي تقع ما بين العاشرة والثانية عشر من العمر تقريبا وهي تمثل المرحلة الثالثة في تقسيم بياجيه لمراحل نمو اللعب في ضوء مراحل النمو المعرفي (بالتعاونية)، وهي تقابل

* جون ديوي (1895 - 1956) م هو مربي وفيلسوف وعالم نفس امريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البرجماتية ويعتبر اول من المؤسسين لها ، حاز على جائزة نوبل في الادب .

مرحلة الطفولة المتأخرة كونها تحدد سمات لعب الاطفال بين السابعة والعاشرية من العمر (الحيلة، 2010، ص92). أن الانشطة في هذه المرحلة تميل الى التنوع، اضافة الى الالعب الحركية الجسمية، إذ يلعب الاطفال لعباً تخيلياً بطريقة ابتكارية في اطار منظم مخطط هادف، وكذلك اطلق على هذه المرحلة بمرحلة اللعب المخطط، ومن الالعب التخيلية التي يمارسها أطفال هذه المرحلة، (لعب دور القرصان، اللصوص، الحرب، الاطفائية، رجال الفضاء، الشخصيات التاريخية، نجوم السينما ...وغير ذلك) كما يمارسون ألعاباً شعبية متنوعة (بلقيس ومرعي، 1987، ص84-85).

ولقد ذهب (فروبل) الى حد الزعم "اللعب هو اسمى التعبير من التطور الانساني لدى الطفل وذلك لانه وحده التعبير الحر عما هو موجود بروح الطفل فهو انقى نتاج الطفل واكثره روحية، وهو نفس الوقت نمط او نسخة الحياة الانسانية لجميع المراحل وفي جميع العلاقات" (ريد، 1975، ص195).

إن هذه المرحلة ذات اهمية في حياة الطفل ...اذ يبدأ اللعب الاليهامي ولعب تمثيل الادوار أواللعب التمثيلي بالتلاشي فتتحول من واجهة الى خلفية ... بينما يستمر في هذه المرحلة اللعب التخيلي الذي يلعب فيه الخيال والتصور دوراً بارزاً ولكنه يؤدي وظيفة سيكولوجية ايجابية تتصل بالتعبير والابداع، وينبغي ان لانقف بين الطفل وبينها (عبد الهادي، 2004، ص72).

ويرى الباحث ان طبيعة اللعب في هذه المرحلة تتأثر بالكثير من العوامل التي تحيط بالطفل منها المثيرات الموجودة في بيئته، بالثقافة السائدة في مجتمعه وبالعوامل النضج والتدريب وكذلك يلعب جنس الطفل دوراً مؤثراً في تحديد طبيعة اللعب ونوعه ومداه فالاولاد يميلون الى الالعب التي تعتمد على قوة العضلات .

قال الشيخ بهذا الصدد ان الاطفال بعد سن الثامنة يتعصبون لاقربائهم من جنسهم كذلك تنطبق الحالة على الفتيات، على أن مدى تجمع الاطفال واستمرارهم في نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة تحدده الى درجة كبيرة طبيعة معيشتهم في البيئة التي يتواجدون فيها، وإن مجموعات اللعب تتبدل وتزداد انتظاما كلما ازداد العمر بعد سن الثامنة، وغالبا ما يميل الطفل الى اللعب الجماعي والاخلاص للجماعة والابتعاد عن المنافسات الفردية (الشيخ، 2006، ص16).

تأكيداً على ذلك يرى كل من (الظهراني) و (العامري) غالبا ما يتضمن اللعب الجماعي نوعين هما (لعب الادوار) و (المحاكاة)، إذ يتصرف الاطفال من خلالها وكأنهم في مجالات الحياة الواقعية مع شيء من الاضافات التي تجود بها مخيلتهم ، يحاولون تحقيق أهداف معينة ضمن قواعد وقوانين محددة، فعندما يأخذ الطفل دور المعلم فإنه غالبا ما يحمل بيديه عصا للضرب لكل من يخطأ في الاجابة أو يتصرف خارج حدود اللياقة، مع المبالغة أحيانا في نظرة الكبرياء والتسلط". (الظهراني، 2005، ص 1) (العامري ، 2008، ص380).

4- اللعب والمحاكاة : إنّ كثيراً من اللعب هو محاكاة، ويرى (بياجيه) بأنّ المحاكاة عكس اللعب كما وعرّفت (ميلر) المحاكاة بأنّها " تعتمد (في شكلها الأمثل)،على إعادة إنتاج الوقائع أو عكسها بدقّة وبنفس التتابع الذي حدثت به.

وهناك نوعان من المحاكاة هما :

❖ المحاكاة اللاإرادية لحركات معينة مثل التثاؤب ويطلق على هذا السلوك اسم السلوك (المعدي).

❖ المحاكاة الإرادية يكون فيها السلوك مناسباً لظهور سلوك مماثل عند أعضاء الجماعة، فيها لا تتضمن المحاكاة الحركات نفسها كأن يرى الطفل أباه يزرع في الحديقة، فيقوم الطفل بالنشاط نفسه

(الحيلة، 2010 ، ص92).

قال عاشور "ان المظهر الآخر للمحاكاة التعلّم بالملاحظة ويعني تعلّم شيء جديد بمشاهدة شخص آخر، بدون مشاركته مشاركة إيجابية، وإنّ معظم اللعب القائم على المحاكاة يتّصل بتمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الوقائع، وهذا الأمر مكرّر بين الاطفال من سنتين الى ثماني سنوات" (عاشور، 1998، ص45).

بناءً على ذلك يتفق الباحث مع الآراء التي طرحت ويرى ان قيمة اللعب من الناحية التربوية ظاهرة واضحة، يتم من خلال تعلم الاطفال وتبصيرهم بالعالم الذي يعيشون فيه، لذلك يتوجب على المعلمين الذين يقومون بعملية التعليم مساعدة الطفل في نموه الطبيعي، من خلال توفير أجواء نفسية مطمئنة، ومجالات هادئة في التعبير عن انفعالاته المكبوتة بصورة مقبولة، وتوجيههم توجيهاً سليماً والعمل على مشاركتهم في أفراحهم والأهم، لذلك يتطلب منه تقدير ظروفه النفسية، وسلوكياته ومعاناته النفسية، ومحاولة فهمها، والتعرف على أسبابها، ثم السعي الى وضع الحلول امامهم للتفيس المقبول، والحد من مضاعفاتها، حتى يتكامل نموهم الانفعالي بصورة صحيحة وبتوازن تام ليتمتعوا بصحة نفسية سليمة ثم التأثير في هذا النمو الطبيعي وصولاً به الى أفضل صورة، وأحسن حالة بنائية ووظيفية.

2- نظرية التحليل النفسي لفرويد* Psychoanalytic Theory of Play:

* سجموند فرويد (1856 – 1939)م طبيب نمساوي تخصص في معالجة مشكلات الجهاز العصبي خاصة الاضطرابات العصبية (دافيدوف، 1983 ، ص40).

ترتبط هذه النظرية بـ(سجموند فرويد) مؤسس مدرسة التحليل النفسي حيث استخدمها مع بداية القرن العشرين لمعالجة الامراض النفسية والعقلية .

(صوالحة، 2013، ص38)

ففي ضوء آراء مدرسة التحليل النفسي في النمو، يُعد اللعب وسيلة لإحياء الإنفعالات المكبوتة أو إخراجها إلى حيز الوجود أو التعبير عن تلك الإنفعالات والعواطف (Pent – up Emotion) ، الطفل يظهر مخاوفه وقلقه من خلال ممارسة اللعب، فعملية إخراج الانفعالات المكبوتة الى منطقة اللاشعور والتحرر منها تعرف اصطلاحاً باسم عملية التفريغ الانفعالي أو التطهير الانفعالي أي إطلاق سراح الانفعالات المكبوتة وفك رباطها" (Cleaning of emotions Catharsis)

(العيسوي، 2005، ص184) .

لذلك تشير بعض المصادر الى أن (فرويد) قد فسر اللعب من وجهة نظر علم النفس التحليلي عن طريق ايجاد عملية ربط بينه وبين نشاط الطفل الخيالي، اذ يفترض أنّ السلوك الإنساني يقرّره مدى السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه، وإنّ الإنسان يميل الى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور واللذة والمتعة وتكرارها أمّا الخبرات المؤلمة فيحاول المرء تجنبها والإبتعاد عنها".

(قنديل وبدوي، 2007، ص24)

لذلك يلجأ الطفل الى أشياء ملموسة يضيف عليها عالمه الخاص، لكي يجلب السعادة واللذة لنفسه، فيتوهم ان قطعة الخشب هي بندقية يصنع بها معركة حقيقية، ويتوهم بأن العصا تمثل له حصاناً حقيقياً. وكذلك الطفلة فانها تخاطب الدمية كأنها انسانة حقيقية ... وهكذا فالاسلوب الايهامي يمثل نوعاً من اللعب عند فرويد

(الخالدة ، 2003 ، ص36).

ويرى الباحث ان الطفل يحاول الابتعاد عن عالم الواقع من خلال اللعب الإيهامي أو الخيالي وإنّ هذا النمط من اللعب يكون شديد التشبّع في الخيال، ويمكن أن يشكّل منطلقاً سليماً للاكتشاف والإبداع إذا ما أحسن توظيفه الوجهه المناسبة.

فاللعب والخيال كما يحدد (الحيلة) "يكشفان الشيء الكثير عن الحياة الداخلية للفرد ودوافعه إذاً اللعب عند (فرويد) لعب إيهامي مشبّع بالخيال وهو وسيلة للعلاج من الأمراض والمشكلات النفسية ومركز للتنفيس عن المشاعر المكبوتة وإنّ الرابط بين الواقع والخيال وبين الإمكانيات والخيال".

(الحيلة، 2010 ، ص73)

أما (اريكسون) الذي يعد من علماء النفس الذين عدلوا أفكار " فرويد " وأثروا النظرية التحليلية بأرائهم فقد تحدث عن لعب الكبار والصغار وعمل كثيرا من أجل تفسير مفهوم اللعب. وقد توصل الى أن اللعب يظهر قدرة الاطفال على أبرز أفكارهم الذاتية من خلال العالم الصغير في اللعب. وآمن بأن تشجيع الاطفال على اللعب يساعد في بناء قدراتهم الاجتماعية والعاطفية ويساهم في دعم ابداعهم. (Cohen ,1993,p:162) عن (قنديل وبدوي، 2007 ، ص99).

لقد كان لنظرية التحليل النفسي دور كبير في اكساب مفهوم اللعب هوية خاصة كأحد المفاهيم النمائية، بل وكذلك في توجيه النظر الى ثراء العالم الداخلي للطفل والى الالتفات الى ان اللعب والسلوك الظاهري ليس هو جوهر الانسان ولا يمكن أن تتوقف الدراسة عند المستوى الظاهر منها، بل الى امعان النظر في المحتويات المركبة التي تتضمنها والوظائف التي يمكن أن تؤديها هذه المحتويات وعلاقتها بالتخييلات وذلك على خلاف اتجاهات اخرى تكتفي برصد وتسجيل

ووصف السلوك الظاهر أو تصنيفه وإيجاد الارتباطات بينه وبين سمات أخرى في الشخصية. (السيد، 2003 ، ص18).

لذلك فإن اللعب في إطار نظرية (فرويد) يمثل مدخلات وعمليات ومخرجات. فمدخلاتها الطفل الذي يشعر باختلال التوازن الانفعالي بسبب الكبت، وعملياتها هي محاولة الطفل لتجسيد الواقع مع المستثنى وتشكيله كما يرغب، ومخرجاتها هي ان يشعر الطفل بأن أمانيه قد تحققت وان حرمانه قد أشبع

(الخالدة، 2003 ، ص36).

بناءً على ما تقدم يرى الباحث ان نظرية (فرويد) تهتم بالعلاقة بين اللعب الايهامي والانفعال لذلك يمكن النظر الى اللعب على أنه نوع من الدفاع ضد المشكلات التي تواجه الاطفال في حياتهم اليومية، فمن خلاله يتم معالجة الاطفال اللذين يعانون نفسياً أو انفعالياً، وهو طريقة منظمة للحصول على التبصر والوعي بعالم الطفل أو صورته الذاتية، فاللعب ماهو إلا تعبير رمزي غالبا ما يؤدي وظيفة تنفيسية يسهم فيها تخفيف التوتر والانفعالات الناجمة عن العجز في تحقيق الاماني والرغبات في الواقع أي أنه يعيد تصورالواقع القاسي كما يرغب ويتمنى. وفيه يتعلم الطفل الابداع والابتكار والتكيف والتخطيط واجراء التجارب على مستوى اللعب حيث يجد فيه فرصة للتمثيل في الوهم ما يصعب التعبير عنه في الواقع هنا تكمن أهمية اللعب بالنسبة للطفل حيث يكون العالم الذي يلجأ اليه ليحقق فيه رغباته ويجد فيه سعادته دائماً.

3- نظرية لعب الأدوار لشافتل* :

يعد (شافتل) من العلماء الذين أهتموا بأنموذج لعب الادوار، إذ يرى أن لعب الدور يمكن أن يكون نموذجاً لتدريس خبرات ونواتج تعليمية سواء اكانت معرفية أم نفسحركية أم وجدانية، وتحقيق هذه الادوار عن طريق تبني المتعلمين أدواراً محددة يتم بلورتها مع المعلم وتتم وفق حاجات ومشكلات المتعلمين والقضايا التي يريدون النمو والتطور على وفقها. ويتبنى نموذج لعب الدور في جانب منه فكرة "ضع نفسك مكان الآخرين، وذلك يوضح أهمية هذا الدور، إذ إن المتعلم عليه أن يغالب نفسه واتجاهاته ومشاعره، ويفتح نفسه على خبرات مناقضة ومعارضة لخبراته، وهي خبرات الآخرين ومواقفهم وميولهم الشخصية

(قطامي والقطامي، 1998، ص 84).

مما سبق يرى الباحث إنّ اللعب له غايات تعليمية كبيرة ومهمة لما توفره من خصائص ومميزات تستثير دافعية المتعلم وتحتثه على التفاعل النشط مع المادة التعليمية من حقائق ومفاهيم ومهارات لغوية كالحوار والاستماع في جو واقعي قريب من مداركه الحسية، وتجعله ينجذب إليها ويسعى إلى التعامل معها بأسلوب مسلّ وممتع، ومساعدته على فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم، لكي يصل الى حالة من تعديل الآخرين لأفكاره ومشاعره، حتى يتسنى له التوافق مع المجموعة، بغية تحقيق الأهداف المنشودة .

وان اللعب نشاط سلوكي مهم ودافع فطري ذو قيمة تربوية في مختلف مراحل العمر، ولاسيما في مرحلة الطفولة ، ونشاط تلقائي حر وممتع يقصد بذاته ويؤدي

* شافتل (1903 – 1999) م عالم امريكي وكاتب مسرحي ومؤلف معترف يعترف باثنين من مسرحياته كتب قصصاً منذ عام 1927 – 1937 .

دوراً فعالاً في بناء جوانب النمو، واشباع حاجاته الأساسية، وانه نشاط رائد في حياة الطفل.

ويرى الباحث أيضاً أنه يجب توجيه الأهمية الكبرى في رعاية اللعب المنظم للمدرسة والمربين وذلك عن طريق اختيار الألعاب ذات الفائدة، والأهمية لانه يعد مدخلاً لضبط السلوك وحسن توجيهه واكتسابه القيم الاجتماعية والخلقية، فضلاً عن انها تنمي المهارات المختلفة له. كما أن اللعب مجال واسع للخيال والايهام مما يتطور حسب سنوات الطفولة النامية، اذ يضفي الطفل صفة الحياة والانسانية وقدرات الكلام والفهم والسماع على العابه على الرغم من انها مواد جامدة وفي ذلك مجال واسع للنمو الذهني للطفل وشحن للخيال والتصور والذكاء والابتكار.

ومن دراسة النظريات يتيسر للباحث القول إن شتى نظريات اللعب التي اتت على ذكر أهمها، هي نظريات متكاملة فيما بينها وليست متعارضة. وأن العلاقة بين نظرية التحليل النفسي ونظرية شافنل بأن لعب الطفل ليس مجرد تنفيس عن إنفعالاته المكبوتة ولكنه نشاط يؤدي إلى التوازن النفسي وإنماء قوى الشخصية وهو بذلك يهيئ الكائن الحي للحياة المقبلة. كما عد بياجيه اللعب جزءاً لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء. ومن خلال الوظائف التي يحققها اللعب يتبين لنا انه وسيط تربوي يعمل بدرجة هائلة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة: المعرفية والجسمية والحركية والنفسية والوجدانية.

وهذه النظريات سلطت أضواء مكثفة لمختلف ابعاد وزوايا اللعب، مما يجعلنا نهتم بدراساتها في تفسيراتها لظاهرة اللعب عند الاطفال، وكذلك تسوقنا الى انطلاقات جديدة في تفسير اللعب تفسيراً شاملاً، بوصفه نشاطاً سلوكياً مهماً، وحركة تلقائية مفيدة وممارسة وغائية مقصودة من قبل الطفل اللاعب، وذلك بتعامله مع أدوات

ألعابه بحرص وجد على ان اللعب مختبره المثير، ومغذي نموه المتواصل، ومنشط قدراته العقلية، وطريقة تعلمه ووسيلة تكوين مفاهيمه وخبراته العلمية.

افتراضات أنموذج لعب الدور :

تستند فكرة النموذج كأسلوب تدريس، الى مجموعة من الافتراضات تم اشتقاقها من آلية التنفيذ منذ باتت فكرة اللعب وفكرة الدور وما أخذت من صور تنفيذ الى ان تتطور ووصل الى ما وصل اليه، وهذه الافتراضات تشير الى ان لعب الدور:-

1. يقوم على فرضية اللعب التنقيفية والتعليمية من خلال ما يقوم به المتعلمون باداء دور ويقوم متعلمون اخرون بالمشاهدة .
2. يقوم الممثلون باداء ادوار تعكس مشاعرهم ويتبادل ادوار الشخصيات ليساعدهم ذلك على مزيد من الفهم والتواصل.
3. يسهم نشاط اللعب في ممارسة حل المشكلة بصورة طبيعية بعد ان يشاركوا في ادوار جريئة .
4. يزود نشاط لعب الدور المتعلمين بفرص الاختبار التجريبي للمفاهيم والمعارف التي تتوافر لدى المتعلمين.
5. تساعد مواقف لعب الدور المتعلمين على فهم المشاكل الحياتية وفرصا للمواجهة والمناقشة والتحليل.
6. تساعد مواقف لعب الدور على فهم المشاعر والانفعالات وابداع افكار جديدة.
7. يساعد نشاط لعب الدور على فهم وأستيعاب وتقصي قيم المتعلمين الشخصية والاجتماعية فضلاً عن تهيئة خبرات وعلاقات شخصية على وفق ظروف اجتماعية .

8. لكل متعلم دور يحدد لنفسه ليربطه مع الوظائف والمواقف والجماعات والاشياء التي يواجهها ويتحدد هذا الدور عادة بنظرة الفرد إلى نفسه وإلى الفكرة التي يكونها عن طبيعة الآخرين والنظرة إلى هذه الطبيعة.
9. سلوك الدور يتحدد بإمكانيات المتعلم واستعداداته وقدراته وإمكاناته من جهة وخبراته ومعارفه وأساليب فهمه واستيعابه وأساليب معالجته لاشياء وطرق ادراكه من جهة أخرى وطبيعة البيئة ومتغيراتها وعناصره ومكوناتها من جهة ثالثة.
10. تسود المتعلم دوافع ديناميكية مستمرة الفاعلية بين مجموعة العناصر المكونة للموقف من اشياء واشخاص ومواد وما لدى المتعلم من استعدادات وما فرضته عليه ظروف البيئة من أساليب لتحقيق هدف يساعد في التعبير عن مشاعره وافكاره ومواقفه على وفق مواقف اجتماعية.
11. لعب الدور هو التعامل مع المشكلات عن طريق الحركة والنشاط وهو جزء من الحياة واعادة ابداع الموقف من جديد واطهار المشاعر المحيطة.
12. هو موقف تعليمي يلاحظ المتعلمون فيه مشاعرهم ويفهمون ويدركون أن مشاعر المتعلمين تؤثر في سلوكهم واداءاتهم
- (قطامي والقطامي، 1998، ص 86-87).

أهداف لعب الدور :

إنّ نشاط لعب الدور يتطلّب من المعلّم فعالية الصراع وحله، بطريقة تساعد على التعلّم في معالجة المواقف على وفق أساليب عملية، ويتحقّق نشاط التعلّم بالعمل وفق هذا النشاط ولمّا كان لعب الأدوار يستند الى قدرة المتعلّم على الارتجال فإنّه لابدّ أن يركّز على أهداف تعليمية من أهمّها :

- 1- الإسهام في كشف سمات السلوك المرغوب فيها وغير المرغوب فيها كتاجر بخيل، أو طفل عدواني، أو معلّم متسامح، أو طفل محب للآخرين، وغير ذلك

2- التعرف على جوانب متعددة للموضوع من وجهة نظر المتعلمين حول الموضوع نفسه .

3- يساعد المتعلمين على إكتساب الثقة بالنفس فيعززها هذا النشاط لأنه يعتمد على توظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية
(الحيلة، 2002 ، ص283).

4- تجعل عملية التعلم مرتبطة بالحياة العملية للطلبة من خلال تقمصهم ومحاكاتهم لأدوار من حياتهم .

5- تدريب المتعلمين على العمل الجماعي وتنمية العلاقات بينهم .

6- اكتساب استبصار في اتجاهاتهم وقيمهم ومدركاتهم .

7- تحليل القيم السلوكية والسلوك الشخصي (كاتوت، 2009 ، ص45) .

8- تساعد على إثراء لغة المتعلم من خلال الحوار أو الكلمات المنطوقة التي تستعمل في لعب الدور .

9- تساعد بشكل كبير في توضيح المعلومات العلمية وتثبيتها في أذهان المتعلمين ولاسيما المفاهيم العلمية المجردة (إمبو سعيدي والبلوشي، 2009 ، ص594).

إنّ الهدف الأساسي من لعب الأدوار هو تنمية فهم المتدربين للطريقة الإنسانية والعلاقات التي تحكمها، وتوجّه سلوكه وهي أيضاً تدريب على الدراسة والتحليل والتفكير من خلال ما يقوم به المتدربون بعد تمثيل الدور بتحليل الأسباب التي دفعت كلّ فرد الى هذا السلوك في دوره وتحليل ما يتصل بذلك واتجاهات ومشاعر وأحاسيس وانفعالات إنسانية أيضاً (كاتوت ، 2009 ، ص45) .

ان طريقة لعب الادوار من الطرائق التي تجعل المادة العلمية المجردة محسوسة لدى المتعلمين، وتضيف للعلم البعد الانساني، كما انها تبعد السأم والملل

عن التلامذة وتجعلهم متفاعلين مع الحصة ومحبين لمادة التعلم، لذا نجد عددا من المعلمين يستعملون لعب الدور ولكنهم قد لا يحسنون توظيفه بشكل جيد . فلكي يؤدي لعب الدور أهدافه بشكل جيد فله مجموعة من الاصول والاسس يستند اليها.

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها هذا الأسلوب:

- 1- التعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة.
- 2- التمثيل ولعب الأدوار طريقة محببة لدى التلاميذ وتساعدهم على التعبير عن مشاعرهم النفسية والمستترة بأسلوب مشوق ومحبب يثابون عليه .
- 3- يؤدي هذا الأسلوب الى التكامل بين الجوانب العقلية والنفسية والادائية التي تتصل بموقف او موضوع معين.
- 4- تأكيد الدور غير التقليدي للمعلم والمدرّب حيث يشجع الاصغاء والانتباه والملاحظة والمناقشة والتقويم وتقديم المقترحات والتخيل والتفكير واتخاذ القرارات.
- 5- ادراك العلاقة بين مفهوم الدور والسلوك والمركز والمكانة الشخصية واهمية التوحد بين هذه المفاهيم المختلفة.
- 6- الافادة من التدريب على أن يضع المرء نفسه مكان الاخرين ويتقمص ادوارهم عاطفياً وعقائياً وحركياً مما يساعد على التعرف المباشر على الاشخاص والاحداث والمواقف.
- 7- قدرة هذا الاسلوب على توفير جو للتعلم والتدرب بعيدا عن الانتقاد والسخرية والتهديد، وذلك بان بعض انماط السلوك التي قد تجلب الازى والعقاب والانتقاد في الحياة العادية ولا تحدث مثل هذه الاثار في اطار (لعب الادوار).
- 8- امكانية انتقال بعض انماط السلوك الايجابي الممارس في اثناء لعب الادوار الى المواقف الحياتية الحقيقية.

9- التدريب على المبادأة والارتجال واتخاذ القرارات الفورية وتحمل المسؤولية من خلال المشاركة في لعب أدوار جديدة (نبهان، 2006 ، ص109-110).

أنواع لعب الدور :

تتعدد أنواع لعب الأدوار، حيث لكل نوع مميزاته التي يتفرد بها والتي توفر أساليب مختلفة لخبراتٍ افتراضية تؤكد المهارات التشاركية . وفيما يلي أنواع لعب الأدوار (تمثيل الأدوار) :

1- لعب الدور التلقائي : وهو نشاطات حرة غير مخططة لها ، يقوم فيها المتعلمون بلعب أدوار دون إعداد مسبق، إن تكليفهم بلعب دور يمثلونه (مثل أب يقرر معاقبة طفل، أو ولد عمره ست سنوات يطلب مساعدة من صديق) بوجود أشياء مساعدة أو بدونها (مثل نظارات، باروكة، كرسي) يمكن أن تثري الموقف وتثري خبراتهم وتوسع خيالهم وتنمي شخصياتهم، وتوسع أفكارهم ومشاعرهم (قطامي والقطامي، 1998 ، ص96) .

وفي أثناء تمثيل الدور التلقائي أو العفوي، يطلب الى المتعلم أو أكثر مباشرة تمثيل أدوار ومواقف مقترحة ويشجع المعلمين على المشاركة عندما يستطيعون أن يضيفوا الى ذلك روحاً من الإنفتاح ... ويمكن طرح مواقف مفرطة في التخيل لإستثارة إبداعه وتشجيعه (الحيلة، 2002 ، ص279) .

2- التمثيليات الصامتة: ويتم فيه التقليد والمحاكاة باستعمال الحركات دون استعمال عنصر الصوت، حيث يؤدي المتعلم دوراً صامتاً دون كلام أو محاوره. ويفضل أن لا يستغرق تنفيذ هذا النوع من لعب الدور وقتاً طويلاً حتى لا يمل المتعلمون وتلتبس الفائدة والمتعة من ورائه

(إمبو سعيدي والبلوشي، 2009 ، ص593).

إن مثل هذه الأنشطة تستثير مهارات الإبداع والتفكير والملاحظة ويمكن أن تعتبر التمثيليات الصامتة نشاطات (تحمية) يهيأ فيها المتعلمون لأن يكونوا ممثلين صامتين أو ناطقين (الحيلة، 2002 ، ص279).

3- لعب الدور المُحكّم البناء: يمكن أن يخطط المعلم والمتعلمون تمثيليات قصيرة وتأديتها في بعض الأحيان قد يتوافر حوار حقيقي من مصدر آخر يمكن تأليف نص، يقرأ منه المتعلمون السطور المخصصة لهم ويقومون بالتمثيل بحسب النص وسياق القصة . (الحيلة، 2002 ، ص280)، ويتم فيه إستعمال أدوات ومواد مختلفة لإظهار لعب الدور بصورة ممتعة ومشوّقة

(إمبو سعيدي والبلوشي، 2009 ، ص592).

يمكن أن تكون فعّالة للغاية في تزويد المتعلمين بخبرات مخطّطة بعناية لكي يمارس هؤلاء المتعلمون أو يمرّون بخبرة مهارة معينة مثل المساومة والتفاوض والإصغاء والملاحظة والتأييد، وإنّ حفظ مثل هذه التمثيليات يزوّد مجموعات المتعلمين بفرصة إستعمال المهارات التعاونية مثل التنظيم والمساهمة والدعم وغيرها في عملهم المشترك في تأليف تمثيلية والتدرّب على أدائها وتقويمها بمفردهم .

4- المسرحيات الإبداعية: "هي المسرحيات التي يشترك المتعلمون بشكلٍ فعّال في محاولة تأليفها وذلك بالتركيز على المحيط وتطور الشخصيات والأفكار والأمزجة والحبكة" (قطامي والقطامي، 1998 ، ص98).

إذ تمثل (الالعب الابداعية) "مكانة خاصة في نمو الاطفال (7- 12) فهو يشكل نمطا من اللعب النشط المسيطر في طفولة ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية ويعد اللعب أثناء الطفولة وسيطاً تربوياً يعمل على تشكيل المرحلة التكوينية

الحاسمة من النمو الانساني" (بلكيس ومرعي ، 1982 ، ص99) ، "والذي يتعلم فيه الطفل تجربة اجتماعية حية يتلقى من خلالها دروس قيمة عديدة في تكييف نفسه لمطالب المجموعة مما يؤهله تكييف نفسه مستقبلا الى مطالب المجتمع ذلك انه ينمو ويتأصل لديه الاعتماد على نفسه واستعداده للابتكار والقيادة"(محرم ، 1974 ، ص4) ، "والتنظيم الذاتي حيث يكرر الطفل ويمارس تلقائيا كل مهارة جديدة عند ظهورها" (اللابيدي،1990 ، ص65).

"لذلك تتوقف فوائد لعب الدور بأشكاله المختلفة على نوعية التمثيل وبخاصة التحليل الذي يعقب ذلك وتعتمد كذلك على مدى تصوّر المتعلمين للدور من حيث مشابهته للمواقف الحياتية الحقيقية وعليهم أن يتعلّموا الإنهماك في لعب الدور بطريقة جادة وصادقة حتى يصبح بالإمكان تحليل المحتوى الذي تمّ عرضه ممكناً"

(الحيلة، 2002 ، ص280).

مسرح الطفل – أهدافه - أنواعه:

يعد مسرح الطفل احد اهم الوسائل التربوية الراقية والمؤثرة، بحكم انه يخالط حواس الطفل المختلفة فضلاً عن كونه احد ابرز وسائل الاتصال الجماهيري الفعالة والمؤثرة، إذ يفوق كافة الوسائل التربوية الأخرى بما له من خاصية المباشرة وسهولة مخاطبة المتلقي (الطفل) كما أنه قادر على اعطاء المثل والانموذج والقدرة بطريقة أكثر تجسيدا مع الاحتفاظ بالعمق.

فالمسرح بحكم أنه فعل ورد فعل او نمو متصاعد لصراع بين طرفين فإنه يؤثر على الطفل كماً وكيفاً فمن ناحية الكيف نجده يصل لاعمق ذات الطفل، بل انه يربط بين ذات الطفل وذوات الاخرين من خلال عملية التوحد حول مدرك واحد الا وهو الحدث الدرامي.

اما من ناحية الكم فاذا اتاحت الفرص لانتشار مسرح الطفل سيوفق تأثيره تأثير سائر الوسائط التربوية الاخرى، فالمسرح يحرك مشاعر الاطفال وينقل اليهم بلغة محبة - الافكار، والمفاهيم والقيم الجديدة، كما يضع امام اعينهم الوقائع والاشخاص بشكل مجسد وملمس (النقيب، 2011 ، ص98).

يهدف مسرح الطفل لتقديم رسالة نبيلة قائمة على أسس اخلاقية وجمالية، تقود إلى تحقيق التعليم والمعرفة ثم التسلية والتثقيف ويتوفر في مسرح الطفل عدة عوامل منها (الايهام والخيال والاندماج والتعاطف والانفعال)، ويمكن القول ان مسرح الطفل هو احد الوسائط الفاعلة في تنمية الاطفال عقلياً وعاطفياً وجمالياً ومعنوياً وثقافياً (عبد الصاحب، 2010 ، ص67).

تقول (عبد العال)* ربما يستحق مسرح الطفل عموماً ومسرح الطفل العراقي بنحو خاص في وقتنا هذا ان نعيه حيزاً من الانتباه والرعاية، فخارطة ادب الطفل في بلادنا العربية والعراقية تعاني اهمالاً او ربما تغيباً (غير مقصود) بما اصاب حياتنا من وجع وظروف سياسية واجتماعية قاهرة، ومنتظراً في الوقت عينه من يعينه في الوقوف على قدميه ويطلق حماسة وديعة تداعب مخيلة واحلام وافكار طفولة ندية (ساسترة، 2008 ، ص11).

صنفت الأدبيات خصوصيات مسرح الطفل تصنيفاً خاصاً من ناحية النوع على نوعين هما:

1-مسرح الطفل للطفل: وفيه تقدم عروض مسرحية موجهة للأطفال، من الكبار وقد تكون عروض تعليمية او تثقيفية.

* عبد العال (اشواق عبد العال)، مترجمة كتاب مسرح الطفل للكتاب (الفانسوا ساستره).

2-مسرح قائم على الطفل: وهو مسرح قائم على الاطفال، من حيث الاشتراك بالموضوع، والتصوير والافراج المسرحي والديكور، ومن ثم القيام بتجسيد العمل المسرحي، وهو في معظم الاحيان مسرح تعليمي (البكري، 2004 ص2) وهذا ما تناولته الدراسة الحالية.

لقد انطلق (ابو هيف) من المنطلق التربوي نفسه فافرز شكلين مسرحيين مترافقين مع العملية التربوية والتعليمية فاطلق على احدها المسرح التعليمي أو (مسرح المناهج) وأطلق على الآخر (الدراما الخلاقة) (ابو هيف، 2002 ، ص336).

اما بالنسبة لـ (أبو معال) * فقد صنّفه على ثلاثة انواع معتمداً على تقاليد العرض وهي:

أ. **المسرح العام:** وهو المسرح الذي يحمل تقنيات خاصة، وتقوم على إدارته الجهات الرسمية ويكون الكتاب والمخرجون والممثلون فيه محترفين ومدربين على العمل في المسارح العامة، ويحضر إليه كل من الأطفال المتمرسين وغير المتمرسين.

ب. **المسرح المدرسي:** وهو مسرح خاص بمدرسة ومعهد معينين، ويعرض مسرحيات خاصة بالمناسبات الطلابية، ويكون جمهور المدعوين من أطفال المدرسة وأولياء أمورهم، ويفترض في ممثليه أن يكونوا من أطفال المدرسة ذاتها.

ج. **المسرح الصفّي:** وهو المسرح الذي يتم فيه العرض داخل غرفة الصف، ولا يشترط أن يكون مسرحاً مجهزاً أو معداً للعرض ولكن الدراما الخلاقة تؤدّى في اية قاعة أو فصل دراسي، وذلك بهدف توضيح مادة علمية داخل المناهج الدراسية فيكون بمثابة وسيلة توضيحية، وجمهوره من اطفال الصف نفسه

* (ابو معال) هو عبد الفتاح ابو معال ، مؤلف كتاب في مسرح الاطفال (1984 م)، عمان الاردن .

فضلاً عن ممثليه (ابو معال، 1984 ، ص 56)، وقد اعتمد الباحث هذا النوع من العرض المسرحي.

ويعتمد المسرح المدرسي بشكل اساس على النصوص التراثية بالدرجة الأولى ومن ثم مسرحية المواد التعليمية أو ما يتناسب معها ويعمل على ترسيخها ، ويؤكد على تنمية قدرات التلميذ في التمثيل والإبداع والقدرات الفنية المختلفة (والتعبير الفني واللغوي) وتنمية الخصال الحميدة لديه (الخواجة، 2005 ، ص1). (وهذا ما ذهب) إليه الباحث في النصوص التي اعتمدها في البحث الحالي)، سيما اذا احتوت على عروض استعراضية في سياق درامي يعالج مشاكل التلامذة ووضع المشكلات الاسرية والاجتماعية والتحذير من مخاطرها على النشء الجديد والمجتمع.

ولما كان الباحث قد اعتمد المسرح الصفي (الدراما الخلاقة)* وهو أن يعد الأطفال هذا الشكل المسرحي بأنفسهم، ولطالما استعمله المربون انطلاقاً من اللعب استعمالاً مدروساً في عملية التخيل والإبداع والحرية في التعبير لدى الأطفال صوتاً وحركة، بالتعرف الواعي على امكانات الأطفال وقدراتهم اللفظية والحركية، من العاب التنافس وتنمية الإدراك إلى العاب الحركة والمحاكاة الى الحركات والتمثيل الصامت، إلى الألعاب ذات الطابع الدرامي لذا اتخذ الباحث اسلوباً في تنفيذ اجراءات البحث، كما حددها كثير من المختصين الذين رشدوا أعداد الأطفال لمسرحهم بالالتزام بما يأتي:

* هو المسرحية التي يقوم بها الأطفال أنفسهم داخل حجرة الدرس، وفي أماكن النشاط الطفلي المختلفة، وبتعريف المختصين: هي الدراما التي يتدرب عليها الأطفال بوصفها دراما الفطرة، وتستثمر ما في وسع الأطفال من امكانات عقلية وحركية، باعتماد أسلوب المسرحيات القصيرة والشعر او من الخيال (بحراوي، 1994 ، ص294).

❖ ان يضع المعلم نفسه في قلب اللعبة عن طريق مشاركة التلامذة استمتاعهم بها، فيتحرك معهم ولا ينفصل عنهم في اية لحظة من اللحظات، فدور المعلم هو دور المحاور الذي يحتاجه التلامذة للتأكد من صلاحية ما قدموه في اللعبة أو التمرين.

❖ إن يدرك المعلم أن الألعاب والتمرينات تشكل الجانب الشكلي من نشاط التلامذة الذي يتصل مع ما يمارسونه قبل ذلك من العاب تلقائية وحركات حرة، ولذلك ينبغي أن يلتزم المعلم بالإيقاعات الطبيعية للتلميذ وأن يربط بينها وبين ما يقدمه لهم من مقترحات جديدة (العبيدي، 2008، ص103)، لذا كان دور الباحث في تدريب المعلمات على تنفيذ الادوار والاشراف على ذلك من الباحث فحسب لكي تبتعد عن التأثير المباشر والمرغوبية الاجتماعية التي قد تحصل من التلامذة في مراحل التنفيذ بما يحقق أكبر مقدار من صدق الاداة.

ولما كانت اجراءات البحث تتناول عرض نص مسرحي على أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة للاعمار (9-12) سنة ولما تتميز به هذه المرحلة من اساليب خاصة في التلقي والتعبير في آن، لذا نجد ان الادبيات تناولت هذه المرحلة فيما يخص مميزات كتابة النصوص الادبية و سيما المسرحية منها على وفق الاتي:

الحكاية (التمثيلية) على وفق المراحل العمرية:

يختلف مضمون الحكاية من مرحلة عمرية إلى أخرى، إذ اتفق الباحثون العاملون في ادب مسرح الطفل على تقسيمات خاصة، ووضعوا لكل مرحلة مميزات تتناسب مع خصائص أطفال هذه المرحلة، وأن أول من تنبه إلى الامر في ثلاثينيات القرن الماضي هو الكاتب الامريكي "وينفرد وارد" في كتابه (The art for children) اذ وضع ثلاثة مستويات لكتابه النص المسرحي بدءاً من السن السادسة وحتى الشباب وعلى النحو الاتي:

أ. مرحلة الخيال الحر:

يشمل الاطفال في سن السادسة و السابعة والثامنة في هذه المرحلة، وينبغي التركيز على مثيرات الخيال وتوجيه الطفل نحو إثارة عواطفه وخياله تجاه الاشياء المحيطة، من خلال الرد على تساؤلاته وتوجيهها توجيهاً يتفق والكشف عن قدراته الابداعية، فهذه المرحلة تشد أنباه الطفل إلى ما وراء الاشياء، وتذهب به إلى افاق فسيحة من الخيال وتعمق له الظاهر، وتدعوه إلى كشف الباطن الخفي

(ابوالسعد، 2004 ، ص5).

أما الشخصيات التي يحبها الاطفال فهي الشخصيات التراثية وشخصيات الخيال العلمي والحيوانية والنباتية (سعدون، 2001 ، ص74).

ب. مرحلة البطولة والمغامرة:

إذ تمثل الاعمار ما بين سن(9-12) سنة وهي المرحلة التي يتناولها البحث، إذ ينصب اهتمام الطفل في هذه المرحلة على مسار الحكاية* وما تشتمل عليه من احداث وما فيها من تشويق، ويثير حماسة الابطال الذين يقومون باعمال جريئة، ويتحاشون الاخطار في اخرج اللحظات، ويحب الضحك على الشخصية الغبية أو الجبانة، وأشد ما يستهويه المسرحية ذات المناظر الكثيرة التي يمتزج فيها الخيال بالحقيقة، وتنتهي بانتصار البطل ويلقى الشرير وبال عمله. ويجب ان يرى الشرير والعقاب ينزل به. والطفلة في هذه المرحلة تحب الشئ نفسه الذي يحبه الصبي

*يمكن اجمال مصطلح (حكاية المغامرات) بأنها الحكايات التي لا تلتزم حدود معينة وتنتزع الى ما هو غير مألوف من اعمال وقدرات وافكار البشر، فيمكن أن تكون المغامرة علمية أو الترحال الى اماكن مجهولة أو الحرب أو الغالاز (عبد الله، 2000 ، ص 71).

(وارد، 1986 ، ص 148). وينتقل الطفل من مرحلة الحكايات الخيالية والخرافية إلى المرحلة الأقرب إلى الواقع، والحكايات التي تناسب الأطفال هي المغامرات، والرحلات، والشجاعة، والمخاطرة الموشحة بالعنف، فضلاً عن حكايات الأبطال والمستكشفين، مثل صلاح الدين الأيوبي وطارق بن زياد، ورحلة ماجلان والاستكشافات الجغرافية، فضلاً عن الحكايات الخيالية (نجيب، 1982 ، ص33).

تتميز حكايات مسرحيات الأطفال في هذه المرحلة بالصفات الآتية:

- البطولة والشجاعة.
- الواقعية.
- المعلومات العلمية.
- التوجيه التربوي والاجتماعي والتأكيد على القيم الدينية والأخلاقية والانتماء القومي بأسلوب مباشر (العناني، 2002، ص73) .

يعزى استمتاع الأطفال في هذه المرحلة بحكايات البطولة والمغامرة إلى عدة عوامل منها:

- أن معظم الأطفال يخلعون البطولة على أنفسهم بما يعرف بـ "التقمص".
- يعوضون عما يشعرون به من حرمان أو قصور في حياتهم الواقعية لما ترسمه هذه العروض من عوالم خيالية.
- ينفسون عما تحمله نفوسهم من رغبات أو يبعدون عنها ما يشعرون به من خوف (الهيتي، 1990، ص181) في (العبيدي، 2006 ، ص133).
- أما الشخصيات التي يحبذونها، فجميع الهيئات على أن تتسم بمظاهر القوة والعنف التي تنتصر للخير والحق، مع تفضيل الشخصيات الانسية (سعدون، 2001، ص74). وينبغي أن نقدم لهم شخصيات عظيمة وحقيقية كي نساعدهم في تمثيل أخلاقياتها، ومن ثم تأكيد ذواتهم من خلالها، مثل سيرة الأنبياء والمرسلين وسيرة

النبي محمد (ص) والصحابة الاجلاء فضلا عن شخصيات علمية وادبية وسياسية (العناني، 1995 ، ص80) في (العبيدي،2006، ص134).

وعلى الرغم من انتقال الطفل إلى التفكير المنطقي ومحاولته الانسجام والاندماج مع الآخرين لاسيما الاكبر منه سناً، إلا أن مستوى نضجه بحاجة إلى توجيه يمارسه عليه الكبار، لذا نراه يعيش حالة من القلق والشعور بالاضطهاد، وهو لا يتمتع إلا بالمسرحيات ذات العقدة والاسرار والغموض والالعب الفكرية، الذي يحاول حلها لاثبات بطولته وذكائه وتفوقه وبالتالي اثبات شخصيته، مع الرغبة في تعدد المناظر والشخصيات.

ج. مرحلة اليقظة الجنسية (الرومانسية) من سن (12-15) سنة:

وهي المرحلة المصاحبة لفترة المراهقة، التي تبدأ مبكرة عند البنات بما يقرب السنة، وفي هذه المرحلة يستمر الميل السابق إلى حكايات المغامرة والبطولة فضلاً عن البوليسية والجاسوسية والعلاقات العاطفية بين الجنسين التي تحقق فيها الرغبات الاجتماعية واحلام اليقظة، مثل المشروعات الاقتصادية والوصول إلى درجة الزعامة والقيادة (نجيب، 1982 ، ص35).

وينزع المراهقون إلى مشاهدة الدراما التي تناسب الكبار، والتي يرتاح إليها النشئ في سن المراهقة، التي تمتزج فيها المغامرة بالعاطفة، وتقل الواقعية وتزيد المثالية عما هي في مسرحيات الاطفال الاصغر سناً (وارد،1986، ص148)،

ويطمحون إلى رواية الشخصيات الرومانتيكية والجذابة، سيما تلك التي تواجه الصعاب الكبيرة والعوائق المعقدة من أجل الوصول إلى حقيقة من الحقائق، أو الدفاع عن قضية (عمر، 2004 ، ص3).

اشكال التأليف المسرحي:

قام الباحث بتتبع اشكال الكتابات الدرامية التي تم الاشتغال عليها في عروض المسرح الحديث باختصار للوصول الى الشكل الذي يتناسب مع نوع التأليف الذي يتساق مع اهداف واجراءات بحثه.

الاشكال المعتمدة في كتابة النص المسرحي الدرامي هي:

التركيب أو التوليف (synthese)

تعد خاصية التركيب في النص المسرحي مظهراً جمالياً في الكتابة الدرامية من حيث كونه تجاوزاً لنمط الكتابة الخطية التي تسير على وفق التسلسل المنطقي للاحداث والوقائع، فالتركيب هو نوع من ممارسة التغيير في خطية الحكاية وسيرورتها الطبيعية التي تأخذ المتلقي في كثير من الاحيان إلى ممارسة رؤيته بنوع من الاستهلاكية السلبية، أو التي تأخذه إلى الملل، نظراً للحظات السقوط (chutes) التي تعترى في الغالب نمط الكتابة الدرامية التقليدية القائمة على التسلسل (شكير، 2005 ، ص1).

ان التركيب يسمح بادماج الطفل المتلقي في بناء مضمون حكاية النص وأنه يسمح بخلق ايقاعية متنامية انطلاقاً من الانتقالات الدينامية بين اللحظات الدرامية والبنىات الصراعية دون الاخل بالتوالي والتسلسل (شكير، 2005 ، ص2).

ويتحقق ذلك باشتراك الطفل المتلقي من خلال الاسئلة المباشرة أو استعمال الراوي أو جوقة تقوم بالتعليق أو الغناء.

الاعداد Editing :

يعد الاعداد مظهراً من مظاهر الكتابة الدرامية الحديثة، بحيث ارتبط الاعداد بالتصور الذي ينجزه المخرج حول النص الدرامي قبل تقديمه على خشبة، اذ تمخضت التجارب المسرحية القائمة على الاعداد اساسا في كتاباتها الدرامية بتطور وحركية الاخراج وتوسع افاق الرؤى الاخراجية التي لم تعتمد ترجمة النص المسرحي المكتوب، بل سعت لان تكون رؤى اخراجية تمارس انزياحها الابداعي على النص الأولي الأصلي، كما طال الاشتغال التقني أيضاً، وذلك باعادة صياغة الفضاءات وترتيبها حيث هدم الترتيب الاصلي للمشاهد وفضاءاتها، واعادة ترتيبها على وفق معطيات النص الجديد "المعد" الذي حذف كل ما من شأنه أن يجعل المتلقي يحس وكأنه أمام نص بعيد عن وجدانه، سواء عن طريق التأثيث لهذه الفضاءات أو لباس الممثلين أو لغة العرض، والتي تنزع في بعض الاحيان إلى التغريب، وهذا ما لا ينسجم مع اهداف مسرح الطفل ومضامينه.

ليس محظوراً أن يعد النص عن عمل أجنبي أو عربي أو اية رواية محلية ولكن ينبغي أن يتجلى في الكتابات الدرامية أن تعتمد في إعدادها على طريقة تجعلها تستجيب للخصوصية المحلية والمرحلة العمرية، وأن يذوب في متطلبات المتلقي وحاجاته سواء على المستوى الموضوعاتي الذي يأتي في المقام الأول حتى يكون مستساغاً من طرف المتلقي وقادراً على أن يحقق التواصل التام معه، او على المستوى الشكلي التقني الذي يسمح بتقديم رؤية متميزة معرفياً وجمالياً.

(العبيدي، 2006 ، ص 116-117).

المسرحة Theatralisation:

تعد المسرحة مظهراً آخر من مظاهر الكتابة الدرامية لسطوة "المخرج- المؤلف"، أي حضور الكتابة النصية التي تعتمد التصورات المسبقة للكتابة الركحية^(٥)، فهي كتابة درامية تنطلق من الاشتغال على نصوص غير مكتوبة للمسرح في الأصل، وتعتمد إلى تجاوز أدبية هذه النصوص وتضمينها بخاصية التمسرح (Theatralite) حتى تصبح قابلة لأن تكون مادة نصية يقوم عليها الانجاز المسرحي، فكل الفنون-كما يذهب إلى ذلك "ميوكا روفسكي- J.Mukarovsky " تفقد خصائصها الذاتية عندما تنتسب إلى المسرح، أي أنها تتحل مندمجة بفن جديد موحد تماماً (ميوكاروفسكي، 1997، ص4).

إن هذا الشكل يهتم بالتقديم المباشر للحكاية أو الأحداث التي يقوم عليها مضمون النص، كما يسعى إلى ترسيخ أسس جمالية تتعلق بفنية الكتابة الدرامية وتقنياتها، ذلك أنه يعتمد قصدية واضحة في بناء السير الطبيعي للحكاية والأحداث، وتواصل الامتداد الخطي المنتظم للمعنى الذي يفترض توليفاً ضرورياً في ذهن الطفل المتلقي (العبيدي، 2006 ، ص118) وهذا ما عمل عليه الباحث في مسرحة الموضوعات التي تحقق أهداف البحث الحالي.

فجوة النص أو (فراغات النص):

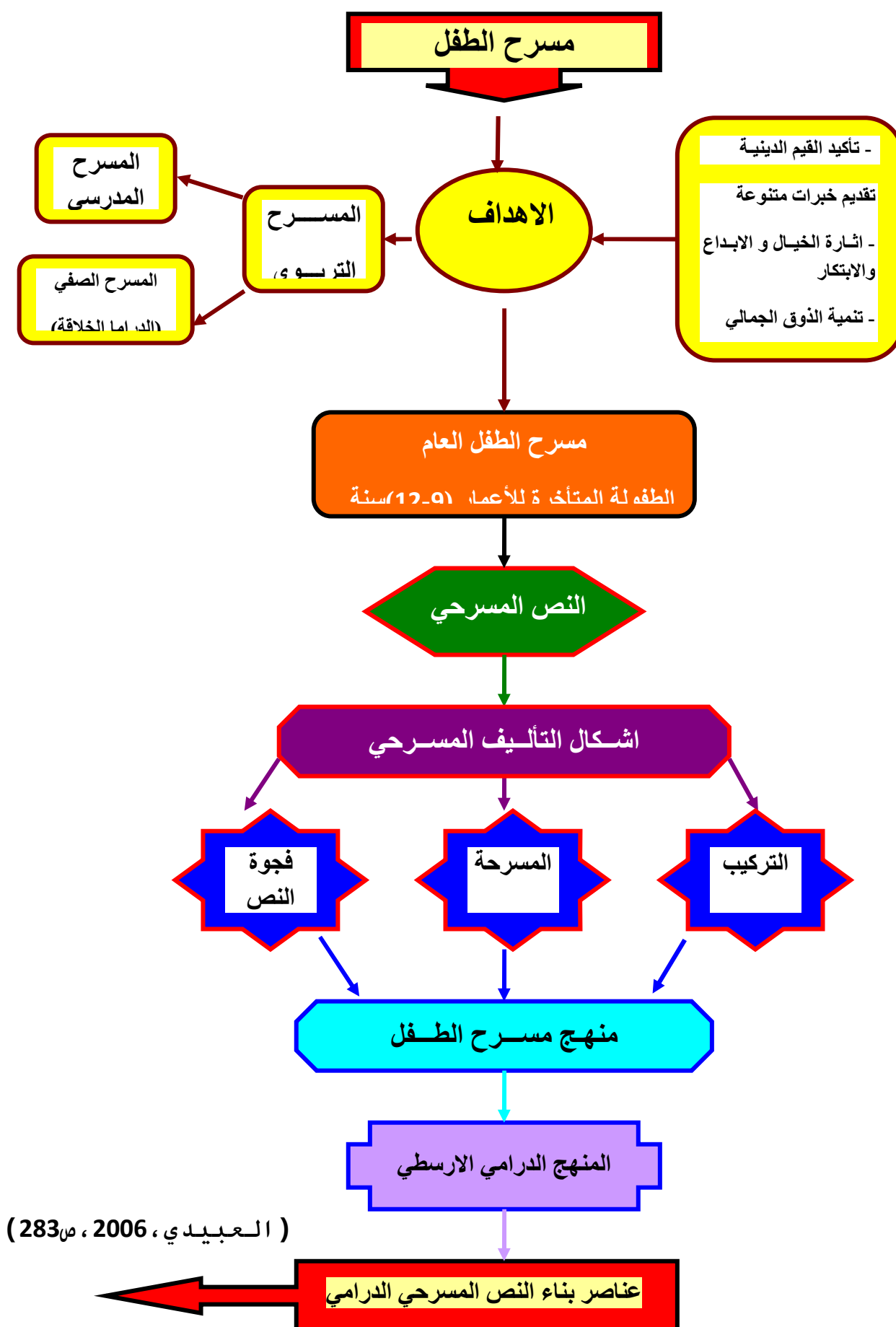
(٥) يقصد بـ (الركح) فن الخشبة.

لقد ذهب (ايكو) إلى أن النص الادبي عامة والنص المسرحي على وجه الخصوص هو "نص مثقوب" على المتلقي أن يسد فراغاته، حتى أن المتلقي يقيم دوراً تلقائياً للممثلين والديكور والاضاءة ايضاً (معلوف، 2005، ص1).

وإن استعمال فكرة ما يطلق عليه بـ "النص المثقوب" وذلك بترك مساحة معينة للطفل تستدعي فيه التفكير لسد الفراغات وملء الفجوات "المقصودة" في النص من خلال خلق التساؤلات التي تحتاج إلى حل يترك للطفل حرية الاجابة عنها.

وهذا ما ذهب اليه (سيف) من أن الطفل المتلقي، هو عنصر فعال لا تكتمل التجليات المسرحية بدونه، مستند إلى رأي "ان ابرسفيلد" في كون المتلقي الذي يتسلم جميع الرسائل والايخبار في عملية الاتصال يتأثر ويؤثر بها، لأنه ملك العرض وسيد الاوحد (سيف، 2005 ، ص1) وهنا ترك الباحث فرصة للتلامذة بالتفكير في وضع حلول خاصة او اضافات لتنمية قدراتهم الابداعية في اضافة ما تجود به اخيلتهم من خلال الاجابة على مقياس التذوق الفني.

والمخططان (2 ، 3) يبين مخططاً واسعاً لعناصر بناء النص المسرحي مما يغني عن سرد معظم التفاصيل التي تتناول (اهداف ومراحل وعناصر) بناء النص المسرحي، لذا اعتمدها الباحث كأساس نظري متكامل.



عناصر بناء النص المسرحي الدرامي

العنوان

- جذاب ومشوق .
- غير غامض .
- وضع تاريخ النص .

1- الحكاية

- البطولية والمغامرة
- الخيال العلمي

2- الفكرة

- تعتمد سلم الحاجات .
- تعتمد منظومة القيم :
- الأساسية ، الاجتماعية ،
- الاقتصادية ، الفكرية
- والثقافية ، الوطنية ،
- الجسدية .
- البوريلت

3- الشخصيات

- أ- البطل المسرحي
- (الشخصية الرئيسة) :
- تمتع بـ (الموهبة الفنية ،
- لموهبة العقلية ، الاستعداد
- لنفسه ، البعد الاجتماعي .
- ب- الشخصية الثانوية :
- تساعد البطل على أداء
- دوره .
- نقل الأفكار الفرعية
- للمسرحية .
- ج- الشخصية الصامتة :
- تعزيز موقف معين أو
- اجواء معينة في المسرحية .

مواصفات الشخصيات

- يفضل ان تكون اعمار
- الممثلين من الكبار .
- المحافظة على وحدة
- الاضداد .

4- الحبكة

- أن تكون بسيطة .
- استعمال العقل والذكاء في
- الصراع وليس العنف
- الجسدي .

5- اللغة (الحوار)

- الابتعاد عن الوعظ والارشاد المباشر .
- عدم المبالغة في التنقل من واقع الى آخر .
- ايضاح النقيض لكل مفهوم .

- لغة السماع :

- لغة مشتركة بين
- المتلقي والمرسل .

- لغة بصرية :

- تري الحركة
- وتعاشها .

- لغة الادراك :

- استيعاب الاحداث
- فكريا من خلال التجسيد العياني .

- لغة التفاعل :

- الاتكاسات المشتركة
- بين الجمهور وجماعة العرض .

أ- البداية (مرحلة المعلومات)

- تعريف بالشخصيات .

- تحديد الزمان والمكان .

ب- نقطة انطلاق الحدث

- الابتعاد عن التعقيد والتشابك .

- الافصاح عن السبب في تعاقب
- الاحداث .

ج- الوسط (الحدث الصاعد)

- ان يكون لصراع واقعي ، ومن
- النوع الواثق .

د- الازمة (الذروة)

- قلة الازمات والذرى الصغرى .

هـ- النهاية (الحل)

- ان تنتهي بانتصار البطل .

توقع اللغة في مسرح الطفل

- يفضل استعمال اللغة القصصي

خصائص لغة الطفل

- التقابل والتشاكل مثل (الترادف

- ،،، الاضداد ، المشترك اللفظي)

- موسيقى الكلمة : استعمال

- الكلمات المنعجة .

6- المشهد

الزمان، المكان، القضاء المكاني

- المكان المسرحي .

- مكان العرض المسرحي

- القضاء الفيزيائي .

- القضاء النفسي الصناعي

- زمن فيزيائي .

- زمن حتمي .

- زمن لساني .

- زمن موسيقي .

- زمن العرض .

- زمن نفسي :

وهو الزمن

الخاص بالطفل

7- الجو النفسي العام

- ينبغي ان يأخذ لنص

- المسرحي شكلا واحدا ،

- كأن يكون : مأساة أو

- ميلودراما في مأساة ،

- وهي المفضلة لدى

- الاطفال ، فضلا عن

- التراجييكوميديا وهي اقل

- استعمالا في مسرح الطفل

الخطوات التي يتكون منها نشاط لعب الدور :

خطط (3) أسلوب تمثيل الدور على مسرحية المسححي لاطفال المرحلة المتوسطة والرغبة في
المحاكاة
التوصل الى الحل والفهم الذي يولدهما هذا الاشتراك وتتحدد بنية تمثيل الدور في هذا
المجال بمراحل عدة تنطوي على خطوات يقوم بها المعلم، وهي :

1- تسخين الجماعة:

تشتمل هذه المرحلة عرض مشكلة على التلامذة ليتعرفوا عليها

2- اختيار المشاركين :

يقوم المعلم بوصف الشخصيات المختلفة للتلامذة ثم يطلب منهم التطوع
لأداء الدور .

3- تهيئة المسرح :

يحدد لاعبوا الادوار هنا الخطوط العريضة للمنظر ولكنهم لا يحظرون حوارا
محدداً .

4- اعداد الملاحظين :

ان يكون الملاحظون مشاركين بفعالية في العمل وان تجرب كل الجماعة
التمثيل ثم التحليل لاحقاً.

5- التجسيم والتمثيل:

يتولى مؤدوا الادوار تقمصها والقيام بادائها بتلقائية وتكون مخاطبتهم
لبعضهم البعض بواقعية .

6- المناقشة والتقويم :

تتركز المناقشة في البداية على تفسيرات مختلفة للاداء التمثيلي والاختلاف
على الكيفية التي تم اداء الادوار بها .

7- اعادة التمثيل والتجسيم :

قد تحدث عملية اعادة التمثيل والتجسيم عدة مرات ويشارك المعلم والتلامذة في عمل ترجمات جديدة للدوار .

8- المناقشة والتقويم :

عندما يكون التلامذة مستعدون لقبول حل المشكلة يقوم المعلم بطرح اسئلة حول منطقية الحل وامكانية حدوثه على ارض الواقع .

9- مشاركة الخبرات والتعميم :

لا يتوقع ان تؤدي هذه المرحلة مباشرة الى تعميم حول اوجه العلاقات الانسانية لان مثل هذا التعميم يحتاج الى مشاركات عديدة وخبرات طويلة وعلى المعلم تنويع المناقشة حتى يبدأ التلامذة في تعميم الطرق التعليمية للمواقف المشكلة وتعميم نتائج هذه الطريقة.

(ابن فرج، 2009 ، ص195-196)

لذلك يرى الباحث أنه لكل من الخطوات أو المراحل السابقة هدف خاص تسهم به في إغناء النشاط التعليمي وبلورة فكرته الأساسية، وتضمن كل منها مجتمعة إتباع خط واحد من التفكير خلال جميع الأنشطة ، وتهيئة المتعلمين لتأدية أدوارهم، كما تضمن أن تكون أهداف تمثيل الدور واضحة ومحددة، وأن يكون النقاش اللاحق ليس مجرد مجموعة من ردود الفعل المتفرقة بل يكون النقاش بناءً الغرض منه تقويم الاداء وتجري في جو ديمقراطي بعيداً عن التوتر، ويقوم المعلم بالقاء مجموعة من الاسئلة تساعد على تحرير الانفعالات، وتشجيع التعبير عن مشاعر وطرح الافكار وبهذا يكون المعلم مساعداً وموجهاً لنشاط التلامذة .

دور المتعلم في انموذج لعب الادوار:

يلعب المتعلم دوراً نشطاً وحيوياً، بممارسته لنشاط لعب الدور داخل غرفة الصف، ويمكن تحديد أدواره على وفق الاتي:

- 1- المشاركة الفاعلة النشطة في النقاش، الذي يدور حول أزمة .
- 2- يلعب دور الممثل.
- 3- يلعب دور المشاهد.
- 4- يروي خبرات مرت به أو سمع عنها، والحلول التي شهدتها أو سمعها.
- 5- التعبير عن المشاعر والافكار والاتجاهات تجاه المواقف التي تعرض أمام المتعلمين.
- 6- رواية قصص أو تمثيلات أو قصص أفلام شاهدها.
- 7- اقتراح حلول للمشكلات والازمات التي تعرض أمامهم.
- 8- يقوم المتعلمون بزيادة قدراتهم عن طريق ادراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين.
- 9- اكتساب سلوك جديد يقود لحل مشكلة صعبة.
- 10- ممارسة مهارة حل المشكلة.
- 11- ممارسة ادوار جماعية.
- 12- التخلص من السلبية والتقدم نحو الاجتماعية، ومشاركة الآخرين وتقليل سلوك الانسحاب.
- 13- يستمتع المتعلم بتأدية ادوار مناقضة لرأيه.
- 14- يتدرب المتعلم على وضع نفسه مكان الآخرين.
- 15- تدريب المتعلمين على تساؤلات أو تقديم أبدال متعددة.
- 16- استبصار العلاقات المتضاربة.
- 17- يكتشف المتعلم قدرته واستعداداته، لتأدية أدوار واضحة تعبر عن مشاعره أو ضدها.
- 18- يستكشف مشاعره وانفعالاته.
- 19- يستكشف ويتأمل اتجاهاته وقيمه ومفاهيمه.

20- يطور مهارات واتجاهات في اسلوب حل المشكلة.

21- يستكشف موضوع البحث (قطامي والقطامي، 1998 ص 119-120).

دور المعلم في أنموذج لعب الادوار:

يلعب المعلم دوراً بارزاً في هذا النموذج، حيث ينبغي للمعلم ان يكون مدرباً تدريباً جيداً في مواقف حقيقية حتى ينجح جلسات أو مواقف لعب الدور لدى المتعلمين

في الصف، فضلاً عن نشاط لعب الدور، مثل أي طريقة تدريس، يتم بها رصد نواتج تعليمية، وان هذا النشاط سيأخذ جزءاً من وقت التدريس والبرنامج التعليمي لذلك يحتاج النشاط لان يتم التخطيط له بتفاصيله، والاهداف التعليمية التي يراد تحقيقها، وأن يحدد بدقة هل سيصبح المتعلمون قادرين على ادائه بعد مرورهم بهذه الخبرات .

ويخطئ المعلمون اذا إفترضوا أن نشاط لعب الدور هو نشاط ترفيهي، أو إن أي معلم يستطيع تنفيذه، أو تأديته دون الالمام باستراتيجياته وخطواته ومحدداته، وأستعمالاته.

يقوم المتعلمون بتهذيب مشاعرهم وانفعالاتهم وخبراتهم الوجدانية، وتطوير أفكارهم المتعلقة بمواقف الآخرين وقراراتهم، وتكاد تكون هذه المهارات مهمة في المواقف التعليمية، ولذا تظهر أهمية هذه الانشطة التعليمية التعليمية (نشاط لعب الدور).

وبذلك تظهر أهمية الافراد* الذين يفعلون هذا النشاط وتقضي دورهم ومنهم المعلم، الذي يمكن تحديد دوره في انجاح هذا النشاط الصفّي التعليمي بالاتي:

1- شرح الاسلوب والطريقة والالية التي سينفذ فيها النشاط.

2- شرح الاهداف التي يحققها استعمال هذا النشاط ومزاياه، ومتطلباته.

* يقصد الباحث هنا بالافراد (مخططي المناهج، الاشراف التربوي، القائمون بتدريب المعلمين اثناء الخدمة، فضلاً عن الادارة والمعلم).

- 3-تزويد المشاركين بالمعارف اللازمة حتى تمكنهم من تأدية الادوار بنجاح.
- 4-ضمان استمرار النشاط بعفوية وتلقائية.
- 5-تعزيز دور المشاهدين ومنحهم الثقة بالتوصل الى مايريدون في نهاية المشهد.
- 6-تزويد الممثلين بالادوار بعد تحديدها والاتفاق على التنظيم الذي سيؤدي به الدور.
- 7-المناقشة والتقييم مرة ثانية وثالثة لاعادة التمثيل، لضمان الوصول الى حلول مناسبة.
- 8-تحديد نقاط البدء في النشاط.
- 9-تشجيع الصدق في التعبير عن الاداء والمشاعر عن طريق الاسئلة التي يقدمها المعلم وملاحظاته.
- 10-منح المشاركين والممثلين الثقة والامن للتعبير عما يشعرون.
- 11-تقبل ردود الافعال والمشاركات والاقتراحات التي يقدمها المتعلمون سواء أكانوا ممثلين أم مشاهدين.
- 12-يحدد المشكلة المطروحة للتمثيل، ويقود النقاش لبلورة القضايا والازمات.
- 13-يساعد المتعلمين على استكشاف المشاعر.
- 14-مساعدة المتعلمين على معرفة الفروق في الاتجاهات والاراء.
- 15-مساعدة المتعلمين على زيادة وعيهم وإدراكهم، وممارسة نشاط صياغة الفكرة وإعادة الصياغة.
- 16-مساعدة المتعلمين على رواية خبراتهم، أو قصص سمعوا بها.
- 17-مساعدة المتعلمين على تقليب الأزمة من جهات متعددة ومختلفة .

18- تدريب المتعلمين على وعي فكرة تعدد الأبدال، لحل مشكلة واحدة وتقليل حالات التحيز لحل واحد دون غيره.

19- مساعدة المتعلمين على التعرف على السلوك المرغوب فيه أو التعديل الذي يراد إحداثه.

20- مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم السلوكية أو التحصيلية .

21- مساعدة المتعلمين على تطوير علاقات إيجابية مع أفراد مختلفين مثل الأصدقاء، المعلمين، الإداريين في المدرسة، الوالدين، الأخوة والأخوات، الأفراد الذين يقدمون خدمات مختلفة لهم

(قطامي والقطامي، 1998 ، ص 120-122).

اسلوب التقويم في أنموذج لعب الادوار:

إن أنموذج لعب الدور الذي يقوم به المتعلمون، بممارسة أدوار يريدون إستبصارها على وفق معطيات (اقرانهم) السلوك الخاطئ أو ادوار الشخصية التي يتم عرضها أمام جمهور متعلمي الصف، فإن لعب الدور يمكن أن يستعمل لتحقيق أهداف (معرفية أو حركية أو وجدانية)، لذلك فإنه يمكن صياغة أساليب تقويم مناسبة للتحقق من حصول المتعلمين على النواتج التعليمية التي تم رصدها.

وتعد طريقة لعب الدور من الطرائق المهمة التي تتحقق بإستعمالها الأهداف الوجدانية (الإتجاهات والقيم) وتقصي المشاعر والإنفعالات، وبإستعمال هذه الطريقة يتم تلافي النقص الذي يعاني منه المتعلمون في تعلمهم من نواتج.

ويمكن أن تعد هذه النواتج نواتج مهارية مثل: مهارة تأدية الدور، مهارة التعبير عن المشاعر، مهارة إستبصار الذات، وبذلك يمكن أن تستعمل أساليب

التقويم التكوينية التي تبدأ بالعمل ولا تنتهي ويتبعها مراجعة وتعديل في جلسات المناقشة، والتقويم المتكرر في مراحل تأدية النشاط.

ويمكن أستعمال طريقة الملاحظة للأداء كطريقة للحكم على تحقق الأهداف أو النواتج التعليمية، وذلك حتى يتسنى الحكم على مدى تحقق المهارة من بناء استمارة لتقويم مهارات الأداء التمثيلي، ومهارة المشاركة، وتحليل هذه المهارات على صورة فقرات تضمها صحائف التقويم، ويقوم المعلم برصد أداءات المتعلمين ومدى تحصيلهم للمهارة على وفق مستويات يتم تحديدها، ويتم في النهاية إصدار تقويم شامل عن مدى نجاح المتعلم في تأدية الأدوار أو في تحقيق الهدف، الذي من أجله تم تهيئة موقف النشاط والخبرة

(قطامي والقطامي، 1998 ، ص 122-123).

وظيفة أنموذج لعب الدور في تنمية التخيل والتصور الذهني:

تعد الطفولة أهم المراحل في حياة الانسان، ومن أكثرها خطورة لكونها مرحلة تكوينية تتشكل فيها خصائص النمو جميعا الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ويكون الطفل فيها شديد التأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط به

(الالوسي وخان، 1983 ،ص110).

ويعد التخيل جزءاً مهماً في حياة الفرد بشكل عام والطفل في السنوات الاولى من حياته ويكون التخيل في هذا الدور من أدوات النمو العقلي من النوع الاليهامي حيث يعبر الطفل عن تخيالاته اثناء لعبه أوأحلامه ويستمد موضوعاته أما من موضوعات منزله أو يستمدّها من نشاطه الذي يرتبط بمشاهداته او بحياته الخاصة أو ما يراه من اشخاص يؤدون اعمالاً معينة في خدمة المجتمع (مثل شرطي المرور

أو ساعي البريد ...) أن خيالات الطفل من الممكن ان تكون ذات صلة برغباته المكبوتة، فعن طريق لعبه الايهامي يمكنه من تحقيق تلك الرغبات المكبوتة.

ويمكننا التوقف عند رأي (مدام منتسوري) حول الرغبات المكبوتة عند الطفل التي لها دور في عملية التخيل عنده بقولها (أن تخيل الاطفال ما هو الا دليل على رغباتهم المكبوتة وان الطفل الذي تمثل له العصا التي يركبها كأنها حصان لم يقنع بذلك الا لانه ليس لديه حصان حقيقي وأن التخيل ما هو الاتعويض ومسح للواقع الحقيقي وينبغي أن لا تشجع هذه الصورة من الخداع)

(دبور، 1979، ص 82).

كذلك يرى (زكي) بهذا الخصوص ان "التخيل عند الطفل يلعب دورا مماثلا للاستمتاع الجمالي عند الراشد وكما من مبتدعات الفن ليس خداعا ولا مسخا للحقيقة، وان التخيل عند الطفل ليس تعويضا عن الحقيقة، فالعمل الفني يعد مظهرا للحقيقة ومطابق لها وليس خداعا ويطلق على تخيل الاطفال بانه (التخيل الاستحضاري التقليدي) لانه يضيف على العابه المختلفة جوا او لونا مما لاحظته في تصرف الاشخاص الكبار المحيطين في بيئته" (دبور، 1979، ص 83).

فالتربية الفنية فضلاً عن دورها الكبير في تنمية حواس التلميذ ومداركه فهي تنمي قدرته على التخيل والابداع والابتكار، والتذوق الجمالي، مما يؤدي الى تنمية مهارات التلميذ اليدوية (عبد الحسين وآخرون ، 2011 ، ص 13).

وقد لوحظ أن استعمال الطفل لتخيلاته او تصوراته الذهنية تأتي بصورة قوية لأن ذلك يعد جزءاً من نشاطه الذي تدفعه إليه حاجاته، وان معظم عناصر التخيل لدى الاطفال هو من الموضوعات المنزلية او من مشاهداتهم اليومية التي تظهر في

نشاطاتهم والعبهم التي لها صلة برغباتهم المكبوتة حيث يحاولون تحقيقها من خلال هذه النشاطات المختلفة.

لذلك تعتمد عملية التخييل على الصور التي تكونت من خبرات الانسان السابقة، ومهما جمح التخييل فان عناصره مستمدة من خبرات الماضي وتكون ميزته الخلق والابتكار .

ويشير (سبيرمان)* بهذا الخصوص إلى "أن عملية التخييل ما هي الا عبارة عن ادراك علاقات بين الاشياء التي دخلت قي خبرتنا ثم استنتاج شئ جديد من هذه العلاقات، فهي تمثل عملية ابتكارية تتناسب مع قدرات الانسان العقلية، وأن القدرة على التخييل المنتج ما هو إلا ذلك التخييل الذي يكون محكوماً بغرض أو هدف معين ولا يمكننا ان نحكم عليه بانه جزء من احلام اليقظة"

(دبور، 1979، ص82).

لذلك يعتمد التخييل على الصورة الذهنية التي تكونت على مدى حياتنا ، فكلما تعددت هذه الصور وتلونت انواعها كلما زادت الثروة المعلوماتية التي تستغل في عملية التخييل. ولهذا أن تركيب العناصر القديمة هو وحده الجديد في عملية التخييل، على القدرة على التركيب المفيد المحدود بغرض خاص هو الذي يختلف الناس به اختلافاً بينا نظرا لاختلاف طبائعهم وانماط تفكيرهم ومستوياتهم العقلية (دبور، 1979، ص83).

وقد دلت أبحاث (jersila) أن الطفل يستطيع أن يتخييل قبل أن يتكلم، ولذلك فقد يجد الباحث صعوبة ومشقة في الكشف عن هذا التخييل وخاصة في سني المهد،

* سبيرمان (1863 – 1945) م ، عالم نفس انكليزي له ايضاً مساهمات في علم الاحصاء حيث كان من رواد التحليل العاملي ، وكانت له ابحاث رائدة في مجال الذكاء البشري .

وحيثما يتعلم لغة قوية فإنه يفصح بوضوح عن طابع تخيله والوانه المختلفة، وتدل ابحاث (bunham) على أن (5،1%) من ملاحظات واحاديث الاطفال في سنتهم الثانية للميلاد تمتاز بتخيل قوي، وان هذه النسبة تمضي في الزيادة . حتى تصل الى (7،8%) عند الاطفال في عمر السنة الرابعة للميلاد

(كاظم، 1996، ص34).

ويرى الباحث أن عملية التخيل عند الطفل مشحونة بالانفعالات بالوقت الذي تخدم دوافعه ورغباته وتلبية حاجاته التي تتجه اساساً الى الاستمتاع والشعور باللذة، لذلك فإن تخيل الطفل في هذه المرحلة يخلق لنفسه عالماً وهمياً تتحقق فيه جميع رغباته التي لا سبيل الى تحقيقها في عالم الواقع ، فالطفل يتخيل بأنه يمتطي جواداً أو يركب طائرة يقودها في مهارة ويخلق بها الى الاماكن التي يتوق الى زيارتها وقد حمل معه كل لذيذ من الطعام وكل ممتع من أدوات اللعب أن عناصر هذا العالم الوهمي ما هي إلا أن تكون مستمدة من مدركاته الحسية.

لقد شغلت عملية التخيل والصور العقلية الذهنية (mental imagery) أهتمام العلماء والفلاسفة قبل أن يظهر علم النفس المعرفي، إذ يشبر بعض العلماء إلى ذلك منهم (هيوم hume)* بهذا الصدد الى "أن للصور العقلية علاقة بنشاط التمثيلات الادراكية وهذا ما يؤكد اليوم بعض علماء النفس"، وكذلك يرى كانت (Cantt) "أن عملية التخيل وسيلة أو أداة تستعمل لسد الفجوة أو الثغرة بين الاحساس والتفكير بالرغم من وجود بعض جوانب الاختلاف بينهما" فالعالم (هيوم)

* هيوم (1711- 1776) م هو فيلسوف واقتصادي ومؤرخ اسكتلندي وشخصية مهمة في الفلسفة الغربية , اول فيلسوف كبير في العصر الحديث يطرح فلسفة طبيعية شاملة تألفت من رفض الفكرة السائدة بان العقل البشري نسخة مصورة من العقل الالهي .

يرى أن "التخيل يساعد على تكوين صورة للموضوع غير موجودة في الواقع في حين يرى (كانت) ان أهمية التخيل تتمثل في تكوين المفاهيم المجرد".

(sommerhoff,1990 p: 177)

ويشير (مراد) بهذا الخصوص "يكاد لا يوجد جانب من جوانب السلوك الانساني إلا ويكون للتخيل أثر فيه ،فاذا اندفعنا في عمل معين لا يكون اعتمادنا فقط على ماندركه فعلاً في مجالنا الادراكي بل نستند الى ما نتصوره وراء ما نراه وإلى ما نتوقع ظهوره أو حدوثه . وإذا انتقلنا الى المجال الذهني نرى أن من مراحل التذكر استحضار صور الاشياء التي سبق لنا مشاهدتها بدون تحديد ظروف هذه المشاهدة من زمان وملابسات . وعملية استحضار الصور القديمة هي ما يعرف بالتخيل الاسترجاعي وهنا لابد من الاشارة الى أن عملية استحضار الصور القديمة لا تكون بالضرورة نسخة مطابقة تماماً للاصل لذلك نرى ان هناك عملية تحويل أو تحريف لهذه الصور وهذا ما تسبغه المخيلة عليها من عناصر التتميق والتهويل. ولما للمخيلة من أثر في تحويل الصور الذهنية المرونة التي تمتاز بها الصور وعدم وجود ضابط خارجي لمراقبة امانة الاستحضار وصدقه أو تلاشي الضوابط الداخلية من تماسك منطقي من قوة على النقد والتحميص"

(مراد، 1966 ،ص261 - 263).

بناءً على اطلاع الباحث للمصادر الحديثة في مجال العمليات العقلية وجدت أنها تشير إلى أن المخيلة قد تصل أحياناً الى درجة كبرى من الحدة وتقتحم المدركات الثابتة وتنمقها حيث تبرز بعض الاشياء بشكل مضخم وتزيل عن بعضها الاخر ستاراً يخفي معالمها وتفتح في الوقت نفسه مجالاً غير متوقع للتأويلات

الطريقة المفيدة حيناً أو الواهمة حيناً آخر وهذا يمكن ملاحظته فيما تصنعه مخيلة الطفل لما بين يديه من لعب أو أشياء يصطنعها للعبه ومرحه.

وقد يتخذ الطفل أحياناً مما يصنعه من الاقوال أو ما يشاهده من الحوادث كمادة للعب واللهو لكي يستمتع بما يحدثه من الدهشة والعجب في نفوس مستمعيه. أما بالنسبة لمخيلة الفنان فانها تصنع ما تشاهده من مناظر وحوادث فان المرئيات الخارجية ما هي إلا مادة صماء من وجهة نظره يحاول أن ينفث فيها من لمساته ليبعث فيها الحياة والروعة، لذلك فإن عملية التخيل لها صلة وثيقة بالتفكير وخاصة التفكير المبدع حيث أنه يؤدي دوراً مهماً في الاختراعات العلمية وفي وضع الفروض واصطناع الرسائل للتحقق من صحتها.

التذوق الفني:

أن حب كل ما هو جميل وتقديره وتذوقه واستحسانه طبيعة متأصلة في صميم حياة الفرد وفي اخلاقه ومشاعره، ومن ثم يمكن تحديد نوع التفكير في مختلف أنواع الناس ولأن الحياة تفيض بمختلف الفنون المبدعة من ادب وشعر ورقص وموسيقى ورسم ونحت وتصوير، لذلك فان بعض الاطفال يظهرون في سن مبكرة حبهم للموسيقى، فتراهم قبل أن يستطيع الوقوف على اقدامهم يصفقون ويحاولون الرقص وهم يجلسون يسمعون الموسيقى أو أي نغم أو طبل يطربون له، وقد نرى طفلاً يحب راحة العطور ورؤية الزهور ويستمتع بمنظر الحديقة والحشائش والورود، وغيره يبتهج باللعبة الملونة أو المتحركة أو سماع الكلمات اللطيفة التي تنثي عليه وتمتدحه، وهذا دليل تقدير الجمال وتذوقه عند الاطفال بالوسائل القليلة الموجودة امامهم (الشال، ب،ت، ص13).

إذ يرد مفهوم التذوق الفني في كتابات وطروحات فكرية مختلفة، فيأتي بمعنى الاستجابة الجمالية والادراك الجمالي والتقدير الجمالي الفني أو الاحساس بالجمال،

أو الموقف الجمالي أو الحكم الجمالي، والبعض يفرق بين هذه المفاهيم فكل لفظة لها حالتها ومرتبعتها في مراحل التذوق الفني، وهو ما يراه الباحث كذلك فالاستجابة الجمالية تتم بدوافع ذاتية منبعها الاستعدادات الداخلية للمتلقي بما فيها مستوى الثقافة والتعلم والمحيط والبيئة وكذلك اكتساب العمل الفني الشروط الأساسية للقبول أو الرفض لذلك العمل ومنها التناسق والایقاع والوحدة وهي مرحلة تسبق عملية التذوق الفني وكذا الامر ينطبق على الاحساس بالجمال اما الادراك الجمالي فهو عملية نشاط ذهني تتم بعد استلامها اشارات تنبعث من العمل الفني عن طريق الحواس ويتوقف مستوى ذلك الادراك وتأويلها على وفق عوامل ذاتية، الوعي، والألفة، والميول النفسية، وحتى الغريزية والتطبع وعوامل موضوعية تتعلق بالشيء - مصدر البث - وهي مرحلة تمهد لعملية التذوق الفني اللاحقة.

أما الحكم الجمالي فهي مرحلة لاحقة عند المتلقي تحصل عندما يكون الفرد لديه ذائقة عالية تؤهله أن يصدر حكماً جمالياً للآثر الفني فالتذوق قبل الحكم الجمالي ولكنه مرحلة من مراحل المتقدمة ويرى أغلب المفكرين والمختصين في هذا المجال أن عملية التذوق الفني هي تعبير عن موقف الذات الانسانية تجاه العمل الفني. وهو القدرة على الاحساس بالعمل الفني أو أي انتاج ذهني، وتبين اوجه الجمال والنقص فيه (اسعد 1987 ، ص22) والتذوق سلوك يتضمن الاقدام والاحجام والانسان عموماً يتركب من مجموع الاستجابات لمواقف مختلفة، وكل موقف يعد ممارسة على قدرته على التذوق لذلك نجد أن أولى وظائف التربية تكوين المعايير السليمة للتذوق، وتدريب المتعلم على تطبيقها عملياً ليرضي بحياته وحياة المجتمع الذي يعيش فيه (البسيوني، 1985، ص73).

وحيثما تتدرب حواس الانسان على وفق معايير سليمة للتذوق سنجده بطبقها في كل مغزى من مغازي الحياة وليس في المحسوسات وحدها، فالتذوق يرتبط

بالسلوك العام للانسان في الحياة العامة، والتذوق يمثل مؤشر التفاعل عن طريق الحواس والذي بدوره يحقق المتعة واللذة الجمالية والتي بدورها تؤكد حيوية الانسان.

ضرورة التذوق:

إن الفرد الذي تنمو جوانبه دون أن يكون لتذوقه نصيب من النمو، سنجد أن هذا النقص يؤثر على كيانه الكلي (السلوكي) ومركزه في الوسط الاجتماعي، دون أن يشعر هو بذلك، وقد يتضح ذلك من سلوكيات تثير امتعاض ذوي الاحساس والتذوق العالي، ومن هذه السلوكيات، الصوت العالي، واستخدام الموسيقى العالية، والتصرفات المشينة المختلفة ابتداءً من الاسرة وانتهاءً بالعمل والمجتمع.

وعلى ذلك فهم لا يقابلون باحترام من الجماعة فالتذوق في الحقيقة عنوان للشخصية بأسرها، وهو أنعكاس لسلوك المتعلم عامة وكلما ارتقى تميزت انسانية المتعلم المتحضرة، أما إذا دنت انحدرت إلى مستويات بعيدة عن الانسانية.

والتذوق ينمو بالممارسة، فالعين التي ترى الاشياء، المنسقة، المنظمة، الجميلة الالوان والاشكال، ينمو لديها معيار تقيس به قيم الاشياء الجمالية، في حين إذا كانت العين قد درجت على الاشياء القبيحة، ولم تكن سوى العلاقات السيئة، فانها بالتالي سوف لا تستطيع ان تميز الاشياء اذا ما ارتفعت في علاقاتها الجمالية

(البسيوني، 1972 ، ص230).

ويؤكد ارسطو* ان العمل الفني الجميل يشتمل على اكتمال (في الشكل واعتدال في الاسلوب، وبدرجة تضمن له ان يكون كلاً متبعاً ومصنعاً في ذاته وخلال احداثه لتأثيره) (عبد الحميد، 2001، ص74).

ولذلك فان التذوق الفني لا ينحصر في حدود المستقلين في الاختصاصات الفنية، بل ينعكس ذلك على سلوك المتعلم الذوقي في كل تفاصيل الحياة داخل المجتمع والبيئة.

التذوق والنفعية :

إذا كان التذوق معناه حساسية المتعلم بحيث يستطيع أن يستجيب لانواع مختلفة من العلاقات، فان البعض الآخر يدرج على تناول الاشياء من زواياها النفعية المحددة، قد لا يرى فيها جمالاً، لان الاشياء في نظره لها مدلولات تحقق حاجته الواقعية المجردة من البعد الجمالي، فهو يرى الفاكهة ليأكلها، وينظر إلى الكرسي ليستريح عليه، بل أن البعض يضع اللوحة في مكان لغرض اخفاء الندوب في الحائط ليس إلا، ولكن حينما يبحث في اشكال هذه الاشياء وملمسها، وكيانها الكلي، وبعبء بهيئتها حين يميزها عن غيرها، هي وظيفة الاستمتاع أو التذوق، كما أن نسب الكرسي وعلاقات اجزائه بعضها ببعض، كما يرى تنظيم المتعلم إلى المرئيات، وتذوقه للعلاقات الجمالية التي تقوم عليها، يعد عاملاً مهماً في تكوينه، ويؤثر هذا العامل في سلوك المتعلم، ويمكن أن يجعل هذا السلوك أكثر تكاملاً، فقد يرتقي هذا التذوق ويصبح، اسلوباً من اساليب معالجة الشخص لكل ما يقع تحت يديه (البسيوني، 1972، ص229).

* ارسطو (381 ق. م - 322 ق. م) فيلسوف يوناني تلميذ افلاطون ومعلم اسكندر الاكبر وواحد من علماء المفكرين , تغطي كتاباته مجالات عدة منها الفيزياء والشعر والمسرح والموسيقى ... الخ

كيف نفهم التذوق الفني؟

التذوق الفني هو عملية اتصال، وعملية الاتصال، تقتضي وجود طرفين أحدهما هو المرسل والثاني هو المتلقي بينهما قناة للتوصيل، ورسالة محمولة على هذه القناة (حنوره، 2005، ص3).

أن عملية الاتصال لها مصادر متنوعة، ووسائل عديدة وأساليب كثيرة ويرى الدارسون المحدثون لما يستثير فينا من إعادة التفكير حول ما كان سائداً من أفكار ونظريات بخصوص عملية التذوق الفني.

ومن هذه النظريات نظرية الدوافع المحركة لعملية التذوق ومنها نظرية التحليل النفسي، بإعتبار أن التذوق نوع من التسامي بالطاقة البشرية، نحو نشاط رفيع، ويرى البعض أن التذوق نشاط انسحابي، ولدى البعض، أن ما يتحكم في عملية التذوق وخصائصها، هو ما يطلقون عليه أسم القطاع الذهبي في الشيء كتنسيمات جسم الانسان واعتبار الرأس وحدة قياس للجسم كافة كما أن الرأس يتقسم على ثلاثة اجزاء أو طول اليدين ممدودة تساوي طول الجسم من قمة الراس إلى أخمص القدم وهكذا، إذا توافر، كان من الممكن أن تدرك في الشيء درجة أو أخرى من درجات الجمال وهذا الامر ينطبق على الفنون التشكيلية كافة، وظهرت في الوقت الحاضر نظرية جديدة هي نظرية المعلومات (حنوره، 2005، ص3) وما ترتب عليها من القول بأن التذوق هو عملية اتصال، يتوقف الكثير من خصائصها على كمية ونوع وخصائص المعلومات التي يطرحها المثير أو الموضوع الفني موضوع التذوق. وما يتم خلال العملية من استيعاب واثارة للأفكار وإعادة نظر. ثم المقارنة والتفضيل بين نفس العمل وأعمال أخرى مركزه في عقل الانسان انها عملية يمكن ان تشبه بدرجة او باخرى عمليات الضبط الذاتي. "السير نطيقياً" أي تحكم القدرات الداخلية للمتعلم

المتذوق والادراك والوعي الجمالي والحسي بمعزل عن تأثير العوامل الخارجية التي ترسلها اشارات العمل الفني.

والملاحظ أن كل نظرية تحاول أن تنظر الى الموضوع من زاوية ثلاث منطقتها ومفهومها العام، لذلك يمكن القول ان كل نظرية قدمت وصفاً او تحليلاً لعملية التذوق الفني انها قدمت جانباً واحداً من العملية، ومنها نظرية المعلومات وما ترتب عليها من النظر إلى التذوق الفني، على أنه عملية اتصال، لان القول بهذا الجانب هو جانب الشكلي أو الاسلوبي أو الظاهري من العملية.

أما العمل الفني (المرسل) فقد تم التوصل في عدد من الدراسات إلى أن العمل الفني، رسالة موجهة من الانا (المبدع) الى الآخر (المتلقي) يقصد التوصل الى ما يمكن ان نطلق حالة (ال) أي توجد الانا والآخر في حال نفسية واحدة، تجمع بينهما وتزيل ما بينهما من فوارق واختلاف في وجهات النظر والآراء والانفعالات. ويمكن القول بان التذوق الفني عملية اتصال، مضافاً اليها عملية ابداع حقيقي وخلق فني. وهذا هو الجانب المهم في عملية التذوق.

تربية التذوق:

إذا فهمنا ان التربية هي الوسيلة المقصودة التي يستعين بها اولو الامر والمربين والمسؤولين للأخذ بيد الناشئة في سبيل حياة أرقى واسعد، كما انها الطريق الذي يمكن التلامذة من المشاركة تدريجياً في المهام والمسؤولية للمجتمع والدولة، وهي الاداة الفعالة في نقل الخبرات السابقة الى الجيل الجديد، وعن طريق هذا النقل، تعاد صياغة القيم المتضمنة في خبرات السلف لكي يتناسب مع أوضاع الحياة المعاصرة.

والفرق بين السلوك المذهب وغير المذهب هو في نوع التربية، فالشخص الذي تؤكد في تربيته كل تواصل الذوق السليم، لاشك سيختلف عن شخص لا يرى فرقاً بين سلوك وآخر، ولم ينل حقه من التربية، وتأكيد تواصل التذوق في تربية الافراد عملية تبدو في مظهرها هنية، لما تحمله من علاقات جمالية منطقية وتبدو للمتعلم عملية مجهدة، أما إذا كان وراء التلميذ معلم يؤاخذة اذا اخطأ ويبين له مواطن العيوب والمحاسن، سيساعد في تشكيل عادات ارقى، واتجاهات انفع، لخرج لنا هذا التلميذ بفضيلة مختلفة في الادراك والاحساس الواعي وقد يدخل ذلك في تفاصيل مختلفة للتلامذة فضلاً عن دروسهم الفنية، منها تنظيم الصف ونظافته وترتيب اللوحات والملمس والنظام في الدخول والخروج وما يتعلق في ساحة المدرسة وما الى ذلك من تفاصيل تدخل في تربية التذوق للتلامذة

(بسيوني، 1972، ص234 - 236).

لذلك تمر الذائقة بمرحلتين رئيسيتين: وهي

1-مرحلة البحث والمعاناة (Inquiring) .

2-مرحلة الاكتساب (Icrquiring).

في المرحلة الاولى: يزاول التلميذ انواعاً مختلفة من النشاط تتضمن بطريق غير مباشر عامل التذوق كجزء من مقوماتها، ولذلك اذا ما تمكن المعلم أن يجعل تلميذه يعي هذا العامل في اثناء مزاولته، فسوف يؤدي هذا الى المرحلة الثانية وهي مرحلة الاكتساب، واذا ما اكتسب التلميذ عامل التذوق واصبح جزءاً حتماً لسلوكه، امكنه ان يطبقه في المواقف المختلفة التي سيجابها في المستقبل. وعند ذلك يتضح هذا العامل ويتسع مجاله، ويصبح احد الاركان المميزة لشخصيته في كل تصرفاتها. أي ان المرحلتين تنتهيان نتيجة هامة نطلق عليها التعميم (generalization)

ومعناه تطبيق ويستمد المتعلم في موقف معين على سائر المواقف التي يجابها في المستقبل (البسيوني، 1972، ص237).

كيف يمارس التذوق الفني؟

إن المتعلم الذي يمتلك خبرات متراكمة في خياله وقدراته المعرفية فإنه سيدرك (خلال ممارسته الرسم للعمل الفني) أنواعاً من العلاقات اللونية المتوافقة التي يتماشى بعضها مع البعض الآخر.

كما أنه سيدرك شيئاً عن تركيب الصورة وبعض الاسس التي يستند عليها التركيب: كالموازنة، والايقاع، والوحدة، والحركة وما إلى ذلك. اذا اكتسب المتعلم من هذا الرسم العناصر والاسس المذكورة، فان معنى الاكتساب أنه سوف يتعدى حدود العمل، إلى مواقف الحياة نفسها، أي أن المتعلم سيدرك العلاقات اللونية، وغيرها لا في الرسوم فحسب وانما في ملبسه، وفي ترتيب اثاث منزله، وفي الطبيعة كاحواض الازهار والحقول، والسماء وما يتعلمه في الرسم سيصبح مقدمة لما يتعلق بتفاصيل الحياة نفسها، وان ما تدرب عليه يعد صقل لرؤيته وادراكه للعلاقات على سائر أنواعها ترسم الاشياء بمفردات عناصر التشكيلية سيدرك عن طريقها كنه الاشياء ويلم بالأسس الجمالية التي تستند اليها.

لذلك يمكن تلخيص ما تقدم في النقاط الاتية:

1-إن دراسة اصول الفن التشكيلي من عناصر واسس وعلاقات كالموازنة والانسجام والحركة وغيرها على وفق اسس علمية تهدف إلى تنمية القدرة على التذوق والابتكار لدى التلامذة المتعلمين.

2-إن التذوق ضرورة وعامل مهم في تكامل شخصية المتذوق المبدع أي طالب الفنون.

3-هناك عادات وتقاليـد تفرضها الحياة في كل مجال. ويستمد الشخص تكامله بما يتضمنه من قدرة على التذوق من الوسط الاجتماعي.

4-يمر المتذوق في مراحل اولها البحث، وثانيها، وثالثها، التصميم على المواقف المختلفة.

5-إن الممارسة العملية للفن تساعد على انتقال القيم المدروسة الى مواقف الحياة.

الانفعال والتذوق

يعتقد بعض المفكرين بان الاستجابة الانفعالية للعمل الفني مرتبطة بدافع وجداني، حيث يعرف الانفعال بانه (سلوك او استجابة ذات صيغة وجدانية)

(الخولي، 1976، ص167).

يقوم علم النفس بوصف الانفعال ودراسة العمليات الانفعالية أما الفنان فهو يعبر عن الانفعال من خلال نتاجه الفني.

لذلك يقدم (فيرون) حجماً للدفاع عن النظرية الانفعالية، حيث يعتقد إن الاستجابة للعمل هو ليس محاكاة بسيطة ومثل اعلى، فالفنان لا يسعى الى تصوير الاشياء (الجميلة) بل إنه كثيراً ما يختار موضوعات قبيحة، ويعبر عنها بطريقة حية دون ان يقلل من قبحها (ستولينتر، 1974، ص245).

كما يقول (دوكاس* curt John Duuc & sse): (إن تذوق الصورة في حد ذاته يكون مصدراً للانفعال الاستطقي ومثلها ايضاً يمكن للعناصر اللونية أو الصوتية في حد ذاتها ان تكون مصدراً للشعور ببعض الانفعالات الاستطيقيا" (مطر، 1972، ص56).

لكنه أكد ايضاً (أن الفنان لا يسعى الى "خلق الجمال" فهو يرى، مثل تولستوي، أن الفنان يمكن ان يعالج أي موضوع).

لقد ذهب (تولستوي) إلى تعريف الفن بانه اللغة لمعبرة عن الانفعالات في مقابل اللغة العادية التي تقيد الافكار (مطر، 1972، ص53).

يعد (دوكاس) القدرة التعبيرية الانفعالية (متضمنة) في العمل الفني وليس كما يقول (هانسليك E& u& r& ti & slick) بانها خارج العمل الفني، وعندئذ يصبح العمل الفني مجرد منبه لاثارة الانفعال، كما يرى منتقدو النظرية الانفعالية، ويطلق (دوكاس) كلمة (داخلية) الانفعال المعبر عنه، فليس للانفعال وجود الا في تجسده الفني ومن خلاله (ستولينتز، 1974، ص279) ولا يعتقد (دوكاس)، بأن المشاهد ملزم على أي نحو بتشكيل تجربته الجمالية على نمط تجربة الفنان، فعندما ينظر الى العمل الفني من وجهة نظر المتذوق، فأن القيم التي يمكن على اساسها أن يقدر هذا العمل تقديراً مشروعاً تكون متباينة الى اقصى حد

(ستولينتز، 1974، ص268).

عليه يمكن استنتاج ما ذهب إليه اصحاب النظرة الانفعالية بأن التذوق الفني يتم عن طريق استجابة انفعالية للعمل الفني بموضوعات قبيحة أو جميلة، كما أن

*دوكاس، عالم يعتبر الانفعال شيئاً اساسياً للموقف والتجربة الجمالية، لا الانفعال هو بعينه ما نسعى اليه حيث ننظر الى أي عمل فني نظرة جمالية .

تفريغ الانفعال لدى الفنان يتم عن طريق وسيط هو الاثر الفني وقد يأخذ اشكالاً مختلفة أما عن طريق حركة الجسم كالتمثيل والرقص أو الموسيقى أو عن طريق اللوحة. وان لاختلاص الفنان اهمية عظيمة في اية نظرية انفعالية والتي ستعكس بدورها على المتذوق بطريقة المشاركة (التجربة الجمالية).

آلية التذوق الفني:

ان التذوق الفني يدرك من قبل الانسان من خلال اربع نواحي اساسية تفسر عناصر التشكيل الفني والعلاقات الجمالية والعلاقات التعبيرية والشكل المضمون والاداء والتقنية (الربيعي، 2003، ص28) وهي كما يلي:

الناحية الاولى: (النتاج) ويركز على ايجاد شيء بصيغة ما يترك أثراً يمكن ادراكه.

الناحية الثانية: (النتاج وعلاقته بالمحيط) يهتم بالقيمة المعطاة لذلك النتاج بعد خروجه الى العالم.

الناحية الثالثة: (الافعال الفكرية) يهتم بالافعال السابقة المؤدية الى حصول النتاج.

الناحية الرابعة: (الافراد وعلاقتهم بالمحيط يهتم بمن يقوم بهذه الافعال المؤدية الى النتاج. والجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

نواحي الادراك والتذوق الفني (تذوق الاثر الفني).

4	3	2	1
القائم بالافعال	الافعال الفكرية	القيمة النوعية المعطاءة	النتاج الفني
الافراد والمحيط	العمليات والافعال الفكرية	النتاج والمحيط	النتاج
الفنان	الشكل والمضمون	اللوحة والمتلقي	اللوحة الفنية

الناحية الاولى: النتاج الفني:

يعتقد معظم المفكرين على أن نتاج أي شيء وإن كانت عناصره موجودة من قبل فإن هذا النتاج ادبياً او علمياً او فنياً عندها يتضمن افكاراً يقوم بها الانسان - سيكون نتاجاً فنياً وليس طبعياً، فالفنان عندما يراعي الاسس الفنية في اللوحة والالوان المناسبة على وفق الاسس العلمية للعلاقات اللونية، التضاد، الترابط، الانسجام والحركة، ستظهر اللوحة باخراج فني متكامل، وهذه العملية تهتم بالبحث الحالي في عملية التذوق الفني عند المتلقي والتي تبدأ من صياغة الفكرة ونتاجها الى وصولها الى المشاهد عن طريق مراحل الادراك الحسي كما سيتم توضيحها في سياق البحث الحالي. وقبل الدخول في تفاصيل عمليات الادراك للاثر الفني للوحة، ما هي اللوحة الفنية؟

أ- ادراك اللوحة الفنية:

اللوحة الفنية: هي نظام اشارات أو رموز أو دلالات ثم يقوم المتلقي بمحاولة عزل مجموعة القوانين التي تربط هذه الاشارات أو العلامات لتكون معاني فانه يتجاهل بصورة عامة ما تقوله هذه الاشارة فعلاً وترتكز بدلاً عن ذلك على علاقاتها الداخلية ببعضها. "ففي الفن نفصل الاشارة عن الشيء الذي تشير اليه اذ تضطرب العلاقة - الاعتيادية بين الاشارة والشيء الذي تدل عليه تلك الاشارة وهذه الظاهرة تترك للاشارة نوعاً من الاستقلال كشيء ذي قيمة بحد ذاته، ففي اللغة يؤكد (باكويز) أن كل تبادل للمعلومات يتضمن ستة عناصر"

(الموسى، 1980، ص34):

1- المتكلم. 2- مخاطب. 3- رسالة. 4- نظام مشترك يجعل الرسالة مفهومة.

5- اتصال او وسط مادي للاتصال. 6- قرينه تشير الى رسالة.

لما كان الادراك هو عملية حصول الانسان على المعلومات من محيطه، فأن الاحساس باللوحة الفنية وتذوقها يتكون عند تحقيق علاقة ادراكية معينة بين الانسان وبيئته. فالتعريف الاساسي للوحة الفنية يكمن في قراءة الحدود المادية التي تشكلها العناصر الاساسية للوحة الفنية. وبذلك يتكون انطباع حسي (بصري بشكل رئيس) يتجسد بشكل صورة ذهنية على شكل تلك اللوحة الفنية المنظورة. وبعد ذلك تتسع هذه العلاقة الادراكية لتشمل حواس الانسان الاخرى , فاللوحة الفنية المتكاملة تستقطب اهتمام ومشاركة كافة قدرات الانسان الحسية والفعلية لاحداث التفاعل الروحي بينها وبين الانسان. (الريعي، 2003، ص29).

وتتدرج قدرة الانسان على ادراك الشكل المتكامل للوحة الفنية مع تدرج ونمو قدراته الفعلية والحسية وزيادة تعقيد علاقاته الاجتماعية. ومن خلال احساس الانسان

بنظام اوسع مع ذاته المحدودة يحصل على الارضاء الجمالي والمتعة الحسية والفعلية التي تزداد بتغير وتطور علاقات الانسان بالاشياء التي تكون محيطه وبيئته المباشرة والملموسة من خلال مراحل التحسس والاكتشاف المتدرج من سنوات الطفولة وصولاً الى التفاصيل مع قيم فكرية ومعنوية غير ملموسة (مجردة) في مرحلة النضج العقلي والوعي الجمالي بعمق اللوحة وابعادها وخصائصها المادية والمعنوية (الربيعي، 2003، ص30).

ب- عناصر التشكيل الفني للوحة الفنية

إن عناصر التشكيل هي وسائل اساسية يتعامل معها الفنان وتمثل اسلوبه الخاص، فاللغة البصرية للتكوينات لها عناصر متباينة ومتكاملة (الخط، الشكل، الهيئة، الملمس، اللون، النقطة، الفضاء).

ويتم تنظيمها على وفق اسس مستعملة وتعد اساساً للصفات المميزة للادراك الحسي. ومن خلال الانظمة الادراكية المعقدة صنفّت مفردة العناصر التشكيلية إلى مستويين الأول اساسي يتمثل بالنقطة. والثاني ثانوي اعطى صفات مميزة للخط تمثلت بالاتجاه والحركة والبعد والمدة والى الكيفيات العمودية والافقية والمائلة لتقصي صفات سيكولوجية جمالية مميزة، كاللون والشكل والحجم والمادة.. الخ أن وجود هذه المفردات مجتمعة ودراستها جيداً يؤدي إلى تحقيق الجمال والتقدير الموقفي للاعمال الفنية.

الناحية الثانية: القيمة النوعية للنتاج وعلاقتها بالمحيط.

إن شكل بنية النسق الثقافي المنعكس من المحيط له تأثير في تحديد عملية التقويم والاستجابة لعملية التذوق الفني للعمل، كما يؤثر في نوع الحوار الانساني المتلقي والنتاج لكون النتاج ينبثق ويعيش ضمن المحيط المعين ويتأثر بسياق العلاقات والمفاهيم الثقافية والذي يؤدي بدوره الى نسبية عملية الادراك ثم التذوق وتغيرها فالتذوق كما نفهمه هو عملية لاحقة تتم بعد ادراك العمل المنتج أي مرحلة اعادة الخلق من قبل المتلقي والتي تشمل حسب الفرضية حواراً بين الشيء (المنتج) والفكر ينجم عنها تغير في ادراك المتلقي هو اعادة الخلق بين جانبيين احدهما له وجود فيزيائي أي العمل الفني وبين الحس والفكر لدى المتلقي ضد المحيط الذي يعيش فيه.

أما حوار الخلق فهو يخلو من الجانب الفيزيائي بعد، فهو حوار تعود عناصره أو مقوماته الى الافعال الفكرية المؤدية لتكوين العلاقات الجمالية للنتاج والتي تحصل لدى الانسان المنتج بعلاقته بالمحيط. ولما كانت العلاقة بين المتلقي والنتاج تنتهي عقب انتهاء الفنان من ابداع منجزه واضحاً فيه جوانب من احساساته وانفعالاته وافكاره وتداعياته، فيتمثل المنجز الفني عندئذ في بنية جمالية متكاملة، لها خصائص ومميزات خاصة بها، بوصفها تكويناً فيزيائياً مستمداً لانماط الحس والتفكير، من وسائط تشكيلية لها خصوصيتها وحدودها المتفردة، وانتظامها وامتدادها ومحيطها أي انه يتحول الى شكل استيطيقي يمكن تعريفه بانه "نتيجة لتحول وتغير محتوى ما، استقبله فرد ما في شكل قصيدة، مسرحية، قصة، لوحة.. الخ. فالنتاج اذاً مأخوذة من استمرارية حركة الحقيقة، ويمتلك بذلك فقراته وواقعاً خاصاً به" (marcuse. 1979, p. 11).

الاستجابة الجمالية للمتذوق:

إن القدرة على الاستجابة للعمل الفني لدى المتذوق تتوافر فيها عوامل اما ذاتية ترتبط بامكاناته الثقافية والتمرس على المشاهدة والالفة للأعمال أو موضوعية تنحصر في مبادئ العمل الفني من وحدة عضوية وتوازن وتنوع وهكذا تتالف تلك المبادئ لانتاج الاثر الفني الذي يواجهه المتذوق ويستجيب له وتتباين شخصية المتذوق تبعاً الى الانماط أو الطريقة في ادراك الموضوعات الجمالية التي يستجيب لها المتذوق وللتعرف على استجابة المتذوق للعمل الفني لابد من التطرق لسمات ومراحل التذوق الفني أولاً، ثم التعرف على شخصية المتذوق ثانياً.

أ- سمات ومراحل التذوق الفني

إن العمل الفني لكي يكون ناجحاً في التأثير لابد من أن يستند على عوامل ومبادئ يستجيب لها الجمهور المتذوق واول هذه المبادئ هو مبدأ الوحدة العضوية في العمل الفني. (مطر، 1972، ص41)، هذه الوحدة هي ارتباط اجزاء العمل الفني، أو سيادة الفكرة، وفي اشكال الفن المعاصر قد تختفي الفكرة المباشرة حيث لا توجد نقطة مركزية واحدة، ومن المبادئ الاخرى هو مبدأ التنوع فقد يكون للموضوع الواحد اصداء وتكرارات وتنوعات، وكذلك مبدأ التوازن ومبدأ التماثل (السيمترية)، أو مبدأ التوافق بين الاشكال المختلفة، ومبدأ الايقاع أي الانتقال من اجزاء أو وحدات زمانية الى اجزاء لاحقة تتخللها فترات أو سكون وكذلك الحركة والتنوع، وتعد هذه مبادئ عامة للعمل الفني اما العمل الاكثر اهمية ورقي في البناء والتكوين وخاصة في الاعمال المعاصرة فانها تخرج من الاطر المقيدة للعمل مثل الستاتيكية (الجامدة) الى ديناميكية في حركة الوحدات والايقاع الحر بدل الايقاع الرتيب والتنوع في الوحدات بدل التوزيع (السيمتري).

وهكذا تتألف كل تلك المبادئ لانتاج الاثر الفني الذي يواجهه المتذوق، وتحدث فيه تلك الاستجابة الجمالية، لذا كان لابد من تحديد سمات ومراحل تلك الاستجابة وقد حدد (ريمون بابير 1959 R.Bayer, (ستولتزر، 1974، ص71) الخطوات التي يمر بها المتذوق عند استجابته للعمل الفني وهي:-

1-التوقف: بعد حدوث الادراك الحسي لعمل فني ما وحدث حالة الشد والانتباه للمشاهد، تحصل حالة التوقف لمجرى التفكير العادي والكف عن مواصلة النشاط الارادي بفعل الاستجابة لفعل الانعكاس الجمالي والاستغراق في حالة المشاهدة أو التأمل.

2-العزلة أو الوحدة: وهي المرحلة الثانية في عملية التذوق حيث يصبح للاثر الفني او الموضوع الجمالي، قدرة انتزاعية تجعل المتذوق والموضوع المتأمل في عالم جمالي قائم بذاته، بل كأن المتذوق قد انتقل إلى عالم آخر متوحد ومنعزل وكأنما هو يحيا في عالم جمالي خاص نقله اليه ذلك العمل الفني حيث يجري التأمل في سكون التوحد والعزلة.

ويبدو إن التجربة الجمالية في احسن حالاتها تعزلنا نحن والموضوع معاً عن التيار المعتاد للتجربة فحين تعجب بالموضوع في ذاته، نفصله عن علاقاته المتبادلة بالاشياء الاخرى وتشعر كأن الحياة قد توقفت فجأة، اذ اننا نستغرق تماماً في الموضوع المائل امامنا ونترك أي فكرة عن النشاط الفرضي المتطلع الى المستقبل (ابراهيم، 1976، ص71).

3-الاحساس: باننا موجودون ازاء ظواهر لا حقائق وهي المرحلة التي تتم بعد ان يحدث فعل التأمل الذي (هو نظر عقلي محض لموضوعات لا يمكن ان نفع تحت مراقبة الحواس) (زيناتي، 1986، ص202) بمعنى أنه يتجاوز الادراك

الحسي ليزودنا باجوبة لتساؤلاتنا حول وجود الشيء أو الموضوع والتي لا تكفي حواسنا المجردة لاستيعابه بعد حدوث التأمل يشعر المتذوق بأنه ازاء عالم ذو طابع ظاهري بعيداً عن الوقائع والحقائق "ومعنى هذا ان الشعور الجمالي يفتقر بالضرورة الى الواقعية نظراً ما للموضوع الجمالي من طابع ظاهري فنحن حين نشهد أي عمل فني نشعر باننا لا ندرك الاشياء صورياً خداعاً" (ابراهيم، 1976، ص219).

4-الموقف الحدسي: ان الفعل الجمالي الذي يشارك المتذوق فيه لا يعتمد على الاستدلال أو البرهنة أو الاستقراء وانما يعتمد على الحدس والعيان المباشر والادراك المفاجيء، فهو أما أن ينجذب الى الموضوع أو ينفرد منه نتيجة لاحاسيس مبهمة تتملكه فجأة "ويمكننا ان نصف الاحساس بالمتعة الذي يشعر به المتأمل الذواق في العمل الفني بانه احساس اقرب ما يكون الى الشعور الوصفي عند تأمله العالم المرئي الذي يعيش فيه" (حسن، ب،ت، ص47).

5-الطابع العاطفي أو الوجداني: بعد أن فعل الحدس فعله في عملية الانعكاس الجمالي يرتبط الموقف الجمالي باستجابة شخصية مطبوعة بالطابع الوجداني، العاطفي، مرتبطاً بالشعور مبتعداً عن أي تصور عقلي (فنجند في تأمل الجمال... مظهراً وجدانياً يتجلى بوضوح فيعيد الى حالة بدائية من حالات الوعي والشعور) (ابراهيم، 1976 ، ص220).

والوجدان هو حدس ومعرفة منعكسة وهو تسمية تطلق على الحالات الانفعالية المطبوعة بطابع عاطفي حيث تبرز الانسان بوصفه موجوداً ضمن شبكات علائقية مع الآخرين من الاشخاص والموجودات الاخرى

(عون، 1988 ، ص543).

6-التداعي: وقد تثير عواطفنا وانفعالاتنا ونحن بازاء عمل فني معين ذكريات وعواطف ماضية تتعلق بعمل فني جميل مماثل او مشابه، فيقوي بذلك احساسنا بتذوق العمل الفني القائم (عبد المعطي، 1985، ص358).

7- التقمص الوجداني والتعاطف الرمزي: وهي المرحلة الاخيرة حيث يضع المتذوق نفسه موضع العمل الفني، حيث يحكم عليه حكماً جمالياً، فكانما يقوم معه بعلاقة بشرية تشبيهية أي تحدث محاكاة باطنية بعد نشوء الانفعال بين المتذوق والعمل الفني وانتقال ذلك الانفعال الى المتذوق.

والتعاطف الرمزي هو اسقاط ذاتي تقوم به ذات المتذوق مقترن بما يشبه الامتزاج أو الذوبان في الموضوع، فتشيع في الشيء الذي نتأمله في حياتها وروحها ونوازعها ورغباتها ومشاعرها، وشتى مظاهر احساسها

(ابراهيم، 1976، ص321).

ب-شخصية المتذوق:

إن معرفة ماهية الانفعال الجمالي وآليته، ومعطياته النفسية يستوجب الاشارة الى أن التذوق الفني الذي يتم عن طريق الادراك لا يمكن أن يكون سلبياً مقتصرأ على التمتع بالوضوح الجمالي فحسب، وانما يستوجب وجوداً ادراكياً يرتبط مع الخبرات المعرفية، الحياتية التي اختارها وعي المتذوق في حياته الماضية، فالادراك الجمالي نتيجة فهم عقلي واع ناتج عن تأثيرات وظواهر ومعارف ومصادر عديدة تطبع بها المتذوق وحيث يتأمل العمل يقوم ببنائه الشكلي أو التركيبي في وعيه بأثر استرجاعي بغية ادراكه بشكل شامل، وبذلك فأن قيمة العمل تختلف صياغة بنائها الادراكي عبر المتلقي بين متعلم وآخر من حيث اقتران قدراتهم أو استمرار التواصل في درجات مراحل التذوق ابتداءً من الانتباه ومروراً بالاحساس الانفعالي، ويتعلق

ذلك بمستوى الوعي والفهم، ودرجات التركيز والدقة والملاحظة، والمستوى الثقافي والوعي الجمالي واختراق البيئة والمثل والقيم والعادات والاعراف الاجتماعية واختراق منحنى العقائد والمفاهيم والاعراف بين المجتمعات.

فضلاً عن اختراق المستويات التعليمية والتربوية وتباين مستويات التحصيل العلمي المعرفي الذي يؤدي الى تباين درجات القبول او الرفض كنمط من انماط التفكير الانساني مما ينعكس سلباً او ايجاباً في درجات الاحساس والانفعال الجمالي والقدرة على الاستجابة والتذوق الفني للعمل.

كما تتأثر شخصية المتذوق بمستوى التقدم الحضاري والاتجاهات الفكرية السائدة ومنها التقدم العلمي التكنولوجي وما يتحقق منه في ثورة في عالم الاتصالات، وما يحققه من الاطلاع على النتائج المبدعة الحديثة والتي بدورها تقلل الفجوة الثقافية والمعرفية التي تنمي من مستويات شخصية المتذوق. فالفرد لا يعيش في فراغ فشخصيته تتأثر (بالسباق الاجتماعي) الذي يوجد فيه

(M.I. Stein, 1953) نقلاً عن (السيد، 1971، ص7).

والشخصية في مفهوم علم النفس هي جملة الصفات الجسمية، والعقلية، والمزاجية، والاجتماعية، والخلقية التي تميز المتعلم عن غيره تميزاً واضحاً.

(راجع، 1976، ص432).

وورد في مدارس علم النفس "أن وصفاً او تعريفاً مبسطاً وحيداً للنفس البشرية هو كونها نظاماً ربطياً وكيف الاستجابات الفكرية والانفعالية التي يقوم بها مع الاوضاع التي يصادفها" (عاقل، 1977، ص76).

وقد وضع عالم النفس الانجليزي Bullough، تصنيفاً للانمط الادراكي، بحيث يمثل كل من هذه الانمط طريقة مختلفة في ادراك الموضوعات الجمالية والاستجابة لها. وهذا التصنيف يكشف عن مدى الضخامة التي يمكن ان تكون عليه الفوارق بين المدركين الجمالين. أي بمقدار التعاطف والتتزه عن الغرض في تجربة كل منها (ستولنتيز، 1974، ص110).

والانمط الاربعة هي:-

الترابطي، الفسيولوجي، الموضوعي، والنمط الشخصي.

1-الترابطي Associative

هذا النوع يدرك المعطيات الحسية ويربطها بمعطيات وتجارب حياتية، حيث يصبح للمدركات معنى، اشكالاً كانت ام الواناً بما تنثيره في نفسه من ذكريات او تداعيات، فهو لا يحب اللون الاحمر لانه يذكره بالدم، اما اذا احب الاحمر شخص اخر فربما يذكره بلون الورد، وتكون استجابة افراد هذا النمط مصحوبة بفكره او نمط مرتبطة بموضوع معين له صلة بتجربة في ماضي الفرد المتدوق.

وعندما يستغرق الترابط بين اللون والذكريات، فان اللون يقصد تماماً مركزه في الوعي، ويعتبر (بولو) هذا الترابط (غير مشروع) جمالياً.

2-النمط "الفسيولوجي" Physiological

افراد هذه الفئة يحكمون على الموضوع من خلال التأثيرات الشخصية التي يثيرها فيهم، ولاسيما ردود الافعال الجسمية والعضوية. فهناك لون معين يجعل مثل هذا الشخص يحس "بالبروده" وشخص عند استعماله للموسيقى يحس بالخمول وهناك

شخص يحس بالرجفة، ان هذه الاحاسيس التي تحدث في داخله خلال التجربة، فيحكم على الموضوع تبعاً لطبيعة احساسه ونوعه.

3- النمط الموضوعي: Objective

متعلمون هذا النمط يحللون الموضوع بالرجوع الى مقاييس ومقارنات وتحليلات موضوعية تحتكم الى موقف عقلي، حيث لا يشيرون الى ردود افعالهم الشخصية، بل الى معايير موضوعية لقياس خصائص اللون، فقد يرفضون احد الالوان بوصفه غير نقي او شكله غير متناسق او متكامل او غير متوازن.

4- خط الشخصية: "Character"

متعلمون هذا النمط يتذوقون الموضوع بطريقة مفعمة بالحيوية والعمق. وهو يتميز بنغمة انفعالية قوية، كما يشتمل على الاستجابات العضوية التي توجد في النمط "الفسولوجي" ومع ذلك فان احكام هذا النمط، على خبرات النمط الفسيولوجي، لا تستدعي الانتباه الى الاحاسيس الشخصية للمشاهد، بل ان استجاباته تتخذ صفة خارجية، أي تعد صفات للموضوع. وعندئذ ينظر الى الموضوع على انه له "حياة" و"متحفظاً" و"تأملياً".

وقد رتب (بلو) الانماط ترتيباً معيناً طبقاً لقدراتهم الاستجابية والتذوقية، جاعلاً النمط الشخصي في المرتبة الاعلى لانه الاكثر جمالية ثم يليه الموضوعي والترابطي واخيراً الفسيولوجي (ستيوليز، 1974 ، ص 112-113).

اما العالم النفسي "بافلوف*" فقد استطاع ان يكشف عن ثلاثة انماط للجهاز العصبي المركزي ينفرد بها المتعلم، هذه الانماط "الانسانية المحضة تستند فسلجياً الى العلاقة بين المنظومتين الاشارتين الاولى والثانية، الحسية واللغوية.

فالادراك الحسي: رؤية الاشياء المادية والمحسوسة مثلاً او شم روائحها او سماع اصواتها، اما الادراك الحسي عن طريق اللغة - الكلمات - فهو الادراك العقلي المجرد (جعفر، 1977، ص13).

وهذه الانماط الادراكية هي:

1- النمط الاول: وهو النمط الذي تتغلب عنده فطرياً المنظومة الاشارية الحسية أو منظومة الادراك الحسي على المنظومة الادراكية العقلية، أي تتغلب عنده المراكز الدماغية الواقعة تحت المخ المسؤولة عن الانفعالات أو المشاعر أو العواطف على المراكز المخية اللغوية المسؤولة عن التفكير، وهو نمط الفنانين عموماً كالرسامين والنحاتين والموسيقيين والشعراء وغيرهم ممن يدركون المحيط الخارجي، ادراكاً حسياً فضفاضاً مرتبطاً بمشاعرهم وخيالهم بصورة انفعالية.

2- النمط الثاني: هو النمط الذي تتغلب عنده المنظومة الاشارية اللغوية والادراكية العقلية على المنظومة الحسية ويتغلب عنده المخ على الاقسام الدماغية الواقعة تحته، وهو نمط المفكرين والعلماء، واصحاب النظريات العلمية من كافة الاختصاصات الذين يتعاملون بالبيئة المحيطة بالمفهوم الرياضي والعلمي.

(جعفر، 1977، ص13).

*بافلوف (1849- 1936) م، عالم النفس الفايسلوجي الشهير بايفان بافلوف بدأ حياته العلمية بدراسة الجهاز الدوري ثم تحول الى دراسة فايولوجية للجهاز الهضمي واجرى فيها بحثاً حصل بها على جائزة نوبل 1904 م حول انتباهه الى الجهاز العصبي وبعض ظواهر علم النفس وخاصة المعلم (عبد الكريم، 2009 ، ص 12)

3-النمط الثالث: وهو الذي تتوازن لديه المنظومتين الاشاريتين الحسية والعقلية وهو النمط الذي يشمل اغلبية المتعلمين (جعفر ، 1977 ، ص14).

ومن هذه التقسيمات للعالم بافلوف فانه يجد أن الشخصيات الانسانية تختلف في قدراتها العقلية والفكرية والحسية من ناحية التكوين الفسلجي الدفاعي للانسان، مما يؤثر في نوعية الاستجابة تجاه اية مدركات خارجية ومنها العمل الفني.

وأن القدرة على الاستجابة في ادراك الاعمال الفنية تتطلب من المدرك تنمية وسائل القدرة في الادراك وبالتالي تمييز الاعمال برؤية وحس جمالي واعٍ في عملية التذوق ومن هذه الوسائل الثقافة المعرفية بعلاقات العناصر التشكيلية واسسها فضلاً عن استعدادات المتعلم الفسلجية كي يساعده على الادراك الناضج والاستجابة المتكاملة والواعية.

والخبرة المعرفية تؤدي إلى تراكم يزيد من القدرة في الاستجابة والتأليف الصوري والتي يضعها في سياق متوافق والخبرات المكتسبة لديه، ومنها الرسم فالفنان عندما يتأمل المحسوسات المحيطة ومنها الطبيعة وحركة الناس تتدرب عنده الحواس والفة المحسوسات، ففي اثناء التذوق الفني يحاول المتلقي تركيب الاجزاء العديدة للوحة في نسق متمائل طبقاً لما لديه من خزين صوري فاذا كان غير مدرب في الوعي والملاحظة فان تركيباته تكون سطحية وامراً شاقاً على المشاهد المدرب فنياً وثقافياً والامر ينطبق على المنتج او متعلم الفن كذلك في عملية التأليف والتذوق.

الناحية الثالثة: الأفعال الفكرية المؤدية الى تذوق النتاج الفني

ترتبط عملية التذوق الفني بالمراحل الاولى على صعيد الشكل وطبيعة الاسلوب او النمط المحقق لطبيعة الاداء والتقنيات للنتاج الفني ضمن نمط وسياق ثقافي عام. لذلك فبجانب كون حوار المتلقي في عملية التذوق الفني جزء من النسق

الثقافي المحيط فهو ايضاً يرتبط بالحوار الذي يقدمه المنتج نفسه في عملية خلق الناتج الذي يتضمن عناصر التشكيل الفني والذي بدوره يحقق العلاقات الجمالية من خلال الشكل والمضمون وفق المعايير والاشارات والرموز التعبيرية من خلال نوع الاسلوب او النمط الادائي والتقنية العالية التي تتوافر فيها شروط الابداع من اصالة ومرونة وطلاقة ليبقى الحوار مستمراً بين المنتج والمتذوق.

الاستجابة للشكل:

إن الاستجابة للشكل في نظر المفكرين الشكليين هي نقيضاً لنظرية (المحاكاة) فالنظرية الشكلية (Formalist) هي نظرية حديثة، فالانسان العادي كان على الدوام يؤمن بنظرية المحاكاة، اما النظرية الشكلية فهي تحدي الى الاذواق البسيطة الساذجة فهي اذا استراتيجية جريئة، مفادها ان ما تعده تذوقاً جمالياً ليس الا افساداً للادراك الجمالي الصحيح (ستولنتر، 1974، ص202)، واذا كان الرأي السائد في عامة الناس بان الفن الحديث هو طمس لمعالم الفن، فان (كلايف C. Bell) و (روجر فراي R.Fry) يرى كل منهما ان العنصر الذي يحقق الوجدان الجمالي عند الانسان مستمد من تأمل الصورة في العمل الفني، وتتركب الصورة من علاقة الخطوط والالوان التي تحرك وجداننا وانفعالنا الجمالي (مطر، 1972، ص37).

إذاً فهما يأخذان موقف مضاد ويعتقدان ان الفن الحديث وحده الذي يمكن ان يسمى (فنأ جميلاً). والفن الجميل هو العناصر الشكلية منظمة في تنظيم شكلي ذي قيمة جمالية. ويحدد (فراي) عناصر الشكل بانها الخط، والكتلة، والضوء، واللون. وترتبط هذه العناصر مع بعضها بعلاقات لتكون (شكلاً ذو دلالة). ويعرف (بل) الشكل ذو الدلالة بانه العلاقة الشكلية التي تثير في المشاهد المنزه عن الغرض (انفعالاً جمالياً) (ستولينتر، 1974، ص204).

ويرى (بل) "اننا عندما نندوق العمل الفني لا ينبغي لنا ان نحضر من العالم الخارجي أي موضوعات من الخارج" (مطر، 1972، ص30).

فالموضوعات الخارجية يتغير تأثيرها وأهميتها بسبب تغير الظروف المرتبطة بها، في حين ان الاعمال الفنية الخالدة تظل حية حيث لها قدرة على اثاره الانفعال الجمالي. وتتكون هذه من العلاقات الحسية مثل الالوان، مضافاً اليها الافكار والتمثلات والخيال منتظمة تنظيماً يؤدي الى احداث التجربة الجمالية.

(مطر، 1972، ص39-40).

والشكل في العمل الفني ينتظم على وفق مجموعة من الاسس التي تتحدد من خلالها العلاقات بين عناصره الاساسية لاحداث الاستجابة عند المتلقي، وتتمثل هذه الاسس في:

1-الوحدة Unity. 2-التوازن Balance.

3-التنوع Variety. 4-السيادة (الهيمنة) Dominance.

5-التكرار Repetition. 6-الانسجام Harmony.

7-التضاد (التباين) Contrast. 8-التدرج Gradation.

(Graves, 1951, p. xvi).

ان هذه المبادئ العامة تنظم العلاقات بين العناصر الرئيسة للعمل والاستجابة عند المتلقي وتتغير تبعاً لما يرتبط بها من تداعيات فكرية وروحية، وهكذا فان قيمة العمل تتمثل في التنظيم الشكلي للعناصر التصويرية. من خط، وكتلة، وسطح ولون، ويرى (الشكليون) ان العمل التمثيلي يمكن ان يكون عملاً (فنياً) اذا كان ينطوي ايضاً على قيم شكلية وتشكيلية وتنتج الاستجابة للعمل الفني من خلال

المشاركة الفعالة من جانب المشاهد، فالعمل الفني ما هو الا وحدة مادية متكاملة يصبح اثرًا ذا قيمة جمالية عندما تتولد الاستجابة لدى المشاهد، فالمشاهد هو الذي يصوغ ما يريد للعمل الفني قوله في تواصل حوارى بين المشاهد والعمل الفني (نوبلر، 1987، ص237).

الشكل والمضمون:

يعد الشكل ظاهر العمل الفني أي عناصر التشكيل الفني والتي مر ذكرها في موضوع النتاج الفني والمضمون هو الفكرة او الطريقة التي يعرض بها الفنان فنه او الاسلوب الذي يعبر به الفنان عن ابداعاته الفنية وعن فكره وايصاله الى المتذوق.

إن ادراك البصر للعلاقات بين العناصر المرتبطة مع بعضها هي عملية ينتج منها عملية التركيب التي يتكون منها الشكل والعمل الفني ولا بد من ان يتكون من جزئين هما الشكل والمضمون.

"حيث يمثل الشكل العناصر المرتبطة مع بعضها مكونة بذلك بنية الشكل التي هي جزء من بنية اللوحة الفنية التي تتميز بصفات معينة مكونة هوية خاصة للوحة الفنية او العمل الفني الذي تنتمي له" (Langer, 1973, p. 252). لقد اهتم الفلاسفة بالعلاقة المتبادلة بين الشكل والمضمون منذ ارسطو اذ اعتقدوا بان الشكل هو جوهر الفن والمضمون جانب ثانوي وان الشكل الخالص هو جوهر الواقع وكلما تغلب الشكل وحلت اهمية المادة ولدت درجة كمال الشيء

(فيشر، 1971، ص153).

وهناك من يرى إن المضمون اهم من الشكل بالاضافة الى من يؤكد ان الشكل والمضمون متلازمان لا يمكن فصل احدهما عن الاخر وهذا ما يراه الباحث لان الشكل العام للوحة الفنية عناصرها هي تعبير عن الفكر والحس والاداء الجمالي

لها وهذا ما اكده الفيلسوف (كانت)* الذي تناول موضوع الشكل والمضمون وربطهما باللذة الجمالية.

اما (كروتشه)** اكد على ان الشكل والمضمون هو الحقيقة الداخلية او التعبير. وان وحدة العمل الفني تظهر من خلال تطبيق الشكل والمضمون. بقوة ورفض فكرة وجود مضمون دون شكل، "ان الحقيقة هي الشكل و الشكل هو اللون والايقاع والاصوات والتعبير الحسي وان العمل الفني حدث داخلي خالص" (الرويسي، 1995، ص52).

اما (كوهلير) مؤسس المدرسة الجشتالية فقد كان يرى ان ما يميز الشكل من الباعث العادي.. أي ان اللون او ذلك النغم او ذلك الوزن فقط كما يتكون الشكل من علاقات العناصر بعضها ببعض.

الناحية الرابعة: المبدع (القائم بالاعمال):

ويرى الباحث هنا ان عملية التذوق الفني هي ليست محظ حوار متأثر بالنسق الثقافي والنمط الذي يشكل بنية المستويات الادراكية للعمل فحسب وانما اضافة الى كل ذلك حصول تبدلات جديدة في مستويات رؤية الادراك الجمالي عند المتذوق جراء تجربته الجمالية ومشاركته الوجدانية للمراحل التي مر بها الفنان في منجزه المنتج ولذلك فان الفنان المبدع هو مصدر التذوق والمسؤول الاول في العملية الفنية

* كانت (1724 - 1804) م هو اعظم الفلاسفة الذين استوعبوا تراث اسلافهم ثم بداية عصر جديد في تاريخ هذا العلم وهو العصر الذهبي .

** كروتشه (1866- 1956) م فيلسوف ايطالي من اتباع المدرسة الهيغلية الجديدة فلسفته هي الفلسفة المثالية المطلقة , وكان لنظريته الجمالية تأثير بالغ على النقد الفني البرجوازي فهو ضد التفريق بين اللفظ والمعنى والشكل والمضمون , ويقرر ان العمل الفني مصدره قوة الحدس التعبيري الذي هو قوة الفكرية والعمل الفني خلق حر .

او ان الافعال الفكرية التي يؤديها الفنان ينتج عنها طبيعة المستوى الذوقي الذي يحدد مقدار الاستجابة الجمالية في عملية التذوق .

والفنان (المبدع) هو المسؤول عن تصدير الفكرة او نقلها والمسؤول عن ابتكار المعادل (الموضوعي-الشكلي) للفكرة وصياغتها بلغة جمالية وبما ان مجتمع البحث لدى الباحث الذي يهدف الى تنمية ادواقهم الفنية هم مبدعون (تلامذة) في الوقت ذاته وليس مجتمعاً غير متخصص أي متذوقين فقط. لذلك على الفنان المنتج ان يرى في عملية نتاجه الذي يستجيب له المتذوق جملة امور هي:

1-الدوافع الفكرية تجاه صنوف المعرفة بصورة عامة وعلى الفنون بصورة خاصة كونها رسالة فكرية تخترق المتلقي المتخصص وغير المتخصص.

2-وظائفية الشيء للفنان واغراضه المستعملة التي تشكل بؤرة اهدافه.

3-الامكانيات التقنية لانجاز الفنان وما تتطلبه من وعي عال بخصائص التقنيات واشكالاتها المتعددة الانواع.

4-الكلفة الانتاجية للعمل الفني والتي تفترض وجود قدرات عقلية لدى الفنان على اجراء حسابات اولية سريعة وموضوعية للكلف وما ينتج من هدر في الوقت او الطاقة او المواد الاولية او الجهد ومن ثم الهدف من انجاز العمل الفني من الناحية المالية) (الراوي، 1999، ص59-64).

فالمبدع معني بالسعي لتطوير بنية اعماله الفنية على وفق سياق معرفي ادائي متخذاً من التذوق الفني مركزاً لنظام تلك البنية المنظمة. وتكشف انساق تلك البنية المظهرية للعمل الفني من شكل وملمس ولون وخطوط وفضاء ومساحة اضافة الى الاسس التشكيلية والتعبيرية المنظمة للفكر الموجهة الى المتذوق (المتلقي).

التذوق والادراك الحسي:

تعتمد عملية التذوق الفني للاعمال الفنية والتشكيلية على مراحل الادراك الحسي (الفني) والمتمثلة بالتبني والانتباه والتمييز والتفضيل والمقارنة والتقييم وهي مرحلة اولية ناتجة عن الاتصال بين حواس المتعلم والوسيط المادي للعمل الفني، وتتدخل مجموعة من العمليات النفسية والانشطة الحسية والعقلية، كالذاكرة والمخيلة، والذكاء، والانتباه، في العملية الادراكية وغير منفصلة عنها، وتتميز بتدخل الجانب الوجداني المتأثر بخبرة المتعلم وموقفه الجمالي، فالادراك وعي وتفسير وتقبل للإشارات المستلمة عبر الاحساسات داخل الذهن حينئذ يتحول الى استجابة وتذوق لدى الفرد المتلقي او المتذوق والادراك على انواع:

1- ادراك المكان Space Perception:

في حالة تعرض المتعلم لمثيران بصريان احدهما قريب والاخر بعيد، فان انطباعهما على شبكية العين سيكون في مستوى واحد، وستحدث امكانية ادراك الفرد للمكان بقدرته على ادراك العمق والمسافة (دافيدوف، 1983، ص263).

2- ادراك العمق والمسافة Pistance & Peeth Perception:

يستطيع المتعلم أن يدرك عالماً من ثلاثة ابعاد، على الرغم من ان شبكية العين تسجل الصورة في بعدين، فالانسان يستخدم (المنبهات الفسيولوجية، والمنبهات المرتبطة بالحركة والمنبهات المصورة ليرى العمق والمسافة) (دافيدوف، 1983، ص263) فالانسان يعتمد على عمل كلتا العينين، ولان تقعان في وضعين مختلفين. فكل شبكية تسجل صورة مختلفة اختلافاً طفيفاً. وهذه الظاهرة تعرف باسم التباين المزدوج (Binocular Disparity)، وتستخدم المعلومات بطريقة ما في الصور ثنائية الابعاد المكونة بالعينين، لافادة تكوين عالم ذي ثلاثة ابعاد (دافيدوف، 1983، ص263-264).

والسطوح التصويرية كالفوتو والرسم اليدوي يمثل الرسام الاشياء او الصورة كما هي منظورة، لا كما هي عليه في حقيقتها. وكان الفنان (ليوناردو دافنشي) اول من اشار الى مجموعة من العوامل البصرية. التي تعين في ادراك العمق والمسافة. وتلك العوامل هي:

أ-التباين بين الظل والضوء:- والظل على نوعين، الظل الساقط كظل الشخص على الارض، والظل المحمول كظل الانف على الوجه، والظل المحمول هو الذي يعطينا الادراك بالبروز، في حين يدل الظل الساقط على العلاقات المكانية الموجودة بين الاشياء.

ب-المنظور: وعليه يتوقف ادراك المسافات النسبية بين الاشياء، وله ثلاثة انواع هي:

اولاً: المنظور الخطي - تنقص زاوية الابصار كلما ابتعد الشيء المرئي.

ثانياً: المنظور التفصيلي - كلما ابتعد الشيء قلت التفاصيل الدقيقة من خطوط وزوايا وشكل وظل.

ثالثاً: المنظور المرئي - يؤثر الضباب والهواء او الدخان في لون الشيء المرئي عن بعد، ويميل اللون الى الازرق وتزداد الزرقة فتوحاً كلما بعد الشيء.

ج-سرعة الحركة: تبطيء سرعة المرئي الذي يتحرك كلما ابتعد عن الناظر

(مراد، 1966 ، ص189).

3-ادراك الحركة Motion perception

يستطيع ان يدرك المتعلم حركة الاشياء بادراك تغير وضعها في المكان. وتظهر الحركة بالنسبة للمتعلم المدرك اعتماداً على وجود نقطة ثابتة او اكثر. وتقوم اجهزة الادراك بتمييز ما هو متحرك وما هو ثابت على وفق الاطار المرجعي للفرد. (عدس، وتوق، 1986، ص166).

4- ادراك اللون:

يعتمد ادراك اللون على وجود انظمة لاستلام الموجات الضوئية وترميزها عن طريق الجهاز العصبي وايصال المعلومات الى الدماغ، للتفاعل مع خبرات المتعلم بالالوان او الصور او الاخيلة الناتجة عن الاختلاف في الاطوال الموجية ومن اول شروط ادراك الالوان والتفرقة بينها هو وجود تباين في طول موجات الضوء الساقطة على العين من العالم المرئي، وثانياً بتحديد الادراك بوجود تباين في الانعكاس الطبيعي للسطوح، فيؤدي الى اختلاف في الاثارة التي تتسلمها العين

(صالح، 1982، ص113-115).

كما ان القيمة النسبية لادراك الالوان تتأثر بالخلفية التي توضع فوقها، كما ان الصفات المجاورة يؤثر بعضها على بعض في عملية الادراك. وان الالوان التكميلية يقوي بعضها بعضاً (رايسر، 1986 - ص29) وقد طبق الرسام الانطباعي (جورج بواره 1859 - 1891) على اعماله التجريبية والتي سعت الى دراسة الالوان وتحليلها.

5- ادراك الشكل Shape perception:

يعد الانسان عبارة عن نظام باحث عن المعلومات ومنظم لها، والاشكال ما هي الا مجموعة من المعلومات، وقد طرحت عدد من النماذج المتعلقة بادراك الشكل من بينها:

أ- **انموذج الهيكل Template**: ويفترض ان الصور او الاخيلة البصرية للاشكال التي يراها المتعلم تكون مطابقة لهيكلها او بنائها، ويتوقف التمييز بين الاشكال على مزوجة او مطابقة صورة المثير الذي يراه المتعلم فعلاً بهياكل او تركيبات مختزنة من اجل ايجاد اقربها اليه.

ب- **انموذج القسمات او الخصائص البارزة**: والذي يقوم على افتراض ان الادراك هو عملية تحليلية، وان الصور البصرية للشكل يجري تحليلها الى خصائص بارزة ويتم خزنها.

ج- **الانموذج التركيبي او البنائي Constructive Model**: والذي يأخذ بالحسبان العلاقات القائمة بين الخصائص الرئيسة، ويتم الادراك عن طريق تكوين تمثيلاً او صورة تجريدية للنمط المثير تقوم على اساس الخواص التنظيمية لذلك المثير، ثم تكوين افتراضات قائمة على التوقعات لما يمكن ان يكون عليه هذا المثير، مع الاخذ بالحسبان قواعد التشابه والاختلاف والاحتمال الذي كونه المدرك والنتائج من خبراته السابقة

(صالح، 1982 ، ص119 - 121).

6- **الادراك فوق الحسي Extrasensory Perception**:

ان ظاهرة الادراك فوق الحسي هي ظاهرة تتجاوز حدود المعطيات الحسية التي تتلقاها اعضاء الحواس. وتطلق التسمية على بعض المظاهر مثل ظاهرة التخاطر او التنبؤ بما يمكن ان يحدث في المستقبل، والتأثير في الاشياء المادية

وتحريكها من دون استخدام اية اداة او وسيلة. ((Hela, 1978, p. 90) نقلاً عن (العاني 1990 ص255) وتسمى هذه الظاهرة احياناً بظاهرة ما وراء النفس تجهد عقولنا لانها تعمل ضد القوانين الطبيعية. "وبعض العلماء يبدون شكوكهم في الابحاث التي تحاول دراسة هذه الظاهرة، والبعض لا ينكر وجودها" (دافيدوف، 1983 ، ص286).

العوامل المؤثرة في عملية الادراك:

إن الانسان يدرك احياناً خبرات غير مطابقة كما يحصل لدينا في عمليات الخداع البصري، فالإدراك ليس دائماً يعكس الحقيقة كاملةً، أو مطابقة للواقع فلا توجد تامة بين المنبهات الخارجية التي تؤثر في حواسنا وبين ما ندركه، وانما يحدث فيها تغير وتنظيم للاحساسات التي تمدنا بها الحواس بحيث ندرك شيئاً منظماً مع معنى (النجاتي، 1988 ، ص230).

فالأدراك يتأثر بعاملين الاولى: خارجية (موضوعية) تتعلق بالمنبهات أو المثيرات الموجودة في البيئة الخارجية. والآخرى داخلية (ذاتية) خاصة بالمتعلم ذاته. وتتفاعل هذه العوامل معاً لتشكل وحدة وبنية متكاملة من الناحية الوظيفية. وهي:

1-عوامل فسيولوجية:

تؤدي العوامل الفسيولوجية وظيفتها في عملية الادراك بدءاً من لحظة تأثير المنبهات الخارجية او الداخلية في اعطاء الحواس أي من لحظة بنية الاجهزة الى اكتشاف المعلومات الحسية، وبعد ذلك تحويل طاقة التنبيه الفيزيائي او الكيميائي الى طاقة عصبية - نبضات عصبية - فتعمل اعضاء الحواس عمل اجهزة التحويل لانها تقوم بتغيير او نقل طاقة البنية الفيزيائي او الكيميائي الى اشارات او نبضات

عصبية اشبه ما تكون بالشفرة ثم ارسالها الى مناطق معينة في الدماغ ثم الاستجابة لهذا البنية (منصور والاحمد، 1996 ، ص65 و 68).

2-عوامل اجتماعية:

يتأثر المتعلم بالعوامل الاجتماعية في توجيه انتباهه الى ادراك اشياء يهتم بها المجتمع الذي يعيش في وسطه حيث يتميز المتعلم في ادراك هذه الاشياء عن غيره من المتعلمين الذين لم ينشئوا من نفس الوسط وتسمى هذه الظاهرة في عملية الادراك الحسي هي ظاهرة (الايحاء الاجتماعي Suggestion Social) فالمتعلم يميل الى ادراك الشيء بنفس الطريقة التي يدركه بها الآخرون.

3-عوامل ذاتية:

تتفاعل العوامل الموضوعية مع العوامل الذاتية في حدوث عملية الادراك، وتؤثر هذه العوامل في انتباه المتعلم المدرك ووعيه وذاكرته، فالادراك هو عملية تفاعل بين نظامين هما نظام الموضوع المدرك، (بفتح الراء) ونظام المتعلم المدرك (بكسر الراء) وان انتاج هذا التفاعل هو الصورة الادراكية او المعرفة الحسية الادراكية (منصور، والاحمد، 1996 ، ص75). لذلك فالعوامل الذاتية تعتمد على الخبرة السابقة.

أ-الخبرة السابقة **Last Experience**: ان الخبرات السابقة للمتعلم تمده بمعاني الاشياء التي يدركها، فنحن نؤول الاشياء بحسب خبرتنا، وهذا سيؤدي الى اختلافات في ادراك الاشياء، فالادراك لا يقتصر على خصائص وصفات الاشياء الماثلة امامنا فحسب، وانما لابد ان نخلع عليها كثيراً من الصفات التي لا تتمتع بها في الواقع. وقد بينت الدراسات العلمية على اشخاص اجريت عليهم عمليات جراحية ليبصروا

بانهم لم يتمكنوا بالبصر وحده من معرفة الاشياء وادراكها بل للمس الاشياء للتعرف عليها. وهذا يدل على اهمية الخبرة السابقة

(منصور، والاحمد، 1996، ص88) (العاني، 1999، ص50).

ب-الحالات المزاجية والانفعالات: إن الانسان الغاضب لا يرى في الشيء ما يراه في حالة هدوئه، فالحالة الانفعالية تؤثر على انتباه الفرد ووعيه، وتؤدي احياناً الى تشويه الادراك (العاني، 1999، ص50).

ج-الميول والعواطف والانحيازات: إن الميول والعواطف تؤثر في توجيه الادراك، فنحن ننتبه الى الاشياء التي نحبا ونميل اليها، ونرى العيوب بشكل واضح في الاشياء التي لا نميل اليها.

د-الثقافة والعادات والتقاليد: ان شخصية المتعلم تتأثر بالثقافة على سلوكه وميوله واتجاهاته التي تتبع منها قيم ومعايير اجتماعية. ومن خلال ثقافة المتعلم يتمكن من تحديد معايير الصواب والخطأ وتحدد المعززات والمكافآت، وتكون العادات والتقاليد والاعراف الخاصة بكل ثقافة من الثقافات جزءاً من ثقافة المتعلمون، التي تؤثر في مدركاتهم. (منصور، والاحمد، 1996، ص86).

هـ-التوتر والقلق: لقد توصلت دراسة (Burner & Postman, 1949) والتي استخدمت عينة من المتعلمون تعرضوا لصدمات كهربائية خفيفة في احدى المرات وفي الاخرى صدمات كهربائية شديدة الى التوتر والقلق اثر على ادراك المفحوصين. (العاني، 1999، ص134).

و-اثر الشخصية: إن ادراك المتعلم للاشياء يرتبط بالشخصية، ففي دراسة (Vormon. 1961) عرضت ثمانية صور تمثل اشكالاً بشرية واشياء جامدة، على (32) متعلماً من مستويات ثقافية ومهن مختلفة وقد طلب من كل مفحوص

كتابة مواضيع عن تلك الصور. وقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة قوية بين ادراك المتعلم وعوامله الشخصية (العاني، 1999، ص138).

ز- **القيم Values**: ان للقيم معايير اجتماعية ذات صفة وجدانية يجعلها المتعلم موازين يزين بها افعاله ويتخذها هادياً ومرشداً في سلوكه وحكمه على الاشياء، وهي اتجاهات نفسية مكتسبة تؤلف جانباً مهماً من شخصية المتعلم، وتؤثر في سلوكه وشعوره وادراكه، والقيم منها دينية او اقتصادية او جمالية.. الخ

(راجع، 1976 ، ص202 – 203).

ح- **التهيؤ العقلي: Mertalset** : اكدت الدراسات العلمية الى تأثر التهيؤ العقلي على الادراك ففهم علاقة الشكل باطار او مجرد الانتباه الى ذلك الشكل لن تتم ما لم يكن الانسان مهياً عقلياً لذلك (العاني، 1999، ص53)، فالتهيؤ يجعل المتعلم في مستوى من الاستعداد لاستقبال مثيرات معينة ومعالجتها.

4-عوامل موضوعية:

إن العوامل الموضوعية تتعلق بالظواهر الخارجية من تغيرات وحركة حيث: تتمثل في الخصائص الفيزيائية والكيميائية والكهربائية والاشعاعية والحرارية والميكانيكية التي تتميز بها موضوعات العالم الخارجي من شكل ولون وحجم وحركة وشدة وتغير، وما يحيط بها من شروط فيزيقية ونفسية تؤثر في عملية ادراكها. (منصور، والاحمد 1996 ، ص46) وفي هذا المجال بينت مدرسة (الجشتالت Gestalt) ان العالم الذي يحيط بنا يتألف من اشياء ومواد ووقائع منتظمة على وفق قوانين خاصة. ويفعل عوامل خارجية وموضوعية تشتق من طبيعة هذه الاشياء نفسها نتيجة نشاط عقلي أو خبرات سابقة فطرية، وتعرف هذه القوانين بقوانين

(التنظيم الحسي)، وهي القوانين التي بمقتضاها تنتظم المنبهات الحسية في وحدات بصيغ مستقلة تبرز في مجال ادراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم فتفرغ على هذه الصيغ معاني ودلالات (راجع، 1976 ، ص190)، ويمكن ان يؤثر وضع المثيرات او تنظيمها على كيفية مشاهداتها وفهمنا لها، والمثيرات المجتمعة تظهر بعضها سواء من حيث الزمان والمكان، وخاصة اذا كانت في صورة متاعمة او منتظمة. (وينتج، 1983، ص92).

الشكل وقوانينه الادراكية:

تفترض النظرية الجشتالتية (Ccstalt theory) ان الادراك يتم تنظيمه في وحدات شكلية معينة. وقد كانت المشكلة الاساسية التي حاولت النظرية مواجهتها هي كيفية تشخيص العوامل التي تؤثر على تنظيم المجال البصري في وحدات او بنى مستقلة. وقد تم اكتشاف عدد من القوانين والعوامل التي تلعب دوراً هاماً في انتاج الشكل المرئي وادراكه (ديلنك 1972 ، ص28).

وهي:

أ-مبدأ التقارب (proximity): وهو ابسط شروط التنظيم البصري حيث تميل الاشكال المتقاربة الى تكوين مجموعات بصرية تقرأ معاً كيفية واحدة.

ب-مبدأ التشابه (Similarity): وتتمثل في أن المثيرات المتشابهة من حيث اللون والشكل او التركيب والحجم او الشدة او السرعة او الاتجاه تنزع الى ان تتجمع وتتوحد معاً في نمط او انماط متعددة بحيث سيتم ادراكها على انها مجموعة او مجموعات متشابهة.

ج-**الانحراف (Coood)** : تميل الوحدات البصرية الى تشكيلها بصيغة الكليات، فالاشياء غير الكاملة، يقوم المخ (الذاكرة) في عمليات الادراك الحسي بتزويدنا المعلومات التي لم تكن حواسنا قد وفرتها خصوصاً اذا كان الشيء المعروض مألوفاً لدينا. (دافيدوف، 1983 ، ص263).

د-**الاستمرارية الجيدة (Continuance)** : حيث يميل الناس الى ادراك العناصر المستمرة كوحدات منفردة. "ففي أي موقف ادراكي معقد تميل الى ادراك التنظيمات التي تتماسك اجزائها باكبر قدر من الاستمرار او الاتصال" (النجاتي، 1988، ص263) .

هـ-**وضوح الحافة (Good contours)** : يساعد تميزها عن المحيط وادراك الشكل كوحدات تامة.

و-**المساحة (Arid)**: كلما قل حجم المساحة المغلقة يميل الادراك الى اعتبارها شكلاً.

ز-**التماثل (Symmetry)** : عوامل الرؤية التي تتكون من اشكال منتظمة وبسيطة ومتوازنة ترى وكأنها تنتمي لبعضها. فالمساحة كلما كانت متناظرة او متماثلة كلما ادركت كشكل.

ح-**مبدأ الشكل والارضية (Figure and Bag – ground)**: يدرك المتعلم والاشياء بصيغ مركبة، بعضها قوي وبعضها ضعيف "والصيغ القوية هي التي تجذب الانتباه، وكل صيغة هي في الواقع شكل له اطار خاص، ويبرز هذا الشكل على ارضية تكون اقل ظهوراً" (مراد، 1954، ص193) التي يتلقي الاشارة ونقلها عبر الجهاز العصبي الطرفي (او البدئي) الى المخ فتتنشط الاشارة جزءاً معيناً من

المخ الذي يسجل الإشارة كاحساس، ومن ثم لا تتم عملية الاحساس الا بعد وصول الإشارة الى المخ (وينتج 1983 ، ص78).

ط-مبدأ الشمول او السياق (Inclusions): "ان السياق الذي يستخدم كل العناصر في الشكل يكون اكثر قابلية للادراك في أي سياق اخر لا يستخدم جميع عناصر الشكل". (النجاتي، 1988، ص236).

الانتباه والادراك:

الانتباه هو اختيار او هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته او ادائه والتفكير فيه، والادراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة. فاذا كان الانتباه تركيز الشعور في شيء فالادراك هو معرفة هذا الشيء فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له، أي انه يهيء المتعلم للادراك. غير ان الانتباه قد لا يعقبه ادراك احياناً.

فقد ننظر لكننا نعجز عن الرؤية. او ننصت لكننا نعجز عن سماع ما يتوقع سماعه. والانتباه لا يؤدي بالضرورة الى نجاح الادراك وتحقيقه لاهدافه. فقد ننتبه الى موضوع معين، لكننا نفشل مع ذلك في ادراكه ونعجز عن معرفة ما ينطوي عليه من افكار ومعاني. (راجح، 1976، ص177)، (منصور، والاحمد، 1996، ص134 - 135).

مراحل الادراك الجمالي للعمل الفني:

الادراك الحسي (perception)

عندما ذكر في سياق البحث ان اللوحة هي نظام اشارات أو رموز أو دلالات، فان الادراك هو عملية حصول الانسان على المعلومات من محيطه، فالاحساس باللوحة تتطلب وسائل اتصال تستعمل لاستقبال تلك الاشارات، والانسان يتفاعل مع محيطه ومنها الاعمال الفنية لكي يستجيب لها عن طريق حواسه وهي البصر والسمع والشم واللمس والذوق، "ويضيف بعض العلماء اليها حاسة التوازن وحاسة الاحساس بالحركة" (وينتج 1983 ، ص83).

وتعد حاسة البصر اكثر الحواس اهمية في عملية الادراك الحسي في مجال الفن التشكيلي وذلك لاسباب اهمها امكانية تزويدنا بانماط مختلفة للشكل واللون وابعاد ثلاثة. وهي افضل وسيلة لادراك الزمان والمكان وملاحظة التتابع والحركة والتغير. (عدس، وتوق. 1986، ص153).

والاحساس (Sensation) هو العملية التي يتم عن طريقها اكتشاف المثيرات، وتحديدتها وتقديرها ويقتصر دور الاحساس على تزويد المتعلم بالمعلومات، بينما يقوم الادراك بتفسير هذه المعلومات". (وينتج 1983، ص78) ولما كان الاحساس وظيفته تزويد الانسان بالمعلومات كوسائل اتصال لغرض تقديمها الى الادراك للتفسير، فان الاحساس يسبق الادراك، ويعتمد الادراك على الاحساس.

ولحدوث عملية الاحساس "لابد من توافر مثير مناسب لتلك الحاسة بشدة كافية حتى تبدأ عملية الاستقبال، ويقوم المستقبل - وهو عبارة عن نهاية عصب خاص بهذه العملية.

انواع الانتباه من حيث المثيرات:

يقسم الانتباه الى: 1-انتباه لا ارادي. 2-انتباه ارادي.

ان كلا التقسيمين الانفين يوحيان الى شيء واحد. وهي تسميات لوظائف عقلية واحدة. فالانتباه المباشر هو نفسه الانتباه اللاارادي.

1- الانتباه اللاإرادي (المباشر) الى:

أ- انتباه قسري او اضطراري: وفيه يتجه الانتباه الى المثير رغم ارادته، كالانتباه الى ضوء خافت او صدمة كهربائية عنيفة.

ب- انتباه تلقائي: وهو انتباه المتعلم الى شيء يهتم به ويميل اليه، وهو انتباه لا يبذل المرء فيه جهداً بل ويمضي سهلاً طيعاً.

2- انتباه ارادي أو مكتسب:

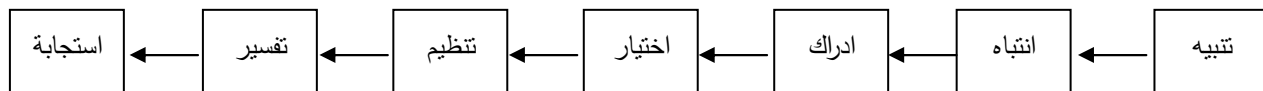
إن الانتباه المكتسب يتطلب من المتعلم شحذ الارادة وصادق العزم يتركز انتباهه ازاء ما يريد انجازه. فقد يهتم المتعلم كلياً بموضوع لم يكن من قبل مما يجب عليه مثل هذا الاهتمام.

ويمكن أن يتطور الانتباه الارادي الى انتباه لا ارادي فقد يطلب الى متعلم معين ان يتعلم لغة ما. ولكنه غير راغب في الموضوع، لانه لا يراها متصلة بغرض معين فيما يرمي اليه في الحياة. ولكنه يجد نفسه مضطراً الى الموضوع نظراً الى انه ينبغي ان يجتاز فيه امتحاناً مفروضاً عليه، فيحاول اجهاد نفسه مستعملاً التبرير العقلي، وباذلاً الارادة، وباضطراد على هذه الصورة يتولد لديه الاهتمام بالموضوع، وهذا الشوط الذي قطعه يجعل عنده متعة في متابعة الدرس.

(الجسماني، 1984، ص 103-104).

وهناك بعض العوامل تؤثر في الانتباه فبعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف، وتقسم هذه العوامل الى عوامل خارجية كشدة المنبه وتكراره، وتغيره وتباينه وحركته، ومواقفه، وعوامل داخلية مثل الحاجة العضوية، والوجهة الذهنية، والدوافع، والميول، كما توجد عوامل تعد من مشتتات الانتباه وهي: التعب والارهاق الجسمي، وعدم النوم، او وجود عوامل نفسية كعدم وجود الميل والاهتمام او انشغال الفكر (محمد سعيد، 1990، ص 206 – 207)، (منصور، الاحمد، 1996، ص 147 – 157).

وفي المخطط ادناه الذي وضعه Bobbitt ان عملية الادراك تبدأ بوجود تنبهات من حولنا، وان ما نراه ليس هو الواقع بالضرورة، بل هو متأثر بما نختاره لكي ننتبه اليه، وتتم العملية الادراكية والاستجابة لها المخطط (4) يوضح ذلك:



مخطط (4) عملية الادراك

(نقلاً عن الكنانى، 1998، ص 65. Bobbitt. 1978, p. 127 – 130)

إن هذه العمليات التي يستجيب لها الانسان والتي تتم ببعض لحظات تخضع إلى مؤثرات تستجيب لها جميع الحواس بعد الانطباع الحسي البصري أولاً لتتجسد بشكل صورة ذهنية منظورة الا ان هذه الظاهرة، (ظاهرة الادراك الجمالي) للعمل الفني لا تقتصر على مجرد فعالية عقلية بل تتفاعل مع الحواس والمشاعر الانسانية مع الصورة المعنية التي يكونها الانسان من محيطه وتنمو مع نمو القدرات العقلية والحسية وتعقيد العلاقات الاجتماعية للانسان وقد قدم بياجيه في كتاب ميكانيكية الادراك الحسي نظريته حول كيفية ارتباط الادراك مع التفكير بعلاقات متبادلة خلال

اجراء العديد من التجارب والاختبارات المتعاقبة على الاطفال قادت الى افتراض ان الموضوعية تكتسب متأخرة نسبياً وان الادراك لا يؤدي الى الطبيعة الحقيقية للاشياء بشكل واضح لا لبس فيه

. (Plage, 1961 p.xxxxxxi)

كما اثبت كل من سبيري (R. Sperry) وليولن (R. Lewe) ان نصف الدماغ الايسر هو مركز القدرات الحسابية واللفظية ومركز المنطق والاستدال العقلي (Rational deduction) في حين يمتلك النصف الايمن كفاءة عالية في معالجة الاشياء كنسب شكلية كاملة. أي ان المعالجة المتوالية للمعلومات (Seqaential) تحدث في النصف الايسر وتحدث المتزامنة (Sinltaneons) في النصف الايمن ويعتمد بناء الاستجابة الادراكية على العلاقة الجدلية بين النصف الايمن والايسر للدماغ حيث يسهم كل منها في بناء الصورة الكلية في مجال اختصاصه ومثلما يتضمن التفكير المبدع جدلاً مستمراً بين عقلانية (Rationality) النصف الايسر وحدسية (Intuitions) النصف الايمن فان الادراك الابداعي او التحسس الجمالي يعتمد على ذات المبادئ الجدلية

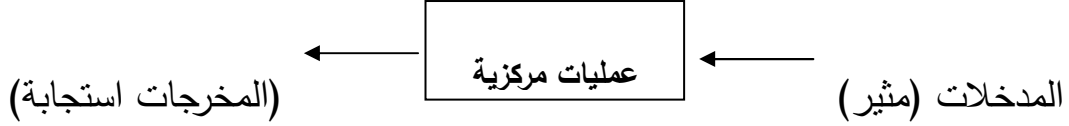
.(Plaget, 1961, p.7)

واذا كان الادراك الحسي (Perception) مصطلح يشير الى قدرة الانسان على استخدام ميكانيزماته الحسية بقصد تفسير وفهم البيئة المحيطة به"

(صالح، 1984، ص14).

او انه عملية توسيطية لاستخلاص النتائج المنظمة عن العالم (الحقيقي) للزمان والمكان والاشياء الاخرى، فهو عملية ينجم عنها اختزال بيئة معقدة الى نظام

مبسط يستطيع الجهاز العصبي السيطرة عليه او انه مخرجات Output عمليات
الانظمة الحسية للمعلومات المقسمة عبر الاحساسات والمخطط (5) يوضح ذلك:



(صالح، 1984، ص15).

مخطط(5)

عمليات الانظمة الحسية للمعلومات

لذلك فان المستلم او المدرك للاشارات لا يستطيع ان يعالج جميع تلك
الاشارات الخارجية ففي مجال استلام الالوان مثلاً هنالك مخزن ضوئي قصير الادم
يقوم بتنظيم ومعالجة المعلومات المستلمة على شكل ضوء ساقط شبكية العين او
يحتاج الشخص القائم بعملية الادراك الحسي البصري الى ربع الثانية لتحويل هذا
الضوء الى صورة بصرية اولية قبل ان تنقل الى مخزن اخر تستقر فيه زمن اطول
(صالح، 1984، ص17). ولكن وجهة النظر الحديثة في تفسير الادراك تقوم على
افتراض رئيسي هو ان الادراك ليس عملية مباشرة لمخرجات (استجابات) الاثارة، بل
هو سلسلة من عدة مراحل او عمليات، كل واحدة منها تستقر فترة زمنية معينة. وان
نتيجة أي عملية فيها يجب ان يجري خزنها او الاحتفاظ بها مؤقتاً.

أي ان الزمن الكلي الواقع بين لحظة استلام المثير الى حدوث الاستجابة
يمكن تقسيمه الى فواصل زمنية، وانه ما دام خزن المعلومات يستغرق زمناً قصيراً

في مراحله الاولى، فان المعلومات يكون له الاثر الكبير في ظاهرة الانتقاء الادراكي، حيث يرى الموقف النظري الحديث ان الانسان هو نظام باحث عن المعلومات ومنظم لها وان المعوقات الادراكية ناتجة عن مصدرين هما:

1-تلف الدماغ.

2-اخفاق البيئة في تقديم الظروف المناسبة لتطوير الاجهزة الادراكية.

(صالح، 1984، ص19).

مراحل عملية الادراك :

إن عملية الادراك تأخذ مهمة اولى هي فك الرموز أو الشفرة (Unoodoing) موضوع الادراك من خلال تحليله الى عناصره الاولى. بينما تكون مهمته الثانية. اعادة ترميز (Encoding) عن طريق اعادة وتركيبه مرة اخرى بعد تسميته واعطائه شكلاً وصيغة رمزية أخرى. والمراحل التي اشار اليها العلماء في النشاط الادراكي هي:

1-مرحلة الانطباع الاجمالي المبهم: اذ لا يتمكن المتعلم في هذه الحالة من تحليل الموضوع المدرك الى جزئياته وتفاصيله.

2-المرحلة التحليلية: أي تحليل الموقف والشكل أو الموضوع الى مكوناته واكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المكونات.

3-اعادة تأليف الاجزاء: في كل موحد والعودة الى النظرة الكلية الجديدة.

4-المرحلة العقلية - النفسية: وهي المرحلة الاخيرة التي تتحول من المعلومات الحسية الى معاني ورموز. (منصور والاحمد، 1996، ص37-38).

تنمية القدرات الادراكية:

تؤكد (اليانورغيون Gibson) عام (1969)م إلى أن المهمة الاساسية للدراك - بوصفه صلة الوصل بيننا وبين العالم الخارجي - وهي تصنيع مختلف الاشارات التي ترد علينا بطريقة تقلل من عدم التأكد وتجعل الاشارات ذات المعنى بارزة واضحة، وبهذه الطريقة فقط يصبح العالم ممكن الفهم ويمكن التنبوء به ومن ثم يمكن التعامل معه بشكل مناسب. ولقد درست (غيسون) النمو الادراكي الباكر دراسة مكثفة، وهي تنظر الى الادراك بوصفه - وبالدرجة الاولى- عملية حذف اكثر منها عملية اضافة، وهذا الحذف يشتمل في رايها على توحيد من انواع ثلاثة:

أ-التمييز بين المثيرات المتشابهة.

ب-المتابعة على التوحيد بالرغم من التغيرات في المظهر (التباين الادراكي) كروية الكرسي على نفس الصورة بالرغم من تغير وضعه.

ج- البناءات والصلات وينظر الى النمو الادراكي بوصفه تنمية لهذه التوحيديات الثلاث: تحسين التمييز، ثبات الصفات رغم تغير السطح، ثم الاستخلاص المتزايد للصلات الشاملة والقواعد والانماط

(عاقل، 1977، ص556-557).

لقد افترضت غيسون "ان الطفل يدرك المدخلات بطريقة يعوزها التمايز، في حين نجد ان الطفل الاكبر سناً يحلل المثير بحسب سماته او ابعاده الاساسية، وان هذا التقدم يتحقق عن طريق التعلم الادراكي الذي يحتوي على العمليات الاساسية للتجريد والترشيح الانتقائي، فمن خلال عملية التجريد يتعلم الطفل تجاهل بعض السمات للمثير" (Rosch, 1978) نقلاً عن (العاني، 1992، ص38). وقد حددت التغيرات التطويرية في البنية المدركة والمعالجة الانتقائية. وقد اشارت العديد من البحوث العلمية الى ان المتعلم يمر بابرع مراحل رئيسية في نموه الادراكي وهي:

1-مرحلة التعميم (Generalization) :

وتبدو للطفل في هذه المرحلة الاشياء الموجودة من حوله غير مميزة، أي ان درجة التشابه بينها اكثر من درجة الاختلاف وفي مجال علم النفس والتطبيقات التربوية فان التعميم في التعلم الشرطي الكلاسيكي، هو استجابة الكائن الحي الشرطية لمثيرات تشابه المثير الشرطي الاساسي، وكلما كان الشبه بين هذه المثيرات الجديدة والمثير الشرطي الاساسي اكبر كلما كانت الاستجابة الشرطية اقوى (الجسماني، 1984، ص181).

2-مرحلة التمييز (التمييز بين المنبهات Stimulus Discrimination)

إن الطفل في هذه المرحلة عندما يرى الشيء الواحد باستمرار وفي شكل واحد ولا يتغير يبدأ في التعرف عليه اذا ما وقع بصره عليه، وعن طريق التفاعل معه المحاولة والخطأ يتضح هذا الشيء تدريجياً ويصبح متميزاً عن غيره من الاشياء الاخرى. وهكذا تتميز الاشياء بالتدرج في حياة الطفل، فكلما زادت خبرته بها امدها بعناصر جديدة تميزها عن بعضها فالتمييز في الادراك يتوقف على الخبرات السابقة. (نقلاً من العاني، 1990، ص39).

وقد بين ذلك بافلوف في ابحاثه عندما يغير من تقديم التدعيم المثير غير الشرطي وايقافه في حالة ثانية، ويمكن تدريب الكائن الحي ان يستجيب اولاً لمثير معين ولا يستجيب لآخر له نفس خصائص المثير الاول

(الجسماني، 1984، ص182).

3-مرحلة التكامل:

تستمر عملية نمو الادراك عند الطفل بحيث تنتظم المدركات في انماط كلية ذات معنى في الحياة العقلية للفرد، وتتداخل هذه الانماط مع المدركات الجديدة التي يكتسبها هذا الفرد فتبدل الانماط القديمة وتحل محلها انماط جديدة.

4-مرحلة الثبات الادراكي:

إن المتعلم في هذه المرحلة يقوم بتكوينات وصيغ عقلية ثابتة او ما يسمى بالاطارات المرجعية التي تساعد في ادراك الاشياء المحيطة بنفس الصورة مهما تغيرت الظروف المحيطة بها وفي حدود معينة، اذ كلما نما ادراك الفرد ازدادت المعلومات التي يحصلها من الاحجام الحقيقية للاشياء، ومن ثم يقترب الحجم المدرك في اطار الصنعة الحقيقية للشيء المدرك (العاني، 1990، ص39).

من ذلك نستنتج بأن التذوق الفني:

1-يعتمد على الادراك الحسي والادراك العقلي، والادراك الحسي يرتبط بالوسائل أو المجسات أو قنوات الاتصال الحسية ومنها البصر بالمشاعر والعواطف التي تنشط عند الفنانين والادراك العقلي الذي يعتمد على المجردات العقلية اللغوية.

2-يتعرض مستوى الادراك الى تبدلات ومؤثرات:

❖ خارجية موضوعية تكمن في مصادر البث ومنها اللوحة الفنية وما تتضمنه من شروط واسس القبول او الرفض ومنها العناصر الاولى (خط، فضاء، ملمس، شكل، لون... الخ) وترتيب، وتركيب علاقاتها الفنية من اسس تشكيلية.

❖ فسلجية ترتبط بالقدرات الحسية وسلامتها ازاء استلام الاشارات المستلمة الى مراكز المخ او نهاية العصب.

❖ ذاتية: ترتبط بالثقافة والبيئة والتقاليد والمعتقدات والتهيؤ النفسي والاستعدادات الفطرية للفرد.

3- الادراك يحتاج الى تنمية وتدريب الحواس في المشاهدة والالفة كزيارة المعارض والاطلاع على الاعمال والثقافة البصرية، كي تخلق تراكم بصوري يسهم في الرصيد المعرفي للخبرة الشخصية المقترنة بالممارسة الادائية للمتذوق المختص. والمتذوق يمر باربعة مراحل رئيسية في نموه الادراكي وهي مرحلة التعميم، والتمييز والتكامل، والثبات الادراكي.

4- ان التذوق الفني عملية مركبة تعتمد على مجموعة من العوامل منها الخبرة الجمالية والموقف الجمالي والاستجابة الجمالية.

5- الادراك يعتمد على التنقية والانتخاب للمدركات أي عملية حذف اكثر من عملية اضافة على حد رأي (اليانورغون)، ان تنمية الادراك الحسي والعقلي على وفق الاسس اعلاه يمهد الى عملية القدرات العقلية للتلميذ المتذوق بالتمرس الفعال للبرامج العلمية اضافة الى التطبيقات النفس حركية (المهارية) والتي بدورها تمكن المتذوق من اطلاق الاحكام الجمالية على العمل الفني المنجز.

6- إن التذوق الفني يعتمد على عمليات الادراك الحسي والادراك يعتمد على الانتباه والانتباه يحتاج الى مثير كافي كي تستجيب لها المدركات العقلية لتهيئتها الى

مرحلة التذوق الفني ثم الحكم على الاعمال وهي اعلى مرحلة يصل اليها المتذوق الفني.

مؤشرات اطار نظري ودراسات سابقة :

من خلال استعراض الخلفية النظرية ودراسات سابقة للمحاور الرئيسية في البحث وهي (لعب الادوار، والتذوق الفني) والتي بلورت عند الباحث أفكارا ساهمت في صياغة اجراءات بحثه، لذا توصل الى عدد من المؤشرات يمكن ايجازها بما يأتي:

1- من خلال الاطلاع على الادبيات التي وردت في الاطار النظري ودراسات سابقة والتي تناولت موضوع (لعب الدور) ان اللعب نشاط سلوكي مهم ودافع فطري ذو قيمة تربوية لمختلف مراحل العمر، سيما في مرحلة الطفولة، ونشاط تلقائي حر ممتع يؤدي دورا فعالا في اشباع حاجات المتعلم ونمو قدراته.

2- أكدت النظريات التي تناولت موضوع اللعب بصورة عامة وانموذج لعب الادوار بصورة على وجه الخصوص بأن اللعب يرتبط بمراحل النمو عند التلامذة، إذ أكد (بياجيه) ان المتعلم لاينمو من تلقاء نفسه، بل ينمو ويتطور ويرتقي من مرحلة لآخرى بقدر ما تتيح له بيئته الاجتماعية من عوامل التربية ومقوماتها لذا على البيئات التي يتواجد فيها المتعلم ومنها المؤسسة التعليمية مراعاة تطابق هذين الجانبين اللعب والنمو ،كون اللعب يشكل مدخلا مهماً لنمو التلامذة عقلياً ومعرفياً فضلاً عن النمو الحركي والاجتماعي.

3- يعد الجانب السايكولوجي مهما في حياة المتعلم، ويعد (لعب الدور) سيكودراما يخلص المتعلم من بعض الاضطرابات النفسية، فهو يتيح (لمؤديه ومشاهديه) فرصة اكتشاف الحياة ومعرفة ميولهم وحاجاتهم سيما لو أشرك التلامذة في أدوار تمثيلية يقدمونها أو أدوار مسرحية ذات أهداف تعليمية أو تربية يؤديها معبرة عن أفكاره ومشاعره وتطلعاته.

4- يعد اللعب من العوامل الرئيسية المهمة في جانب السلوك الجماعي حيث أكدت عديد من الدراسات على تأثر السلوك الفردي بالسلوك الجماعي، ومن خلال أكتساب الألعاب المختلفة ومن بيئات أيضاً مختلفة يتضح وجود ألعاب مهمة ومفيدة تكون مدخلا لسلوك حسن أو تؤدي الى مهارة هادفة، ووجود ألعاب غير مفيدة أو خطرة تؤدي الى سلوك غير مرغوب فيه.

5- إن لعب الدور يساعد المتعلم على تطوير امكاناته اللغوية والتعبيرية من خلال المواقف التي يؤديها، وبأسلوب واقعي حقيقي يتفاعل مع التلامذة الذين يميلون عادة للتعبير عن مشاعرهم وافكارهم لا باللغة الكلامية فحسب بل مضافا اليها الاشارات والحركات والتعبيرات الاخرى.

6- يعد المعلم احد الاركان الرئيسية للعملية التعليمية - التعليمية ،وله الدور البارز في انموذج لعب الادوار من خلال الاشراف والتوجيه والمناقشة والتقييم خصوصا اذا كان دوره هذا من خلال المسرح الصفي أو الاداءات المسرحية التلقائية ومساعدتهم على تخطي الحواجز ومعالجة المشاكل التي ربما يتعرضون لها.

7-يتضح من خلال الاطار النظري ودراسات سابقة أن موضوع التخيل هو منطقة خصبة ومجال واسع يضيف على حياة المتعلم التوسع في بناء الافكار

والتخطيط لممارسة مراحل مبتكرة من الالعب يمكن ان تنمي الطرائق الابتكارية لديه.

8- يتضح أهمية التذوق الفني عند الاطفال والتلامذة من خلال التعبير بالاشكال والرسوم التي يحملونها في مكنونات انفسهم ،وما للعب من دور في ترجمة العلاقات وادراكها وعكسها بتعبير سلوكي سواء كان على الورق بشكل رسوم أم أي نشاط أو فعالية أخرى.

9- أكدت أغلب الدراسات التي تناولت في إجراءاتها موضوع السلوك العدواني، على أهمية لعب الدور في عملية التفريغ الانفعالي الذي يؤدي الى تعديل سلوك المتعلم، ويمكن ان يتم ذلك من خلال اعطاء دور مسرحي للمتلم يناقض سلوكه العدواني، كما في دراسة (جاسم، 2005) ودراسة (سلمان، 2008).

10- يمكن ان يكون للعب الادوار فعالية ايجابية في تنمية السلوك التعاوني الجماعي واضفاء روح الجماعة مما ينعكس ايجابياً على السلوك الفردي والجماعي. كما في دراسة (الدوي، 2006).

دراسات سابقة :

بناءً على الدراسة الاستطلاعية المسحية التي أجرتها الباحثة بهدف الوقوف على الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت في إجراءاتها استعمال انموذج لعب الادوار أو أسلوب الدور التمثيلي وكذلك ما يتعلق بالدراسات التي تناولت مفهوم التذوق الفني، وجد الباحث ان هناك (9) دراسات متنوعة في اختصاصات مختلفة تناولت موضوع لعب الادوار و(6) دراسات تناولت مفهوم التذوق الفني في مجال التربية الفنية.

بناءً على ذلك وجدت ان هذا العدد الكبير لا يمكن تناوله في هذا البحث لذلك لجأت الى اعتماد عينة من هذه الدراسات التي لها علاقة بإجراءات البحث الحالي لغرض الاستفادة منها في جوانب مختلفة من هذا البحث خاصة ما يتعلق بأظهار النتائج ومقارنتها بنتائج تلك الدراسات، وعليه سيتناول الدراسات المنجزة بعد عام (2000) وذلك من خلال محورين هما:-

دراسات تناولت مفهوم لعب الادوار أو النشاط التمثيلي:

أ - دراسات عربية :

1- دراسة (الجبوري، 2000)، جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن رشد

"اثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الخامس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية".

هدفت الدراسة الى تعرّف اثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية، تكون مجتمع الدراسة من مدارس المرحلة الابتدائية المختلطة التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد /الرصافة الاولى، تم اختيار عينة بصورة قصدية بلغت (69) تلميذا وتلميذة، وبما ان الدراسة أعتمدت المنهج التجريبي لذلك تم تحديد التصميم ذي الضبط الجزئي لتصميم إجراءاتها وتم تقسيم هذه العينة على مجموعتين (التجريبية والضابطة).

صممت خطط تدريسية للموضوعات المحددة للتجربة من مادة التربية الاسلامية، ولأجل قياس تحصيلهم الدراسي أعد إختبار تحصيلي للموضوعات التي طبقت في الخطط الدراسية وبواقع (30) فقرة اختبارية، ولأجل أظهار النتائج استعملت الدراسة اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون لثبات

الاختبار، ومستوى الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار. أما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي :

- التزام التلامذة بأداء الادوار التمثيلية يثير لديهم دافع التحضير والابداع في الدرس.
- ان لعب الادوار يشجع التلامذة للانتباه طول مدة الدرس.
- التدريس بهذا الاسلوب يعد فعالا وناجحا يحفز لدى التلامذة عامل الجرأة ويقضي على الخجل (الجبوري ، 2000) .

2- دراسة (حسن، 2001) ، جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد
"اثر برنامج اللعب التمثيلي في العمليات الادراكية لطفل الروضة في الصف التمهيدي".

هدفت الدراسة الى تعرف اثر برنامج اللعب التمثيلي في العمليات الادراكية لطفل الروضة في الصف التمهيدي . تكون مجتمع الدراسة من مجموع أطفال الرياض في مدينة بغداد /الكرخ (1 ، 2)، والبالغ عددهم (13259) طفلا وطفلة يتوزعون على (73) روضة، اختيرت عينة عشوائية من المجتمع بلغت (45) طفلا وطفلة في الصف التمهيدي بواقع (24) من الذكور، و(21) من الاناث، ولغرض تحقيق اهداف الدراسة وفرضياتها اعتمدت المنهج التجريبي - التصميم التجريبي للمجموعات الثلاثة الخاص بوجود مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة والاختبار البعدي، كذلك استعمل مقياس العمليات الادراكية لقياس عمليات التصنيف والحفظ للعدد والكم والوسائل والصلب.

قسمت عينة الدراسة على ثلاث مجاميع بواقع (15) طفلا وطفلة في المجموعة الواحدة. ولاظهار النتائج استعملت الدراسة مجموعة من الوسائل

الاحصائية منها (تحليل التباين الاحادي Anova) للمقارنة بين المجموعات الثلاثة، ومعادلة شيفيه للكشف عن دلالة الفروق بينها وكذلك استعمال معادلة بيرسون لثبات الاختبار، ومربع كا² لتكافؤ المجموعتين في المتغيرات.

أما أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العمليات الادراكية لمصلحة اسلوب الدور التمثيلي او اللعب التمثيلي (حسن ، 2002).

3-دراسة (مذكور ، 2002) جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد

"اثر أسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية".

هدفت الدراسة الى تعرف اثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي لمادة الجغرافية، وقد استعمل المنهج التجريبي - التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لبناء اجراءات الدراسة .

تكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي الذين يتعلمون في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الاولى ،اختيرت عينة قصدية بلغت (67) تلميذة يدرسن في مدرسة (المأمونية الابتدائية) في وحدة الوزيرية ، وزع افراد العينة على مجموعتين بواقع (33) تلميذة في المجموعة التجريبية و(34) تلميذة في المجموعة الضابطة، كوفئ بين افراد العينة في متغير الاختبار القبلي.

اعدت الدراسة خطأً تدريسية للموضوعات المحددة للتجربة ثم أعد اختبار تحصيلي بعدي حول تلك الموضوعات، تم عرضها على مجموعة من الخبراء

للتعرف على معامل الصدق وتجريبها على عينة استطلاعية للتعرف على معامل الثبات

ولإظهار النتائج إتمدت الدراسة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار، ومعامل ارتباط بيرسون للثبات .

أما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:

- التزام التلميذات باداء الادوار التمثيلية يثير لديهن دافع التحضير والابداع في الدرس

- إن لعب الادوار يشجع التلميذات على الانتباه في الدرس

- إن التدريس بهذا الاسلوب يعد تدريساً ناجحاً وفعالاً ويحفز عامل الجراءة ويقضي على عامل الخجل لدى التلميذات (مذكور، 2002) .

4-دراسة (جاسم،2005) جامعة بغداد - كلية الفنون الجميلة-التربية الفنية
"دور النشاط التمثيلي في تقويم السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة".

هدفت الدراسة الى:

1- تعرف سلوك التلميذات العدواني

2- تقويم السلوك بواسطة النشاط التمثيلي

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث متوسط اللاتي يدرسن في مدارس المرحلة المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية والبالغ عددهن (151) طالبة توزعن على (18) مدرسة متوسطة للبنات، تم اختيار عينة قصدية بلغت (35) طالبة ينتمون الى مدرسة واحدة.

ولتحقيق اهداف الدراسة استعمل مقياس السلوك العدواني الذي يحتوي على (36) فقرة، اخضع لمعامل الصدق والثبات والقوة التمييزية والصعوبة، كذلك تم كتابة نص مسرحي لتقويم السلوك العدواني. ولإظهار النتائج إستعملت الوسائل الاحصائية المتمثلة بالاختبارالتائي لعينة واحدة لحساب الفروق في السلوك العدواني ومعامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس ومعادلة كوبر لحساب صدق الاداة. أما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:

- إن النشاط التمثيلي يسمح بعملية التفريغ الانفعالي ومن خلاله يمكن ان نعدل سلوكيات عدائية لدى الشخص.
- الاستعمال الدقيق لجوانب التربية الفنية هو من الوسائل العلاجية لحالات الاضطراب الانفعالي والسلوكي لدى الطلاب المشكلين
- المشاركة الوجدانية مع الاخرين تساعد في التخفيف من حدة الانفعال.

(جاسم ، 2005)

5- دراسة (الدلوي، 2006) الجامعة المستنصرية - كلية التربية - الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

" اثر للعب الدور في تنمية السلوك التعاوني لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر لعب الدور في تنمية السلوك التعاوني لدى طلاب المرحلة المتوسطة" , وللتحقق من هدف الدراسة تم تحديد ثلاث فرضيات صفرية.تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة من الذكور فقط والبالغ عددهم (185624) طالب يدرسون في المدارس المتوسطة للبنين التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد / الرصافة (1 ، 2) والكرخ (1،2) والبالغ عددها (361) مدرسة متوسطة. تم اختيار عينة عشوائية من مدرسة (الغربية للبنين) بلغت (20) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين (التجريبية والضابطة) بواقع (10) طلاب في كل مجموعة.

أُعد مقياس للسلوك التعاوني يضم (30) فقرة اخضع لمعامل الصدق والثبات وحساب معامل الصعوبة والتمييز لهذا الاختبار، كذلك تم اعداد برنامج ارشادي ضم (15) جلسة درست بأسلوب لعب الدور.

ولإظهار النتائج استعملت الدراسة مجموعة من الوسائل الاحصائية منها (أختبار (t- test) لعينتين مستقلتين لأستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس، ومعامل ارتباط بيرسون لأيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وحساب ثبات المقياس، وأختبار سميرنوف (Kolmogrov-Samirnov)، اختبار مان وتني (Mann – Whitney)، أختبار ولكوكسن (Wilcoxon Test).

أما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

- فاعلية لعب الدور في تنمية السلوك التعاوني لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- أهمية استعمال الاساليب الارشادية في معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب (النفسية والدراسية والاجتماعية والانفعالية) (الدوي ، 2006).

أ- دراسات اجنبية تناولت لعب الادوار:

1-دراسة (Marsh, 1980):

"اثر التدريب على اخذ الدور في القدرة على حل المشكلات الناتجة عن مواقف التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الافراد" ..

هدفت الدراسة الى: معرفة اثر التدريب على اخذ الدور في القدرة على حل المشكلات الناتجة عن مواقف التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الافراد، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة تم توزيعهم الى:

أ-المجموعة التجريبية وبلغ عدد افرادها (34) طالباً وطالبة درست بطريقة لعب الادوار.

ب- المجموعة الضابطة وبلغ عدد افرادها (34) طالباً وطالبة درست بطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ذو الاختبار البعدي، وكوفت المجموعتان بمتغيرات التحصيل الدراسي السابق واستخدم الاختبار التحصيلي ومقياس حل المشكلات ومقياس اخذ وجهة النظر الوجدانية اداة للدراسة واستخدم تحليل التباين المتعدد وتحليل المتغير الاحادي وسائلأ احصائية لتحليل بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة الى الاتي:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بمستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على حل المشكلات ولصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث واوصت الدراسة بالعديد من التوصيات اهمها استخدام لعب الدور في حل المشكلات.

(Marsh, 1980)

2-دراسة الين وجيمس Allen and James, 1990:

"امكانية استخدام الدراما وسيلة لفهم موضوعات العلوم الصعبة".

اجريت الدراسة في ولاية ريتش موند - امريكا، وهدفت الى معرفة امكانية استخدام الدراما وسيلة لفهم موضوعات العلوم الصعبة للعام الدراسي (1990-1991)، وتم اختيار عينة الدراسة من تلامذة المرحلة الابتدائية تم توزيعهم الى:

أ-المجموعة التجريبية: درست بطريقة الدراما التعليمية.

ب-المجموعة الضابطة: درست بالطريقة الاعتيادية (المتبعة).

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار البعدي واعداد تمثيلات عن المواضيع العلمية الموجودة في المنهج الدراسي وكوفئت المجموعتان بالمتغيرات (درجات نصف السنة - العمر بالاشهر - المتغيرات الخارجية - استخدام الاختبار التحصيلي اداة للدراسة بعد حساب خصائصه السيكمترية)، وقد استخدم الاختبار التائي وسيلة احصائية لتحليل بيانات الدراسة وتوصلت الدراسة الى ان الدراما تعمل ذاكرة مساعدة للتلميذ وان مشاركة التلاميذ في الاداء التمثيلي شجعهم على الابتكار وان استخدام الدراما يفيد في تقديم المواد الدراسية المختلفة بصورة محبة الى النفس، واوصت باستخدام هذه الطريقة في تعليم العلوم (نقلا عن ابو موسى ، 2008 ، ص118).

3-دراسة شير هولت كارلا (Schierholt, Carla, 1994):

"اثر تمثيل ادوار القصص في النمو اللغوي لاطفال الروضة".

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تمثيل ادوار القصص في النمو اللغوي لاطفال الروضة، بلغ عدد افراد العينة (12) طفلاً وطفلة وقسموا على (6) ممثلين و (6) لاعادة التمثيل والاطفال كانوا بعمر الروضة، توصلت الدراسة الى النتائج الاتية وذلك من خلال الجانب النظري للدراسة الى استساخ مجموعة من العناصر:

أ-اختيار قصة مالوفة في البداية.

ب-اجراء التعديل على بعض عناصر القصة لتناسب التمثيل او الهدف التربوي.

ج-تجنب التدخل المستمر في افكار وتمثيل الاطفال او المقاطعة.

وكانت النتائج كالآتي:

- ❖ زيادة عدد المفردات عن الاطفال.
- ❖ زيادة عدد الجمل عند الاطفال.
- ❖ تعميم خبرات القصة في مواقف اخرى.
- ❖ تطور القدرة على تبادل وجهات النظر ومهارات التفكير الاخرى.
- ❖ تطور المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.
- ❖ تطور القدرة على اتخاذ القرار حول مصير او مواقف ابطال القصص
- (هولت كارلا , 1994).

4-دراسة مارتن سميث (Marthin Smith, 1995):

"اثر القصص واللعب التمثيلي في وعي اطفال المرحلة الابتدائية".

استهدفت الدراسة التعرف على اثر القصص واللعب التمثيلي في وعي اطفال المرحلة الابتدائية.

وتم استخدام التصميم التجريبي الخاص بالبحث اذ تم تقسيم العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المتضمن قصص معدة من الخيال والاساطير ومن اللعب التمثيلي اذ تم اختيار بعض موضوعات هذه القصص ولعب قسم من ادوارها او القاء بعض المحاور فيها وتوصلت الدراسة الى ان البرنامج كان فعالاً في زيادة وعي الاطفال وتحسين سلوكهم (مارتن سميث , 1995).

ثانيا :الدراسات العربية تناولت مفهوم التذوق الفني منها:

1-دراسة امين: (2001) كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد.

الحكم الجمالي بين الادراك والتذوق الفني.

هدفت الدراسة الى: تعرف العلاقة بين الإدراك الحسي والتذوق الفني في الحكم الجمالي وذلك من خلال:-

- 1-بناء اداة لتعرف الفروق في التذوق الفني لدى عينة من طلبة الجامعة.
 - 2-تعرف فيما اذا كان هناك فروق في الإدراك الحسي البصري لدى عينة من طلبة الجامعة، وتبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-اناث) والاختصاص (علمي-انساني).
 - 3-تعرف فيما اذا كان هناك فروق في التذوق الفني لدى عينة من طلبة الجامعة، وتبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-اناث) والاختصاص (علمي-انساني).
 - 4 -تعرف فيما اذا كان هناك علاقة بين الإدراك الحسي والتذوق الفني لدى عينة الطلبة وتبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-اناث) والاختصاص (علمي-انساني).
 - 5- تعرف فيما اذا كان هناك علاقة بين المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه، وبين التذوق الفني، ضمن عينة الطلبة.
- تم اختيار عينة من طلبة جامعة بغداد بلغت (160) طالباً وطالبة من اربع كليات تابعة لجامعة بغداد وهي: كلية الآداب وكلية اللغات وتمثلان التخصص الانساني، وكلية التربية (ابن الهيثم) وكلية الهندسة، وتمثلان التخصص العلمي.
- تم تصميم اداة البحث التي تضمنت مجموعة من المربعات السوداء الصغيرة داخل مستطيلات بيضاء كبيرة. وقد عرضت هذه الاشكال على مجموعة من ذوي الاختصاص والفنانين لاستطلاع آراءهم. وقد خرج الباحث بعدد من الملاحظات حول حجم وشكل الاداة استعان بها في التصميم النهائي للأداة.

لاظهار نتائج الدراسة اعتمدت على مجموعة من الوسائل الاحصائية منها الوسيط الحسابي و معامل الارتباط بيرسون و معادلة سبيرمان بروان وتحليل التباين الاحادي و الاختبار التائي (t-test).

اما اهم النتائج هي:

1- افادت نتيجة البحث الحالي بوجود علاقات ارتباط موجبة بين الإدراك الحسي والتذوق الفني على مستوى العينة ككل. ووفق متغيري الجنس والاختصاص. مما يجعلنا نستنتج ان تنمية الإدراك الحسي لدى الافراد يسهم في تنمية التذوق الفني لديهم.

2- افادت نتيجة البحث الحالي بوجود علاقة ارتباط موجبة بين درجات المستقلين عن المجال الإدراكي ودرجاتهم في التذوق الفني، كذلك تبين وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجات الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي ودرجاتهم في التذوق الفني ضمن عينة البحث. وهذا يشير الى وجود تمايز نفسي بين المتذوقين. وبهذا فأن الدراسة الحالية تقدم اضافة معرفية وتطبيقية في ان المستقلين عن المجال الإدراكي هم أكثر قدرة على تذوق الفنون التشكيلية ويتمتعون بافضلية احكامهم الجمالية وهذا يعني أيضاً ان ذوي التمايز النفسي العالي هم افضل في التذوق الفني والحكم الجمالي من ذوي التمايز النفسي المنخفض (امين , 2001) .

2-دراسة نعمة : (2005) اجريت في المعهد العربي للدراسات التربوية والنفسية - بغداد.

" برنامج تعليمي لتنمية التذوق الفني لدى طلبة معهد الفنون الجميلة /
قسم الفنون التشكيلية".

هدفت الدراسة الى:

1-تصميم برنامج تعليمي لطلبة المرحلة الثالثة / الفنون التشكيلية / معهد الفنون الجميلة / فرع الرسم على وفق ثلاث مجالات معرفية ومهارية ووجدانية.

2-قياس فاعلية البرنامج التعليمي المصمم من خلال تطبيقه على العينة المذكورة ومقارنة درجة كفاءته مع الطريقة الاعتيادية.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم الفنون التشكيلية البالغ عددهم () طالباً، اختار الباحث منهم عينة من طلبة الصف الثالث رسم- قسم الفنون التشكيلية - معهد الفنون الجميلة البالغ عددهم (34) طالباً تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

لقياس اهداف الدراسة تم تصميم برنامج تعليمي في مادة التذوق الفني، وتم تصميم نوعين من الاختبارات الاول تحصيلي معرفي والثاني مهاري، تم اخضاع ادوات الدراسة الى معامل الصدق والثبات.

لاظهار نتائج الدراسة اعتمد الباحث على مجموعة من الوسائل الاحصائية منها معادلة اختبار (مان ويتي) للفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على فقرات الاختبار ومعادلة اختبار ولكوكسن للتعرف على التطور الحاصل عند كل مجموعة من المجموعتين ومعادلة (كيودر ريتشاردسون) لحساب ثبات فقرات الاختبار.

وقد كشفت الدراسة عن الاتي:

♦ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) عند اجاباتهم على فقرات الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

♦ ان البرنامج التعليمي كان فاعلاً في تدريس مادة التذوق الفني التشكيلي لفرع الرسم مقارنة بالطريقة الاعتيادية كما خلصت الدراسة بعدد من التوصيات من بينها:-

- ◆ استحداث مادة دراسية في التذوق الفني.
- ◆ يمكن اعتماد البرنامج التعليمي المعد في تدريس المادة المقترحة للفنون التشكيلي لفرع الرسم / معهد الفنون الجميلة لثبوت فاعليته في تنمية التذوق الفني التشكيلي للطلبة واكسابهم قدرة على المعرفة والادراك والتحليل والتركيب والتقييم والاستجابة والتميز والمهارة (نعمة , 2005) .

3-دراسة الخرجي،(2011) ، جامعة بغداد – كلية الفنون الجميلة.

"تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة التذوق الفني في ضوء انموذج ابعاد التعلم لمارزانو".

هدفت الدراسة الى:

1-تصميم برنامج تعليمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي في ضوء انموذج ابعاد التعلم.

2-قياس فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة التذوق الفني من خلال تطبيقه على عينة تجريبية.

تم اعتماد طلبة الصف الاول – قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية – الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2010-2011 والبالغ عددهم (97) طالباً وطالبة عينة البحث.

استعمل التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة وهو احد تصاميم البحث التجريبي ذو الضبط المحكم لما له من مميزات تتفق وهدف البحث الحالي وبعد ضبط متغيرات (العمر الزمني للطلبة، الخبرة السابقة، المدرس، الهدر، ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها)، تم تطبيق البرنامج المعد على وفق

انموذج ابعاد التعلم لمارزانو على المجموعة التجريبية، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً لهذا الغرض مكون من (60) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية موزعة على كل مستويات او ابعاد انموذج التعلم لمارزانو، وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، اما الثبات فقد استخرج باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون - 20، اذ بلغ (0.84).

وبعد تطبيق الاختبار ومعالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين اسفرت النتائج عن الاتي:

1-وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج ابعاد التعلم وطلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

يستنتج من ذلك ان المتعلمين وخاصة في المرحلة الجامعية وبحكم وعيهم ونضجهم أكثر تفاعلاً مع المناهج عندما تكون طرائق التدريس المتبعة حديثة وجديدة، حيث انها تؤدي الى اثارهم وتشويقهم وبالتالي زيادة دافعيتهم للتعلم واندفاعهم نحو المادة التعليمية، وان التعلم عملية عقلية داخلية، تقوم على تنظيم البنى المعرفية الحاصلة بالتفاعل بين المتعلم والبيئة التعليمية، وان انموذج ابعاد التعلم قد اسهم في تبسيط عملية التعلم، و اسهم في تحديد اهداف واضحة قابلة للقياس يمكن الوصول اليها بشكل متدرج وواضح مما احدث مخرجات تعليمية ايجابية في عملية التعلم واكتساب المعارف المطلوبة (الخرجي ، 2011) .

ب- دراسات اجنبية تناولت مفهوم التذوق الفني منها:

1- دراسة اختبار ماير N.C. Meir:

"استجابة الفرد للمثيرات الجمالية اختبار لقياس التذوق الفني"

هدفت الدراسة الى:

قياس التذوق الجمالي في ميدان علم النفس

مجتمع وعينة الدراسة مفحوصين، ادوات الدراسة 100 زوج من الصور غير الملونة، اما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:
حصول المفحوص على درجة اختبارية لتفضيل او تميز العمل الاصلي من بين الاعمال.

2-دراسة غريفي Graves

"استجابة الحكم التصميمي واختبار للتذوق"

اهداف الدراسة:

قياس الادراك الفني والتذوق لدى المفحوصين معتمداً على قدرة المفحوص على التمييز معتمداً على مبادئ اسس التصميم، التكرار، التناوب، التوافق، التدرج، والتضاد، والهيمنة والوحدة.

مجتمع وعينة الدراسة مفحوصين، ادوات الدراسة 32 زوج من الرسوم، اما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:

وجود عوامل محددة تجعل تصميم العمل الفني اكثر تذوقاً (غريفي، 1951).

3-دراسة برنت ويلسون (1962)

"تدريس التذوق الفني"

اهداف الدراسة:

ان يحدد الباحث مدى فائدة التعرض لبرنامج التجربة.

مجتمع وعينة الدراسة تلاميذ، ادوات الدراسة سكينشات للوحة الجورنيكا للفنان بيكاسو 24 صورة ، اما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:

وجد (ويلسون) ان التجربة كانت ناجحة في زيادة استخدام التلاميذ بالمصطلحات الفنية في وصف الاعمال الفنية التي راها، وقد استخلص "ان العناية باللغة والمدرجات الفنية التي يتعرض لها التلاميذ، يمكن ان تنج كوسيلة ينمي كل تلميذ من خلالها طريقة اكثر بالحس لادراك الاعمال الفنية
More Perceptual (برنت ويلسون ، 1962).

جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحث على هذه الدراسات وجدت ان هناك بعض جوانب الاتفاق والاختلاف في بعض اجزائها ونتائجها وكما يأتي:

1-تباينت هذه الدراسات في عدد المتغيرات المستقلة التي ترمي الى معرفة علاقة المتغير التابع بها فالدراسات التي عرضت في المحور الاول مثل دراسة (الجبوري، 2000) ودراسة (حسن، 2001) ودراسة (مذكور، 2002)

ودراسة (جاسم، 2005) ودراسة (الدلوي، 2006) تضم متغيراً واحداً يتمثل بوجود (برنامج تعليمي) وقياس اثره في التحصيل، اما ما يتعلق بالدراسات في المحور الثاني تتعلق بمفهوم التدوق الفني فانها اعتمدت نفس المنهج ما عدا دراسة (امين، 2001) اما ما يتعلق بالبحث الحالي فانه اعتمد متغيراً واحداً (اسلوب لعب الدور وقياس اثره في المتغير التابع - التصور الذهني والتدوق الفني) وهذا ما يتفق مع الدراسات التي عرضت في المحورين.

2-كان التحصيل الدراسي متغيراً تابعاً في هذه الدراسات جميعها لمعرفة اثر اسهامات المتغيرات المستقلة فيه، اما البحث الحالي فانه انتهج نوعين من المناهج تجريبي من خلال قياس اثر لعب الدور ووصفي اسلوب تحليل المحتوى في الكشف عن التعبيرات الفنية للتلامذة باستعمال استمارة تحليل محتوى الرسوم التي اعدت في البحث الحالي.

3-تباينت هذه الدراسات في احجام عيناتها ما بين (20-300) متعلم ومتعلمة وقد يعود هذا التباين في احجام عينات هذه الدراسات الى تباين اهدافها وتصميمها وطبيعة المرحلة التي تناولتها، وبما ان البحث الحالي اعتمد عينة تكونت من (50) تلميذاً وتلميذة لذلك يعد هذا الامر طبيعياً قياساً الى ما جاءت به الدراسات السابقة.

4-تباينت الدراسات في عملية تطبيق اجراءاتها على العينات بحسب الاهداف المحددة لكل دراسة، اذ ظهر انها طبقت ما بين مستوى (رياض الاطفال، والتعليم الابتدائي والثانوي - الجامعي)، لذلك فان جميع افراد العينات هم من التلامذة والطلبة.

بناءً على ذلك فإن البحث الحالي طبقت إجراءاته على عينة من تلامذة مدارس المرحلة الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى.

5-تباينت هذه الدراسات في الأدوات التي اعتمدتها وذلك نتيجة الاختلاف اهدافها وطبيعة العوامل المستقلة، لكن جميع هذه الدراسات اعتمدت اختبارات لقياس المتغير التابع، اما البحث الحالي فانه اعتمد تصميم (3) تمثيلات واختبارين لقياس التصور الذهني والتذوق الفني واستمارة تحليل محتوى رسوم التلامذة.

6-اعتمدت دراسة (الجبوري، 2000) ودراسة (حسن، 2001) ودراسة (مذكور، 2002) ودراسة (جاسم، 2005) ودراسة (دلوي، 2006) ودراسة (نعمة، 2005) ودراسة (الخرجي، 2011) بناء برنامج تعليمي على وفق الاهداف المحددة لكل دراسة، .

اما بالنسبة للبحث الحالي فانه تم تصميم (3) تمثيلات اعدت بما يتناسب مع اهداف البحث الحالي، تم تجربتها على عينة من التلامذة ثم طلب منهم الاجابة على مقياس التصور الذهني اعد لهذا الغرض وتنفيذ رسوم تتناسب مع تلك التمثيلات حُلَّتْ وأظهرت نتائجها على وفق استمارة تحليل المحتوى.

7-اعتمدت هذه الدراسات على مجموعة من الوسائل الاحصائية لاثبات النتائج على وفق البيانات والمعلومات التي حصلت عليها من العينات المعتمدة في كل دراسة، منها (اختبار t-test) ، ومعادلة التمييز والصعوبة واختبار (مان ويتني) ومعادلة (كيودر ريتشاردسون/20) ومعامل الصعوبة والتمييز ومعادلة هولستي ومعادلة كوبر.

8-تباينت هذه الدراسات فيما توصلت اليه من نتائج وقد يعود هذا التباين الى اختلاف اهدافها وطبيعة متغيراتها، ولكنها بشكل عام وجدت اسهام المتغيرات المستقلة في التحصيل الدراسي، وهذا ما يطمح اليه البحث الحالي في الوصول الى نتائج تظهر فيها اسهامات استعمال اسلوب لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

	منهجية البحث	
	التصميم التجريبي	
	مجتمع البحث	
	عينة البحث	
	ضبط متغيرات البحث	
ادوات البحث	متغير التصوير الذهني	
	متغير التعبير الفني	
	بناء مقياس التصور الذهني	
	الوسائل الاحصائية	

منهجية البحث وأجراءاته :

بما ان البحث الحالي يهدف الى توظيف انموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وقياس فاعليته، لذلك اعتمد الباحث المنهج التجريبي في تصميم اجراءات بحثه، كونه أكثر ملاءمة لتحقيق أهدافه.

التصميم التجريبي :

يعد اختيار التصميم التجريبي اولى الخطوات التي يتوجب على الباحث تنفيذها لضمان الوصول الى نتائج دقيقة وسليمة، لذلك يتوقف تحديد نوع هذا التصميم على طبيعة المشكلة وظروف العينة .

بناء على ذلك أعتمد (الباحث) التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين والمعروف بـ (متغير مستقل واحد) One Independent Variable :To Group Design ان مكونات هذا النوع من التصاميم التجريبية يفترض وجود مجموعتين احدهما (تجريبية) تخضع لدراسة التربية الفنية على وفق المتغير المستقل (انموذج لعب الادوار) بينما تكون المجموعة الاخرى هي (الضابطة) التي تخضع لتعلم التربية الفنية على وفق احدى الطرائق التقليدية، ومن خلالها يقوم الباحث بفحص مستوى الذائقة الفنية على وفق الاختبار التحصيلي المعرفي المعد في البحث الحالي، كذلك الاختبار المهاري على وفق ما ينفذونه من رسوم تم تحديدها في هذا المجال.

بعد ذلك يقاس سلوك أفراد المجموعتين من خلال موازنة نتائجهما، فإذا كان للمتغير المستقل (انموذج لعب الادوار) أثر واضح فإنه سيحصل على فروق بين المجموعتين في المتغير التابع (التحصيل المعرفي والمهاري) وعندما لا يحصل فرق فإن المتغير المستقل ليس له أثر يذكر في التجربة (البياتي، 1990 ص165). كما موضح في جدول (3).

الجدول (3)

التصميم التجريبي الذي اعتمدته الباحثة في تصميم إجراءات بحثه

المتغير التابع عند مستوى (0,05)	الاختبار البعدي		المتغير المستقل	الاختبار القبلي		المجموعة	تلامذة الصف الخامس الابتدائي
	مهامي	تحصيلي معرفي		مهامي	تحصيلي معرفي		
التحصيل المعرفي والمهامي	×	×	أنموذج لعب الادوار	×	×	التجريبية	
	×	×	الطريقة الاعتيادية	×	×	الضابطة	

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصفوف الخامسة في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى / بعقوبة المركز للعام الدراسي 2012-2013 والبالغ عددهم (2833) ينتمون الى (29) مدرسة ابتدائية مختلطة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

مجتمع البحث من المدارس الابتدائية المختلطة وعدد التلامذة

المجموع	عدد تلامذة الصف الخامس الابتدائي		المدرسة	ت
	الذكور	الاناث		
87	47	40	الوثبة	1
89	59	30	القادة	2
106	63	43	الحصري	3

111	57	54	الميثاق	4
81	26	55	موسى بن نصير	5
157	72	85	شفته	6
107	45	62	مسلم بن عقيل	7
131	66	65	الخمائل	8
90	29	61	السراج المنير	9
58	15	43	سعد	10
85	40	45	هاني بن عروة	11
74	33	41	الخلفاء	12
76	35	41	الضاحية	13
56	18	38	البيئة	14
85	36	49	العراق	15
69	35	34	التواضع	16
129	57	72	الادريسي	17
106	56	50	فلسطين	18
66	26	40	الثقفي	19
132	67	65	الخابور	20
101	56	45	التربية	21
106	56	50	البشائر	22
84	42	42	المشكاة	23
146	60	86	الارتقاء	24
111	44	67	الذرى	25
83	11	72	الغساسنة	26

27	حماة الوطن	64	45	109
28	الاهلة	38	27	65
29	النابعة الذبياني	82	51	133
	المجموع	1615	1218	2833

عينة البحث :

أختار الباحث عينة عشوائية لبحثه تكونت من تلامذة الصف الخامس (مرحلة محاولة التعبير الواقعي بعمر 11 سنة) ينتمون الى مدرسة (شفته الابتدائية المختلطة)، اذ بلغ مجموع تلامذة الصف الخامس الابتدائي (157) تلميذا وتلميذة بواقع (85) ذكور و(72) اناث.

بعد ذلك أجرى الباحث اتصالا من خلال زيارته لادارة المدرسة لاعلامها باقامة تجربة لتلامذة المدرسة فأبدت الادارة الرغبة والتعاون مع الباحث. وكذلك معلمي ومعلمات المدرسة الذين تفهموا أهداف البحث وما يرمي اليه من تطبيق أنموذج لعب الادوار كوسيلة تعليمية هادفة تسعى الى تنمية الذائقة الفنية للتلامذة وقياس تأثيرها من خلال تنمية ذائقتهم الفنية التي يتطلب اظهارها في رسومهم على وفق متطلبات الموقف التعليمي.

بعد ذلك تم اختيار صفين دراسيين من الصفوف الثلاثة لتطبيق التجربة، وبعد إجراء القرعة اعتمدت الباحث شعبة (أ) كعينة تجريبية وشعبة (ب) كعينة ضابطة، وبذلك بلغ عدد التلامذة في هذين الصفين (107) تلميذا وتلميذة بواقع (67) ذكور و(40) أناث، حدد الباحث منهم (50) تلميذاً وتلميذة عينة للبحث، بعد استبعاد (57) تلميذاً وتلميذة منهم بسبب حجم العينة. والجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5)

عينة البحث التي اختيرت من مجتمع البحث

المجموع					أعداد التلامذة								تلامذة الصف الخامس الابتدائي مدرسة شقفة
	شعبة (ج)				شعبة (ب)				شعبة (أ)				
	%	أ	%	ذ	%	أ	%	ذ	%	أ	%	ذ	
157	%20	32	%12	18	%12	19	%21	32	%13	21	%22	35	

ضبط متغيرات البحث:

بما أن الباحث اعتمد المنهج التجريبي في بناء اجراءات بحثه، واعتماده التصميم التجريبي لعينتين متكافئتين، ولغرض التأكد من سلامة هذا التصميم أجرى عملية تكافؤ لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات التي بإمكانها ان تؤثر في السلامة الداخلية للتصميم المعتمد وهي متغيرات (العمر الزمني، الجنس، الخبرة السابقة، تحصيل الوالدين)، اذ أن الباحث أعتمد الاسلوب العشوائي في اختيار عينة البحث، فأن ذلك قد يؤدي الى تحقيق المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفرادها وهذا يعد أحد أساليب تحقيق التكافؤ بين أفراد العينة.

إن هذا الاسلوب يتطلب من الباحث إجراء عملية تكافؤ لأفراد المجموعتين لغرض التأكد من السلامة الداخلية للتصميم المعتمد (المجموعتين المتكافئتين) في بعض المتغيرات ذات العلاقة، ولضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على نتائج البحث ومن هذه المتغيرات هي :

1- العمر الزمني :

تراوحت أعمار تلامذة المجموعتين (ت. ض) ما بين (132-144) شهراً قبل تطبيق إجراءات البحث (تطبيق أنموذج لعب الأدوار)، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية باستعمال متوسطي العمر الزمني لتلامذة المجموعتين وإستعمال إختبار (t-test) لعينتين متكافئتين، والجدول (6) يوضح ذلك .

الجدول (6)

العمر الزمني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		درجة الحرية	مستوى الدالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
ت	25	123	5.868	0.058	2,000	48	غير دالة احصائياً
ض	25	122.6	5.884				

ومن خلال النظر الى نتائج الجدول (6) يظهر ان القيمة المحسوبة تساوي (0.058) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48) وبذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمر الزمني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) وهذا يعني إن هذا المتغير لم يكن له تأثير على السلامة الداخلية للتصميم التجريبي .

2- الجنس :

بما إن الباحث أختار عينة البحث بصورة عشوائية يمثلون تلامذة الصف الخامس الابتدائي التابع لمدرسة (شفته الابتدائية المختلطة) وهذا يعني وجود تلامذة من الذكور والاناث، وعليه لا بد من ضبط هذا المتغير لكي لا يؤثر ذلك على نتائج التجربة، فضلاً عن ذلك يمكن قياس هذا المتغير في التعبير الفني وقد تبين إن تلامذة المجموعتين يتكونون من (27) تلميذاً و(23) تلميذة وبهذا يكون الباحث قد أجرى عملية توازن في هذا المتغير . والجدول (7) يوضح ذلك .

الجدول (7)

متغير الجنس لعينة البحث (التجريبية والضابطة)

المجموع	أعداد التلامذة								تلامذة الصف الخامس الابتدائي مدرسة شقفة
	شعبة (ب)				شعبة (أ)				
	%	أ	%	ذ	%	أ	%	ذ	
50 تلميذاً وتلميذة	%22	11	%28	14	%24	12	%26	13	

3- التحصيل الدراسي للوالدين :

تراوحت مستويات التحصيل الدراسي للوالدين بين (المتوسطة، الإعدادية، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير)، ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين مستويات التحصيل لأباء التلامذة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكذلك أمهاتهم، إستعمل الباحث إختبار (كا²) بين المجموعتين، إذ تبين إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات آباء تلامذة المجموعتين وكذلك أمهات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) بدرجة حرية (1-5) (1-2) عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (8 و 9) يوضح ذلك .

الجدول (8)*

التحصيل الدراسي لآباء تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات المجموع ة	متوسط ة	اعدادي ة	مع د	بكالوريوس س	شهاد ة عليا	المجمو ع	قيمة (كا) 2 عند مستوى (0.05)	
							المحسو بة	الجدولي ة
ت	4	4	5	8	4	25	4,5	9,49
ض	4	5	4	10	2	25		
المجموع	8	9	9	18	6	50		

الجدول (9)

التحصيل الدراسي لامهات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات المجموع ة	متوسط ة	اعدادي ة	مع د	بكالوريوس س	شهاد ة عليا	المجمو ع	قيمة (كا) 2 عند مستوى (0.05)	
							المحسو بة	الجدولي ة
ت	5	5	5	8	2	25	4	9,49
ض	6	4	4	9	2	25		
المجموع	11	9	9	17	4	50		

من خلال النظر الى نتائج الجدولين (8 و 9) يظهر ان القيمة المحسوبة للتحصيل الدراسي للآباء تساوي (4,5) وللامهات تساوي (4)، بما ان القيمة الجدولية تساوي (9,49) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (4)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الابوين وله تأثير على قدرات ابنائهم من التلامذة في التذوق الفني والتعبير الفني.

* تم استعمال معادلة (يـتـس Yattes) لمعالجة القيم المتوقعة التي تظهر قيمتها اقل من (5) وذلك عن طريق دمج الخلايا للقيم المشاهدة .

متغير التصور الذهني قبلياً:

بما إن البحث الحالي يتطلب من التلامذة لعب أدوار تربوية مختلفة تم بناءها على شكل تمثيلات تعليمية هادفة يتدرب عليها التلامذة ضمن أنموذج لعب الادوار لذلك يتطلب الأمر قياس قدرات التلامذة في عملية إستيعاب محتوى كل تمثيلية تعليمية ومن ثم التعبير عنها فنياً بواسطة الرسم .

عرض الباحث مجموعة من الصور التعليمية على تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) تتعلق بالموضوعات التي تم تحديدها في انموذج لعب الادوار، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

مكونات اختبار التصور الذهني قبلياً

ت	الصور التعليمية		عددها
1	حديقة المدرسة		3
2	الالوان		5
3	الفصول الاربعة	الشتاء	1
		الربيع	1
		الصيف	1
		الخريف	1
المجموع		12 صور تعليمية	

وبعد الإجابة عن متطلباتها من الأسئلة المحددة، حسبت درجات التلامذة ومعالجتها أحصائياً بأستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين على وفق الفرضية الصفرية الاتية:

الفرضية الصفرية (1):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على فقرات مقياس التصور الذهني (لتكافؤ وفرز العينة) قبلياً".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48) للتعرف على الفروق المعنوية بين اجابات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول مكونات مقياس التصور الذهني قبلياً، والجدول (11) يوضح ذلك .

الجدول (11)

مستوى التصور الذهني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		درجة الحرية	مستوى الدالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
ت	25	19	1,732	2,369	2,000	48	دالة احصائياً
ض	25	18	2,727				

من خلال النظر لنتائج جدول (10) يظهر أن القيمة المحسوبة للاختبار التائي (t-test) تساوي (2,369) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48) ، وهذا يعني أن بعض تلامذة العينة يتمتعون بمستوى من التصور الذهني ويمتلكون معلومات معرفية جيدة من خلال اجاباتهم على فقرات التصور الذهني وابدائهم للرأي حول مشاهدتهم للصور التعليمية التي استخدمها الباحث في الكشف عن مستوى التصور الذهني لديهم، وبذلك فإن الباحث قام بفرز افراد العينة الى مجموعتين تمثل المجموعة الاولى بالتجريبية الذين حصلوا

على درجات عالية مقارنة باقرانهم والثانية بالضابطة الذين حصلوا على درجات ادنى، وهذا الاجراء يفيد الباحث في تطبيق الانموذج المعتمد في البحث الحالي.

متغير التذوق الفني قبلياً:

بما أن البحث الحالي يهدف الى قياس مستوى الذائقة الفنية من خلال التعبير الفني لدى التلامذة (عينة البحث) قبلياً، بناءً على ذلك اخضع افراد العينة الى الاجابة على فقرات الاختبار المتعلق بالتذوق الفني للتعرف على مستوى افراد المجموعتين في هذا المتغير، بعد اجاباتهم على الاستمارات الخاصة بالاختبار تم جمعها وتصحيحها ومعالجتها احصائياً بأستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين على وفق الفرضية الصفرية (2):

الفرضية الصفرية (2):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على مقياس الذائقة الفنية قبلياً".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48) للتعرف على الفروق المعنوية بين اجابات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول مكونات اختبار التذوق الفني قبلياً، والجدول (12) يوضح ذلك .

الجدول (12)

مستوى التذوق الفني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبلياً

المتغيرات المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
ت	25	11,8	2,083	1,860	2,000	48	غير دالة احصائياً
ض	25	11	2,545				

من خلال الجدول (12) يظهر ان القيمة المحسوبة لاختبار (T-test) تساوي (1,860) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48)، وبذلك لا توجد فروق بين تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اجاباتهم لفقرات اختبار التدوق الفني قبلياً، وبهذا فان هؤلاء التلامذة يققون على خط شروع واحد.

متغير التعبير الفني قبلياً:

بما ان البحث الحالي اعتمد المنهج التجريبي في تصميم اجراءات البحث، لذلك يتطلب الامر قياس مستوى الذائقة الفنية من خلال التعبير الفني لدى التلامذة (عينة البحث) قبلياً، بناءً على ذلك اخضع افراد العينة الى التعبير عن موضوع (موضوع حر) للتعرف على مستواهم قبل تطبيق اجراءات التجربة (التمثيلات التي اعدت على وفق انموذج لعب الادوار)، وبعد جمع الرسوم تم تقييمها من قبل الباحث ومقيمين اخرين* على وفق استمارة تحليل الرسوم التي اعدت في البحث الحالي، اذ تم اعطاء درجة لكل تلميذ من تلامذة العينة (التجريبية والضابطة).

لغرض التعرف على مستوى التعبير الفني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على وفق الفرضية الصفرية (3) التي تنص:

* استعان الباحث بالسيدتين المدرجة اسمائهن ادناه لتقويم رسوم التلامذة بعد تنفيذها وهما:

1-التدريسية وفاء عبد الحسين – طالبة دكتوراه- جامعة سانت كليمنتس.
2-التدريسية اقبال جبار فليح- طالبة مرحلة رابعة- كلية الفنون الجميلة – ديالى.

الفرضية الصفرية (3):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول ادائهم المهاري في التعبير الفني بالرسم قبلياً".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48) للتعرف على الفروق المعنوية بين الاداء المهاري لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التعبير الفني بالرسم قبلياً، والجدول (13) يوضح ذلك .

الجدول (13)

مستوى التعبير الفني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبلياً

المتغيرات المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		درجة الحرية	مستوى الدالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
ت	25	28	7,568	1,562	2,000	48	غير دالة احصائياً
ض	25	27	8,441				

من خلال النظر لنتائج جدول (13) يظهر أن القيمة المحسوبة للاختبار التائي (t-test) تساوي (1,568) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48) ، وهذا يعني أن تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) يمتلكون نفس الخصائص الفنية للتعبير الفني عند تنفيذهم للرسم، وبذلك فإنهم يقفون عند خط شروع واحد.

بناء مقياس التصور الذهني :

بما ان البحث الحالي يهدف الى التعرف على "توظيف انموذج لعب الأدوار في تنمية الذائقة الفنية لتلامذة المرحلة الابتدائية"، لذلك يتطلب هذا الامر إجراء اختبار لقياس قدرة التلامذة على عملية التصور الذهني للأدوار التي تتضمنها التمثيليات المحددة في الأنموذج، وبالتالي فإن هذا الإجراء يفيد الباحث في عملية فرز للتلامذة الذين يتمتعون بقدرة التصور الذهني وأقرانهم الذين لا يمتلكون هذه القدرة لكي يتم تحديد مجموعة التلامذة في المجموعة التجريبية التي ستخضع للتجربة، بينما يكون أقرانهم في المجموعة الضابطة .

بناءً على ذلك اعتمد الباحث طريقتين في صورة الاختبار بعد استشارة مجموعة من الخبراء في مجال القياس والتقويم هما:

أ-استعمل الباحث مجموعة من الصور التعليمية بلغت (12) صور تدور فكرتها حول الموضوعات التي تتضمنها التمثيليات المعدة في البحث الحالي، ينظر ملحق (8) ص (205) .

اعتمد الباحث (5) اسئلة تدور حول مكونات كل صورة تعليمية وعلى وفق مفهوم التصور الذهني وهذه الاسئلة هي:

- 1- ما الشيء الذي يظهر في الصورة (إنسان ، جماد ، حيوان، نبات).
- 2- يتعلق بحركة مكونات الصورة
- 3- يتعلق بتوقع التلميذ المفحوص لما سيحصل داخل مكونات الصورة؟
- 4- يتعلق بايجاد تفسير لمفردات الصورة التعليمية (ذكر الأسباب)؟
- 5- يتناول الموقف التعليمي الذي يظهر في الصورة التعليمية (ما رأيك؟).

وقد اعطيت (5) درجات لكل سؤال، موزعة على (5) أجزاء هي (1، 2، 3، 4، 5)، فعندما يطرح التلميذ فكرة جديدة لها علاقة بمحتوى الصورة يحصل على درجة واحدة، تم جمع درجاته ضمن الدرجة الكلية للاختبار البالغة (25) درجة.

ب-لأجل التعرف على تصوراتهم الذهنية بعد ان يتعلموا على وفق انموذج لعب الادوار، أعد مقياس للتصور الذهني يعتمد على مجموعة من الفقرات، صيغت بطريقة تعبر عن موقف يثير التصور الذهني لدى التلامذة.

أعتمد الباحث في اعداد فقرات المقياس على المصادر* والادبيات والاختبارات والدراسات السابقة لاسيما نظريات علم النفس التربوي والمعرفي وعلم

* 1-اسماعيل الملحم، تنشيط قدرات الطفل على التعلم، دار علاء الدين، دمشق، 2008.

2-جون آر. اندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ت: محمد صبري ورضا سعد، دار الفكر، عمان، 2007.

نفس النمو التي تناولت موضوعات في قياس القدرات العقلية لدى الانسان بشكل عام ومرحلة الطفولة بشكل خاص، للوقوف على الفقرات التي يمكن ان تقيس قدرة التصور الذهني.

بناءً على ذلك تكون المقياس بصيغته الاولى من (36) فقرة توزعت على (3)* تمثيلات، وبالتأكيد ان بناء المقياس يتطلب ان تكون فقراته اكثر من العدد المقرر له بصيغته النهائية وذلك لاحتمال استبعاد بعضها اثناء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس، والجدول (14) يوضح ذلك .

الجدول (14)

فقرات مقياس التصور الذهني بصورته الاولى

التمثيلية التعليمية	حديقة المدرسة	الفصول الاربعة	الالوان	المجموع
عدد فقراتها	10	14	12	36

أعتمد الباحث في صياغة فقرات المقياس اللغة البسيطة الملائمة للمرحلة العمرية والدراسية (لعينة البحث)، وصياغتها بطريقة الاستفهام مع مراعاة ان تكون الفقرة واضحة ومفهومة المعنى ولا تجمع بين فكرتين وان تكون مختصرة وغير طويلة ولا تشير الى تأثير انفعالية لدى المفحوص تدفع به الى الاجابة بطريقة غير صحيحة.

صدق الادوات Media – Validity:

3- سميرة عبد الحسين كاظم، أثر برنامج قصصي في تطوير التخيل عند الاطفال، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 1996.

4- عدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونه، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، 2008.

5- علي فالح الهنداوي وعماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ أساسية في علم النفس، مكتبة الفلاح، الكويت، 2002.

6- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، 2007.

7- نمير منصور عبد الله، منهجية التفكير لدى المعلم، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، 2006.

* كل مجال يتعلق باحدى التمثيلات المحددة ضمن الانموذج لعب الادوار.

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، فالمقياس الصادق هو "المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها بشكل جيد"

(Stanley & Hopins, 1972 p:101)

اذ تشير (انستازي Anastasi) الى ان معامل الصدق هو عملية تجميع الادلة التي نستدل بها على قدرة المقياس على قياس ما اعد لقياسه (Anastasi, 1976 p:134)، لذلك يعد الصدق شرطاً أساسياً وضرورياً ينبغي توافره في الاداة التي يعتمدها الباحث، اعتمد الباحث الانواع الاتية من الصدق هي:

الصدق الظاهري Face Validity:

يعد الصدق الظاهري احد الطرائق الاساسية التي يعتمدها الباحثون في بناء المقاييس، ويتحقق هذا النوع من الصدق على مدى مناسبة المقياس لما يقيسه، ويعد هذا النوع من الطرائق المفضلة للتأكد من صلاحية الاداة من خلال عرضه على مجموعة الخبراء والمحكمين لتقرير صلاحية فقرات المقياس في قياس الاهداف التي وضعت لاجل قياسها.

عرض المقياس بصيغته الاولى على (13 خبير) من الخبراء المختصين في (علم النفس والفنون المسرحية والتربية الفنية والقياس والتقويم) ملحق (2) لابداء ارائهم حول صلاحية المقياس وفقراته، ووضع التعديلات المقترحة او حذف بعض الفقرات وفي ضوء اراء الخبراء وملاحظاتهم وتعديلاتهم، ابقى على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، واعتماداً على اراء الخبراء حذفت (6) فقرات اشار الخبراء بعدم صلتها بمفهوم المقياس المعد في البحث الحالي، وبذلك اصبح المقياس بصيغته النهائية يتالف من (30) فقرة، أمام كل فقرة بديلين هما (نعم او لا) ينظر ملحق (12) .

الصدق التمييزي للمقياس:

يسعى (الباحث) الى القيام بعملية تحليل الفقرات لاستحصا القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، ويقصد بالقوة التمييزية للفقرة "مدى قدرتها على

التمييز بين الافراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار والافراد الضعفاء في تلك الصفة"

(Gronlund, 1971 P: 253).

مما تجدر الإشارة اليه ان معامل التمييز يفيد في معرفة مدى صدق المقياس الداخلي والخارجي، فضلاً عن التمييز بين الافراد في الصفة المقاسة.

(الامام، 1990 ، ص114).

وقد استعمل الباحث طريقة المقارنة الطرفية (اسلوب المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Methods) ولاجل حساب تمييز الفقرات اتبعت الخطوات الاتية:

أ-عرض الباحث المقياس بصورته النهائية ملحق ()، على عينة عشوائية بلغ عدد افرادها (107) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي مدرسة (شفته الابتدائية المختلطة) ممن لم تشملهم اجراءات البحث.

ب-تم ترتيب الدرجات التي حصلت عليها العينة من اعلى درجة الى ادنى درجة.

ج-حدد الباحث (27%) من الاستثمارات الحاصلة على اعلى الدرجات و (27%) من الاستثمارات الحاصلة على ادنى الدرجات على المقياس ذاته، وبذلك أصبحت الاستثمارات التي تخضع للتحليل الاحصائي تساوي (56) استثماراً بواقع (28) استثماراً في المجموعة العليا و(28) استثماراً في المجموعة الدنيا وبدرجة حرية (54).

د-تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس

تراوحت القيمة التائية المحسوبة ما بين (2,017-9,714)، اذ عدت الفقرات التي حصلت على قيمة تائية (2,000) فاكثر عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0,05) ذات دلالة احصائية وبذلك فان جميع فقرات مقياس التصور الذهني المقبولة على هذه الدلالة، والجدول (15) يوضح ذلك .

الجدول (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا لحساب قيمة (t)
ومقارنتها بالجدولية التي تساوي (2,000) عند درجة حرية (54)

مستوى الدالة 0.05	قيمة (t) المحسوبة	مجموعة الـ 27% الدنيا		مجموعة الـ 27% العليا		ت
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	2.810	0.504	1.166	0.883	1.55	1
دالة	8.766	0.381	2.025	0.585	2.664	2
دالة	2.631	0.951	1.666	0.999	2.081	3
دالة	3.736	0.264	1.074	0.795	1.500	4
دالة	2.277	1.006	2.024	1.008	2.337	5
دالة	3.538	4.096	2.518	0.381	3.925	6
دالة	8.913	0.634	2.227	0.642	2.899	7
دالة	4.646	0.692	1.463	0.833	2.148	8
دالة	6.927	0.462	1.111	0.998	2.148	9
دالة	9.862	0.717	1.296	0.726	2.666	10
دالة	2.017	0.302	1.055	0.678	1.259	11
دالة	7.212	0.991	1.814	0.462	2.888	12
دالة	7.673	0.634	1.222	0.919	2.388	13
دالة	6.381	0.991	1.814	0.585	2.814	14
دالة	5.380	0.959	1.722	0.784	2.629	15
دالة	2.525	0.678	2.640	0.752	2.886	16
دالة	4.871	0.914	2.051	0.762	2.611	17

دالة	5.027		1.006	2.074		0.528	2.851	18
دالة	2.658		0.756	1.051		0.695	1.314	19
دالة	7.582		0.784	1.370		0.839	2.555	20
دالة	7.340		0.432	1.000		0.955	1.740	21
دالة	3.174		0.272	1.037		0.813	1.040	22
دالة	6.779		0.684	1.027		0.991	1.814	23
دالة	2.551		0.401	1.092		0.813	1.407	24
دالة	9.714		0.784	1.370		0.656	2.722	25
دالة	3.416		0.951	1.666		0.964	2.296	26
دالة	8.856		0.884	1.537		0.585	2.814	27
دالة	2.235		0.272	1.037		0.678	1.259	28

خطوات لعب الادوار :

بهدف تطبيق أنموذج لعب الادوار الذي اقترحه (شافتل Shaftel وشافتلز Shaftels) عام 1967، أعد الباحث مجموعة من التمثيليات التعليمية بلغت (3) تمثيليات تمثلت بالجدول (16) يوضح ذلك .

الجدول (16)

مجموعة التمثيليات التي اعدھا الباحث

ت	المسرحيات التعليمية	إعداد	عدد المشاركين	تصميم الأزياء	الديكور
1.	حديقة المدرسة	الباحث	11 تلميذ	الزي المدرسي	أثاث المدرسة مع توفير بعض المستلزمات من قبل الباحث
2.	الفصول الأربعة	الباحث	5 تلامذة	ازياء ملونة	
3.	الالوان	الباحث	9 تلامذة	ازياء ملونة	
	المجموع		25 تلميذاً		

مرت خطوات لعب الأدوار بالنقاط الآتية :

1- تسخين المجموعة :

قام الباحث بالتعاون مع معلمة التربية الفنية ومرشدة الصف ومعلمة اللغة العربية بالإضافة الى إدارة المدرسة، بتهيئة وتدريب التلامذة بحسب الأدوار التي تتضمنها التمثيلية التعليمية .

بدأ الباحث بالاشتراك مع معلمة التربية الفنية بالترحيب بالتلامذة (الصف الخامس الابتدائي) وتعريفهم بالهدف من لعب الأدوار في المسرحيات التعليمية التي أعدت لهذا الغرض وذلك لخلق جو من الألفة والمحبة داخل القاعة وترغيب التلامذة بالإشتراك في العمل الفني، إذ تم تحديد الأدوار التمثيلية ووصف الشخصيات التي تضمنتها التمثيليات التعليمية .

2- إختيار التلامذة المشاركين في الأدوار التمثيلية :

حلل الباحث الأدوار ووصف الشخصيات المختلفة التي تتضمنها كل تمثيلية تعليمية، لأجل إتاحة الفرص أمام التلامذة في إختيار الدور المناسب لكل منهم ، بناءً على ذلك تم توجيه بعض الأسئلة لهم للتأكد من إستيعابهم لأدوار الشخصيات التي تضمنتها التمثيليات كل على حدة، إذ سألتهم الآتي :

- هل أعجبتكم ادوار التمثيلية ؟
 - ما الدور الذي ترغب بأدائه في التمثيلية التعليمية ؟
 - هل ترغب في تمثيل الدور الذي أعجبك ؟
- بعد ذلك اعطى الحرية الكاملة للتلامذة بإختيار الادوار التي يرغبون تمثيلها وتحديد رغبة كل تلميذ على وفق إستمارة أعدت لهذا الغرض والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

توزيع الادوار على التلامذة

ت	التلميذ	الدور الذي يرغب تمثيله	المسرحية التعليمية	المجموعات (الكومبارس)
1	زهراء عدنان	تلميذة (1)	حديقة المدرسة	حسين ضامر احمد طالب محمد هاشم فاطمة حبيب
2	ميسون ادريس	تلميذة (2)		
3	حمزة منير	تلميذ (3)		
4	اماني حسين	المعلمة		
5	شروق سهيل	مديرة المدرسة		
6				
7				
8				
9				
10	فاطمة جمهور	الفتاة	الفصول الاربعة	بقية التلامذة مشاهدين
11	زهراء صباح	الشتاء		
12	تبارك محمد	الربيع		

		خريف	موسى مصطفى	13
		الصيف	عماد هيثم	14
بقية التلامذة مشاهدين	الالوان	الفتاة	رقية احمد	15
		الاخضر	زهراء كريم	16
		الاحمر	محمد هلال	17
		الازرق	حيدر احمد	18
		البنفسجي	عبد الرحمن محسن	19
		الرصاصي	محمد هادي	20
		الابيض	معد باسم	21
		الاسود	نهى عبد الرضا	22
		الاصفر	حسين فوزي	23
		البرتقالي	عبد الله سعد	24
		الطيف الشمسي	هالة ماهر	25

اتبع الباحث توزيع الادوار للتلامذة على وفق الاجراءات الاتية:

- توزيع الدور لكل تلميذ وعلى وفق متطلبات التمثيلية التعليمية .
- إجراء مناقشة مع كل تلميذ حول الدور الذي سيقوم بأدائه في التمثيلية .
- الإجابة عن جميع الأسئلة التي أثارها التلامذة عند مناقشة الدور .

3- تهيئة المكان (المسرح) :

حدد الباحث قاعة التربية الفنية لأقامة العروض التمثيلية وهي قاعة تتوفر فيها بعض الشروط الأساسية أهمها كونها مكان منعزل نوعاً ما عن باقي القاعات الدراسية، وقد طلب الباحث من التلامذة مساعدته في إعداد المستلزمات الخاصة بكل تمثيلية (الديكور) من خلال تنظيم الكراسي (الرحلات)، بهدف جعل التلميذ يشعر

بمساهمته بالعمل, والعمل على تنمية شخصيته وإشعاره بالمسؤولية وحب التعاون مع أقرانه وتشجيعه على المشاركة .

4- إعداد المشاهدين :

بعد أن تم تحديد الدور الذي إختاره التلميذ، وجه الباحث التلامذة الذين لم يشاركوا في التمثيلية المخصصة الى الجلوس في الأماكن التي خصصت للجمهور المشاهد وتتبعهم الى ملاحظة الأدوار وتسجيل ملاحظاتهم حول الأدوار وتهيئة أنفسهم للمناقشة بعد إنتهاء التمثيلية .

5- تمثيل الادوار :

تطلب هذا الموضوع قيام الباحث بتدريب التلامذة على الأدوار المناطة بهم وبمساعدة معلمة التربية الفنية، وذلك من خلال توزيع نسخ مطبوعة للأدوار التي يتوجب على التلامذة قراءتها والتهيؤ لادائها، الوقت المستغرق للتدريب لكل تمثيلية والجدول (18) يوضح ذلك .

الجدول (18)

اوقات التدريب وتصوير التمثيليات التعليمية .

التمثيلية التعليمية	مدة التدريب	التطبيق في دروس		عدد ساعات التدريب	تاريخ بدء بداية وإنهاء التدريب	التعبير الفني بالرسم
		الرياضة**	التربية الفنية			
حديقة المدرسة	اسبوعين	90 دقيقة	90 دقيقة	360 دقيقة	2/17	3/10
		2 ×	2 ×		3/3	
الفصول الاربعة	اسبوعين	90 دقيقة	90 دقيقة	360 دقيقة	3/10	3/27

* يمثل الوقت المحدد بـ(90 دقيقة) الوقت الموزع على حصتين (للتربية الفنية وأخرى للرياضة) وبواقع (45) دقيقة لكل حصّة ،علماً إن مدرسة شفته من المدارس أحادية الدوام فلذلك الوقت المخصص لكل حصّة دراسية (45) دقيقة .

** حدد الباحث بالتعاون مع إدارة المدرسة دروس التربية الفنية والرياضية لتطبيق إجراءات بحثه، وأما ما يتعلق بدرس الرياضة فإنه درس شاغر بسبب تمتع معلمته بإجازة أمومة مما أتاح الفرصة أمام الباحث لإستغلاله في عملية تدريب التلامذة وأداء الأدوار المناطة بهم .

	3/24		2 ×	2 ×		
4/24	4/7	360 دقيقة	90 دقيقة	90 دقيقة	اسبوعين	الالوان
	4/21		2 ×	2 ×		
		1080 دقيقة			6 اسابيع	المجموع

6- تقنيات العمل المسرحي :

صمم الباحث الأزياء المناسبة لكل دور من الادوار التي تتضمنها كل تمثيلية، إذ كانت طبيعة الزي المصمم بسيطة معتمدة في ذلك على الخامات المتوافرة في البيئة، حيث تم إستعمل الأزياء في عروض (الفصول الأربعة، الالوان)، أما تمثيلية حديقة المدرسة فأعتمد على الزي الذي يرتديه التلامذة .

استمارة تحليل رسوم التلامذة:

تقتضي طبيعة البحث أن تكون له أداة تحليل يتم بموجبها تحليل رسوم تلامذة المرحلة الابتدائية (عينة البحث) على وفق اسلوب (تحليل المحتوى) التي اعتمدها الباحث في البحث الحالي، التي تستلزم وجود أداة تحقق اهداف البحث وتلائم تحليل الرسم.

ولغرض تهيئة أداة تفي بتحقيق اهداف البحث قام الباحث بالإجراءات التي يتطلبها بناء الأداة في اسلوب تحليل المحتوى، اذ مرت أداة التحليل للرسوم بالمراحل الآتية :

1. تبنى الباحث الخصائص الاساسية للأداة بعد أن اطلع على الدراسات السابقة والأدبيات والمصادر في موضوع بحثه ومنها ما يتعلق بتصانيف مراحل التعبير الفني التي وضعها كل من (بيرت - 1921)، (تيملسون - 1944)، (لونغفيلد - 1952)، (هربرت ريد - 1956)، (البيسوني - 1958)، (لطفني محمد زكي - 1967)، (صالح الالفي - 1979)، فضلاً عن اطلاعه على الدراسات السابقة التي تناولت جوانب مختلفة لمفهوم التعبير الفني منها دراسة (البيدي، 1988)، ودراسة (العامري، 2002)، ودراسة (رمضان، 2006)، ودراسة (البيدي، 2008) ودراسة (الحמידاوي، 2009)، ومناقشات كثيرة مع المشرف على الرسالة والمختصين في التربية الفنية، وكذلك الاختصاص في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم.

2. جرت مناقشة المختصين بمجال الفن والتربية الفنية بصورة فردية ومباشرة للحصول على بعض المؤشرات التي تفيد في بناء الأداة .

3. في ضوء الآراء والملاحظات التي أبداهها المختصون بشأن أداة التحليل أجرى الباحث ما وجدته مناسباً للوصول إلى الأداة الملائمة لغرض اعتمادها في تحليل الرسوم التي ينفذها تلامذة الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث)، بعد ذلك عدلت بعض الفقرات وحذفت فقرات أخرى من قبل السادة الخبراء في إجراءات صدق الأداة، واعطى لكل فقرة ثلاث خواص بعد أن كان لها خاصيتان أو أكثر من ثلاثة، وبذلك بنيت أداة التحليل التي شكلت أداة البحث، كما في الملحق (10).

وصف الاداة :

تتكون أداة تحليل الرسوم من (7) خصائص رئيسة (وحدة التكوين، وحدة اللون، وحدة الخطوط، وحدة الحجم، وحدة استعمال الفضاء، وحدة التفاصيل، وحدة الموضوعات)، وتتفرع منها (24) خاصية ثانوية متضمنة (40) نوعاً تمثل المفردات التي تظهر في رسوم التلامذة وفيما يأتي وصف لخصائص استمارة التحليل وانواعها بحسب تسلسلها في الأداة :

اولاً: وحدة التكوين وتتضمن:

الاشخاص: هي كافة الأشكال الادمية اذ يستدل عليها من رأس بشكل دائري أو بيضوي أو قريب من أحدهما، قد تظهر تفاصيل الوجه فيه أو لا تظهر يرتبط بجذع وأطراف وقد يكون بوضع جلوس فلا تظهر أطرافه السفلى، وقد لا يظهر منه سوى رأسه فيستدل منه عليه، وتضم هذه الخاصية (2) من الخصائص الثانوية تتمثل بعدد الاشخاص (اقل من 4) او (اكثر من 5).

النباتات: هي كافة الأشكال المعبرة عن الشجر أو النباتات أو الزهور أو الورود يستدل عليها من خلال كونها شكلاً كروياً أو بيضوياً، يستقر فوق جذع إذا كان من دون تفاصيل، أو من تفرعات للجذع وأوراق، أو من دون أوراق، ويستدل على النباتات من خلال قيامها بشكل عمودي أو أقرب إليه على الأرض وقد تظهر فيها تفاصيل أو لا تظهر وقد تكون بشكل كتل لونية خضراء قرب المياه أو الأشجار تنصب على الأرض.

وتم تحديد (3) خصائص ثانوية هي (رمزية، واقعية، تعبيرية) تتفرع منها (3) خصائص فرعية هي (تخيلية، طبيعية، وظيفية).

الاليات او الادوات: جميع الاشكال التي تعطي احياءً بصرياً لشكل الاليات او الادوات سواء أكانت رمزية او واقعية عبر عنها التلامذة في رسومهم.

البيئة: وهي تمثل المكان الذي جسد فيه التلامذة توزيع مفردات الرسم من خلال تعبيراتهم الفنية ويتمثل بـ (حديقة المدرسة).

ثانياً: وحدة اللون تتضمن:

الغرض من استعمال اللون: وتمثل بتلوين جميع مفردات الرسم أو أكثرها بالوانها الواقعية مثل تلوين السماء باللون الازرق والاشجار بالاخضر والبنى.

تلوين جميع اجزاء الورقة: وهي خاصية تظهر عند التلامذة الذين تعلموا على وفق اسلوب اللعب التمثيلي ومارسوا ادوارها وتعايشوا مع مكونات الفضاء فاكثسبوا خاصية اللون واستطاعوا من توظيفها في تعبيراتهم الفنية عن طريق الرسم.

تلوين الخطوط الخارجية: وهذه الخاصية ظهرت عند التلامذة الذين يعبرون في رسوماتهم من الذاكرة وما يحملوه من صور تخيلية اكثسبوها وبقيت عالقة في اذهانهم.

واقعية: يستعمل التلميذ الانطباع الحسي الواقعي في تلوين الاشكال التي يشاهدها ويتأثر بها وهو ما ظهر في مكونات اسلوب اللعب التمثيلي.

قريبة من الواقع: وتمثل بتلوين جميع مفردات الرسم أو أكثرها بالوان غير واقعية مثل تلوين السماء باللون الاخضر والجبال بالاحمر.

غير واقعي (مخرف): أي ان تجمع بين الواقعية وانطباع الذاتي.

مقدار استعمال اللون: وتشير هذه الخاصية الى استعمال الالوان في التعبيرات الفنية للتلامذة والمتثلة بالوان (الاصفر، البرتقالي، الاحمر، الازرق، الاخضر، الابيض، البنفسجي، البني، الاسود).

ثالثاً: وحدة الخطوط وتتضمن:

الصفة الحركية للخطوط:

-مستمرة: ونقصد به استمرارية حركة الخط هل هي مستمرة وبشكل جيد دون انقطاع قد يعكس التلميذ في رسوماته خطوطاً مستمرة بدرجة قليلة أو خطوطاً متقطعة.

-متقطعة: ويقصد به استمرارية حركة الخط بصورة متقطعة تعطي اتجاه يظهر في رسوم التلامذة مثلاً المراد التعبير عن علاقة عنصرين داخل اللوحة فيربط بينهما بخط متقطع للدلالة على الصلة بينهما مثلاً جندي يصوب نحو دبابة أو طائرة للعدو فتظهر رشقات البندقية على شكل خط متقطع للدلالة على مدى تصويره الذهني لهذا الموقف.

-متعرجة: ويقصد بها هنا ظهور الخطوط للاشكال التي عبروا عنها بصورة متعرجة اكثر من الخطوط الاخرى (مستقيمة، مائلة، منحنية... وغيرها) داخل الرسم.

📌 اتجاه الخطوط في ملء المساحات

- الخطوط الافقية: ويقصد بها كل خط يتم رسمه موازياً لمستوى النظر او خط الافق الذي يفصل سطح الورقة الى مساحة منظورة وفضاء.
- الخطوط العمودية: ويقصد بها كل خط يتم رسمه موازياً للمحور المار بنقطة النظر الرئيسة وهو ما يظهر في رسم الاشجار او البنايات.. وغيرها.
- الخطوط الشعاعية: ويقصد بها كل خط يتم رسمه من نقطة في الوسط ويتجه الى الخارج وبعده زوايا فتظهر على شكل اشعة تنبعث من نقطة واحدة (مركزية).
- الخطوط العشوائية: ويعني تأرجح التلميذ في رسم الخطوط ذات الاتجاهات المختلفة وبطريقة مبعثرة لا تستند الى قاعدة.

رابعاً: وحدة الحجم وتضمن:

📌 اكبر الاشكال حجماً: وتظهر هذه الخاصية في تعبيرات التلامذة بعد ان يتأثروا بشخصية البطل التي ظهرت في التمثيليات ومارسوا ادوارها كالشخصية التي ظهرت في التمثيليات من خلال البيئة الاجتماعية او التعاونية وتمثلت بـ (حديقة المدرسة، الفصول الاربعة، الالوان).

خامساً: وحدة استعمال الفضاء:

📌 مساحة الفضاء: ان هذه الخاصية تظهر في التعبيرات الفنية للتلامذة من خلال معالجتهم لمساحة ورقة الرسم، ليظهروا فيها المفردات بصورة واقعية مثل (واجهة بناية، او الشخصية الرئيسة، او الاشجار او الالعاب).

📌 توزيع الاشكال داخل الفضاء: هناك ثلاث خصائص ثانوية يمكن ان تظهر في الفضاء الذي يستعمله التلامذة للتعبير عن المفردات المراد رسمها بداخله، وهذا التوزيع اما ان يكون في جميع مساحة الورقة او يتمحور في مركزها (وسطها) او يظهر في احد جوانب الورقة، ولكل خاصية

معنى يفسر ذلك، وبما ان تلامذة المجموعة التجريبية تعلموا على وفق اسلوب اللعب التمثيلي ومارسوا ادواره فانهم عبروا في رسومهم عن توزيع المفردات على جميع مساحة سطح الورقة، بينما عبر اقرانهم في عملية التوزيع وسط الورقة او الى احد الجوانب أي استغلال اكبر مساحة من فضاء الورقة لرسم مفردات كبيرة وترك مساحة صغيرة فارغة.

سادساً: وحدة التفاصيل:

تفاصيل الملابس والاقمشة: وفي هذه الخاصية يعبر التلامذة عن نوعين من الخصائص الثانوية وهي اما ان يعبروا عنها بشكل اساسي او يقوموا باظهار تفاصيل اضافية (اكسسوارات) الى الاشكال التي ظهرت في رسومهم.

استعمال الزخرفة لملء المساحة: في هذه الخاصية يعبر التلامذة عن نوعين من الخصائص الثانوية هي اما ان يقوموا بملء مساحة الورقة بنوع من الزخارف او يقوموا باضافة اشياء اخرى تمثل خاصية مبتكرة يتميز بها رسم التلميذ.

سابعاً: وحدة الموضوعات وتتضمن:

تظهر بيئة:

-اجتماعية: يعبر التلامذة في رسومهم عن الحالة الاجتماعية التي تأثروا بها من خلال تعلمهم باسلوب اللعب التمثيلي وممارسة ادواره كما في تمثيلية (اللون)، وكذلك التعبير عن الحالة التعاونية من خلال مشاهدتهم لتمثيلات (حديقة المدرسة، الفصول الاربعة).

صدق استمارة التحليل Validity

بعد أن حدد الباحث الخصائص الرئيسة والثانوية للأداة وخواصها الدالة عليها، عرض بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات الفنون المسرحية والتربية الفنية والقياس والتقويم لإبداء الرأي في مدى تمثيل تلك الفقرات وملاءمتها لتحليل رسوم التلامذة التي عبروا فيها بعد مشاهدتهم للتمثيلات وممارسة ادوارها تحقيقاً لاهداف البحث الحالي، وقد اظهر السادة الخبراء نسبة اتفاق على فقرات الأداة وخواصها بنسب (90%) وبذلك حقق الباحث الصدق للأداة وكانت بصيغتها النهائية ملحق (12).

وحدات التحليل:

لغرض تحليل الرسوم التي انجزها تلامذة الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) يتم التعامل مع كل خاصية من خصائص التحليل على أنها وحدة من وحدات التحليل المستقلة تظهر فيها أو لا تظهر، كي تساعد الباحث في تقويم كل عنصر ثم الربط بين جميع العناصر.

وحدات التعداد:

استعمل الباحث أسلوب حساب التكرارات وذلك بوضع اشارة توضح فيها تكرار الخاصية، أي اعطاء اشارة واحدة لكل خاصية ظاهرة فحسب.

ضوابط التحليل:

لغرض التوصل الى نتائج تتسم بالدقة والضبط، ولكي يتم التحليل على وفق مرجع يمكن لكل من الباحث والمحللين الخارجيين الرجوع اليه عند التحليل، لذا ثبت الباحث ضوابط عامة خاصة بالاداة المستعملة وهي:

- 1- تفسير وفهم التعريف الاجرائي لكل خاصية (رئيسة و ثانوية).
- 2- تثبيت درجة واحدة لكل خاصية ثانوية ظاهرة.
- 3- استعمال استمارة تحليل كل رسم على حدة.

ثبات استمارة التحليل Reliability:

يستوجب أسلوب تحليل المحتوى ان يكون موضوعياً، والموضوعية تتطلب الثبات وان الثبات في تحليل المحتوى يتأثر بخبرة القائم بالتحليل ومهاراته فيه ونوع البيانات المحللة ومدى وضوح فقرات الأداة ونوع الخاصية ومدى وضوح قواعد التحليل.

(Holist, 1967 p. 135)

وعليه فقد اختار الباحث محللين خارجيين* وتزويدهما بالضوابط الخاصة بالتحليل و(10) نماذج من رسوم التلامذة للتحقق من معامل الثبات، لغرض الوقوف على صلاحية الاداة لتحقيق الهدف الذي وضعت لقياسه وهي عينة مقبولة ضمن الضوابط وبذلك فهي تتفق مع دراسة (العبيدي، 1988) دراسة (العامري، 2002) ودراسة (الحميداوي، 2009)، ولغرض الحصول على ثبات مقبول فقد استعمل الباحث أنواعاً من الاتساق:

* تم ذكرهما في ص .

1. طريقة اعادة الاختبار: لاستخراج معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار وكما اشار (ادمز) "الى ان المدة الزمنية بين التطبيق الاول والثاني ينبغي ان لا تتجاوز اسبوعين او أي "اتساق في اجابات افراد العينة عبر الزمن ما دامت العينة ثابتة". (أبو حطب، 1986 ص25).
2. الاتفاق بين المحللين الخارجيين إذ قاما بتحليل العينة نفسها بشكل مستقل .
3. الاتفاق بين المحلل الأول وتحليل الباحث، والمحلل الثاني وتحليل الباحث، اذ تم استعمال معادلة (هولستي) المعتمدة في استخراج ثبات تحليل المحتوى وكذلك تم استعمال معادلة (لايت Light) للحصول على معامل الاتفاق (الثبات)، اذ تبين ان جميعها كانت ذات دلالة احصائية وبمستوى دلالة (0.05) والجدول (19) يوضح ذلك .

الجدول (19)

نسبة ثبات التحليل بين الباحث والمحللين الاخرين

ت	نوع الثبات	نسبة الاتفاق	درجة (Z) المحسوبة	درجة (Z) الجدولية	الدلالة الاحصائية
1	الباحث عبر الزمن مع نفسه	0.87	3.38	1.761	دالة
2	الباحث مع المحلل الاول	0.85	3.24		دالة
3	الباحث مع المحلل الثاني	0.84	3.18		دالة
4	المحلل الاول والمحلل الثاني	0.81	3.06		دالة
	المعدل العام	0.86			

من خلال ملاحظة جدول (18) يظهر ان معدل معامل الاتفاق بين الباحث والمحللين الاخرين بلغ (86%) وهو يعد نسبة جيدة، يمكن للباحث الاطمئنان من استعماله في عملية التحليل، وبعد ذلك تم معالجة البيانات باستعمال معادلة (لايت) باستخراج قيمة (Z) وظهر انها تساوي (3.38 – 3.24 – 3.18 – 3.06) على التوالي وهي اكبر من القيمة الجدولية لذلك تقبل الفرضية التي تدل على ان استمارة التحليل صالحة للاستعمال.

قواعد التحليل :

اتبع الباحث الخطوات الآتية لقواعد تحليل الرسوم للعينة :

1. تحددت كل فقرة في الأداة بثلاث خواص للتحليل بحسب طبيعة الخاصية وما تعنيه.

2. تعطى درجة واحدة من الدرجات (1،2،3) لإحدى الخواص الثلاث، في حالة ظهورها بدرجة واضحة بالنسبة إلى الأخرى على التوالي.
3. حسبت الدرجة الكلية لكل تلميذ من خلال المجموع الجبري للدرجات المعطاة من الباحث والمحللين وتقسيما على ثلاثة .
4. يعطى تكرار⁽¹⁾ واحد لكل خاصية من الخواص الثلاث للفقرة الواحدة في حالة ظهورها.

تحديد موضوع الرسم :

حدد الباحث بالاشتراك مع المشرف (3) موضوعات متنوعة للرسم على وفق محتوى التمثيليات المعدة في البحث الحالي هي: (1) حديقة المدرسة (2) الفصول الاربعة (3) الالوان.

وجرى وضع هذه الموضوعات في استبانة وزعت على مجموعة من الخبراء في مجال التربية الفنية والفنون التشكيلية وطرائق التدريس والقياس والتقويم، لتحديد صلاحية هذه الموضوعات في الكشف عن التعبيرات الفنية لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد اكسابهم الخبرات التعليمية من خلال استعمال اسلوب اللعب التمثيلي في المجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة تحقيقاً لاهداف البحث الحالي، وبعد تفريغ اجابات الخبراء ظهرت النتائج المؤشرة في الجدول (20) يوضح ذلك .

الجدول (20)

الموضوعات التي عرضت على مجموعة الخبراء

ت	الموضوع	يصلح	%	لا يصلح	%
1	موضوع حر	10	48%	11	25%
2	حديقة المدرسة	19	90%	2	10%
3	الفصول الاربعة	16	76%	5	24%
4	مدينة الالعاب	9	43%	12	57%
5	الالوان	17	81%	4	19%

¹. تم استخدام التكرار لغرض الكشف عن النسب المئوية لخصائص الرسوم لنفس الاستمارة بعد ان تم اعطاء الدرجة الخاصة لكل تلميذ .

من خلال النظر الى اراء الخبراء ظهر ان موضوع حديقة المدرسة - الفصول الاربعة - الالوان , قد نالت رضا الخبراء، وعليه اعتمد الباحث للكشف عن التعبير الفني لتلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة).

تحديد مستلزمات الرسم :

وفر الباحث المستلزمات لجميع أفراد عينة البحث بعد ان أجرى دراسة استطلاعية على افراد العينة البالغ عددهم (107) تلميذ وتلميذة من مدرسة شفته المختلطة الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى لمعرفة الألوان التي يفضلها التلامذة ونوع الورق المستعمل، اذ وفر الباحث للتلامذة الألوان من نوع اقلام المايك ونوع من الورق (A4)، بقياس (29 × 21سم).

(التطبيق النهائي):

بعد التوكل على الله سبحانه وتعالى. طبق الباحث بحثه من خلال الزيارة الى المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى،-التي بدأت يوم الأحد المصادف 2013/2/17 وانتهت بمشيئه الله يوم الأربعاء 2013/4/24، وقد استغرق مدة التطبيق الفعلي (66) يوماً بعد استبعاد العطل الرسمية (الجمعة والسبت)، وقد وجد الباحث تعاوناً كبيراً من قبل ادارة مدرسة شفته المختلطة الابتدائية مشكورة-اذ التقى أولاً بمعلمة التربية الفنية ومرشدات الصفوف قبل الدخول الى الصف وأجراء تطبيق البحث وذلك لتعريفهم بنوع البحث والغاية منه وذلك لتوفير المساعدة اللازمة وللتعرف على أوضاع التلامذة والمواهب التي يمتلكونها وعند دخولها الى الصف التي وقع عليه الاختيار للقيام بالدراسة راعى الباحث أن يكون الوقت المستغرق هو (45) دقيقة لكل درس يتم فيه عرض التمثيلية المخصصة ضمن انموذج لعب الادوار وممارسة التلامذة لهذه الادوار ومن ثم قيام التلامذة بالاجابة اختبار التصور الذهني (الصور التعليمية قبلياً) لغرض فرز التلامذة الذين يتمتعون بتصور ذهني جيد لغرض وضعهم ضمن المجموعة التجريبية ومن ثم اختبار التذوق الفني قبلياً وبعدها تنفيذ رسوم بموضوع حر، ثم تم تطبيق التمثيليات المعدة في البحث (حديقة المدرسة، الفصول الاربعة، الالوان) ثم اختبارهم باختبار التذوق الفني بعدياً والاياعاز لهم بالتعبير الفني عن التمثيليات التي شاهدها ومارسوا ادوارها بموضوع (الرسم الحر)، وقد كتب الباحث أسم (موضوع الرسم) على السبورة وأخذ بشرحه بصورة موجزة وسهله مؤكداً على الحرية المطلقة للتلامذة في التعبير عن ذلك الموضوع وتلوينه بالالوان التي زودهم بها وحاول أن يضيف جواً من المتعة والمرح في مداعبة

التلامذة والتمازح معهم حتى لا يشعروا بأي شيء غريب ربما يثير القلق لدى البعض منهم.

وزع الباحث مستلزمات الرسم من (ورق، أقلام، ألوان) وطلب من التلامذة إعطاء عنوان لأعمالهم الفنية وكتابة أسمائهم وأسم المدرسة والشعبة في ظهر ورقة الرسم وعند البدء أخذ الباحث بمشاهدة التلامذة وهم يرسمون وطرح بعض الأسئلة حول ما يرسمونه وتسجيل اجاباتهم ذهنياً ثم بعد ذلك تدوينها في (مفكرة خاصة) للرجوع إليها فيما بعد أن كان من الضروري ذلك وبعد جمع الرسومات، وضح الباحث أسئلة اختبار التذوق الفني وتسهيل ما قد يكون غامضاً عليهم وطرح أسئلة الاختبار بنفسه على كل تلميذ دون مساعدة المرشدة حتى يتأكد بنفسه من صدق اجابات التلامذة التي امتازت بالعفوية والشفافية الصادقة، بعد ذلك أهدى الباحث الألوان للتلامذة تعبيراً عن شكره وامتنانه متمنياً لهم النجاح والموفقية.

تصحيح المقياس وتحليل الرسوم:

اولاً: تصحيح المقياس:

بعد ان تجمع لدى الباحث (50) استمارة تمثل اجابات التلامذة على اختبار التذوق الفني بعدياً، قام بتصحيحها وأظهر نتائج كل استمارة، وبذلك أصبح لديه (50) درجة تمثل (25) درجة للمجموعة التجريبية و(25) درجة للمجموعة الضابطة، فضلاً عن ذلك أصبح لديه (50) رسماً للموضوع المحدد في البحث الحالي.

ثانياً : تحليل الرسوم:

استعان الباحث في تحليل رسوم العينة الاساسية للبحث البالغ عددها (50) رسماً بالمحللين اللذين تم ذكرهم سابقاً في ثبات الأداة وأتباع الخطوات الآتية:

- 1- يحلل كل رسم على اساس فقرات أداة تحليل الرسوم التي قام الباحث ببنائها لهذا الغرض.
- 2- تحصل كل خاصية من الخواص الوارد ذكرها على التقدير المناسب وباستعمال الدرجة المحددة والتكرار الذي تم ذكره في ضوابط التحليل.
- 3- تفرغ نتائج التحليل في جدول على شكل تكرارات يتم تحديد نسب مئوية لظهورها ويجري جمع الدرجة النهائية لكل خاصية من الخواص المحددة في استمارة التحليل من خلال المجموع الجبري للتكرارات التي أعطيت من الباحث والمحللين وتقسيم التكرار على (3) للحصول على التكرار النهائي الذي يعتمد في اظهار النتائج.

الوسائل الاحصائية :

اعتمدت الباحث مجموعة من الوسائل الاحصائية لاثهار النتائج والتحقق من بعض المتغيرات

منها:

1-معادلة T-Test لعينتين مستقلتين:

استخدمت في حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر

$$X_1 - X_2$$

$$T = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{N_1 + N_2}}}$$

$$\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{N_1 + N_2}}$$

(فيركسون , 1991 , ص221)

X_1 = حساب المتوسط الحسابي للعينة الاولى.

X_2 = حساب المتوسط الحسابي للعينة الثانية.

S_1^2 = حساب تباين العينة الاولى.

S_2^2 = حساب تباين العينة الثانية.

N_1 = حساب عدد افراد العينة الاولى.

N_2 = حساب عدد افراد العينة الثانية.

3-معادلة معامل الاقتران الرباعي

لحساب العلاقة بين سمة القلق والتعبير الفني الذي يظهر في رسوم التلامذة.

$$R_q = \frac{A - B}{A + B}$$

أذن (أ ، ب ، ج ، د) تمثل خلايا الجدول الرباعي.

(السيد، 1979 , ص379)

4-معادلة الخطأ المعياري للاقتزان الرباعي

استخدمت للتعرف على الدلالة المعنوية لمعامل الاقتزان الرباعي

$$R_q = \frac{1 - 2R}{2} \times \sqrt{\frac{1}{d} + \frac{1}{c} + \frac{1}{b} + \frac{1}{a}}$$

أذن

$R_q =$ الخطأ المعياري للاقتزان الرباعي.

(أ ، ب ، ج ، د) تمثل خلايا الجدول الرباعي.

(السيد، 1979 , ص381)

5-معادلة هولستي (Holsti)

استخدمت هذه المعادلة لايجاد معامل الثبات لاستمارة تقويم الاداء المهاري والتعرف على الاتفاق بين الخبراء.

$$R = \frac{2(C1, 2)}{C1 + C2}$$

حيث ان:

$(C1, 2) = 2$ = عدد الاجابات المتفق عليها من المصححين.

$C1$ = عدد الاجابات التي انفرد بها المصحح الاول.

$C2$ = عدد الاجابات التي انفرد بها المصحح الثاني

(الكبيسي، 1987 , ص40).

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

- ❖ النتائج
- ❖ الاستنتاجات
- ❖ التوصيات
- ❖ المقترحات

عرض النتائج ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصل اليها الباحث ثم مناقشتها على وفق مؤشرات الاطار النظري والدراسات السابقة، كذلك عرض ما تم التوصل اليه من استنتاجات وتوصيات ومقترحات.

الفرضية الصفرية (4):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على مقياس التذوق الفني بعدياً".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48) للتعرف على الفروق المعنوية بين اجابات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول مكونات مقياس التذوق الفني والجدول (21) يوضح ذلك.

الجدول (21)

القيمة المحسوبة والجدولية لمقياس الذائقة الفنية بعدياً

مستوى الدلالة (0.05)	درجة الحرية	قيمة (t-test)		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة				
دالة احصائياً	48	2,000	8,000	2,828	26	25	ت
				3,446	22	25	ض

من خلال النظر الى نتائج جدول (21) يظهر ان القيمة المحسوبة لاختبار (t-test) (8,000) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية (2) وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المجموعتين حول مقياس الذائقة الفنية لمصلحة المجموعة التجريبية وذلك لان المتوسط الحسابي لها يساوي (26) وبانحراف معياري (2,828) وهي اكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (22) وبانحراف معياري يساوي (3,446).

وتعود هذه النتيجة الى انموذج لعب الدور الذي اعتمده الباحث في اجراءاته وخاصة ما يتعلق بالتمثيلات (الالوان - حديقة المدرسة - الفصول الاربعة) التي أُعدت في هذا الانموذج، واسهمت بدرجة كبيرة في اظهار هذه النتيجة مما يولد لدينا تصوراً بان هذه التمثيلية قد طورت من الذائقة الفنية لدى التلامذة وقد انعكس ذلك في التعبيرات الفنية التي عبروا عنها في الرسم.

الفرضية الصفرية (5):

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول ادائهم في لعب الادوار التمثيلية والتعبير الفني بالرسم عنها بعدياً".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث معامل الاقتران الرباعي والخطأ المعياري للتعرف على العلاقة بين محتوى تمثيلية الالوان المقدمة في انموذج لعب الادوار والتعبير الفني الذي جسده افراد العينة (التجريبية والضابطة) في الرسوم والجدول (22) يوضح ذلك.

الجدول (22)

تحليل رسوم التلامذة على وفق التمثيلات المعدة في البحث

مستوى الدلالة (0,05)	الخطأ المعياري	معامل الاقتتان	لا تظهر	تظهر	العينة	مميزات الرسوم - خصائص			الخصائص				
						فرعية	ثانوية	رئيسية					
غير دالة	0,29	0,17	9	16	ت	4-1	عدد الاشخاص	الأشخاص					
			11	14	ض								
دالة	0,25	0,50	7	18	ت	5 فاكثر							
			14	11	ض								
غير دالة	0,27	0,26	8	17	ت	تخيلية	رمزية	بنائات					
			11	14	ض								
دالة	0,25	0,39	8	17	ت	طبيعية	واقعية						
			13	12	ض								
دالة	0,24	0,42	6	19	ت	وظيفية	تعبيرية						
			11	14	ض								
دالة	0,25	0,45	5	20	ت	وظائفية	واقعية	الآليات					
			10	15	ض								
غير دالة	0,28	0,17	9	16	ت	ثانوية	رمزية						
			11	14	ض								
دالة	0,26	0,31	10	15	ت	وحدات مصاحبة	منظر طبيعي	البيئة					
			14	11	ض								

مستوى الدلالة (0,05)	الخطأ المعياري	معامل الاقتران	لا تظهر	تظهر	العينة	مميزات الرسوم - خصائص		الخصائص
						رئيسية	ثانوية	
دالة	0,14	0,45	9	16	ت	تلوين الاشكال	الغرض من استعمال اللون	وحدة اللون
			15	10	ض			
دالة	0,24	0,46	5	20	ت	تلوين جميع اجزاء الورقة		
			11	14	ض			
غير دالة	0,27	0,16	10	15	ت	تلوين الخطوط الخارجية		
			12	13	ض			
دالة	0,23	0,47	10	15	ت	واقعية	رمزية استعمال اللون	
			14	11	ض			
غير دالة	0,30	0,27	7	18	ت	قريبة من الواقع		
			9	16	ض			
غير دالة	0,28	0,09	11	14	ت	غير واقعي (محرف)		
			14	13	ض			
دالة	0,23	0,61	5	20	ت	الاصفر	مقدار استعمال اللون	
			12	13	ض			
دالة	0,25	0,39	8	17	ت	البرتقالي		
			13	12	ض			
غير دالة	0,30	0,27	7	18	ت	الاحمر		
			9	16	ض			
دالة	0,14	0,45	11	14	ت	الازرق		
			14	11	ض			
دالة			6	19	ت	الاخضر		

	0,25	0,42	11	14	ض			
غير دالة			7	18	ت	البنفسجي		
	0,30	0,27	9	16	ض			
دالة			5	20	ت	البنّي		
	0,18	0,67	14	11	ض			
دالة			10	15	ت	الاسود		
	0,23	0,47	14	11	ض			

مستوى الدلالة (0,05)	الخطأ المعياري	معامل الارتان	لا تظهر	تظهر	العينة	مميزات الرسوم - خصائص		الخصائص
						ثانوية	رئيسية	
دالة			9	16	ت	مستمرة		
	0,14	0,45	15	10	ض			
غير دالة			6	19	ت	منقطعة		
	0,29	0,27	9	16	ض			
غير دالة			8	17	ت	متعرجة		
	0,28	0,26	12	13	ض			
دالة			6	19	ت	افقي		
	0,19	0,65	15	10	ض			
دالة			8	17	ت	عمودي		
	0,27	0,44	13	12	ض			
غير دالة			8	17	ت	عشوائي		

	0,27	0,26	11	14	ض			
وحدة الحجم	دالة	0,24	0,46	5	20	ت	الرئيسية	اكبر الاشكال حجماً
				11	14	ض		
	غير دالة	0,30	0,27	7	18	ت	الثانوية	
				9	16	ض		
وحدة استعمال الفضاء				يعالج مساحة الفضاء بطريقة:			معالجة مساحة الورقة	مساحة الفضاء
				اقل	اكثر			
	دالة	0,26	0,31	10	15	ت		
				14	11	ض		
	دالة	0,24	0,38	10	15	ت	جميع	
				15	10	ض		
	غير دالة	0,30	0,27	7	18	ت	وسط	
				9	16	ض		
	غير دالة	0,28	0,09	8	17	ت	جانب واحد	
				12	13	ض		

مستوى الدلالة (0,05)	الخطأ المعياري	معامل الارتقان	لا تظهر	تظهر	العينة	مميزات الرسوم - خصائص		الخصائص
						رئيسية	ثانوية	
دالة	0,24	0,38	10	15	ت	اساسية	تفاصيل الملابس والاقمشة	وحدة التفاصيل
			15	10	ض			
غير دالة	0,30	0,27	7	18	ت	(اكسوار) تفاصيل اضافية		
			9	16	ض			
غير دالة	0,29	0,28	6	19	ت	اساسية	استعمال الزخرفة لملء المساحة	
			9	16	ض			
دالة	0,20	0,49	5	20	ت	مبتكرة		
			12	13	ض			
دالة	0,21	0,53	7	18	ت	اجتماعية	تظهر ببيئة :-	
			14	11	ض			
غير دالة	0,28	0,09	11	14	ت	عدوانية		
			12	13	ض			
دالة	0,14	0,45	9	16	ت	تعاونية		
			15	10	ض			

من خلال النظر الى نتائج الجدول (22) يظهر ان هناك (24) خاصية من مجموع خصائص رسوم التلامذة المؤشرة في استمارة تحليل محتوى الرسوم البالغة (40) نوعاً قد ظهرت بمستوى دلالة معنوية، ان هذه النتائج قد اشرت على وجود

علاقة بين انموذج لعب الدور (تمثيلية الالوان -الفصول الاربعة - الحديقة المدرسية) والتعبير الفني الذي جسده التلامذة في رسومهم لصالح المجموعة التجريبية، اذ شكلت الخصائص الايجابية الدالة نسبة (57%) من خصائص الاستمارة، وظهر ان هناك خصائص لم تحصل على معامل اقتران عالي بين الدور التمثيلي والتعبير الفني.

لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تؤكد على وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى (0,05) بين الدور التمثيلي الذي مارسه التلامذة خلال التمثيلات المعدة في الانموذج والتعبير الفني الذي جسده التلامذة في رسم المنظر الطبيعي لصالح المجموعة التجريبية وفيما يأتي تفصيل لنتائج هذه الفرضية:

1-وحدة التكوين

أ-عدد الاشخاص: من خلال البيانات التي تم معالجتها في هذا الفصل ظهر ان تلامذة المجموعة التجريبية عبروا في رسومهم للاشخاص بمعامل اقتران رباعي بلغ (0,50) ولدى مقارنته بالخطأ المعياري البالغ (0,25) ظهر ان ذلك يشكل دلالة معنوية، اذ ان لديهم ميل الى رسم عدد كبير من الاشخاص في رسومهم دلالة على تطور وعيهم العقلي والادراكي اذ ان المجاميع دائماً تتمثل بالعمل التعاوني والمساعدة فيما بينهم لقضاء الحاجات الصعبة التي تواجههم ولانهم يمرون بالمرحلة الواقعية في التعبير الفني لذلك استوعبت رسومهم جميع الاشخاص الذين ظهروا في العرض التمثيلي وما زاد على ذلك يدخل في مميزات ما يدعى بملء فجوة النص وذلك باضافة ما يتخيله الطفل من نواقص في العمل المسرحي(ان الاطفال يميلون الى اضافة تفاصيل الى الاصل ليست واردة فيه بالأساس، اذ انهم يكملون الصورة الناقصة في الغالب أو يسدون

بعض الجوانب التي ينشغلون عن الانتباه اليها، فالادراك ينطوي على الاضافة
كما ينطوي على الحذف). (دسوقي، 1978، ص 60).

وهذا ما عبروا عنه في رسومهم كونهم مارسوا ادواراً في هذه التمثيلية، وكان
عددهم يتراوح ما بين (25) تلميذ وتلميذة ، مما ولد لديهم حب العمل والتعاون مع
الاخرين في زراعة الورود والزهور في الحديقة والتمتع بالوانها الجميلة، فظهر في
رسومهم اشخاص يتراوح اعدادهم اكثر من (5) مما اعطى ذلك احياءً حسيّاً بان
هؤلاء التلامذة يميلون الى الجماعات وكذلك يمثل ذلك مقياساً للاتصال مع بيئة
التلميذ كما انها تمثل مستوى ادراكه لعناصر حياته ومدى واقعيته في نظريته
لمفردات الحياة.

ج-نباتات: يظهر من جدول (22) ان تلامذة المجموعة التجريبية كان لديهم ميل
الى رسم النباتات والزهور والورود بصورة واقعية وعلى طبيعتها في البيئة
المحيطة بهم بمعامل اقتران بلغ (0,39) وخطأ معياري (0,25) ومعنى ذلك
وجود دلالة، وبعد تحليل رسوم التلامذة بعد مشاهدتهم لتمثيلية (الحديقة
المدرسية) والقيام بلعب ادوارها انهم رسموا النباتات بصورة واقعية لانهم يمرون
بمرحلة التعبير الواقعي في الرسم من جانب، وان ايجابية تصوراتهم الذهنية
من خلال هذه التمثيلية قد طور من قدراتهم التعبيرية فيما يخص البيئة ومنها
الاهتمام بالنباتات والاشجار والتمتع بالوانها وملامسها وعلاقتها بالفضاء، الى
جانب ذلك يظهر في الرسوم انهم قد عبروا بالتفصيل عن تلك النباتات
واعطوها وظيفة تمثل جمالية الطبيعة من خلال التعبير عنها، وذلك بعد
حساب معامل الاقتران الرباعي ظهر انه يساوي (0,42) وبخطأ معياري
(0,24) يعني ذلك وجود دلالة على قدرة التلميذ في توظيف هذه النباتات في
جمالية الموقف البيئي.

د-الاليات: ظهر من خلال النتائج ان التلامذة في المجموعة التجريبية قد عبروا عن شكل الاليات بصورة اكثر واقعية وتوظيفها على وفق متطلبات الموقف التعليمي وذلك بمعامل اقتران رباعي يساوي (0,45) وخطأ معياري (0,25)، وهذا مما لم يعبر عنه اقرانهم في المجموعة الضابطة.

هـ- البيئة: من خلال تحليل رسوم التلامذة للمجموعتين ظهر ان افراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا على وفق التمثيليات الثلاثة التي تتميز بالوانها الجذابة التي تظهر في حديقة المدرسة او الالوان او الفصول الاربعة من خلال ممارسة ادوارها قد عبروا عن شكل البيئة من خلال رسم الحديقة او مدينة الالعب باشجارها وازهارها والاكثار من الورود وبالوان جميلة وزاهية وبشكل مبتكر، وهو ما يشير الى ان التمثيلية المسرحية عملت على اثارة حيويتهم ومخيلتهم (مسرح الطفل يثير حيوية الاطفال العقلية عن طريق إثارة الخيال، على ما للخيال من اهمية في الاختراع والابتكار والاكتشاف)(غنيم، 2004،ص2) وهذه النتيجة ظهرت من خلال دعوة التمثيلية الى عمل الخير والمحافظة على البيئة والاعتناء بها، وقد ظهر ذلك من خلال معامل الاقتران الرباعي لرسم الحديقة الذي بلغ (0,31)، وخطأ معياري بلغ (0,26)

2-وحدة اللون:

أ-الغرض من استعمال اللون: من خلال نتائج جدول (22) تبين ان التلامذة في المجموعة التجريبية قد استعملوا الالوان بشكل واضح في تلوين الاشكال المكونة للرسم بمعامل اقتران رباعي بلغ (0,45) وخطأ معياري بلغ (0,14) كذلك استعملوا الالوان في تلوين اجزاء الورقة بمعامل اقتران رباعي بلغ (0,46) وخطأ معياري بلغ (0,24) عكس اقرانهم الذين استعملوا اللون في

تلوين الخطوط الخارجية للأشكال وأكثرهم تركوا الفضاء بدون تلوين، مما يدل على أن الألوان التي استعملت في العرض المسرحي تتناسب مع واقعية المرحلة الفنية التي يمر بها التلامذة.

ب-رمزية استعمال اللون: من خلال تحليل رسوم التلامذة ظهر أن أفراد المجموعة التجريبية قد استعملوا الألوان بشكل واقعي من خلال نتيجة معامل الاقتران الرباعي الذي بلغ (0,47) وخطأ معياري (0,23) عن أقرانهم أفراد المجموعة الضابطة الذين استعملوا الألوان بطريقة محرفة مما يدل على عدم فهمهم لعملية الاستعمال.

وقد يعود السبب في ذلك إلى الحوار الذي تتضمنه التمثيليات الثلاثة الذي يشير إلى الألوان وطبيعتها وكونها عملت على إثارة خيال الطفل فضلاً عن ميل الإنسان لها بصفاتها تشكل عاملاً ترويحياً ونفسياً يميل إليه الأسوياء من الناس سيما الألوان الزاهية بكل درجاتها أو ذات الطبيعة الحارة أو التي تشكل مفردات البيئة.

ج-مقدار استعمال اللون: من خلال نتائج جدول (22) يظهر أن الألوان (الاصفر - البرتقالي - الأزرق - الأخضر - البني - الأسود) قد استعملت بصورة أكثر عند أفراد المجموعة التجريبية، فاللون (الاصفر والبرتقالي) كانا أكثر تميزاً في تعبيرات التلامذة، إذ لونت الأزهار والورود والشمس بهذه الألوان، وتلوين الأشجار باللون الأخضر والبني وتلوين السماء باللون الأزرق، يعبر عن دلالة الانطباع الواقعي، وبنفس النمط لون الأشخاص الشريرون باللون الأسود كما كانت دلالاته في المسرحية "عندما يتذوق الأطفال الصور المسرحية الجميلة يصبحون أكثر إحساساً بالجمال" (وارد، 1986، ص 150)، وهذا ناتج من تأثير التمثيليات وفاعليتها في نفوسهم، فتجسد في تعبيراتهم الفنية أكثر من أقرانهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في تلك التمثيليات.

3-وحدة الخطوط:

أ-**الصفة الحركية للخطوط:** ظهر من خلال نتائج جدول (22) ان التلامذة قد عبروا في رسومهم عن الخطوط بانواعها، فافراد المجموعة التجريبية تميزت تعبيراتهم الفنية عن استعمال الخطوط المستمرة، وذلك ما يشير اليه معامل الاقتران الرباعي البالغ (0,45) وخطاً معياري بلغ (0,14) ولم تظهر في رسومهم الخطوط المتقطعة او المتعرجة مما يدل على تاثير لعب الدور الايجابي في انجاز التعبير بشكل اكثر اتساقا.

ب-**اتجاه الخطوط في ملء المساحات:** ظهر ان افراد المجموعة التجريبية كانوا يميلون الى رسم الخطوط الافقية والعمودية في تعبيراتهم الفنية عن الاشكال المكونة لرسومهم، اذ ظهر ان معامل الاقتران الرباعي للخطوط الافقية بلغ (0,65) وخطاً معياري بلغ (0,19)، اما الخطوط العمودية بلغ (0,44) وخطاً معياري بلغ (0,27) بينما عبر افراد المجموعة الضابطة بخطوط عشوائية او شعاعية مما يعطي ذلك مؤشراً عن ان المشاركة في لعب الدور يمنح التلامذة تصورات ذهنية اوضح في التعبير عن انواع الخطوط واستعمالاتها في مساحات الرسم. وهذا يعني ان التمثيليات المعدة في الانموذج قد اسهمت في تطوير التخيل لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

ج-**اكبر الاشكال حجماً:** تبين من خلال جدول (22) ان تلامذة المجموعة التجريبية قد عبروا عن الشخصيات الاساسية بحجوم اكبر من الشخصيات الثانوية وهذا ما ظهر في رسومهم عن الخير والشر، وذلك بمعامل اقتران رباعي بلغ (0,46) وخطاً معياري بلغ (0,24) وهذه نتيجة تعطي احياءً بصرياً عن

تطور التصور الذهني لدى التلامذة من خلال ممارستهم للعب الادوار الذي يسهم في تعبيراتهم الفنية.

4-وحدة استعمال الفضاء:

أ-مساحة الفضاء: ظهر ان اغلب تلامذة المجموعة التجريبية عبروا في رسومهم عن معالجات فنية لمساحة الورقة بصورة اكثر من اقرانهم افراد المجموعة الضابطة الذين وزعوا مفرداتهم بصورة عشوائية، وذلك من خلال ما ظهر في نتيجة معامل الاقتران الرباعي الذي بلغ (0.31) وخطأ معياري بلغ (0.26) لانهم شاركوا في ملء احد الادوار التي تحتاج في طبيعتها الى التفاعل مع كل المفردات المحيطة ببيئة العرض والذي يعد الفضاء جزءا منها.

ب-توزيع الاشكال داخل الفضاء: تبين من خلال تحليل الرسوم ان افراد المجموعة التجريبية قد وزعوا الاشكال المكونة للرسم على جميع مساحة الورقة وذلك بمعامل اقتران رباعي بلغ (0.38) وخطأ معياري بلغ (0.24)، بينما ظهر ان افراد المجموعة الضابطة قد وزعوا اشكال رسومهم في وسط الورقة او أحد جوانبها مما يدل على وجود الخوف او القلق الذي ينتابهم في حياتهم، بينما تعكس نتيجة المجموعة التجريبية الذين مارسوا لعب الدور على انهم اصبحوا اكثر دقة وتوازن في التعبير عن مواقع الاشكال المحيطة بهم.

5-وحدة التفاصيل:

أ-تفاصيل الملابس والاقمشة: ظهر ان هناك اهتمام لدى افراد المجموعة التجريبية لديهم ميل في اظهار تفاصيل ملابس الاشخاص من خلال معامل الاقتران

الرباعي البالغ (0.38) وبخطاً معياري بلغ (0.24) وهذا يعني ان ممارستهم ومشاهدتهم للتمثيلات ولعب ادوارها قد اسهم في تطوير تصوراتهم الذهنية لملاحظة الاشياء الدقيقة التي ربما تغيب عنهم في حياتهم اليومية.

ب- استعمال الزخرفة لملء المساحة: ان مشاهدة التمثيلات الثلاثة ولعب ادوارها قد طور مفصلاً مهماً في تعبير التلميذ الذي تنتشده اليه التربية الحديثة والمتمثل بايصال المتعلم الى حالة الابتكار، وهذا ما ظهر لدى افراد المجموعة التجريبية من خلال التعبيرات الفنية في رسومهم والتي بينت قدرتهم على المقارنة بين البيئة الجميلة المتميزة بالوانها واشجارها ونباتاتها والبيئة التي لم تظهر فيها هذه المفردات، ويظهر ذلك من خلال معامل الاقتران البالغ (0,49) وخطاً معياري (0,20).

6- وحدة الموضوعات:

تبين من خلال تحليل الرسوم ان تلامذة المجموعة التجريبية انهم تأثروا باحداث التمثيلات الثلاثة والتي مارسوا ادوارها فجسدوها في تعبيراتهم عن مكونات البيئة واطفروا الحالة الاجتماعية والتعاونية التي يتوجب عليهم معاشتها واطفروا التمييز بين الجميل والقبيح في تعبيراتهم بالرسم من خلال عزل كل حالة عن الاخرى مما يدل على ان المسرحية اعطت انطباعاً واضحاً لكل دور من هذه الادوار، وذلك من خلال حساب معامل الاقتران الرباعي البالغ (0,53) وبخطاً معياري بلغ (0,21) للحالة الاجتماعية ومعامل الاقتران الرباعي البالغ (0,45) وبخطاً معياري بلغ (0,14) للحالة التعاونية.

وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع الدراسات السابقة كدراسة (العبيدي، 1988) ودراسة (العامري، 2002) ودراسة (العبيدي، 2008) ودراسة (الحميدي، 2009).

الاستنتاجات:

من خلال ما تقدم من عرض للنتائج وتحليلها على وفق استمارة تحليل محتوى الرسوم التي انجزها تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكذلك نتيجة اختبار التدوق الفني يستنتج الباحث الاتي:

4-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعبيرات الفنية لتلامذة المجموعة التجريبية والتمثيلات التي اعدت في البحث الحالي ومارسوا ادوارها وذلك من خلال تنفيذهم للرسوم على وفق متطلبات تلك التمثيلات، وهذا يعني درجة تأثرهم باحداث تلك التمثيلات والادوار التي مارسوها والتي ولدت انطباعاً حسيّاً لديهم تجسد في تعبيراتهم الفنية بالرسم، وكذلك اسهمت تلك التمثيلات في تغير بعض المفاهيم المترسخة لدى التلامذة من السلب الى الايجاب.

5-تميزت رسوم تلامذة المجموعة التجريبية بالتعبير عن الشخصيات التي ظهرت في احداث التمثيلات (الالوان -حديقة المدرسة - الفصول الاربعة)، بينما لم يعبر عنها اقرانهم في المجموعة الضابطة.

6-ظهر واضحاً ان رسوم تلامذة المجموعة التجريبية عبرت عن بعض الخصائص التي تتميز بواقعيتها مثل (النباتات، الاليات، الادوات، البيئة)، أكثر مما عبر عنها اقرانهم المجموعة الضابطة اذ تميل احياناً الى الرمزية او المحرفة.

7-إن تأثير البيئة ومدى اتصال التلميذ في هذه المرحلة بها ظهر واضحاً في تعبيراته الفنية بالرسم، لذلك عبر تلامذة المجموعة التجريبية عن البيئة بشكل واضح وعلى وفق متطلبات التمثيلية المعدة لذلك، فرسموا المنظر الطبيعي بالوانه الجميلة التي تختزن في ذاكرتهم ومشاهدتهم لاحداث تلك التمثيلات، بينما عبر اقرانهم تلامذة المجموعة الضابطة برسم لا تمت بصلة لواقع التمثيلية وانما عبروا عنها من ذاكرتهم او انطباعاتهم الحسية المختلفة التي شاهدها سابقاً ولازالت عالقة في اذهانهم .

8- تبين من خلال رسوم تلامذة المجموعتين انهم استعملوا الالوان في تلوين مفردات رسومهم التي عبروا فيها عن الموضوعات المحددة في هذا البحث، لكن تميزت رسوم تلامذة المجموعة التجريبية بمقادير استعمالها على وفق متطلبات التمثيلية ولم يستعملوها بصورة غير واقعية او محرفة مثلما فعل ذلك اقرانهم تلامذة المجموعة الضابطة.

9- هناك تأثير واضح للتمثيلات التي مارس ادوارها تلامذة المجموعة التجريبية في اعطائهم تصوراً ذهنياً عن توزيع الاشكال داخل الفضاء ومعالجته البنائية وقد تجسد ذلك في تعبيراتهم الفنية عن توزيعها داخل الفضاء كله، بينما عبر اقرانهم تلامذة المجموعة الضابطة بتوزيع تلك الاشكال، اما في وسط الفضاء أو الميل إلى أحد الجوانب منه.

10- هناك تأثير واضح للتمثيلات التي مارس ادوارها تلامذة المجموعة التجريبية في اظهار البيئة التعليمية بصفاتها بيئة اجتماعية ذات وظيفة تعاونية تجسد ذلك في تعبيراتهم الفنية عن البيئة الاجتماعية (الفصول الاربعة، حديقة المدرسة، الالوان) والبيئة التعاونية، بينما ظهر عند اقرانهم تلامذة المجموعة الضابطة البيئة العدوانية التي تمثلت بادوات العنف والمعارك والحروب... وغيرها.

11- ظهر واضحاً من خلال اجابات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التذوق الفني ان التمثيلات التي اعدت في البحث الحالي على وفق انموذج لعب الادوار كان لها اثرٌ فعالٌ في تنمية التخيل والتصور الذهني لدى تلامذة المجموعة التجريبية التي تفوقت على اقرانهم تلامذة المجموعة الضابطة، وقد تجسد ذلك في تعبيراتهم الفنية بالرسم واجاباتهم على الاختبار.

التوصيات :

بناء على الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث يوصي بالاتي:

1-حث معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في استعمال انموذج لعب الادوار كطريقة في التدريس ووسيلة تعليمية هادفة لتطوير المدركات الحسية للتلامذة عند اكسابهم الخبرات التعليمية من خلال المواد الدراسية المختلفة.

2-استعمال انموذج لعب الادوار في المرحلة الابتدائية لمعالجة بعض السلوكيات غير السليمة التي تظهر عند بعض التلامذة، وذلك من خلال اتاحة الفرص امامهم لممارسة الادوار التي يتضمنها الانموذج.

3-الاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية (اثناء الخدمة) على كيفية استعمال اسلوب اللعب التمثيلي بتدريب التلامذة على كافة المهارات الاجتماعية والتعاونية والمعرفية والحس حركية.

4- جعل عملية التعليم في المرحلة الابتدائية تقوم على النشاط الذاتي للتلميذ (باعتباره محور العملية التعليمية)، وذلك من خلال توفير الفعاليات والانشطة التعليمية التي تساعد على ان يتعلموا بانفسهم من خلال التفاعل المباشر مع مفهوم الخبرات الحسية المباشرة التي حددها (ادكار ديل - في مخروط الخبرة).

5-التأكيد على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتشجيع التفاعل الاجتماعي والتعاوني بين التلامذة وزرع روح المحبة بينهم وتنمية ذوقهم الجمالي.

6-حث الكتّاب والمؤلفين لكتابة تمثيلات مخصصة لتلامذة المرحلة الابتدائية تحمل الكثير من القيم التربوية التي نهدف الى غرسها فيهم، وذلك لتشجيع معلمي هذه المرحلة في استعمالها ضمن انموذج لعب الادوار كوسائل تعليمية هادفة ولمختلف المواد الدراسية.

7-تزويد دروس التربية الفنية بمجموعة متنوعة من اللعب والدمى والوسائل التعليمية والمستلزمات الضرورية لغرض توظيفها ضمن اسلوب اللعب التمثيلي لاجل تشجيع التلامذة على ممارسة الادوار والمحاكاة لهذه الوسائل المختلفة.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في البحث الحالي يقترح الدراسات:

1-اثر اسلوب اللعب التمثيلي في تبديد سمة القلق لدى التلامذة من خلال تعبيراتهم الفنية.

2-دور اللعب التمثيلي في التعبيرات الفنية للتلامذة العدوانيين وغير العدوانيين.

3- موازنة بين الدور التمثيلي واساليب تدريسية اخرى.

4-معرفة اثر المسرح المدرسي في العملية التعليمية.

المصادر

❖ المصادر العربية
❖ المصادر الأجنبية

1. ابراهيم ، عبد الستار ، العلاج السلوكي للطفل اساليبه ونماذج من حالاته ، علم المعرفة ، الكويت ، 1993.
2. ابراهيم ، هديل ساجدة ، اثر طريقة تمثيل الادوار في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ودافعيتهم لتعلم العلوم، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ديالى كلية التربية ، 2002.
3. ابراهيم، زكريا، مشكلة البنية، مكتبة نصير دار مصر للطباعة، مصر، 1976.
4. ابن فرج، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
5. ابن منظور. لسان العرب. ، دار لسان العرب، 1970 .
6. ابو حطب ، فؤاد واخرون، التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1986.
7. ابو معال، عبد الفتاح. في مسرح الطفل. دار النهضة المصرية، القاهرة، 1984.
8. ابو موسى، لطفي موسى، اثر استخدام الدراما على تحسين مستوى المهارات القرائية لذا طلبة الصف السابع الاساسي ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية، غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، 2008.
9. ابو هيف، عبدالله. مسرح الاطفال في سوريا. منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2002.
10. اسعد، سامية، التذوق والادب – مجلة الفيصل، العدد 122، للسنة الحادية عشرة، دار الفيصل للثقافة، السعودية، الرياض، 1987.
11. اسكندر، نجيب، تقييم المعاني للمترادف والمتوارد والنقيض من اسماء وافعال وادوات وتعايير، مطبعة الزمان، بغداد، 1971.

12. الالوسي، جمال حسين وأميمة علي خان. علم نفس الطفولة والمراهقة. مطبعة جامعة بغداد، 1983.
13. الامام ، مصطفى محمود وآخرون ، التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد 1990.
14. امبو سعيدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي. طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009 .
15. امين، معن جاسم محمد.: الحكم الجمالي بين الادراك الحسي والتذوق الفني، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، (رسالة ماجستير غير منشورة). (2001).
16. أورليخ ،دونلد وآخرون،. استراتيجيات التعليم : الدليل نحو تدريس أفضل، ترجمة عبد الله ابو نبعة، مكتبة الفلاح، العين 2003.
17. بحراري، حسن. مسرح الطفل، منشورات المركز الثقافي العربي. بيروت، 1994.
18. بدير، ريان سليم وعمار سالم الخزرجي، علم النفس في التربية الفنية، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، 2007.
19. البستاني، افرام . منجد الطلاب. المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1963.
20. البسيوني، محمود: اسس التربية الفنية، دار المعارف بمصر، 1972.
21. _____ : قضايا التربية الفنية، القاهرة، 1985.
22. _____ : اسس التربية الفنية، عالم الكتب، القاهرة. 1993.
23. البغدادي، محمد رضا. الانشطة لابداعية. جامعة القاهرة، كلية التربية، الفيوم، القاهرة: 2000.
24. البكري، احمد فؤاد عبد الحميد. مسرح الطفل بين الواقع والمأمول. د.ب، 2004.
25. بلقيس، أحمد وتوفيق مرعي . الميسر في سيكولوجية اللعب. دار الفرقان، عمان، 1982.

26. _____ : سيكولوجية اللعب ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، 1987.
27. البياتي ، خليل ابراهيم ، علم النفس التجريبي ، مطبعة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد ، 1990.
28. بياجييه، جان. علم النفس وفن التربية. ت: محمد بردوزي، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، المغرب، 1989.
29. تيماشيف، نيقولا. نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها. ت: محمد عودة واخرون، دار المعارف للطباعة، القاهرة، 1974.
30. جابر، عبد الحميد جابر. سيكولوجية التعلم . دار الاتحاد العربي للطباعة والنشر ، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982
31. جاسم، لينا عادل، دور النشاط التمثيلي في تقويم السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، كلية الفنون الجميلة، بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة. 2005.
32. الجبوري، جنان مزهر لفته، اثر استخدام الدور التمثيلي في تحصيل تلميذات الخامس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2000
33. الجسماني، عبد علي، علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية، منشورات مكتبة الفكر العربي، بغداد، المنصور، 1984.
34. جعفر، نوري، طبيعة الانسان في ضوء فلسفة بافلوف، بغداد، مطبعة الزهراء، 1977.
35. ---،----، ثقافة الاطفال دراسات وافكار، دار ثقافة الطفل، جمهورية العراق، بغداد، 1992.
36. حسن، محمد حسن، الاصول الجمالية للفن الحديث، القاهرة، دار الفكر العربي، ب،ت.

37. حسن، ناهدة عيدان، اثر برنامج اللعب التمثيلي في العمليات الادراكية لطفل الروضة في الصف التمهيدي، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، 2001.
38. الحصري، على منير ويوسف العنزي. طرق التدريس العامة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ، 2000 .
39. الحميداوي، هيثم . أثر القصة المصورة في تنمية التعبير الفني لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية،.(رسالة ماجستير غير منشورة) 2009
40. حنورة، مصري عبد الحميد.: علم نفس الفن وتربية الموهبة، دار غريب، القاهرة. 2000
41. _____ : اساسيات تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر، عمان، 2001.
42. _____ : مقالة عن طريق الانترنت، 2005.
43. الحيلة، محمد محمود. التربية الفنية واساليب تدريسها، دار المسيرة، عمان، 1998.
44. ----- . تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التعليمية، دار المسيرة، عمان، 2002.
45. _____ . الالعاب التربوية وتقنيات انتاجها-سيكولوجيا وتعليميا وعمليا . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
46. خالص، امل عبد الرحمن. العمل الفني التشكيلي بين التذوق الجمالي والنقد الفني تحليل نماذج الفن العراقي المعاصر، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، 1997.

47. الخرزجي، محمد صبيح، "تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة التذوق الفني في ضوء انموذج ابعاد التعلم لمارزانو"، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد - كلية الفنون الجميلة، 2011.
48. الخطيب، ابراهيم ياسين (آخرون). التنشئة الاجتماعية للطفل. ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
49. الخليلي، خليل يوسف، وعبد اللطيف حسين، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم، دبي. 1996.
50. الخوالدة، محمد محمود. اللعب الشعبي عند الاطفال ودلالاته التربوية في انماء شخصياتهم ، دار المسيرة، عمان، 2003.
51. الخوالدة، محمد محمود وامة الرزاق وشفاء بافيه، محمد صوالحة، علم نفس اللعب عند الاطفال، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 1996 .
52. الخولي، وليم، الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، دار المعارف مصر، 1976.
53. دافيدوف، لنزال، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطوب ومحمود عمر ونجيب حزام، دار ماكجر وهيل، منشورات مكتبة التحرير، 1983.
54. دبور، مرشد. التخيل معناه واهميته. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مصر، 1979.
55. دسوقي، كمال. الادراك الكلي عند الطفل، دراسة نمو مدارك الصغار العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1987.
56. الدلوي، مصطفى اسماعيل جمعة، اثر اللعب الدور في تنمية السلوك التعاوني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية الاداب - الجامعة المستنصرية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) 2006.
57. راجح، احمد عزت، اصول علم النفس، المكتب المصري الحديث الاسكندرية، 1976.
58. الراوي، نزار، التصميم بنية نظام العلاقات، تقديم عادل كامل، بدون مكان للنشر، 1999.

59. رايسر، دولف: بين العلم والفن، ترجمة سلمان الواسطي، دار المأمون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1986.
60. الربيعي، نضال كاظم مطر، التذوق الفني وعلاقته بأسلوب الادراك (التأملي- الاندفاعي) و (الاستقلال - الاعتماد على المجال)، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2003.
61. روميوفسكي، اي، جي. اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم. ت: صلاح العربي، كوجان بيج المحدودة، لندن، 1976.
62. الرويضي، انصاف، علم الجمال بين الفلسفة والابداع، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1995.
63. ريد، هيرت. تربية الذوق الفني. ت: يوسف ميخائيل أسعد، 1975.
64. زيناتي، جورج، الموسوعة الفلسفة العربية، معهد الاتحاد العربي، 1986.
65. ساسترة، الفونسو، مسرح الطفل ، ت: اشواق عبد العال، دار المامون للترجمة والنشر، بغداد، 2008.
66. ستولينتز، جيروم، النقد الفني، ترجمة فؤاد زكريا، الموسوعة العربية للدراسات والنشر، 1974.
67. سعدون، فاتن، هيئة الشخصية المسرحية ودلالاتها الرمزية لمسرح الاطفال في العراق، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة). 2001
68. السيد علي، محمد، وابراهيم بسيوني عميرة، التربية العلمية وتدریس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
69. السيد، خالد عبد الرزاق. سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
70. السيد، عبد الحكيم، الابداع والشخصية دراسة سيكولوجية، منشورات علم النفس التكاملي، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1971.
71. السيد، فؤاد البهي.: علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة، دار الفكر العربي. 1979.

72. السيد، حسن احمد، تنمية تعليم النمو في المدارس العربية، باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، عدد (39)، مركز دراسات الوحدة، بيروت، 2005.
73. الشال، محمد النبوي، التذوق وتاريخ الفن، مكتبة الضحى، الكويت، ب، ت.
74. الشبلي، ابراهيم مهدي. المناهج وبنائها وتنفيذها. مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1986 .
75. شحاتة، حسين. تعلم اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق ، 1996 .
76. الشيخ، غريد. تربية وتعليم الطفل من خلال اللعب . دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2006 .
77. صالح، عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، 1984.
78. صالح، قاسم حسين، سايكولوجية ادراك اللون والشكل، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1982.
79. صوالحة، محمد احمد، علم نفس اللعب، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013.
80. عاشور، هالة. الالعاب ووسائل التسلية وأثرها النفسي والتربوي في طفل ما بين السادسة والثانية عشرة. جامعة القديس يوسف، بيروت. (رسالة ماجستير في العلوم التربوية) 1998.
81. عاقل، فاخر، مدارس علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين، 1977.
82. العامري، عامرة خليل. أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى اطفال الرياض. مجلة كلية التربية الاساسية، العدد 53، الجامعة المستنصرية، 2008.
83. العاني، مها عبد الحميد جواد، اثر بعض المتغيرات في الادراك، كلية الاداب، جامعة بغداد. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 1999.
84. عبد الحسين، علياء محسن وعبد المنعم خيرى ومحمود شكر، دليل معلم التربية الفني للمرحلة الابتدائية، مطبعة دائرة العيادات الطبية والشعبية، 2011.

85. عبد الحميد، شاكر، التفضيل الجمالي، عالم المعرفة، تسلسل 767، 2001.
86. عبد الرزاق، أسعد وعوني كرومي. طرق تدريس التمثيل. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، 1980.
87. عبد السميع، مصطفى (وآخرون). الاتصال والوسائل التعليمية. قراءات أساسية ، مركز الكتاب للنشر ، 2001 .
88. عبد الصاحب، ذكرى، منظومة المكياج وعملها في تجسيد الشخصيات المسرحية، مسرح الطفل انموذجاً، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2010.
89. عبد الكريم ، زينب ، علم النفس التربوي ، دار اسامة النشر والتوزيع ، عمان ، 2009 .
90. عبد اللطيف، فاتن ابراهيم. نمو الطفل والتعبير الفني. المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2004.
91. عبد المعطي، الابداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، 1985.
92. عبد الهادي، نبيل. سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الاطفال ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
93. عبدالله، محمد حسن. قصص الاطفال ومسرحهم. دار قباء للطباعة والنشر. مصر، 2000.
94. العبيدي، ايمان. أثر سرد الحكايات في تنمية التعبير الفني لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، 2008.
95. العبيدي، حنان عزيز. مميزات رسوم التلامذة في المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد. كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة) 1988.
96. _____ . اسس كتابة نص مسرحي للاطفال على وفق خصائص النمو ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، 2006.
97. عدس، عبد الرحمن، وتوق محي الدين، المدخل الى علم النفس، مطبعة دار جون وايلي وابنائهم، انجلترا، 1986.

98. عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. 2008.
99. المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
100. العناني، حنان عبد الحميد. اللعبة عند الاطفال والاسس النظرية والتطبيقية، دار الفكر ، عمان ، 1991 .
101. الفن والدراما والموسيقى في تعليم الطفل، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، 2002.
102. عون، سامي، الموسوعة الفلسفية العربية المجلد الثاني، سامي عون، بيروت، معهد الانماء العربي، 1988.
103. العيسوي، عبد الرحمن محمد. المشكلات السلوكية في الطفولة والمراهقة. دار النهضة العربية، بيروت، 2005.
104. غوشه ، زكي راتب. مشكلات التوظيف بالإدارة العامة للدول النامية. مجلة 9، عدد 2 ، كانون الأول دراسات الجامعة الاردنية، 1982 .
105. فواز جوربة طلعت، صدمة الحرب اثارها النفسية والتربوية في الاطفال، دار النهضة العربية، بيروت، 2011.
106. فيشر، ارنست، ضرورة الفن، ت، اسعد حليم، الهيئة المصرية للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1971.
107. فيركسون ، جورج ، التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس ت: هناء العكلي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد، 1991.
108. قطامي، يوسف ونايفة القطامي. نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1998.
109. -----،-----، نماذج التدريس الجيد، دار الشروق، عمان، 1993.

110. قنديل، محمد متولي ورمضان مسعود بدوي. الالعاب التربوية في الطفولة المبكرة. دار الفكر، عمان، 2007.
111. كاتوت، سحر أمين. طرائق تدريس العلوم، دار دجلة، عمان، 2009.
112. كاظم، سميرة عبد الحسين. اثر برنامج قصصي في تطوير التخيل عند الاطفال. كلية التربية، جامعة بغداد، ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة). 1996.
113. الكبيسي، وهيب مجيد. طرق البحث في العلوم السلوكية. مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1987.
114. كلايف، بل: الفن، ترجمة: عادل مصطفى، دار النهضة. 2001
115. الكناني، ماجد نافع، بناء نظام تعليمي لتطوير الادراك الحسي في مادة المنظور، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، 1998.
116. اللبابيدي، عفاف وعبد الكريم الخليفة. سيكولوجية اللعب. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1990.
117. ماير، ولترجي. مفاهيم النمذجية الرياضية. ت: حبيب محسن الدوري، مطابع التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1990.
118. محرم، عبلة. التعبير الحركي، القاهرة، 1974.
119. محمد سعيد، ابو طالب، علم النفس الفني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، 1990.
120. محمود، صلاح الدين عرفة، م ، تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه) ، عالم الكتب ، القاهرة 2006.
121. مذكور، بشرى حسن، اثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية، كلية التربية، جامعة بغداد، ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة) 2002.
122. مراد، يوسف، مبادئ علم النفس العام، دار المعارف بمصر، 1966.

123. مردان، نجم الدين علي. رياض الاطفال في الجمهورية العراقية، تطورها ومشكلاتها واسسها التربوية والنفسية. مطبعة الزهراء، بغداد، 1973.
124. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، دار المسيرة للنشر ، عمان 2009.
125. مطر، اميرة حلمي، مقدمة في علم الجمال، دار النهضة العربية، 1972.
126. ملحم، سامي محمد. استراتيجيات تعلم المفهوم دراسة أثر كل من تنظيم الخبرة التعليمية الذكاء والاسلوب العرضي في تعلم طلبة المتوسطة للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها .مجلة حولية كلية التربية، السنة العاشرة، ع10، القاهرة، 1995.
127. ميلر، سوزانا. سيكولوجية اللعب. ت:حسن عيسى، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1987.
128. ملص، محمد بسام. اثر النشاط التمثيلي في التربية.مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 17، السنة السادسة، 1986.
129. المنجد في اللغة والاعلام، دار المشرق، بيروت، 2005.
130. منصور، علي والاحمد، امل، سيكولوجية الادراك، منشورات جامعة دمشق، 1996.
131. المنصوري ، محمد ، جان بياجيه واللعب ، مجلة علم النفس ، السنة الرابعة ، العدد السادس عشر ، اكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1990.
132. الموسى، نهاد، نظرية النمو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، بيروت، 1980.
133. ميوكاروفسكي، يان. سيمياء براغ للمسرح. ت: اميركوريه، منشورات وزارة الثقافة السورية، سلسلة دراسات نقدية عالمية. دمشق، 1997.
134. نبهان، يحيى محمد. طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاته العملية. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

135. النجاتي، محمد عثمان، علم النفس في حياتنا اليومية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1988.
 136. نجيب، احمد. فن الكتابة للأطفال. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر مصر، 1982.
 137. نعمة، ماضي حسن.: برنامج تعليمي لتنمية التذوق الفني لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، قسم الفنون التشكيلية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، بغداد 2005.
 138. النقيب، ايمان العربي، المسرح والقيم التربوية للطفل، دار المعرفة للطبع والنشر، الاسكندرية، مصر، 2011.
 139. نوبلر، ناثن، حوار الرؤيا، مدخل الى التذوق الفني والتجربة الجمالية، ترجمة فخري خليل، دار المامون للترجمة والنشر، بغداد، 1987.
 140. وارد، وينفرد. مسرح الاطفال. ت: محمد شاهين الجوهري، الدار المصرية للتأليف والترجمة. مصر، 1986.
 141. وزارة التربية، نظام المدارس الابتدائية، 1968.
 142. وينتج، ارنوف، مقدمة في علم النفس، سلسلة ملخصات تومي ترجمة عادل عزل الدين الاشول واخرون، دار ماكجر وهيل للنشر، 1983.
 143. يحيى، حسب الله. مقدمة في مسرح الطفل، بغداد، 1985 .
 144. يوسف، عقيل مهدي، نظرات في فن التمثيل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1988.
 145. يونس، فتحي، واخرون، المناهج، الاسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، عمان، 2004.
- المصادر الاجنبية :

1. Allen and James,
2. Cohen, D , The Development Of Play , London,N. Y. Routledge.1993.

3. Engler, Barbara, Personality Theories an introduction, Second Edition, Houghton Mifflin company, 1985.
4. Goetz, E. Alexander, P., and Ash, M., Educational Psychology .N.Y. Macmillon Publishing Co, 1992.
5. Graves, Maitland, The art of color and design, second edition, Mc Graw-Hill book company, new York, Tornto, London, 1951.
6. Gronlund, N. E., Measurement and Evalution in teaching , 4th ed, New York, Macmillan publishing Co. Inc., 1971.
7. Holisti, R. Content sangrias: Hand book with supplecation of the study intuition crisis, of communication. New York , Macmillan, 1967.
8. Kerr ,johns, changing the curriculum , London university , London press , Ltd-1986.
9. Ladousse, G. Role Play London. Oxford University, 1987.
10. Langer. Susanne. K. **"Feeling and Form"** A theory of Art Developed form philosophy in a new key. Routidge and kegan Paul Limited London, 1973.
11. March, D. and Others, Effect Prospect taking training inter ersanak proplem solvin Child, development, Vol, 1980, 51 p. no. 1.
12. Marcuse. Herbert, **Le Dimension Esthetique**, Pairs Imprime en France, Editions Seuil 1979.
13. Martin, Smith, Alistair, Quantum Drama Transforming Consciousness Through Narrative and Role – play, Journal – Citation, Journal of Educational Thought, Revue de la Pensee, vol. 29, No. 1, April, 1995.
14. Plaget. J. "The mechanism of perception" London. Paris, 1951.
15. Reece, I. and Walker, S. Teaching, Traing and learning: A practical Guide, Sunderland, Business Education Publishers. 1997
16. Rivett, P., Principle of Model Building. John Wiley and Sons N. Y., U.S.A., 1982.
17. Schierholt, Carla.

18. Schillerholt, Caria G., Enhancing Role Playing and Story Re – enactment in Primary Class Room – Course of Project, University of Alaska, 1994.
19. Shaftel, F.,and Shaftel,G., Role Playing for Social Values:Decision Making in the Social Studies.N.J.,Englewood Cliffs,Prentice - Hall, 1967.
- 20.Sommerho of, G, Life Brain and Consclousness, New perceptions through targeted systems Analysis, New york- North- Holland ,1990.
21. Stanley, C., Hopins, K. Educational and psychological measurement and Evolution, New jersey , prentice, Hall,1972.
22. Wilson, B.G. **An Experimental study Designed to Alter Fifth and sixth Grade Student's perception of paintings.** Studies in Art education, 1962.

مصادر الانترنت:

- 1-أبو السعد, عبد الروؤف. (2004). مراحل النمو وعلاقتها بأدب الطفل وتدريبه.
www.balgh.com/woman/tof1/cop42dip
www.egupt.tu/RAWANA FOUAD
- 2-سيف, محمد. (2005). تأملات في جذور الظاهرة المسرحية.
www.masraheon.com/index.htm
- 3-شكير, عبد الحميد. (2005). جمالية الكتابة الدرامية في المسرح المغربي.
www.al-masrah.com/Arabic/modules.php?name=news&new_topic=4
- 4- الخواجة, هيثم يحيى. (2005). مسرح الطفل بين الفن والتعلم.
www.kuwaitculture.org/theater/news.htm
- 5-الظهراني, 2005

www.gulfent.ws-vb-showthread?s=&thrcaded4272

6- عمر, عزت. (2004). أدب الطفل/ الضوابط النفسية والفنية.
www.izzatom.com/modules/news/index.php?storytopic=5

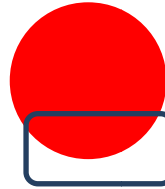
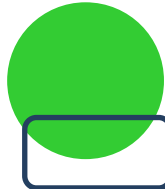
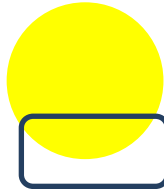
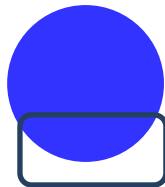
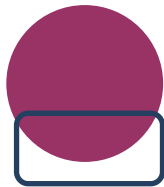
8- معلوف، انطوان. (2005). بيان مسرحي. www.mowaten.org/us.htm.

(1)

س1/ امامك لوحة تمثل عجلة الالوان، المطلوب تحديد الالوان الاساسية من خلال وضع علامة (✓)
امام اللون الاساسي؟



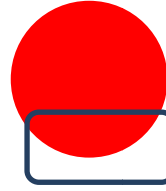
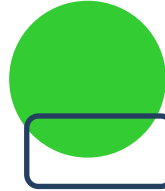
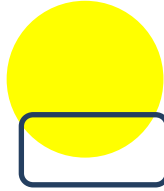
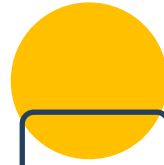
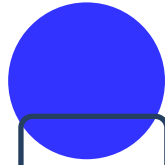
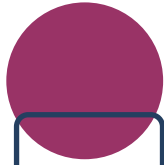
اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم للون الاساسي



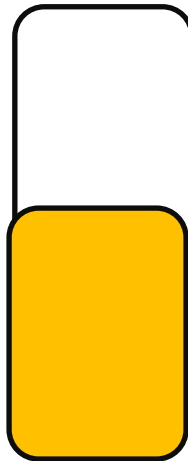
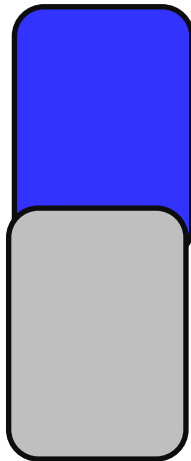
س2/ امامك لوحة تمثل عجلة الالوان، المطلوب تحديد الالوان الثانوية من خلال وضع علامة (✓)
امام اللون الثانوي؟



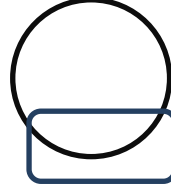
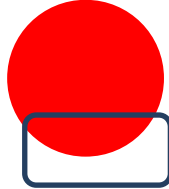
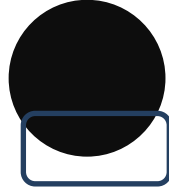
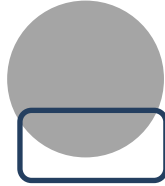
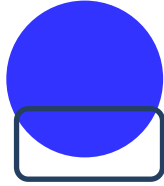
اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم للون الثانوي



س3/ امامك مجموعة من الالوان، المطلوب تحديد الالوان الحيادية من خلال وضع علامة (✓) امام اللون الحيادي؟



اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم للون الحيادي



س4/ امامك صورة لثمرة البرتقال، المطلوب تحديد انطباعك حول تلك الصورة من خلال وضع علامة (✓) امام الانطباع الملائم لك؟



اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم لانطباعك

☐

اجتماعي

☐

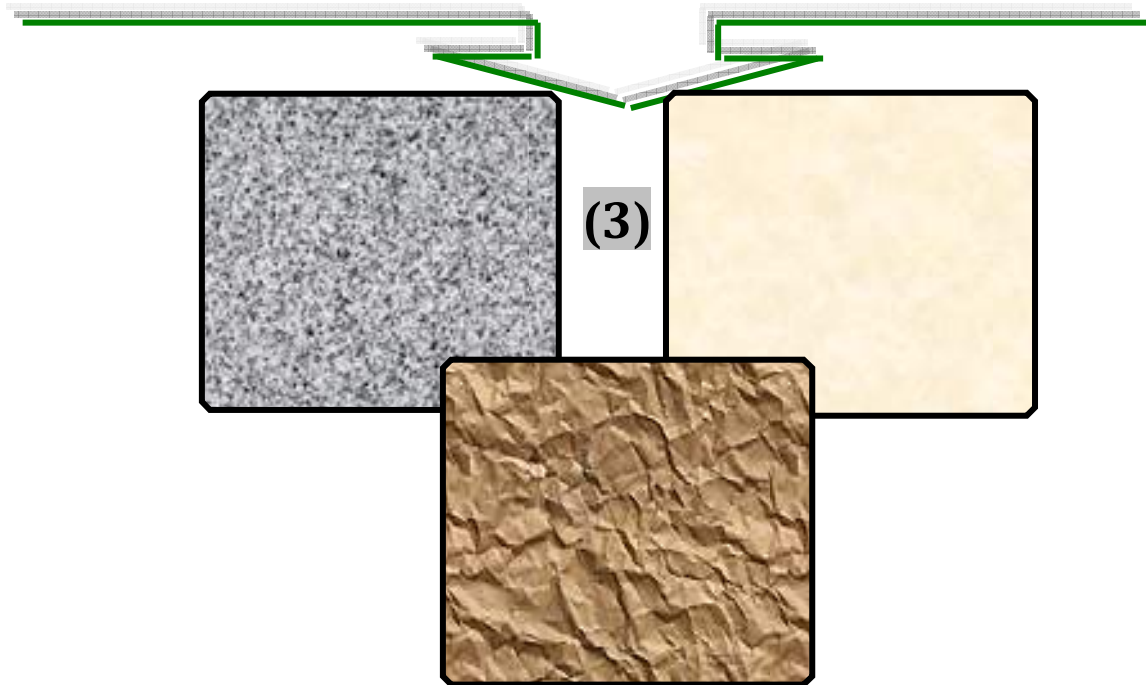
مادي

☐

نفعي

جمالي نفسي وظيفي

س5/ امامك (1) مجموعة من السطوح، المطلوب تحديد نوع علامة (✓) امام ملمس نوع



اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم لملمس السطح

معتم ناعم شفاف

خفيف خشن وسط

س6/ امامك مجموعة من الساعات دائرية الشكل المطلوب تحديد ساعتين ذات اللون المتضادين من خلال وضع علامة (✓) امام رقم الساعتين؟



(3)



(2)



(1)



(6)



(5)



(4)

اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم لرقم الساعتين المتضادتين في اللون

☐

(3)

☐

(2)

☐

(1)

☐

(6)

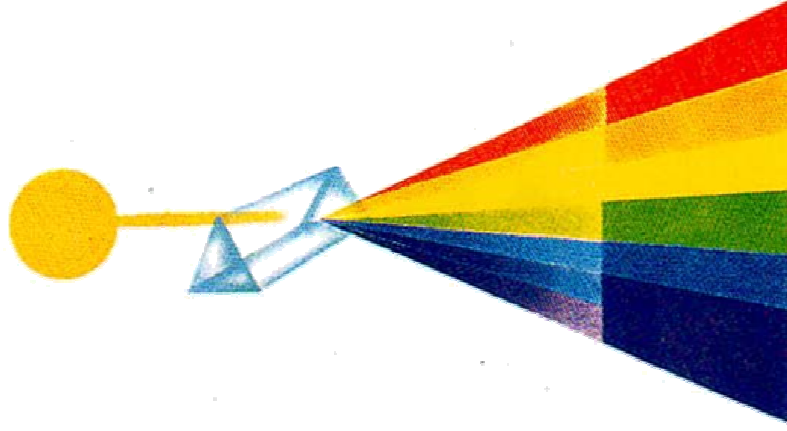
☐

(5)

☐

(4)

س7/ امامك تجربة الموشور الزجاجي لظهور الوان الطيف الشمسي، المطلوب ترتيب هذه الالوان بالتسلسل من خلال وضع علامة (✓) امام اللون الذي يظهر في مجموعة الطيف الشمسي؟



اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم للالوان التي تظهر في الطيف الشمسي

☐

وردي

الاحمر

اسود

☐

اصفر

☐

ليموني

☐

برتقالي

☐

نيلي

☐

رصاصي

☐

اخضر

☐

بنفسجي

☐

بني

☐

الازرق

س8/ امامك لوحة تظهر فيها حروف موسيقية ملونة، المطلوب تحديد اللون الذي يستثيرك من بين الالوان من خلال وضع علامة (✓) امام اللون الذي تختاره؟



اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملئم للون الذي يستثيرك

☐

النيلي

☐

الازرق

☐

الاصفر

☐

الوردي

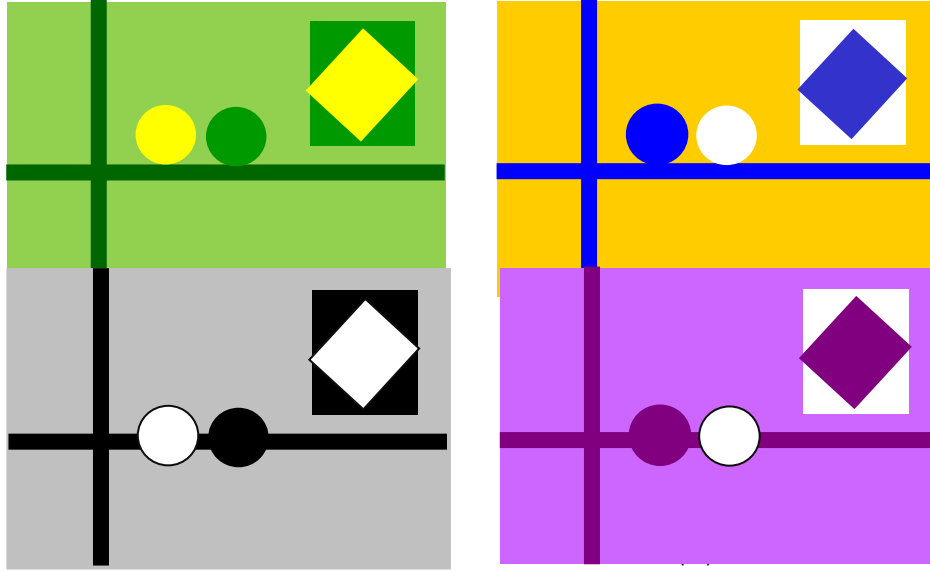
☐

الاخضر

☐

البرتقالي

س9/ امامك (4) اشكال تحتوي على مفردات هندسية، المطلوب تحديد الشكل الذي تفضله من خلال وضع علامة (✓) في المربع المناسب للشكل؟



اشر بعلامة (✓) داخل المربع الملائم للشكل الذي تفضله

☐

(2)

☐

(1)

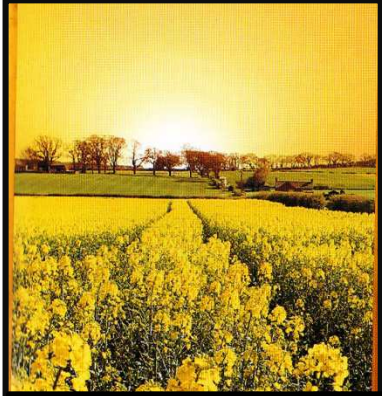
☐

(4)

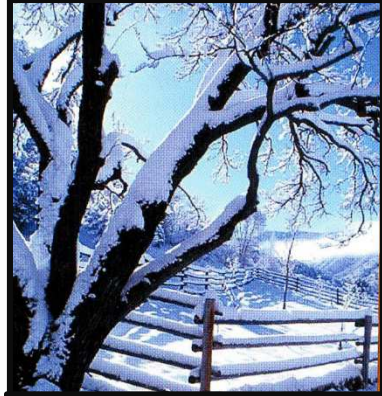
☐

(3)

س10/ امامك (4) لوحات تمثل موضوعاتها فصول السنة (الصيف - الخريف - الشتاء - الربيع) ،
المطلوب تحديد الفصل على وفق رقم اللوحة من خلال التسمية داخل المربع المناسب للوحة؟



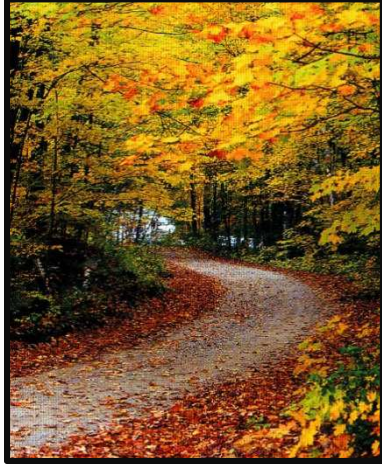
2



1



4



3

اكتب اسم الفصل داخل المربع الملائم للوحة

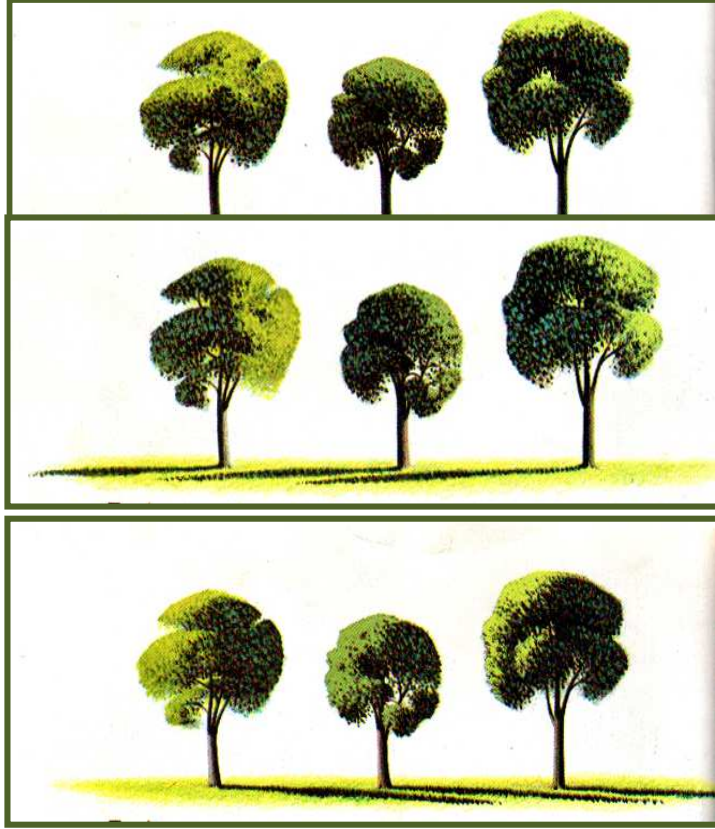
(2)

(1)

(4)

(3)

س11/ امامك (3) لوحات تمثل موضوعاتها سقوط الضوء على الاشكال وظهور الظل ، المطلوب تحديد الوقت الزمني الذي سقط فيه الضوء على الاشجار من خلال التسمية داخل المربع المناسب للوحة؟



1

2

3

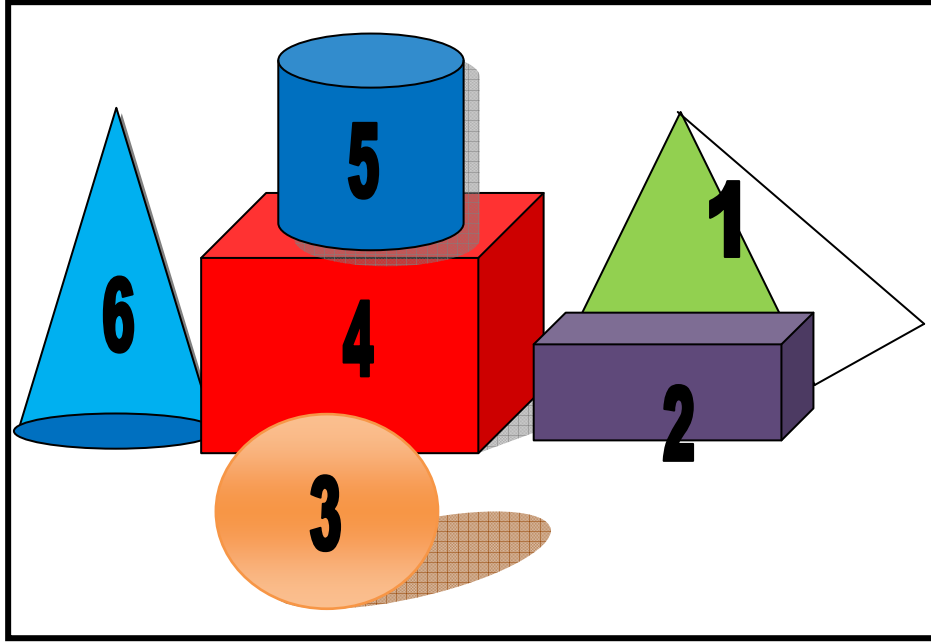
اكتب الوقت الزمني لسقوط الاشعة الضوئية على الاشجار داخل المربع الملائم للوحة

(3)

(2)

(1)

س12/ امامك صورة فنية تظهر فيها مجموعة من الاشكال الهندسية المجسمة، المطلوب تحديد نوع الشكل الهندسي من خلال التسمية داخل المربع المناسب له؟



اكتب الشكل الهندسي داخل المربع الملائم للرقم

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)

ملحق (16)

خطة تدريس (1)

بأستعمال النموذج لعب الأدوار

تمثيلية بعنوان "حديقة المدرسة"

الهدف التعليمي :

تعرف التلامذة بأهمية البيئة وكيفية تنظيم الحديقة المدرسية ويتوقع منهم التعبير عنها في رسومهم بعد أن يلعبوا أدوارها في التمثيلية المحددة .

الأهداف السلوكية : يستطيع التلامذة بعد لعبهم الأدوار في التمثيلية المحددة أن يحققوا الأهداف السلوكية الآتية :-

- 1- يعرفوا أهمية البيئة .
- 2- يعرفوا أهمية التعاون والعمل الجماعي.
- 3- ينظموا مكونات الحديقة المدرسية .
- 4- يعرفوا أن الصديق وقت الضيق .
- 5- يتحسسوا مواطن الجمال في البيئة والحديقة المدرسية
- 6- يتعلموا فوائد الزرع.
- 7- يشعروا بألوان النباتات والأشجار .
- 8- يميزوا بين الألوان في تبايناتها وإنسجامها .
- 9- يتحسسوا ملامس الأشجار المختلفة .

زهراء ميسون حمزة المعلمة مديرة المدرسة	توزيع الأدوار تلميذ (1) تلميذ (2) تلميذ (3) تلميذ (4) تلميذ (5)
تظهر (زهراء) وحيدة وحزينة في ساحة المدرسة بينما التلامذة الآخرون يلعبون ويمرحون وفجأة تنتبه إليها صديقتها (ميسون) .	مشهد (1)
زهراء, ماذا بك ؟ لاشئ . لاشئ ! وعلامات القلق واضحة على وجهك . قلت لك لاشئ . لكنه يبدو عليكِ حزينة يا (زهراء) كل ما في الأمر إنني ...	(ميسون) (زهراء) (ميسون) (زهراء) (ميسون) (زهراء)

(مقاطعة) هل تحتاجين الى شئ ما ؟ هل تريدين أن تشتري من حانوت المدرسة أعطيك نقودا، فالصديق وقت الضيق .

(ميسون)

شكرا يا صديقتي ، ولكن ...

(زهراء)

هل رسبت في إمتحان الرياضيات ؟

(ميسون)

كلا !

(زهراء)

مالأمر إذن ؟ أخبريني يا صديقتي العزيزة لا أحتمل أن أراك حزينة شاركني الامر أذن أم أنك لا تثقين بي ؟

(ميسون)

قالت لنا معلمة العلوم إن المساحات الخضراء ضرورية للإنسان لان الوانها الزاهية وجمالها الخلاب تريح النفوس وعلينا أن نزرع الأشجار لأن ذلك مفيد كثيرا .

(زهراء)

أذن لما أنت حزينة ؟

(ميسون)

انني اتألم عندما أجد تلامذة المدرسة لا يهتمون بهذا الامر ويقومون بقلع الازهار وعدم سقيها ورمي الاوساخ عليها فهي بذلك تموت عطشا يوما بعد آخر.

(زهراء)

لم لا تهتمين بحديقة المدرسة وزرعها ؟ أم أن هذا من واجب المدرسة

(ميسون)

لأليس كل شئ من واجب المدرسة ولكن وحدي ؟ لا أستطيع أنظري الى ساحة المدرسة الحديقة كبيرة و تحتاج الى الجهد؟

(زهراء)

لكن هذا من واجب المدرسة ، يجب أن تأتي بفلاحين هذا ليس من واجبنا فنحن اطفال ولا نستطيع ذلك .

(ميسون)

هذا صحيح , ولكن في التعاون قوة , ثم إن المدرسة ليست ملكا للإدارة , هي لنا جميعا نحن الذين نلعب ونمرح فيها وهي ملك للوطن والوطن لنا جميعا .

(زهراء)

لنخبر معلمتنا بهذا الأمر .

دون أن ننسى دورنا في التنفيذ .

(ميسون)

أحسنت ... تنادي زملاءها من التلامذة ، (حمزة ، ميسون ، زهراء ، أنتم جميعا هيا هلموا).

(زهراء)

ما الأمر ؟

(ميسون)

نورا لديها فكرة رائعة ... توقفوا عن اللعب وإقربوا لأخبركم

المشهد: تقترب شهد من التلامذة وتهمس في آذانهم ما عزمت هي **زهراء** حمزة ، وسأخبر معلمة العلوم بذلك .

(حمزة)

(ميسون)

ست لقد عزمت أنا وزملائي على مساعدة (**زهراء**) تنظيف حديقة المدرسة ورفع النفايات عنها وزراعتها وسقيها .

(ميسون)

مجموعة التلامذة يقومون بتنظيف حديقة المدرسة وزراعتها وسقيها بالماء .

مشهد (2)

أرأيتم يازملائي كيف إننا نستطيع فعل كل شئ بالتعاون .

صدقنا بالتعاون والمحبة نزيل العوائق ونصنع المستحيل.

(زهراء)

ماذا لو قامت كل مدرسة بما نقوم به نحن .

(ميسون)

وماذا لو زرعت كل أسرة شجرة أمام بيتها .

(زهراء)

عندها سيملاً الخضار مدينتنا الجميلة، وسوف لعب الكرة مع أصدقائي فيها بدلا من منعي اللعب في الشارع.

(ميسون)

حينها ستكبر الاشجار ويخفف الغبار في الجو.

(حمزة)

وماذا لو زرعت كل أسرة شجرة أمام بيتها.

(زهراء)

ويصبح الهواء نقيا ..

(حمزة)

(ميسون)

تحضر المعلمة وتعلم بما قام به التلامذة وتقول لهم أحسنتم يا تلامذة المدرسة المميزين
...سأعلمكم هذا النشيد مكافأة لعملكم الجميل

مشهد (3)

نعمل نبني كالأطياف

نحن الاطفال الازهار

(المعلمة)

نمرح نلعب كالاقمار ونغني ما أحلى الدار
نحن الاطفال الازهار نفخر دوما في وحدتنا
نطلب علما في جعبتنا نهدف نورا في طلعتنا

هيا... أنتصرنا فلتحيا الداروتنمو الازهار

تدخل مديرة المدرسة وببيدها مجموعة من السنادين.

(جميع التلامذة)

أشكركم يا أولادي لقد شاهد كل من في المدرسة عملكم الرائع وما أضافه من جو لطيف
على مدرستنا واليوم سأهدي لكل تلميذ لم تسنح له فرصة المشاركة بهذا العمل سندان
للزراع فكل من يحب الخضار والحياة والجمال فليتقدم ليساهم بالزراع معنا.

مشهد (4)

يقوم الباحث بأجراء مناقشة مع التلامذة بعد الانتهاء من تمثيل الادوار تتضمن مناقشتهم
حول أهمية كل دور من الادوار التمثيلية وشعورهم بأهمية الدور الذي تم تأديته.

(مديرة المدرسة)

المناقشة

ت	الدروس المستنبطة من المثاليــــــــــــة
1	حب الوطن ... وحب المدرسة.
2	التمتع بجمال الطبيعة .
3	التعاون قوة .
4	الصديق وقت الضيق .
5	النظافة .
6	المحافظة على نظافة وجمال البيئة .
7	تنمية الذوق الجمالي .

الأستاذ الفاضل المحترم

بعد قراءة التمثيلية رقم (1) يرجى الإجابة عن الأسئلة وإبداء الملاحظات

نعم	كلا
-----	-----

1- هل يحقق محتوى التمثيلية الهدف التعليمي للعب الادوار؟

نعم	كلا
-----	-----

2- هل يحقق محتوى التمثيلية الأهداف السلوكية للعب الادوار ؟

نعم	كلا
-----	-----

3- هل تتفق النشاطات مع الزمن التقريبي للعب الادوار (45 دقيقة) ؟

4- هل هناك أية ملاحظات أو تعديل للأهداف التعليمية أو المحتوى أو التنفيذ؟

يمكن ذكره :-

أ-

ب-

ج-

خطة تدريس (2)
باستعمال النموذج لعب الالوار

تمثيلية بعنوان (الفصول الاربعة)

الهدف التعليمي :

يعطى التلامذة موضوع الفصول الاربعة ويتوقع منهم أن يلعبوا أدوارها وتحسس مواطن جمالها ، والتعبير عنها بالرسم.

الأهداف السلوكية : يستطيع التلامذة بعد لعبهم الأدوار في التمثيلية المحددة أن يحققوا الأهداف السلوكية الآتية :-

- 10- يعرفوا مميزات كل فصل من الفصول الاربعة.
- 11- يعرفوا التسلسل الزمني للفصول الاربعة.
- 12- يميزوا بين الالوان والاحجام والاشكال والملابس المختلفة .
- 13- يدركوا أهمية كل فصل .
- 14- يتحسسوا مواطن الجمال في البيئة.
- 15- يشعروا بالوان النباتات والأشجار .
- 16- يميزوا بين الالوان في تبايناتها وإنسجامها .
- 17- يتحسسوا ملابس الأشجار المختلفة .
- 18- يتعرفوا على حركة النباتات وألوانها وأشكالها في كل موسم.

توزيع الالوار

تلمیذ (1)

الفتاة [فاطمة]

تلمیذ (2)

الشتاء [زهراء]

تلمیذ (3)

الربيع [تبارك]

تلمیذ (4)

الصيف [عماد]

تلمیذ (5)

الخريف [موسى]

مشهد (1)

تظهر (الفتاة) خائفة من ضوء البرق وصوت الرعد .

(الفتاة)

ما هذا الصوت لقد برد الجو ،وكأن المطر سوف يتساقط .

حقا لقد تساقط المطر ... من انت؟

(الشتاء)

أنا الشتاء أنا الشتاء كلما أسجيه غيم وماء وبروق قبل رعد لمع ضوء يتبعه النداء

ها انا جئت سخيّا لا يدانيني جميع الكرماء

غير رب صاغ كنهى جل عن وصف وفاء

شاء خيرا في قدومي فتعالى اذ يشاء

(الفتاة)

وما انت فاعل ؟

(الشتاء)

أجمع الاصحاب واسبل عليهم الحجاب واتحفهم بالطعام والشراب .

(الفتاة)

ومن غيرك يقول ما تقول ؟

(الشتاء)

اسألي الفلاح عني والخيول كم يسرا حين تزدهر الحقول

فأحسناني معروف , وخيري موصوف , وثماري دانية القطوف

(الفتاة)

وهل ستبقى معنا طويلا يا فصل الخير؟

(الشتاء)

كلا ... فأيامي وجيزة واوقاتي عزيزة وان أن أرحل كي فأستعدي لفصل أجمل .

(الربيع)

لا لا لا ... لا لا لا ... أنا اليوم فرحة جدا انني أشعر بالسعادة.

(الفتاة)

ما أجمل لونك ؟ أراك مبتسما دوما وألوانك زاهية . لما أنت جميل هكذا ؟

(الربيع)

أنا شاب الزمان ، وروح الحيوان ، أنا حياة النفوس ونزهة الابصار أيامي كلها أعياد
ومواسم فيها يظهر النبات وتفيض عيون الانهار

(الفتاة)

وما أسمك؟

(الربيع)

أنا الربيع

(الفتاة)

أين تعيش؟

(الربيع)

أعيش في الاراضي الخضراء وأشرب مياه الشلالات التي تذوب بعد الشتاء القارس ،
وتغطي المساحات الواسعة من الاراضي والوديان والسهول .

(الفتاة)

هل لديك أخوة آخرين بجمال لونك ؟

(الربيع)

نعم لدي اخوة آخرين ذوي ألوان وأشكال جميلة ومختلفة ، وأغصانهم الملونة ولي
كذلك أصدقاء كبار وصغار من الاشجار ذات الاوراق الخضراء الكثيرة والاغصان
الطويلة والقصيرة.

بي تحمر من الورد خدوده ويخضر الريحان

وتخرج الخبايا من الزوايا ويبتسم ثغرا لاقحوان

(الفتاة)

وهل تزورنا دوما أيها الزائر الجميل؟.

(الربيع)

نعم بالتأكيد .ولكن سأبقى لفترة قصيرة فقط.

(الفتاة)

لماذا؟

(الربيع)

يتوجب علي أن أهيا نفسي كي أعود مرة أخرى اليكم لأنني أعرف بأنكم تحبونني .

(الفتاة)

تظهر متذمرة من شدة الحر وقوة حرارة الشمس وتشرب ماء كثيرا وتجلس تحت ظل شجرة ترجو الرطوبة ومحتمية من حرارة الجو تقول : الحمد لله الان أرتحت فالشمس قد أذاني .

(الصيف)

أنا قادم ..أنا قادم بالحر والشمس الساطعة القوية الحرارة ..هيا أستعدوا للبحث عن مكان ذا هواء بارد وعليل .

(الفتاة)

من أنت؟

(الصيف)

أنا الصيف ؟

(الفتاة)

ماذا بك أيها الصيف هل جئت لتؤذينا؟.

(الصيف)

كلا ..كلا أيتها الفتاة جئت حاملا خيرا كثيرا .

وماذا لديك؟

(الفتاة)

بي يزهو الرطب ،وينضج العنب ،وينعقد حب الرمان

(الصيف)

وماذا بعد؟

(الفتاة)

انا محمل بالفواكه المختلفة الصنوف من الخوخ ،والمشمش ،والرقي والبطيخ ، وكل له
طعم وشكل ولون وملمس مميز.
فالرزق مقسوم في ايامي والخير موجود في زماني .

(الصيف)

كم انت جميل أيها الصيف ،أبقى اكثر معنا .

(الفتاة)

يتوجب علي الرحيل ،تحياتي للخريف القادم بعدي .

(الصيف)

ما هذه الاوراق الصفراء المتساقطة على الارض؟من الذي أسقطها ؟ وما هذه الريح
الخفيف البرودة؟

(الفتاة)

أنا سائق الغيوم ، وهازم السموم ،في ايامي تقطف الثمار ، وتصفوا الانهار،وتقدم
الاطيار مغردة ورافلة في ريشها الجميل

(الخريف)

وما أسمك؟

(الفتاة)

أنا الخريف انا آخر الشهور جئت لأزورك وأرحل بعد أن أسقط اوراق الاشجار البنية
على الارض.

(الخريف)

لماذا انت قاس فالاوراق تزين الاشجار؟

(الفتاة)

ألا تعلمين أنني أفعل الخير ولست مؤذيا؟

(الخريف)

كيف وانت تسقط اوراق الاشجار وتجردها من زينتها ولونها الزاهي .

(الفتاة)

بل أنني أساعدها لأن ليتكون ورق الغصون الجديدة في الربيع القادم، أنا أحبكم وهدفي أن يكون على الاشجار مكانا لحمل الاوراق الخضراء والبراعم من جديد، الا يعجبك هذا ؟

(الخريف)

بكل تأكيد يعجبني أنت رائع وماذا أيضا

(الفتاة)

بي تطيب الاوقات وترق النسيمات وتسكن حرارة القلوب ويكثر انواع المطعوم والمشروب.

(الخريف)

أطلاك خير علينا أيها الخريف لاتزعل مني فأنتني سأفرح بقدومك .

(الفتاة)

شكرا لك يافتاة الى اللقاء ... الى اللقاء في العام القادم.

(الخريف)

تقوم الباحثة بأجراء مناقشة مع تلامذة الصف بعد الانتهاء من تمثيل الادوار تتضمن مناقشتهم حول أهمية كل دور من الادوار التمثيلية وشعورهم بأهمية كل فصل من الفصول الذي مارسه التلامذة المشاركون بالادوار والمشاهدين لها .

المناقشة

ت	الدروس المستنبطة من التمثيلية
1	تعرف الفصول الاربعة (الشتاء، الربيع، الصيف، الخريف)
2	تحسس مواطن الجمال لمكونات البيئة في كل فصل من الفصول.
3	أدراك الالوان في كل فصل.

الأستاذ الفاضل المحترم

بعد قراءة التمثيلية رقم (3) يرجى الإجابة عن الأسئلة وإبداء الملاحظات

- 1- هل يحقق محتوى التمثيلية الهدف التعليمي للعب الادوار؟ نعم كلا
- 2- هل يحقق محتوى التمثيلية الأهداف السلوكية للعب الادوار ؟ نعم كلا
- 3- هل تتفق النشاطات مع الزمن التقريبي للعب الادوار (45 دقيقة) ؟ نعم كلا
- 4- هل هناك أية ملاحظات أو تعديل للأهداف التعليمية أو المحتوى أو التنفيذ ؟

يمكن ذكره :-

أ-

ب-

ج-

خطة تدريس (3)

بأستعمال انموذج لعب الادوار

تمثيلية بعنوان "الالوان"

الهدف التعليمي :

تعرف التلامذة على الالوان واهميتها في حياتنا وانواعها ودلالاتها ويتوقع منهم التعبير عنها في رسومهم بعد أن يلعبوا أدوارها في التمثيلية المحددة .

الأهداف السلوكية : يستطيع التلامذة بعد لعبهم الأدوار في التمثيلية المحددة أن يحققوا الأهداف السلوكية الآتية :-

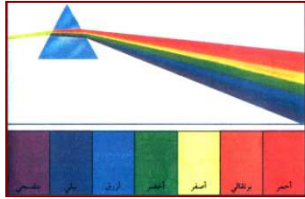
- 1- يعرف الالوان الاساسية .
- 2- يعرف اهميتها في حياتنا.
- 3- يميز انواعها.
- 4- يبين الالوان الثانوية .
- 5- يحدد الالوان الحيادية.
- 6- يعرف الوان الطيف الشمسي.
- 7- يرتب الوان الطيف الشمسي .
- 8- يتحسس مواطن الضوء على الاشكال .
- 9- يتحسس ملامس الاشكال المختلفة .
- 10- ينفذ بالالوان رسما عن الطبيعة.

التلامذة

توزيع الادوار

رقية موسى فاطمة حيدر تبارك زهراء عبد الرحمن نهي حسين احمد	الفتاة التلميذ (1) التلميذ (2) التلميذ (3) التلميذ (4) التلميذ (5) التلميذ (6) التلميذ (7) التلميذ (8) التلميذ (9) التلميذ (10)
هالة تظهر صورة للوحة الالوان 	مشهد (1)
ما هذه الالوان الجميلة، تبدو بينتنا اصبحت بها كالجنة.	الفتاة
لوني احلى الالوان	التلميذ (1)
من انت؟	الفتاة
انا اللون الاحمر، لون الازهار ولون النار ولون الاخطار وعند اشارة المرور تقف عندي السيارات.	التلميذ (1)
لكن لوني احلى الالوان	التلميذ (2)

من تبدو انت؟	الفتاة
انا اللون الاصفر لون الشمس والازهار ولون الذهب وعند اشارة المرور تنهيا السيارات للسير او التوقف	التلميذ (2)
لوني احلى الالوان	التلميذ (3)
ومن انت تكون؟	الفتاة
انا اللون الازرق لون الانهار ولون السماء والبحر والفضاء	التلميذ (3)
اللواننا احلى الالوان..... تحمل افكاراً ومعاني الاحمر والاصفر والازرق الوانا اساسية يسميتها الناس الالوان المتكاملة	التلميذ (3، 2، 1)
ماذا يظهر لو مزجنا هذه الالوان مع بعضها البعض؟	الفتاة
انا البرتقالي اظهر من خلال مزج اللون الاحمر واللون الاصفر	التلميذ (4)
وانت تشير الى اللون الاخضر	الفتاة
انا الاخضر اظهر من خلال مزج اللون الازرق واللون الاصفر	التلميذ (5)
وانت تشير الى اللون البنفسجي	الفتاة
انا البنفسجي اظهر من خلال مزج اللون الازرق واللون الاحمر	التلميذ (6)
وما هذه الالوان الاخرى؟	الفتاة
نحن الالوان الحيادية (الاسود - الرصاصي - الابيض)	التلميذ (7) التلميذ (8) التلميذ (9)
من تكون يا جامع الالوان؟	الفتاة

	
انا الطيف الشمسي	التلميذ (10)
ومتى تظهر ؟	الفتاة
اظهر بعد سقوط المطر.	التلميذ (10)
وما هي ألوانك؟	الفتاة
الاحمر – البرتقالي – الأصفر – الأخضر – الأزرق – النيلي – البنفسجي	التلميذ (10)
وهل ستبقى معنا؟	الفتاة
كلا... ساغادر حال زوال المطر	التلميذ (10)

ت	الدروس المستبظة من المثاليــــــــــــــــة
1	حب الالوان ... وحب البيئة
2	التمتع بجمال الطبيعة .
3	التمييز بين الالوان
4	اختيار الملابس
5	تنمية الذوق الفني
6	تنمي الوعي الجمالي

الأستاذ الفاضل المحترم

بعد قراءة التمثيلية رقم (2) يرجى الإجابة عن الأسئلة وإبداء الملاحظات

نعم	كلا
-----	-----

1- هل يحقق محتوى التمثيلية الهدف التعليمي للعب الادوار؟

نعم	كلا
-----	-----

2- هل يحقق محتوى التمثيلية الأهداف السلوكية للعب الادوار ؟

نعم	كلا
-----	-----

3- هل تتفق النشاطات مع الزمن التقريبي للعب الادوار (45 دقيقة) ؟

4- هل هناك أية ملاحظات أو تعديل للأهداف التعليمية أو المحتوى أو التنفيذ؟

يمكن ذكره :-

أ-

ب-

ج-

جامعة سانت كليمنتس..
العناصر الاساسية لاطروحة الدكتوراه ..

اسم الطالب – حسين جلال يوسف AB0093
التخصص -- دكتوراه فى اساليب تدريس التربية الفنية

عنوان الاطروحة – توظيف انموذج لعب الادوار فى تنمية الذائقة الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

الاستاذ المشرف -- الاستاذ الدكتور / ماجد نافع الكنانى

ملخص البحث

يشير أنموذج لعب الدور الذي حدده (شافتل) الى وجود افتراض يتمثل بأن للمتعلم (تلميذ، طالب) دوراً يلعبه، سواء اكان معبراً فيه عن نفسه ام عن أحد زملائه في موقف محدد، فاللعب يعني أنه سيتم تأدية الدور في الموقف التعليمي (البيئة التعليمية) التي يتم تهيئتها لتحقيق أهداف محددة تضم ظروفأ يكون فيها التلامذة متعاونين ومتسامحين وميالين الى اللعب، ويؤدون نشاط لعب الدور في غرفة الصف (البيئة الجديدة)، مع مجموعة من أقرانهم تشاركهم الصفات والاحداث والخصائص والاهداف.

إن هذا الانموذج يساعد التلامذة على تنمية ذائقتهم الفنية وتصوراتهم الذهنية وقدراتهم من خلال ممارسة النشاطات التي يتضمنها وقيامهم بالتعبير والتفاعل مع الآخرين، دون أن يكونوا موضوع ملاحظة أو تقييم افراد غرباء عن المتعلمين داخل الصف، ولا يترتب على ذلك أي مخاطر أو مواقف تهديدية. وأن ممارستهم لهذا النشاط سيسهم في بناء الثقة بانفسهم وقدراتهم وامكاناتهم.

أصبح التركيز في الوقت الحاضر على المتعلم وتعرف خصائصه الشخصية وكيفية تقدمه واتجاهه أساساً لتطوير الأهداف التعليمية والسلوكية للعملية التعليمية مع ضرورة تهيئة الفعاليات والأنشطة التعليمية والطرائق والأساليب التدريسية بما يتناسب وحاجات المتعلم ومتطلباته لخلق الدوافع التي تؤثر فيه وتسانده لاكتساب المهارات الفنية المتخصصة .

بناءً على ذلك فإن البحث الحالي تأسس على فكرة إن لعب الأدوار التي يمارسها التلامذة في بيئتهم التعليمية يمكن أن تنمي ذائقتهم الفنية.

مشكلة البحث :

نعيش اليوم عالماً تتدفق فيه المعرفة من دون انقطاع التي تعد نتيجة حتمية للثورة العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم وارتخت بظلالها على مختلف جوانب الحياة، لذلك تطلب الامر ضرورة الاستثمار الامثل لقدرات المتعلم وامكانته.

بناءً على ذلك فإن الممارسات والتطبيقات التربوية والتعليمية تتطلب البحث عن طرائق واساليب تدريس حديثة تتلائم مع قدرات وقابليات المتعلمين وامكانياتهم العقلية والتفكيرية، وهذا يسحبنا إلى عملية التدريس التي يمارسها اغلب المعلمين سابقاً المتمثلة بحشو عقول المتعلمين بالمعلومات الجافة من دون تبصيرهم بالكيفية التي يتم بواسطتها عملية التعليم والتعلم وكيفية اكتساب الاسس العلمية للمعرفة المختلفة أو متطلبات المهارات الفنية.

إذ تشير الأدبيات والمصادر الحديثة في مجال التعليم الحديث إلى ضرورة فهم القائمين بمهنة التدريس لنماذج التدريس الحديثة ومعرفة أسسها النفسية والنظريّة الإجتماعية التي تقوم عليها مما يسهم ذلك في تطوير العملية التعليمية من خلال مايقدم من خبرات معرفية وممارسات مهارية تساعد المتعلمين على ممارسة أسس نظرية ونفسية وتطبيقية كافية لتدفعهم إلى استعمال النموذج المناسب في المواقف التعليمية الملائمة لموضوعات المادّة العلمية (التربية الفنيّة مثلاً)، التي يمكن أن تنمي جانباً مهماً في حياة الانسان والذي يحتاجه في حياته المتمثل بالتذوق الفني والذي يستعمله في الحكم على الاشياء والمفردات المحيطة ببيئته، فهو يحتاج إلى قدر معين من الخبرات التعليمية (المعرفية والوجدانية والمهارية) ليمارس التذوق الفني والجمالي حينما يقوم بتأنيث بيته أو شراء ملابسه أو حتى حينما يلبس أو ياكل أو يتعامل مع الآخرين.

ان التربية الفنية ترمي الى تنمية القدرات الابداعية عند الطفل وتوفير المناخات المناسبة له، وهذا لا يعني ان يقدم المعلم الارشادات للطفل كي يرسم شيئاً محدداً، بل المهم هو تنمية الذوق الفني

انطلاقاً مما تقدم ارتأى (الباحث) التأسيس لمشكلة بحثه المتمثلة بالتعرف على انموذج لعب الادوار ودوره في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية:-

- 1-هل هناك علاقة بين لعب الادوار كطريقة تدريس والذائقة الفنية؟.
- 2-هل يختلف الذكور عن الاناث في طبيعة التذوق الفني؟.
- 3-هل يوجد تباين بين الجنسين في التأثير في التذوق الفني؟.
- 4-هل هناك اثر للخبرة التعليمية التي يتعرض لها المتعلم في اكتسابه للخبرات التعليمية (المعرفية والمهارية) في مادة التربية الفنية (على وفق المرحلة التعليمية) في عملية التذوق الفني؟.

اهمية البحث:

تشير معظم البحوث والدراسات الى ان الأطفال (تلامذة المرحلة الابتدائية)، يمكن أن يتعلموا بسهولة وبسرعة المواد المدرسية إذا تحسنت أساليب التعامل معهم واستثمرت نشاطاتهم وإن جلسات لعب الدور مهمة تتطلب مرحلة إنمائية متقدمة يصعب على الطفل الصغير تعلمها. اذ يكون الطفل ممثلاً ومتفجعاً وبتعبير (بنجلي) ان الكثير من الفعل انما هو تمثيل ويؤكد (ان التمثيل يكاد يكون من خصائص السلوك الانساني عامة)

وفي العصر الحديث اخذ مسرح الاطفال طابعاً جديداً، شأنها في ذلك شأن بقية الفنون التي تعني بالاطفال بصورة متعددة. ولم يعد وسيلة للتسلية والترفيه فحسب، بل اصبح وسيلة فعالة للتعليم والتثقيف ونشر الافكار، وصار يستعمل كأداة فاعلة في مساعدة المعلمين في تدريس كثير من المواد العلمية والمنهجية، ونقلها الى الاطفال باسلوب يعتمد عنصري التشويق والتبصير، بما يعود بالنفع والفائدة على الاطفال في مراحل طفولتهم المختلفة

وتشير معظم البحوث إلى أن التلامذة يتعلمون بطريقة تمثيل الأدوار أكثر مما يتعلمونه بالطرائق العادية والتدريس المعتاد .

انطلاقاً مما تقدم فإن أهمية البحث الحالي يمكن ان تبرز بالنقاط الآتية :

- 1- أهمية المرحلة الابتدائية التي تعد القاعدة الأساسية في إعداد التلميذ لمراحل أخرى، وتوفر له بيئة سليمة تكون الأساس في إنطلاقه الى الأمام.
- 2- أهمية طريقة لعب الأدوار في توفير المناخ المناسب للتعلم في التعبير عن حريته وحركته بأعتبار اللعب وأساليبه المختلفة الوسيلة الطبيعية لممارسة المتعلم أو التلميذ صراعاته وحاجاته مع أقرانه الآخرين.
- 3- إنَّ عملية إثارة المُدركات الحسية لدى التلامذة على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية في تطوير قدراتهم للتمييز بين الاشياء المتوافرة في بيئتهم واصدار الاحكام الجمالية حولها.
- 4- طريقة لعب الادوار، احد الالعاب التربوية التي يمكن استثمارها في التعليم حيث تنمي مهارات التفكير العلمي والاتجاهات من الالعاب المسلية التي تؤدي الى استبقاء المساق اكثر فترة ممكنة.
- 4- يكتسب البحث الحالي أهميته من تسليط الضوء على الأنشطة الفنية التي تتضمنها مجالات التربية الفنية من خلال مسرحيتها الى اعمال فنية يقوم التلامذة بلعب الادوار فيها وانعكاسها على تنمية ذائقتهم الفنية.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

- 1- بناء مقياس التصور الذهني.
- 2- بناء مقياس الذائقة الفنية.
- 3- بناء أنشطة تعليمية على وفق أنموذج لعب الدور لتنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .
- 4- قياس فاعلية الأنشطة التعليمية من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من التلامذة.

للتحقق من هذه الاهداف وضع الباحث الفرضيات الصفرية الاتية:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على فقرات مقياس التصور الذهني (لتكافؤ وفرز العينة) قبلياً".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على مقياس الذائقة الفنية قبلياً".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول ادائهم المهاري في التعبير الفني بالرسم قبلياً".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول اجاباتهم على مقياس الذائقة الفنية بعدياً".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) حول ادائهم في لعب الادوار التمثيلية والتعبير الفني بالرسم عنها بعدياً".

الاستنتاجات:

من خلال ما تقدم من عرض للنتائج وتحليلها على وفق استمارة تحليل محتوى الرسوم التي انجزها تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكذلك نتيجة اختبار التدوق الفني يستنتج الباحث الاتي:

- 12- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعبيرات الفنية لتلامذة المجموعة التجريبية والتمثيلات التي اعدت في البحث الحالي ومارسوا ادوارها وذلك من خلال تنفيذهم للرسم على وفق متطلبات تلك التمثيلات، وهذا يعني درجة تأثرهم باحداث تلك التمثيلات والادوار التي مارسوها والتي ولدت انطباعاً حسيّاً لديهم تجسد في تعبيراتهم الفنية بالرسم، وكذلك اسهمت تلك التمثيلات في تغير بعض المفاهيم المترسخة لدى التلامذة من السلب الى الايجاب.
- 13- تميزت رسوم تلامذة المجموعة التجريبية بالتعبير عن الشخصيات التي ظهرت في احداث التمثيلات (الالوان -حديقة المدرسة - الفصول الاربعة)، بينما لم يعبر عنها اقرانهم في المجموعة الضابطة.
- 14- ظهر واضحاً ان رسوم تلامذة المجموعة التجريبية عبرت عن بعض الخصائص التي تتميز بواقعيتها مثل (النباتات، الاليات، الادوات، البيئة)، أكثر مما عبر عنها اقرانهم المجموعة الضابطة اذ تميل احياناً الى الرمزية او المحرفة.
- 15- إن تأثير البيئة ومدى اتصال التلميذ في هذه المرحلة بها ظهر واضحاً في تعبيراته الفنية بالرسم، لذلك عبر تلامذة المجموعة التجريبية عن البيئة بشكل واضح وعلى وفق متطلبات التمثيلية المعدة لذلك.
- 16- تبين من خلال رسوم تلامذة المجموعتين انهم استعملوا الالوان في تلوين مفردات رسومهم التي عبروا فيها عن الموضوعات المحددة في هذا البحث، لكن تميزت رسوم تلامذة المجموعة التجريبية بمقادير استعمالها على وفق متطلبات التمثيلية ولم يستعملوها بصورة غير واقعية او محرفة مثلما فعل ذلك اقرانهم تلامذة المجموعة الضابطة.

التوصيات:

بناء على الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث يوصي بالاتي:

1-حث معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في استعمال انموذج لعب الادوار كطريقة في التدريس ووسيلة تعليمية هادفة لتطوير المدركات الحسية للتلامذة عند اكسابهم الخبرات التعليمية من خلال المواد الدراسية المختلفة.

2-استعمال انموذج لعب الادوار في المرحلة الابتدائية لمعالجة بعض السلوكيات غير السليمة التي تظهر عند بعض التلامذة، وذلك من خلال اتاحة الفرص امامهم لممارسة الادوار التي يتضمنها الانموذج.

3-الاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية (اثناء الخدمة) على كيفية استعمال اسلوب اللعب التمثيلي بتدريب التلامذة على كافة المهارات الاجتماعية والتعاونية والمعرفية والحس حركية.

4- جعل عملية التعليم في المرحلة الابتدائية تقوم على النشاط الذاتي للتلميذ (باعتباره محور العملية التعليمية)، وذلك من خلال توفير الفعاليات والانشطة التعليمية التي تساعد على ان يتعلموا بانفسهم من خلال التفاعل المباشر مع مفهوم الخبرات الحسية المباشرة التي حددها (ادكار ديل - في مخروط الخبرة).

5-التأكيد على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتشجيع التفاعل الاجتماعي والتعاوني بين التلامذة وزرع روح المحبة بينهم وتنمية ذوقهم الجمالي.

6-حث الكتّاب والمؤلفين لكتابة تمثيلات مخصصة لتلامذة المرحلة الابتدائية تحمل الكثير من القيم التربوية التي نهدف الى غرسها فيهم، وذلك لتشجيع معلمي

هذه المرحلة في استعمالها ضمن انموذج لعب الادوار كوسائل تعليمية هادفة ولمختلف المواد الدراسية.

7-تزويد دروس التربية الفنية بمجموعة متنوعة من اللعب والدمى والوسائل التعليمية والمستلزمات الضرورية لغرض توظيفها ضمن اسلوب اللعب التمثيلي لاجل تشجيع التلامذة على ممارسة الادوار والمحاكاة لهذه الوسائل المختلفة.

مما تقدم يتبين بان الباحث استطاع ان يقدم بحثا تفصيليا عن توظيف انموذج لعب الادوار فى تنمية الذائقة الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد خرج الباحث بمجموعة من النتائج والاستنتاجات. كما قدم عدة توصيات ومقترحات بشأن موضوع الاطروحة .

وعليه ومما تقدم فإن الباحث حسين جلال يوسف يستحق منحه درجة الدكتوراه فى اساليب تدريس التربية الفنية

مدير برنامج الدكتوراه

جدول المحتويات

الفهرست	رقم الصفحة
الآية	
الإهداء	
شكر وتقدير	
إقرار المشرف	
إقرار لجنة المناقشة	
المقدمة	
الفصل الأول: موقع المسؤولية الفردية في نظرية المسؤولية الدولية	
المبحث الأول: تطوير المسؤولية	
المبحث الثاني: الأسس التقليدية	
المبحث الثالث: شروط المسؤولية	
الفصل الثاني: المحكمة الدولية الجنائية	
المبحث الأول: إنشاء المحاكم الدولية الجنائية المؤقتة	
المبحث الثاني: نشأة المحكمة الجنائية الدائمة	
المبحث الثالث: احكام العضوية في المحكمة	
الفصل الثالث: طبيعة علاقة مجلس الامن بالمحكمة الجنائية الدولية	

بسم الله الرحمن الرحيم

St Clements University



جامعة سانت كليمنتس العالمية

قرار لجنة المناقشة

اجتمعت لجنة المناقشة المشكلة بالأمر الجامعي (٧٥) بتاريخ ٢٠١٣ / ٨ / ٣١ بمناقشة طـالب الدكتوراه (حسين جلال يوسف) في (ط.ت. التربية الفنية) عن أطروحته الموسومة "توظيف أنموذج لعب الأدوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية" في تمام الساعة التاسعة صباحاً من يوم الجمعة المصادف ٢٠١٣ / ١٠ / ٤ في قاعة الجامعة في بغداد.

وبعد المناقشة العلنية للطالب و الأخذ بنظر الاعتبار دفاعه عن أطروحته لذا قررت اللجنة ما يلي :

١. قبلت الأطروحة كما هي بدرجة
٢. قبلت بعد إجراء التعديلات الطفيفة
٣. تأجيل منح الدرجة لمدة () أشهر
٤. ترفض الأطروحة

الاسم : أ.م.د. زهير كاظم

الاسم : أ.د. منير فخري الحديثي

التاريخ : ٢٠١٣ / ١٠ / ٤
عضواً
التوقيع

التاريخ : ٢٠١٣ / ١٠ / ٤
رئيس اللجنة
التوقيع

الاسم : أ.م.د. نبيل رفيق محمد
عضواً
التاريخ : ٢٠١٣ / ١٠ / ٤
التوقيع

الاسم : أ.م.د. مالك نعمة خليل
عضواً
التاريخ : ٢٠١٣ / ١٠ / ٤
التوقيع

الاسم : أ.م.د. ماجد نافع الكناني
عضواً ومشرفاً
التاريخ : ٢٠١٣ / ١٠ / ٤
التوقيع

الاسم : أ.م.د. أمل إسماعيل عايز
عضواً
التاريخ : ٢٠١٣ / ١٠ / ٤
التوقيع

الدكتور
نزار الربيعي
رئيس الجامعة في جمهورية العراق

تصادق رئاسة جامعة سانت كليمنتس على ما جاء بقرار اللجنة أعلاه

النسب



جامعة سانت كليمنتس
العالمية

توظيف النموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية

اطروحة مقدمة الى

مجلس جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة
في التربية الفنية / طرائق التدريس

من قبل

حسين جلال يوسف

اشراف

أ.د. ماجد نافع الكناني

2013م

ديالى

1434هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"قَالُوا أَجِئْتَنَا بِالْحَقِّ أَمْ أَنْتَ مِنَ اللَّاعِبِينَ"

صدق الله

العظيم

الانبياء: (55)

لا هـ اء

الى . . .

كل من احببت

ابي وامي . . . رحمها الله

زوجتي . . . رفيقة دربي

اولادي . . . سندي في الحياة

الى مواكب المربين الذين يعزمون على اكتشاف ما في
نفوس المتعلمين من الملكات الطيبة القابلة
للتطوري

اهدي اليهم جميعاً ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

شكر و امتنان

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين.

اتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من ساهم في انجاز هذا البحث وخص بالذكر الاستاذ الدكتور ماجد نافع الكناني الذي اشرف على إعدادة , كما اتقدم بجزيل الشكر لإدارة مدرسة شفته الابتدائية المختلطة الذين ساهموا في مساعدتي لانجاز اطروحتي.

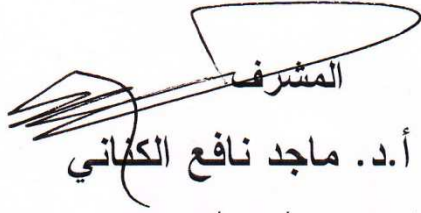
ولا انسى أن اتقدم بشكري واحترامي لزوجتي التي كانت دوماً منبعاً صافياً للعطاء ولا انسى اولادي لما بذلوه من مساعدة.

واخيراً إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة وهياً لي المناخ النفسي الذي شجعتني على المواصلة وإلى من ذكرت ومن سهوت عن ذكرهم خالص الحب والامتنان، والله من قبل ومن بعد، ادعو ان يوفقني لما فيه الخير والارشاد.

الباحث

اقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (توظيف انموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية) التي قدمها طالب الدكتوراه (حسين جلال يوسف). قد جرت تحت اشرافنا في جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية الفنية / طرائق التدريس.


المشرف
أ.د. ماجد نافع الكفاني
التاريخ: ٢٠١٣ / /

بناءً على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الاطروحة للمناقشة

التاريخ: 2013 / /

اقرار الخبر اللغوي

أشهد أن إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (توظيف انموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية) التي قدمها طالب الدكتوراه (حسين جلال يوسف) إلى جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة / في التربية الفنية طرائق التدريس .وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية وجاهزة للمناقشة.


التوقيع:
الاسم: د. مثنى يوسف حمادي
التاريخ: ٢٨ / ٧ / ٢٠١٣

اقرار خبر الحسي

أشهد أن إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (توظيف انموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية) التي قدمها طالب الدكتوراه (حسين جلال يوسف) الى جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة / في التربية الفنية طرائق التدريس . وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: 2013 / /

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة اننا اطلعنا على محتوى هذه الاطروحة الموسومة
بـ (توظيف نموذج لعب الادوار في تنمية الذائقة الفنية لدى تلامذة المرحلة
الابتدائية) التي قدمها طالب الدكتوراه (حسين جلال يوسف) في محتوياتها وما له
علاقة بها ونقر بانها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية الفنية / طرائق
التدريس بدرجة (امتياز).

الاسم : أ.م.د. زهير كاظم

التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٤

عضواً
التوقيع

الاسم : أ.م.د. نبيل رفيق محمد

عضواً

التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٤

التوقيع

الاسم : أ.م.د. ماجد نافع الكنانى

عضواً ومشرفاً

التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٤

التوقيع

الاسم : أ.د. منير فخري الحديشي

التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٤

رئيس اللجنة

التوقيع

الاسم : أ.م.د. مالك نعمة خليل

عضواً

التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٤

التوقيع

الاسم : أ.م.د. أمل إسماعيل عايز

عضواً

التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٤

التوقيع

تصادق رئاسة جامعة سانت كليمنتس على ما جاء بقرار اللجنة أعلاه

الدكتور

نزار الربيعي

رئيس الجامعة في جمهورية العراق