

فاعلية نظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي

م.م حنان محمود صادق

hanan.mahmood@uomustansiriyah.edu.iq

الجامعة المستنصرية/ قسم النشاطات الطلابية

الملخص

هذا البحث من أربعة فصول، يتناول الفصل الأول منه مشكلة البحث والأهمية وهدف البحث إذ يهدف هذا البحث إلى التعرف على (فاعلية نظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي) وحدود البحث وتحديد مصطلحاته، أما الفصل الثاني فسيخصص للإطار النظري الذي يشتمل على ثلاثة مباحث أولهما يتناول نظري فيجوتسكي، والمبحث الثاني سيتحدث عن المهارة، أما المبحث الثالث فسيتناول الاخراج المسرحي. وسيتناول الفصل الثالث المنهجية وإجراءات البحث إذ سيتم بيان مجتمع البحث والعينة والمنهج التجريبي الذي استند عليه الباحث واختبار الأداء المهاري وأما الفصل الرابع فسيقوم الباحث بتفسير النتائج والاستنتاجات وعرض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، نظرية فيجوتسكي، المهارة، طلبة قسم التربية الفنية، الاخراج المسرحي.

The effectiveness of Vygotsky's theory in developing the skills of the Art Education Department in theater directing

Assistant teacher Hanan Mahmoud Sadiq

Al-Mustansiriya University, Student Activities Department

Abstract

The artistic movement in general and theater in particular were distinguished by their great impact in changing rules, methods and formulas with new ones that were necessitated by social, economic and political variables. The increasing openness of anthropology to dealing with theatrical performances as a field worthy of research reflects a shift from focusing on the social structures of society that are assumed to be fixed to studying The impact of theatrical performances according to

social anthropology, which sometimes maintains the status quo and other times results in some change. The director in the theater has become based on his knowledge of the characteristics of the stylistic references in the theatrical presentation, as he is linked to a number of theatrical philosophies and doctrines to which theater belongs, in revealing a new vision that carries an innovative character far from tradition. The artistic movement in general, and theater in particular, was distinguished by its great impact in changing the rules and methods. New formulas were necessitated by social, economic and political variables. The increasing openness of anthropology to dealing with theatrical performances as a field worthy of research reflects a shift from focusing on the social structures of society that are assumed to be fixed to studying the impact of theatrical performances according to social anthropology, which sometimes maintains the status quo and at other times results in some change. The director in the theater now relies on his knowledge of the characteristics of the stylistic references in the theatrical presentation. As it is linked to a number of theatrical philosophies and doctrines to which theater belongs, in revealing a new vision that carries an innovative character far from tradition. The artistic movement in general and theater in particular were distinguished by their great impact in changing the rules, methods and formulas with new ones necessitated by social, economic and political changes, as well as the increasing openness of anthropology. Treating theatrical performances as an area worthy of research reflects a shift in focus on the social structures of society Which is supposed to be fixed, to study the impact of theatrical performances according to social anthropology, which sometimes maintains the status quo and other times results in some change, so the director in the theater has become based on his knowledge of the characteristics of the stylistic references in the theatrical performance, as he is linked to a number of theatrical

philosophies and doctrines. To which theater belongs in revealing a new vision that carries an innovative character far from imitation. This research consists of four chapters. The first chapter deals with the problem of the research, the importance and the goal of the research, as this research aims to identify (the effectiveness of Vygotsky's theory in developing the skills of students of the Department of Art Education in the subject of directing). theatrical) The limits of the research and the definition of its terminology. The second chapter will be devoted to the theoretical framework, which includes three sections, the first of which deals with Vygotsky's theory, the second section will talk about skill, and the third section will deal with theatrical directing. The third chapter will address the methodology and research procedures, as the research community, the sample, and the experimental method on which the researcher relied and the skill performance test will be explained. As for the fourth chapter, the researcher will interpret the results and conclusions and present recommendations.

مُشكَلَةُ البَحْث

امتازت الحركة الفنية بصورة عامة والمسرح بصورة خاصة بأثرها الكبير في تغيير القواعد والأساليب والصيغ على التعامل مع العروض المسرحية كمجال جدير بالبحث يعكس تحولاً من التركيز على الهياكل الاجتماعية للمجتمع التي يُفترض أنها ثابتة إلى دراسة أثر العروض المسرحية على وفق الأنثروبولوجيا الاجتماعية والتي في بعض الأحيان تحافظ على الوضع الراهن وفي أحيان أخرى ينتج عنها بعض التغيير لقد ن المخرج في العرض المسرحي يحاول تحقيق التواصل مع المتلقي، والعرض المسرحي بدوره يفترض مرسلاً ومستقبلاً على وفق عمليتي (التشفير والترميز) أي الشفرات وفك الرموز، الترميز يمثل المتكلم وفك الرموز يمثل المؤول، فوظيفة الإخراج في العرض المسرحي ليست معنية بنقل المشاعر بقدر عنايتها بما يرمز إليه العرض في تشكيلاته الدلالية لاسيما العروض المسرحية المُقدَّمة على وفق الأنثروبولوجيا الاجتماعية، فمع كل عينة من العروض يمكن للباحث مقارنة لم يجد دراسة منهجية تناولت هذا الموضوع. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

وبناءً على ما تقدّم تبلّورت مُشكلة البَحْث الحالي بالتساؤل الآتي:

هل هناك فاعلية لنظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي؟).

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من أهمية (نظرية فيجوتسكي) وإمكانية الاستفادة منه في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية / المرحلة الثانية في الاخراج المسرحي تعد العروض المسرحية وحدة مثالية لدراسة المجتمع، لأنها تشير إلى المعلومات المتعلقة بالثقافة التي أدت إلى ظهورها، وعلى الرغم من أهمية المسرح في العوالم الاجتماعية، ، وكيف يتم منح العروض معنى وأهمية اجتماعية ، وكيف يتم تخزين المعرفة الثقافية داخل هذه العروض.

ومن خلال ما تقدم يمكن إيجاز أهمية البحث في النقاط الآتية:

- ١- مواكبة التطور العلمي في مجال بناء البرامج التدريبية للارتكاز على قاعدة علمية رصينة والإفادة منها بناء وتصميم البرامج، التعليمية.
 - ٢- هذا البرنامج في رفد طلبة قسم التربية الفنية في كليات التربية الأساسية وكلية الفنون الجميلة قسم المسرح بالخبرة اللازمة بمادة فن الإخراج المسرحي.
 - ٣- رفد المؤسسات التربوية والتعليمية وبالأخص أقسام التربية الفنية في كليات التربية الأساسية وكلية الفنون الجميلة قسم المسرح ببرنامج تدريبي مصمم على نظرية فيجوتسكي لتدريس مادة الإخراج المسرحي.
 - ٤- حيوية (نظرية فيجوتسكي) وأثرها بسبب إشراكها المتعلم وإدماجه في عملية التعلم والتفاعل مع المادة الدراسية.
 - ٥- تسهم (نظرية فيجوتسكي) في زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص.
- هدف البحث وفرضيته:
- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على (فاعلية نظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي).
- ولتحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية :- (ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) بين متوسط رتب طلبة المجموعة التجريبية في أداء الاختبار المهاري القبلي والبعدي)
- حدود البحث:
- يتحدد هذا البحث في:
- طلاب المرحلة الثانية (الدراسة المسائية) قسم التربية الفنية- بكلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية في السنة الدراسية ٢٠٢٣م-٢٠٢٤م.

تحديد المصطلحات:

أولاً: نظرية فيجوتسكي:

ويعرف الباحثه نظرية فيجوتسكي إجرائياً بأنها:

" نظرية تسلط الضوء على التفاعلات الاجتماعية ودور الثقافة في خلق المعرفة، وتؤكد على النمو البشري في سياق العالم الاجتماعي، وتنمية استراتيجيات التدريس التي تسعى إلى إكساب الطلبة مفاهيم الأنثروبولوجيا في مادة الإخراج المسرحي "

ثانياً: الأداء المهاري

يعرفه الباحث إجرائياً :

" قدرة المتعلم وكفاءته في أداء تقنيات مادة الإخراج المسرحي والتي يتطلب أدائها معالجة وتدريب وتنسيق معلومات وتدريب سبق تعلمها باستخدام التدريس التبادلي ويتم الكشف عن هذه القدرة من خلال ما تنتجه المقاييس الاختبارية (التحصيلي المعرفي - المهاري) "

ثالثاً: الإخراج المسرحي:

تعرفه الباحثه إجرائياً:

وتعرف الباحثه فن الإخراج إجرائياً بأنه:

" العمل الإبداعي الذي يقوم به المخرج لتجسيد النص المسرحي من خلال ايجاد منظومة فكرية جمالية تربط العناصر البصرية والسمعية والحركية على خشبة المسرح، على وفق برنامج تدريبي مصمم في ضوء نظرية فيجوتسكي في إكساب مفاهيم الإخراج المسرحي "

رابعاً: قسم التربية الفنية :

يعرف الباحثه قسم التربية الفنية إجرائياً بأنه:

" القسم الذي يختص بتخريج مدرّسي ومدرّسات مادة التربية الفنية ومدة الدراسة تكون فيه لمدة أربعة أعوام "

الإطار النظري:

المبحث الأول: نظري فيجوتسكي:

شهد البحث التربوي خلال العقود الأخيرة تحولاً رئيسياً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم، والسبب في ذلك وبيئة التعلم، والمنهج ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وخاصة ، دافعيته للتعلم، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي، أي إنه " تم الانتقال من (التعلم الكاذب أو السطحي) إلى ما يسمى بـ(التعلم ذي المعنى) أو (التوجه الحقيقي للتعلم)، وقد واكب ذلك التحول ظهور ما سُمي بالنظرية البنائية (Constructivism) وإحلالها محل النظرية السلوكية Behaviorism والنظرية المعرفية

Cognitivism " (زيتون، وكمال، ٢٠٠٣، ص١٧) وهذه النظرية الحديثة (البنائية) بدأت تتضح معالمها بوصفها نظرية للتعليم، والتي ترجع جذورها إلى أفكار جون ديوي وبياجيه وفيجوتسكي.

النظرية البنائية

اجتهد بعض المفكرين لتوضيح ملامح النظرية البنائية من خلال تعريفها، فقد عرفها (الداود): بأنها " فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا بنينا فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبرتنا". (الداود، ٢٠١٤، ص٨) وعرفها (الضوي): بأنها " نظرية تقوم على توجيه المعلمين المتعلمين على اكتساب المعرفة بيسر عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية ينظر المتعلمون إليها كمفكرين، تؤدي إلى الاكتشاف وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم، واستخدام التقويم الأصيل، كما إنها تنبذ المعرفة التي تُكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم (كالتلقين) " (الضوي، ٢٠١٦، ص١٨).

وترأى البنائية تصوّر ينطلق في تفسيره للتعلم كمبدأ للتفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وأن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة. ومن خلال التمعن في أصول النظرية البنائية نجد أنها مشتقة من ثلاثة مجالات هي:

١. علم النفس لبياجيه (١٩٨٧) "Developmental Psychology" الذي ركز على عملية التكيف وعدم الاتزان.

٢. البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (١٩٧٨) "Social Constructivism" التي نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم وأهمية اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد ودورها في تنمية المنطقة المركزية (Development The Zone of Proximal). (Appleton, 1997, p:304).

يتضح من خلال القراءات المتوفرة عن النظرية الاجتماعية، أن العالم الاجتماعي للمتعلم يشمل الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم، ومنهم المعلم والأصدقاء والأقران والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك معهم من خلال أنشطته المختلفة، ويرجع كثيرون الفضل في ذلك إلى (فيجوتسكي) الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع، أي أننا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، ونهتم بالتركيز على التعلم التعاوني (زيتون، وكمال، ٢٠٠٣، ص٥٢) ذلك لأن فيجوتسكي (Vygotsky) له فكرته الخاصة في كيفية اكتساب المفاهيم وتعلمها عند الأفراد، وكذلك كيفية تعلم الأطفال المفاهيم ومراحل تطورها عندهم " عندما يبدأ الأطفال باكتساب الكلمات فهم يميلون إلى وضعها في سلسلة عناصر تتصل خارجياً بالانطباع لديهم عن تلك

الكلمات، وهذا الانطباع لا يكون بنفس الصورة عند جميع الأطفال في الفئة العمرية نفسها، وقد يتزامن كلام الطفل مع كلام البالغ أحياناً، فهذا التقاطع هو الذي يؤسس للطفل تفاعلاً اجتماعياً من خلال تلك الكلمات التي لها معنى، وبالرغم من اختلاف معاني الطفل عن البالغ إلا أن الطفل عنده صورة توفيقية، وتعني أنه بطريقة ما أو بأخرى تجمعت هذه الصورة في مزيج واحد في فهم وتمثيل الطفل اللذان يتطابقان في هذه المرحلة مع معنى الكلمة، (Vygotsky, 1987p:134) وخلال عملية المحاولة والخطأ، يبدأ الأطفال بتقنية الصورة التوفيقية ويستمر بذلك، ولكن ليس بتوجيه من الارتباطات الموضوعية الموجودة في الأشياء نفسها، ولكن بالارتباطات الشخصية التي يستدعيها فهمهم الخاص، لأن المفاهيم لا تظهر فجأة، وإنما تتطور تدريجياً وعلى نحو طبيعي، مع وجود الخبرة المناسبة والنضج والنمو العقلي" (Mahn, 1999,345)

ويشرح (فيجوتسكي) تطور المفاهيم لدى الطفل حتى تصبح في صورتها الناضجة لدى الشخص البالغ في المراحل الآتية:

١_ مرحلة الأكوام:

في هذه المرحلة "يميل الطفل لتكديس الأشياء مع بعضها البعض، فالطفل الرضيع حالما يُصبح قادراً على التركيز على الأشياء الواقعة في مجال بصره يكون قادراً على استكشاف الأشياء وتشخيص هويتها بموجب صفاتها المميزة، ويتضمن كل عمل استكشافي ينشغل الطفل به، شكلاً من أشكال التصنيف، فالطفل يتعلم تصنيف الأشخاص حسب مظاهرهم وأعمالهم، وهو يستطيع ربط سمات وتصرفات معينة بأبويه، وأن مثل هذا الربط يكون ممتعاً جداً عادة، وعندما يقترب أحد الأبوين من الطفل، يتلقاه الطفل بابتسامة مما يدل على أنه يُميزه عن باقي المتغيرات من حوله و يتعرّف عليه باعتباره أحد الأشخاص القريبين منه والقائمين على رعايته" (Vygotsky, 1987,p:134) إن هذه الارتباطات الأولية ليست ذات بال بذاتها، ولكنها تتراكم لتكون قاعدة من الخبرات لتكوين مفاهيم في المستقبل، ومن المفيد أن ننظر الى المعرفة الحاصلة عن طريق الترابطات، أو التداعي على أنها (المادة الخام للمفاهيم) وأن هذه الترابطات المبكرة تمثل خبرة غنية، على الرغم من كونها غير متميزة وغامضة، وفيما بعد يتعلم الطفل كيف يقوم بعملية فرز الأشياء بدقة متزايدة، ويمكن الإشارة في هذا الصدد الى أهمية إحاطة الطفل ببيئة غنية وفي الوقت نفسه منظمة، فتتظلم البيئة يُسهّل على الطفل فهمها والربط بين عناصرها وتكوين العلاقات بينها، ومن ثم يؤدي ذلك الى سهولة تكوين المفاهيم الآن وفيما بعد.

٢_ العقد الترابطية:

في هذه المرحلة يقوم الطفل بالتصنيف على أسس أكثر موضوعية مما سبق "فهو يُصنّف على أساس وجود أوجه شبه أو تقارب، إلا أن عمليات التصنيف هذه لا تُعتبر دائماً دقيقة، فقد

ينخدع الطفل بظهور الشيء ويتصور أنه ينتمي الى فئة معينة يوجد بينها وبين هذا الشيء وجه شبه " فقد يلتهم الطفل قطعة الصلصال الحمراء المستديرة لأنها تشبه التفاحة" (عبد الفتاح، ١٩٩٧، ص ٢١)

٣_ تكوين المجاميع:

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بتكوين المجموعات المتقابلة أو المتكاملة" فهو يضع الأشياء معاً لا على أساس من وجود شبه بينها وإنما على أساس أنها تنتمي لنفس الفئة أو تؤدي الوظيفة نفسها، مثل الأكواب على اختلاف أشكالها ومظهرها إلا أنها كلها تسمى أكواباً، أو الحقائق، فهناك حقيقة أمه وحقيقته الخاصة بالمدرسة وحقيقة للسفر وحقيقة أوراق والده... وهكذا. وكلها تنتمي الى الفئة نفسها (الحقائق) (زيتون، وكمال، ٢٠٠٣، ص ٥٤)

٤_ العقد المتسلسلة:

في هذه المرحلة " يبدأ الطفل في التصنيف على أساس صفة معينة، ثم يشرذ ذهنه الى صفة أخرى، وهذا في حد ذاته تطور هام إذ يعني أن الطفل يدرك أن للشيء الواحد عدداً من الصفات، وأن كل منها يصلح أساساً للتصنيف" (Mahn, 1999,347) وفي هذه المرحلة يمكننا أن نلاحظ مدى المرونة التي اكتسبها الطفل.

٥_ العقد الانتشارية:

لا يحدث في هذه المرحلة تغير كبير في طرق التجميع بقدر ما يحدث صقل لتلك القابلية، فتزداد المرونة لدى الطفل " فقد نرى على سبيل المثال طفل يضيف الى مجموعة المثلثات مربعاً لأنه يرى أنه مجموع مثلثين معاً يشتركان في القاعدة، والطفل هنا على حق في الواقع، إلا أن استجابته تُعد خروجاً على المهمة التي بين يديه " (عبد الفتاح، ١٩٩٧، ص ٢٢) وفي هذه المرحلة يمكن ملاحظة إبداع الطفل لأن ذهنه غير محدد بمعايير الكبار في عملية التصنيف، وينبغي علينا أن نقوم بتشجيع هذه الاستجابات.

٦_ أشباه المفاهيم:

سرعان ما ينتقل الطفل من العقد الانتشارية الى أشباه المفاهيم" إذ يقوم بتكوين تجمعات للمفاهيم، إلا أنه غالباً ما يكون غير متأكد تماماً من طبيعة مهمته بالضبط، فقد يقوم الطفل بتجميع الأشكال المطلوبة (المثلثات) " (Vygotsky, 1987,p:136) ولكنه قد لا يكون قادراً على تحديد القاعدة التي يستند إليها عمله.

٧_ تكوين المفاهيم:

وهذه المرحلة هي " نتيجة عمل المراحل السابقة والتعزيز المطرد لكل تطور، والنتيجة هي تطور طبيعي للإحساس بـ(أصناف) الأشياء والإحساس بأن لكل شيء في هذا العالم خصائص وصفات وسمات تشاركه بها أشياء أخرى، وإن لم تعد تلك الأشياء مشابهة له" (عبد الفتاح،

١٩٩٧، ص ٢٤) إن عملية الابتعاد عن الاعتماد على الإدراك والانتقال الى القدرة على تجريد صفات الأشياء عملية طويلة ومضنية، إلا أنها عملية مثيرة، إنها العملية التي ينتقل بها الطفل من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد.

الركائز الأساسية لمنطقه النمو القريبة المركزية (ZPD) :

مفتاح نظريه فيجوتسكي (Vygotsky) لمنطقه النمو القريبة المركزية (ZPD) في عملية التدريس والتعلم)

أولاً: طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم:

يولي فيجوتسكي (Vygotsky) اهتماماً كبيراً للغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية الى الأفراد وتُشكّل المناخ العام لبيئة الفصل، وهي وسيط للفكر، ويتصور فيجوتسكي (Vygotsky) أن الكلام عند الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، وبعده الكلام الداخلي (التفكير)، كما أنه يقرر بصراحة أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص فهو لا يتم التعبير عنه في كلمات ولكنه يأتي الى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي بالنسبة لفيجوتسكي (Vygotsky) ليس مجرد النطق الصوتي للجمل كما يرى واطسن، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق، ولكن علاقة التفكير بالكلام تتغير بثبات فهي عملية مستمرة وديناميكية وهي عملية حياة، فالتفكير يولد بالكلمات والكلمة الخالية من التفكير تعتبر شيئاً ليس له معنى، والتفكير غير المدفون في الكلمات يعتبر سراباً (عبد الكريم، ٢٠٠٠، ص ٢٢٣)

وقد أوضحت كتابات فيجوتسكي (Vygotsky) أن الكلمات تتغير مع المجتمع، وأن الكلمات التي يستخدمها الطفل هي في الغالب نفسها التي يستخدمها الراشد في الحديث، ولكنها ليست بنفس المعنى والمدلول الكامل كما يستخدمها الراشد فمثلاً كلمة (أخ) لها معنى عند الطفل تختلف عن الأعلى سناً، وتختلف عن الراشد (How, 1996,p:40)، فالنقطة الرئيسية لفيجوتسكي (Vygotsky) هي الترادف الوظيفي "Equivalence Functional" الذي يمد الطلاب بأرضية دارجة شائعة لعمق المواجهة والعمل تجاه التفاعل القريب لفهم المعنى، وهذه الأرضية الشائعة تسمح للطلاب بتنمية الفهم الكامل للمفاهيم تدريجياً، فهي عملية بنائية للمعنى من خلال المدخل الثقافي (Varelas, 1997,p:855).

وبذلك فبناء المعرفة على وفق نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) في فصول العلوم تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى (Nicaise&Barnes, 1996,1996,p:206) ؛ فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص آخر أكثر معلوماتية ثم بعد

ذلك تُبنى ذاتياً كنشاط فردي، وبذلك المعرفة العلمية تحدث من المستوى الاجتماعي ثم الى المستوى السيكولوجي "Social then Psychological"، وبين الأنفس ثم الى داخل الأنفس "Inter Psychological then Intra Psychological"، فتظهر في المستوى النفسي الخارجي بين الطفل ووالديه وأسرته والبيئة المحيطة، ثم تظهر بعد ذلك على المستوى الداخلي الذاتي كعدسات للبصيرة والعمل والتحدث تجاه هذه الظواهر ثم تتداول بين المتعلم والآخرين.

فطبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم هي عدم فصل الفرد عن المجتمع في بناء السياق المعرفي، وتشجيع التعلم من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم، فالمعلمون لا يفرضون أفكارهم على المتعلمين، ولكن التعلم الحقيقي يُخلق من خلال الاشتراك في العمل وتوليد الوظائف النفسية الفردية (How, 1996,p:43)

ثانياً: دور الأدوات النفسية والفنية:

الوسائط الرمزية مفتاح لبناء المعرفة، ولفيجوتسكي (Vygotsky) آليات رمزية من ضمنها الأدوات النفسية التي تتوسط بين الأعمال الفردية والأعمال الاجتماعية وتوصل داخل الفرد بخارجه، والفرد بالجماعي، وأدرج فيجوتسكي (Vygotsky) عدداً من الأمثلة للوسائط الرمزية مثل اللغة، الأنظمة المختلفة للحساب، الكتابة، القطع الفنية، المخططات، الخرائط والرسم، وكل أنواع الإشارات التقليدية (Wertsch&Stone, 1985,p:34) ووصف (Jerome Bruner, 1962) وجهة نظر فيجوتسكي (Vygotsky) لدور الوسائط الرمزية كما عبر عنها فيجوتسكي في مقدمة كتاب اللغة والتفكير بأن في إتقان الطبيعة نتقن أنفسنا (Jerome Bruner, 1962,p:45) ، واللغة هي الأداة القوية التي تجلب الأفكار الداخلية من خلال الحوار الخارجي، فالأدوات النفسية لا تُنتج في العزلة ولكنها منتجات التطور الثقافي الاجتماعي للأفراد الذين ينشطون في مجتمعاتهم. (Mahn& Steiner, 1996,p:4)

والأدوات النفسية مثل (الكتابة_ الرسم_ الحوار الشفهي_ الرموز_ الإشارات_ الأفكار_ والمعتقدات_ اللغة..) بها يتحدث المتعلم عن الظاهرة من خلال ما اكتسبه من مفاهيم يومية نتيجة التفاعلات الاجتماعية والأنشطة النفسية الخارجية، وهذه المفاهيم غير موجودة بشكل علمي في الظاهرة، وتعتبر هي نقطة بداية تتبع من المتعلم كتحفيز داخلي وتهيئة له للتعلم، وتوضح مدى فهم المتعلم للمفهوم، وهي أدوات وسيطة للرؤية والعمل والتحدث والتفكير تجاه المفهوم، ومن الأدوات التي تساعد على التعلم استخدام الأدوات الفنية مثل: (الأجهزة، المقاييس، الميكروسكوب..) (jones et al, 1998,p:968). فالأدوات النفسية وُظِّفت كأداة لرؤية المفهوم من وجهة نظر المتعلم لتمده بطرق المعرفة "Ways of knowing" والأدوات الفنية تمده بكيفية الحصول على المعرفة "How of knowing".

ثالثاً: دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية:

الحديث في البداية يثبت نقطة المرجع "Point of reference" بين المعلم والمتعلم، بعد ذلك الحديث الاجتماعي يُصبح وسائل المعلم كأداة تتوسط تفكير المتعلمين، فالمعلم منبع الأسئلة والمتعلم يستجيب والسؤال يتبعه نقطة مرجعية للدخول والمشاركة في التفاعل اللفظي، والمتعلم يستجيب ليعكس حديثه الذاتي، ومع استمرار المناقشة يوجه المعلم انتباه المتعلم للملامح المرتبطة بالظاهرة وتحليلها للتغلب على أوجه التناقض في التفكير تجاه المفهوم. وتعلم العلوم يتطلب جزءاً من مشاركة المتعلم الاجتماعية مع شخص أو أكثر معرفة، أو مع مصدر للمعرفة مثل (الكتاب_ المدرس_ مجلة_ كمبيوتر)، فمن خلال هذه التفاعلات يكتسب المتعلمون لغة الاتصال العلمي كطريقة للرؤية والتفكير في الظواهر، وبذلك يكون المعلم مُدعماً وموجهاً وأداة وسيطة ومساعدة لعمل وصلة بين المفاهيم والمعرفة الخارجية اليومية للمتعلم وبين المفاهيم العلمية، وذلك بالتركيز على النشاط للمستوى السيكولوجي الخارجي للفصل والذي له ثلاثة ملامح هي:

١_ أشكال التدريس الوسيطة.

٢_ مناقشات الخبير المُتسلط والمتفاوض بالحوار.

٣_ المعلم والدعائم التعليمية. (Scott,1998,p:71)

١_ أشكال التدريس الوسيطة:

وهي أشكال مختلفة للتدخل وتوسط المعلم ليدعم تنمية فهم الطلاب للمعرفة العلمية، وعمل تفسيرات علمية مرتبطة بالمفهوم المستهدف، إذ يبدأ المعلم مع أقل مستوى يضبطه باستخدام استراتيجية (البداية_ الاستجابة_ التغذية الراجعة) (I.) (Initiation_Response_Feedback) (R.F) فيحاول عمل وصلات بين المفاهيم اليومية (التعبير عن المعرفة بألفاظهم الخاصة) وبين المعرفة العلمية، ويُشكّل ويرشد مناقشات الفصل الاجتماعية لتحفيز المتعلم على فهم المحتوى، والمناقشات في الفصل تعتمد على بنية النشاط (Activity Structure) التي توضح النموذج التنظيمي للتفاعل الاجتماعي في مناقشة الكلمات والمعاني والمفاهيم المرتبطة بمحتوى الموضوع (Thematic Pattern)

٢_ مناقشات الخبير المتسلط والمتفاوض بالحوار:

هنالك فرق بين الملامح العامة للمناقشة من خلال معلم خبير متسلط ومعلم وسيط يشجعه على الحوار، فنجد أن المناقشة المتسلطة تركز على: نقل المعرفة، عدم تشجيع الاستجابات الأصلية إذا لم تدعم الهدف، نتائجها محسوبة حديث المعلم يعتمد على أسئلة لترشد المتعلمين وهو الذي يجيب عنها في الغالب لتغطية المعلومات وفي نهاية الدرس يراجع ويطبق المعرفة بقليل من التطبيقات، ومناقشات المتعلم فردية استجابةً لأسئلة المعلم وهي استجابة نهائية وتؤكد مباشرة.

ولكن المناقشة الحوارية تركّز على: نقاط عديدة من خلال التفاعل المفتوح بين الأشخاص وذلك يُسهم في توليد المعنى المقصود تنميته، وتؤدي الى نتائج لم يحسب لها، وحديث المعلم يميل الى المفاوضة والمناظرة كأداة لتوليد المعنى، والفكر يُبنى من خلال أسئلة مفتوحة حقيقية منسوبة الى طبيعة اعتقادات المتعلم (ما يفكر فيه بالفعل)، ومناقشة المتعلم تكون تلقائية ومحركة للعملية التعليمية بتعليقات من الطلاب الآخرين، والأفكار تكون في سياق الحوار، واقتراحات المتعلم مؤقتة غير نهائية تجريبية تفتح المجال للتوضيح بتعليق من الآخرين.

٣_ المعلم والدعائم التعليمية:

جاء تعبير يسقل و تسقيل كاستعارة لوصف نوع المساعدة المعروضة من قبل المعلم أو النظير لدعم التعلم، ففي عملية التسقيل يساعد المعلم المتعلم على إنجاز مهمة أو إدراك مفهوم لا يستطيع الطالب إدراكه بشكل مستقل، فالمعلم يعرض مساعدته ليستطيع الطالب إنجاز أكبر قدر من المهمة لوحده دون مساعدة الآخرين، وعندما يشعر المعلم بأن الطالب بدأ يحل المشكلة بصورة مستقلة يعمل المعلم على الإزالة التدريجية للدعائم، فالتسقيل في الحقيقة يُستعمل كجسر للوصول الى الشيء الذي لا يعرفه الطلاب، والتسقيل الذي يُدار بشكل صحيح هو الذي يعمل كمساعد وليس كمعطل (Benson, 1997, p: 44). ويمكن استخدام أدوات مختلفة لتسقيل تعلم الطلاب من بينها: تجزئة المهمة الى أجزاء سهلة الانقياد، استخدام عمليات التفكير لأداء مهمة، التعلم التعاوني الذي يعتمد على فريق العمل والحوار بين النظائر، التدريب، عرض نماذج، إعطاء نصائح وإجراءات. ويجب أن يحرص المعلمون على أداء الطلاب للمهام بأقل مستوى إجهاد ممكن للمتعلم، ويتوجب كذلك على المعلمين إدارة حوار مفتوح مع الطلاب للوقوف على معرفة الطلاب وتحديد أداة التسقيل الناجحة للوصول للمعرفة الجديدة (Lipscomb, 2004, p3)

والدعائم التعليمية للمعلم هي أداة تحليلية لوصف تفاعلات المتعلمين في ضوء منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) للاختلافات بين المستوى الأدائي الموجود عند المتعلم والمستوى الأدائي المحدد بهدف التعلم من خلال ثلاثة عناصر:

- * الإرشاد "Monitoring" توجيه وإرشاد الأداء الموجود عند المتعلم.
 - * التحليل "Analysing" تحليل طبيعة أي اختلاف بين الأداء الموجود والأداء المستهدف.
 - * المساعدة "Assisting" مساعدة المعلم المتعلم بالوسيط المناسب ليصل من مستوى الأداء الموجود لديه الى مستوى الأداء المستهدف باستخدام وسائل تعليمية، وأساليب تدريس مناسبة.
- فالدعائم التعليمية تتغير حسب طبيعة واحتياج المتعلم وهي تستمر في الدورة الثلاثية (Scott, 1998, p71)

المبحث الثاني : المهارة:

أن المهارة تعني وسيلة يمارسها الفرد من خلال وظيفة الأداء ولديه معلومات في حقل معين من حقول المعرفة ، ولها أصولها فضلاً عن أنها تتطلب القدرة على انجاز عمل ما بدقة وتتكون المهارة من عدد كبير (من المكونات منها عقلية كفهم المادة أو الموقف، ومنها إدراكية كدرجة تركيز الفرد ذهنياً ومنها انفعالية كدرجة حماسة عند أداء المهارة) (مطلس ، ١٩٩٧ : ٣١) .

ان المهارة الفنية للمتعلم لا يمكن ان تنمو وتتطور الا بفعل التوافق الذي يجمع ما بين قوة التفكير واليد في إنتاج لوحة فنية متكاملة -والمهارة بمفهومها العام هي"استخدام المعلومات بصورة فعالة مؤثرة وبتقنية عالية لإنجاز او تطوير عمل معين. وتتضمن السرعة والسهولة والمرونة في انجاز عمل عقلي سواء أكان فنياً ام عملياً ، لذا نطلب من المتدرب والمدرس جهداً وقدرة على الممارسة المستمرة ، وتعد رؤية الفنانين وهم يعملون امراً سهلاً فالنمو في المعرفة والمعرفة خلال برامج التعليم والتدريب امر لازم لإعداد طلبة الدراسات الأولية وزيادة فاعليتهم من خلال الملاحظة الدقيقة والتجربة في تعلمهم للأشياء وممارستهم للعمل بأنواعه (الخوري ، ١٩٩٢ ، ٢)

المبحث الثالث: الاخراج المسرحي

لم تولد الدراما بمولد المسرح الإغريقي القديم في القرن الخامس قبل الميلاد" بل بدأت بواكيرها كبدور في أشعار (هوميروس أول نتاج للفكر الإغريقي وصل إلينا، مثلما وصل إلينا من الحضارة السومرية القديمة في حوارات ملحمة كلكامش أو الأعياد البابلية أو ما وصل إلينا من الحضارة الفرعونية في حوارات (أوزير وأوزيريس) فرغم أن هذه الأجناس تعرف فنياً باسم الملاحم، إلا أننا مع ذلك نجد مشاهد الحوار (الديالوج) تحتل الجانب الأكبر من هذه الملاحم بحيث تقف جنباً إلى جنب مع السرد القصصي" (ينظر إبراهيم، ١٩٩٤، ص ٦)

وصُنِّفت عملية الإخراج في بدايتها بالمهمة الثانوية للمؤلف، ولم تكن تتعدى كونها عملية لتنظيم العرض وتقديمه، أي إنها تنظيم لما يمكن أن يعرض "وبما أن المؤلف هو الأساس في عملية الفعل المسرحي من بداية الكتابة للنص إلى عرضه، فعلى هذا الأساس كان هو الأولى بتولي عملية التنظيم الخاصة بعرض النص" (أمل، ٢٠٠٩ ص ١٢) وفي تاريخ الإنتاج المسرحي نجد أقرب من تتمثل فيه شخصية المخرج هو (مدرّب الكورس) في الدراما الإغريقية، وكان لا يقتصر عمله على تعليم حرفة الرقص للراقصين كل على حدة، وإتقان توقيت الحركة وإنما أيضاً تفسير لمحتوى الإلقاء الشعري والرد عليه في شكل أوضاع وحركة وإيقاع" (دين، ١٩٨٣، ص ٤٠)

النشاط المسرحي المنظم:

ليس هناك ثمة بداية محددة لمعرفة من يستحق أن يُطلق عليه لقب أول مخرج في التاريخ مثلما هو الحال بالنسبة لمعظم بدايات الأشياء، إلا أن هناك من المبررات ما يؤيد اتخاذ نقطة

الابتداء عند (الدوق ساكس ميننجن) ذلك الهاوي (الملوكي) الذي ظهرت فرقته لأول مرة بإخراجها الدقيق في برلين في أول مايو عام ١٨٧٤م (هوايتنج، ١٩٧٠، ص ٢٠٢) فقد كان الدوق يقوم بنفسه بأغلب الأعمال في الإنتاج المسرحي فكان يصمم المنظر والملابس وحركات الممثلين ووضعياتهم وكان يتدخل في التفاصيل، وقد اهتم بالمجاميع اهتماماً خاصاً " (فريد وسامي، ١٩٨٠، ص ١٤) وكانت له قوانين في تعامل الفرقة مع النص تتمثل في " كيفية إنجازه وتحقيقه بالشكل الأكمل منها:

- ١- التدريب المنظم والطويل الأمد.
 - ٢- إعداد مناظر تنتمي للحقبة التاريخية التي يتناولها النص.
 - ٣- إعداد ملابس منتمية للعصر وخياطتها.
 - ٤- الملحقات وكيفية التعامل معها. " (أمل، ٢٠٠٩، ص ٢٥)
- ولا بد من الإشارة إلى أنَّ الدوق (ساكس ميننجن) قد ألهم الكثير من الفنانين من بعده، وعلى رأسهم (أندريه أنطوان) في فرنسا و (قسطنطين ستانسلافسكي) في روسيا. (فريد وسامي، ١٩٨٠، ص ١٥) وسيقوم الباحث باستعراض أهم المخرجين المسرحيين تباعاً:
- في بريطانيا بدأت جهود كبار الممثلين الذين يقودون العرض المسرحي تزداد تركيزاً حتى " أصبحت لهم السلطة الكاملة عليه مثل اختيار النص، اختيار الممثلين، مناقشة الفنيين، واستقرت فكرة تخصيص فرد واحد للإشراف على الإنتاج المسرحي، فكان (دافيد جاريك ١٧١٧-١٧٧٩م) واحداً من أهم المدربين الفنيين، وكان له دور كبير في التأثير على جميع نواحي المهنة المسرحية، وتأتي بعده مجموعة من الرواد في المسرح الانكليزي ليطوروا مهنة الإخراج ومنهم الممثل (فيليب كمبل ١٧٥٧-١٨٢٣م) والممثل (وليم تشارلي ماكريدي ١٧٩٣-١٨٧٣م) الذي لقب أمير المخرجين " (هارف، ٢٠١١، ص ١٢).

أما (جوردن كريج ١٨٧٢-١٩٦٦) فيُعد " أكبر اسم في تاريخ المسرح الإنجليزي في القرن العشرين، كرائد من رواد المعارضة الطبيعية، وكداعية من دعاة العودة بالمسرح إلى أصوله، حيث السحر والشعر " (أردش، ١٩٧٩، ص ٢٧٩)

كما أدرك (جوردن كريج) الإنتاج المسرحي كوحدة " فنظر إلى المنظر والإنارة والملابس كوحدات إنتاجية مترابطة لها علاقة بالكل، وابتكر الستائر الديكورية المطوية والمحمولة " (دين، ١٩٧٢، ص ٣٠) أما (بيتر بروك ١٩٢٥-) فكان يهدف لأن يكون المسرح ضرورياً للناس كضرورة الأكل، وأن يبدأ صراعه مع المشكلات الجوهرية " ولتحقيق هذا الهدف كوّن فرقته الخاصة من الممثلين من مختلف الجنسيات في باريس في عام ١٩٧٠م باسم (المركز الدولي للبحث المسرحي) " (أفنز، ٢٠٠٧، ص ٢٥٦)

مما تقدم يستنتج الباحث أن ما يميز المخرج المبدع عن غيره هو ما يمتلكه من قوة الخيال والقدرة على إقامة الصلات المنفردة بين الأشياء وربطها بالوجدان وصولاً إلى تحقيق حالة الإبداع في العرض المسرحي.

وأما بالنسبة للمسرح في روسيا فإن (ستانسلافسكي ١٨٦٣-١٩٣٨) هو أحد المخرجين الذين يهتمون بالأمانة على النص وتفسير أفكار المؤلف، إلا أنه ذكر بأن المسرحية يجب أن لا تخرج كما هي مكتوبة ولكن كما توحى مخيلة المخرج " (ينظر فريد وسامي، ١٩٨٠ ص ٢٤) وقد كان منهج (ستانسلافسكي) يُعرف "ب(التقنية النفسية) وهدفها هو تعليم الممثل على كيفية إثارة الطبيعة الخلقة اللاشعورية في ذاته وصولاً إلى العمل الخلاق اللاشعوري الحيوي" (بنجلي، ١٩٧٥، ص ٢٢٥) يقول ستانسلافسكي : " كان زمن غير الواقعي على المسرح قد حلّ، وكان من الضروري أن لا نُصوّر الحياة نفسها كما تجري في الواقع، بل نصورها كما نشعر بها، ذلك الشعور الغامض في أحلامنا ورؤانا وفي لحظات الارتقاء الروحي فينا " (أفنز، ٢٠٠٧، ص ١٩) ولم يمض وقت طويل حتى خرج عدة فنانيين كانوا يتبعون ستانسلافسكي ومدرسته "وكان على رأس أولئك (فيز فولد مايرهولد) الذي ابتكر أسلوب (البايوميكانيكي) أي ميكانيكية الجسم والمنظر التركيبي، إذ يرى " أن مهمة الإبداع في الممثل هي أكبر من مجرد تعريف المشاهد بخطة المخرج، فالممثل لا يستطيع التأثير في المتفرج إلا إذا استوعب في ذاته المؤلف والمخرج معاً، وعبر عن نفسه على خشبة المسرح، فالمخرج يقترح على الممثل الحركات البلاستيكية التي حسب رأيه من شأنها أن تُرغم المتفرج على (صابر، ٢٠١٧، ص ٨١) .

أما بالنسبة للمسرح في ألمانيا فقد ظهر (ماكس راينهاردت ١٨٧٣-١٩٤٣م) ليضرب عرض الحائط الأسلوب الواقعي الذي ساد في تلك الفترة نتيجة لتأثره بأفكار كريج وآبيا استغنى عن السطوح المرسومة ليدخل مناظر مسرحية مجسمة " ففي عام ١٩١٠ أخرج مسرحية (أوديب ملكاً) في سيرك شومان في فرانكفورت في محاولة منه للإسكاف بذلك المزيج من الممثل والمتفرج الذي يعود إلى المسرح اليوناني القديم " (أفنز، ٢٠٠٧، ص ٩٨)

العناصر الأساسية للإخراج المسرحي:

تُعد العناصر الأساسية للإخراج المسرحي من أهم عناصر التركيب الجمالي في العرض المسرحي، لذلك سيتناولها الباحث تباعاً:

أولاً: التكوين:

أن يصدر عن مهارة إبداعية " (العزاوي، ٢٠٠٣، ص ٨) وإذا ما علمنا بأن فن الإخراج المسرحي هو "حرفية تقنية شرط أن تكون إبداعية تعتمد في تحقيقها على ما هو (تكويني) أو (بنائي) أو (إنشائي) أو (تعييني) أو (تجسمي)، أي إن ما يمكن رؤيته يمكن التصديق بأنه حاصل في الآن وليس في الماضي كما في الرواية" (أمل، ٢٠٠٩ ص ١٦).

فالتكوين "هو تنظيم وجود الشخصيات والكتل الأخرى في العمل المسرحي بعد المحافظة على توازنها واستقرارها وأخذ موضوع التركيز بعين الاعتبار .

أ- التركيز: وهو أول عامل من عوامل التكوين إذ إن كل مجموعة مسرحية يجب أن تمتلك جسماً أو أجساماً مبرزة وإن أول مشكلة تواجه المخرج المسرحي هي مشكلة انتقاء الشخص الذي تقع عليه عين المتفرج مباشرة ويتوقف هذا على أهمية الشخصية في المشهد" (هارف، ٢٠١١ ص ١٥).

ويمكن الحصول على التركيز "بواسطة الطرق الآتية:

- ١- بواسطة وضع الجسم: إن الشخص الذي يتخذ وضعاً (أمام كامل) هو الذي سيستلم التركيز.
 - ٢- بواسطة السطح: لو كانت كل العوامل الأخرى متساوية بالقوة فإن السطح الموجود في أسفل المسرح هو الأقوى وهو الذي سيستلم التركيز.
 - ٣- بواسطة المنطقة: إذا ما توزع عدد من الأشخاص على المسرح ولم يشكلوا شكلاً معيناً فإن الممثل الذي يقف في وسط المسرح هو الذي سيأخذ التركيز.
 - ٤- بواسطة الارتفاع: يجذب الارتفاع انتباه الملاحظ وسيقع التركيز على الشخص الواقف أو الجالس على كرسي بالنسبة لمجموعة جلست على أرض المسرح
- جماليات العرض المسرحي:

إن الأعمال التي يقوم بها الفنانون تعمل على مساعدة المخرج والممثل في إيجاد الجو العام والإيحاء بالحالة النفسية وإضافة عنصر جمالي وهي توحى بالزمان والمكان "ومن الوسائل التي تمكن المخرج من تجسيد عمله الدرامي الاهتمام بالفضاء المسرحي، وما تحتاجه (سينوغرافيا) العرض من مناظر وإنارة، وتصميم المناظر من الأعمال التي يقوم بها المخرج بالتعاون مع المصمم عادة قبل الانتهاء في عملية الإخراج الفعلي وتحريك الممثلين ويستمر العمل عليها حتى عرض المسرحية متزامناً مع عمل الممثل وبقية مكونات العرض الأخرى" (كاشي، ١٩٨٩، ص ٧١)

وقد يتدخل بعض المخرجين في عمل الفنانين بشكل مباشر في حين " يترك بعض المخرجين للفنانين الحرية الكاملة للعمل دون تدخل منهم وأحياناً يقوم المخرج بنفسه بعمل الديكور أو الماكياج أو أي من أعمال الفنانين وحسب خبرته في هذا المجال أو ذاك" (السلامي، ٢٠٠٩، ص ٤١).

وتتحدد علاقة المخرج بالفنانين "على ثلاثة مستويات هي:

أ- المستوى البصري: فالمخرج المسرحي (الديكور) (الإكسسوارات) وعدد المخارج والمداخل وتغيرات الأمكنة والمناظر ونوعية وكمية الأدوات والأثاث المستخدمة في كل منظر". (ينظر فريد وسامي، ١٩٨٠ ص ٢٩).

وبالنسبة لعلاقة المخرج مع مصمم الأزياء فهي تتعلق باتفاق الاثنين على طراز الملابس وألوانها ومن ثم علاقتها بالإضاءة والمنظر " ويرتبط استخدام الأزياء ارتباطاً وثيقاً بالرؤية الجمالية والفكرية للمخرج ، لذا فإن تصميم الأزياء للمسرحية يعد من المهمات الرئيسية للمخرج " (كاشي، ١٩٨٩، ص ٩٩)

ولغرض الضبط وإجراء التعديلات "قبل موعد الافتتاح بأسبوع تقريباً يجري استعراض الأزياء، ويرتدي الممثلون ملابسهم ويقفون داخل المنظر تحت الأضواء أمام المصمم والمخرج ومساعديهما وهنا ينبغي تقييد الملاحظات بما يتم الاتفاق عليه من ضبط أو تعديلات أو تغييرات" (هوايتنج، ١٩٧٠ ص ٢٧٧).

ومما لاشك فيه "إن أهمية الإضاءة المسرحية في إثراء الصورة البصرية من الناحية الفكرية والجمالية والفلسفية ، أمر بديهي سواء جاءت لإسناد عناصر العرض المسرحي بالكشف والإظهار ، أو للتعبير الفني والفكري بشكل منفصل، أو التعبير البنائي" (الباهلي، ٢٠٠٩، ص ٥)

وعليه فإن المخرج المعاصر باختلاف أسلوبه الإخراجي "يهتم بأسلوب تصميم وتنفيذ الإضاءة المسرحية مواكبا للتطور التقني الحاصل في أساليب عمل الإضاءة ، لكونها عنصر مهم من العناصر التي لا غنى للمسرح عنها" (عبد الوهاب، ١٩٨٥، ص ١٣)

وأما بالنسبة للماكياج فإن له وظيفتين هما "إنه يصد مفعول الإضاءة المسرحية ويرسم الشخصية ويساعد في القاعات الكبيرة على تصويب ملامح الشخصية إلى الجمهور والخاصية الثانية أهمها جميعاً، فالسن والجنسية والصفات الشخصية من بين العوامل الحيوية التي يساعد الماكياج على نقلها للمتلقى" (هوايتنج، ١٩٧٠ ص ٢٧٨).

ب-المستوى السمعي: يحدد المخرج نظراً لأهميتها في التعبير عن الانفعال "مرافقة الموسيقى لأداء الممثل لا تقتصر على الجانب الجمالي فحسب وإنما ترتبط بالتعبير عن الجوهر الداخلي بحيث تستطيع الموسيقى أن تتكلم في الوقت الذي يصمت فيه الممثل" (جاسم، ٢٠٠٦ ص ٧).

ج-المستوى الحركي: يقوم المخرج بتحديد " لآخر ومن مكان لآخر " (فريد وسامي، ١٩٨٠ ص ٢٩).

وعلى الرغم من كون المخرج هو صاحب الكلمة الأخيرة في هذا الموضوع إلا أن الباحث يرى إن ذلك لا يمنعه من الاستفادة من آراء الفنانين وأفكارهم التي قد تغني أفكاره وتحقق الكثير من النواحي الجمالية في المسرح.

إجراءات البحث:

بما أنَّ البحث الحالي يهدف إلى (تعرف فاعلية نظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي) لذلك يتوجب اختيار تصميم تجريبي يلائم لهداف البحث وإجراءاته وتحقيق النتائج المرجوة .

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم التربية الفنية-المرحلة الثانية - بكلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية والبالغ عددهم (٥٨) طالباً وطالبة وكما موضح في الجدول (١).

جدول رقم (١) مجتمع البحث

الصف الدراسي	طلاب	طالبات	المجموع
المرحلة الثانية	٣١	٢٧	٥٨

التصميم التجريبي:

اعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي، وعليه فإن الأمر يتطلب اختيار تصميم تجريبي ذو الضبط الجزئي لعينة واحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي كون هذا التصميم يتلاءم مع مريدات البحث الحالي الذي يهدف إلى تعرف فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) التصميم التجريبي الذي إعتمدته الباحثة

المجموعة	العينة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	٢٠	إختبار الأداء المهاري	التدريس التبادلي	الاختبار الأداء المهاري

عينة البحث:

اختار الباحثة عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني - قسم التربية الفنية بلغ عددهم (٢٠) طالباً وطالبة بواقع (١٠) طلاب و (١٠) طالبات، واختيار قاعة (٣) لتدريب المجموعة التجريبية.

تكافؤ المجموعة: تم تكافؤ المجموعة التجريبية من حيث :

١- العمر الزمني محسوباً بالأشهر .

٢- الاختبار القبلي .

بعد ذلك قامت الباحثة بضبط متغيرات البحث التي يمكن أن يكون لها تأثير في سير التجربة

وهي:-

متغيرات البحث:

تم تحديد متغيرات البحث على النحو الآتي:

١- المتغير المستقل، ويتمثل بالتدريس التبادلي .

٢- المتغير التابع، وهو المتغير الذي يمكن ملاحظته وقياسه والمتمثل بإنتقان الأداء المهاري لطلبة قسم التربية الفنية لمادة الاخراج المسرحي.

مراحل إعداد الخطط التدريبية بأسلوب التدريس التبادلي:

قام الباحث بتصميم خطط تدريبية تتضمن مهارات مادة الاخراج المسرحي باستخدام التدريس التبادلي، والبالغ عددها (٤) خطط وكما في الملحق رقم (٢) .

الدراسة الاستطلاعية:

بهدف الوقوف على حاجات ومتطلبات الطلبة في مهارات الاخراج المسرحي، لذلك قام الباحث بتوجيه مجموعة من الأسئلة الاستطلاعية الى (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية وكما في الملحق رقم (٣) بهدف الوقوف على مدى امتلاكهم لهذه المهارات، إذ تضمنت الاستبانة الاستطلاعية الأسئلة الآتية:

١- هل سبق لك أن قمت بتصميم نص مسرحي؟

٢- هل سبق لك أن نفذت مسرحية؟

٣- ما الفرق بين فن النحت والجداريات؟ .

٤- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تنفيذ مسرحي؟

٥- ما هي مقترحاتك لتطوير مهارات الاخراج المسرحي؟

تحديد خصائص الفئة المستهدفة:

تنظيم المادة:

قام الباحث بتصميم (٤) خطط تدريبية كل خطة منها تشمل تقنية من مهارات مادة الاخراج المسرحي باستخدام التدريس التبادلي موجهة لطلبة المرحلة الثانية في قسم التربية الفنية .

إجراءات تطبيق الخطط التدريبية لمهارات الاخراج المسرحي:

تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها سلوكياً:

الأهداف السلوكية:

تم تحديد (٢٠ هدفاً) سلوكياً مهارياً بواقع: الخطة الأولى (٥ أهداف)، الخطة الثانية (٥ أهداف)، الخطة الثالثة (٥ أهداف)، الخطة الرابعة (٥ أهداف).

إختبار

سؤال الإختبار المهاري :- طلب الباحث من المتعلمين ما يأتي :

(نفذ عملاً مسرحياً على وفق خطوات الأداء المهاري)؟.

إستمارة تقويم الأداء المهاري

لغرض قياس الأداء المهاري لأفراد الفئة المستهدفة في مجال إستخدام مهارات الاخراج المسرحي التي يهدف البحث الحالي إكسابها لطلبة قسم التربية الفنية، تم تصميم إستمارة تقويم الأداء

المهاري للمهارات المطلوبة التي يستخدمها المتعلم في مهارات الاخراج المسرحي، وتم تحديد مقياس خماسي كمعيار لتحديد الدرجة التي يحصل عليها المتدرب في أداء مهارات التدريب، وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يحصل عليها المتدرب تساوي (٧٠) درجة.*

صدق الخطط التدريسية واستمارة التقويم :-

إعتمدت الباحثه الصدق الظاهري وتقويم مكونات الخطط الدراسية وإستمارة تقويم الأداء المهاري من حيث نوع الأسئلة المحددة في الإختبار، وكذلك فقرات إستمارة التقويم وكيفية صياغتها ومدى وضوحها لغرض إستخدامها من قبل الملاحظين الذين يعتمدهم الباحث في عملية التقويم.

تم عرض الخطط التدريسية ، وإستمارة التقويم بصيغتهما الأولية على مجموعة من الخبراء ذوي الإختصاص المعتمدين في هذا البحث والبالغ عددهم (٥) خبراء يتوزعون على إختصاصات التربية الفنية، القياس والتقويم، الفنون التشكيلية، طرائق التدريس(ملحق رقم (١) وقد أخذ الباحث بجميع الآراء والملاحظات، وعمل على تصحيح المطلوب من إستمارة التقويم وتم إعادتها إلى بعض الخبراء للحصول على إتفاق تام حول صلاحيتها، وبذلك أصبحت الإستمارة جاهزة للتطبيق.

ثبات الإستمارة :-

قامت الباحثه لإستمارة حددها الإختبار ، إستعانت بإثنين من الملاحظين * تدريبهما الإستمارة وكيفية العمل الأداء لأفراد العينة المستهدفة ووضع الدرجات لكل متدرب. لذلك إستعمل الباحث معادلة (هولستي HOISTI) لإستخراج معامل الإتفاق بين الملاحظين والباحثة، وكما موضح بالجدول(٣)

جدول (٣) معامل ثبات إستمارة تقويم الأداء المهاري

ت	الباحث		المعدل
	م ^١	م ^٢	
(١)	٠.٨٤	٠.٨٦	٠.٨٦
(٢)	٠.٨٥	٠.٨٥	٠.٨٥
(٣)	٠.٨٢	٠.٨٤	٠.٨٤
المعدل	٠.٨٥		٠.٨٥

* ينظر الملحق (٤) استمارة تقويم الأداء المهاري لمهارات التدريب.

* اعتمدت الباحثه على الملاحظين المدرجة اسماءهم ادناه في تقويم الاداء المهاري لأفراد عينة البحث وهم :

١- محمد وجين – طالب دكتوراه تربية فنية . ٢- زكي رحيم حمود – ماجستير تربية فنية .

ومن خلال نتائج الجدول (٣) يظهر إنَّ معامل الثبات لمهارات الاخراج المسرحي ومهارات التدريب يساوي (٠.٨٥) وهذه النتيجة تعطي مؤشراً جيداً لصلاحية الإستمارة وبذلك تصبح جاهزة للتطبيق.

المعادلات الإحصائية

١- إختبار مان وتني لقياس الفرق بين الاختبار المهاري القبلي والبعدي.

٢- معادلة هولستي لقياس ثبات استمارة التصحيح.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى إستعملت (الباحثه) إختبار (مان وتني) نوع العينة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي للتعرف على الفروق في الأداء المهاري لعينة البحث التجريبية في تمثيل متطلبات الإختبار المهاري (فن الجداريات) بعد دراستهم لمحتوى الخطط التدريبية، والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول رقم (٤) يوضح القيمة المحسوبة والقيمة الجدولية للأداء المهاري لأفراد العينة في مهارات فن الجداريات قبلياً - بعدياً

مستوى الدلالة (٠.٠٥)	درجة الحرية	قيمة مان وتني		متوسط الرتب	مجموع الرتب	العينة	المجموعة التجريبية	المرحلة الثانية - قسم التمثيل
		الجدولية	المحسوبة					
دالة لصالح المجموعة التجريبية	١٨	١٢٧	٥,٥٠٠	٣٠,٢٢	٦٠٤,٥٠	٢٠	البعدي	
				١٠,٨٧	٢١٥,٥٠	٢٠	القبلي	

من خلال ملاحظة الجدول (٤) يظهر إنَّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على فاعلية إستخدام التدريس التبادلي في إتقان الأداء المهاري للطلبة في مادة فن الجداريات.

الإستنتاجات :-

١- يعد تعليم استراتيجيات التدريس التبادلي من الطرق التدريبية الفاعلة التي أثبتت جدارتها في تدريس مهارات الاخراج المسرحي وذلك لكونها تسمح للمتعلمين بالحوار والنقاش مع المعلمين والتوصل إلى الأهداف المنشودة.

٢- ظهر أثر الخطط التدريبية في تنمية مهارات الطلبة في الاخراج المسرحي على الرغم من وجود تصورات خاطئة يحملها عدد من أفراد المجموعة التجريبية حول كيفية اختيار وتنفيذ مهارات الاخراج المسرحي.

٣- الخطط التدريبية المعدة في البحث الحالي أثبتت أثرها في تنمية مهارات أفراد المجموعة التجريبية لدى استخدامهم لمهارات الاخراج المسرحي وتقويمها على وفق استمارة الأداء المهاري.

التوصيات :-

- من خلال ما توصل له الباحثه من نتائج واستنتاجات تمكن من صياغة التوصيات الآتية :-
- ١- استخدام التدريس التبادلي باعتباره طريقة جيدة لتنمية مهارات الطلبة في مادة الاخراج المسرحي لكونها من المواد الفنية ذات الطبيعة المهارية في قسم التربية الفنية.
- ٢- الإعتماد على المحتوى التدريبي المصمم في البحث الحالي في المؤسسات التعليمية ذات العلاقة (كليات ومعاهد الفنون الجميلة وكليات التربية) التي تُدرّس فيها مادة (الاخراج المسرحي) لثبوت أثره في تنمية مهارات الطلبة.
- ٣- تدريب معلمي ومعلمات التربية الفنية على استراتيجيات (التدريس التبادلي) لتطوير مهارات المتعلمين في مادة الاخراج المسرحي .

المقترحات:-

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- ١- تصميم أنموذج لتدريس مادة الاخراج المسرحي في ضوء مهارات ما وراء المعرفة.
- ٢- فاعلية التعلم التعاوني في تدريب طلبة المرحلة الثانوية على الاخراج المسرحي.

المصادر

١. زيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣.
٢. الداود، خالد، إدارة عمليات تطوير بيئات التعلم، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٤.
٣. الضوي، منيف خضر، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦.

4. Vygotsky, L. S. (1987): Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S.

5. Mahn, H. (1999): Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. Remedial and Special education, Vol. 20, No. 6, 341-350.

٦. عبد الفتاح، عزة، تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للأطفال، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٧.

7. Shepardson, D.P (1999): Leaming Science in a First Grad Science Activity: AVygotskian Perspective. Science Education, Vol. 83, No. 5. 621-638.

٨. عبد الكريم، سحر، فعالية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه فيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي الرابع (التربية العلمية للجميع)، المجلد الأول، الإسماعيلية، مصر، ٢٠٠٠.

9. How, A.C (1996): Development of Science Concept within A Vygotskian Framework, Science Education, 80 (1), 35-51.

10. Nicaise, M & Bames, D (1996): The Union of Technology Construtivism and Teacher Education. Journal of Teacher Education, Vol. 47, No. 3, 205-212.

11.E.R.LEACH, ON CERTAIN UNCONSIDERED ASPECTS OF DOUBLE DESCENT, MAN, LXLL, 1962,P,131 Dick ،Walter & Gerry Lon ،The systematic design of instruction ،Scott forsman ،Glen view ، New Jersey ،1985.

12. Mahn, H. & Steiner, V. J. (1996): Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. University of New Mexico.

13. Jones, M. A et al (1998): Science Teacher's Conceptual Growth Within Vygotsky's Zone of Proximal Development, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 35, No. 9, 965-983.

١٤. كاي، نك ، ما بعد الحداثة والفنون الأدائية، تر: نهاد صليحة، مطابع المجلس الاعلى للآثار، القاهرة، ١٩٩٧.

١٥. أننجيف، فاسيل، فن البانتويم التمثيل الصامت، ترجمة: محمد عبد الرحمن الجبوري ومحسن علي الجنابي، مكتب الفتح، بغداد، ٢٠٠١.

١٦. الخوري، فؤاد اسحق، مذاهب الأنثروبولوجيا وعبقرية ابن خلدون، دار الساقى، لبنان، ١٩٩٢.

١٧. الأسود، السيد حافظ، الأنثروبولوجيا الرمزية- دراسة نقدية مقارنة للاتجاهات الحديثة في فهم الثقافة وتأويلها، منشورات منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٢.

١٨. إبراهيم، محمد حمدي، نظرية الدراما الإغريقية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، ١٩٩٤.
١٩. أمل، أحمد، نظرية فن الإخراج المسرحي، دراسة في إشكالية المفهوم، ج ١، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ٢٠٠٩.
٢٠. دين، الكسندر، العناصر الأساسية للإخراج المسرحي، ترجمة: سامي عبد الحميد، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٨٣.
٢١. هوايتنج، فرانك، المدخل إلى الفنون المسرحية، ترجمة: كامل يوسف وآخرين، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، نيويورك، القاهرة، ١٩٧٠.
٢٢. فريد، بدري حسون وسامي عبد الحميد، مبادئ الإخراج المسرحي، جامعة بغداد، ١٩٨٠.
٢٣. هارف، حسين علي، محاضرات في الإخراج المسرحي، كلية الفنون الجميلة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، ٢٠١١.
٢٤. أفنز، جيمز روز، المسرح التجريبي من ستانسلافسكي إلى بيتر بروك، تر: أنعام نجم صابر، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، ٢٠٠٧.
٢٥. أردش، سعد، المخرج في المسرح المعاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩.
٢٦. أفنز، جيمز روز، المسرح التجريبي من ستانسلافسكي إلى بيتر بروك، تر: أنعام نجم صابر، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، ٢٠٠٧.
٢٧. بنتلي، اريك، نظرية المسرح الحديث، ترجمة: يوسف عبد المسيح ثروت، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٥.
٢٨. العزاوي، أسيل ليث احمد، التوظيف الدرامي للرؤية التشكيلية في المنظر المسرحي العراقي، رسالة ماجستير - كلية الفنون الجميلة - جامعة بغداد، ٢٠٠٣.
٢٩. كاشي، ناجي جبار، عمل المخرج والممثل في تجسيد العرض المسرحي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، ١٩٨٩.
٣٠. السلامي، عامر سالم عبيد، الإخراج المسرحي، مطبعة دار الوليد، بغداد، ٢٠٠٩.
٣١. الباهلي، رياض شهيد، سيمياء الضوء في المسرح، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ٢٠٠٩.
٣٢. عبد الوهاب، شكري، الإضاءة المسرحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥.
٣٣. جاسم، أكرم علي نصيف، إعداد نماذج موسيقية وتوظيفها في تدريس مادة التمثيل الصامت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، ٢٠٠٦.

