

نوقشت هذه الرسالة

دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة
دراسة شبه تجريبية على أطفال دمشق بين 5-6 سنوات

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2011/10/12 من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. سلوى مرتضى	عضواً مشرفاً	
د. محمد عزت عربي كاتب	عضواً	
د. رزان عويس	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في رياض الأطفال - قسم تربية الطفل.



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم تربية الطفل

دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة

دراسة شبه تجريبية على أطفال رياض دمشق بين { ٥-٦ سنوات }
دراسة أعدت لنيل درجة الماجستير في رياض الأطفال

إشراف الطالبة

ديالا عيسى حميرة

إشراف الأستاذة الدكتور

سلوى مرتضى

العام الدراسي

٢٠١١-٢٠١٠

كلمة شكر وتقدير

من الجميل أن يصل المرء إلى شاطئ الأمان بعد طول عناء، ولا يسعني إلا أن أتقدم
بجزيل الشكر لكل الأساتذة الذين مدوا لي يد العون ولم ييخلوا بعلمهم علي بل قدموا ما
لديهم بكل محبة، وأخص بالشكر لمن تعلمت منها أن للنجاح قيمة ومعنى... وتعلمت
كيف يكون التفاني والإخلاص في العمل... ومعها آمنت أن لا مستحيل في سبيل الإبداع
والرقي.

إلى المنارة المضيئة والأساتذة الفاضلة:

الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى

الباحثة:

ديالا عيسى حميرة

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
10-1	الباب الأول: الدراسة النظرية
2	الفصل الأول: مشكلة الدراسة ومحدداتها
3	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
6	أهمية الدراسة
7	أهداف الدراسة
7	متغيرات الدراسة
7	فرضيات الدراسة
8	منهج الدراسة
8	عينة الدراسة
8	أدوات الدراسة
8	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
26-11	الفصل الثاني: دراسات سابقة
12	الدراسات المتعلقة بالمسرح ولعب الأدوار والسلوك العدواني
25	مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
65-27	الفصل الثالث: مسرح الطفل ومسرح العرائس
28	أولاً: مسرح الطفل: مقدمة.
29	نشأة مسرح الطفل
33	تعريف المسرح ومسرح الطفل وبعض المصطلحات المتصلة به
34	أهمية مسرح الطفل ووظائفه
37	أهداف مسرح الطفل وخصائصه
42	أنواع مسرح الطفل وميزاته
46	عناصر بناء مسرحية الطفل وتقنياتها
53	الإطار العام لفن كتابة مسرح الطفل
55	التمثيل والإخراج في مسرح الطفل

الصفحة	الموضوع
58	مسرحة المناهج
59	ثانياً: مسرح العرائس: مقدمة
60	تعريف مسرح العرائس والعروسة
60	أهمية مسرح العرائس
62	أنواع العرائس
64	مجالات استثمار مسرح العرائس
65	خاتمة
94-66	الفصل الرابع: السلوك العدواني
67	مقدمة
68	تعريف العدوان وبعض المفاهيم ذات الصلة
70	بعض النظريات المفسرة للعدوان
78	تصنيف العدوان وأشكاله
80	قياس العدوان
82	العدوان لدى أطفال الرياض
85	الفروق في السلوك العدواني
86	الوقاية والعلاج من السلوك العدواني
91	العلاج بالدراما "المسرح": مدخل تاريخي إلى (السيكودراما)
92	أهداف السيكودراما
93	استخدامات السيكودراما
94	خاتمة
121-95	الباب الثاني: الدراسة الميدانية
111-96	الفصل الأول: منهج البحث وأدواته
97	مقدمة
97	منهج الدراسة
97	مجتمع الدراسة
97	عينة الدراسة
98	عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

الصفحة	الموضوع
101	أدوات الدراسة
111	الأساليب الإحصائية
121-112	الفصل الثاني: عرض وتفسير ومناقشة النتائج
113	عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية
115	عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة
118	عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة
120	مجلد عام لنتائج الدراسة
121	مقترحات الدراسة
122	الملخص باللغة العربية
124	المراجع
133	الملاحق
I-II	الملخص باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول
32	الجدول (1) عدد مسارح الأطفال والعروض والحضور في سوريا
81	الجدول (2) مقياس يودوفسكي ورفاقه للعدوان
87	الجدول (3) بعض الدراسات التي بينت إمكانية معالجة السلوك العدواني بالإطفاء
99	الجدول رقم (4) يبين عدد أفراد العينتين (التجريبية والضابطة) والمتوسطات والانحرافات المعيارية
99	الجدول رقم (5) نتائج اختبار (مان ويتني U) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي على مقياس العدوان
104	الجدول (6) معامل الاتساق الداخلي و معامل ارتباط بيرسون لمقياس العدوان
108	الجدول (7) أنواع المعززات المستخدمة في البرنامج
110	الجدول (8) عدد المشاهد المسرحية وأسلوب خفض السلوك العدواني المستخدم في كل مشهد
113	الجدول (9) نتائج اختبار (مان ويتني U) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي على مقياس العدوان
116	الجدول (10) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العدوان
116	الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس العدوان
118	الجدول (12) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين الجنسين للمجموعة التجريبية على مقياس العدوان في التطبيق البعدي
119	الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية أثناء فترة تطبيق البرنامج

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	الأشكال
37	الشكل(1)المهارات النمائية التي يكشف عنها اللعب الدرامي
52	الشكل(2)مراحل العملية المسرحية
99	الشكل(3) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس العدوان
114	الشكل(4) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي على مقياس العدوان
117	الشكل(5)المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس العدوان
120	الشكل(6)المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج

فهرس الملاحق

الملاحق	رقم الصفحة
الملحق (1) استمارة تقدير المعلومات للسلوك العدواني لدى طفل الروضة	134
الملحق (2) بطاقة الملاحظة	137
الملحق (3) النص المسرحي	139
الملحق (4) أسماء السادة المحكمين	167
الملحق (5) صور من المسرحية	168

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومحدداتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- متغيرات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومحدداتها

المقدمة:

يعد طفل ما قبل المدرسة ينبوعاً لا ينضب يعكس بتلقائية شديدة أشكال التعبير الإنساني في رسم ويعزف ويستخدم أبسط الأشياء التي يجدها تحت يديه كما أنه يبدأ في هذه المرحلة استكشاف معالم جسمه ليستخدمه في التعبير عما يدور في خلدّه واللعب هو النشاط الأساسي الذي يعتمد عليه طفل الروضة للتقريب عن أسرار الحياة ولذلك فإن الألعاب ذات الطابع الدرامي التي تعتمد على المحاكاة لها دور رئيس في النمو السوي للطفل، والمسرح بشكل عام يعني أن يقوم الطفل بتخيل أشياء لها وجود في الواقع فيقارن بعضها ببعض ويغيرها فيقبلها أو يرفضها.

والمسرح وسيلة لإثارة خيال الطفل والتحليق به في عوالم غير واقعية كما يعد من أهم وسائل تشكيل ثقافة الطفل حيث يتعلم منه أشياء جديدة (غزال، 2001، ص119).

وأداء الأدوار والتمثيل نشاط عقلي وجسدي يجلب متعة للمؤدين والمشاهدين فلماذا نحرم منه الصغار الذين كثيراً ما يحلو لهم أن يؤديوا أدواراً غير أدوارهم في الحياة مقلدين أو متقمصين لشخصيات يلتقون بها أو يشاهدونها (بعلي، 2006، ص40-44). كما عبر مارك توين " Mark Twain" في كتابه (مسرح الطفل) عن أهمية ظهور مسرح الطفل والاهتمام المتعاطف به بقوله: "أعتقد أن مسرح الأطفال أعظم الاختراعات التي تمت في القرن العشرين إنه أقوى معلم للأخلاق وخير دافع للسلوك الطيب، اهتدت إليه البشرية" (الشماس، 2005، ص205).

ولقد كشفت الدراسات المتعددة عن دراما الطفل أن الطفل يميل إلى أن يتعلق بالأعمال التي تشبع لديه حاجاته الأساسية وهو يستجيب بشكل أكثر عمقاً لما يهمله (كدراسة Merillee, 1994 "تحفيز التعلم من خلال اللعب الدرامي الاجتماعي")، والمسرح كما سبقت الإشارة من أخطر قنوات التوصيل التي يمكن أن تُرسخ في عقول الأطفال شكل ومضمون الأفكار بل وتثير في عقولهم أخيلة وأفكار أخرى وتساعد الدراما على علاج بعض المشكلات السلوكية والنفسية التي قد يعاني منها الأطفال مثل عيوب النطق وأمراض الكلام والخجل والعدوانية.... وهي مشكلات يمكن أن تساهم الخبرة الدرامية في التخفيف من حدتها أو في التغلب عليها...

ويتميز الطفل في سنواته الباكرة بفطرة وتلقائية وانفعالات خاصة ليس لها ضوابط منطقية يمكن للكبار أن يحولوا دون حدوثها لكن المهم هو مدى ونوعية استجابة الكبار لهذه الانفعالات والسلوكيات، وهنا يأتي دور الاستجابة في تعديل سلوك الطفل والقدرة على إحداث التوازن النفسي وإشباع حاجاته الصغيرة وكسر نزعة العدوان في داخله وتوجيه طاقاته إلى الأنفع والأجدي (قرانيا، 2005، ص353).

وبما أن العدوان مشكلة سلوكية خطيرة وعدم السيطرة عليها لدى الأطفال يمكن أن يعرضهم إلى بعض الاضطرابات الشخصية والنفسية كسوء التكيف وجنوح الأحداث.

لذا اتفقت مدارس علم النفس على أهمية السنوات الأولى في حياة الطفل والتي تتكون فيها السمات الأساسية للشخصية كالعدوان أو الاستكانة والثقة بالنفس أو عدم الثقة بها إلى غير ذلك من سمات (عبد الفتاح، 1991، ص68) حيث أنه يمكن مثلاً أن ينشأ نمط من السلوك العدواني في مرحلة الطفولة ومن المحتمل أن تبقى السمة السائدة لدى الطفل مما يضر بتكيفه على المدى الطويل، ولذا يمكن الاستفادة من مسرح الطفل لتفادي هذا السلوك فالأطفال في تلقيهم للأعمال المسرحية أقرب ما يكونون إلى (النوع الاندماجي): أي أنهم يندمجون في الدور ويضعون أنفسهم في داخل المسرحية والمسرح بخصائصه الدرامية يساعد الأطفال على هذا (بعلي، 2006، ص39).

وبعد هذا نجد أن لمسرح الأطفال أهمية كبيرة، إذ يدرّبهم على الحياة بصورة إيجابية من خلال النظام والانضباط والثقة بالنفس ويكسبهم الكثير من المعارف والخبرات أي أنه يسهم بصورة مباشرة في تكوين سلوكيات الأطفال ويوجهها نحو الأفضل، وهو أيضاً وسيلة طيبة للترويح عن نفس الأطفال والتفيس عن رغباتهم المكبوتة، وله دور في تشكيل شخصية الطفل وصقلها لذا ستستخدم الباحثة في الجانب الميداني من هذا البحث عدة مشاهد مسرحية ستعرض على عدد من الأطفال الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية وسيتم من خلال العمل التعرف على دورها -أي المشاهد المسرحية- في خفض هذا السلوك.

مشكلة الدراسة:

إن الكثيرين يستبعدون المسرح لأطفال ما قبل المدرسة لسبب أو آخر فهم يرونه فوق طاقة هذا العمر الغض، ويظنون أنه لا يجدي كثيراً معهم فهم لا يفهمون ما يجري أمامهم ويخلطون خلال ذلك ما بين الواقع والخيال لذلك يتحدثون عن مسرح الطفل اعتباراً من سن السابعة حين يتعرضون لعلاقة هذا المسرح بأعمار مشاهديه ويعتقدون أن أطفال هذه المرحلة يمكن أن يكتفوا بالعبابهم لأن فيها من التمثيل ما يرضيهم (بعلي، 2006، ص43-44).

ولقد ظلت قضية مسرح الأطفال متواصلة بتأزماتها وإشكالاتها من دون حلول جذرية ومن دون معالجة تُذكر مع أن بعض المؤسسات الثقافية والتربوية عملت على احتواء بعض الأعمال المسرحية المخصصة للأطفال وقدمتها هنا وهناك في أوقات متباعدة متناثرة ولكن من دون إيجاد ظاهرة دورية، منسقة بصيغة مهرجان سنوي دائم لهذا المسرح وعروضه، إضافةً إلى تبني هذه الفرقة أو تلك لبعض العروض المسرحية للأطفال التي لم تستطع أن تستمر لأسباب كثيرة إضافةً إلى أن هذه العروض لم تسهم في حل مشكلة مسرح الأطفال وتعبّر عن وجوده الحقيقي...

وإن المخترعات الحديثة منافس عنيد للمسرح ولهذا لا بدّ من التجويد وتقديم المسرحيات المتألّفة لشد الطفل وإثارة انتباهه وهو في حاجة دائمة إلى من يعبر عن أفكاره ويبيّن له مسرح شامل يحتوي على كافة المقومات التي تأخذه إلى عالم مختلف عما يعيش فيه حيث يتعلم مما يراه ويشاهده ويسمعه (قرانيا، 2005، ص 425-426).

هذا من جهة ومن جهة أخرى حتى لو وجد مسرح في الروضة فإنه لا يستخدم بالشكل الأمثل وبالطريقة التي تساعد على الاستفادة منه بدرجة عالية...

وتأتي المشكلة أيضاً من خطورة السلوك العدواني عند الطفل الذي قد يتعلمه عن طريق ملاحظة نماذج من سلوك الآباء والأخوة والرفاق، ويعرّف العدوان: بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسي أو جسمي أو هجوم لفظي (بلان، 2006، ص 79).

وقد يظهر السلوك العدواني لدى الأطفال العاديين الذين لا يعانون من أية إعاقة أو اضطراب نفسي وهو قد يصاحب الإعاقات المختلفة أو قد يكون جزء من اضطراب سلوكي عام لذلك أبدى الباحثون في ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع اهتماماً كبيراً بتحليل السلوك العدواني (الخطيب، 1993، ص 222)

ومن ناحية أخرى يعد المسرح وسيلة ناجعة للتكيف الاجتماعي والعافية النفسية وقد زادت فعاليته في تنظيم السلوك الإنساني بفضل التطور التكنولوجي وتطور العلوم الإنسانية، ويرى بعضهم في المسرح بوجه من وجوهه مجالاً لتصعيد الأهواء والعواطف وتصفيته وقد انبثق عن هذا الاعتقاد واحد من أهم اتجاهات علم النفس الاجتماعي الذي يعتمد المسرح وسيلة علاجية من جهة ومن جهة أخرى وسيلة من الوسائل التي تطمح لتحقيق أفضل شروط التكيف لذا يجب توظيفه بأمثل الطرق (قرانيا، 2005، ص 413).

وينصح باندورا "Bandura" باتقان عدة مراحل للاستفادة من لعب الأدوار في خفض السلوك المشكل وهذه المراحل هي:

1. عرض السلوك المطلوب اكتسابه أو التدريب عليه.
2. تشجيع الطفل على أداء الدور الذي قام بملاحظته.
3. مناقشة التمثيل مثل المناقشة في إيجابيات السلوك وسلبياته.
4. إعادة الأداء وتكراره حتى يتقن الطفل الدور (عبد الحميد، 1996، ص68).

لذا ترى الباحثة أنه من الضروري الإفادة من مسرح الطفل بكل مقوماته وتوظيفه لمصلحة الطفل وخاصةً من يعاني من مشكلة سلوكية كالعدوان لأن المسرح من خلال محاكاته لشخصية الطفل العدواني وتقويمها بنفس الوقت له أثر كبير في نفس الطفل، فالطفل في مراحل الطفولة المبكرة يميل إلى التعلم عن طريق المحاكاة.

ومما تقدم مشكلة الدراسة تتمحور بالنقاط التالية:

- ضعف اهتمام أغلبية رياض الأطفال بالمسرح وهذا ما أكدته دراسة (مرتضى، 1986) حيث بينت دراستها أن الألعاب الحركية أكثر الألعاب ممارسة في حين تعد الألعاب التمثيلية أقل الأنواع ممارسة، ودراسة (المطلق، 1990) أكدت أيضاً على ضعف الاهتمام بالمسرح المدرسي.
- خطورة السلوك العدواني لدى الطفل، حيث يشكل السلوك العدواني الجانب الأكبر الذي يتحكم في انفعالات الفرد وفي نمو بعض اضطرابات الشخصية (إبراهيم وعبد الحميد، 1994، ص38).

وتتلخص مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما هو دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل بالنقاط التالية:

1. مسرح الطفل يمكن أن يكون أكثر كفاءة وفاعلية - في تحقيق أهدافنا - من استخدام المواقف الحقيقية نفسها وذلك من خلال التركيز على الأفكار الهامة التي نود توصيلها للطفل.
2. طفل الروضة يحب كثيراً اللعب الإيهامي وهو يفتن بالدمى والعرائس ويهوى مشاهدتها، بل إذا أُتيحت له الفرصة قام بتقليدها فالمسرح متعة رائعة إضافةً لكونه صالحاً ومناسباً للطفل بما يستخدمه من مؤثرات.
3. الأثر النفسي لمسرح الأطفال فهو بمنزلة السيودراما لمعالجة نفسياتهم وبخاصة أولئك الذين يعانون من عاهات نفسية معينة.

4. الدراما تساعد على علاج بعض المشكلات السلوكية كالعوانية لأن النشاط التمثيلي له قدرة على تفجير بعض الطاقات المكبوتة داخل الطفل وبالتالي يعيد له توازنه النفسي.
5. بما أن العدوان يكتسب أيضاً بالتقليد يمكن خفضه أو التخلص منه أيضاً بتقديم النموذج السوي للسلوك.

أهداف الدراسة:

يتوقع أن يستفاد من البحث ما يلي:

1. الكشف عن السلوك العدواني لدى الطفل باستخدام مقياس العدوان.
2. بناء برنامج مسرحي يساهم في خفض السلوك السابق.
3. تعرّف فاعلية المسرح في خفض السلوك العدواني لدى عينة البحث من خلال المشاهد المسرحية المصممة.
4. تعرف أثر البرنامج في خفض السلوك العدواني وفق متغير الجنس.

متغيرات الدراسة:

- متغيرات مستقلة: البرنامج المسرحي، الجنس: ذكور وإناث.
- متغيرات تابعة: التغيرات الحاصلة في السلوك العدواني.

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) على مقياس السلوك العدواني قبل التطبيق.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) قبل التطبيق ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (إناث) على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي في تعرف دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة وذلك لأن إتباع المنهج التجريبي يتطلب ضبط جميع العناصر والمتغيرات بدقة والتي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث والإبقاء على المتغير المستقل فقط. (طه، ١٩٩٣، ص ٣١٤).

ولما كان من الصعب ضبط أثر العمر والذكاء (بسبب وجود الفروق الفردية بين الأطفال) عُذ هذا البحث من الأبحاث شبه التجريبية.

عينة الدراسة:

بعض أطفال رياض مدينة دمشق ممن لديهم سلوك عدواني بين سن (٥-٦) وفق مقياس السلوك العدواني، وقد بلغت (١٦) طفلاً وطفلة.

أدوات الدراسة:

١. مقياس للسلوك العدواني (استمارة تقدير المعلمات للسلوك العدواني لدى طفل الروضة) لصباح السقا.
٢. بطاقة ملاحظة من تصميم الباحثة لمعرفة مقدار انخفاض السلوك العدواني.
٣. برنامج مقترح يضم مشاهد مسرحية لخفض السلوك العدواني من تصميم الباحثة.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: طُبّق البحث في عام ٢٠١٠-٢٠١١، وبالتحديد طُبّق البرنامج المسرحي في الفترة الواقعة بين (٢٢/١٢/٢٠١٠ و ١٢/١/٢٠١١).
- الحدود المكانية: نفّذت الدراسة الحالية في بعض رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في دمشق، وبالتحديد في روضة رواد المعرفة في كفرسوسة.
- الحدود البشرية: طُبّق البرنامج المسرحي على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس العدوان.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **مسرح الأطفال**: تجربة مسرحية رسمية تُقدّم من خلالها مسرحية لجمهور من الأطفال والهدف من مسرح الأطفال هو تقديم أفضل تجربة مسرحية ممكنة للجمهور (كولد-برغ، ١٩٩١، ص ١١)
- **ويعرّف إجرائياً، مسرح الأطفال**: بأنه تقديم عروض تمثيلية كُتبت وأُخرجت خصيصاً لمشاهدين من الأطفال، بغرض إكسابهم السلوك السوي.

- **المسرحية:** فن يرمي إلى تفسير وعرض شأن من شؤون الحياة لجمهور النظار بواسطة ممثلين يتقمصون شخوص أفراد من المجتمع ويتحدثون بألسنتهم وكل مسرحية تشتمل على قصة وهي قصة غير مسرودة ولكنها ممثلة كما يحدث في الواقع (موسى ومهيدات، 1992، ص13).
- **وتعرف:** النص الذي سبق إعداده وتحتاج إلى إمكانيات وجهد وتدريب لفظ الأدوار، وقد تكون قصيرة ذات الفصل الواحد أو طويلة تحتوي على أكثر من فصل أو عدة مشاهد (عبد النبي، 1993، ص65).
- **وتعرف إجرائياً، المسرحية:** هي مجموعة من المشاهد الأدبية الهادفة والمنظمة والمعدة من جانب الباحثة بهدف التأثير في السلوك العدواني لدى طفل الروضة.
- **الدراما:** هي عبارة عن شكل من أشكال الفن الأدبي القائم على تصور الفنان لقصة تدور حول شخصيات تدخل في أحداث وتتسلسل أحداث هذه القصة من خلال الحوار المتبادل بين الشخصيات (العناني، 1993، ص24).
- **وتعرف إجرائياً، الدراما:** هي تمثيل أحداث سلوك معين بحبكة مدروسة وعلمية وشيقة، ولفظة الدراما والمسرح واحدة.
- **مسرح العرائس:** طريقة تربوية هادفة، تُعنى بالوسائل السمعية والبصرية والحركية معاً في مخاطبة الأطفال وعواطفهم، بأسلوب ممتع وطريف (قرانيا، 2005، ص367).
- **ويعرف إجرائياً:** عرض مسرحي موجه للأطفال، ويقوم على استخدام العرائس للوصول للهدف المرجو من المسرحية.
- **مسرحية المشكلات النفسية:** يُطلق عليها السيكدراما، والتي تُستخدم في الأغراض التشخيصية والعلاجية، وكذلك لأغراض التوجيه والإرشاد النفسي فيما يتصل بالمشكلات الشخصية الحادة لدى بعض الأطفال (عفانة، اللوح، 2008، ص70).
- ***وتعرف إجرائياً:** المسرحية التي تتناول مشكلة سلوكية عند طفل الروضة ألا وهي مشكلة السلوك العدواني، وتقديم طريقة التعامل مع هذا السلوك، بغية غرس السلوك السوي لدى الطفل.
- **السلوك العدواني:** سلوك يؤدي إلى إيقاع الأذى بالآخرين، سواءً أكان بطريقة مباشرة أم غير مباشرة، بصورة صريحة أم مستترة (اسماعيل، 1996، ص123).
- **العدوان:** يعرفه ستيوارت سوتر لاند: محاولة متعمدة لإلحاق الأذى بالآخرين وبالذات وهو إما أن يكون فطرياً أو رد فعل للإحباط (Sutherland, s.1991, p13).
- ويعرف كمال سيسالم **العدوانية:** بأنها الاعتداء اللفظي أو الجسدي على الأشخاص والممتلكات وعندما يكون لهذا الاعتداء مبرراته فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني ناتج عن رد فعل تجاه

موقف معين أما إذا لم يكن لهذا الاعتداء أي مبرر فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني صريح قد ينتج عن الإصابة بالاضطرابات السلوكية (سيسالم، 2002، ص23).

- ويعرّف إجرائياً، **الطفل العدواني**: هو الطفل الذي يوقع الأذى بالغير أو بالذات، أو بالأشياء.
- **رياض الأطفال**: المؤسسة التربوية التي ترعى الطفل منذ بداية عامه الثالث وحتى دخوله المرحلة الابتدائية، ويتلقى خلالها الطفل الرعاية التي يتطلبها نموه الجسمي والانفعالي والاجتماعي، ويتلقى أيضاً التوجيه والإرشاد التربوي المناسب من قبل معلمات الرياض (المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، 1996، ص11).
- **وتعرّف إجرائياً**: هي المؤسسة التربوية التي ترعى أطفال الفئة الثالثة أي من عمر (5-6 سنوات) وهي الفئة المستهدفة في البحث والتي لديها مشكلة سلوكية هي العدوانية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- الدراسات المتعلقة بالمسرح ولعب الأدوار والسلوك العدواني.

- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

تعرض الباحثة دراسات عربية وأجنبية عن:

1. المسرح ولعب الأدوار.

2. العدوان.

أولاً- دراسات متعلقة بالمسرح ولعب الأدوار:

الدراسات العربية:

(1) دراسة الطواب، سيد محمد- أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لأطفال الحضانة- جامعة الإمارات - بحث منشور - 1986.

هدف الدراسة:

1. معرفة أثر النمو التمثيلي في النمو اللغوي عند الأطفال.
2. الكشف عن الفروق بين البنين والبنات في مرحلة الروضة من حيث استخدام اللغة في مواقف اللعب.

عينة الدراسة: تتألف العينة من (40 طفلاً وطفلة) حيث تضم (20 طفلاً) و(20 طفلة) وتقسم عينة الذكور إلى (10 أطفال للعينة التجريبية) و(10 أطفال للعينة الضابطة) وبالمثل تم تقسيم الإناث.

نتائج الدراسة:

1. تفوقت إناث المجموعة التجريبية على ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وذلك بالنسبة لعدد الكلمات وعدد الجمل أما بالنسبة لاكتساب قواعد اللغة فلم يلحظ الباحث أي اختلاف.

2. تفوقت إناث المجموعة التجريبية على إناث المجموعة الضابطة وذلك بالنسبة لعدد الكلمات وعدد الجمل. (الطواب، 1986)

(2) دراسة عويس، عفاف أحمد - الطفل المبدع: دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية- القاهرة- بحث منشور-1993.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية القدرات الإبداعية باستخدام برنامج للدراما الإبداعية.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (76 طفلاً وطفلة) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من المدرسة نفسها ويمثلون شعبتين، شعبة للعينة التجريبية مؤلفة من (36 طفلاً وطفلة-17 ذكور، 19 إناث)، والشعبة الأخرى للعينة الضابطة (40 طفلاً وطفلة-19 ذكور، 21 إناث).

نتائج الدراسة:

1. تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبارات قياس القدرات الإبداعية (الأصالة والمرونة والطلاقة).

2. تساوى الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في اختبارات قياس القدرات الإبداعية (عويس، 1993).

3) دراسة عبد الحميد، سهام علي- أثر التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي على علاج السلوك الانطوائي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية- القاهرة- بحث منشور- 1996.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى علاج السلوك الانطوائي عند الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية عن طريق تدريبهم على مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال برنامج يعتمد على (التعلم بالقوة، تدريب القدرة على تأكيد الذات، لعب الأدوار) .

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (30 طفلاً وطفلة) حيث يقسمون إلى (15 للمجموعة التجريبية) و(15 للمجموعة الضابطة) تتراوح أعمارهم ما بين (10-12 سنة).

أدوات الدراسة:

- مقياس للسلوك الانطوائي.

- بطاقة ملاحظة.

- برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية.

نتائج الدراسة: انخفض السلوك الانطوائي عند أفراد المجموعة التجريبية بصورة ملحوظة مما جعلهم يخرجون من عزلتهم ويشاركون في النشاطات والأعمال الاجتماعية وزادت الثقة بالنفس وخفت حدة الخجل والسلبية (عبد الحميد، 1996)

4) دراسة صوالحة، محمد أحمد- فاعلية اللعب التمثيلي في مواجهة المشكلات السلوكية عند أطفال الروضة- بحث قدم للورشة النفسية العربية الثانية (نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها) دمشق من 17 إلى 19 أيلول-1998.

هدف الدراسة: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية اللعب التمثيلي في مساعدة الأطفال على التخلص من المشكلات النفسية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال، الطفل الأول يعاني من مشكلة العدوان والثاني يتسم بسلوك غير اجتماعي وهو الشتم والثالث يعاني من التلعثم.

منهج الدراسة وأدواتها: اتبع البحث منهج دراسة الحالة إضافة إلى اعتماده على ملاحظة المعلمة والسجل المدرسي وتطبيق اللعب التمثيلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية طريقة اللعب التمثيلي في مساعدة الأطفال على التخلص من مشكلاتهم. (صوالحة، 1998)

(5) دراسة ابراهيم، منال- أثر برنامج مقترح من الأنشطة المسرحية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة- جامعة البعث- بحث منشور-2000 .

أسئلة الدراسة: ما أثر برنامج مقترح من الأنشطة المسرحية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة ؟
- ما التصور المقترح لبرنامج معد من أنشطة مسرحية لتنمية بعض المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة ؟
- ما أثر البرنامج المقترح والمعد من أنشطة مسرحية في تنمية بعض المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة ؟

أدوات الدراسة:

1. قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة.
2. مقياس المهارات الحياتية.
3. برنامج معد من أنشطة مسرحية.

نتائج الدراسة: إن للبرنامج أثر في تنمية بعض المهارات الحياتية عند طفل الروضة (ابراهيم، 2000).

(6) دراسة محمد يحيى، محمد لطفي- استخدام السيكدوراما في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة-جامعة عين شمس- رسالة ماجستير-2003.

هدف البحث: استخدام كل من السيكدوراما والنمذجة ومعرفة مدى فاعلية كل منهما من خلال إعداد برنامج سيكدورامي وبرنامج للنمذجة يعتمد على الدراما في التخفيف من حدة الفوبيا الاجتماعية

والكشف عن مدى فاعلية الدمج بين البرنامجين لتخفيف حدة الفوبيا الاجتماعية لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة من الجنسين.

عينة البحث: تكونت من (80) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمنطقة طنطا التعليمية بمحافظة الغربية تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة وتم تقسيمهم إلى ثمان مجموعات فرعية.

أدوات البحث:

1. اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح (1978).
2. استمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد عبد العزيز الشخص (1995).
3. مقياس الفوبيا الاجتماعية إعداد الباحث.
4. برنامج السيكدوراما إعداد الباحث.
5. برنامج النمذجة إعداد الباحث.

نتائج البحث:

1. وجود تأثير دال لمتغير المعالجة (السيكدوراما) في تباين درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين (مج1، مج2 ذكور وإناث).
2. وعدم وجود تأثير دال لمتغير الجنس في تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية المستخدمة (المجموعتين التجريبيتين مج1، مج2 ذكور وإناث، والمجموعتين الضابطين مج7، مج8 ذكور وإناث) في المقياس البعدي للفوبيا الاجتماعية.
3. وجود تأثير دال لمتغير المعالجة (النمذجة) في تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية المستخدمة (المجموعتين التجريبيتين مج3، مج4 ذكور وإناث، والمجموعتين الضابطين مج7، مج8 ذكور وإناث) في المقياس البعدي للفوبيا الاجتماعية.
4. وجود تأثير دال لمتغير المعالجة (السيكدوراما والنمذجة) في تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية المستخدمة (المجموعتين التجريبيتين مج5، مج6 ذكور وإناث، والمجموعتين الضابطين مج7، مج8 ذكور وإناث) في المقياس البعدي للفوبيا الاجتماعية لصالح درجات أفراد (المجموعتين التجريبيتين مج5، مج6 ذكور وإناث).
5. وعدم وجود تأثير دال لمتغير الجنس في تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية المستخدمة (المجموعتين التجريبيتين مج5، مج6 ذكور وإناث، والمجموعتين الضابطين مج7، مج8 ذكور وإناث) في المقياس البعدي للفوبيا الاجتماعية (محمد يحيى، 2003).

7) دراسة الياس، أسما- واقع مسرح الطفل في رياض الأطفال ودوره التربوي من وجهة نظر مربيات رياض الأطفال- سوريا- بحث منشور - 2004.

أهداف الدراسة:

1. تحديد معنى مسرح الطفل.
2. تحديد أهميته ودوره في العملية التربوية.
3. معرفة واقع مسرح الطفل في رياض الأطفال.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

أدوات الدراسة: استبانة موجهة إلى مربيات رياض الأطفال.

عينة الدراسة: تألفت من جميع رياض الأطفال في مدينة دمشق التابعة للاتحاد العام النسائي وعددها 13 روضة، بالإضافة إلى عينة عشوائية من رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية وبلغ عددها 20 روضة، وبذلك أصبح عدد الرياض موضع الدراسة 33 روضة، وكما تألفت العينة من جميع المربيات العاملات بهذه الرياض (33) وبلغ عددهن 127 مربية.

نتائج الدراسة: غياب مسرح الطفل بنسب مرتفعة جدا عن رياض الأطفال ولم يلق حتى الآن الاهتمام الذي يستحقه مقارنة بأهميته إذ بلغت نسبة الرياض المزودة بمسرح فقط 33, 3% من الرياض التي هي موضع الدراسة، وتلخصت إجابات المربيات بأن أهداف مسرح الطفل إكساب الأطفال مهارات النطق واستئصال السلوك السيئ وتوسيع مدارك الطفل العقلية وتنمية الخيال وإكساب الأطفال بعض المفاهيم العلمية والترفيه. (الياس، 2004)

الدراسات الأجنبية:

1) دراسة أنك (Annk, Levy, 1986) - (اللعب الدرامي الاجتماعي كطريقة لتحفيز الأداء

اللغوي عند أطفال الروضة) **Socio Dramatic Play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Students- published research**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير القدرات اللغوية عند أطفال الروضة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (23 طفلاً وطفلة) تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسادسة.

نتائج الدراسة:

1. زيادة عدد الكلمات عند الأطفال.
2. زيادة القدرة على تحديد الألوان والأحجام والأرقام والتعداد حتى عشرة.

3. زيادة القدرة على الاستخدام الوظيفي للغة. (Annk, 1986)

(2) دراسة وينر (Winer, Roger.T-A, 1990) - (برنامج لتحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في مركز خاص للرعاية النهارية) **Program to Improve The Social Skills to Preschoolers at a Privet Day Care Center published research.**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار من أجل إكساب أطفال الروضة الخبرات الاجتماعية التالية:

1. تبادل آراء ووجهات النظر مع الآخرين.
2. مشاركة الأطفال الآخرين بالألعاب والأنشطة.
3. مراعاة الدور والإصغاء عند الحديث.
4. الاعتذار عند الخطأ.
5. استخدام تعبيرات اجتماعية في مواقف معينة مثل الشكر والاعتذار والاستئذان.

نتائج الدراسة: بعد أن تدرب المعلمون على طريقة لعب الأدوار تم الاستعانة بهذه الطريقة من أجل إكساب الأطفال الخبرات الاجتماعية المطلوبة إضافة إلى الاستفادة من تمثيل بعض القصص والتعاون مع الأهـل فيتشجع الأطفال على ممارسة الخبرات في مواقف متنوعة، وفي النهاية تم اكتساب الأطفال الخبرات الاجتماعية إضافة إلى زيادة التفاعل ما بين المعلمة والأطفال. (winer, 1990)

(3) دراسة ميريللي (Merillee, Rosberg, 1994) - (تحفيز التعلم من خلال اللعب الدرامي الاجتماعي) **Enhancing learning through Socio Dramatic play- published research.**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج لتوجيه الأهـل إلى أهمية اللعب عامةً ولعب الأدوار خاصةً وكيفية الاشتراك مع أطفالهم في لعب بعض الموضوعات.

نتائج الدراسة:

- وجد الباحث أن أفضل خبرات التعلم كانت تحصل عندما يمارس الأطفال الخبرات الاجتماعية التي تعلموها بطريقة لعب الأدوار بالروضة في مواقف حقيقية في البيت وذلك بتوجيه من الأهـل، إضافةً إلى أهمية تشجيع الأهـل على ممارسة الموضوعات الاجتماعية بطريقة لعب الأدوار.

- توسعت علاقات الأطفال وازداد تفاعلهم الاجتماعي مع الأقران ومع الكبار، كما ازدادت نسبة اللعب التمثيلي عندهم. (Merillee, 1994)

(4) دراسة شارلوت (Schierholt, Carla G, 1994) - (تحفيز لعب الأدوار وتمثيل القصة في الروضة) **Enhancing Role Playing and Story Reenactment in a Primary Grade Classroom- published research**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تمثيل أدوار القصص في النمو اللغوي للأطفال الروضة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (12 طفلاً وطفلة) وقسموا إلى (6 ممثلين، و(6 لإعادة التمثيل والأطفال من الفئة العمرية الثالثة.

نتائج الدراسة:

- توصلت الباحثة من خلال الجانب النظري للدراسة إلى استنتاج مجموعة من العناصر تساعد المعلم في اختيار القصة الناجحة للتمثيل من هذه العناصر: (1-اختيار قصة مألوفة في البداية، 2-إجراء تعديل على بعض عناصر القصة لتناسب التمثيل أو الهدف التربوي 3- تجنب التدخل المستمر في أفكار وتمثيل الأطفال أو المقاطعة).
- زيادة عدد المفردات عند الأطفال.
- زيادة عدد الجمل عند الأطفال.
- تعميم خبرات القصة في مواقف أخرى.
- تطور القدرة على تبادل وجهات النظر ومهارات التفكير الأخرى.
- تطور المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.
- تطور القدرة على اتخاذ القرار حول مصير أو مواقف أبطال القصص. (Schierholt, 1994).

(5) دراسة ستايسي (Staci, Cook; et al, 1995) - (تحسين سلوك الأطفال من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية) **Improving Student Behavior through**

.Social Skills Instruction- Master research

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إكساب أطفال الروضة خبرات اجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال تصميم برنامج يضم بعض الخبرات الاجتماعية التي سيتدرب الأطفال عليها بطريقة لعب الأدوار.

عينة الدراسة: تشمل العينة التجريبية 20 طفلاً للفئة العمرية (3-4 سنوات) و20 طفلاً للفئة العمرية من (4-5 سنوات) و20 طفلاً للفئة العمرية الثالثة من (5-6 سنوات).

نتائج الدراسة:

- ازداد التفاعل الاجتماعي بين أفراد كل فئة بصورة ملحوظة.
- ازداد التفاعل بين أفراد المجموعات الثلاث فيما بينهم ولكن بصورة أقل من التفاعل فيما بين أفراد الفئة الواحدة.

- ازداد التفاعل الاجتماعي الموجه من الأطفال إلى المعلمة. (Staci, 1995)

(6) دراسة **تيلمان** (Tillman, Yvonne R, 1995) - (تحسين المهارات الاجتماعية عند أطفال الروضة الفئة الثانية من خلال تطبيق لعب الأدوار في المنهاج) **Improving Social Skills in Second Graders through The Implementation of Role playing in The Curriculum- published research**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تزويد أطفال الروضة بخبرات اجتماعية مثل: 1-التعاون، 2-الاعتماد على الذات، 3-احترام الدور في غرفة النشاط، 4-كيفية التعامل مع الضيوف، 5-احترام الكبار، 6-آداب التحدث مع الآخرين، 7-السلوك المناسب في غرفة الطعام.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة تم تطبيقها قبل وبعد التجريب، استبانة قدمت للأهل قبل وبعد التطبيق إضافة إلى الاستعانة بأساليب متعددة ومرافقة مثل قراءة القصص والمناقشة وعمل أعمال فنية مشتركة.

نتائج الدراسة:

- أبدى (80%) من الأطفال اكتساباً ملحوظاً لسلوك التعاون واحترام الكبار واحترام الدور.
- أبدى (70%) من الأطفال اكتساباً ملحوظاً لسلوك التعامل مع الضيوف وآداب التحدث مع الآخرين والسلوك المناسب في غرفة الطعام. (Tillman, 1995)

ثانياً - دراسات متعلقة بالسلوك العدواني:

الدراسات العربية:

- (1) دراسة البكور، نائل محمود - تحديد أشكال وأنماط العدوان الصفّي في المرحلة الابتدائية - الأردن - رسالة ماجستير - 1985 .

هدف الدراسة: التعرف على أنماط وأشكال العدوان الصفّي السائدة لدى طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، كما هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير عدد من المتغيرات الديموغرافية الاجتماعية على العدوان الصفّي كالجنس والعمر وحجم الصف وموقع المدرسة ونوعها وحجمها.

عينة الدراسة: تكونت من 500 شعبة صفّية.

أداة الدراسة: مقياس للعدوان الصفّي من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: أكدت الدراسة وجود أنماط للسلوك العدواني في المرحلة الابتدائية من أهمها الضرب بالأيدي، التهديد، الدفع وذلك يتوقف على حجم المدرسة ومكان سكن الطالب وكذلك الجنس. (البكور، 1985)

(2) دراسة حافظ، نبيل-قاسم، نادر- برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات-القاهرة- بحث منشور-1993 .

هدف الدراسة:

1. معرفة علاقة المتغيرات الأسرية وتشمل حجم الأسرة، ترتيب الطفل بين إخوته، الفروق بين الجنسين بالسلوك العدواني لدى الأطفال.
2. معرفة علاقة المتغيرات المدرسية وتشمل عدد تلاميذ الصف، التحصيل الدراسي بالسلوك العدواني لدى الأطفال.
3. تعديل السلوك العدواني وتقليصه إلى أكبر قدر ممكن.

عينة الدراسة:

بلغت 256 تلميذاً وتلميذة من مدارس طارق بن زياد التجريبية في مدينة القاهرة قسمت العينة إلى 147 تلميذاً و 109 تلميذة بمتوسط عمري 10 سنوات وستة أشهر.

أدوات الدراسة:

1. مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني.
2. أدوات قياس المتغيرات الديموغرافية والمعرفية المرتبطة بالسلوك العدواني (عدد أفراد الأسرة، ترتيب الطفل، عدد التلاميذ، التحصيل المدرسي).

نتائج الدراسة:

1. أظهرت الدراسة ارتباط السلوك العدواني لدى الأطفال بكل من: (حجم الأسرة، الفروق بين الجنسين، درجة المنافسة داخل الصف).
2. اقترح برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال. (حافظ، 1993)

3) دراسة درويش، محمد- فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة-القاهرة- بحث منشور-1996.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى خفض السلوك العدوانى (الجسدى، اللفظى، المادى) عن طريق التدريب على المهارات الاجتماعية (توفير النموذج، التعزيز الاجتماعى، لعب الأدوار).
عينة الدراسة: عدد أفراد العينة (30 طفلاً وطفلة) حيث يقسمون إلى (15 للمجموعة التجريبية) و(15 للمجموعة الضابطة) من أطفال الصف الخامس الابتدائى.

أدوات الدراسة:

- استمارة قدمت للأهل قبل البرنامج ومن ثم بعد البرنامج.
- مقياس السلوك العدوانى.
- بطاقة ملاحظة.

نتائج الدراسة:

1. انخفض السلوك العدوانى عند أفراد العينة التجريبية بصورة ملحوظة.
2. ازداد التفاعل الاجتماعى بين أفراد العينة التجريبية. (درويش، 1996)
- 4) دراسة سليمان، ثناء- مشكلات أطفال الرياض وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر مربياتهم- سوريا- رسالة ماجستير-1997 .

هدف الدراسة:

1. الكشف عن المشكلات التى تظهر عند أطفال الرياض من وجهة نظر مربياتهم.
 2. ترتيب المشكلات حسب حدتها من وجهة نظر مربيات أطفال الرياض وذلك وفق متغيري الخبرة والوضع العائلى للمربية.
 3. التعرف إلى أثر الإرشاد الموجه إلى مربيات رياض الأطفال في كشف مشكلات أطفال مرحلة الرياض وتحديد حاجاتهم الإرشادية.
 4. التعرف إلى أثر عمر الطفل وجنسه في تحديد الحاجات الإرشادية من وجهة نظر مربيات أطفال الرياض.
- عينة الدراسة:** (40) مربية من رياض أطفال التربية في محافظة طرطوس بحيث شملت مربيات أصيلات ومربيات احتياط.

أدوات الدراسة:

1. قائمة المشكلات والحاجات الإرشادية.

2. محاضرات برنامج الإرشاد الجماعي الموجه إلى المربين في رياض الأطفال.

نتائج الدراسة:

1. جاءت مشكلات أطفال الرياض مرتبة حسب حدتها الغيرة، الرفض، عدم القدرة على التأجيل وضعف الانتباه، الشرود، العناد، الغضب، العدوان، الخوف، الخجل، التخريب الكذب، مشكلات التغذية.
2. أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين البنين والبنات في المشكلات التالية: العدوان، الخوف، الغضب، التخريب، الفوضى لصالح البنين.
3. أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية في المشكلات التالية: العدوان، التخريب، الفوضى لصالح البنين.
4. جاءت الفروق دالة إحصائياً بين عينة المربين اللواتي خضعن للإرشاد وعينة المربين اللواتي لم يخضعن للإرشاد في الكشف عن معظم مشكلات أطفال الرياض. (سليمان، 1997)

5) دراسة العرفج، حنان عبد الرحمن- فاعلية التدريب على ضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي- الرياض- رسالة ماجستير-2001.

هدف الدراسة: معرفة فاعلية برنامج ضبط الذاتي عن طريق تقديم التعليمات للذات في خفض السلوك العدواني لدى تلميذات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة: تكونت من 20 تلميذة من التلميذات اللواتي يعانين من السلوك العدواني.

أدوات الدراسة:

- مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثة.
- قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل.
- اختبار المصفوفات لرافين.
- قائمة الفرز العصبي لعبد الوهاب محمد كامل.
- استمارة بيانات شخصية وبرنامج التدريب على ضبط الذات.

نتائج الدراسة: فاعلية الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني.(العرفج، 2001)

الدراسات الأجنبية:

1) دراسة ماكوبي (Maccoby, E.E. and Jacklin, 1980) - (الاختلافات بين الذكور والإناث في السلوك العدواني) **Sex Differences in Aggression- published research**

هدف الدراسة: تحليل افتراضية لمجموعة من الدراسات مبنية على الملاحظة تجاه السلوك العدواني عند الأطفال.

أداة الدراسة: الملاحظة.

عينة الدراسة: أطفال من الجنسين والعمر 6 سنوات فأقل.

نتائج الدراسة: السلوك العدواني لدى الذكور أكثر من السلوك العدواني لدى الإناث ويظهر بصورة أكثر وضوحاً في حالة وجود أقران أو زملاء ذكور، وهذا يدل على تأثير جماعة الأقران على السلوك العدواني لدى الأبناء. (Maccoby, 1980)

2) دراسة وكسلر (Waxler- Zahn, C.and others, 1984) - (التفاعل الاجتماعي والإيثار والعدوان لدى الأطفال وسلوك الوالدين) **Altruism, Aggression, and Social interactions in young children With Parents- published research**

هدف الدراسة: فحص المؤثرات المبكرة للاضطراب العاطفي للأطفال الصغار وسلوك الوالدين تجاه هؤلاء الأطفال.

عينة الدراسة: (7) أطفال ذكور ووالدي هؤلاء الأطفال.

أدوات الدراسة:

- مقياس قائمة الاضطرابات العاطفية لسبنسر.

- بطاقة ملاحظة للأطفال في المنزل والمختبر.

نتائج الدراسة: أهمية إتباع أساليب تنشئة والدية صحيحة لأن هناك علاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال الصغار وسلوك الآباء. (Waxler, 1984)

3) دراسة هال (Hall, Oral, 1994) - (تحفيز استراتيجيات حل المشكلات عند أطفال الروضة من خلال برنامج أدبيات الأطفال والمواطنة) **Enhancing Conflict Resolution Strategies with Pre Kindergarten Students through Children Literature and Citizenship Program- published research**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مساعدة الأطفال على حل المشكلات بأسلوب اجتماعي.

أدوات الدراسة:

- برنامج من أجل مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم عن طريق التدريب على المهارات الاجتماعية الموافقة للموقف بواسطة مجموعة من الطرائق مثل لعب الأدوار، مسرح الدمى، حركات جسدية، ألعاب منتظمة، رواية القصص وقد طبق البرنامج لمدة (12 أسبوع).
- بطاقة ملاحظة لسلوك الأطفال قبل وبعد البرنامج.
- كما تمت مقابلة الأهل لمعرفة التغيير في السلوك.

نتائج الدراسة:

1. تكرر السلوك العدواني (30مرة باليوم) خلال الأسبوع الأول.
 2. أما في الأسابيع الأربعة الأخيرة فقد قل السلوك العدواني بشكل ملحوظ.
 3. زادت قدرة الأطفال على تحديد وتقدير السلوك الاجتماعي المناسب للموقف.
 4. تلقى الأطفال البرنامج بشغف وإقبال. (Hall, 1994)
- (4) دراسة بيهاف (Behav, Modifi, 1995) - (أثر التدريب على المهارات الاجتماعية والتعاون مع الأهل على السلوك العدواني عند الذكور من ذوي الأصل أفريقي أمريكي) -
- The Effect of Social Skills Instruction and Parent Involvement on The Aggressive Behaviors of African American Males- published research.**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى خفض السلوك العدواني عند أطفال ينتمون إلى أصل أفرو

أمريكي.

إجراءات الدراسة:

- تم تحديد عينة من أطفال الروضة الفئة العمرية الثالثة ممن يتسمون بالسلوك العدواني وهم من الذكور.
- تم تدريب الأطفال على كيفية التعامل مع الآخرين في مواقف كانت تدفعهم إلى السلوك العدواني بواسطة لعب الأدوار، والمحاكاة والتعزيز.
- كما تم التعاون مع الأهل في مراقبة سلوك أطفالهم وتدريبهم.

نتائج الدراسة: أبدى الأطفال تطوراً كبيراً في اكتساب السلوك الاجتماعي وانخفاض السلوك العدواني (Behav, 1995).

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1. الدراسات العربية والأجنبية تناولت محور اللعب التمثيلي ولعب الأدوار من جانبين:
 - كوسيلة لتنمية الطفل سواء لغويا (كدراسة الطواب 1986، Annk 1986، Schierholt 1994) أو إبداعيا (كدراسة عويس 1993) أو من ناحية تعليمه مهارات حياتية أو اجتماعية (كدراسة ابراهيم 2000، winer 1990، Tillman 1995، Merillee 1994، Staci 1995).
 - كوسيلة علاجية (كدراسة صوالحة 1998) التي اقتصر على إتباع تقنية اللعب التمثيلي في علاج بعض المشكلات السلوكية وذلك بإتباع منهج دراسة الحالة، (ودراسة عبد الحميد 1996) التي استخدمت تقنية لعب الأدوار في علاج السلوك الانطوائي ولكن لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (10-12 سنة)، أما (دراسة يحيى 2003) فتناولت استخدام السيكودراما في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة أيضاً.
2. أما دراسة (الياس 2004) تناولت واقع مسرح الطفل في الرياض ووجدت قلة اهتمام وخبرة فيما يتعلق بالجانب المسرحي.
3. أما الدراسات التي تناولت محور العدوان فتقسم إلى قسمين:
 - الأول تناول التعريف بمشكلة العدوان وأشكاله أو الاختلاف في السلوك العدواني حسب متغير الجنس أو تأثير سلوك الوالدين (كدراسة البكور 1985، سليمان 1997، Maccoby 1980، Waxler 1984).
 - الثاني تناول أساليب معالجة السلوك العدواني فبعض الدراسات اعتمدت على استخدام برنامج إرشادي للأطفال (كدراسة حافظ وقاسم 1993)، وبعضها استخدمت تقنية التدريب على المهارات الاجتماعية (كدراسة درويش 1995)، أما (دراسة العرفج 2001) فتناولت تقنية الضبط الذاتي لخفض السلوك العدواني، (ودراسة النتيان 2001) استخدمت الضبط النفسي، أما (دراسة Hall 1994، Behav 1995) فتناولت معالجة السلوك العدواني بأسلوب اجتماعي.

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

1. تحديد مشكلة الدراسة.
2. تحديد مصطلحات الدراسة.
3. بناء البرنامج المسرحي.
4. مناقشة نتائج الدراسة.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة جوانب أهمها:

- توظيف المسرح ولعب الأدوار لتحقيق أهداف معينة سواء أكانت تربوية أو علاجية.
- الاهتمام بمشكلة سلوكية خطيرة وهي العدوان.
- الاهتمام بالطفولة بكافة مراحلها.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة سواء أكانت عربية أو أجنبية بما يلي:

1. التركيز على مشكلة سلوكية ألا وهي العدوان وذلك في مراحل الطفولة الأولى أي عند أطفال الرياض والعمل على خفضها كي لا تتحول إلى سمة سائدة لدى الطفل تضر بتكيفه على المدى الطويل.
2. توظيف المسرح واستخدام ميزاته وتقنياته للتخفيف من مشكلة العدوان علما بأن مسرح الطفل يستخدم لأغراض ترفيهية في سوريا وبشكل قليل مع أن مسرح الطفل وسيلة مؤثرة وجذابة للطفل فالطفل يندمج بالعرض المسرحي وخصوصا إذا وجده يحاكي سلوكه ويساعده في نفس الوقت.
3. استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث، وعلى حد علم الباحثة فإن دراستها أول دراسة في الجمهورية العربية السورية التي تستخدم المسرح كأسلوب علاجي في خفض المشكلة السلوكية (العدوانية) لدى طفل الروضة.

الفصل الثالث

مسرح الطفل

ومسرح العرائس

أولاً- مسرح الطفل

— مقدمة

- 1- نشأة مسرح الطفل
- 2- تعريف المسرح ومسرح الطفل وبعض المصطلحات المتصلة به
- 1- أهمية مسرح الطفل ووظائفه
- 4- أهداف مسرح الطفل وخصائصه
- 5- أنواع مسرح الطفل وميزاته
- 6- عناصر بناء مسرحية الطفل وتقنياتها
- 7- الإطار العام لفن كتابة مسرح الطفل
- 8- التمثيل والإخراج في مسرح الطفل
- 9- مسرحية المناهج

ثانياً- مسرح العرائس

— مقدمة

- 1- تعريف مسرح العرائس والعروسة
- 2- أهمية مسرح العرائس
- 3- أنواع العرائس
- 4- مجالات استثمار مسرح العرائس

— خاتمة

الفصل الثالث

مسرح الطفل ومسرح العرائس

— مقدمة:

الطفل أشد المخلوقات قابلية للتأثير والانفعال، وحب الكشف والاستطلاع، والرغبة في تحقيق الذات... وقد اهتم علماء النفس بحاجات الطفل التي يمكن إشباعها عن طريق الأدب منذ حدد "ماسلو" الحاجات في مدرج هرمي يبدأ من الحاجات الفسيولوجية، وعلى قمته التقدير واحترام الذات... ولأدب الطفل غايات متعددة منها ما يهدف إلى المتعة والترفيه، ومنها ما يعمل على الارتقاء بضمير الطفل وأخلاقه، وبث القيم الصالحة فيه. (الهرفي، 1996، ص 50).

وإذا قلنا إن الطفل يرتبط بالمسرح منذ ولادته المبكرة وحتى سنين شبابه اللاحقة لما أخطأنا القول، فبالمسرح تبدأ أولى بشائر الوعي لدى الأطفال وعبر اللعب التمثيلي والارتجالات والمحاكاة يبدأ الطفل بتلمس طريق الوعي والمعرفة والشخصية، فمع ترقيص الدمى وتحريك العرائس تتكون لدى الطفل هواجس وشجون اللعبة المسرحية التي هي من دواة الحياة. (عيدابي، 2002، ص 7).

فالمسرح مجمع فنون، تلتحم عضوياً، وبؤرة تلتقي عندها إشعاعات خلق وابتكار لتشكل نقطة ضوء باهر، ويتضمن المسرح العمل الروائي في حوار درامي. وإخراج هذا العمل الصامت على الورق لينبض بالحياة. (البياري، 1986، ص 57).

والعمل المسرحي بطبيعته يتناول قضية أو أمراً ما في الحياة، وهذا التناول يأتي بأسلوب حوارى جذاب مشوق، يتقمص أدوار الأبطال الممثلون، ويستمتع النظارة عند أدائه. (كنعان، المطلق، 2006، ص 117).

وللمسرح خاصية متفردة عن الوسائل الإعلامية الأخرى وهي الالتحام وجهاً لوجه "المشاهد مع الممثل" دون حواجز أو فواصل، وهذا الذي يجعل التأثير مباشراً على المشاهد، ونرى اليوم مسرح الأطفال في كل مكان تقريباً كضرورة لكنها ضرورة ذات غايات متباينة، وأحياناً مختلفة ولكن ما يهم هو أن وجوده أو على الأقل نوعيته جرى الاعتراف بها كواقع فعلي. (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص 7).

وذلك لأن مسرح الطفل يعد من أهم وسائل الاتصال التي تسهم بطريقة فعالة في إكساب القيم للطفل، وفي تشكيل وجدانه ووعيه. (بشير، 2005، ص 23) وعندما أدرك علماء النفس والتربية أهمية النشاط التمثيلي لدى الأطفال دفعهم ذلك إلى توظيف اللعب التمثيلي في تعليم الأطفال بحيث أصبحت الدراما في الوقت الراهن مدخلاً فعالاً من مداخل التدريس. (بعلي، 2006، ص 41) ويمكن استخدام

الألعاب الدرامية في التهيئة للدرس، أو تكون جزءاً من فعالياته، أو تستخدم لإنهائه. (wessles, 1987, p30).

لذا نجد أن المسرح هو أنسب الأشكال الفنية للتواصل مع الطفل والتعبير عن عالمه الخاص بل ويمكن توظيفه لتحقيق التوازن النفسي عند الطفل، فالمسرح أبو الفنون لاشتماله على فنون متعددة كالتأليف والتصميم والموسيقى...

1- نشأة مسرح الطفل:

إذا كان كل فن وليد عصره، فإن مسرح الطفل وليد عصور قديمة، إلا أنه تطور وأخذ من كل الفنون التي ولدت في عصور لاحقة له. لذا من الضروري تعرّف البدايات الأولى لهذا الفن العريق... انطلاقاً من الدول الأوروبية وانتقالاً إلى الدول العربية...

نشأ مسرح الطفل سنة (1784) في ضيعة جميلة بالقرب من باريس على يد مدام (دي جينليس D.Jenles) حيث قدم الأطفال أول تمثيلية في مسرح جميل في وسط حديقة أمام جمهور المتفرجين، وقد قدمت على هذا المسرح ثلاث مسرحيات طويلة وصعبة الحوار وفيها مواضع أخلاقية. (البياري، 1986، ص58)

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية في طليعة الدول التي اهتمت بمسرح الأطفال، (عيسى، 1998، ص92) فعلى سبيل المثال تم الاهتمام بهذا الفن في عام (1903)، حيث تأسس المسرح التعليمي للأطفال في ولاية نيويورك، لكن الانطلاقة الرسمية لهذا الفن كانت خلال الفترة (1930-1950) (M.C.caslin, 1987, p7-26)

وأنشأت بعد ذلك مؤسسات وجمعيات مختلفة لمسرح الأطفال، منها جمعية الناشئين التي قدمت أول عمل مسرحي لها عام 1922 وهي مسرحية "أليس في بلاد العجائب" ولا توجد في الولايات المتحدة الأمريكية مدينة إلا وللمجلس البلدي فيها مسرح خاص للأطفال. (اسماعيل، 2004، ص226-227)

ووصل الاهتمام بمسرح الطفل إلى ذروته في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) حيث تشير الإحصاءات إلى وجود نحو (47) مسرحاً بشرياً للأطفال، وأكثر من (110) مسرحاً للعرائس. (عيسى، 1998، ص92)، ففي عام (1918) أنشأت روسيا مكاتب من أجل مسارح الطفولة وأعياد الطفل، وأهم من عمل فيها المخرجة الروسية "ناتالي ساتز Nataly satz" التي أدارت مسرح موسكو للأطفال في عام 1921 والمسرح المركزي للأطفال في عام (1936) وتبنت مسارح الأطفال في روسيا خاصة مسارح المحترفين سياسة تعليمية تنقيفية علاجية تبعها في أعقاب ذلك العديد من دول العالم. (صقر، 2004، ص20-21)

أما في **بريطانيا** فبدأ مسرح الطفل منذ أن كانت تعرض فرقة 'Ben Great' أعمال شكسبير في مدارس لندن، ومن بعض الحفلات الصباحية لفرقة "ماكلاري"، وكانت أول فرقة من الممثلين الكبار المحترفين الذين يقدمون أعمالهم للأطفال بصفة عامة هي المسرح الاسكتلندي للأطفال التي تكونت عام (1927). (اسماعيل، 2004، ص227)

وتنافست الدول الأوروبية في الاهتمام بمسرح الطفل، فافتتح أول مسرح للأطفال بمدينة (لايبرغ) بألمانيا عام (1946)، وكان من بين أهدافه إزالة الذكريات المؤلمة للحرب من نفوس الأطفال. (المطلق، 2007، ص30)، وفي عام (1951) افتتح معرض الصداقة في برلين الشرقية كمسرح للأطفال الشبان، وفي عام (1960) استطاع جوسمان الحصول على دعم مالي جيد وأقام المهرجان العالمي لمسارح الأطفال، وفي عام (1975) تكونت فرقة خاصة محترفة للأطفال. (اسماعيل، 2004، ص230)

أما في **اليونان** فنشأة الدراما ارتبطت بالأناشيد والرقصات التي كانت إحياء لطقوس فيها عبادة الإله "ديونيسوس" إله الخصب والمرح والخمر، والتي لم تكن تعرض إلا في أعياد هذا الإله. وكانت المأساة الإغريقية تدور حول محور "القضاء والقدر" إيماناً بأن الإنسان مسير لا مخير، وكان الأطفال اليونانيون يشتركون في المواكب الدينية التي كانت تحمل طابع درامي. أما في **رومانيا** فلم ينكر أحد تأثير الدراما اليونانية بعظمتها على ألباب الرومان تأثيراً بالغاً دفعهم إلى ترجمتها وتقليدها ثم أخذوا يدرجونها شيئاً فشيئاً تحت السماء الرومانية حتى صارت فناً مميزاً ابتعدت فيه عن الدين، لا بالنص وحده وإنما بالأداء الراقص. لهذا يعد المسرح الروماني أول من نأى عن المجال الديني واتجه إلى المرح والترفيه. (العناني، 2007، ص14)

وفي **إيطاليا** اهتمت (جيسي جرانتو Jesse Jeranto) بإنشاء مسرح للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمسة أعوام إلى عشرة، وذلك عام 1959 وقد ركزت (جيسي) على المسرحيات التي كان لها رنين وصدى في المشاعر مثل (سندريلا والجميلة النائمة). (المطلق، 2007، ص31)

وفي **الدانمارك** أولى الدانماركيون المسرح اهتماماً بالغاً، وخاصةً، أنها موطن كاتب الأطفال القصصي المشهور "هانز أندرسون"، حيث كانت تقدم فيها مسرحيات للأطفال من خلال الاحتفالات، وفي الأعياد، على مسارح في الهواء الطلق. (سليمان، 2005، ص228-229)

أما في **الوطن العربي** فالحقيقة التي تفرض نفسها على كل باحث في نشأة المسرح، هي أن الأقطار العربية لم تطالع مسرحية باللسان العربي قبيل منتصف القرن التاسع عشر، وبالتحديد قبيل مجيء الحملة الفرنسية إلى مصر بين عامي 1798-1801. (اسماعيل، 2004، ص217)، فقد تأخر ظهور مسرح الأطفال، كما هي الحال في أدب الأطفال بوجه عام في وطننا العربي، وذلك لصعوبة

اختيار موضوعاته وقلة الكتاب المجيدين فيه من جهة، وعدم الاهتمام الكافي بثقافة الأطفال عامةً وآدابها خاصةً، من جهة أخرى . ولذلك ظلت نسبة المسرحيات المؤلفة للأطفال حتى الآن تتراوح ما بين (1-2%) مما ينشر من أدب الأطفال على مستوى الوطن العربي، وإن زادت هذه النسبة أو قلت من قطر إلى آخر. (الشماس، 2004، ص83)

و يعد لبنان أول قطر عربي عرف فن المسرح. ففي عام 1847 قدم "مارون النقاش" أول مسرحية له، وهي مسرحية "البخيل" والتي يجمع الدارسون على أنها أول مسرحية في الأدب العربي (اسماعيل، 2004، ص218). ثم ظهرت حركة المسرح في لبنان من خلال المدارس والجمعيات، ولم يبدأ المسرح الحقيقي في لبنان إلا عام 1960 (العناني، 2007، ص20).

أما في الأردن بدأ النشاط المسرحي قبل الستينيات، وذلك داخل المؤسسات الحكومية والاجتماعية، وفي النوادي والمدارس ثم تأسست دار الثقافة والفنون (سليمان، 2005، ص208).

ويؤكد البعض أن قدماء المصريين هم أول من قدم مسرحاً للأطفال (اسماعيل، 2004، ص231) وقد جاء في كتاب المسرح الإسلامي أن المسرح الفرعوني، هو الرائد الأول للمسرح العالمي، مؤكدين أنهم وجدوا كثيراً من محاور المسرحيات الإغريقية، مستلهمة من الأساطير والمسرحيات الفرعونية القديمة (سليمان، 2005، ص205). وفي عام 1869 شيد الخديوي اسماعيل دار الأوبرا كما أنشأ عدة مشاريع قدم عليها سليم النقاش عروضه المسرحية، وقد لاقت مسرحيات يعقوب صنوع نجاحاً كبيراً وقد كانت روايات تصور الواقع الاجتماعي في مصر (العناني، 2007، ص18).

وفي الخليج العربي تم تسجيل سابقة من نوعها حيث سبق المسرح المدرسي مسرح الكبار المحترف ففي المملكة العربية السعودية ظهر المسرح المدرسي كنشاط فردي، وظهر مسرح رعاية الشباب وجمعية الفنون وتمت الاستعاضة بهما عن مسرح الطفل، وفي قطر ظهرت فرق مسرحية عديدة إلا أنه لم يتشكل أي فرقة مسرحية للطفل وترك الأمر لبعض التجار الذين عرضوا الكثير من المسرحيات الطفلية الضارة (الياس، 2004، ص301-302) أما في الكويت فالدارس لتاريخ المسرح الكويتي يعلم أن البدايات الأولى لازدهار النشاط المسرحي تمت في بدايات الربع الأول من القرن العشرين وكانت تقدم العروض المسرحية داخل جدران المدارس كنشاط تعليمي تثقيفي (صقر، 2004، ص29-30).

أما في الجزائر بدأ المسرح الإقليمي لمدينة وهران سنة (1975) بتخصيص قسم لمسرح الطفل، ومنذ هذه السنة وهو يقدم عروضه للأطفال.. (اسماعيل، 2004، ص218).

وفي سوريا، بدأ المسرح على يد أبي خليل القباني الذي وضع أسس المسرح الغنائي العربي. وفي الستينات أسست الدولة فرقة المسرح القومي. (سليمان، 2005، ص208)، ثم تجلّى الاهتمام بمسرح الطفل من بداية السبعينيات بنشاط وزارة التربية، إذ أحدثت مهرجاناً سنوياً للمسرح المدرسي يقام في المحافظات كل عام، وتدخلت أيضاً منظمة طلائع البعث في الأنشطة التي تقدم أحياناً بواسطة فرق الهواة. (اسماعيل، 2004، ص239): وفيما يلي الجدول رقم (1) يبين عدد مسارح الأطفال والعروض والحضور في سوريا (سلوم، 1994، ص25):

الجدول رقم (1)

عدد مسارح الأطفال والعروض والحضور في سوريا

الرقم	اسم المحافظة	عدد المسارح	عدد العروض	نوعها	عدد الحضور	ملاحظات
1	دمشق	43	133	دمى + كبار + صغار	61000	هذا مع العلم أنه يوجد في كل مدرسة ابتدائية
2	حلب	38	213	كبار وصغار	65815	مسرح للأطفال
3	اللاذقية	9	87	كبار وصغار	27621	مغلق كما أن
4	حمص	8	55	كبار وصغار	25710	حدائق البعث
5	حماة	11	80	كبار وصغار	24908	للأطفال يوجد فيها
6	طرطوس	7	33	كبار وصغار	9681	خشبات مسرح يعرض عليها
7	درعا	4	21	كبار وصغار	14250	مسرحيات للأطفال ويوجد عروض للأطفال على مدار السنة تساهم فيها مديرية المسارح والموسيقى
8	السويداء	3	37	كبار وصغار	11788	
9	دير الزور	6	22	كبار وصغار	7812	
10	الحسكة	5	17	كبار وصغار	6901	
11	الرققة	2	35	كبار وصغار	10111	
12	ادلب	4	31	كبار وصغار	13893	

2- تعريف المسرح ومسرح الطفل وبعض المصطلحات المتصلة به:

فيما يلي تعريف للمسرح ومسرح الأطفال وما يرتبط بهما:

المسرح: لغةً هو التفرّيج والفرح، أما اصطلاحاً فيشير إلى المكان الذي تمثل عليه المسرحية. ويحتاج المسرح الحي لمرجّين وممثلين وتقنيات فنية عديدة مثل الديكور والمناظر (العناني، 2007، ص11).

مسرح الأطفال: شكل من أشكال التعبير الإنساني المقصودة، التي تسعى من خلالها الجماعة الإنسانية إلى تعليم وتنشئة الأجيال، على مجموعة من القيم والمفاهيم الثقافية التي ترى فيها الجماعة الصلاح لتماسكها، مستخدمةً في ذلك تقنيات فن المسرح من وجود نص ومؤدين وجمهور مستهدف وهو الأطفال (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص14).

— تعاريف لبعض المصطلحات المتصلة بالمسرح:

المسرحية: نموذج أدبي وشكل فني يتطلب كي يحدث تأثيراً حقيقياً كاملاً، اشتراك عدد من العناصر الأدبية، من أهمها الحبكة والبناء الدرامي، الحركة والصراع، الموسيقى.. والمسرحية عملية تغيير ديناميكية تنتهي بحل المشكلة سبب الصراع (العناني، 2007، ص23).

الدراما: شكل فني آخر من أشكال الأدب.. وهي لفظة مشتقة من اليونانية، وتفيد بمعناها الحرفي الاشتقاقي (العمل أو الحركة) بيد أن معناها الاصطلاحي قد جعلها مرادفة لكلمة (المسرحية) (نجيب، 2000، ص87).

العملية الدرامية: عبارة عن لعبة تعتمد على أدوار محددة يتعرّف الطفل من خلالها على النواحي المختلفة للواقع فعملية المحاكاة الواعية للمواقف المختلفة تجعله يتبنى وجهات نظر الآخرين (كاسانيللي، 1991، ص87).

لعب الأدوار: وهو يقوم على محاكاة الطفل لدور غير دوره الحقيقي وهذا الأسلوب له فوائد متعددة على شخصية الطفل ونفسيته واستثارة دوافعه ورغباته وتواصله مع الآخرين. (Holden, 1981, p9-10)

التربية المسرحية: مجال أنشطة المسرح التعليمي داخل المؤسسات التعليمية، والذي يهدف إلى تعليم وتدريب الأطفال على تقنية وحرفية فن المسرح، وإكسابهم ما يرتبط بالعروض من قيم تربوية واجتماعية (حسين، 2005، ص34).

المسرحية: وضع المناهج الدراسية في قالب مسرحي، من خلال تجسيد المواقف والأحداث التي تدخلها وتمثيلها في مكان مخصص لذلك (اللّقاني، الجمل، 2003، ص262).

المسرحية التعليمية: هي تلك التمثيلية التي يكون الهدف الأساسي منها هو إدخال فكرة معينة في أذهان الجماهير.

تمثيلية المشكلات النفسية: وتسمى "السيكودراما" وتستخدم للأغراض التشخيصية والعلاجية وكذلك لأغراض التوجيه والإرشاد النفسي، ويدور هذا النوع حول مشكلات الفرد الذاتية.

تمثيلية المشكلات الاجتماعية: وتسمى "السوسيودراما" وتستخدم أساساً في تعليم نوع من السلوك الاجتماعي المرغوب فيه (عبد النبي، 1993، ص 53-71).

ويتضح من التعاريف السابقة بأن المسرح يمثل بيئة من نوع خاص، تتضمن حكاية مؤلفة من مجموعة قيم ومفاهيم وتنطوي على متعة وفوائد جمة للطفل، وبيئة المسرح تستخدم تقنيات عدة للتأثير في شخصية الطفل منها (الموسيقى، الإضاءة، الديكور...) وجميع هذه الأدوات متكاملة مع بعضها ومتراصة بغرض إيصال الفكرة المراد تشكيلها في ذهن الطفل، لذا من الضروري الاستفادة من المسرح في جوانب عديدة سواء كانت في التعليم أم في علاج بعض المشكلات التي يعاني منها الأطفال، وبالمختصر المسرح هو تركيبة أدبية ذات صبغة فنية تقوم على قاعدة غنية بأساسيات المعرفة، وهو أداة مهمة لتشكيل شخصية الطفل السوية، فمن خلاله يمكن الوصول إلى غايات متعددة بحكم امتلاكه الكثير من المثيرات التي تشد انتباه الطفل.

3- أهمية مسرح الطفل ووظائفه:

المسرح مظهر حضاري يرتبط بتقدم الأمم، وهو ليس وسيلة ترفيه أو متعة بقدر ما هو أداة تنوير ووسيط هام لنقل الفكر وبث الوعي، ولاشك أن مسرح الطفل -بخاصة- يكتسب أهمية مضاعفة لما يضطلع به من دور خطير في تنشئة الطفل وتكوينه وتفجير طاقاته الإبداعية والسلوكية. (عيسى، 1998، ص 89)

ويأتي المسرح في مقدمة وسائل الاتصال، لأنه وسيلة راقية ومؤثرة في الجماهير، بما له من خاصية مباشرة وفورية في مخاطبة العقل والوجدان معاً. ولهذا فإن مسرح الطفل ضرورة حتمية من أجل تنمية السلوك الإبداعي عند الأطفال، (الشماس، 2005، ص 205)

وقد بينت الأبحاث والدراسات أن لعب الأدوار يمكن الطفل من التعبير والتنفيس عن المشاعر ويساعد الطفل على التمييز بين الواقع والخيال، وتزويد الطفل بالقدرة على التكيف الاجتماعي، كما يعطي التعلم نوعاً من الحركة التي لا توفرها الأنواع التقليدية التعليمية. (Melue, 1994, p105)

وتكمن الأهمية التربوية لمسرح الطفل في النقاط الآتية (بشير، 2005، ص 25):

1. كونه وسيط لتقديم الخبرة الإنسانية.

2. وسيلة إعلامية وتربوية وتعليمية وترفيهية.

أما الأهمية الاجتماعية للمسرح فتتضح في المساعدة على اكتساب القيم الاجتماعية كالتعاون ومعرفة الحقوق والمشاركة في العمل الجماعي، وتحمل المسؤولية والمساعدة على التكيف الاجتماعي (عفانة، اللوح، 2008، ص 45-46) وقد اقترحت كونروي ماورين (Conroy Maureen) من أجل إكساب الخبرات الاجتماعية والسلوك الموافق لرغبات المجتمع مجموعة من الطرائق، ومن هذه الطرائق: 1- استراتيجيات التعلم المباشر 2- اللعب التمثيلي، ولعب الأدوار 3- استخدام الدمى والألعاب الجماعية وتعلق كونروي (Conroy) على هذه الطرائق: "إنها أفضل من طريقة التوجيه المباشر لإكساب السلوك". (Maureen, 1996, p9-10)

ويمكن أن نلخص أهمية مسرح الطفل في النقاط التالية (الياس، 2004، ص 40):

1. معالجة مشكلات النطق والقراءة.
2. إغناء الحصيلة اللغوية للأطفال.
3. شرح وتفسير العديد من المواد التعليمية.
4. تدريب الأطفال على الانضباط والنظام وحسن الإصغاء.
5. يقدم المثل العليا كالشجاعة والأمانة.
6. ينمي الذوق الجمالي وحب الموسيقى.

ويضيف سلامة لما سبق (سلامة، 2000، ص 149):

7. يساعد في تخليص الفرد من بعض الانفعالات الضارة والكبت.
8. يساعد على فهم الفرد لنفسه: قدراته ومواهبه، وهذا يساعد في تنمية شخصيته.
9. يشعر بالمتعة والبهجة.
10. يزيد معلومات الفرد وينمي الخيال عنده.

ويضيف (بعلي، 2006، ص 43) يكسب المسرح وينمي القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية للتمييز بين الصواب والخطأ ويساعد على إتباع السلوكيات التي تتلاءم مع قيم المجتمع.

وبما أن الأطفال يغلب عليهم الطابع الاندماجي، فيستطيع المسرح بخصائصه الدرامية مساعدتهم في ذلك، لأنه يريهم الحوادث أمامهم، في أماكنها، وبأشخاصها، بالإضافة إلى مناظره وديكوراتها وإضاءته الساحرة، التي تتعاون جميعاً على نقل الطفل إلى العالم الذي يسعده رؤيته. أي أن عوامل الإيهام المسرحي تتعاون مع خيال الطفل، وموقفه الاندماجي، وحالات التعاطف الدرامي إلى أن تصل به إلى قمة المتعة والانفعال والتأثر إذا أحسن الربط بينهما، وروعت الخصائص التربوية والسيكولوجية والفنية المختلفة (نجيب، 1983، ص 142).

وبعد أن تعرفنا على أهمية المسرح يمكن أن نستخلص منها أهم وظائفه وهي:

أكد سمير قشوة في كتابه "مسرح الطفل الحديث" (قشوة، 2006، ص26) أن للمسرح وظيفتان:

1. **جذب انتباه الطفل وانبهاره:** فهو يجعل الطفل يعود نفسه على الانتباه، وحبه للاستطلاع، وتذوقه الجمال.

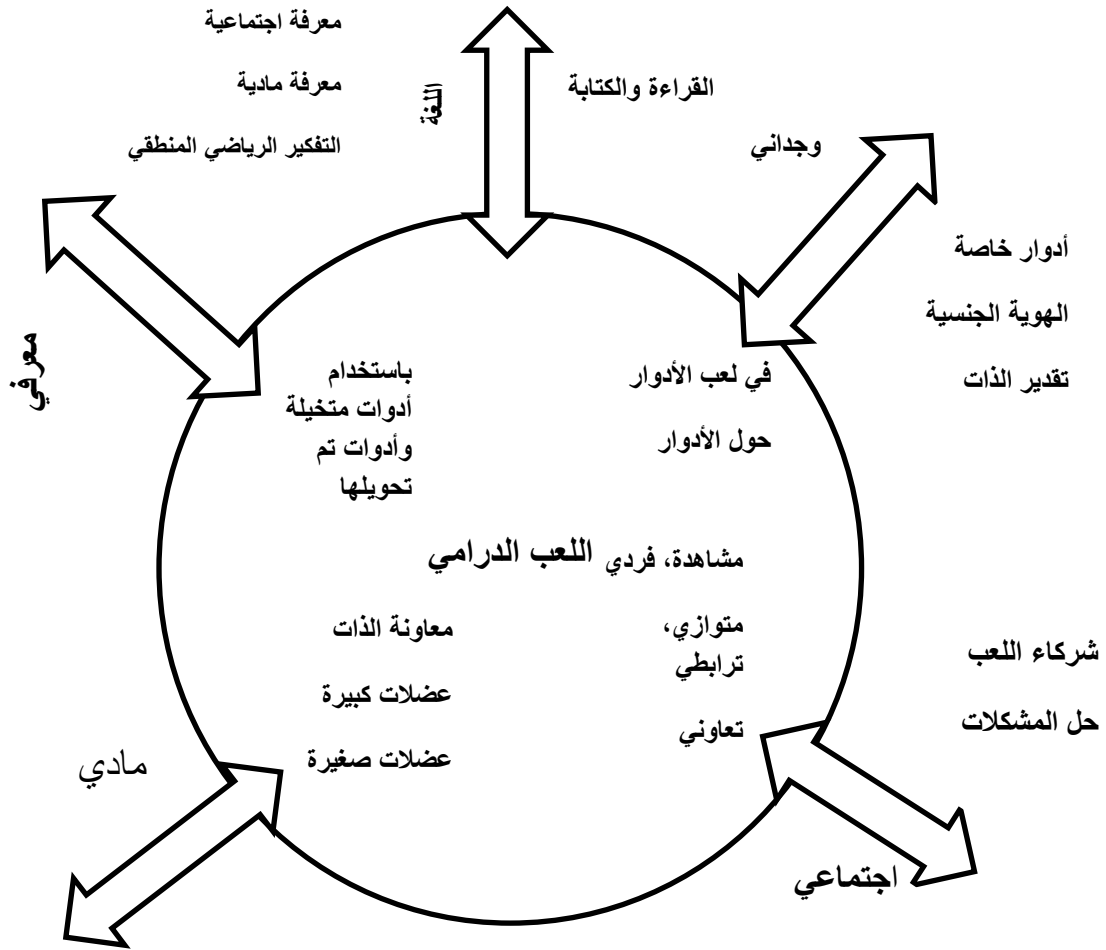
2. **الترفيه عن الطفل:** فالمشهد المسرحي والحوارية باعتبارها مدروسة فنياً ونفسياً بما يناسب الأطفال، فإنها تهدف إلى الترفيه والمتعة أولاً ثم تنقيف الطفل ثانياً.

أما محمد قرانيا تناول في "مؤتمر علاقة المسرح بالتربية"، وظائف المسرح من خلال تأثيرها على شخصية الطفل وحددها بالنقاط التالية: 1- تنمية الشخصية، 2- تربية الذوق وملكة الإبداع، 3- تعزيز التنقيف الذاتي، 4- تعزيز الصحة النفسية، 5- تعزيز القيم (قرانيا، 2005، ص397-414).

وللمسرح دوره الفعال في إفادة رواده من حصيلة التجارب البشرية التي يقدمها على خشبته وذلك عن طريق الفهم الواعي للحياة ودوافعها الخفية والظاهرة (علي، 1998، ص504). وإن من أهم الوظائف التي يؤديها لعب الأدوار هي توفير الفرص للطفل لتجريب الأدوار الاجتماعية وهذا ما يمكنه من معرفة الخبرات المصاحبة لكل دور وقواعد السلوك الناضجة له (Sourf, 1991, p372).

لذا نجد أن للمسرح أهمية كبيرة في العديد من المجالات سواء أكانت تربوية أم نفسية أم اجتماعية، وتتنوع وظائفه بتنوع هدفه.

والشكل رقم (1) يوضح المهارات النمائية التي يكشف عنها اللعب الدرامي:



والشكل رقم (1) يوضح المهارات النمائية التي يكشف عنها اللعب الدرامي

(عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص 91)

4- أهداف مسرح الطفل وخصائصه:

إن الغرض من إنشاء مسرح الأطفال (سليمان، 2005، ص 242-243):

1. إعطاء فرصة للأطفال ليمارسوا التمثيل.
2. التسلية والإمتاع.
3. لقد لخص "مارك توين Mark Twain" أهمية إنشاء المسرح، وقيّمته فيما يلي:
 - (أ) فقد كتب إلى أحد المعلمين: "أعتقد أن مسرح الأطفال من أعظم الاختراعات في القرن العشرين.
 - (ب) إنه أقوى معلم للأخلاق، وخير دافع إلى السلوك الطيب اهتدت إليه عبقرية الإنسان.
 - (ج) إن كتب الأخلاق لا يتعدى تأثيرها العقل، وقلما تصل إليه بعد رحلتها الطويلة، ولكن حين تبدأ الدروس رحلتها من مسرح الأطفال، فإنها لا تتوقف في منتصف الطريق بل تمضي إلى غايتها.

ويهدف المسرح بشكل عام إلى (أبو معال، 2005، ص354):

(تحسين النطق عند الأطفال، تعويدهم الجراءة الأدبية، توسيع مداركهم وتنمية أفكارهم، تعويدهم المشاركة والعمل الجماعي والتعاون، إعطائهم مجموعة من القيم الخلقية والسلوكية التي تفيدهم في الحياة).

ويهدف أيضاً إلى (Salkever, 1986, p280):

1. تنمية قدرة الطفل على التعبير عما بداخله من انفعالات وبما لديه من آراء.
 2. إتاحة الفرصة أمام الطفل ليخبر مواقف الحياة المختلفة ووضع الحلول المناسبة لها والتكيف معها.
 3. تعريف الطفل بالآخرين وذلك من خلال تقمصه لشخصياتهم.
- ويهدف إلى تزويد المتعلمين بالكثير من المعارف والخبرات والاتجاهات، ففي المسرحية عنصران أساسيان هما: محاكاة عمل ما، والانفعالات المختلفة. (Hourdakis, 1998, p30)
- ويمكن تلخيص أهداف المسرح فيما يلي (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص17-18):
1. النمو الاجتماعي واكتساب المفاهيم الآتية: التعاون-الأدوار الاجتماعية- القيم الاجتماعية كالأمانة والإخلاص...
 2. النمو المعرفي واكتساب مفاهيم مثل: العمل- اللعب - النظام -الوقت- مفاهيم المرض- حل المشكلات...
 3. النمو اللغوي واكتساب المفاهيم مثل: كيفية الاستمرار في الحديث- كيفية التعبير عن المشاعر من خلال الكلام- أي استخدام كلمات جديدة متعددة...
 4. النمو العاطفي واكتساب المفاهيم مثل: مفهوم الذات الايجابي- كيفية التعامل مع الصراع- كيفية التحكم في الميول السلبية...
 5. النمو الحركي: التحكم في مهارات حركية معينة كالجري والقفز ...
 6. النمو الابتكاري: التفكير التباعدي-الحلول الجديدة للمشكلات -حبكات- أفكار جديدة....
- ولمسرح الطفل بصفة عامة ومسرح العرائس بصفة خاصة، خصائص مسرحية متميزة لا توجد عند غيره: من مناظر وديكور وإضاءة إلى غير ذلك من خصائص تكون النسيج الكلي للمسرح والتي تتضافر لتحقيق عنصر الإيهام المسرحي الذي ينقل الأطفال المشاهدين من الواقع إلى الجو الخيالي وأحداث المسرحية.

ومن أهم خصائص مسرح الطفل مراعاة ما يلي (النقيب، 2002، ص113-114):

1. خصائص الوسيط: ونعني بالوسيط هنا "المسرح" بكل إمكاناته، سواء أكان مسرحاً بشرياً أم مسرحاً للعرائس أم مسرحاً يجمع بين كليهما. ولمراعاة خصائص الوسيط، يجب اختيار أفكار ونصوص مسرحية تتلاءم مع طبيعة وخصائص المسرح، بما يغلب عليه من عوامل الإيهام وقدرة فائقة على عرض الخيال في صور جذابة.

2. خصائص الجمهور: الأطفال هم الجمهور المستهدف في إطار الوسيط التربوي "المسرح" وتبرز مراعاة خصائص الجمهور كما تشير "ونيفريد وارد" إلى أن "ما يثير فزع الأطفال في سن الخامسة يهز مشاعر أطفال سن الحادية عشرة"

ويضيف اسماعيل لما سبق (اسماعيل، 2004، ص247):

3. خصائص المرحلة العمرية لجمهور الأطفال الذين يشاهدون المسرحية: وسنتناول أهم خصائص كل مرحلة عمرية من هذه المراحل وما يجب أن تراعيه المسرحية المقدمة إليها:

أ) **مرحلة الواقعية والخيال المحدود (3-5 سنوات):** وهي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة. فالطفل مازال يعيش في بيئة اجتماعية محدودة لا تتعدى الأهل والأقارب وبعض الجيران والأصدقاء والدمى التي يلعب بها، وتتصف حركة الطفل بالسرعة والنشاط، ويميل إلى اللعب الإيهامي. ويزداد حبه للاستطلاع واكتشاف العالم من حوله، ويتسم الخيال أنه حاد، وأيضاً يشتد ميل الطفل إلى المحاكاة والتقليد. ومدى انتباه الطفل في هذه المرحلة قصير، ويغلب على الطفل في هذه المرحلة لوانان من ألوان التفكير (نجيب، 2000، ص39):

- التفكير الحسي: أو التفكير المتعلق بأشياء محسوسة ملموسة.
- التفكير بالصور: أي التفكير الذي يستعين بالصور الحسية المختلفة.

وأهم خصائص المسرحية التي تقدم لأطفال هذه المرحلة:

1. بسيطة، واضحة، مشوقة.
 2. تعتمد على المحسوسات.
 3. تعتمد على الحركة أكثر من اعتمادها على الكلام.
 4. تستخدم الرسوم المتحركة والعرائس (سليمان، 2005، ص235).
 5. تجري في عالم الحيوان والطيور.
 6. تتميز بنوع من الإبهام بالألوان والإضاءة (العناني، 1991، ص72)
- ب) **مرحلة الخيال المنطلق (6-8 سنوات):** يتسم خيال الطفل بالانطلاق نحو آفاق أوسع وأرحب. وهو خيال حر... ويتسع في هذه المرحلة فضول الطفل، ويكبر معه حبه

للاستطلاع. إلا أن تفكير الطفل هنا ما يزال مرتبطاً بالأشياء المحسوسة ويستطيع إدراك العلاقات الزمانية والمكانية، ويجد صعوبة في إدراك العلاقات السببية (اسماعيل، 2004، ص250).

ومن أهم خصائص المسرحية التي تقدم لأطفال هذه المرحلة:

1. وضوح الفكرة.
 2. خيالية.
 3. تشتمل على نوع من المغامرات (سليمان، 2005، ص235).
 4. تتضمن العرائس أو المسرح البشري أو كليهما.
 5. تشتمل على نوع من التوجيه التربوي والاجتماعي (العناني، 1991، ص72).
- ج) **مرحلة البطولة (9-12 سنوات):** ينتقل الطفل في هذه المرحلة إلى الواقعية أي ينتقل ويبعد تدريجياً عن عالم الخيال إلى عالم الواقع، ويميل منها إلى الأعمال التي تتضمن روح التنافس والشجاعة والبطولة، وتزداد خبرة الطفل أكثر بالحياة وبالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة ويكون المعايير الخلقية والقيمية، فيصبح أكثر استعداداً لتحمل المسؤولية، ويتميز الطفل في هذه المرحلة بقدرته على التذكر والاستظهار بدرجة كبيرة (عفانة، اللوح، 2008، ص95).

وأهم خصائص المسرحية لأطفال هذه المرحلة:

1. أن تتضمن معلومات علمية.
 2. أن تؤكد القيم الدينية والأخلاقية (سليمان، 2005، ص236).
 3. البطولة والشجاعة والمغامرة.
 4. الواقعية.
 5. التوجيه التربوي والاجتماعي والتأكيد على القيم الدينية والأخلاقية والانتماء القومي بأسلوب غير مباشر (العناني، 1991، ص73).
- د) **مرحلة المثالية (الرومانسية 12-15 سنة تقريباً):** وتعتبر هذه المرحلة مرتبطة بفترة المراهقة، ويطرأ على المراهق فيها الكثير من التغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية، وتتميز هذه المرحلة بالرومانسية والمثالية، حيث يتشوق إلى المغامرات التي تقوم ببطولتها الشخصيات الرومانسية، وفي هذه المرحلة يبدأ المراهق اتخاذ القدوة والمثل الأعلى المناسب له من أشخاص آخرين غير الوالدين، ويدرك المراهق في هذه المرحلة قدراته من خلال الخبرات التي يمر بها نتيجة تفاعله مع الآخرين، ويبدأ في اتخاذ قرارات متنوعة تجاه مواقف وأحداث في حياته (عفانة، اللوح، 2008، ص96).

وأهم خصائص المسرحية للأطفال هذه المرحلة:

1. التأكيد على المثل العليا.
 2. أن تكون ذات أهداف تربوية.
 3. أن تتضمن معلومات تاريخية ودينية وتخطب العقل (العناني، 1991، ص73).
- وفي هذا البحث سيكون الاهتمام منصباً على المرحلتين الأوليتين من مراحل الطفولة وسيستخدم مسرحية تراعي خصائص هاتين المرحلتين.

ويمكن أن نلخص خصائص مسرح الطفل بهذه النقاط:

- 1) يعالج الموضوعات التي تعتمد البطولة والمغامرة المثيرة، أو وقائع ومواقف من الحياة اليومية التي يعيشها الطفل في البيت والمجتمع وغيرها.
 - 2) يطرح القيم الإيجابية بأسلوب غير مباشر، بعيداً عن الأفكار المجردة بحيث يستطيع الطفل أن يفهم مضامينها الإيجابية. (الشماس، 2004، ص84)
- ويضيف سليمان في كتابه تعلم الأطفال (سليمان، 2005، ص234) خصائص أخرى:
- 3) موضوع المسرحية متناسب مع عمر الأطفال الذين كتبت لهم المسرحية.
 - 4) يراعى أن تكون حبكة بسيطة.
 - 5) يراعى التسلسل الطبيعي للأحداث، كما يراعى عدم تكلف التنقل في الزمان والمكان.
 - 6) الحوار سهل مفهوم.
 - 7) اللغة سليمة مبسطة قريبة من العامية ليفهمها الطفل.
 - 8) البداية مشوقة وأن تكون الخاتمة مريحة نفسياً.
 - 9) أن تتخللها روح الفكاهة.

وهكذا تجد الباحثة بأن لمسرح الطفل أهداف متعددة وأهمها المتعة والتسلية وإتاحة الفرصة كي يتعلم الطفل من خلاله خبرات الحياة المختلفة، وكي يكتسب القدرة على الوصول إلى حلول لمشكلات عدة، وليحقق مسرح الطفل تلك الأهداف لابد أن يتمتع بخصائص معينة تناسب الشريحة العمرية الموجه إليها وأهم تلك الخصائص اللغة السليمة المبسطة ووضوح الفكرة المراد الوصول إليها.

5- أنواع مسرح الطفل وميزاته:

يأخذ مسرح الطفل عدة أشكال يمكن تصنيفها كالتالي:

(أ) تبعاً لطريقة تقديم المسرحية يقسم إلى (المطلق، 2007، ص84):

(1) المسرح البشري: يؤدي الآدميون الأدوار المختلفة في هذا المسرح. وينقسم هذا النوع تبعاً للمؤدي إلى:

- مسرح يؤدي الأدوار فيه الكبار: ويحظى هذا النوع من المسرح بإمكانات هائلة وهو مسرح دائم غير متنقل يقدمه المحترفون من أجل الطفل.
- مسرح يؤدي الأدوار فيه الصغار: ويفتقر هذا المسرح للإمكانات التي يتميز بها سابقه؛ ويدرج بالدرجة الأولى كمسرح تعليمي توجيهي.
- مسرح يؤدي فيه الصغار مشاركة مع الكبار.

(2) مسرح العرائس: "سننتاوله لاحقاً".

(ب) تبعاً للإطار الشكلي، والحيز المكاني (سليمان، 2005، ص209)، فهناك أشكال عدة للمسرح منها:

- (1) المسرح الاقتصادي: وهو المسرح الشائع حالياً، حيث تتوفر فيه متطلبات المسرح الحديث: خشبة المسرح، وغرفة الممثلين، وغرفة للملابس، وغرفة للمكياج، وغرفة للنظارة.
- (2) مسرح الصالة: وهو مكان فسيح في ملعب، أو في مقهى، يتكون من جزئين: أحدهما الجزء الذي يشتمل على خشبة المسرح، والثاني: هو الجزء المخصص لجلوس النظارة.
- (3) المسرح الدائري: وهو عبارة عن قرص خشبي كبير يحاط بمقاعد أو كراسي، يجلس عليها النظارة.
- (4) المسرح المتنقل: مثل مسرح الشاطئ، ومسرح السيارة، وغرضه نشر الوعي المسرحي في كل مكان.

(ج) تبعاً للإطار الفكري (العناني، 2007، ص22-23) يقسم إلى:

- (1) المسرح الواقعي: وهو المسرح الذي يستخدم الأسلوب التقليدي في العرض المسرحي، ويقوم بنقل الواقع إلى المسرح نقلاً حرفياً.
- (2) المسرح الرمزي: وهو المسرح الذي يصور جانباً من الواقع ليرمز به إلى شيء معين، فمثلاً يقدم الشجرة لترمز إلى الشموخ والخصب والعطاء.
- (3) المسرح التجريدي أو الإيحائي: وهو المسرح الذي يقوم على الإيحاء ويفهمه المشاهد حسب نفسيته وخلفيته.

4) مسرح اللامعقول" الملحمي": ويدعو هذا المسرح إلى التزام الكاتب المسرحي بالتعبير عن قضاياها، ويحتوي على قصة طويلة تعرض في لوحات متعددة، ويعرض مسرح اللامعقول الفكرة بدون إثارة ولا توجد في هذا المسرح ستارة وهو يرفض الإيهام عن طريق الإضاءة والإثارة.

د) تبعاً لمادة العرض والتمثيل (قرانيا، 2005، ص365-366):

- 1) مسرح تمثيلي "ترفيهي" أو مسرح بالطفل: ويقصد به مسرح الطفل الذي يشارك فيه الأطفال بأنفسهم، وفي الوقت نفسه، موجه إليهم، يتعامل مع أحاسيسهم، ويلبي احتياجاتهم، وهو في معظم الأحيان مسرح تعليمي ترفيهي.
- 2) مسرح تعليمي "المسرح كمعين تعليمي" أو مسرح للطفل: وفيه تقدم عروض مسرحية موجهة للأطفال، وقد تكون عروضاً تعليمية وتنقيفية، تبسط المحتوى التعليمي تبعاً للمرحلة العمرية.

هـ) تبعاً للمسرح التربوي والتعليمي (نواصرة، 2002، ص58-59-60):

- 1) مسرح الطفل: وهو شكل من أشكال المسرح التربوي الموجه للأطفال ويعتمد على نص مسرحي محترف، مؤلف من حكاية أو أسطورة أو من التراث أو من المنهاج، ويقوم بالتمثيل ممثلون محترفون بمشاركة الممثلين الأطفال. ويتم عرض المسرحية في مسارح محترفة. ومن أنواع هذا المسرح:

- المسرح الكلاسيكي "التقليدي": الذي يتناول موضوعات وقضايا تخص الأطفال بأسلوب تقليدي كلاسيكي ويمر البناء الدرامي بالمراحل المعروفة وهي "البداية، والوسط، والعقدة، والذروة، والحل" بحيث ينتصر الخير على الشر.
- المسرح الاستعراضي "الغنائي": ويقدم هذا المسرح على شكل لوحات غنائية استعراضية وحوار نثري، والشخصيات غالباً ما تكون على شكل أمراء وأميرات وساحرات وحيوانات وشخصيات خيالية، ويعتمد الموضوع في الغالب على الحكايات والأساطير والخيال المشوق الذي يجذب الطفل.

- 2) المسرح المدرسي: وهذا النوع له خصوصية محددة وذلك لأنه لا يتم استخدامه وعرض أعماله المسرحية إلا ضمن نطاق المدرسة. وفريق العمل في المسرحية يتألف من المعلم والأطفال الذين يعملون كفريق واحد لإنتاج المسرحية. والموضوع عادة مأخوذ من المنهاج الدراسي، ويكون جمهور المسرحية في العادة من المعلمين والتربويين وأهالي الطلاب.

- 3) المسرح في التعليم "الدراما التعليمية": وهو عبارة عن وسط تعليمي يتيح الفرصة للأطفال للتعلم بفعالية وبشكل عملي في المادة التعليمية، وهو يتعامل مع المنهاج المدرسي ومع المواضيع ذات العلاقة بحياته ومجتمعه، والأطفال هم مشاركون بالبرنامج متفاعلون معه،

ويعتمد هذا البرنامج على مسرحيات قصيرة مدتها لا تزيد عن الساعة مستخدماً أساليب متعددة لعرض المادة التعليمية ومن هذه الأساليب: (لعب الأدوار، رواية القصة وتمثيلها، الألعاب والتمارين، الإيماء "التمثيل الصامت"، التفكير الإبداعي، الارتجال، الإيقاع). ويستخدم هذا النوع من المسرح في بعض الدول العربية التي أخذت هذا البرنامج من الدول الأوروبية. تجد الباحثة بأن المسرح تتعدد أنواعه باختلاف الغرض منه، فمثلاً قد يكون ترفيهياً بقصد إدخال البهجة والمتعة لنفوس الأطفال، وقد يكون تعليمياً بقصد تثقيف الطفل، وللمسرح أنواع أخرى حسب إمكانيات البيئة التي تستخدمه فقد يكون دائرياً أو متنقلاً.. وبهذا فإن تنوع المسرح بأشكاله يكسبه خاصية يمكن تطويعها كما نريد لتحقيق ما نبغي الوصول إليه وضمن حاجتنا وإمكانيتنا.

أما مميزات مسرح الأطفال فهي (البياري، 1986، ص 63):

- (1) تحريك مشاعر الأطفال وتغذيتها فنياً وأدبياً ووجدانياً.
- (2) ينمي قدرة الأطفال ثقافياً وعاطفياً وعقلياً ولغوياً وهو ينقل إليهم بلغة محببة الأفكار والمفاهيم في إطارات حافلة بالموسيقى والغناء والرقص.
- (3) عرض المسرحيات للأطفال يخلق منهم في المستقبل جمهور مسرحي ناجح يتذوق الرفيع منها ويزدري الرديء.
- وتضيف عزة عبد الفتاح وفاطمة هاشم في كتابهما "مسرح ودراما طفل ما قبل المدرسة" (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص 12):
- (4) المسرح بلغته "المسموعة" يتفق وخصائص نمو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين لا يستطيعون القراءة، وبالتالي لا يستطيعون - عادةً - قراءة اللغة "المكتوبة" في الكتب والقصص.
- (5) مسرح الأطفال بما فيه من عوامل الإيهام المسرحي، يتوافق مع خيال الأطفال الإيهامي.
- (6) مسرح الأطفال بما يقدمه من شخصيات وديكورات ومؤثرات وأحداث مرئية في الأماكن التي وضعت فيها وفي الزمان الذي حدثت فيه، يتفق مع طريقة الأطفال في التفكير الحسي والتفكير بالصور.
- (7) مسرح الطفل بما يقدمه من أبطال في مسرحياته، يتفق واهتمامات الأطفال وإعجابهم بهذه الشخصيات وبما تمثله من قيم محببة لهم.

ومن مميزاته أيضاً (بلبل، 1981، ص112):

- 1) الشمولية والجماعية: وهذا يعني أن مسرح الطفل يضم فنوناً متعددة كالتأليف والإخراج والتمثيل والموسيقى... يكمل بعضها بعضاً، وهذا ما يؤمن للطفل المشارك أو المتفرج فرص التعاون المثمر الذي يجعله يكتشف تلقائياً محاسن العمل الجماعي.
- 2) التأثير: وهذا يعني أن تجسيد الأعمال والنصوص الكتابية عن طريق التمثيل المسرحي يجعل من المسرح واسطة اتصال رئيسية بجماهير الأطفال تؤدي دورها الإيجابي في تربيتهم وتوجيههم نحو السلوك الأفضل والأكمل.
- 3) ج- التربية والإمتاع: وهذا يعني أن مسرح الأطفال فن مبهج وتربوي معاً، فهو يقدم البهجة والمتعة للأطفال من جانب، ويحقق أهدافاً تربوية بناءة من جانب آخر.

ويمكن تمييز مسرح الصغار من مسرح الكبار في أمور منها (موسى، مهيدات، 1992، ص15-16):

- **النص:** يختار مسرح الكبار نصاً يمتاز بأفكار تناسب مستوى الكبار وتعالج قضاياهم وتثير اهتمامهم، في حين أن مسرح الأطفال يهتم بنصوص مسرحية تعالج أموراً تهم الصغار، وتقدم أهدافاً وأفكاراً تتناسب ومستويات أعمارهم.
- **نوعية الممثلين:** الممثلون في مسرح الكبار هم من الكبار أنفسهم؛ لكن مسرح الأطفال يحتاج أحياناً إلى ممثلين من الأطفال وقد يكون الممثلون من الأطفال والكبار. وأحياناً يكون الممثلون من اللعب والدمى والعرائس.
- **جمهور المشاهدين:** المشاهدون في مسرح الكبار هم من الكبار فقط؛ أما جمهور المشاهدين في مسرح الأطفال، فقد يقتصر على الصغار أو يضم معهم المشرفين والمربين والمهتمين بشؤون الطفل.
- **اللغة:** تتناسب اللغة، في مسرح الكبار مع قدرات الكبار الذين يخاطبهم، ويشترط في مسرح الأطفال بساطة اللغة ووضوحها بما يتناسب مع مستوى الأطفال.
- يجب أن تكون مسرحيات الأطفال مناسبة الطول، وأن تتجنب الحكايات المعقدة، أو التي تضم شخصيات كثيرة العدد، أو التي بها عقدة ثانوية إلى جانب العقدة الرئيسية، لأن مثل هذه المسرحيات تثير الحيرة والارتباك لدى الأطفال.

بما أن لمسرح الطفل أشكال متعددة، ولكل شكل ميزاته، توجب علينا عند استخدام أحد أشكاله أن نراعي خصائص المرحلة العمرية الموجه إليها، والهدف المراد تحقيقه، وبما أن جمهور مسرح الطفل يختلف عن جمهور الراشدين، فهذا يتطلب التعامل معهم بخبرة عالية، لأن عقل الطفل ذاكرة بيضاء تنهل من كل من حولها.

6- عناصر بناء مسرحية الطفل وتقنياتها:

المسرحية شكل من أشكال الأدب الشيق، فيه جمال ومتعة، والمسرحية لها عناصرها وأصولها وقواعدها الأساسية والتي نحددها بما يلي:

1- الفكرة أو الموضوع:

إن حسن اختيار الفكرة يمثل الخطوة الأولى في طريق وضع مسرحية ناجحة، فالفكرة هي التي ستبنى عليها مختلف العمليات الفنية الأخرى (البيري، 1986، ص74)، وفكرة المسرحية هي الموضوع الأساسي، وهي المقدمة المنطقية والحقيقية أو الحقائق التي يريد الكاتب أن يؤكد عليها عن طريق تجسيدها على خشبة المسرح (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص20)، ويعتبر من الخطأ التصريح بالفكرة الأساسية للمشاهدين مباشرة، بل يجب أن يتعرف المشاهدون عليها من خلال العمل ككل نتيجة تفاعله مع أحداثها (ناصرة، 2002، ص155)، وتبرز فكرة المسرحية كأحد أهم العناصر الفنية المكونة للنص المسرحي، ذلك أن المؤلف المسرحي لابد من أن يسعى لاستحداث فكرة مسرحية جديدة لا تكون مكررة، من ناحية أخرى فإن على مؤلف مسرح الطفل المحترف ألا يلجأ إلى قصة بسيطة لا تصلح مادتها سوى لمسرحية من فصل واحد، بل يجب أن تكون غزيرة المادة (صقر، 2004، ص143).

وينبغي أن يتوفر في فكرة مسرحية الطفل ما يلي (بشير، 2005، ص26):

- البساطة والتسلسل حتى يتمكن الطفل من استيعابها.
- الوضوح والبعد عن التعقيد.
- ويضيف الشماس (الشماس، 2005، ص206-207): تنويع الموضوعات ولاسيما الموضوعات التي تعتمد البطولة والمغامرة، بحيث توضع في قالب من الخيال المنسجم الذي يثير لدى الطفل التشويق والاستغراب، من دون تشويه الواقع.

2- الشخصيات:

الشخصية بصفة عامة هي "كائن من ابتكار الخيال يكون له دور أو فعل ما في كل الأنواع الأدبية والفنية التي تقوم على "المحاكاة" وللشخصية في المسرح خصوصية تكمن في كونها تتحول من عنصر مجرد إلى عنصر ملموس عندما تتجسد بشكل حي على الخشبة من خلال جسد الممثل وأدائه، كما تعبر عن نفسها مباشرة من خلال الحوار. (بشير، 2005، ص26)، والشخصية إحدى العناصر الفنية الرئيسة في المسرحية والتي لها تأثير فعال وحضور مميز وعن طريقها يقدم الكاتب فكرته، ويمكن تعريفها "هي الواحد من الذين يؤدون الأحداث الدرامية في المسرحية المكتوبة، فهي

مصدر الأحداث والحبكة التي يمكن أن تتطور من خلال الأفعال والأقوال التي تصدرها الشخصية (عفانة، اللوح، 2008، ص100).

وللشخصية أبعاد:

- **البعد الخارجي:** ونقصد الصفات الجسمية والعمرية التي تميز كل شخصية تقوم بترجمة فكرة المسرحية، عن طريق ما تقوله وما تظهره من وعي، وبما تلبس وتستخدم من أشياء، وما تخلقه من مشكلات بحيث تقدم للجمهور المادة الحيوية التي تقوم عليها المسرحية. (العناني، 2007، ص29)
- **البعد النفسي:** وهي الصفات النفسية التي تميز كل شخصية، والتي تنعكس بدورها على تصرفات وأقوال الشخصية، فيتبدى من خلالها الشخصية المتزنة من غير المتزنة (سليمان، 2005، ص218).
- **البعد الاجتماعي:** ونعني به الصفات الاجتماعية التي تتميز بها الشخصية، وما يحدد أوصاف الشخصية وضعها الطبقي في المجتمع من حيث البيئة والدخل المادي ودرجة التعليم (عفانة، اللوح، 2008، ص105) وهذه الأبعاد الثلاثة متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر.

والشخصيات أنواع منها:

- **الشخصيات الرئيسة والثانوية:** فأما الرئيسة، فهي التي تدور حولها الأحداث . وأما الثانوية، فهي التي يسخرها الكاتب المسرحي؛ لنقوم بأدوار معينة.
- ***الشخصيات الثابتة والنامية:** فأما الثابتة، فهي التي تقوم بدور واحد من أول المسرحية إلى آخرها. وأما النامية، فهي التي تتغير تبعاً لتغير الأحداث.
- **الشخصيات المعقدة والبسيطة:** فأما المعقدة، فهي التي تمثل أنواعاً متنوعة من السلوك، وتتعدد أدوارها في المسرحية، وأما البسيطة فهي التي تمثل نوعاً واحداً من السلوك (سليمان، 2005، ص217).
- **الشخصية الصامتة:** وهي الشخصية الساكنة غير الناطقة، ولكن قد تقوم ببعض الحركات البسيطة، والهدف من وجود هذه الشخصيات: -تعزيز موقف معين في المسرحية. -توضيح مواقف المسرحية الرئيسة. -مساعدة الشخصيات الأخرى على القيام بأدوارها. -إضفاء جو معين على المسرحية (عفانة، اللوح، 2008، ص104).
- **شخصية متكاملة أو متبلورة أو دائرية مركبة** وهي التي تحتوي على الأبعاد الثلاثة "النفسي والمادي والاجتماعي"، وهي شخصية حية نابضة بالحياة.

• **شخصية غير متكاملة أو نمطية** وهي التي لا تشتمل على الأبعاد الثلاثة وتفتقد خاصة البعد النفسي ويستطيع المتفرج التنبؤ بسلوكها بمجرد ظهورها على المسرح، مثل الجزار، معلم القهوة...

• **شخصية كاريكاتورية** ليس لها وجود في الواقع ويقصد بها السخرية (عبد النبي، 1993، ص48-49).

ويجب أن تتسم الشخصيات في مسرح الطفل بالميزات التالية (الشماس، 2005، ص208-209):

(أ) أن تمثل الشخصيات المسرحية، النماذج المحببة للطفل والتي يراها في الحياة العامة... أي أن تكون صادقة في تجسيد الأدوار التي تقوم بها، لكي يتعاطف معها الطفل.

(ب) أن تكون الشخصيات واضحة من خلال أفعالها الملموسة، وعلاقاتها مع ذواتها من جهة، وعلاقاتها فيما بينها من جهة أخرى...حتى يتمكن الطفل من التفاعل معها، والافتتاع بما تقوم به وبأسلوب محبب.

(ج) يمكن تنويع الشخصيات من الكبار والصغار، أو من الصغار أنفسهم، أو تأخذ "بالأسننة" فتجمع بين الإنسان والحيوان والجماد...

(د) يجب أن يكون عدد الشخصيات قليلاً في المسرحية.

ومن مميزات الشخصية الجيدة في المسرحية قوة كلام الشخصية، وقدرته على تصوير أبعادها، ويحب الأطفال الشخصيات الغريبة والهزلية والشريرة، ويريدون أن يروا البطل أو البطلة تنتصر على الشر وتنزل به العقاب (العناني، 1991، ص93-94).

3- الصراع:

بعد أن يتم كاتب المسرحية اختياره لموضوعه الذي سيتناوله في المسرحية، وتحديد الشخصيات التي ستحمل الفكرة فعليه أن يضع لذلك صراع يثير الانتباه والانفعال والتشويق، والصراع هو "مناضلة بين قوتين متعارضتين ينمو بمقتضى تصادمها الحدث المسرحي" (عفانة، اللوح، 2008، ص106)، ويجب أن يكون الصراع متدرجاً ومنطقياً ومتصاعداً مبنياً على التتابع السليم، وإذا كان الصراع راكداً فهو غير مرغوب فيه (نواصرة، 2002، ص158)، والصراع إما أن يكون صراعاً داخلياً بين مجموعة من الدوافع النفسية لدى الشخص وإما أن يكون صراعاً خارجياً بين أفراد عدة ينتمون إلى فئات مختلفة، وتنشأ الحركة الدرامية عن الصراع، فالحركة الدرامية تبدأ من السؤال إلى الجواب ومن المشكلة إلى الحل في المسرحية (العناني، 2007، ص31-32)، وفي

مسرح الأطفال يجب أن يتحقق الصراع بأسلوب يناسب حاجات الطفل وقدراتهم على الفهم، حتى يؤدي الأهداف المنشودة (صقر، 2004، ص149).

4- العقدة:

هي الذروة لتعاقب الأحداث وتحرك الشخصيات، وفيها تصل المسرحية إلى نقطة حاسمة معقدة تحتاج إلى تفجير، وفي هذا الوضع التي يصل فيها التأزم إلى قمته يعظم الاهتمام لدى المتفرجين، ويزداد التأثير الانفعالي (شحاتة، 2000، ص225).

5- الحبكة أو ما يسمى بالبناء الدرامي:

وهي الربط بين حوادث القصة وشخصياتها ربطاً منطقياً يجعل من المسرحية وحدة متماسكة ذات دلالة محددة، ولبناء الحبكة الجيدة على الكاتب أن يرسم تصميمًا هيكلياً واضحاً لقصة المسرحية؛ حيث ينظم الحوادث والشخصيات معتمداً على المقدمة والعقدة والحل، وتترابط الحوادث في المسرحية ذات الحبكة الجيدة وفقاً لتسلسل منطقي، وليس حسب التسلسل الزمني (موسى، مهيّدات، 1992، ص19)، ويجب أن يكون البناء الدرامي للمسرحية المقدمة للطفل كائن حي متناسق، قائم على الحتمية والضرورة، أي أن كل حدث قائم على ما قبله وما بعده، ويتخذ البناء الدرامي الجيد شكلاً هرمياً، يبدأ بعرض خيوط الأزمة وشخصياتها ثم يتمخض عنها الصراع، حتى يصل للقيمة أو الذروة، ثم بعد ذلك في الانحدار نحو الحل (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص20).

وينبغي الالتزام بالأمور التالية في البناء الدرامي لمسرحيات الأطفال:

- الابتعاد عن التعقيد وتشابك الأحداث بما يعلو على مستوى الأطفال.
- مراعاة قدرة الأطفال على التتبع والتذكر والفهم والاستيعاب والربط.
- الابتعاد عن الغموض.
- تقديم مسرحيات من فصل واحد أو فصلين قصيرين.
- الإكثار من الحركة بما يناسب الأطفال. (العناني، 2007، ص31)

6- الحوار:

هو من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الكاتب المسرحي في رسم الشخصيات، وهو مصدر للمتعة، أو وسيلة لتواصل الشخصيات. وللحوار الناجح وظائف هي: - يسهم في تطوير الحوادث؛ لحيويته. - يسهم في تقوية عنصر الدراما. - يسهم في رسم الشخصيات. ومن شروط الحوار الناجح: "أن يكون طبيعياً وسليماً ورشيقاً، أن يكون قصير العبارات، أن يكون مناسباً للشخصية والموقف" (سليمان، 2005، ص220). وأن يرتبط بمستويات الأطفال اللغوية ويكتب باللغة العربية

البسيطة التي يفهمها الأطفال وأن تكون فقرات الحوار قصيرة سهلة الحفظ وأن يكون الحوار حركياً لا جمود فيه (قشوة، 2006، ص58).

7- عنصر الزمان والمكان:

فالمسرحية لا بد أن تخضع للتحديد الزماني والمكاني، وهذا يتوقف على مرحلة نمو الطفل، وخصائصه، فدرجة تركيز الطفل تزداد مع نموه، وبهذا يؤثر العنصر الزماني في طريقة وحجم بناء المسرحية، ولما كانت المسرحية عملاً يؤدي على المسرح فإن الكاتب والمخرج يكونان مقيدين بإمكانات منصة المسرح المتمثلة في المكان (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص21).

8- الحل:

يعتبر الحل العنصر النهائي للمسرحية والذي يأتي في نهايتها معلناً عن تفسير الأحداث المتشابكة، ويعتبر الحل هو المنظر الأخير الذي تظهر فيه الأشياء التي ظلت مجهولة، ولا بد أن يكون الحل معقولاً، واضحاً، مناسباً للأحداث وقدرات المتلقي، ويفضل أن يكون سعيداً يجلب السرور للطفل، ويجب أن يكون منطقياً بما فيه الكفاية (شحاتة، 2000، ص225-226).

أما تقنيات العمل المسرحي؛ فهي العناصر المكملة لما سبق وهي:

(أ) **المناظر والديكور:** كل مسرحية تعكس البيئة أو العصر والمكان الذي تحدث عنه، ويجب أن نراعي في العمل المسرحي إمكانيات المسرح وقدراته على إبراز المكان والزمان. ويتميز الديكور بأنه كثيراً ما يختصر الحوار، ويربط الأحداث بالوقائع، ويعطي الانطباع الأول عن المسرحية. وينبغي أن يختار مخرج مسرحيات الأطفال مسرحية ذات مناظر جذابة، ومن الأوفق أن تقدم مناظر متعددة للأطفال. (العناني، 1991، ص94-95)، والمقصود بالديكور المسرحي هو القطع المصنوعة من أطر من الخشب والقماش أو نحوها، لكي تعطي شكلاً لمنظر واقعي، أو خيالي، أو منهما معاً، على أن ترتبط إحياءات هذا المنظر بمدلولات المسرحية المعروضة (حمادة، 1994، ص130). ومن وظائف المناظر: *الإحياء بالمكان والزمان. *الإحياء بالحالة النفسية والاجتماعية. *تصوير المكان. *التجميل. *التغطية. *ربط الأحداث بالواقع. *اختصار الحوار (سليمان، 2005، ص267).

(ب) **الملابس:** تأتي الملابس المسرحية والأزياء المستخدمة في العرض المسرحي باعتبارها جزءاً مكماً للديكور ومساعداً للممثل في تجسيد أبعاد الشخصية التي يؤديها، وتحقق الملابس المسرحية قيمة دلالية في الأهمية، فهي توضح الزمن الذي تدور فيه الأحداث المسرحية وتؤكد عليه كما أنها تعطي دلالة مكانية لتوضح المكان الذي استخدم هذه الأزياء (صقر، 2004، ص193)، ويقصد بالملابس هي التي يرتديها الممثلون أثناء تأديتهم لأدوارهم على

خشبة المسرح، وتكمن أهمية الملابس في العرض المسرحي على أنها جزء لا يتجزأ من الشخصية المسرحية (عفانة، اللوح، 2008، ص126)، ويفرح الأطفال كثيراً بالملابس في حد ذاتها، ويتأثرون بالألوان أكثر ما يتأثرون بالزبي، ويتجاوبون مع الألوان الزاهية بصفة خاصة (العناني، 2007، ص38).

(ج) **المكياج:** وهو تغيير مظهر الوجه للممثل أو أي جزء من جسمه عن طريق استعمال معاجين، وأصباغ، ومساحيق، وأشياء أخرى، والهدف من المكيجة هو خلق ملامح حية معينة، لتعبر عن الشخصية، أو الشيء المراد تقمصه، بشرط أن يحس المتفرج بذلك (حمادة، 1994، ص250)، وفي مسرح الكبار أو في مسرح الصغار ينبغي استخدام نوع جيد من المكياج حتى لا يؤدي إلى التهاب في البشرة، وإذا لم يكن للمكياج القدرة على تجسيد الشخصيات الخيالية فيمكن للمخرج استبداله بالأقنعة (العناني، 2007، ص39)، ولعل المكياج يلعب دوره في مسرح الطفل خاصة في شخصية مهرج السيرك، بألوان الوجه الزاهية ذات الأشكال المختلفة، وأيضاً شخصية الساحر والعفريت، بغرابة التكوينات والألوان (صقر، 2004، ص195).

(د) **الإضاءة:** استخدم المسرح الإضاءة منذ عهد الإغريق والرومان، وقد تقدم هذا الاستخدام كثيراً، ويوجه مخرج مسرحيات الأطفال عناية خاصة لتغيرات الألوان تحت الإضاءة (العناني، 2007، ص36-37)، وتساهم الإضاءة في إبراز الجمال وتجسيمه، كما تتميز بقدرتها على إضفاء جو خاص على المسرح، وتعبّر عن الزمان والمكان مثل: "ليل، نهار" وتعتمد الإضاءة المسرحية على: *موضوع المسرحية. *تصميم خشبة المسرح (سليمان، 2005، ص271).

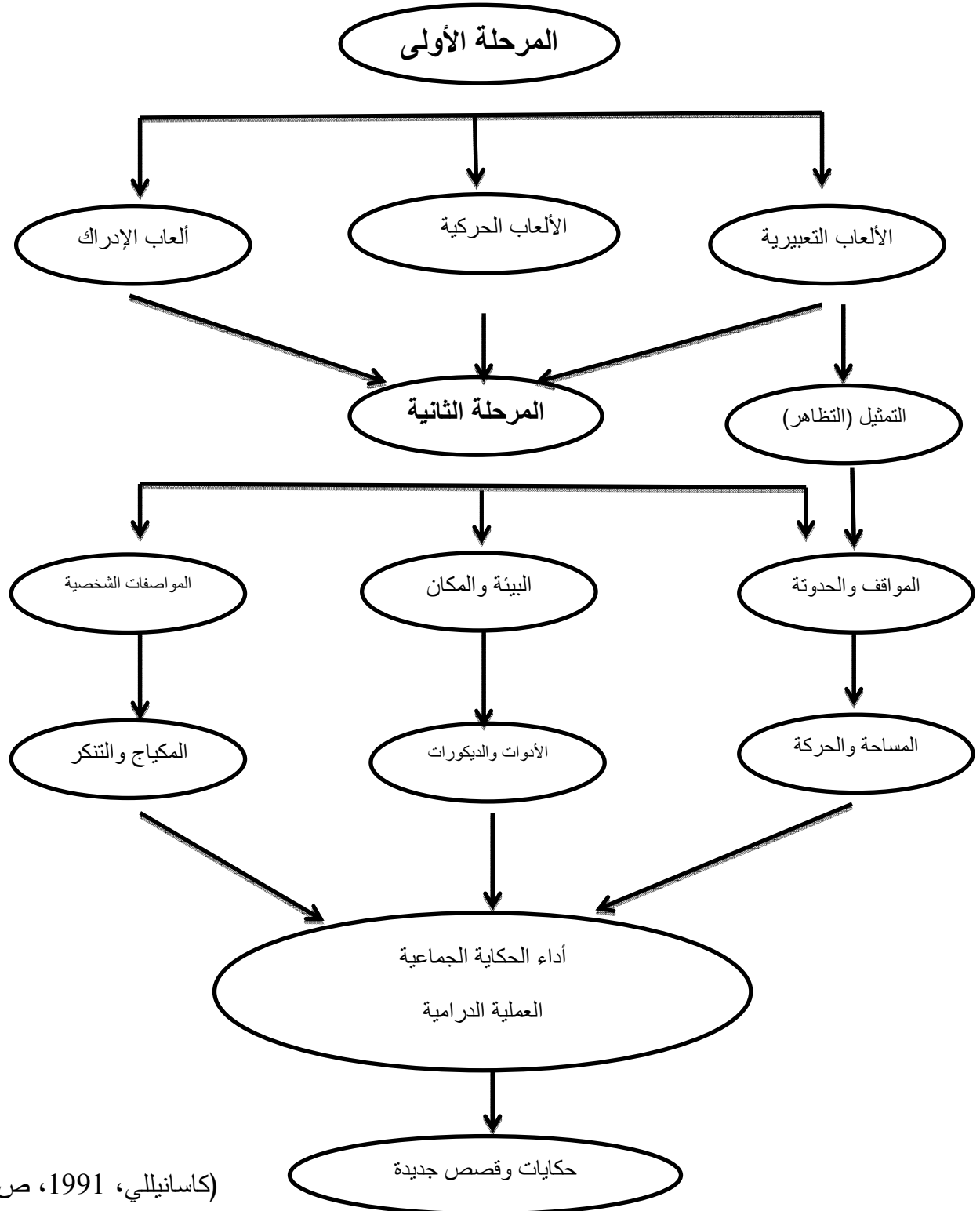
(هـ) **الموسيقى:** تساهم الموسيقى في تربية وتنمية وجدان الطفل، وتثير انفعاله، وقد يتضمن العرض المسرحي أغاني تساعد الأطفال على فهم مضمون المسرحية والاستمتاع بها، وينبغي أن يتوافر في الأغاني والموسيقى في إطار مسرح الطفل ما يلي: -أن تتميز بالحيوية والإيقاع الشيق، -أن تكون كلمات الأغاني بسيطة تفيض بالمرح والتفاؤل (بشير، 2005، ص29-30).

(و) **الإكسسوارات:** ويقصد بها كل شيء يستعمل على المسرح، فيما عدا المناظر والممثلين والملابس وهي أربعة:

- (1) **مهمات المنظر:** من مفروشات توضع على أرضية المسرح (مقاعد، سجاجيد...).
- (2) **مهمات اليد:** وهي عبارة عن أدوات استعمال تحمل في المسرح بأيدي الممثلين (خطابات، بنادق، طعام...).
- (3) **مهمات الزينة:** وهي أشياء تستعمل لتزيين الحائط (لوحات، ستائر...).

4 مؤثرات: وهي أي شيء لا يدخل ضمن الإضاءة أو بعض الأقسام الأخرى (تِلج، أمطار، رياح...). (سليمان، 2005، ص269)

بالنهاية نجد أن هذه العناصر ومكملاتها الفنية ضرورية لإنجاح العمل المسرحي ومساعدته على تحقيق الغرض المطلوب منه. وقد حدد (فابريسيو كاسانييلي Fabrizio Kasanelli) مراحل العملية المسرحية بالشكل التالي رقم (2) يوضح مراحل العملية المسرحية:



(كاسانييلي، 1991، ص103)

7- الإطار العام لفن كتابة مسرح الطفل:

هناك ثلاثة اعتبارات رئيسية يجب أن تخضع لها الكتابة للأطفال:

(1) **الاعتبارات التربوية والسيكولوجية:** فكاتب الأطفال مرب قبل أن يكون مؤلف قصة، أو رجل مسرح ولا يمكن التضحية بالاعتبارات التربوية في سبيل عنصر من عناصر العمل الموجه للأطفال (أبو مغلي، الفار، سلامة، 1993، ص97)، وكاتب الأطفال الناجح يجب أن يعرف كيف يصل إلى حدث درامي مشوق في إطار قواعد التربية السليمة، وفي ضوء علم نفس الأطفال (نجيب، 2000، ص31).

(2) **الاعتبارات الأدبية:** فالكتابة للطفل فن وممارسة، والكاتب الناجح هو من يستطيع النظر إلى العالم الذي يحيط به من خلال عيون الأطفال فيصور الأشياء كما يرونها، والذي يكتب للأطفال يتطلب منه معرفة قواعد العروض وأوزان الشعر، وقوافيه وأسرار الجمال الشعري، ومواصفاته الفنية، كل هذه الاعتبارات الأدبية ينبغي أن تتلاءم مع مستوى الأطفال الذين نكتب لهم ودرجة نموهم الأدبي (أبو مغلي، الفار، سلامة، 1993، ص98).

(3) **الاعتبارات الفنية التقنية المتعلقة بنوع الوسيط:** والوسيط هو الذي ينقل أدب الأطفال إليهم وقد يكون كتاباً أو مسرحاً أو... ولكل وسيط من هؤلاء الوسطاء ظروفه المعينة، وإمكاناته الخاصة، التي يجب أن يراعيها الكاتب. (نجيب، 2000، ص32)

ومن الطبيعي أن تتجه أفكار المؤلفين المسرحيين إلى الموضوعات التي تحظى باهتمام الأطفال وتمتعهم وتنمي قدراتهم العقلية وتخلق لديهم القدرة على الابتكار (صقر، 2004، ص158).

ومن أهم مصادر الأفكار لمسرح الطفل:

- **القصص الشعبية والخرافية:** فهي تعتمد على الخيال، ويجب أن نعترف ونحن نعرض مثل هذه القصص أن لها من الأثر السحري الذي تحدثه لدى المتفرجين الصغار الشيء الكبير.
- **الأساطير:** إن البحث في الأساطير يكشف عن قصص خرافية درامية كثيرة، وبعضها يكون من السهولة بمكان نستطيع فيه أن نخضعه للبناء الدرامي وأن نجعل من هذه الأساطير مادة مسرحية تنال النجاح لدى الأطفال في سن مبكرة.
- **حكايات البطولة:** أغلب الحكايات والتي تتناول أبطالاً تعد مادة خصبة لمسرحيات الأطفال والغالبية العظمى من جمهور مسرح الأطفال من البنين والبنات يعشقون البطولة، وإذا امتزجت قصص البطولة الواقعية منها والخرافية فقد تكون مصدر ترويح وإفهام لهم (البياري، 1986، ص64-65).

- **التاريخ:** حيث يختار المؤلف من أحداثه ما يراه مناسباً لعلاج مشكلة إنسانية تصلح لكافة العصور، أو يختار ما يراه مناسباً من أحداث تصلح لعلاج مشكلة من مشكلات عصره.
- **القصص الشعرية:** وتعد مجالاً خصباً لمسرح الطفل.

- **المشكلات الاجتماعية المعاصرة:** وتعتبر مصدراً هاماً لموضوعات مسرحية يمكن أن يقدمها مسرح الطفل. ولكن ينبغي أن تصاغ الفكرة في قالب مشوق وممتع حتى يمكن للمؤلف جذب انتباه المتفرجين الصغار لمدة طويلة دون أن ينصرفوا عن العرض المسرحي (اسماعيل، 2004، ص 266-267)، وتؤخذ مادة النص المسرحي للأطفال أيضاً من: "الحياة الواقعية، الخيال، التجارب الشخصية للأديب، العقل الباطن" (سليمان، 2005، ص 233).

وهناك بعض الشروط والملاحظات المتعلقة بالكتابة للأطفال نذكر منها (عبد الحميد، 2004، ص 150-151):

- (1) يجب أن يتفق الأسلوب مع مستوى الطفل ودرجة نموه من الناحية المعرفية واللغوية.
- (2) يجب اختيار الألفاظ السهلة الواضحة، والعبارات التي تؤدي المعنى دونما تعقيد أو صعوبة.
- (3) استعمال التكرار للتأكيد وخاصة للأطفال الصغار فنقول مثلاً: كانت الحجرة واسعة واسعة بدلاً من قولنا واسعة جداً.
- (4) التشويق عامل هام وجذاب لانتباه الطفل، وهذا يحتاج إلى براعة الكاتب ومهارته.
- (5) يجب الابتعاد عن أسلوب الوعظ والإرشاد وكذلك النصح المباشر، ونستعمل ذلك بطريقة غير مباشرة عن طريق القدوة الحسنة والاستهواء المقبول.
- (6) العمل على اختيار عناوين وأسماء تتفق مع مراحل نمو الطفل.

أما جمال نواصرة (نواصرة، 2002، ص 153) أضاف الشروط التالية:

- (7) يجب أن يكون النص منسجماً مع طبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده.
- (8) يجب أن يكون باللغة العربية الفصحى المبسطة.
- (9) يجب أن يحتوي على عنصر الفائدة والمتعة.

ومن الاتجاهات التي يجب مراعاتها عند اختيار مادة الطفل (بعلي، 2006، ص 40):

- يجب أن تعمل هذه المادة على تشكيل عقلية خصبه لدى الطفل، تدفعه إلى المزيد من البحث والتأمل وتنشيط الخيال.
- من ناحية أخرى يجب أن يحمل كل ما يقدم للطفل قيمة مستقبلية، وألا يكون من النوع الذي لا يحرك في الطفل ساكناً ولا يدعو إلى الفعل.

- من ناحية ثالثة فإن ما يقدم للطفل من أفكار لا ينبغي أن يمثل بالنسبة له حلاً نهائياً لمشكلات قائمة، بل يجب أن يدعو إلى المشاركة في مصير الشخصيات واتجاه أفعالهم.

إن عملية الكتابة للطفل من الأمور الصعبة التي يواجهها الكاتب المسرحي حيث أن هذه الشريحة العمرية ذات خصائص مميزة وحساسة على الكاتب أن يراعيها، وسبب التطرق في هذه الدراسة لهذه الناحية هو أنه في الجانب التطبيقي تم الاستفادة من خبرة كاتب مسرحي لقولبة الأفكار العلمية إلى نص مسرحي مناسب للأطفال فكان من الضروري التعرف على قواعد الكتابة للطفل والاعتبارات التي تخضع لها.

8- التمثيل والإخراج في مسرح الطفل:

أولاً- التمثيل: إن التمثيل من ألوان النشاط المحببة للصغار والكبار وهو يتضمن عملية محاكاة وتقليد لشكل ثابت أو متحرك، وفيه يتم التعبير بالجسد والحركة والإيماءة والصوت عن الحالة الجسمية والنفسية والاجتماعية لشخص معين، والحقيقة أن فن التمثيل يقوم على عنصرين أساسيين وهما:

- أ) تصوير شخصية والامتلاء بها والعيش فيها.
- ب) التعبير عما يقدم، ووسيلته فن الإلقاء بين الكلام والإيماءة والحركة (العناني، 2007، ص43).

وللتمثيل أهمية في مجال التربية والتعليم وذلك من خلال تعليم الطفل السلوك المستقيم والنظم التي تهم حياته، وفي التربية السلوكية يمكن توظيف التمثيل في تربية الذوق والعاطفة وتأكيد الشخصية، وتكمن أهمية التمثيل لدى الأطفال في مساعدتهم على اكتساب المفردات والجمال المعبرة عن الخبرات الجديدة (البياري، 1986، ص50-51).

والممثل هو الذي يجسد الشخصية المرسومة، ويعطيها بعداً حيوياً على خشبة المسرح. وقد يرتفع الممثل بالشخصية إلى درجة عالية، وقد يهوي بها إلى القاع؛ ولذلك عليه أن يفهم أبعاد الشخصية النفسية والاجتماعية فهماً جيداً (اسماعيل، 2004، ص269).

وفيما يلي توضيح لدور الممثل (سليمان، 2005، ص265-266):

- 1) يتميز الممثل بالوقار والثبات والعمق، ويتمتع بفن مخاطبة القلوب وإظهار المشاعر والصدق.
- 2) إن استرخاء الجسم والصوت وسلامتهما يترتب عليهما فاعلية عملية شد المشاهدين وجذبهم والتأثير فيهم.
- 3) من وسائل الممثل في التعبير: الضحك والبكاء، ولكليهما تأثير عاطفي لا تستطيعه الكلمات.

- (4) على الممثل أن يقنع المتفرجين بأن أموراً حقيقية تحدث لأشخاص حقيقيين على المسرح، وعليه أن يعبر أيضاً عن الحياة الداخلية للفرد.
- (5) يراعي الممثل الأمور التالية حين يواجه الجمهور:
- أ) أن يرى الجمهور كل حركة يقوم بها.
- ب) أن يسمع الجمهور كل صوت يصدر عنه.
- ج) الاستدارة نحو الجمهور عندما يتحدث ليرى الجمهور تعبيرات وجهه بوضوح.
- والعناصر التي يجب توافرها فيمن يقوم بالتمثيل (العناني، 2007، ص49):

- 1) الموهبة وسلامة النطق والدراسة والكفاية الدرامية.
 - 2) القدرة على الإبداع، وسرعة البديهة.
 - 3) القدرة على التمييز بين الجيد والردىء.
 - 4) الممارسة والتدريب.
- والنشاط التمثيلي أنواع:

- **التمثيل الإيمائي "الصامت، البانتو ميم"**: وهو الفعل بدون كلام. والفعل الذي نعنيه هو: الفعل المعبر عن تعبيرات الوجه والحركات الجسمية التي تستخدم لقول شيء ما فيما يتعلق بعناصر الشخصية والموقف والمكان وجو المسرحية دون استخدام الحوار المنطوق . (Holden, 1981, p26)
 - **التمثيل الفردي**: وهو الذي يقوم به فرد واحد بتقليد عدة شخصيات في التمثيلية، وهو لا يحتاج إلى إمكانيات كثيرة لأن الممثل يبقى بملابسه العادية نفسها.
 - **التمثيل مع القراءة**: وهو أن يحصل كل ممثل على ورقة مكتوب فيها دوره، وهذه طريقة تسهل التمثيل في النشاط الترويجي. (العناني، 1991، ص66-67)
 - **ويضيف (عفانة، اللوح، 2008، ص61) التمثيل الارتجالي**: في هذا النوع من التمثيل يمكن أن يقف الممثل أمام الصف أو النادي، ويأخذ بتمثيل دور معين أو مشهد، دون الرجوع إلى نص مكتوب، والاعتماد هنا على الذاكرة والثقافة الشخصية.
 - **التمثيل العادي**: وهو بحاجة إلى مسرح وإضاءة وملابس ومكياج وديكور وموسيقى وإخراج.
- ثانياً- الإخراج**: هو الكيفية الختامية التي يقدم بها مخرج المسرحية مسرحيته للمشاهدين بالصورة التي يكون راضياً عنها، والتي يعتقد أنها تحقق الأهداف المرجوة من عرضها، وترضي المشاهدين (سليمان، 2005، ص263).

ويعرف الإخراج: بأنه عملية تحويل النص المسرحي من المجال المقروء، أو الشفاهي إلى المجال المنظور والمسموع كي يستهلكه متفرجون (حمادة، 1994، ص44).

والمخرج كمفهوم عام هو ذلك الفنان الذي يقرأ المسرحية بتعمق ويصور أحداثها على مسرح مخيلته ثم يجسدها على منصة المسرح بواسطة الممثلين.

وعموماً مهام المخرج أو وظائفه تقسم إلى الآتي (العناني، 2007، ص51-52):

1. **مرحلة العمل الذاتي:** وهي الفترة التي يستغرقها في قراءة وتحليل المسرحية وفيها يحدد بالضبط الأثر الذي يحاول المؤلف المسرحي أن يحصل عليه بمسرحيته.

2. **مرحلة التنفيذ مع الممثلين:** بعد أن يضع المخرج خطته في الإنتاج يبدأ في تنفيذها وتقسم هذه المرحلة إلى: - مرحلة دراسة المسرحية ومناقشتها مع الممثلين. - مرحلة التدريب على الإلقاء. - مرحلة العمل مع فنان الديكور والمؤلف والموسيقى ومنفذي العمل.

وهناك مسألة جوهرية، على المخرج أن يراعيها، وهي مشاركة الأطفال في العمل المسرحي، فعلى المخرج خلق وإبداع مجالات للمشاركة بين جمهور الأطفال وبين عناصر العرض، حتى وإن لم يكن النص متضمناً هذا الجانب (اسماعيل، 2004، ص275).

والمخرج الجيد للأطفال هو الذي يرى العالم من خلال نظرة الأطفال، ويفهمهم ويحترمهم ويهتم بسعادتهم، وينبغي على المخرج الجيد أن يكون ملماً بعلم نفس الأطفال سواء كان هذا الإلمام عن طريق الدراسة، أو من التجربة الشخصية الناجمة عن معايشة الأطفال، وفهم طباعهم وسلوكهم (سليمان، 2005، ص263).

وعلى المؤلف والمخرج والممثل أن يتعاونوا على ما يأتي (اسماعيل، 2004، ص276):

1. شد انتباه المتفرج بحيث لا يدع أي فرصة لتسرب الملل إلى نفسه.
2. إعطاء المتفرج صورة صادقة لشخصيات الممثلين منذ دخولهم إلى المسرح.
3. استغلال الحوار في إلقاء الضوء على شخصيات المسرحية وأحداثها.
4. اكتساب ثقة المتفرج، وذلك بالكشف عن أمور يجعلها الممثلون كمفاجأة تنتظرهم في الخفاء يشناق إلى معرفة ما يخفى .
5. استغلال ما يجري خارج المسرح للتأثير على المتفرج، وذلك بإحداث بعض المؤثرات الصوتية كأصوات معركة أو غيرها.

9- مسرحة المناهج:

هي عملية تحويل المناهج والمقررات الدراسية إلى مسرحية تعبر عن الأفكار والمعلومات والقيم التربوية والجمالية عن طريق الحوار الذي يدور بين الشخصيات بأسلوب جذاب متناسق الشكل والمضمون محتوياً على عنصري الفائدة والمتعة.

ومن أهداف مسرحة المناهج (نواصرة، 2002، ص163-164-165):

1. ترسيخ القيم التربوية والإسلامية المثلى لدى الطفل المؤدي والمتلقي.
2. تبسيط المواد والمناهج الدراسية وتسهيل استيعابها.
3. تعويد الأطفال على الثقة بالنفس ومواجهة الناس وكسر حاجز الخوف والخجل لديهم.
4. التركيز على استخدام اللغة العربية الفصحى.
5. تعويد الأطفال على حضور العروض المسرحية وتذوقها.
6. تقديم المعلومات للأطفال بأسلوب جذاب دون الإحساس برهبة المعلم ومراقبته لهم.
7. مساعدة الطفل على التفكير وإيجاد الحلول المختلفة.

ويمكن للآباء استخدام هذا الأسلوب الدرامي في المنزل عند استذكار الأبناء لدروسهم حيث يمكن تحويل بعض موضوعاتهم الدراسية إلى مشاهد مسرحية يشترك الجميع في أدائها. (راشد، 1998، ص246)

ولمسرحة المناهج طريقتان في التنفيذ:

أولاً- الدراما المبتكرة:

والدراما المبتكرة في المجال الدراسي، عبارة عن فكرة يحاول أن تستخرجها المعلمة من الأطفال، أو أن تطرحها عليهم، ثم يبدأ الجميع من خلال ذواتهم ابتكار مواقف وشخصيات وحوار في إطار هذه الفكرة، بصورة مرتجلة في الحوار والحركة ويمكن أن تتحول إلى نص مسرحي (اسماعيل، 2004، ص298)، وهي تختلف عن المسرح الرسمي (Formal Theater) فالأداء في الدراما الإبداعية يرتكز في غرفة النشاط، ويتدرج من المواقف والأحداث السهلة إلى الأحداث الصعبة (Hardin, 1986, p460).

وتأخذ الدراما في مرحلة ما قبل المدرسة شكل الألعاب. ومن أجل أن تحقق الدراما الخلاقة هنا هدفاً، يرى فابريتيديو كاسانيللي أنه يجب الالتزام بالآتي:

1. أن يضع المعلم نفسه في قلب اللعبة عن طريق مشاركة الأطفال استمتاعهم بها، فيتحرك معهم ولا ينفصل عنهم في أي لحظة من اللحظات، فدور المعلم هو دور المحاور الذي يحتاجه الأطفال للتأكد من صلاحية ما قدموه في اللعبة أو التمرين.
2. أن يدرك المعلم أن الألعاب والتمارين تمثل الجانب الشكلي من نشاط الأطفال الذي يتصل مع ما يمارسونه من ألعاب تلقائية؛ ولذلك يجب أن يلتزم المعلم بالإيقاعات الطبيعية للطفل، وأن يربط بينها وبين ما يقدمه لهم من مقترحات جديدة. (اسماعيل، 2004، ص300)

ثانياً- النمادج:

وهذه الطريقة تعتمد على وضع نماذج درامية تتناول المناهج التي تدرّس، ويضع هذه النماذج المعلمة، أو أي شخص لديه خبرة بأسس كتابة المسرحية. (سليمان، 2005، ص241)

ثانياً- مسرح العرائس:

يعد مسرح العرائس أحد الوسائل القريبة إلى قلب الطفل والتي تشعره بالمتعة والبهجة والسعادة. وقد أثبتت الأبحاث أن لمسرح العرائس إسهامات ملموسة في نضج شخصية الأطفال، فهو وسيلة من وسائل الاتصال الفعالة التي لها أثرها في تكوين اتجاهات الطفل وميوله وقيمه وتحديد نمط شخصيته. فالمسرحية هي نوع من اللعب الإيهامي (وزارة التربية، 2010، ص49).

ومسرح العرائس فن من الفنون المحببة للأطفال، وله تأثيره الإيجابي على نفوسهم، فقد اهتمت الدول المتحضرة اهتماماً كبيراً بتعليم الصغار وتنقيفهم عن طريق هذا المسرح، حيث يُقدم من خلاله المعلومات والإرشادات والتوجيهات والخبرات التي يحتاجها الطفل في سنوات حياته، كل ذلك بأسلوب محبب للصغار وقد أبتكر فن الدمى ليكون وسيلة من وسائل التعبير عن مكونات النفس البشرية في صورة عرائس ودمى (عبد المقصود، 2003، ص7).

كما أن مسرح العرائس يؤمن المناخ المناسب لتقديم الخبرة الإنسانية، حيث يعتبر بمثابة تعلم مباشر وتنظيم موازي للسلوك الإنساني، ويشير "إدجار ديل" بأن المسرح بإمكانه تقديم الخبرات البديلة للطفل التي لا يمكن له أن يخبرها بنفسه بطريقة مباشرة، إذ أنه يستمد من خلالها أفكار وقيم، حيث يقدم له المسرح الخبرة البديلة لتقريبه من الخبرة الحقيقية، فالفن أحد مصادر المعرفة الإنسانية وعامل مهم للتقدم الحضاري (E. Richard, 1991, p46).

الدمية رفيقة الطفل منذ مراحل طفولته الأولى، فقد يضيف عليها الحياة ويحاورها ويخاصمها ويضاحكها، وهذا القرب بين الطفل والدمية يمكن أن نستفيد منه ونوظفه في تكوين شخصية الطفل.

1- تعريف مسرح العرائس والعروسة:

يُعرّف مسرح العرائس على أنه: نوع من أنواع التمثيل تتم فيه الحركات بواسطة عرائس، يتم تحريكها من وراء ستار يصلح لعرض الموضوعات في بساطة لا تتوفر للتمثيل العادي، وتعتمد على الحركة أكثر من اعتمادها على الحوار اللفظي، الأمر الذي يناسب الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم، ويمكن أن يتناول بعض الموضوعات من المناهج الدراسية ويعرضها بصورة مشوقة ومحبة لهم (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص24).

وتعرف العروسة: بأنها شكل صغير على شكل إنسان، يتحرك بالخيوط، أو الأسلاك المعدنية، أو اليد، كما يعرف "محرك العرائس": بأنه ذلك الشخص الذي يحرك العرائس، أو يقدم عروض العروسة (عفانة، اللوح، 2008، ص76).

2- أهمية مسرح العرائس:

مسرح الدمى هو امتداد للدمى التي لعب بها الأطفال أولاً، ويقوم مسرح الدمى على بعث الحياة في الدمية وهذه الحياة لا تسحر الأطفال وحدهم، بل تثير الكبار أيضاً، ويتميز مسرح الدمى بطغيان الخيال الذي يبتكره الفنان، وهذه ميزة ذات أهمية لأنها تجعل من الدمية وسيلة تعبير مكتملة بما توحى من دلالات رمزية، وبما تنطوي عليه من إمكانات تعبيرية. وهي بهذا تكون أقوى تأثيراً من الممثل بكل أدميته وطاقته البشرية، والمسرح بإمكاناته ومقوماته ومناظره، يتفق مع تفكير الأطفال الحسي (أبو مغلي، الفار، سلامة، 1993، ص168-169).

وترجع الأهمية التربوية لمسرح العرائس، إلى أن قوة المخيلة عند الأطفال تتناسب عكسياً مع تقدم أعمارهم، فأى شيء بالنسبة للصغار يمكن أن يصبح دمية صالحة للعب، وتصبح هذه الكائنات الصماء في نظر الطفل حية، وبذلك يكشف العرض العرائسي، عما يدور في نفس الأطفال، ويكشف أيضاً عن مدى نموهم الانفعالي والعاطفي من خلال الانفعالات والتعليقات التي يبدونها، وهم يشاهدون عرضاً ما (المطلق، 2007، ص104).

إضافةً إلى أن عنصر الحركة هام جداً في لفت انتباه الأطفال، وكذلك الصورة المجسمة في ألوانها الحية عند تحريكها، إضافةً إلى الصوت في تعبيراته المختلفة، كل هذا

جعل مسرح الدمى وسيلة هامة في توجيه انتباه الأطفال إلى النواحي الأدبية والاجتماعية والخلقية التي نرغب في تزويده بها تزويداً غير مباشر. (ابراهيم، اسماعيل، 2005، ص52)

والعرائس تقوم بأدوار حيوية وهامة للطفل، وتتلخص هذه الأدوار فيما يلي (عبد الفتاح، هاشم، 2005، ص32):

1. تغيير سلوكه إلى الأفضل دوماً.
2. إزاحة القلق والتوتر الداخلي عنده.
3. تتيح فرصة التعامل الجماعي ومشاركة الآخرين أفكارهم.
4. تساعد على نمو مهارات الاتصال.
5. تساعد الأطفال على التعبير عن ذواتهم دون خوف من عدم تقبلهم من الآخرين.
6. المساعدة على تشخيص بعض عيوب النطق، والاضطراب النفسي والاجتماعي.
7. المساعدة على تطوير المواهب الفنية الدرامية.
8. تحقيق التكامل على العديد من مجالات المنهج العلمي.
9. تساعد على إبداع واكتشاف اهتمامات جديدة.
10. تساعد العرائس الأطفال الذين مروا بخبرات الفشل، أن يصبحوا ناجحين في مجال المسرح.
11. تساعد العروسة والتمثيل في المسرح، الأطفال الخجولين والمنسحبين، والذين لا يشعرون بالأمن، على أن يتغلبوا على خجلهم، ويكتسبوا الثقة حيث إن العرائس هي التي تمثل وليس هم.
12. يساعد مسرح العرائس في إشباع حاجات الطفل، بما يتضمنه من موضوعات تهمة.
13. يساعد مسرح العرائس في تقديم المثيرات التي تحقق الرغبة في اكتساب المفاهيم لدى الأطفال.

ولمسرح العرائس دوره الهام والأساسي في تنمية ملكات التذوق عند الأطفال، وإرهاف الحس الجمالي لديهم، وهو بذلك يساهم في معاونة الأطفال على تذوق الفن والتعرف عليه، ويساعده على الإحساس بالجمال ومعاشته، فيوفر بهذا السلامة النفسية للأطفال، ويتمكنون من خلاله من الإحساس بصورة إيجابية بالنشاط والقوة والحيوية والسعادة، مما يؤهلهم بعد ذلك إلى التفكير الإنشائي والأداء البناء وابتكار أفكار جديدة يلعب الخيال دوراً هاماً في ابتكارها (خلف، 2006، ص226).

ويهدف مسرح العرائس لتحقيق التسلية والترفيه والمتعة، كما يعد للتنقيف والتعلم، ونشر الأفكار، فهو يمكن أن يساعد في تدريس اللغات المختلفة وتدريس العلوم الاجتماعية والسلوكية والتربوية، وفي التنقيف الصحي، والتنوعية القومية، ومحاربة العادات السيئة. (سليمان، 2005، ص251)

للعروسة خصائص قريبة من نفس الطفل، وهذا الجانب يساعدنا على إكساب الطفل كل ما يفيد، ويمكن للدمى المتحركة أن تسهم بشكل فعال في العديد من جوانب تعلم الطفل وتطوره.

4- أنواع العرائس:

هناك أنواع كثيرة من العرائس الشائعة، وسوف نتعرض للأكثر شيوعاً منها، وفيما يلي ذلك:

(أ) عرائس الخيوط "الماريونيت Marionette": وهي أكثر الأنماط إرضاءً للجمهور وأكثرها استخداماً اليوم، وهي عبارة عن أشكال متصلة أجزاؤها يتم التحكم فيها من الأعلى بواسطة خيوط أو أسلاك يتراوح عددها من واحد إلى أربعين خيطاً، وذلك حسب حجم العرائس نفسها، أو ما تؤديه من حركات، وهناك طرائق عديدة لصنع هذا النوع من العرائس وليس من الضرورة أن تكون معقدة. وتجمع هذه العرائس بين اتساع مجال الحركة وليونة التحريك ويسره. (العناني، 2007، ص129)، وهذا النوع من العرائس يُستخدم في الأدوار التي يغلب عليها طابع التسلق والحركات غير العادية، وأفضل الدمى تلك التي تُصنع من القماش لأنها تكون لينّة ويمكن تحريكها من أسفل إلى أعلى ومن جانب إلى آخر، ويمكن عمل أشياء متنوعة من هذا النوع من العرائس سواء كانت أشخاص أو حيوانات أو خضراوات. (عبد المقصود، 2003، ص11-12)، ويرأوح ارتفاع هذه العرائس ما بين (40-60سم)، وعموماً فإن توزيع خيوط الماريونيت يكون على النحو الآتي: "خيطان لكل جانب من جوانب الرأس، خيطان للساقين، خيط واحد للظهر خيطان للكفتين ليحملا ثقل الجسم، خيطان لليدين." حيث يتم التحكم في هذه الخيوط بواسطة ميزان خشبي، مكون من جزأين هما الصليب والترافير. (المطلق، 2007، ص108)

(ب) عرائس القفاز "Glove puppets": تعتبر العرائس القفازية أكثر أنواع العرائس إمتاعاً وبهجةً وتشويقاً، حيث أنها تستطيع أن تتصافح، وأن تتحرك وتقفز وتصفق وتحرك أذرعها ذات اليمين وذات الشمال، ويتضح من اسمها أنها تلبس في اليد،

وتعتمد في حركاتها على حركة أصابع محرك العرائس وفيها يتحرك رأس العروسة بواسطة إصبع السبابة، بينما يحرك الإبهام والوسطى ذراعي العروسة، وهي بسيطة في تركيبها وتحريكها فهي رخيصة التكاليف. (عفانة، اللوح، 2008، ص77)، وعلى الرغم من بساطتها إلا أنها تحتاج إلى مهارة واسعة، للاستفادة من إمكاناتها الهائلة والمتعددة في الحركة والتعبير، وترجع نشأة هذه العرائس إلى الشرق القديم حيث ارتبطت ارتباطاً كبيراً بالطقوس الدينية، فقد استعان بها رجال الدين لبث القيم والاتجاهات في نفوس الأطفال، وهذه العرائس عبارة عن نموذج مكون من رأس يمثل الشخصية، مصنوع إما من عجينة الورق أو من القماش أو البلاستيك، ويتم تفصيل الملابس الخاصة بها بشكل يسمح بدخول راحة اليد كاملةً لتحريك العروسة، إضافةً إلى أن هذه العروس يمكن أن يستخدمها الطفل بنفسه، إذ أنها تمثل لعبة إضافةً إلى كونها واحدة من عرائس المسرح. (خليل، 2001، ص53)، والدمى القفازية مقيدة بحجم راحة اليد، إذ لا يمكن أن يزيد حجمها على حجم راحة اليد، كما أن قدراتها محصورة بقدرة اليد على الحركة. (النقيب، 2002، ص122)

ج) عرائس خيال الظل "Shadow puppets": وهي أشكال مسطحة مفصلة، تتصل أجزاءها بواسطة مفاصل تساعد على تأدية الحركة المطلوبة. وتُصنع هذه الأشكال عادةً من الورق المقوى، أو من الرقائق المعدنية، وتظهر كظل على شاشة أو ستارة نصف شفافة مضاءة إضاءة قوية من الخلف، وتتحرك الدمى خلفها. تحرك هذه الشخصيات بواسطة قضبان، تتصل بها إما بوضع أفقي أو بوضع عمودي، ومن عيوب النوع الأول أن خيال القضبان يظهر على الشاشة في أثناء العرض، وهذا النوع من المسارح يمتاز بأصالته الشرقية، وقدرته على تصوير الانفعالات وتقديم القصص الخيالية والأساطير الشعبية. (كنعان المطلق، 2006، ص131-132)، ويُطلق على محركي تلك العرائس الماخيلون وهناك ثلاثة أشكال لعرائس الماخيلة: *سيلويت الكرتون الأسود أو الخشب. *التمثيل المصنعة من العجائن. *أجسام الماخيلين ذاتها (يوسف، 1997، ص99).

د) عرائس العصي "Rod puppets": تمتاز هذه العرائس بجمالها، وتُصنع من عصا تُوضع على قممتها مادة معينة بحيث تشكل رأس الدمية وتُرسَم تقاطيع الوجه حسب الدور الذي تقوم به الدمية وتُكسى العصا بقماش، ويقوم الممثل بالقبض عليها وتحريكها بما يتناسب وأحداث القصة (العناني، 2007، ص129)، وبعض هذه الدمى سهلة للغاية بالنسبة للأطفال سواءً من ناحية طريقة الصنع، أم من ناحية تحريكها، خاصةً النماذج البسيطة من هذه الدمى، فالملاعق الخشبية يمكن أن

تستعمل في صنع هذا النوع من الدمى، كما أن بعض هذه الدمى يمكن أن يكون معقداً، ذلك أن تشغيل الدمى القضيبيية يمكن أن يكون أكثر صعوبة من تشغيل أو تحريك الدمى القفازية، لأن الإنسان يحتاج إلى يديه الالتئتين لتحريك الدمية والتحكم بها (ميخائيل، 1996، ص54).

هـ) **دمى المسرح الأسود "Black theater puppets"**: انتشر المسرح الأسود في الآونة الأخيرة انتشاراً واسعاً لما يتميز به من نتائج إيجابية في العروض، وقد سمي بالمسرح الأسود لاعتماده على اللون الأسود في إظهار عروضه، تكون الدمى فيه بشكل مسطح وملونة بألوان فسفورية ويكون التعنيم كاملاً في المسرح ويترافق ذلك مع موسيقى تناسب المسرحية.

و) **الدمية القناع "Mask puppet"**: وهي عبارة عن قناع ترتديه المعلمة أو الأطفال أنفسهم، وقد يكون هذا القناع لكائن حي أو جماد، وقد ترتدي ملابس خاصة تناسب الشخصية التي تشخصها للأطفال، ويتطلب العرض باستخدام هذه الدمية مسرحاً مقفولاً أو مسرحاً مفتوحاً في الهواء الطلق. (وزارة التربية، 2010، ص53-54)

إن للعرائس أشكال مختلفة سبق وتعرفنا عليها، ولكن يمكن استخدام أحدها، وذلك حسب الإمكانيات المتوفرة لصنعها. وحسب الهدف الذي نريد الوصول إليه عن طريقها.

5- مجالات استثمار مسرح العرائس:

يُجمع علماء التربية أن هناك علاقة وثيقة بين مسرح العرائس وأساسيات التنظيم المعرفي للأطفال في الروضة ودور الحضانة: وإلى جانب استخدامها في المجال الخلفي يمكن أن يشمل هذا الاستخدام ما يلي. (اسماعيل، 2004، ص292-293):

- **مجال التعبير اللغوي:** وتستطيع المعلمة ابتكار مواقف تطلب فيها من الأطفال:
أ) التعرف إلى المهنة التي تستخدم الأدوات التي تعرضها الشخوص على المسرح.
ب) التعرف إلى استخدامات الأدوات التي تعرضها عليهم.
ج) البحث عن حلول منطقية لمواجهة بعض المواقف الحرجة التي تخبرهم بها العرائس.
- **مجال التعبير الفني:** حيث يمكن استخدام الموسيقى بمصاحبة الحركة في التعبير الحركي عن قصة سبق سردها عليهم.
- **مجال العدد:** يمكن استخدام المسرح في تعليم الأطفال الطرائق الصحيحة والمناسبة لتعليمهم الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع...أو في تعليم أشكال الأعداد.

ويضيف عزو عفانة وأحمد اللوح (عفانة، اللوح، 2008، ص79):

- **مجال العلوم:** يمكن استثمار مسرح العرائس في تقديم الشخصيات المتنوعة وخاصةً شخصية أحد المخترعين والذي يستخدم الأطفال اختراعه في حياتهم اليومية، مثل أديسون مخترع المصباح الكهربائي، أو في تقديم بعض الحقائق والمعلومات عن الظواهر الطبيعية مثل الرياح والأمطار والبحر...
- **مجال التاريخ:** يمكن استخدام مسرح العرائس في سرد القصص والأحداث التاريخية وكذلك تقديم الشخصيات التاريخية والتي يتعلم منها الطفل القيم والمبادئ والقيادة.

— خاتمة الفصل:

إن مسرح الطفل بشكل عام ومسرح العرائس بشكل خاص تجربة ممتعة تحمل في طياتها العديد من الفوائد، فالمسرح بشكله على الرغم من بساطته وجماليته، ليس متعة وتسلية أو أدب ترفيهي فحسب، وإنما له دور تربوي ونفسي، يمكن أن تتجلى فيه منظومة القيم الصريحة والضمنية، وبما أن عالم الطفل شائك وشاق لكنه جميل وحالم، ويحتاج إلى الكثير من الإحاطة بالأمان والهدوء، ومسرح الطفل والعرائس بما يمتلكانه من مؤثرات يمكنهما توفير البيئة المثلى لنمو الطفل وتوفير ما يحتاجه وخاصةً في سنواته الأولى.

وفي هذا الفصل تكون الباحثة استعرضت ماهية مسرح الطفل بشكل وافٍ من خلال التعرف أولاً على تاريخ نشأته ومن ثم الانتقال إلى أهمية مسرح الطفل ووظائفه، وتم التطرق إلى أنواع مسرح الطفل والأساليب والتقنيات المستخدمة في هذا المجال، وقامت الباحثة بإيجاز بعرض كيفية إتقان فن الكتابة والتمثيل والإخراج في مجال مسرح الطفل، وسواء كان مسرح الطفل بشرياً أم عرائسياً فلا يمكن أن ننكر بأن الفوائد التي يقدمها كثيرة أكان هذا من الناحية التعليمية أم من الناحية العلاجية بما يعرف (بالسيكودراما).

وفي هذا البحث ستقف الباحثة على دور المسرح في خفض مشكلة سلوكية عند الأطفال وهي العدوان، وسيتم ذلك بعرض مشاهد مسرحية تتناول سلوكيات عدوانية وكيفية التعامل مع تلك السلوكيات، وسيتعلم الطفل العدوانية من تلك المشاهد عن طريق المحاكاة، فهي تعرض له جزءاً من شخصيته...

الفصل الرابع

السلوك العدواني

(تعريفاته، نظرياته، تصنيفاته)

– مقدمة.

- 1- تعريف العدوان وبعض المفاهيم ذات الصلة.
 - 2- بعض النظريات المفسرة للعدوان.
 - 3- تصنيف العدوان وأشكاله.
 - 4- قياس العدوان.
 - 5- العدوان لدى أطفال الرياض.
 - 6- الفروق في السلوك العدواني.
 - 7- الوقاية والعلاج من السلوك العدواني للأطفال.
- خاتمة.

الفصل الرابع

السلوك العدواني

- مقدمة:

يمثل العدوان (Aggression) في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره فلم يعد العدوان مقصوراً على الأفراد وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات بل يصدر أحياناً عن الدول والحكومات ولم تنتج الطبيعة من شر العدوان المتمثل في إبادة بعض عناصرها وتلويت بعضها الآخر والعدوان معروف ويلاحظ في سلوك الطفل الصغير وفي سلوك الراشد وفي سلوك الإنسان السوي والإنسان المضطرب وإن اختلفت الدوافع والوسائل والأهداف والنتائج. (السيد، 1998، ص354)

ونلاحظ بأن العدوانية تأخذ صوراً مثل التنافس في العمل وفي التجارة وفي التحصيل المدرسي بل وفي اللعب (الهمشري، 2000، ص6) والواقع أن العدوان لا يقتصر شكله على القتل والاعتداء فقط، بل يأخذ صوراً مختلفة وكلها تعني العدوان فهناك العدوان اللفظي متمثلاً في الشتم، وفي التهكم والسخرية وفي الشماتة وهناك العدوان الخفي المضمّر (Hostility) متمثلاً في الغيرة والكراهية (إبراهيم، وعبد الحميد، 1994، ص38).

ويعد العدوان من المظاهر النفسية التي شغلت اهتمام المفكرين والفلاسفة ورجال الدين وعلماء النفس والاجتماع والسياسيين وعلماء البيولوجيا قديماً وحديثاً، فهو من أنماط السلوك الأكثر شيوعاً في حياة الأفراد والمجتمعات (الزغول، 2006، ص166-167)

ويظهر العدوان في مختلف مراحل العمر. كما يعتبر علماء الحياة أن العدوان خاصة رئيسية لكل كائن حي. فالعدوان سلوك تفسره أعراضه، والعوامل المحركة له، ومن الممكن الوصول إليها من تحليل الموقف العدواني (شكشك، 2008، ص109).

ويعد العدوان استجابة طبيعية لدى صغار الأطفال، فهو بمعناه البسيط، يظهر عندما يحتاج الفرد إلى حماية أمنه أو سعادته أو فرديته (شيفر، 1989، ص353).

ويتفاوت الأطفال في أسلوب تعبيرهم عن العدوان، فالأطفال الذين بلغوا العامين والثلاثة أعوام من العمر نجد لديهم الانفجارات الانفعالية عند الغضب، وهم أقرب إلى أن يضربوا الآخرين أو يركلوهم بدرجة أكثر مما يفعل الأطفال الأكبر سناً (الزعبي، 2005، ص147).

وقد بين باتن (Patten) أن الأطفال الذين يفشلون في إقامة علاقة مناسبة مع أصدقائهم، وخاصة لو كان هذا الفشل نتيجة للسلوك العدواني، يكونون مجموعات صغيرة تعتمد على العداوة والاستياء تجاه المجموعات الكبيرة الذين هم مرفوضون منها (Patten, 1999, p2).

ومن هذا المنطلق فقد انصب اهتمام الباحثين على دراسة هذا السلوك وذلك لأن النتائج المرتبة عليه تعد أكثر خطراً على المجتمع من النتائج المترتبة على نتائج السلوكات الأخرى التي يتصف بها كثير من الأطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً (القمش، 2007، ص202).

ولكن بالتدبير السليم والوقاية المناسبة نستطيع إيجاد حل لهذه المشكلة السلوكية قبل أن تتفاقم في المستقبل.

1- تعريف العدوان وبعض المفاهيم ذات الصلة:

يستخدم مصطلح العدوان بمعان متعددة إلا أن الأعمال العدوانية معظمها بينها شيء ما مشترك وهو إلحاق الأذى بالغير، وتعريف العدوان ليس أمراً سهلاً، فهذا النوع من السلوك قد يكون واضحاً أحياناً وغامضاً أحياناً أخرى، لذا سنورد بعض التعاريف والمفاهيم المرتبطة به:

1^{اً} إن التعريف التقليدي للسلوك العدواني هو أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكاتهم فالعدوان سلوك وليس انفعالاً أو حاجة (القمش، 2007، ص202).

2^{اً} ويعرف العدوان بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى جسماً أو نفسياً (سليمان، 2006، ص177).

3^{اً} ويعرف (باص Buss) العدوان على أنه: "سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك، أو للآخرين". ويعرف "روبرت سيرز Robert Sears" العدوان بأنه: "حدث يقصد فيه الطفل عمداً إيذاء شخص آخر أو شيء آخر، ولهذا يعتبر ضرب اللعبة دون قصد ليس عدواناً، ونحن لا يمكننا مشاهدة القصد والغاية بطريقة مباشرة، ولكننا نلاحظ الموقف الفعلي، ثم نحاول تخمين القصد والغاية وفقاً لما شاهدناه" (مختار، 2001، ص50).

4^{اً} ويعرفه بولوك وميرل بأنه انتهاك للمعايير الاجتماعية ويدل على كراهية الغير. والشخص العدواني يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعياً (Bullock & Merrilly, 1980, p810).

5) ويعرف باندورا العدوان على أنه سلوك يحدث نتائج مؤذية أو تخريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسماً أو لفظياً وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدواناً، ويحدد باندورا ثلاثة معايير ليتم في ضوءها الحكم على ما إذا كان السلوك عدوانياً أم لا . وتتمثل هذه المعايير بخصائص السلوك ذاته (مثل الإهانة، الضرب، أو التخريب....الخ) وشدة السلوك وخصائص كل من الشخص المعتدي والشخص المعتدى عليه.(الخطيب، 1993، ص223).

6) ويعرفه هاركفيرغ "بأنه سلوك يتسم بالهجوم البدني أو اللفظي" (Harkverg, 1994, p23).
7) وقد عرف سوثر لاند العدوان بأنه "محاولة متعمدة للتغلب على الآخرين أو إيقاع الأذى بالذات" (فايد، 2001، ص12).

اختلفت التعريفات السابقة في تصنيف العدوان فالبعض صنفه على أنه عدوان مباشر وعدوان غير مباشر، وعدوان بدني وعدوان لفظي وعدوان سلبي وعدوان إيجابي (دفاعي)، كما أشارت التعريفات السابقة إلى نية (القصد) في الإيذاء بطريقة معينة وكذلك الهدف، كما اشترطت بعض التعريفات في السلوك العدواني ضرورة الاستمرارية والتكرار، وتعرف الباحثة السلوك العدواني بأنه سلوك يتسم بالأذى أو التدمير أو الهدم سواء أكان موجهاً ضد الآخرين أم ضد الذات، وسواء تم التعبير عنه بشكل بدني أم لفظي وبشكل مستمر ومتكرر.

مفاهيم ذات الصلة بالعدوان:

– الشجار **Quarreling**: قد يخلط البعض بين العدوان والشجار ولكن العدوان يختلف عن الشجار فالشجار ينطوي على جدال ومناقشة غاضبة وينتج كفعل مشترك يبدأ بهجوم استفزازي من شخص على آخر، بينما العدوان فعل فردي على فرد آخر يأخذ دور المدافع أو المنسحب (بدير، 2007، ص125).

– السلوك العنيف **violent behavior**: وهو اللجوء المتكرر إلى الأفعال السلبية من جانب طفل واحد أو مجموعة من الأطفال ضد آخر. قد تتمثل هذه الأفعال في التعدي البدني (مثل الضرب أو اللكز أو التهديد بالاعتداء البدني) أو التعدي اللفظي (مثل السب أو التوبيخ الساخر) أو الاستغلال النفسي (مثل استبعاد طفل من المشاركة في شيء ما أو من المجموعة). (كيللي، 2004، ص102).

– تدعيم الذات **Assertiveness**: من المهم جداً التمييز بين العدوان **Aggression** والتدعيم الذاتي **Assertiveness** فالعدوان يشتمل على استخدام الإكراه لإرغام شخص ما على الطاعة ويتضمن الإيذاء أو التخريب في حين أن التدعيم الذاتي يتضمن الدفاع عن النفس والتعبير عن الذات بطريقة تخلو من الإكراه بعبارة أخرى: يشير التدعيم الذاتي إلى جهد

تكيفي وتعايش نشط مع البيئة ومحاولة تحقيق الأهداف الشخصية بوجود ضغط مضاد أما العدوان فهو يعتبر سلوكاً سلبياً وغالباً ما ينتهي بالعصاب (القمش، 2007، ص203).

– العدوانية Hostility: ويقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه ويتضمن: الغضب والكرهية والحقد والشك، وهو ما يسمى العدوان المضمّر أو الخفي (مختار، 2001، ص51).

وتخلص الباحثة مما سبق بأن السلوك العدواني هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى سواءً أكان بالفرد ذاته، أم بالآخرين، نتيجة الإحباط أو مواقف الغضب أو المنافسة الزائدة.

2- بعض النظريات المفسرة للعدوان:

تعددت النظريات التي تناولت موضوع العدوان بالبحث وفيما يلي عرض بسيط لبعض منها:

1 - النظرية الغريزية أو التحليل النفسي:

يرى أصحاب هذه النظرية من علماء التحليل النفسي أن العدوانية صفة سائدة وعامة وأن بعض الظواهر السادية تدل على الاستمتاع الفطري لإيذاء الآخرين والذات. كما أن العدوانية تحدث في مرحلة مبكرة من النمو لذا يقال عليها إنها شيء فطري. (بدير، 2007، ص131).

وتؤكد هذه النظرية أن العدوان هو عبارة عن غريزة فطرية تولد مع الإنسان، وما السلوك العدواني إلا وسيلة لتفريغ الشحنات أو الطاقة البيولوجية الكامنة لدى الفرد، ومن أبرز الفلاسفة الذين دافعوا عن هذا الاتجاه الفيلسوف ماكدوجل والفيلسوف توماس هوبس وكذلك عالم النفس كونراد لورنز (الزغول، 2006، ص168)

فرويد والذي هو من أصحاب النظريات النفسية التحليلية الأوائل افترض أن الطفل يولد بدافع عدواني ولكن طرائق التعبير عنه متعلمة. (القمش، 2007، ص207) ويمكن تقسيم محاولات فرويد لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيئاً جديداً دون رفض التأكيدات الأولى.

المرحلة الأولى (1905): رأى فرويد العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي ((إن جنسية معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها، ويبدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية التغزل وخطب الود.و السادية كانت المكون العدواني للغريزة الجنسية التي أصبحت مستقلة ومبالغاً فيها . وهكذا فالصياغة الأولى لمفاهيم العدوان عند فرويد كانت قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء (الهدف) ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية.

المرحلة الثانية(1915): في هذه المرحلة تقدم تفكير فرويد عن الغرائز في كتابه((الغرائز وتقلباتها)) الذي أصدره عام 1915 حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز (الأنا وغرائز حفظ الذات، الغرائز الجنسية).فلاحظ فرويد أن الشخصيات النرجسية يخصصون معظم جهدهم للحفاظ على الذات والأنا لديهم "قدر كبير من العدوان "رهن إشارتها.

المرحلة الثالثة (1920): بدأت هذه المرحلة مع بدء ظهور كتاب فرويد((ما وراء مبدأ اللذة)) حيث أعاد فرويد تصنيف الغرائز. فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز (الحياة والموت). فغرائز الحياة دوافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجاً نحو تدمير الآخرين وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.(Rizzuto, et al., 1993, p33-34)

إلى حد كبير للخارج ثم أدرك بعد ذلك أن العدوان يكون موجهاً على نحو متزايد للداخل منتهياً عند أقصى مدى إلى الموت.(فايد، 2001، ص28).ويرى فرويد أن مثل هذا الدافع يمكن تحويله نحو أهداف بناءة من خلال تحقيق التوازن بين مكونات الشخصية الثلاث الهو والأنا والأنا الأعلى.(الزغول، 2006، ص169).

2 - نظرية الإحباط-العدوان:

يقدم "دولار" و"ميلر" تفسيراً للسلوك العدواني من خلال نظريتهما التي قامت على فرض الإحباط-العدوان (Frustration-Aggression Hypothesis) وتفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني هو دائماً نتيجة للإحباط، وأن الإحباط دائماً يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان أي أن العدوان نتيجة طبيعية وحتمية للإحباط، وفي أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو الذي حرض عليه.كما تؤكد هذه النظرية على أن العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة كما بينت نظرية الغرائز، بل نتيجة تأثير عوامل خارجية.ويؤكد"دولارد" رائد هذه النظرية أن السلوك العدواني نتيجة طبيعية للإحباط (السديري، 2001، ص71)

فالإحباط حالة شعورية تعترى الفرد إذا ما فشل في تحقيق غاية يريد الوصول إليها، وإذا حال بينه وبين تحقيق هدفه عائق يعجز عن التغلب عليه (الهمشري، 2000، ص30)

وتبعاً لهذه النظرة، تستبدل الغرائز بالدوافع كموامل محددة داخلية للعدوان، والتي تعتبر استجابات ذات احتمالية عالية للأوضاع الإحباطية ويقال إن الإحباط يحث دافع العدوان، والذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين (القمش، 2007، ص207).

وتؤكد هذه النظرية أن الإحباطات المتكررة تؤدي إلى توليد العدوان لدى الأفراد، فعند فشل الأفراد من تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم ودوافعهم، فإن فشلهم هو قد يتبدى في أنماط من السلوك العدواني (الزغول، 2006، ص169).

3 - نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفاهيم مثل الغرائز لا يمكن أن تكون مسؤولة عن العدوان، فالعدوان سلوك متعمد ينتج من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد (حسين، 1994). لذا يرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم. وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أداة لتحقيق الأهداف أو عائقاً دون تحقيقها، ومن أهم أقطاب هذه النظرية (باندورا Bandura) و (سكنر Skinner) فالعدوان عند "باندورا" يعتبر سلوكاً متعلماً يتعلمه الإنسان عن طريق مشاهدة غيره، وتسجيل هذه الأنماط السلوكية على شكل استجابات رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه، وافترض (باندورا Bandura) أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج هذا السلوك عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم. وقد أيد "ولش" Walsh وجهة نظر "باندورا" في أن الأطفال يتعلمون أساليب السلوك العدواني من الكبار، حيث يحصلون على مكاسب أو معززات مادية أو اجتماعية أو تحصيلية. (المطرودي، 1997، ص50-51).

وقد اهتم "باندورا" و"ولترز" بتأثير التدعيم والتعميم على العدوان، وركزا على قضية التعميم لارتباطها بالعوامل المثيرة للعدوان وكذلك طبيعة ردود الفعل لهذه المنبهات، وهذا يؤدي إلى وجود فروق في العدوان وأنماط الاستجابة (الثنيان، 2001، ص29). وتقدم سلسلة الدراسات المخبرية التي أجراها باندورا ومساعدوه والتي تعرض فيها الأطفال لرؤية نماذج من الحياة الواقعية ونماذج من السينما، أدلة قوية تؤيد الرأي القائل بأن الأطفال ينبغي ألا يتعرضوا لرؤية نماذج عدوانية إذا كان مجتمعنا يهدف للتخفيف من العنف (لورنز، 1986، ص131). وإن مشاهدة برامج العنف التلفزيوني مثل الرجل الوطواط (Batman)، وسوبر مان (Super man) تخدم كمثيرات للعدوان لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم في الأصل ميل نحو النشاط العدواني. كذلك يلعب التعزيز دوراً كبيراً في التعبير عن العدوان. فلننظر أولاً إلى دور التعزيز الإيجابي، وهو النتائج المرضية التي تزيد من تكرار السلوك. فإذا وجد الأطفال أنه بإمكانهم الوصول إلى أول الصف (الطابور) من أجل الحصول على وجبة الغذاء عن طريق التتمتع على من هم أضعف منهم، فسوف يميلون إلى الاستمرارية بطرقهم العدوانية إن لم يوبخهم عليها الآخرون. واستحسان الأهل والرفاق قد يوظف كمصادر تعزيز إيجابي للأفعال العدوانية (القمش، 2007، ص208).

وأشار باندورا إلى أربع حلقات متتابعة في عميلة التعلم وهي (بدير، 2007، ص133):

- (1) الانتباه Attention.
- (2) الاحتفاظ Retention.
- (3) الأداء الحركي Motor Reproduction.
- (4) الدافعية Motivation.

والعوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي هي (بدير، 2007، ص133):

- أ) التدعيم المباشر الخارجي المتمثل في امتداح الوالدين والمجتمع لسلوك الفرد.
- ب) تعزيز الذات: إذا يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعاً ويحقق له المصلحة.
- ج) التدعيم الإبدالي متمثلاً في الكسب المادي الذي يحصل عليه المعتدي وتخليصه من الأضرار.
- د) التحرر من العقاب الذاتي وذلك بأن يحرر المعتدي نفسه من الصفات الإنسانية ويقنع ذاته إن المعتدي عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به.

ويرى "باندورا Bandura" أن هناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني، وهي: التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية كالسينما (والتلفزيون) (مختار، 2001، ص67) فقد أظهرت النتائج العديدة من أبحاث ودراسات العالم المشهور ألبرت باندورا (Bandura) أن الأطفال والأفراد على حد سواء يتعلمون أنماط السلوك العدواني من خلال مشاهدة النماذج، وتزداد احتمالية التأثير بالنماذج في حال توفر الدافعية لدى الأفراد في تعلم مثل هذا السلوك ولاسيما عندما تكون نتائجه التعزيزية واضحة ومؤثرة فيهم (الزغول، 2006، ص170).

4 - النظرية البيولوجية:

وأصحاب هذه النظرية يفترضون أن السلوك المشكل يمثل خطأ وراثياً أو بيولوجياً وأن بعض المشكلات السلوكية ومنها العدوان هي بمثابة دلائل عن وجود ضرر وراثي أو خلل في أداء المخ لوظائفه أو عدم التوازن الكيميائي الحيوي، وطبقاً لهذه النظرية فإن مثل هذه المشكلات يمكن علاجها باستخدام العقاقير أو الجراحة أو الكيماويات والتمارين (بدير، 2007، ص130).

وترى هذه النظرية أن الوراثة أحد أهم العوامل المسببة للعدوان، تؤكد ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم، والتي وجدت أن الاتفاق في السلوك العدواني بين "التوائم المتماثلة" Identical "Twins"، أكثر من التوائم غير المتماثلة. كما أن شذوذ الصبغيات الوراثية Chromosomal Abnormalities يؤثر أيضاً في ظهور العدوانية، بالإضافة إلى اضطراب وظيفة الدماغ مثل النقص في نمو الجهاز العصبي (مختار، 2001، ص58). أي هذه النظرية تعزي أسباب العدوان إلى عوامل

ترتبط بالجهاز العصبي أو الجهاز الغدي، كما أنه يرتبط إلى درجة كبيرة بزيادة إفراز الهرمون الجنسي المعروف باسم التستسترون، فكلما زادت نسبة تركيزه في الدم، زادت احتمالية حدوث السلوك العدواني (الزغول، 2006، ص169-170).

وبعد استعراض نظريات العدوان السابقة ترى الباحثة إن العدوان لا يفسر بالأخذ بنظرية واحدة بل ينبغي الأخذ بتفاعل واجتماع هذه النظريات جميعها باعتبار أن السلوك العدواني كأى سلوك آخر مختلف الأشكال والأبعاد والأسباب فلا عدوان دون إحباط ولا عدوان بدون قوة جسدية ولا عدوان دون غريزة ولا عدوان دون تعزيز ولا عدوان دون تعلم وتقليد للنماذج المشاهدة.

واستناداً إلى النظريات السابقة يمكن أن نلخص أهم الأسباب المؤدية إلى العدوان:

1) الأسباب العضوية والغريزية: وتشير دراسات عديدة أجريت على الإنسان والحيوان إلى أن للعدوان أساساً بيولوجية، فثمة علاقة بين العدوان من جهة والاضطرابات الكروموسومية والهرمونية من جهة أخرى .

2) الأسباب الغريزية: يعتقد البعض أن العدوان ظاهرة غريزية وهذا ما يقوله (Freud)، (Conrad)، (Lorenz)، فبالنسبة لفرويد، إن العدوان ليس سلوكاً فطرياً بل هو حتمي أيضاً، وإذا لم يستطيع الإنسان توجيه العدوان نحو الآخرين فهو سيوجهه نحو ذاته، ويعتقد أصحاب نظرية التحليل النفسي أن العدوان يعود إلى دوافع نفسية داخلية تكمن في اللاشعور. (القمش، 2007، ص212).

3) أساليب تربية الوالدين، والجو الأسري العام السائد في المنزل من شأنها أن تساهم في إيجاد العدوان عند الطفل. (الزعبي، 2005، ص152).

وقد أوضحت "إرفين ستوب" Ervin Staub أن هناك عدة طرق قد تؤدي بالأطفال أن يصبحوا عدوانيين وخاصة الأولاد، فمن الممكن أن يكونوا عدوانيين بسبب سماح الوالدين باتخاذ السلوك العدواني، وخاصة تشجيع الآباء لأبنائهم ليكونوا قاسين، وعدوانيين. (Staub, 1999, p1).

ومن هذه الأساليب:

* التسلط:

ويتمثل في فرض الأم أو الأب لرأيهما على الطفل، ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدتها حتى لو كانت مشروعة، وهذا الأسلوب يلغي رغبات الطفل وميوله منذ الصغر كما يقف عقبة في سبيل تحقيق ذاته، وهذا الأسلوب غالباً ما يساعد على تكوين شخصية خائفة دائماً من السلطة خجولة، ومثل هذه الشخصية غالباً ما تتلف وتعتدي على ممتلكات الغير. (قناوي، 1994، ص84).

كما أن استخدام أسلوب التنشئة المتشدد أو المتسلط من جانب الأب يوجد اختلافات بين الأبناء المعاشين لظروف هذا النوع من التنشئة، فقد يستجيب بعضهم بخوف مصحوب بالحزن، والبعض الآخر بخوف مصحوب بالاستثارة والعوان، وتتحدد هذه الاختلافات بين الأبناء بعوامل متعددة منها: شخصية كل منهم، وطبيعة المواقف المتميزة. (حسين، 2000، ص57)

كما أن الاتجاه الوالدي المسيطر ينكر ذاتية الطفل وحقوق الأبناء مما يؤدي إلى أبناء يتميز سلوكهم بالإذعان أو العدوان.

* أسلوب الحماية الزائدة:

ومثل هذا الطفل الذي يعيش ويتفاعل مع هذا الأسلوب ينمو بشخصية ضعيفة خائفة (غير مستقلة) تعتمد على الغير في قيادتها وتوجيهها، وغالباً ما يسهل استثارته واستمالتها للفساد نتيجة ضعفها وعدم تحملها المسؤولية. وتتسم هذه الشخصية بتقبل الإحباط . ولا شك أن للحماية الزائدة نتائج سلبية في تكوين شخصية الطفل حيث يتعود الطفل أن تجاب طلباته فلا يستطيع مقاومة الإحباطات المستمرة في الحياة فهو يرتبك ويضطرب في سلوكه وفي علاقاته الاجتماعية، أو ينطوي وينسحب من المجتمع لشعوره بالعجز والدونية عن مواكبة الآخرين في علاقاتهم وعاداتهم. (إسماعيل، 1996، ص140).

* تفضيل بعض الأطفال على البعض الآخر:

يعتبر التمييز بين الأطفال وإن كان في التصرفات اللاشعورية له أثر سيء على الطفل، فإذا كان التمييز يحدث في أشياء صغيرة بالنسبة للأهل ولكنها كبيرة بالنسبة للطفل، فقد تتسامح الأم مع ابنها المدلل عندما يفعل بعض الأشياء بينما تؤاخذ الآخرين على نفس الفعل أو قد تعطيه بعض المال. مثل هذه السلوكيات تؤدي إلى مشاكل سلوكية خطيرة من عدوانية وخوف، وخجل وانطواء. (الغبرة، 1993، ص49-50).

* غياب الأب عن المنزل:

من الممكن أن يكون تغيب الوالد لفترة طويلة عن المنزل عاملاً في زيادة السلوك العدواني عند الطفل، حيث يتمرد الطفل على الأم أحياناً ليحقق ما يريد خاصة وأن الأم أقل قدرة من الأب على السيطرة على الأبناء، من جهة أخرى فإن كثرة المشاحنات بين الوالدين، من شأنها أن تؤدي بالطفل إلى شعوره بعدم الثقة بمن حوله، مما ينعكس على شخصيته، ويؤدي إلى ضعف قدرته على السيطرة على المشاكل والصعوبات التي يواجهها، مما يزيد من سلوكه العدواني. (الزعيبي، 2005، ص154).

* الشعور بالإحباط والفشل:

السلوك العدواني عند الأطفال ينشأ نتيجة تعرض الطفل لإحباطات الحياة اليومية فالإحباط يقود الطفل إلى العدوان، وإن العدوان هو النتيجة الحتمية الطبيعية للإحباط. ويرى هاريمان "أن السلوك العدواني هو تعويض عن الإحباط المستمر، وإن كثافة العدوان تتناسب مع حجم الإحباط وكثافته، إذ كلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه" (الزعبي، 2005، ص150)

كما أن إحباطات الحياة اليومية تستثير الدافع إلى العدوان لدى الإنسان (سليمان، 2006، ص178).

* معاقبة الطفل:

حيث إن عقاب الطفل جسدياً يجعله يدعم في ذهنه أن العدوان والقسوة شيء مسموح به من القوي إلى الضعيف (سليمان، 2006، ص179).

* الشعور بالنقص:

قد يدفع شعور الطفل بنقصه من الناحية الجسمية أو العقلية أو النفسية، كأن يفقد أحد أعضائه، أو يسمع من يصفه بالحمق والغباء والألفاظ الجارحة، مما ينعكس على سلوكه تجاه الآخرين (ريكر وكراودر، 2005، ص 48).

عوامل أخرى:

وأخيراً فإن العدوان يرتبط بعوامل عدة منها:

- أ. عامل العمر الزمني: فالعدوان ينخفض مع تقدم العمر وتتغير أشكاله حيث إن الأطفال يتحولون إلى استخدام العدوان اللفظي بدلاً من العدوان الجسمي.
- ب. عدم القدرة على التنبؤ بنتائج السلوك العدواني.
- ج. عدم القدرة على اختيار حلول بديلة للعدوان لاستخدامها في المواقف الاجتماعية (الخطيب، 1993، ص228).

ويؤكد سيجموند فرويد أن للعدوان جانبين أساسيين:

- الجانب الأول: هو الجانب السوي (Normal) البناء الذي يستخدم "كميكانيزم دفاعي" (Defence Mechanism) درءاً للأخطار، التي تهدد الإنسان من أجل الحياة .
- الجانب الثاني: هو الجانب "غير السوي Abnormal" الهدام الذي يستخدم عن وعي أو غير وعي وكسلاح يعمل لصالح الاعتداء والتخريب والتدمير والفناء (مختار، 2001، ص49).

- **وسائل الإعلام:** عدد من البحوث توصلت إلى أن لبعض وسائل الإعلام خاصة المرئية، تأثيراً سلبياً على الأطفال حيث تبين إمكانية إفضاء مشاهدة العنف في برامج التلفاز إلى سلوك عدواني عند الأطفال، على سبيل المحاكاة. ولكن أكدت بعض البحوث الأخرى أن مشاهدة العنف لا تؤدي إلى عنف إلا إذا كان الطفل مهتماً إلى ذلك، كما تبين أيضاً من هذه البحوث الأخيرة إمكانية درء التأثير السلبي الذي يرد من وسائل الإعلام، من خلال الأسرة عن طريق إيضاح هذه المشاهد للطفل ومدى الخيال فيها (سليمان، 2006، ص 179-180).
 - سبب العدوان عند الطفل لفت النظر، أو جذب انتباه الراشدين إليه، واستعراض القوة أمامهم.
 - تربية الأطفال على مبدأ التنافس والصراع والانتصار على الآخرين مهما كانت النتائج والأسباب تؤدي إلى زيادة العدوان.
 - الغيرة والخوف ممن يسبب له الغيرة الشديدة، فيتجه الطفل نحو الانزواء والمشاجرة مع الآخرين. (شكشك، 2008، ص 115-116).
 - الأفكار الخاطئة التي تصل لذهن الطفل عندما يفهم أن الطفل القوي الشجاع هو الذي يصرع الآخرين ويأخذ حقوقه بيده لا بالحسنى.
 - عزل الطفل في مراحله الأولى عن الاحتكاك الاجتماعي وقلة تشجيعه على مخالطة الناس (بطرس، 2010، ص 359).
 - **العوامل البيئية:** مثل التلوث البيئي، ارتفاع درجة الحرارة، ارتفاع مستوى الصوت، الجمهرة وغير ذلك (القمش، 2007، ص 213).
- ونجد أن الأطفال والشباب يحاربون لكسب صورة إيجابية عن أنفسهم، وإذا لم يكن لديهم الوسائل الاجتماعية القيمة لكسب هذه الصورة وكسب الكفاءة والأداء الجيد في المدرسة والعلاقة الجيدة مع الأصدقاء، فسوف يميلون إلى السلوك العدواني لفعل ذلك (Patten, 1999, p3).
- لذا نجد أن "بومستير" (Baumeister) يؤكد على أن النرجسية، وتقدير الذات غير المستقر هما أكثر العوامل التي تساعد في توقع السلوك العدواني، ومن وجهة نظره أيضاً أن أكثر ما يصور العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني هو نظرية تهديد الأنا التي تعتبر السلوك العدواني وسيلة للدفاع عن نظرة الفرد المفضلة لذاته، عندما يحاول أي شخص أن يقلل من قدره أو يشوه صورته (Baumeister, 2000, p26)، وبذلك نرى أن أسباب العدوان متعددة ولكن كلها تؤدي بالنهاية إلى مشكلة واحدة سلوكية ألا وهي العدوان، ومهما كانت الأسباب فمن الضروري إيلاء الاهتمام بهذه المشكلة وخاصة في المراحل الأولى من حياة الإنسان كي لا تتفاقم المشكلة في المستقبل.

3- تصنيف العدوان وأشكاله:

اختلفت تصنيفات العدوان وتنوعت فمناها:

1- من حيث الأسلوب:

أ. **العدوان اللفظي:** وهو استجابة صوتية تحمل مثير ضار بمشاعر كائن حي آخر (بدير، 2007، ص127) ويأخذ صورة الانتقاد، الخصام، التهديد، السب والشتم، الزمجرة (الكلام بغضب)، الصراخ بالشتم (الأحمد، الشيخ، 1998، ص208).

ب. **العدوان البدني أو الجسدي:** حيث يستخدم فيه الجسد أو بعض أجزائه للاعتداء على الآخرين فتستخدم اليد-الأظافر-الأرجل-الأسنان-بواسطة استخدام الأسلحة.....الخ وهذا العدوان لإيقاع الألم والضرر بالآخرين (بدير، 2007، ص127). ومن صورته: القرص والعض، الضرب واللكم، الرفس، البصق، القضم، النطح بالرأس، التتمر على من هم أضعف، العنف ضد الحيوانات (الأحمد، الشيخ، 1998، ص230).

ج. **العدوان الرمزي:** ويعرف بالعدوان التعبيري ويتبدى في أنماط سلوكية إيمائية مثل تعابير الوجه والعيون، كالنظر إلى الآخرين بطريقة ازدراء وتحقير، أو تجاهل النظر إلى الآخرين أو عمل حركات إيمائية باليد (الزغول، 2006، ص168).

د. **العدوان نحو الذات:** كأن يمزق الطفل ملابسه أو كتبه أو يشد شعره أو يضرب رأسه بالحائط. وهذا يدل على اضطراب في السلوك.

هـ. **عدوان التخريب:** رغبة الطفل بالتدمير وإتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين ألعاب، أثاث، كتب، ملابس، ويتفاوت الأطفال في ميلهم نحو التدمير (شكشك، 2008، ص114-115).

وقد رأى فرويد أن العدوان يأخذ صوراً مختلفة من حيث:

- الوسيلة التي يستخدمها الفرد في تفريغ مشاعره العدوانية سواء كانت وسيلة لفظية أو وسيلة غير لفظية.
- طبيعة المثير الذي يفرغ فيه أو عليه هذه المشاعر العدوانية وهذا المثير إما أن يكون خارجياً (أناس آخرون) أو داخلياً (ذات الفرد نفسه) (بطرس، 2010، ص156).

لذا نرى أن العدوان يقسم:

2- من حيث الغرض إلى:

- **العدوان الوسيلى:** وهو العدوان الذي يسلك فيه صاحبه بطريقة عدائية من أجل الحصول على ما لدى الشخص الآخر وليس من أجل إيذائه.

- **العدوان العدائي:** وفيه يكون الفرد عاقد النية على القيام بالعدوان وعلى أخذ حقه عن طريق العدوان، أو هو سلوك يهدف إلى إيذاء الآخرين والاعتداء عليهم.
- **العدوان العشوائي أو غير المقصود:** قد يكون السلوك العدواني أهوجاً وطائشاً ذو دوافع غامضة وغير مفهومة وأهدافه مشوشة وغير واضحة وتصدر من الفرد نتيجة عدم شعوره بالخل والإحساس بالذنب وهو بذلك ينطوي على أغراض سيكوباتية في شخصية الفرد (بدير، 2007، ص 127-128).

3- من حيث الاستقبال:

- **العدوان المباشر:** وهو ذلك العدوان الذي يوجه مباشرة إلى الشخص الذي سبب الإحباط
- **العدوان غير المباشر:** وفيه يوجه الطفل عدوانه نحو شخص أو شيء آخر غير الذي تسبب له في الإحباط، وذلك عندما يكون مصدر الإحباط قوياً يخشى الطفل بأسه فينقل عدوانه إلى موضوع آخر يكون أقل قوة ومقاومة من الموضوع الأصلي. (الزعيبي، 2005، ص 148).

كما أن هناك العدوان الاجتماعي والعدوان الاجتماعي:

- فالعدوان الاجتماعي (Social Aggression): يتضمن أفعالاً عدوانية تهدف إلى ردع الأفعال العدوانية التي تصدر عن الأشخاص الآخرين.
- أما العدوان الاجتماعي (Antisocial Aggression): فهو يشمل الأفعال التي يظلم بها الإنسان الآخرين مثل حالات الاغتصاب أو الجريمة (الخطيب، 1993، ص 224).

وفرق علماء النفس بين العدوان الوصيلي والانفعالي بأن:

- العدوان الوصيلي عقلاني وسلوك يسهل فهمه.
- أما العدوان الانفعالي أقل استرشاداً بالفكر الواعي وغير عقلاني إلى حد كبير (Berkowitz, 1993, p8-13).

وهناك عدوان إلزام وعدوان مباح:

- **عدوان إلزام Pro-Social Aggression:** ويشمل الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين.
- **عدوان مباح Sanctioned Aggression:** ويشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصاً، ممن اعتدى عليه في نفسه أو ماله أو عرضه أو دينه أو وطنه. (مختار، 2001، ص 52).

نرى أن العدوان له أشكال متعددة وقد يكون سلبي عندما يحمل في طياته الأذى للآخرين وقد يكون إيجابى في حال استخدامه كوسيلة دفاعية، أما في أشكاله الأولى فيجب استخدام أساليب معينة للتعامل معه.

4- قياس العدوان:

لما كان العدوان ظاهرة سلوكية معقدة ليس لها أي تعريف واحد متفق عليه فإن عملية قياسه ستكون مسألة معقدة أيضاً. (الخطيب، 1993، 229). ولكن سنكتفي بعرض أكثر طرق القياس شيوعاً:

(1) **الملاحظة المباشرة (Direct Observation):** ويتضمن تدريب الملاحظين على استخدام نظام ملاحظة مباشرة، وذلك بعد تعريف السلوك العدواني تعريفاً إجرائياً وقد تتم الملاحظة في البيت أو الصف أو ساحة المدرسة (القمش، 2007، ص 216). وهناك العديد من المزايا التي تميز الملاحظة المباشرة من أهمها أنها تزودنا بمجموعة من التكرارات الواقعية أو الفعلية لسلوكيات معينة سواء كانت اجتماعية أو مضادة للمجتمع (كازدين، 2003، ص 81).

(2) **من خلال تحديد النتائج المترتبة عنه (Measurement Of Permanent Products):** وباستخدام هذه الطريقة يتم تحديد مستوى السلوك العدواني عن طريق تحديد النتائج التي أحدثها الفعل العدواني بالنسبة للأشخاص المعتدى عليهم أو الممتلكات المستهدفة من ذلك الفعل (الخطيب، 1993، ص 229).

(3) **التقارير الذاتية (Self-Report Inventories):** وهنا يقوم الطفل نفسه بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه، فقد يسأل الطفل عن عدد المرات التي تشاجر فيها مع الأطفال الآخرين في فترة زمنية محددة، ويعتبر مقياس (Buss and Durkee, 57) ومقياس (Novaco, 75) من أكثر مقاييس التقدير الذاتي استخداماً لقياس العدوان (القمش، 2007، ص 217). ومن جانب آخر نجد أن قدرة الأطفال على أن يقرروا أن هناك اختلالاً في أدائهم الوظيفي تعد أقل وضوحاً مما هي عليه لدى المراهقين أو الراشدين. ولهذه الأسباب نجد أن التقرير الذاتي كأسلوب من أساليب التقييم لم ينل كثيراً من الاهتمام في تقييم اضطرابات الطفولة قياساً بما يحدث في مرحلتي المراهقة والرشد. (كازدين، 2003، ص 77).

(4) **اختبار الشخصية وتقدير الأقران (personality test and peer assessment):** مثل اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه واختبار بقع الحبر لرورشاخ.

تقدير الأقران:

ويتضمن توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأطفال للإجابة عنها بهدف التعرض إلى الأطفال العدوانيين، وفيما يلي عدد من الأسئلة التي قد تشملها قوائم تقدير الأقران.

- من الذي لا يطيع تعليمات المعلم.
- من الذي يتشاجر مع الأطفال الآخرين بشكل متكرر؟
- من الذي يأخذ ممتلكات الآخرين رغماً عنهم.
- من الذي يزجج الأطفال الآخرين .
- من الذي ينظر باستهزاء إلى الأطفال الآخرين.(القمش، 2007، ص217).

5- قوائم التقدير (Rating Scales):

في هذه الطريقة يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء أو غيرهم بتقييم مستوى السلوك العدواني باستخدام قوائم سلوكية محددة. هذا ويوضح الجدول رقم (2) المقياس الذي طوره يودوفسكي وسيلفر وجاكسون وإنديكوت ووليامز (Yudofsky, Silver, Jackson, Endicott & Williams, 1986).

للجدول رقم(2) مقياس يودوفسكي ورفاقه للعدوان

العدوان اللفظي	العدوان الجسدي
1- يصدر أصواتاً عالية ويصرخ بغضب. 2- يعتدي على الآخرين لفظياً (كقول أنت غبي) 3- يلعن الآخرين ويشتمهم ويستخدم لغة رديئة عندما يغضب. 4- يهدد الآخرين لفظياً.	1- يصدر إيماءات تهديدية ويمسك بملابس الآخرين بعنف. 2- يهجم على الآخرين أو يركلهم أو يدفعهم أو يشد شعرهم(دون أن يؤذيهم) 3- يهاجم الآخرين مسبباً جروحاً أو أذى بسيطاً أو متوسطاً. 4- يهاجم الآخرين مسبباً أذى جسدياً شديداً (مثل الجروح العميقة أو كسر طرف)
العدوان الموجه نحو الذات	العدوان الموجه نحو الأشياء
1- يخدش نفسه، أو يشد شعره(دونما أذى أو بإحداث أذى بسيط). 2- يضرب رأسه، يضرب الأشياء بيده، يرمي بنفسه على الأرض(يؤذي نفسه بشكل بسيط) 3- يجرح نفسه جرحاً بسيطاً أو يحرق أجزاء من جسمه بشكل طفيف. 4- يؤذي نفسه بشكل ملحوظ، يحدث جروحاً بالغة، يعرض نفسه إلى أن ينزف.	1- يضرب الأبواب بعنف، يمزق الملابس، يحدث فوضى عارمة 2- يلقي بالأشياء على الأرض، يخربش على الجدران، يضرب الأثاث دون أن يتلفه. 3- يكسر الأشياء، ويكسر النوافذ. 4- يحدث حرائق ويرمي الأشياء بطريقة خطيرة.

(الخطيب، 1993، ص230).

5- العدوان لدى أطفال الرياض:

يعد العنف مرحلة طبيعية من مراحل نمو الطفل. فخلال سنوات النمو، لا يكون الطفل قد تمكن من إجادة المهارات اللغوية على نحو كاف كما أنه يتطلع في المقابل إلى درجة كبيرة من الاستقلالية في الوقت الذي لا يملك فيه إلا القليل من السيطرة على رد فعله التلقائي. فإن تراءى له أن يلجأ إلى التعدي البدني، فلن يملك القدرة على ضبط النفس التي تدفعه إلى وجوب تجنب ذلك. (كيللي، 2004، ص103)، ويعد مثل هذا السلوك عادياً يرتبط بالخصائص النمائية للأطفال، حيث أنهم لم يصلوا إلى مستوى كاف من النضج يمكنهم من التحمل والإدراك السليم بالإضافة إلى حالة التمرکز حول الذات وحكمهم على التصرفات من خلال النتائج المترتبة عليها وليس القصد من وراءها، ومثل هذه الأنماط السلوكية العدوانية تتلاشى تدريجياً مع عمليات النمو عبر المراحل اللاحقة، ويلاحظ في بعض الحالات أن شدة السلوكات العدوانية لدى بعض الأطفال تكون فوق الحد المقبول وقد تستمر هذه العدوانية وتتفاقم خلال مراحل النمو اللاحقة لتصبح سمة بارزة في شخصياتهم الأمر الذي يستدعي التدخل ومحاولة علاج هذه المشكلة. (الزغول، 2006، ص167).

وتتمو النزعة العدوانية عند الطفل نتيجة شعوره بالتهديد من فرد أو جماعة أو نتيجة التعرض لكرامته أو مكانته وقد يأتي هذا الشعور أيضاً عندما يرى الطفل أن الآخرين من حوله لا يحسنون فهمه فيلجأ إلى السلوك العدواني كمحاولة لجذب الانتباه إليه ومن طبيعة العدوان أنه قد يكون عدوان تخيلي ينشأ من الصراع بين المشاعر العدوانية عند الطفل وبين المعايير الاجتماعية الضابطة، هذا النوع من العدوان هو عدوان (خفي) مضمّر يتمثل في الغيرة والكراهية. وغالباً ما يترك آثاراً سلبية أكثر عمقاً من العدوان الظاهر الذي يتمثل بإلحاق الطفل العدواني الأذى الجسدي أو اللفظي أو الرمزي بالأطفال الآخرين (الريماوي، 2003، ص266). ونجد أن الأسباب المباشرة للأفعال العدوانية أيضاً تتغير بتغير العمر، فالمشاجرات خلال فترة ما قبل المدرسة تتعلق بالتملك والسيطرة، ولكن بالنسبة للأطفال الأصغر سناً فإن سبب إثارة مشاجراتهم يتضاعف في هذه الحالة مقارنة مع الأطفال الأكبر سناً، أي أن معظم السلوكيات العدوانية لدى أطفال ما قبل المدرسة تبدو أنها تتخذ نوعية وسيلية مباشرة، أما السلوك المؤذي عند الأطفال الأكبر سناً يقدم مزيجاً من عدوان عدائي وعدوان وسيلي، فيما أطفال ما قبل المدرسة لا يسعون إلى إيذاء آخرين أو تسبب المضايقة لهم، وإنما لامتلاك شيء أو مكان، أو من أجل الاستمرارية في نشاط ممتع. (القمش، 2007، ص217). وينشأ العدوان في هذه المرحلة حين يكتشف الطفل أنه يستطيع أن يجعل الآخرين يسايرون رغباته، أي إنه يحصل على الإثابة من البيئة

الاجتماعية، بالإيذاء، وعلى ذلك تتحدد أنواع الأساليب التي يتعلمها الطفل بنوع الاستجابات، التي تصدر من الوالدين وغيرهما. (مختار، 2001، ص 56).

فقد وجد "سولومون" (Solomon, 1999) في دراسة عن تأثير سلوك الآباء العدوانية اللفظي على تقدير ذات الأبناء والتحصيل الدراسي أن أهم الأسباب والنتائج النفسية لسوء معاملة الأطفال يرجع لاستخدام الآباء الصراخ، والتهديد في المنزل، والأماكن العامة كوسيلة للتحكم في سلوك الأطفال، وأن معظم الآباء يهددون أطفالهم بالعدوان البدني لكي يطيعوهم. كما أن العدوان النفسي له تأثير أكثر من العدوان البدني بالنسبة للأطفال، ويؤكد ذلك "فيسنج" Vissing، "ستروس" Strus، جيليس Gelles وهاروب (Harrop, 1991). لذا من الضروري أن نعزل تأثيرات العدوان اللفظي على الأطفال من تأثيرات سوء المعاملة البدنية. (Solomon, 1999, p345)

ويمكن تلخيص مظاهر العدوان وتطوره عند الطفل بما يلي:

- **في سن عامين:** يضرب الطفل غيره من الأطفال، ويفسد نظام البيت ولا يدمر الأشياء. وقد يرغب الطفل في العض.
- **في سن ثلاث أعوام:** تكثر لديهم نوبات الغضب حيث يدفعون الآخرين ويضربونهم، كما تظهر لديهم مظاهر أخرى كضرب الأرض بالقدمين والقفز ويصاحب ذلك بكاء وصراخ.
- **في سن أربعة أعوام:** قد نجد الطفل يلجأ إلى الاحتجاج اللفظي، والأهم من ذلك هو أن المشاعر العدوانية تتخذ مظهر اللعب، فيمثل دور المارد الذي يحطم المكعبات الخشبية، أو يمثل رجل الشرطة الذي يطارد اللص.
- **في سن خمسة أعوام:** قد يضرب الأرض بقدميه، ويصفق الباب بشدة، يسب ويلعن، يأتي بأساليب كلامية كالتهديدات مثلاً بقوله: "سأضربك"، ويقاوم التوجيهات بقوله "لن أفعل هذا".
- **في سن ستة أعوام:** عدوان بالغ بالجسم وبالكلام، انفجارات في الغضب فقد يلقي بنفسه على الأرض، يضرب ويرفس وقد يدمر الأثاث والأشياء (مختار، 2001، ص 56-57-58).

وقد وجد أن العدوان يصل إلى الذروة بين السنة الرابعة والنصف والخامسة والنصف. ثم تتخفف التعبيرات العدوانية المباشرة بشكل تدريجي، وتزداد بعض التعبيرات كالهجوم الكلامي، ولوم الآخرين، ومناداة بالاسم (Hurlock, 1972, p234).

ولوحظ في بعض الحالات أن شدة السلوكات العدوانية ومدى تكرارها تكون ملفتة للنظر لدى بعض الأطفال بحيث تكون فوق الحد المقبول وقد تترافق العدوانية لدى هؤلاء الأطفال بأنواع أخرى من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (الزغول، 2006، ص 167).

يظهر السلوك العدواني عند طفل الروضة معظم أشكاله أثناء فترات الاستراحة. حيث يتجمع الأطفال في مجموعات كبيرة وفي أعمار مختلفة وإشراف قليل نسبياً من قبل الإدارة والمعلمين، تعتبر غالباً استراحة لهم (الحكيم، 1997، ص165).

وقد تستمر هذه العدوانية لدى هؤلاء الأطفال وتتفاقم خلال مراحل النمو اللاحقة لتصبح سمة بارزة في شخصياتهم، الأمر الذي يستدعي التدخل ومحاولة علاج هذه المشكلة لمساعدتهم على النمو والتكيف السليمين (الزغول، 2006، ص 167).

لذا نرى أن العدوان يظهر في مراحل العمر الأولى وقد يتفاقم إلى مشكلة سلوكية خطيرة في المستقبل إذا قمنا بإهماله.

ذكر في التصنيف الدولي للأمراض النفسية (D.S.M.III.R1987) الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية أن الملمح الأساسي لتحديد الشخصية العدوانية يفرض وجود بعض المعايير التالية ويجب توافر ما لا يقل عن خمسة منها لضمان وجود التشخيص (Costin&Fraguns, 1992,) (p348):

1. المماطلة حيث التأخير في إنجاز الأشياء التي يجب أدائها.
2. سرعة التهيج والمجادلة وعبوس الوجه والتهجم عندما يطلب منه أن يؤدي أعمالاً غير مرغوبة لديه.
3. يعتمد العمل ببطء أو بدون إتقان في المهام التي لا يريدتها.
4. يحتج كثيراً دون تبرير بأن الناس تطلب أشياء غير معقولة.
5. يتجنب المسؤوليات بأن يتظاهر بالنسيان.
6. يعتقد أنه يؤدي عملاً أفضل مما يظن الآخرون أنه صادق.
7. يستاء من الاقتراحات المفيدة من الآخرين لتحسين الإنتاج.
8. يتدخل في عمل الآخرين بعدم أداء ما يخصه من العمل.
9. دائم الانتقاد للناس الموجودين في مراكز السلطة بدون مبرر (بسبب وبدون سبب).

نلاحظ مما سبق بأن الطفل يلجأ في بعض الحالات للعدوان كوسيلة مفضلة للتواصل مع الآخرين وقد يتعزز هذا السلوك من قبل الأهل بتشجيعهم هذا التوجه عند الطفل لأنه يتمكن من تأكيد ذاته، ولأن العدوانية عند بعض الناس رمز الرجولة، كما يؤثر الوسط الثقافي الحضاري في تطور السلوك العدواني عند الطفل وتسهل العلاقات الاجتماعية القائمة على منطق القمع والقوة ظهور السلوك العدواني عند الطفل وتجعل السلوك طبيعياً فعندما يكون العدوان هو الوسيلة السائدة في التعامل بين الأفراد أسرياً، يستخدمها الكبار نحو الصغار والمعلم نحو تلاميذه والأب نحو أفراد

أسرته فهذه الشروط تسهل من ظهور السلوك العدواني عند الطفل وتؤثر في تطور هذا السلوك في المستقبل، لذا من الضروري أن نراقب تصرفاتنا كي نكون مثال جيد لجيل المستقبل.

6- الفروق في السلوك العدواني:

الفروق المرتبطة بالجنس: إن الفروقات والاختلافات في السلوك العدواني بين الأفراد معروف أنها مرتبط بمتغيرات الجنس، فيظهر أن السلوك العدواني يضبط في وقت أكبر عند الذكور منه عند الإناث. كما ظهر بأن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، واحتمالية أن يكون الفرد هدفاً للعدوان كذلك يعتمد على جنس الفرد، حيث أن مهاجمة البنات أقل من مهاجمة الأولاد (القمش، 2007، ص 211).

فبدءاً من السنة الثانية يتضح أن الصبيان في المتوسط أكثر عدواناً من البنات كما توجد فروق بين الجنسين في طريقة التعبير عن العدوان. إذ يميل شكل العدوان عند البنات إلى أخذ الشكل اللفظي ويتجه عندهن نحو أنفسهن. في حين يتخذ العدوان عند الصبيان شكل الهجوم الجسدي، ويتجه الهجوم بخاصة نحو الصبيان الآخرين (شكشك، 2008، ص 113).

ويمكن تفسير الفروق بين الجنسين في ضوء مجموعة عوامل:

1. التنشئة الاجتماعية لكل من الجنسين:

إن التنشئة الاجتماعية في الأسرة والروضة تفرض وجود فروق بين الجنسين وبالتالي تؤدي إلى ممارسات عدوانية مختلفة لكل من الذكور والإناث فتقافة مجتمعنا الذي نعيش فيه تجعل من الخشونة صفة أساسية من صفات الذكورة وعلى ذلك فلا يتوقع من البنت أن تقوم بالعدوان البدني على الأطفال الذكور.

2. خبرات الطفولة:

فالعدوان سلوك متعلم والأطفال يتعلمون من خلال الخبرات التي يمرون بها في حياتهم وباختلاف الخبرات التي يمر بها كل من الجنسين تختلف أشكال السلوك العدواني لديهم.

3. النشاط الفيزيولوجي للغدد:

إن التركيب البيولوجي لبنية الذكر يختلف تمام الاختلاف عنه عند الأنثى الأمر الذي ينعكس على اختلاف واضح في كل أشكال التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الجنسين ومنه إلى الاختلاف في ممارسة السلوك العدواني بين الذكور والإناث.

وقد أثبتت معظم الدراسات إن الذكور أكثر عدوانية من الإناث وإن الذكور أكثر إظهاراً لهذه العدوانية وتعبيراً عنها من الإناث فالبنات غالباً ما يلجئن إلى التعبير بطرق غير مباشرة وغير علنية بعكس الصبيان (ميناء، 1990، ص 80).

الفروق المرتبطة بالعمر: قد كشفت الدراسات التي أجريت خلال عقد التسعينات أن السن الذي يبدأ عنده الاضطراب السلوكي له دلالة ومغزاه، حيث اتضح على سبيل المثال أن ظهور أعراض الاضطراب السلوكي في مرحلة الطفولة يجعل من المحتمل أن تكون أنماط هذا الاضطراب هي العدوان، أما إذا ظهرت تلك الأعراض خلال مرحلة المراهقة فيكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لها أن ترتبط بالسرقة (كازدين، 2003، ص 65).

ومع تقدم الطفل في العمر يتناقص تدريجياً عنده السلوك العدواني ويخف تدريجياً (الزغبى، 2005، ص 147).

فأطفال سن (4-6) سنوات أكثر عدوانية خلال الوحدة الزمنية من أطفال سن (6-7) سنوات، كذلك فإن خطر العنف الذاتي يزيد عند طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع منه لدى المرحلة الثانوية العليا. إن السلوك العدواني لا يقل مع تقدم العمر فحسب، لكنه خلال السنوات (2-6) يتغير نمطه. فعلى سبيل المثال، يقل العدوان الجسدي بينما يزيد العدوان اللفظي، فعادةً يلجأ أطفال سن المدرسة إلى طرق معينة مثل الشتم عوضاً عن الدفع. والأطفال الأكبر سناً يميلون إلى العبوس والحقد والتذمر لمدة طويلة (القمش، 2007، ص 211).

إن السلوك العدواني يأخذ أشكالاً وصوراً متعددة فمنها العدوان المادي والعدوان اللفظي والعدوان المباشر وغير المباشر. ويختلف اتجاه السلوك العدواني فقد يكون نحو الأشخاص والآخرين أو نحو الممتلكات أو نحو الذات، وقد يكون الذكور أكثر عدواناً من الإناث، وقد تتفاوت درجة العدوان في المراحل العمرية المختلفة، ومهما كان شكله وسببه واختلافاته فهذا لا يمنع بأن نعتبر العدوان مشكلة سلوكية تستوجب التدخل المبكر بأسرع وقت.

7- الوقاية والعلاج من السلوك العدواني للأطفال:

للعدوان أضرار خطيرة تعود على الطفل نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه على حد سواء، فهو يحول دون قيام العلاقات الاجتماعية السليمة كما أنه يسبب للطفل اضطرابات جسمية ونفسية كثيرة لذا لابد من البحث الجاد عن سبل الوقاية والعلاج من العدوان.

فقد أكد (لوري 1993 Lore) أن العدوان هو دائماً استراتيجية اختيارية وأن الإنسان لديه قدرة كبيرة لضبط وتعديل السلوك العدواني. فالإنسان يمتلك ميكانيزمات كبت فعالة تمكنه من استخدام استراتيجية عدوانية بصورة اختيارية فهو يكبت أو يكبح العدوان عندما يكون ذلك في مصلحته. كما أشار لوري Lore إلى أن الآدميين حساسون جداً للضوابط الاجتماعية التي يمكن استخدامها لخفض وعدم تكرار أعمال العنف والعدوان (Lore & Schultz, 1993, p16).

ويرى شكشك بأن هناك نوعين من الضبط:

- **الضبط الداخلي:** ويقصد به تلك الإجراءات النفسية التي يتبعها المربون والمرشدون النفسيون للسيطرة على تلك الأسباب الكامنة داخل الطفل من أجل خفض سلوكه العدواني وتنفيسه.
- **الضبط الخارجي:** ويقصد به تلك الإجراءات التي تعدل من البيئة الخارجية التي تسهم في ظهور العدوان وتدعمه، أما مصادر الضبط الخارجي فنجدتها متصلة بمؤسسات المجتمع المختلفة كالأسرة والحضانة والمدرسة وأجهزة الإعلان المختلفة (شكشك، 2008، ص116-117).

وهناك أساليب عديدة لضبط العدوان عند الأطفال منها:

1. **التعزيز التفاضلي (أو تعزيز السلوك المرغوب):** ويشتمل هذا الإجراء على تعزيز السلوكات الاجتماعية المرغوب بها، وتجاهل السلوكات الاجتماعية غير المرغوب بها. ولقد أوضحت الدراسات إمكانية تعديل السلوك العدواني من خلال هذا الإجراء ففي دراسة قام بها براون واليوت (Brown & Elliot) استطاع الباحثان من تقليل السلوكات العدوانية اللفظية والجسدية لدى مجموعة من الأطفال في الحضانة خلال إتباع المعلمين لهذا الإجراء، حيث طلب مثلاً منهم (الثناء على الأطفال الذين يتفاعلون بشكل إيجابي مع أقرانهم وتجاهل سلوكياتهم عندما يعتدون على الآخرين) (القمش، المعاينة، 2007، ص 219).
2. **إطفاء السلوك العدواني:** الإطفاء كما هو معروف طريقة لإيقاف السلوك غير المرغوب فيه عن طريق إلغاء المعززات التي كانت تحافظ على استمرارية حدوث ذلك السلوك في السابق، بلغة أخرى، إن إطفاء السلوك العدواني يتطلب تحديد المعززات التي يحصل عليها الشخص جراء قيامه بالعدوان ومن ثم العمل على إيقاف أو إلغاء تلك المعززات. كذلك فإن هذا الأسلوب يصبح أكثر فعالية إذا ما استخدمت إجراءات سلوكية أخرى معه مثل تعزيز السلوك غير العدواني أو الانتباه إلى الطفل المعتدى عليه والاهتمام به وما إلى ذلك. ويبين الجدول بعض الدراسات التي قدمت أدلة علمية على فعالية هذا الأسلوب.

الجدول رقم (3) بعض الدراسات التي بينت إمكانية معالجة السلوك العدواني بالإطفاء:

الباحث/الباحثون	المعالج	مكان المعالجة
1- روسو (Russo, 1964)	الوالدان	البيت
2- براون واليوت (Brown & Elliot, 1965)	المعلمة	الحضانة
3- سكوت ورفاقه (Scott et al., 1967)	المعلمة	الحضانة
4- بنكستون ورفاقه (Pinkston et al., 1973)	المعلمة	المدرسة
5- مارتن وفوكس (Martin & Foxx, 1973)	المعالج	المؤسسة

(الخطيب، 1993، ص232)

3. **التجاهل المتعمد:** لا يعط أي اهتمام على الإطلاق لتصرفات الطفل العدوانية، إلا إذا ترتب عليها تهديد جدي لسلامة الآخرين الجسمية. ولا يجادل الطفل أو يوبخ أو يعاقب بسبب سلوك التشاجر، بالإضافة إلى ذلك يقدم كثيراً من الاهتمام والرعاية لضحية العدوان في الوقت نفسه الذي يتم فيه تجاهل السلوك العدواني (سليمان، 2006، ص 180).
4. **تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال:** فالدراسات تظهر أن مزيجاً من التسبب في النظام والاتجاهات العدوانية لدى الآباء يمكن أن ينتج أطفالاً عدوانيين جداً وضعيفي الانضباط. والأب المتسبب أو المتسامح هو ذاك الذي يستسلم للطفل ويستجيب لمتطلباته. والأب ذو الاتجاهات العدوانية لا يتقبل غالباً الطفل ولا يستحسنه، وبالتالي لا يعطيه العطف أو الفهم، واستمرار هذا المزيج من ضعف العطف الأبوي والعقاب البدني القاسي لفترة طويلة من الزمن، يؤدي إلى العدوانية والتمرد وعدم تحمل المسؤولية لدى الطفل (شيفر، ميلمان، 1989، ص 355).
5. **الحرمان المؤقت من اللعب:** ويستخدم هذا الأسلوب عادة في جعل وجود طفل عدواني مع زملائه بحيث يلحق بهم الأذى في الحصص والألعاب الجماعية، وقد استخدم بريسكلاد وجاردنر (Brisklad & Gardenor, 1968) هذا الإجراء مع طفلة عمرها ثلاث سنوات تحب الصراع ورمي الأدوات وإيذاء الآخرين من زملائها وكانت النتيجة تقليل العدوان عند الطفلة من 54% إلى 14% بعد هذا الإجراء (القمش، 2007، ص 219).
6. **التصحيح الزائد:** يشتمل هذا الأسلوب على إرغام الطفل العدواني على إصلاح الأضرار التي نجمت عن سلوكه أو الاعتذار عنه أو القيام بممارسة سلوك بديل للعدوان وذلك مباشرة بعد قيامه بالسلوك العدواني. ويطلق على الشكل الأول من التصحيح الزائد (إصلاح الأضرار) اسم تصحيح الوضع (Restitution) في حين يطلق على الشكل الثاني اسم الممارسة الإيجابية (Positive Practice) وقد أوضحت دراسات عديدة فاعلية هذه الإجراءات في خفض السلوك العدواني لدى كل من الأطفال والراشدين المعوقين والعاديين (الخطيب، 1993، ص 233).
7. **تعلم المهارات الاجتماعية:** من المهارات الاجتماعية التي قد تحتاج إلى تقوية لدى بعض الأطفال مهارة تأكيد الذات. فقد أظهرت البحوث أن استجابات تأكيد الذات تستثير غضباً أقل، وتؤدي إلى إطاعة أكثر من الاستجابات العدوانية، فإذا أخذ شخص شيئاً منك يمكنك أن تقول بطريقة تأكيدية (إن هذا لي وأريد أن ترجعه، إنني أشعر بالغضب عندما تأخذه دون استئذان) ومن طرق تعليم تأكيد الذات أن تخبر الطفل أن من الضروري أن يعرف الآخرين بالحالات التي يزعجونه فيها (سليمان، 2006، ص 181).

8. **تطور مهارة الحكم الاجتماعي (Social Judgment):** يتضمن الحكم الاجتماعي التفكير الجيد قبل العمل، وتوقع نتائج الأعمال بالنسبة للفرد والآخرين. ولكي تطور هذه المهارة، حاول أن تصف شجاراً شارك فيه الطفل حدث في الماضي وأن تشير إلى النتائج السلبية التي ترتبت عليه مثل: خسارة الصديق ونقص الشعبية، وشعور الطفل بالانزعاج، طفلك مسؤول عن التفكير أولاً بالأسباب والنواتج ومشاعر الآخرين في كل مرة يجد فيها أنه ميال للعدوان، وبعد أن يفكر عليه أن يتخذ القرار المناسب (شيفر، 1989، ص360).

9. **تكلفة الاستجابة:** ومن الأساليب الأخرى التي يمكن استخدامها لمعالجة السلوك العدواني أسلوب تكلفة الاستجابة والذي يتضمن حرمان الطفل من كمية محددة من بعض المعززات التي بحوزته فور قيامه بالاعتداء على الآخرين. ومن الدراسات التي بينت فاعلية هذا الأسلوب دراسة برلين ولنفسكي (Perlin & Levinsky, 1968) ودراسة ونكلر (Winkler, 1970) (الخطيب، 1993، ص234).

10. **أسلوب العزل وثمان الاستجابة:** في دراسة قام بها سلوان تم استخدام أسلوب العزل لمعالجة العدوان عند طفل في الخامسة من عمره، وكان يبدي سلوكيات عدوانية شديدة جداً نحو زملائه. طلب الباحثون من المعلمين في الحضانة الاستمرار في عزل الطفل لمدة خمس دقائق بعد اعتدائه على زملائه، وبتقديم التعزيز الإيجابي عندما يلعب مع زملائه ولا تظهر عليه سلوكيات عدوانية، توصل الباحثون في نهاية التجربة إلى نتيجة تمثلت في انخفاض العدوان عند الطفل (القمش، 2007، ص 219).

11. **التقليل من فرص التعرض لنماذج عدوانية:** مثل الوالدين الذين يتعاملان مع بعضهما بطريقة عدوانية (شجار، نقد أو تخفيض القيمة) لأن الطفل العادي يتعلم الكثير من سلوكه الاجتماعي عن طريق ملاحظة أبويه وتقليدهما، ويجب التقليل من مشاهدة عروض التلفاز العنيفة، وفي هذه الحالة يمكن للوالدين مشاهدة العروض مع الطفل، ومساعدته لكي يميز بين العنف الواقعي والخيالي، ويفهم الدوافع المعقدة وراء العدوان (سليمان، 2006، ص 181-182).

12. **حديث الذات (Self-Talk):** إذا كان طفلك قهرياً ويجد صعوبة في ضبط نزعاته، يمكنك أن تعلمه أنواعاً من العبارات التي تكف العدوان، وهي عبارات يمكن للطفل أن يرددتها لنفسه بهدوء عندما يشعر بميل لمهاجمة الآخرين. مثلاً "عد للعشرة"، أو "تحدث، لا تضرب"، أو "قف وفكر قبل أن تتصرف". أطلب من الطفل أن يعيد هذه العبارات عدة مرات إلى أن تصبح العبارة بمثابة إشارة آلية للعمل لديه (شيفر، 1989، ص360).

13. **توفير طرق لتفريغ العدوان:** يتم تقديم وسائل بديلة متنوعة من أجل التخلص من الغضب أو تفريغ النزعات العدوانية مثل اللعب، التمرينات الرياضية (القمش، 2007، ص221)

14. **العمل على تنمية الغيرية:** يقصد بالغيرية السلوك الموجه لمساعدة شخص يواجه مشكلة، فكلما أظهر الطفل اهتماماً أكبر بالآخرين كلما قل احتمال أن يلحق بهم الأذى (سليمان، 2006، ص182).

15. **تغيير البيئة:** عن طريق إعادة ترتيب بيئة البيت لأن ذلك يقلل من احتمال حدوث السلوك العدواني. فكلما كان لدى الأطفال حيز مكاني أوسع للعب كلما قل احتمال العدوان بينهم، كما أن للموسيقى تأثيراً مهدئاً على النزعات العدوانية، وترتيب الظروف للطفل لكي يلعب مع أطفال أكبر سناً يمكن أن يساعد كذلك في تخفيض المشاجرات (شيفر، 1989، ص 356).

16. **العلاج من خلال النمذجة ولعب الأدوار:** وفي هذا النوع يتم تعريض الطفل إلى نوعين من النماذج إحداها تمارس سلوكات عدوانية يعاقب عليها بشدة وأخرى تمارس سلوكات اجتماعية ويعزز عليها، والهدف من ذلك كف السلوك العدواني وتشجيع السلوك الاجتماعي لدى الطفل. كما يمكن تعزيز الطفل وتشجيعه على لعب الأدوار من أجل استجواب استجابات غير عدوانية (الزغول، 2006، ص171).

17. **العلاج بالدراما (المسرح):** يعرف العلاج بالدراما "هو الاستخدام المقصود للدراما الخلاقة من أجل تحقيق أغراض العلاج النفسي (وهي تخفيف الأعراض، تحقيق التكامل واتساق العمليات العقلية، ونمو الشخصية)". والعلاج بالدراما يركز على عملية خلاقة تتعامل مع حالات افتراضية وخيالية باستخدام تقنيات إسقاطيه في المقام الأول" (Dunne, 1988, p139).

هناك أربعة مفاهيم يجب أن نراعيها عند استخدام العلاج بالمسرح (Cattanach, 1995,)

:p224

1. مركزية المسرحية كطريقة الأطفال في فهم عالمهم.
 2. المسرحية عملية تنموية ومن خلالها يكتشف الأطفال جوانب من شخصياتهم.
 3. المسرحية عملية رمزية من خلالها يمكن للأطفال تجربة خيارات مبتكرة دون التفكير بعواقب تلك الخيارات
 4. المسرحية تحدث في مكانها ووقتها الخاص وهذا الفضاء المسرحي فضاء طبيعي وعلاجي.
- **الأسس الدرامية ومصادرها في العلاج بالدراما (بدير، 2007، ص234):** إن المتخصص لمصادر الأسس الدرامية التي لجأ إليها المعالجون الدراميون ليؤسسوا لفنهم هذا سيجد أنه يمكن أن نحصرها في:
 - أ. دراما الطفل ولعبه الإيهامي.
 - ب. فن العرض المسرحي.
 - ج. النصوص والمصادر المتنوعة للدراما.

د. الدراما الشعبية والطقوس.

إن العملية العلاجية للشخص العدوانى تتمثل في مشاركة الشخص العدوانى في العلاج بصورة فعالة والعمل على قطع الأنماط المتكررة من الأفعال المتداخلة والسلوكيات المدمرة للذات وللآخرين التي تتدفق منه (Reiss, 1993, p165) وقد ابتكر هذه الطريقة المحلل النفسى الأمريكى يعقوب مورينو "Moreno"، حيث بدأ باستخدام هذا الأسلوب في فيينا عام "1921"، وأسس أول مسرح للعلاج النفسى عام "1927" في مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية (السفاسفة، 2003، ص189).

أما عن الأسلوب السيكودرامى الذى سوف تنتهجه الباحثة في دراستها فسيكون عن طريق عرض مشاهد مسرحية تناقش وتحاكى وتعالج المشكلة السلوكية المستهدفة ألا وهي العدوان التي يعاني منها بعض أطفال الرياض في أجواء جماعية تسودها الطمأنينة، وبما أن الطفل يميل إلى المحاكاة والتقليد وخاصة إذا شاهد شيئاً يمس شخصيته فكان لازماً استغلال هذه الميزة لنجاح البرنامج، وأثناء العرض كان يتم التنويه إلى السلوك السيء وتعزيز السلوك السليم في جو تفاعلي مع الأطفال وبعد العرض كانت تتم مناقشة الأطفال بما شاهدوه، وذلك بالتعاون مع معلماتهم من حيث استخدامهم لأساليب العلاج المستخدمة في العرض المسرحي ومن حيث ملاحظة سلوكياتهم أثناء فترة العلاج.

— مدخل تاريخي للسيكودراما:

الباحثون اختلفوا في تحديد نشأة السيكودراما فبعضهم يرجعه إلى عام (1959) وبعضهم يرجعه إلى عام (1911) وبعضهم يؤخره إلى عام (1927) (غريب، 1999، ص15)، بينما يرى (سليمان، 1999، ص155) أن أصول السيكودراما ترجع إلى ما يقرب من ثمانين عاماً مضت أي منذ (1911) في فيينا على يد مورينو، أما عبد القادر (1974) فيرى أن أياً كان الأمر فقد بدأت السيكودراما كأسلوب علاجي، وتم ذلك في المسرح الذي أنشأه مورينو للأطفال في فيينا، وإذا كان مورينو هو الذي وضع الأسس المنهجية للسيكودراما كأسلوب تشخيص علاجي، فإن الظاهرة نفسها ظاهرة العلاج بالفن بصفة عامة والتمثيل بصفة خاصة ظاهرة قديمة تضرب بجذورها في أعماق التراث الإنسانى على اختلاف حضارته بما فيها الحضارة المصرية القديمة والحضارة العربية الإسلامية (غريب، 1999، ص15).

أما (حسين، 2000، ص13-14) فيرجع الفضل في توجيه استخدام الدراما في العلاج النفسى إلى الرجل ذي العقل المبتكر بيتر سلايد "Peter Slade" صاحب مصطلح "دراما الطفل"، والذي شجع

على توظيف الأنشطة الدرامية داخل المؤسسة التعليمية، من أجل إتاحة الفرصة للأطفال ليعبروا عن أنفسهم.

وقد عرّف لوتز (Lotze.1990) السيكدوراما: لفظة من مقطعين هما Psycho أي النفس وDrama ومعناها المسرح والفعل أو الحركة، وهي نوع من العلاجات النفسية التي تستخدم تكنيكات المسرح وصولاً إلى حقيقة ديناميات شخصية الفرد المضطرب (غانم، 2003، ص122).

من خلال ما تم عرضه ترى الباحثة عدم جدوى الاختلاف حول البداية التاريخية للسيكدوراما، فالمهم أن أسلوب السيكدوراما بدأ يُستخدم بشكل فعلي كأحد أهم أساليب الإرشاد والعلاج الجماعي كطريقة لفهم وحل المشكلات التي يعاني منها الفرد باختلاف أنواعها السلوكية والاجتماعية والتربوية.

— أهداف السيكدوراما:

يرى (عقل، 1999، ص4-8) أن السيكدوراما (التمثيل النفسي المسرحي) كأسلوب من أساليب تعديل السلوك الإنساني وتشكيله تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعادة توجيه الفرد وإعادة تعليمه.
 - تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم.
 - كشف مشكلات الأطفال وتفهم ذواتهم وإدراك رغباتهم.
 - تنمية وعي المسترشد بمظاهر سلوكياته غير الملائمة، وإدراك الواقع بشكل حقيقي واتخاذ القرارات المناسبة في مواجهة مشكلاته على نحو أفضل.
 - التعلم من الخبرة الاجتماعية وتدريب القدرة على التعبير الملائم عما شعر به المسترشد، وتدريبه على الدفاع عن حقوقه وعلى الاستجابات الاجتماعية الملائمة.
 - تقويم ذواتهم والتعرف إلى مواطن القوة والضعف في شخصياتهم.
 - التدريب على المهارات الاجتماعية وعلى إحداث استجابات بديلة ملائمة.
 - تهيئ فرصاً في مجال التعاون الاجتماعي، وفهم المحيط الذي يعيش فيه وفهم نفسه.
- وللسيكدوراما (التمثيل النفسي المسرحي) نتائج وظيفية تنتج عن هذا الإجراء منها ما يلي:

- يكتسب المسترشدون المشاهدون للعرض المسرحي التمثيلي استجابات جديدة لم تكن في السابق جزءاً من مخزونهم السلوكي، عن طريق ملاحظتهم لفرد أو أفراد آخرين (نماذج).
- ينجم عن هذا الإجراء آثار كيفية نتيجة ملاحظة المشاهدين من المسترشدين نتائج عقابية لسلوك الممثلين عند قيامهم بالسلوك غير المرغوب فيه.
- تؤدي السيكدوراما إلى التقليل من السلوكيات غير المرغوبة وزيادة السلوكيات المرغوبة لدى المسترشدين.

- تعلم الطفل بدائل إيجابية للسلوكيات غير المرغوبة.
- وتتمتع السيودراما بالعديد من الخصائص والمزايا أهمها مايلي:

 1. محببة ومقبولة من المسترشدين.
 2. تساعد على تخفيض عوامل القلق النفسي والاجتماعي.
 3. تكسب خبرة تعليمية جديدة .
 4. تعتبر السيودراما تقنية حضارية حديثة لتعديل السلوك الإنساني، ولزيادة قدرة الأفراد على التعبير عن مشاعرهم السلبية كالخوف والألم والتوتر وكذلك عن مشاعرهم الإيجابية كالفرح والمرح.
 5. تستخدم السيودراما من قبل المرشدين والمدرسين لتعديل السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر عن الأطفال وتغييرها وتشكيلها وتشخيصها وعلاجها.
 6. يمكن استخدام السيودراما لتعديل أنماط سلوكية متعلمة مثل المخاوف المرضية والسلوك العدواني.

وتضيف (إبراهيم، 1994، ص20-21) أن من المزايا التي تتفرد بها السيودراما أنها:

- تتيح للمرضى (المسترشدين) من خلال الحركة الدرامية وبمساعدة بعض المؤثرات، وهي الموسيقى والإضاءة الفرصة للتطهير الانفعالي الذي يؤدي بدوره إلى التخفيف من التوتر.
 - تتيح فرصة استخدام وسائل غير لفظية للتعبير عما يريد مثل حركة اليدين والإشارات وتعبيرات الوجه.
 - أثبتت التجربة نجاح السيودراما في علاج معظم الاضطرابات النفسية سواء أكانت عصابية أم ذهانية أم تتعلق بالشخصية أو بالعلاقات البينشخصية أو بالسلوك المناهض للمجتمع.
- ترى الباحثة أن السيودراما أسلوب إرشادي وعلاجي يصلح لجميع المشكلات ويمكن عزو ذلك إلى الأصول النظرية المتكاملة للسيودراما التي استعانت بنظريات علم النفس المختلفة.

— استخدامات السيودراما:

يذكر (عقل، 1999، ص9-10) عن استخدامات السيودراما في مجال الإرشاد والعلاج النفسي والتربوي بعض المشكلات التي يمكن استخدام إجراءات السيودراما في التعامل معها ومنها:

أولاً: في مجال المشكلات السلوكية:

- السرقة.
- التدريب على المهارات الاجتماعية.
- الكذب.
- التدريب على مهارة العناية بالذات.

- العنف والعدوان.
- الانعزال والانطواء.
- السلوك الفوضوي.

ثانياً: في مجال المشكلات النفسية والتربوية:

- قلق الامتحان.
- ضعف الثقة بالذات.
- الخجل.
- اضطرابات الانتباه.
- العجز عن التعبير.
- ضعف تأكيد الذات.
- مواجهة الأزمات الاجتماعية.
- الصدمة النفسية.

ثالثاً: في مجال المشكلات الاجتماعية:

- الخوف الاجتماعي.
- عدم الانتظام والنظافة العامة.
- الدفاع عن الحقوق.
- عدم الاعتناء بالمظهر والملابس.
- الخضوع للآخرين.
- عدم الاعتناء بالممتلكات الشخصية.

— خاتمة الفصل:

يمكن القول بأن أسباب العدوان متعددة ومتنوعة، وبالتالي لا يمكن عزو العدوان إلى سبب بعينه وتجاهل الأسباب الأخرى، فيمكن أن تكون مشكلة العدوان نتاج تضافر عدة أسباب وليس سبباً واحداً. فالعادات والسلوكيات الخاطئة والشاذة المتعلمة من المحيط الاجتماعي تلعب دوراً أساسياً في تشكيل السلوك العدواني، وكذلك العمليات النفسية الداخلية والعوامل النفسية البيولوجية الغريزية، والتعلم غير الملائم في المراحل الأولى من الطفولة، كل ذلك له بالغ الأثر في تشكيل السلوك العدواني، وبالإضافة إلى ذلك لا يخفى على أحد ما للعوامل البيوفسيولوجية والمتمثلة بوظائف أعضاء الجسم من تأثير كبير في تشكيل السلوك العدواني، وأيضاً من الجدير ذكره أنه لا يمكن إغفال ما للعوامل البيئية المحيطة بالفرد من دور في تشكيل السلوك العدواني، وذلك من خلال عملية الاتصال والتفاعل التي تتم ما بين الفرد وبيئته، ومما كانت وتعددت الأسباب فأساليب العلاج موجودة ويجب العمل على استخدامها والاستفادة منها، كما في هذا البحث الحالي الذي سيستخدم الأسلوب المسرحي للتعامل مع مشكلة العدوان وذلك بعد التطرق للعلاج بالمسرح في هذا الفصل، أي الغاية المراد الوصول إليها من هذه الدراسة هي التعرف إلى مدى فاعلية المسرح في خفض السلوك العدواني.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول

منهج البحث وأدواته

- منهج البحث.
- المجتمع الأصلي وعينة البحث.
- أدوات البحث.
- القوانين الإحصائية.

الفصل الأول

منهج البحث وأدواته

مقدمة:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها لإتمام الدراسة مثل: منهج الدراسة المتبع، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة ومواصفاتها، ثم الأدوات المستخدمة ووصفها، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل واستخلاص النتائج وغير ذلك من الإجراءات. وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي حيث أنه يمثل أحد المناهج العلمية التي تستخدم في دراسة الظاهرة النفسية والظواهر الطبيعية ويقوم الباحث بإحداث الظاهرة النفسية ذاتها والتدخل في مسارها الطبيعي. (الحمصي، 2002، ص149)

وسبب اختيار الباحثة المنهج شبه التجريبي يعود إلى صعوبة ضبط كافة المتغيرات كالنضج والتعليم الوالدي في البيت...

ثانياً: مجتمع الدراسة:

"هو مجموعة العناصر أو الأفراد أو الأشياء التي تتناولها الدراسة المتعلقة بالمشكلة التي تم تحديدها" (أبو زينة وآخرون، 2006، ص20)، والمجتمع الأصلي للدراسة هو جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في مدينة دمشق، والذين تتراوح أعمارهم بين (5-6 سنوات) والبالغ عددهم (2467) طفلاً وطفلة، وبالتحديد تضمن مجتمع الدراسة أطفال روضة رواد المعرفة والبالغ عددهم (49) وأطفال روضة أنوار تشرين البالغ عددهم (151) ممن أعمارهم بين (5-6 سنوات).

ثالثاً: عينة الدراسة:

"هي مجموعة جزئية من المفردات التي تمثل المجتمع الأصلي للبحث تمثيلاً كاملاً، ثم يستدل الباحث من نتائجها على الميزات الأساسية للمجتمع الكبير الذي اشتقت منه" (سناد، رزوق، 2005، ص61).

تكونت عينة الدراسة الحالية من (16) طفلاً وطفلة والذين يعانون من مشكلة سلوكية وهي العدوان والذين تراوحت أعمارهم بين (5-6 سنوات)، إذ تم اختيارهم بطريقة قصدية من روضة رواد المعرفة وروضة أنوار تشرين ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس العدوان، وتم تقسيم العينة

إلى مجموعة تجريبية تكونت من (8) أطفال من روضة رواد المعرفة وسبب اختيار المجموعة التجريبية من هذه الروضة لأنها تقوم بتعليم الأطفال باستخدام نظام الأركان ولأن نشاط المسرح جزء من نشاطهم اليومي ولكنه قليل الاستخدام بسبب قلة خبرة المعلمات بكيفية استعماله، أما المجموعة الضابطة فتكونت أيضاً من (8) أطفال من روضة أنوار تشرين التي تعلم الأطفال بطريقة تقليدية وبالتالي هذه المجموعة لم يتم إخضاعها للبرنامج المسرحي.

ولما كان الهدف هو قياس فاعلية المسرح كان لابد من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين لضمان دقة النتائج، ولأن أي تحسن يعود إلى استخدام البرنامج المسرحي، لذلك حاولت الباحثة قدر الإمكان ضبط أبرز المتغيرات الخارجية لتحقيق التكافؤ والتجانس بين أفراد العينة في المتغيرات التالية:

- **المنطقة الجغرافية:** لتثبيت بعض العوامل التي تتعلق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية قدر الإمكان، تم اختيار عينة البحث (المجموعة الضابطة والتجريبية) من نفس المنطقة لتقع في نطاق جغرافي واحد وهي منطقة كفرسوسة.
- **المدى العمري:** لا يقل عن خمس أعوام ولا يزيد عن ستة أعوام.
- **السلوك العدواني:** حيث تم اختيار العينة من الأطفال الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس السلوك العدواني.

وللتأكد من التكافؤ بين المجموعتين (أي تجانسهما) تم تطبيق الأسلوب الإحصائي (مان ويتي) لمعرفة الفروق بين متوسطي المجموعتين قبل تطبيق البرنامج المسرحي، وهذا ما توضحه الفرضية الأولى.

– عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

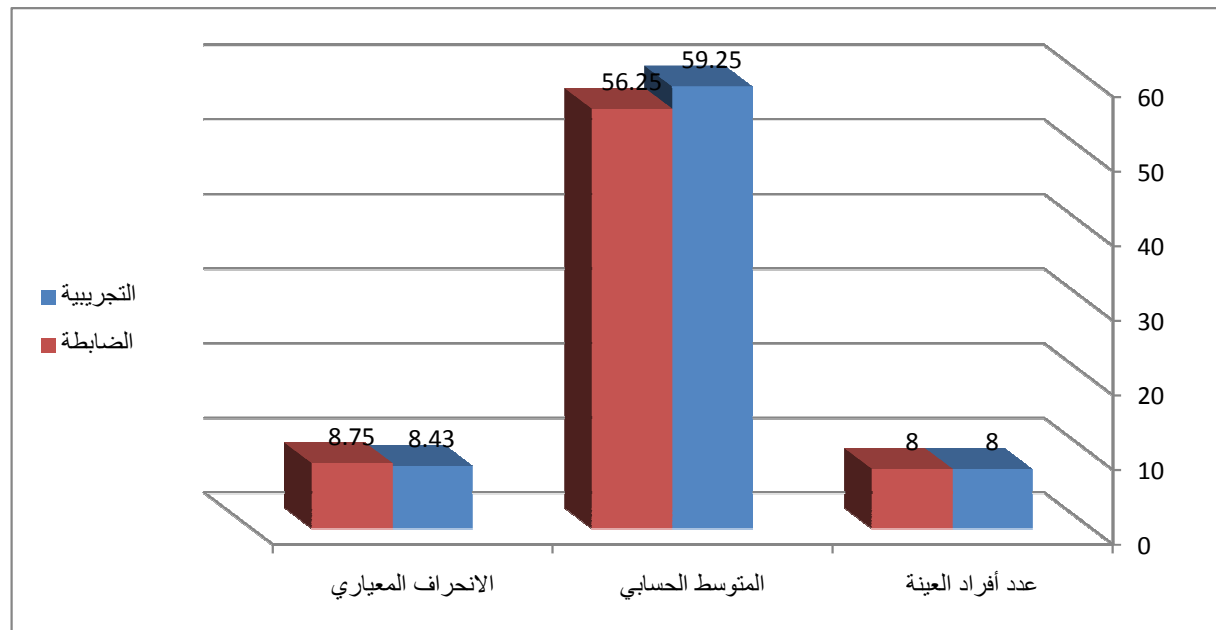
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) على مقياس السلوك العدواني قبل التطبيق.

لفحص الفرضية الأولى للدراسة، قامت الباحثة بإجراء المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس العدوان وذلك قبل تطبيق البرنامج المسرحي على أفراد المجموعة التجريبية، وقد تمت المقارنة باستخدام اختبار مان ويتي (U) لعينتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) كبديل لاختبار (T) البارامترية وذلك بسبب صغر حجم العينة، وذلك بهدف التعرف إلى الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة قليلة العدد، والجدول رقم (4) يتضمن الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينتين ثم يليه الجدول (5) الذي يبين قيمة اختبار (U) للفروق بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس العدوان:

الجدول رقم (4)

يبين عدد أفراد العينتين (التجريبية والضابطة) والمتوسطات والانحرافات المعيارية

العينه	عدد أفراد العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	8	59.25	8.43
الضابطة	8	56.25	8.75



الشكل رقم (3) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس العدوان

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار (مان ويتني U) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي على مقياس العدوان

السلوك	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة sig	القرار
السلوك العدواني	التجريبية	8	9.06	72.5	27.5	-0.475	0.635	غير دالة
	الضابطة	8	7.94	63.5				

بالعودة إلى الجدول رقم (5) والشكل رقم (3) وتحليل القيم الإحصائية لاختبار "U" ومقارنة القيمة الإحصائية ($\text{sig}=0.635$) مع مستوى الدلالة (0.05)، نجد أن (0.635 أكبر من 0.05) وهذا يبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، إذ يلاحظ أن متوسط رتب المجموعة التجريبية على مقياس العدوان ضمن الفئة العمرية من (5-6) سنوات قريب من متوسط رتب المجموعة الضابطة على نفس المقياس، ويستدل من النتائج السابقة بأن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين أي نقبل الفرضية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) على مقياس السلوك العدواني قبل التطبيق.

– المناقشة:

بالاستناد إلى النتيجة السابقة وجدت الباحثة بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين، أي أن لهما نفس الدرجة من العدوانية قبل تطبيق البرنامج المسرحي، وهذا سيساعدنا بعد التطبيق على معرفة مقدار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية عند مقارنة متوسط درجاتهم مع متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة، وبالتالي ستتعرف الباحثة على مدى فاعلية البرنامج المسرحي الموضوع من أجل خفض السلوك العدواني لدى أطفال المجموعة التجريبية.

– إجراءات اختيار العينة:

قامت الباحثة بزيارة عدد من رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في دمشق بغية انتقاء أفراد عينتها، وذلك اعتماداً على مقابلة المعلمات والشرح لهن عن طبيعة الدراسة ونوعية السلوك المراد دراسته عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، بعد ذلك تم توجيه عدد من الأسئلة الخاصة المتعلقة بالسلوك المراد دراسته عليهن لمعرفة أسماء الأطفال الذين يمكن اعتبارهم ذوي سلوك عدواني، وتعرفهم ومراقبتهم في أثناء فترة الاستراحة للتأكد من أن هذا السلوك هو السلوك المقصود في هذه الدراسة، وبناءً على معرفة المعلمات بالأطفال الذين لديهم سلوك عدواني متكرر واستناداً إلى المعلومات التي قمن بتفريغها على مقياس العدوان، تم اختيار العينة الاستطلاعية التي تكونت من (25) طفل وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، وبعد عشرة أيام قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس للتأكد من ثبات النتائج، وبعد التحقق من ثبات المقياس تم التوصل للعينة المنشودة في كل من رياض رواد المعرفة وأنوار تشرين التابعة لمديرية التربية في مدينة دمشق والبالغ عددها (16) طفلاً وطفلة، وتم اختيارهم ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس العدوان أي بطريقة قصديه.

رابعاً: أدوات الدراسة:

أ. مقياس السلوك العدواني الموجه لمعلمات رياض الأطفال من إعداد صباح السقا، والذي يتألف من (36) عبارة تتضمن بيانات متعلقة بالطفل، وكان بالشكل الآتي:

الاسم أو الرمز: الفئة:

الجنس: العمر:

م	العبارة	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	لا يحدث
1	يتشاجر مع أقرانه في غرفة النشاط			
2	يعتدي على أقرانه بالضرب			
3	يغلق باب غرفة النشاط بقوة			
4	يخرب بعض الأدوات عمداً			
5	يستولي على أدوات الآخرين			
6	يعيق أقرانه في أثناء الدخول والخروج إلى غرفة النشاط			
7	يركل أقرانه في أثناء دخولهم إلى غرفة النشاط			
8	يقوم بوخز قرينه بالقلم المدبب			
9	يقرص قرينه بيده			
10	يدفع أقرانه في أثناء دخولهم غرفة النشاط عمداً			
11	يمشي فوق المقاعد ويضرب بقدميه عليها بقوة			
12	يشد شعر قرينه			
13	يرمي كتبه على الأرض			
14	يرمي أغراض غيره عمداً			
15	يحطم أغراضه عمداً			
16	يحطم أغراض غيره عمداً			
17	لديه قوة سيطرة على أقرانه			
18	يلوث ملابس أقرانه			
19	يعض أقرانه			
20	يستولي على جميع الألعاب والأدوات دون مراعاة الآخرين			
21	يرفض التعاون مع الآخرين			

م	العبارة	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	لا يحدث
22	يخرب أداة قرينه إذا لم يعره إياها			
23	يقوم بعكس ما يطلب إليه			
24	يتذمر عندما يطلب إليه عمل ما			
25	يخدش قرينه			
26	يضايق أقرانه عندما ألتفت إلى السبورة			
27	يشاغب عندما ألتفت إلى السبورة			
28	يلعب بعنف وخشونة			
29	يفسد نشاط/عمل الآخرين			
30	يسيطر على من هم أضعف منه جسدياً			
31	يشتد أقرانه في غرفة النشاط			
32	يطلق تعليقات مهينه على أقرانه			
33	يصرخ بوجه الآخرين			
34	يستخدم في وجهه إيماءات وإشارات تثير إزعاج الآخرين			
35	يلفق لغيره تهماً لا صحة لها			
36	يهدد بضرب أقرانه			

1. صدق المقياس :Validity:

يعرف (عبد الله، 1997، ص62) الصدق بأنه "أن تقيس الأداة أو الاختبار بالفعل ما وضعت لقياسه"، ويتم حساب الصدق بعدة طرق أهمها صدق المحتوى.

صدق المحتوى :Content Validity:

ويعرف صدق المحتوى بأنه هو التحقق من أن فقرات المقياس أو الأداة التي قام الباحث بتصميمها تمثل جميع جوانب السلوك المنوي قياسه"

وأبسط الطرق للتحقق من ذلك إجرائياً هو عرض الأداة على مجموعة من الخبراء وهو ما يعرف: بصدق المحكمين.

أ. صدق المحكمين Referees Validity:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس والتربية والقياس والتقويم (الملحق رقم 4، ص 167)، من أجل الوقوف على مدى ملائمة المقياس لما وضع من أجله، وكذلك من أجل إبداء ملاحظاتهم على فقرات المقياس، وقد قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين سواء في إضافة أو حذف بعض المفردات أو تعديل صياغة بعض البنود، ومدى ارتباط كل منها بالمجال الذي تخصصه، فبرزت أهم ملاحظات السادة المحكمين على النحو التالي:

- إزالة كلمة عمداً.
- تبديل كلمة أقرانه وقرينه ب (رفاقه ورفيقه)
- إزالة بعض الفقرات (3، 17، 25...)
- إعادة صياغة بعض الفقرات مثل (6، 11، 26..)
- دمج بعض الفقرات مثل (14 و 15..)

وبعد قيام الباحثة بالتعديلات المطلوبة أصبح المقياس مؤلف من (33) عبارة، واعتمد الأوزان

التالية:

- درجة للحقل لا يحدث
- درجتان للحقل يحدث أحياناً
- ثلاث درجات للحقل يحدث دائماً

والمالحق (رقم 1، ص 134) يوضح المقياس بصورته النهائية.

• الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (25) طفل وطفلة من أطفال الرياض التابعة لمديرية التربية في دمشق، بغية تقنين أداة الدراسة "مقياس العدوان" عليها للتحقق من صلاحيتها للاستخدام، عن طريق صدقها وثباتها بالطرائق الإحصائية الملائمة، حيث طبق الاختبار الأول في تاريخ 2010/11/28 ثم طبق الاختبار الثاني في تاريخ 2010/12/14.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والثبات (Reliability):

تقوم فكرة هذا النوع من الصدق على حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، ولحساب الاتساق الداخلي جرى تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ثم جرى حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) بهدف التأكد من درجة ثبات عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة الاتساق الداخلي (0.721) مما يشير إلى اتساق جيد للمقياس وهي دالة

عند مستوى دلالة (0.01) أما الثبات فتم حسابه بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية في تاريخ 2010/11/28، وأعيد تطبيق المقياس على نفس العينة في 2010/12/14 وذلك بهدف حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون. كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول رقم (6) يوضح قيمة معامل الاتساق الداخلي للعبارات مع الدرجة الكلية للمقياس ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون:

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بيرسون	الدالة	القرار
مقياس السلوك العدواني	0.721	0.992	0.00	دالة

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة معامل الاتساق الداخلي للعبارات مع الدرجة الكلية للمقياس ألفا كرونباخ هي (0.721) وهي عالية وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وقد تبين أن قيمة بيرسون بلغت (0.992) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بالتالي هذه القيمة تدل على ثبات مرتفع للمقياس، مما يعني ثبات المقياس وعدم تأثره بعامل الوقت، وكذلك صلاحيته للاستخدام.

وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح بالإمكان استخدامه، الملحق (رقم 1، ص 134).

ب. بطاقة الملاحظة:

وهي من إعداد الباحثة، وتشتمل على أفعال يتضمنها السلوك العدواني مثل (يضرب، يأخذ بقوة..)، وقد تم عرضها على محكمين من علم النفس والتربية والقياس والتقويم ملحق (رقم 4، ص 167)، وبعد ذلك قامت الباحثة بالتعديلات المطلوبة، ومن أهمها وضع تعليمات استخدامها في البداية، وقد وضعت بشكلها النهائي الملحق (رقم 2، ص 137) لمتابعة الأطفال أثناء فترة تطبيق البرنامج للوقوف على مقدار التحسن بعد كل جلسة.

ج. البرنامج المسرحي العلاجي:

وقد تم إعداد هذا البرنامج بعد معرفة متطلبات المسرح وصفات الطفل العدواني وطرائق التعامل معه وبالإستعانة بالكاتب المسرحي (سامر إسماعيل) الذي قام بقبولة الأفكار العلمية للباحثة بنص أدبي مسرحي، وهذا بالإضافة للإطلاع على مجموعة من البرامج الإرشادية التي أسهمت بشكل كبير في إعداده، بعد ذلك تم عرضه على المختصين من علم النفس والتربية والقياس والتقويم والمسرح ملحق (رقم 4، ص 167)، وكانت التعديلات المطلوبة:

- إعادة صياغة بعض الأهداف التربوية والسلوكية.
- تضمين البرنامج المدة الزمنية اللازمة له.

- وفيما يتعلق بالجانب المسرحي تم تبديل أسماء الشخصيات، وتعريب بعض المصطلحات مثل (الغروتسك...) وبعد القيام بالتعديلات المطلوبة أصبح البرنامج بالشكل الآتي:

مقدمة:

يعد المسرح وسيلة أساسية من وسائل ثقافة الطفل، إذ يتعرف عليه في سن مبكرة، وكما يقول أرسطو في كتابه (فن الشعر) «المحاكاة غريزة في الإنسان تظهر فيه منذ الطفولة» (أرسطو، ب ت، ص12)، حيث يميل الطفل إلى المحاكاة لأن الطفل يكتشف عبرها عالماً جديداً، ويكتسب ثقافة، لذلك يتعلق بالمسرح تعلقاً شديداً إلى جانب تعلقه بالرسوم المتحركة.

إن للمسرح دوراً كبيراً في تثقيف الطفل وتنمية مداركه العقلية وتهذيبه، ويتم هذا من خلال المواضيع التي تعرض عليه في إطار الفعاليات المسرحية -الثقافية، وطالما أن الطفل يستجيب للمؤثرات والمتغيرات، أصبح المسرح وسيلة رئيسية يقوم بعرض خدمات للطفل «نستطيع من (خلال المسرح) أن نحسن تربية الطفل ونحسن (سلوكه) جسدياً ونفسياً وعقلياً» (سلمون، 1994، ص129). واستناداً إلى أهمية المسرح في تشكيل سلوك الطفل عمدت الباحثة إلى وضع برنامج مسرحي يتناول مشكلة العدوان وكيفية التعامل معها.

بناء البرنامج المقترح وإجراءاته:

1. أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج المقترح: خفض السلوك العدواني بأشكاله المختلفة (مادي- لفظي- إيمائي) لدى طفل الروضة العدواني.

ويتفرع عن الهدف العام مجموعة من الأهداف:

• أهداف تربوية:

1. تنمية حساسية الطفل وتطويرها بحيث يصبح مستعداً لاستقبال العالم من حوله.
2. إكساب الطفل القدرة على المرونة والتكيف مع التغير الحاصل في سلوكه.
3. منح الطفل فرص التنفيس عن انفعالاته وتوتراته.
4. إكساب الطفل قيماً أخلاقية واجتماعية مثل الاعتذار والحب والتعاون والصدق.

- أهداف سلوكية: يتوقع من الطفل بعد خضوعه للبرنامج:

(1) في المجال المعرفي:

- أن يقارن الطفل بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ في كل مشهد.
- أن يقول الطفل الحقيقة دون خوف.
- أن يحدد الطفل الشخصية التي تصرفت بعدائية في المشهد المسرحي.
- أن يطلب الطفل السماح عندما يخطئ.
- أن يحكم الطفل على شخصيات المسرحية.
- أن يعبر الطفل بجملة عن درجة إعجابه بالمسرحية.

(2) في المجال الوجداني:

- أن يتصرف الطفل باحترام مع رفاقه.
- أن يعتذر الطفل عن تصرفه الخاطئ.
- أن يؤثر الطفل رفاقه على نفسه.
- أن يقدم الطفل المساعدة لرفيقه عند الحاجة.
- أن يتحمل الطفل مسؤولية خطئه. (كإصلاح ما يخربه، الحرمان من معززات إيجابية..)
- أن يستخدم الألفاظ المهذبة عند تعامله مع الآخرين.
- أن يحترم خصوصيات وقدرات رفاقه.
- أن يلتزم الطفل الهدوء في الروضة.
- أن يسامح الطفل رفيقه إن أخطأ بعد اعتذاره له.

(3) في المجال الحسي الحركي: أن يخفف من السلوكيات التالية:

- تحطيم الأشياء.
- ضرب رفاقه.
- ضرب نفسه.
- تهديد رفاقه.
- توجيه كلمات سيئة.
- معاملة رفاقه بتعالي وازدراء.
- القيام بحركات سيئة بيديه ووجهه.
- تجاهل رفاقه.

2. محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج على مشاهد مسرحية مناسبة لقدرات وحاجات وميول أطفال الروضة، والمتضمنة لحالات من السلوك العدواني وطرائق التعامل معها، وتم مراعاة مايلي:

- عدم الإطالة (المشاهد قصيرة)
- الجمل الحوارية قصيرة
- الشخصيات فيها محدودة العدد
- اللغة والألفاظ سهلة وبسيطة
- احتوت على أساليب خفض السلوك العدواني:

1. أسلوب إطفاء السلوك العدواني:

هو طريقة لإيقاف السلوك غير المرغوب فيه عن طريق إلغاء المعززات التي كانت تحافظ على استمراريته مثلا إيقاف أو إلغاء المعززات التي كان يحصل عليها الطفل جراء قيامه بالعدوان ويصبح هذا الإجراء أكثر فعالية إذا ما استخدمنا تعزيز السلوك غير العدائي أو الانتباه إلى الطفل المعتدى عليه والاهتمام به.

2. أسلوب التصحيح الزائد:

يشمل هذا الأسلوب إرغام الطفل العدواني على إصلاح الأضرار التي نجمت عن سلوكه أو الاعتذار عنه أو القيام بممارسة سلوك بديل للعدوان وذلك مباشرة بعد قيامه بالعدوان، السلوك الأول اسمه (تصحيح الوضع) والثاني (الممارسة الايجابية) .

3. أسلوب تكلفة الاستجابة:

الذي يتضمن حرمان الطفل من كمية محددة من بعض المعززات التي بحوزته فور قيامه بالسلوك العدواني. (الخطيب، 1993، ص232-234).

4. أسلوب المهمة المناقضة أو ما يسمى بنشاط النمر:

ويقوم على الطلب من الطفل الاستمرار في نوبات الغضب بدلا من التوقف عنها.

5. أسلوب التفريغ العضلي:

تشجيع الطفل على تفريغ غضبه وسلوكه العنيف مع الآخرين عن طريق قيامه بنشاطات جسدية مثل الركض – السباحة أو ضرب كيس الملاكمة لتخفيف توتره.

6. التجاهل المتعمد:

ويقوم على عدم إعطاء اهتمام لتصرفات الطفل العدوانية إلا إذا ترتب عليها تهديد جدي لسلامة الآخرين، ولا نجادل الطفل أو نوبخه أو نعاقبه بالإضافة إلى ذلك نقدم كثيراً من الاهتمام والرعاية لضحية العدوان في الوقت الذي نتجاهل فيه العدوان. (سليمان، 2006، ص180).

7. مهارة الحكم الاجتماعي:

أي التفكير قبل العمل وتوقع نتائج الأعمال بالنسبة للأفراد الآخرين، أي كأن نصف شجار شارك فيه الطفل حدث في الماضي وأن نشير إلى النتائج السلبية التي ترتبت عليه "مثل خسارة الطفل الصديق ونقص الشعبية وشعور الطفل بالانزعاج"، (تعليم الطفل أنه مسؤول عن التفكير أولاً بالأسباب والبدائل والنواتج ومشاعر الآخرين). (شيفر، 1989، ص360).

8. العمل على تنمية الغيرية:

يقصد بالغيرية السلوك الموجه لمساعدة شخص يواجه مشكلة، فكلما أظهر الطفل اهتماماً أكبر بالآخرين كلما قل احتمال أن يلحق بهم الأذى. (سليمان، 2006، ص182).

9. تغيير ظروف البيئة التي أدت إلى العدوان وإعطائه نموذج سليم للتعامل مع غيره.

10. استخدام المعززات بنوعيتها (الإيجابية والسلبية) وهي كالتالي:

الجدول رقم (7) يبين أنواع المعززات في البرنامج

المعززات السلبية	المعززات الإيجابية
- العزل عن رفاقه - التجاهل - الحرمان من (الهدايا، اللعب..) - سحب أشياء قيمة من الطفل (لعبة، دفتر..)	- استخدام ألفاظ تشجيعية عند القيام بالسلوك السليم (أحسن يا شطور، أنت طفل ذكي..) - هدايا (ألوان، شوكولا، بوالين..) - المشاركة في أنشطة اجتماعية (ألعاب، غناء، تشكيل بالمعجون، تزيين غرفة النشاط..) - تصفيق

11. ركزت هذه المشاهد المسرحية على المواقف التي تحدث في الروضة واستخدمت

روح الدعابة والمرح، وانطلقت المشاهد المسرحية من المدرسة السلوكية التي ترى أن معظم السلوك الإنساني متعلم، ومادام متعلماً يمكن تعديله، واستفاد البرنامج الذي أعدته الباحثة من النظرية السلوكية في العديد من المفاهيم والفنيات مثل: التعلم بالتقليد والمحاكاة، التعلم بالملاحظة، التعلم بالنمذجة، ومن المفيد في محاولة تعديل سلوك الطفل استغلال فكرة (السيكودراما) أو ما يعرف بالمسرح

النفسي لتغيير أنماط مختلفة من السلوك المشكل كسلوك العدوان وذلك من خلال مسرحية يتوحد الطفل مع شخصياتها ويعتبرها نموذجاً يحتذى.

3. طرائق عرض البرنامج ووسائله:

تم عرض البرنامج المؤلف من مشاهد مسرحية بواسطة طريقة العروض العملية بشكل يسمى المسرح التفاعلي المباشر وذلك في باحة روضة رواد المعرفة، حيث يقوم الأطفال (الذين لديهم عدوان) بمشاهدتها وباستخدام التقنيات المسرحية (ممثلين، ديكور، أزياء، موسيقى.....) ومن أجل تحقيق ذلك وضعت مسرحية من ثمانية عشرة مشهد مضمونها العلمي والفكري من قبل الباحثة والقبولة المسرحية من قبل كاتب مسرحي وكل مجموعة من المشاهد تتناول شكل من أشكال السلوك العدوانى وطريقة خفضه وسيرد موجز عنها فيما بعد.

4. أساليب التقويم في البرنامج:

خلال فترة تطبيق البرنامج، جرت عملية متابعة للأطفال باستخدام بطاقة ملاحظة للوقوف على مقدار الاستفادة كل أسبوع، وحدث تفاعل بين الأطفال وخشبة المسرح أثناء العرض (كدعوتهم لخشبة المسرح وإشراكهم بتأدية السلوك السليم "كإصلاح ألعاب مكسرة" ووجهت لهم أسئلة أثناء العرض وفي نهايته)، وبعد انتهاء البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس العدوان لمعرفة مقدار التغير الحاصل في سلوك الأطفال العدوانيين.

5. زمن البرنامج:

طبق عام (2010-2011) واستلزم تنفيذ البرنامج شهر واحد، وتوزعت جلساته بالشكل

التالي:

- عرض مسرحي في الأسبوع الأول ثم عرضين في يومين من أيام الأسبوع الثاني والثالث وعرض أخير في الأسبوع الرابع أي لدينا ستة عروض، ومدة كل عرض (30) دقيقة.
- العرض الواحد مكون من ثلاث مشاهد (هذه المشاهد تتضمن حالة عدوانية وطرائق التعامل معها) وبما أن لدينا ثلاث حالات من العدوان (مادي نحو "الذات، الآخرين، الأشياء، ولفظي، وإيمائي أو رمزي"، فقد خصصنا لكل حالة (6) مشاهد (مثلاً أول ست مشاهد تتضمن العدوان المادي وطرائق التعامل معه وهكذا..)

6. مكان تطبيق البرنامج:

باحة روضة رواد المعرفة وباستخدام التجهيزات والمتطلبات كافة (ديكور، صوت، ممثلين...)، والممثلين هم من خريجي المعهد العالي للفنون المسرحية ومن العاملين بمسرح الطفل.

7. الفئة المستهدفة في البرنامج:

أطفال روضة رواد المعرفة الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، والذين لديهم مشكلة العدوان، وتعرضوا للبرنامج ضمن بيئتهم نفسها، وبحضور رفاقهم باعتبار البرنامج نشاط مسرحي لجميع الأطفال، وتم تطبيق البرنامج أيضاً بحضور المعلمات كي يستخدموا نفس الأساليب المتبعة في البرنامج للتعامل مع أطفال العينة التجريبية البالغ عددهم (8) أطفال (4 ذكور و4 إناث). وأُرفقت الدراسة بقرص (cd) يتضمن مقتطفات من المسرحية.

الجدول رقم (8)

يوضح عدد المشاهد والمستخدم في كل مشهد سواءً من (تقنية خفض السلوك العدواني المتبعة، ونوع السلوك العدواني الحاصل..)

رقم المشهد	تقنية الخفض المستخدمة	شكل السلوك العدواني المراد خفضه
-1-	أسلوب التصحيح الزائد ثم القيام بالاعتذار عن السلوك السيء	العدوان المادي
-2-	أسلوب إطفاء السلوك العدواني والتجاهل	
-3-	أسلوب إطفاء السلوك العدواني وتعزيز السلوك المرغوب	
-4-	أسلوب تكلفة الاستجابة واستخدام مهارة الحكم الاجتماعي	
-5-	أسلوب المهمة المناقضة واستخدام أسلوب التفريغ العضلي	
-6-	أسلوب التجاهل وإطفاء السلوك العدواني وتعزيز السلوك المرغوب	
-7-	أسلوب الحرمان المؤقت من اللعب	العدوان اللفظي
-8-	أسلوب إطفاء السلوك العدواني واستخدام مهارة الحكم الاجتماعي والعمل على تنمية الغيرية	
-9-	أسلوب الممارسة الإيجابية "الاعتذار والقيام بسلوك بديل فوراً"	
-10-	مهارة الحكم الاجتماعي والعمل على تنمية الغيرية	
-11-	الحرمان من اللعب	
-12-	مهارة الحكم الاجتماعي والتجاهل	

رقم المشهد	تقنية خفض المستخدمة	شكل السلوك العدواني المراد خفضه
-13-	أسلوب إطفاء السلوك العدواني والعمل على تنمية الغيرية	العدوان الإيمائي
-14-	مهارة الحكم الاجتماعي والعمل على تنمية الغيرية	
-15-	العمل على تنمية الغيرية وتقديم نموذج السلوك السليم	
-16-	العمل على تنمية الغيرية وتعزيز السلوك المرغوب	
-17-	العمل على تنمية الغيرية وتعزيز السلوك المرغوب	
-18-	تعزيز السلوك المرغوب بعد تأديته	

والمسرحية المستخدمة في البرنامج بعد تعديل أسماء شخصياتها الملحق (رقم 3، ص 139).

خامساً: الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) لتفريغ البيانات ومعالجتها كما يلي:

أولاً: التقنين:

لتقنين أداة الدراسة استخدمت الباحثة مايلي (على نتائج العينة الاستطلاعية ن=25):

- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

ثانياً: النتائج:

لتحليل نتائج الدراسة استخدمت الباحثة ما يلي:

- على نتائج العينة الحقيقية ن=16 من الأطفال مقسمين على مجموعتين تجريبية (ن=8) وضابطة (ن=8) والتجريبية قسمت إلى (4 ذكور و4 إناث):
- اختبار مان ويتني (Mann-Wittny U) للفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة قليلة العدد.
- اختبار ويلكوكسون (W) للفروق بين متوسطات رتب المجموعات المرتبطة قليلة العدد.

الفصل الثاني

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

- نتائج فروض الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:
 - عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
 - عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
 - عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
- مجمل عام لنتائج الدراسة.
- مقترحات الدراسة.

الفصل الثاني

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل فحص فروض الدراسة الأربعة باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة على كل من المجموعتين التجريبية ($n=8$) والضابطة ($n=8$) وذلك في أدائهم على مقياس العدوان موضوع الدراسة قبل تطبيق البرنامج المسرحي وبعده.

أولاً: عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.

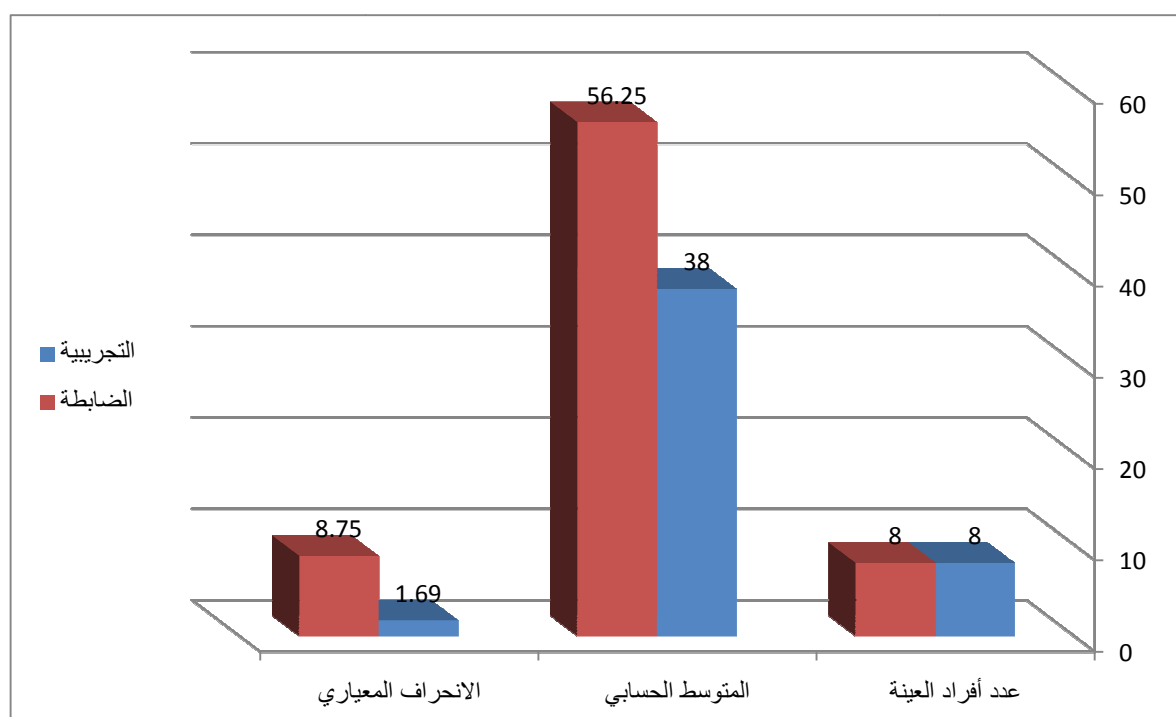
لفحص الفرضية الثانية للدراسة، قامت الباحثة بإجراء المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس العدوان وذلك بعد تطبيق البرنامج المسرحي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وقد تمت المقارنة باستخدام اختبار مان ويتي (U) لعينتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) كبديل لاختبار (T) البارامتري وذلك بسبب صغر حجم العينة، وذلك بهدف التعرف إلى الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة قليلة العدد، والجدول رقم (9) يبين قيمة اختبار U للفروق بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس العدوان:

الجدول رقم (9)

نتائج اختبار (مان ويتي U) لدلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق

البعدي على مقياس العدوان

السلوك	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة sig	القرار
السلوك العدواني	التجريبية	8	4.50	36	0.000	-3.368	0.001	دالة
	الضابطة	8	12.50	100				



الشكل رقم (4) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي على مقياس العدوان

بالعودة إلى الجدول رقم (9) والشكل رقم (4) وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الإحصائية ($\text{sig}=0.001$) مع مستوى الدلالة (0.05)، نجد أن (0.001 أصغر من 0.05) وهذا يبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح التجريبية، إذ يلاحظ أن متوسط رتب المجموعة التجريبية على مقياس العدوان ضمن الفئة العمرية من (5-6) سنوات أدنى من متوسط رتب المجموعة الضابطة على نفس المقياس، مما يشير إلى انخفاض درجة العدوان في سلوكهم، ويستدل من النتائج السابقة بأن البرنامج المسرحي القائم على أساليب خفض السلوك العدواني، والذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية قد أدى إلى خفض مشكلة العدوان لديهم باتجاه إيجابي وبدرجة مقبولة، وهو يحقق عدم صحة الفرض الثاني، إذاً نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني (لصالح المجموعة التجريبية)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المسرحي الموضوع من قبل الباحثة لخفض مشكلة العدوان لدى طفل الروضة.

وحجم الأثر بلغ باستخدام قانون (إيتا تربيع=0.43) أي أن البرنامج أثر بشكل إيجابي على أطفال المجموعة التجريبية.

المناقشة:

تشير النتائج الخاصة بهذه الفرضية إلى أن البرنامج المسرحي المستخدم في الدراسة أدى إلى خفض حدة مشكلة العدوان لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وترى الباحثة أنه مهما كان السبب الذي جعل من هؤلاء الأطفال عدوانيين سواءً أكان السبب غريزياً أو يعود إلى أسلوب التربية أو إلى وسائل الإعلام...

فإن أطفال المجموعة التجريبية عندما عاشوا أجواء البرنامج التي يغلب عليها الأمن والطمأنينة والمرح والمشاركة، وتفاعلوا مع مشاهد وفقرات البرنامج، أدى ذلك إلى التخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (يحيى، 2003) ودراسة (صوالحة، 1998)، وبهذا تجد الباحثة أن الأطفال الذين يعانون من مشكلة سلوكية كالعدوان لهم القدرة على الاستجابة عند توفير البيئة والمثيرات المساعدة على ذلك، فمثلاً عندما كان المشهد المسرحي يسرد قصة تحاكي مشكلة الأطفال كانوا يلتزمون بالهدوء ويظهرون الاهتمام بأحداث المشهد المسرحي وبالمتابعة كان حل المشكلة يُعرض أمامهم، وأثناء العرض المسرحي وبعده كان هناك حوار دائم مع الأطفال عن السلوك السيء والحسن وعن شخصيات المسرحية، كما كانوا يتسابقون للمشاركة في التفاعل الاجتماعي مع الممثلين على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج المسرحي وبالتالي بقي أطفالها يعانون من مشكلة العدوان.

ثانياً: عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) قبل التطبيق ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.

لفحص الفرضية الثالثة قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ($n=8$) في كل من التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس العدوان (أي بين متوسط درجاتهم على المقياس قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه)، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لعينتين مرتبطتين لقياس الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المرتبطة قليلة العدد، واختبار ويلكوكسون هو الاختبار اللابارامتري المقابل لاختبار (T) البارامتري لحساب دلالة الفروق في المتوسطات المرتبطة.

الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس العدوان

السلوك	التطبيق القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة sig	القرار
السلوك العدواني	الرتب السالبة	8	4.50	36	-2.521	0.012	دالة
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			

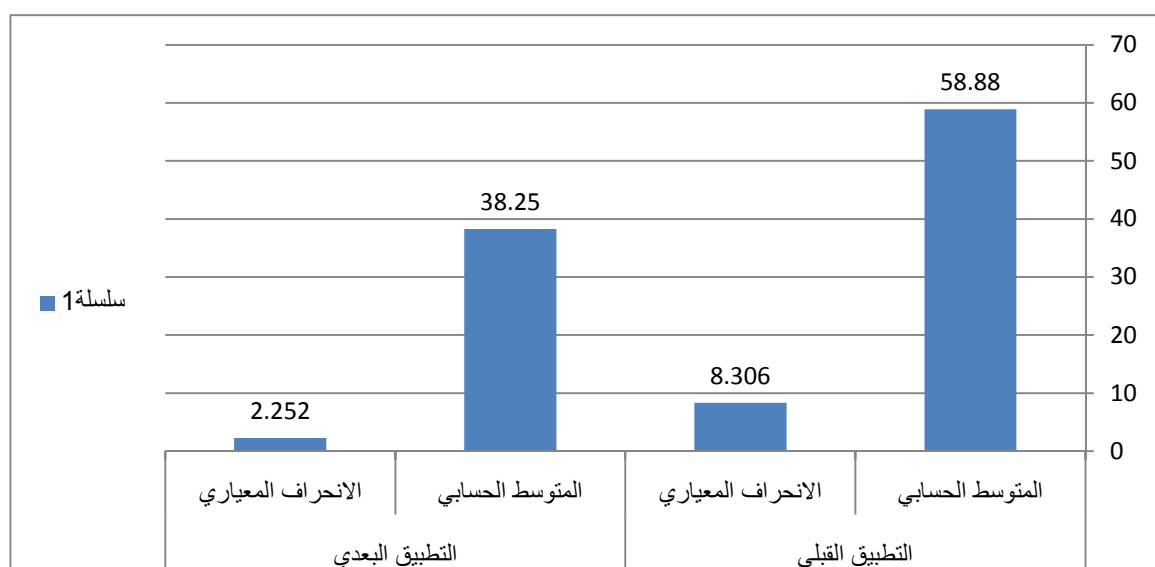
بالعودة إلى الجدول رقم (10) يتبين بأن مستوى الدلالة (0.012) وهو أصغر من (0.05) الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج في ثبات وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيقين (القبلي والبعدي) لسلوك المجموعة التجريبية لدى أطفال روضة رواد المعرفة عينة البحث، وذلك على مقياس العدوان والتي أظهر التطبيق البعدي فروقاً إحصائية دالة بين التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي، ويستدل من هذه النتائج على فاعلية البرنامج في خفض المشكلة السلوكية لدى الأطفال ألا وهي العدوان.

ولمعرفة الفروق جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) بغرض بيان وجهة الفرق لصالح أي من التطبيقين والجدول التالي يوضح وجهة الفروق:

الجدول رقم (11)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) على مقياس العدوان ضمن الفئة العمرية من (5_6 سنوات)

السلوك	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك العدواني	58.88	8.306	38.25	2.252



الشكل رقم (5) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) على مقياس العدوان ضمن الفئة العمرية من (5_6 سنوات)

بالعودة إلى الجدول رقم (11) والشكل رقم (5) يتبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، إذ يلاحظ انخفاض متوسطات درجات الأطفال ذوي السلوك العدواني في التطبيق البعدي مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) قبل التطبيق ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني، لصالح التطبيق البعدي.

وحجم الأثر بلغ باستخدام قانون (إيتا تربيع = 0.48) أي أنه حصل انخفاض واضح في السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

المناقشة:

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها تعزى إلى فعالية وتأثير البرنامج المسرحي المستخدم في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى أطفال الروضة من عمر 5 سنوات إلى 6 سنوات وهذا يتفق مع دراسة (صوالحة، 1998) وذلك في ضوء الأساليب المستخدمة في البرنامج مثل إطفاء السلوك العدواني، التفريغ العضلي، تكلفة الاستجابة..وفي ضوء استخدام تقنيات المسرح من ديكور وموسيقى التي هي بمثابة عامل جذب لانتباه الطفل، بالإضافة إلى اعتماد أساليب المدرسة السلوكية كتعزيز السلوك السليم والاعتذار عن الخطأ وهذا يتفق مع دراسة (Winer, 1990) وتجاهل السلوك السيئ كنوع من العقاب، واعتمدت الباحثة على أسلوب التعلم بالنمذجة لقدرة الأطفال على محاكاة النموذج الذي يعرض أمامهم خاصة وأنه يحاكي شخصيتهم وفي نفس الوقت يسهم في علاجها بأسلوب جميل

ومحبب للطفل وهذا يتفق مع دراسة (عبد الحميد، 1996) وتم هذا بمساعدة معلماتهم وذلك باستخدامهم نفس الأساليب المعروضة في البرنامج المسرحي حول كيفية التعامل مع الطفل العدواني مما أدى إلى زيادة تفاعلهم الاجتماعي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (درويش، 1995).

ثالثاً: عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (إناث) على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج.

لفحص الفرضية الرابعة قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ذكور (ن=4) وإناث (ن=4) في التطبيق البعدي على مقياس العدوان (أي بين متوسط درجاتهم على المقياس بعد تطبيق البرنامج)، وذلك باستخدام اختبار مان ويتي (U) لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة قليلة العدد، واختبار مان ويتي هو الاختبار اللابارامتري المقابل لاختبار (T) البارامتري لحساب دلالة الفروق في متوسطات رتب المجموعات قليلة العدد.

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار (مان ويتي) لدلالة الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) للمجموعة التجريبية على

مقياس العدوان في التطبيق البعدي

السلوك	المجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة sig	القرار
السلوك العدواني	ذكور	4	4.75	19	7	-0.294	0.769	دالة
	إناث	4	4.25	17				

بالعودة إلى الجدول رقم (12) يتبين بأن مستوى الدلالة (0.769) وهو أكبر من (0.05) الأمر الذي يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس العدوان أي نقبل الفرضية الصفرية.

المناقشة:

تري الباحثة بالاستناد إلى النتيجة السابقة بأن مقدار الفائدة واحد بالنسبة إلى أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) وهذا يعود إلى تعرضهم لنفس البرنامج وفي نفس الظروف ونفس الاهتمام سواءً من قبل الباحثة أو المعلمات، كما أن الأساليب المعروضة في خفض السلوك العدواني (كإطفاء السلوك العدواني والتصحيح الزائد...) وغير ذلك من الأساليب المذكورة في البرنامج قد استخدمت

بنفس الدرجة مع الجنسين دون تمييز. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (يحيى 2003)، ومن الفوائد أيضاً بالإضافة إلى انخفاض مشكلة العدوان ازداد التفاعل الاجتماعي بين أطفال العينة التجريبية ومعلماتهم وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Staci, 1995)، كما ازداد معدل استخدام ركن المسرح في روضة رواد المعرفة وهذا يتفق مع دراسة (Merillee, 1994) وهذا يعود حسب ملاحظة الباحثة ومعلمات الروضة إلى كسر حاجز الخجل عند الأطفال فقد أصبحوا أكثر تفاعلاً مع المسرح بعد تعرفهم واندماجهم بشخصيات البرنامج المسرحي، وبالرجوع لبعض الدراسات السابقة (سليمان، 1997) التي كان من نتائجها وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور وجدت الباحثة بالاستناد إلى النتيجة في الدراسة الحالية أنه حتى لو كان هناك فروق فبتعرضهم للبرنامج المسرحي ذاته كان مقدار الفائدة واحد.

نتائج بطاقة الملاحظة:

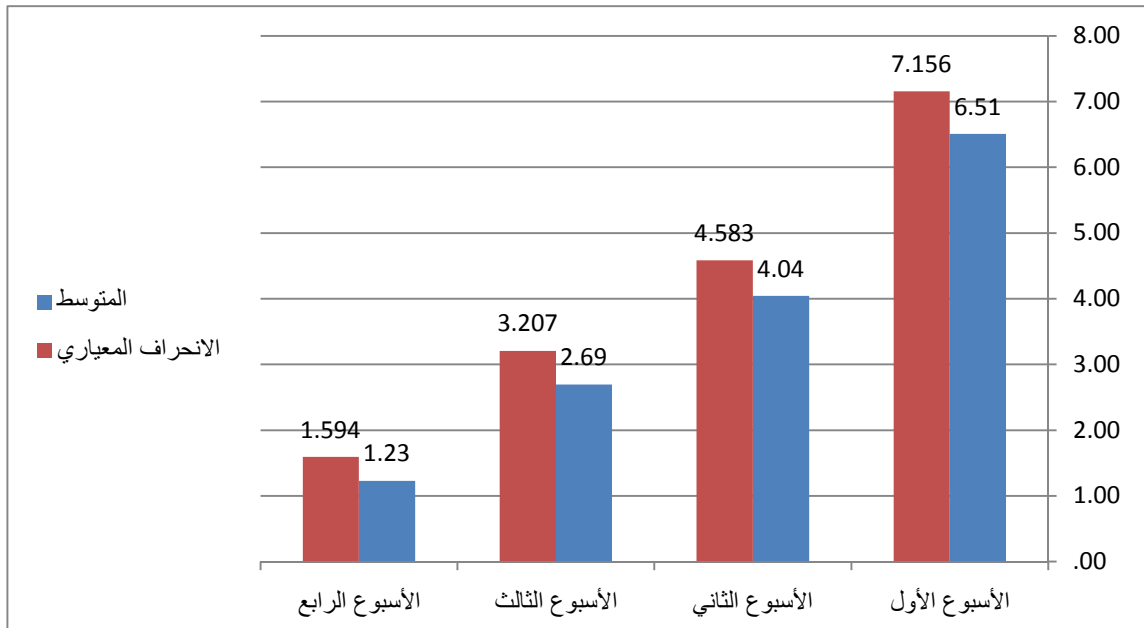
بالاستناد إلى بطاقة الملاحظة الملحق رقم (2، ص 137) التي طبقت بمساعدة معلمات الأطفال (بعد تدريبهم على استخدامها) وذلك من خلال مراقبتهم لأطفال المجموعة التجريبية في فترات الاستراحة (أي في شروط طبيعية وبشكل مباشر) وتسجيل عدد مرات قيام الطفل بأي تصرف عدواني على البطاقة المعدة لذلك خلال فترة تطبيق البرنامج عليهم كانت النتائج (بحساب التكرارات) كما يلي:

الجدول رقم (13)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية أثناء فترة تطبيق البرنامج

فترة البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري
الأسبوع الأول	6.51	7.156
الأسبوع الثاني	4.04	4.583
الأسبوع الثالث	2.69	3.207
الأسبوع الرابع	1.23	1.594

من الجدول رقم (13) ترى الباحثة مقدار التحسن الحاصل لدى أطفال المجموعة التجريبية أثناء فترة تطبيق البرنامج المسرحي بدلالة انخفاض المتوسط الحسابي لأطفال المجموعة التجريبية بعد جلسات المشاهد المسرحية معهم.



الشكل رقم (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج

من الشكل السابق لاحظت الباحثة مقدار انخفاض تكرار السلوكيات العدوانية لدى أطفال المجموعة التجريبية، أي بعد تعرضهم لجلسة من جلسات البرنامج المسرحي كان يطرأ عليهم تحسن في سلوكهم.

مجل عام لنتائج الدراسة:

بعد استخدام الباحثة لأدوات الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) قبل التطبيق ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (إناث) على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج.

مقترحات الدراسة:

1. أن يكون هناك متخصصين في مسرح الطفل، حيث يقع على عاتقهم دراسة الطفل، ومن ثم اختيار النص الملائم لكل مرحلة عمرية زمنياً ومكانياً بما تتطلبه احتياجات الطفل.
2. تأمين دور العرض المسرحي بما يتناسب وعروض مسرح الطفل.
3. عقد الندوات والمحاضرات للمعلمات والآباء حول المشكلات السلوكية في المراحل العمرية المختلفة ومنها مشكلة السلوك العدواني.
4. تصميم برامج إرشادية علاجية في المسرح بما يعرف بـ: (السيكودراما) بهدف مواجهة مشكلات أخرى.
5. تأهيل المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وجميع العاملين في الحقلين النفسي والتربوي حول استخدام السيكودراما (المسرح النفسي) كطريقة علاجية وإرشادية جماعية.
6. دراسة مسحية للمشكلات السلوكية في مرحلة رياض الأطفال لتحديد حجمها ونوعها.

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة:

دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة (5-6) سنوات – دراسة شبه تجريبية على أطفال رياض دمشق بين (5-6) سنوات.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مسرحي مقترح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وقوامها (8) أطفال، والثانية ضابطة وقوامها (8) أطفال، حيث تم اختيارهم ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس العدوان.

أدوات الدراسة:

1. مقياس للسلوك العدواني لصباح السقا.
2. بطاقة ملاحظة من تصميم الباحثة لمعرفة مقدار انخفاض السلوك العدواني.
3. برنامج مقترح يضم مشاهد مسرحية لخفض السلوك العدواني من تصميم الباحثة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

1. معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ.
2. اختبار مان ويتني.

3. اختبار ويلكوكسون.

نتائج الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) على مقياس السلوك العدواني قبل التطبيق.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) قبل التطبيق ومتوسط درجاتهم بعد التطبيق على مقياس السلوك العدواني.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (إناث) على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج.

بعض المقترحات:

1. عقد الندوات والمحاضرات للمعلمات والآباء حول المشكلات السلوكية في المراحل العمرية المختلفة ومنها مشكلة السلوك العدواني.
2. تصميم برامج إرشادية علاجية في المسرح بما يعرف بـ: (السيكودراما) بهدف مواجهة مشكلات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الكتب:

1. ابراهيم، منال، وإسماعيل، محمد، 2005: الأنشطة المدرسية، منشورات جامعة البعث.
2. أبو حماد، ناصر الدين، 2006: دليل المرشد التربوي، (دليل ميداني)، عمان، الأردن.
3. أبو زينة وآخرون، فريد، 2006: مناهج البحث العلمي، الأردن، عمان، ط1.
4. أبو معال، عبد الفتاح، 2005: أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق، عمان، ط1.
5. أبو مغلي، سميح، والفار، مصطفى، 1993: دراسات في أدب الأطفال، دار الفكر، عمان، ط2.
6. الأحمد، عدنان ابراهيم، والشيخ، تاج السر عبد الله، 1998: الأطفال المشكلون "تقويمهم ورعايتهم"، دار مشرق-مغرب، سوريا.
7. أرسطو، ترجمة عبد الرحمن بدوي، ب ت: فن الشعر، دار الثقافة، بيروت.
8. اسماعيل، أحمد السيد، 1996: مشكلات الأطفال السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط2.
9. اسماعيل، سعيد، 1998: الدور التربوي للمسرح، موسوعة السفير لتربية الأبناء، القاهرة، المجلد الثاني.
10. اسماعيل، محمود، 2004: المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
11. بدير، كريمان، 2007: مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها، دار المسيرة، عمان، ط1.
12. بطرس، بطرس حافظ، 2010: تعديل وبناء سلوك الأطفال، دار المسيرة، عمان، ط1.
13. بلان، كمال، 2006: الصحة النفسية للطفل، منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.
14. البياري، فهد عبد الله، 1986: محاضرات في مسرح الطفل، مطبعة الزهراء، عمان.
15. حسين، كمال الدين، 2005: المسرح التعليمي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
16. حسين، محمد عبد المؤمن، 2000: مشكلات الأطفال النفسية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
17. حمادة، ابراهيم، 1994: معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3.
18. الحمصي، أنطون، 2002: أصول البحث في علم النفس، منشورات جامعة دمشق.

19. الخطيب، جمال، 1993: تعديل سلوك الأطفال المعوقين "دليل الآباء والمعلمين"، دار إشراق، عمان، ط1.
20. خليل، عزة، 2001: الأنشطة في رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.
21. راشد، علي، 1998: مسرح الناهج، موسوعة سفير لتربية الأبناء، القاهرة، المجلد الأول.
22. ريكر، اودري، وكراودر، كارولين، 2005: عادة الرد الوقح لدى الأطفال، مكتبة جرير، السعودية، ط1.
23. الريموي، محمد، 2003: علم نفس الطفل، دار الشرق، عمان، ط1.
24. الزعبي، أحمد محمد، 2005: مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية أسبابها وسبل علاجها، دار الفكر، دمشق، ط1.
25. الزغول، عماد عبد الرحيم، 2006: الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، دار الشروق، عمان.
26. السفاضة، محمد، 2003: أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1.
27. سلامة، عبد الحافظ، 2000: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، ط1.
28. سليمان، ثناء حسن، 2006: أطفالنا - كيف نتعامل معهم ؟ دار كيوان، دمشق، ط1.
29. سليمان، نايف أحمد، 2005: تعلم الأطفال (الدrama، المسرح، الفنون التشكيلية، الموسيقى)، دار صفاء للنشر، عمان، ط1.
30. سليمان، عبد الرحمن، 1999: بحوث ودراسات في العلاج النفسي، الجزء الأول، زهراء الشرق، القاهرة.
31. سناد، جلال، رزوق، ابراهيم، 2005: مناهج البحث العلمي، منشورات جامعة دمشق.
32. السيد، عبد الرحمن، 1998: العدوان، موسوعة السفير لتربية الأبناء، القاهرة.
33. سيسالم، كمال، 2002: موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، العين، دار الكتاب الجامعي.
34. شحاته، حسن، 2000: النشاط المدرسي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6.
35. شكشك، أنس، 2008: الإرشاد السلوكي للطفل، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، ط1.
36. الشماس، عيسى، 2004: أدب الأطفال بين الثقافة والتربية، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
37. شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد، ترجمة داود، نسيمو، وحمدى، نزيه، 1989: مشكلات الأطفال والمراهقين، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.
38. صقر، أحمد، 2004: مسرح الأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب.

39. صوالحة، محمد أحمد، 1998: فاعلية اللعب التمثيلي في مواجهة المشكلات السلوكية عند أطفال الروضة- بحث قدم للورشة النفسية العربية الثانية (نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها)- دمشق من 17 إلى 19 أيلول.
40. طه، فرج عبد القادر، 1993: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت.
41. عبد الله، مجدي، 1997: علم النفس التجريبي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
42. عبد الفتاح، عزة، وهاشم، فاطمة، 2005: مسرح ودراما طفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
43. عبد الفتاح، كاميليا، 1991: العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
44. عبد المقصود، حسنية غنيمي، 2003: أطفالنا ومسرح العرائس من الخامات البيئية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
45. عبد النبي، رزق، 1993: المسرح التعليمي للأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
46. عفانة، عزو اسماعيل، واللوح، أحمد حسن، 2008: التدريس المسرح، دار المسيرة، عمان، ط1.
47. عقل، صلاح، 1999: استخدام السيكودراما في مجال الإرشاد التربوي والعلاج النفسي، GC.1، معهد التربية، الانروا، اليونسكو، عمان.
48. علي، سعيد اسماعيل، 1998: الدور التربوي للمسرح، موسوعة السفير لتربية الأبناء، القاهرة، المجلد الثاني.
49. العناني، حنان عبد الحميد، 2007: الدراما والمسرح في تربية الطفل، دار الفكر، عمان.
50. العناني، حنان، 1991: الدراما والمسرح في تعليم الطفل، دار الفكر، عمان، ط2.
51. العناني، حنان عبد الحميد، 1993: الدراما والمسرح في تعليم الطفل، دار الفكر، عمان، ط3.
52. عويس، عفاف أحمد، 1993: الطفل المبدع: دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية- مكتبة الزهراء.
53. عيدابي، يوسف، 2002: نحو مسرح للطفل (وقائع ملتقى علمي)، دار الثقافة والإعلام، الشارقة، ط1.
54. عيسى، فوزي، 1998: أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، منشأة المعارف، الإسكندرية.
55. غانم، محمد حسن، 2003: العلاج النفسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة.
56. الغيرة، نبيه، 1993: المشكلات السلوكية عند الأطفال، المكتب الإسلامي، بيروت.

57. غزال، إيناس محمد، 2001: الإعلانات التلفزيونية وثقافة الطفل، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
58. فايد، حسين، 2001: العدوان والاكتئاب "نظرة تكاملية"، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1.
59. قشوة، سمير، 2006: مسرح الطفل الحديث، دار الفرقد، دمشق، ط1.
60. القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل، 2007: الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار المسيرة، عمان، ط1.
61. قناوي، هدى محمد، 1994: الطفل تنشئته وحاجاته، دار الشروق، القاهرة، ط1.
62. كازدين، ألان، ترجمة عبد الله محمد، عادل، 2003: الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، القاهرة، ط2.
63. كاسنيللي، فابريسيو، ترجمة المغربي، أحمد، 1991: المسرح مع الأطفال (الأطفال يعدون مسرحهم)، دار الفكر العربي، القاهرة.
64. كنعان، أحمد، والمطلق، فرح، 2006: الأنشطة المدرسية، منشورات جامعة دمشق.
65. كولد برغ، موسى، ترجمة صفاء روماني، 1991: مسرح الأطفال فلسفة ومنهج وتطبيق، دار الأمل، ط1.
66. كيلى، كات، 2004: دليل الآباء الحائرين لإيقاف سلوكيات الطفل السيئة، مكتبة جرير، السعودية، ط1.
67. اللقاني، أحمد، والجمال، علي، 2003: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة
68. لورنز، فرويد، ترجمة ناصيف، عبد الكريم، 1986: سيكولوجية العدوان، دار منارات، عمان، ط1.
69. مختار، وفيق، 2001: مشكلات الأطفال، السلوكية "الأسباب وطرق العلاج"، دار العلم والثقافة، القاهرة، ط2.
70. المطلق، فرح، 2007: مسرح الطفل ومسرح العرائس، منشورات جامعة دمشق.
71. المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والعلوم، 1996: الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المرحلة الابتدائية، إدارة التربية، تونس.
72. موسى، نمر - مهيدات، محمود، 1992: الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، دار الأمل، ط1.
73. ميخائيل، املي صادق، 1996: مسرح العرائس كأسلوب لإكساب أطفال الرياض بعض المفاهيم الأساسية لجان بياجيه، معهد الدراسات العليا، جامعة عين شمس.

74. مينا، طلعت، 1990: التنشئة الأسرية في حياة الطفل، مكتبة المحبة.
75. نجيب، أحمد، 1983: فن الكتابة للأطفال، دار اقرأ، بيروت، ط2.
76. نجيب، أحمد، 2000: أدب الأطفال (علم وفن)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2.
77. النقيب، إيمان، 2002: القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
78. نواصرة، جمال محمد، 2002: أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل (النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.
79. الهرفي، محمد علي، 1996: أدب الأطفال دراسة نظرية وتطبيقية، دار الاعتصام، القاهرة، ط1.
80. الهمشري، محمد علي، 2000: عدوان الأطفال، مكتبة العبيكان، الرياض، ط2.
81. وزارة التربية، 2010: الأركان التعليمية في رياض الأطفال، دائرة الطفولة المبكرة، سوريا.
82. يوسف، عزيز، 1997: عرائس المسرح، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

الدوريات:

83. ابراهيم، عبد الله، وعبد الحميد، محمد نبيل: العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، مصر، العدد30، 1994.
84. الياس، أسماء، 2004: مسرح الطفل ودوره التربوي، مجلة بناء الأجيال، العدد53.
85. بعلي، حفناوي، 2006: مسرح الطفل من منظور جديد، مجلة بناء الأجيال، العدد60، تموز.
86. حافظ، نبيل وقاسم، نادر، 1993: برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الإرشاد النفسي، العدد1، جامعة عين شمس.
87. حسين، كمال الدين، 2000: مدخل في العلاج بالدراما الطفل، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد2، العدد6.
88. الحكيم، زياد، 1997: الطفل العدواني في البيت والمدرسة، مجلة العربي، العدد461، الكويت.
89. خلف، معصوم محمد، 2006: مسرح خيال الظل: الانطباع الخاص والفن المؤلف، مجلة المعرفة، العدد516، أيلول، وزارة الثقافة، دمشق.
90. درويش، محمد، 1996: فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة-المجلة المصرية للتقويم التربوي- المجلد الرابع- العدد الأول- ديسمبر.
91. سلمون، سمير، 1994: مسرح الطفل بين الواقع والطموح، مجلة الحياة المسرحية، العدد41، وزارة الثقافة.

92. الطواب، سيد محمود، 1986: أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة-حولية كلية التربية-العدد 62698-جامعة الإمارات.

93. عبد الحميد، سهام علي، 1996: أثر التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي على علاج السلوك الانطوائي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية-المجلة المصرية للتقويم التربوي- المجلد الرابع- العدد الأول- ديسمبر.

الرسائل:

94. ابراهيم، أسماء، 1994: استخدام السيكدوراما لخفض الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال، جامعة عين شمس، القاهرة، رسالة دكتوراه، كلية البنات.

95. البكور، نائل محمود: 1985: تحديد أشكال وأنماط العدوان الصفي في المرحلة الابتدائية-الأردن- رسالة ماجستير- كلية التربية- جامعة اليرموك.

96. الثنيان، أحمد عبد الله: 2001-الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني- الرياض- رسالة ماجستير.

97. السديري، عفراء، 2001: أثر ممارسة الأنشطة الفنية والحركية على درجة السلوك العدواني لدى عينة من المتخلفين عقلياً تخلفاً بسيطاً، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس.

98. السقا، صباح، 1999: العدوان واللعب، رسالة ماجستير، دمشق.

99. سلوم، عدنان، 1994: مسرح المتفرج الصغير في سوريا، رسالة لنيل شهادة ختم الدراسات المسرحية، جامعة تونس للآداب والفنون والعلوم الإنسانية.

100. سليمان، ثناء، 1997: مشكلات الأطفال وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر مربياتهم، رسالة ماجستير.

101. العرفج، حنان عبد الرحمن: 2001: فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي- الرياض- رسالة ماجستير-جامعة الملك سعود.

102. غريب، محمد، 1999: مدى فاعلية برنامج سيكدورامي للتخفيف من القلق النفسي عند الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

103. محمد يحيى، محمد لطفي، 2003: استخدام السيكدوراما في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

104. مرتضى، سلوى: 1986: تقويم مناهج رياض الأطفال في القطر العربي السوري: رسالة ماجستير، كلية التربية.

105. المطرودي، ضيف الله ابراهيم، 1997: فاعلية التعزيز الايجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

106. المطلق، فرح، 1999: واقع المسرح المدرسي ودوره في الأداء اللغوي، رسالة ماجستير، دمشق.

المؤتمرات والندوات:

107. الياس، أسما، 2004: واقع مسرح الطفل في رياض الأطفال ودوره التربوي من وجهة نظر مربيات رياض الأطفال، ندوة أدب الطفل في الوطن العربي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، سوريا، 28-30 حزيران، الجزء الأول.

108. بلبل، فرحان، 1981: محاضرة بعنوان: مسرح وسينما الأطفال، ندوة طلائع البعث، دمشق.

109. عبد الحميد، عواطف، 2004: معوقات الكتابة للطفل العربي، ندوة أدب الطفل في الوطن العربي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، سوريا، 28-30 حزيران، الجزء الأول.

110. مؤتمر علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب، دمشق، 2005: من 22 شوال الموافق 21-23 تشرين الثاني، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والأدب، مشاركة (عيسى الشماس، عبد العالي بشير، محمد قرانيا، منال ابراهيم).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Annk, levy, 1986-**Socio Dramatic play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Student**-paper presented at the Annual convention of the National Association for the Education of young children Washington D.C-(November13-16).
2. Behav, Modifi, 1995 -**The Effects of Social Skills Instruction and Parental Involvement on the Aggressive Behavior of African Males**-Middletown NB cart edge-Department of E.D-Ohio UN.
3. Berkowitz, L. 1993, "**Aggression its Causes, Consequences, and Control**", New York McGraw Hill.
4. Baumeister, Royf and others, 2000, " **Self-esteem, Narcissism and Aggression: Does Violence Result From Lows Self-esteem or From Threatened Egotism?**", Black Well Publishers Inc, Vol.9, N I, February.
5. Bullock, D.& Merrill, L., 1980, " **The Impact of Personal Preference on Consistency Through Time: The Case of Childhood Aggression**", child development, 51.
6. Cattanach, Ann, 1995, "**Drama and Play Therapy with Young Children**", The Arts in Psychotherapy, Vol.22. No.3, Printed in the U S A.
7. Costin, F.&Fraguns, J.G., 1992, "**Abnormal Psychology Patterns Issues, Interventions**", New York: John Wiley&Sons.
8. Dunne, Pam Barragar, 1988, "**Drama a Therapy Techniques in one-to-one Treatment with Disturbed Children and Adolescents**", The Arts in Psychotherapy, Vol.15.Pergamon Press Plc., Printed in the U S A.
9. E. Richard Churchill, 1991, " **Fast and Funny paper you can make**", New York, Sterling pub, comp, Inc.
10. Hall, Oral, 1994-**Enhancing Conflict Resolution Strategies with Pre Kindergarten Students through Children Literature and Citizenship Program**- U.S.A.
11. Hardain, John; et al, 1986, " **Encyclopedia of Education Research**", volume1, The Free press, New York.
12. Hark veg, M., 1994, "**The New Webster 's International Encyclopedia**", Florida, Trident Press International.
13. Holden, Susan, 1981, "**Drama in Language Teaching**", Longman group limited, Britain.
14. Hourdakis, Antoine, 1998, "**Aristotle et I 'education**" .P.U.F.Paris, France.
15. Hurlock, E. B .1972, "**Child Development**", McGraw Hill 5th ed.
16. Lore, R& Schultz, L.A., 1993 "**Control of Human Aggression**", A comparative Perspective, American Psychologist, 48(1).
17. M.C. caslin, Nellie, 1987" **Historical Guide to children Theatre in America**", Green Wood press, U.S.A.
18. Maccoby, E.E .and Jacklin, 1980 -**Sex Differences in Aggression – a Rejoinder and Reprise**- child development-vol51, pp(961-980).

19. Maureen, Conroy; et al, 1996 ” **Suggestion For Enhancing The Social Behavior of preschool with Disability**”, Dimension of Early Childhood, vol.24, N.1, winter.
20. Mellou, Elein, 1994” **The Value of Dramatic play in Children**”, Early Childhood Development and Care, vol.104.
21. Merilee, Rosberg, 1994-**Enhancing Learning through the Socio Dramatic- Play**-paper presented at the Educational conference-Malaysia-(October17-19).
22. Patten, Peggy, 1999” **Self-esteem: too much of a Good thing?** Parent news for November- December.
23. Reiss, D., 1993” **The Long Reach of Violence and Aggression Psychiatry Inter Personal and Biological Processes**”, Journal of the Washington School of Psychiatry, 56.
24. Rizzuto, A.M., Sachin, J.I, 1993, ”**Arevised Theory of Aggression**”, The Psychoanalytic Review, 80(1).
25. Salkever (S.C.), 1986, ” **Tragedy and The Education of The Demos, Aristotle’s Reponse To Plato in: Greek Tragedy and the Ory ed**” by .J.B .Ere fen, University of California Press.
26. Schilerholt, Carla G, 1994 -**Enhancing Role Playing and Story Reenactment in Primary Class Room**-Course of Project-University of Alaska.
27. Solomon, C. Ruth and Serres, Francoise, 1999” **Effects of Parental Verbal Aggression on Children Self-esteem and School Marks**”, child Abuse&Neglect, Vol.23, No4.
28. Srouf, Alan; et al, 1991” **Child Development, its Nature and Courses**”, McGraw press, Washington.
29. Staci, Cook; et al, 1995 - **Improving Student Behavior through Social Skills Instruction**-Master Action Research- Saint Xavier University-U.S- August.
30. Staub, Ervin, 1999” **Aggression and Self-esteem**”, University of Massachusetts and Amherst.
31. Sutherland, S.Macmillan, 1991, **Dictionary of psychology**, New York.
32. Tillman, Yvonne R, 1995-**Improving Social Skills in Second Graders through the Implementation of a Peace Education**-E D department- Practicum Report-Nova UN-.
33. Waxler- Zahn, C. and others, 1984-**Altruism, Aggression, and Social interactions in young children With a Monic- Depressive Parent**- child development-vol35-pp(112-122).
34. Wessel’s, charlyn1987, ” **Drama**”, Oxford university press, Britain.
35. Winer, Roger.T-A, 1990, **Program to Improve The Social Skills to Preschoolers at a Privet Day Care Center**- E.D practicum Report- Nova- UNI.

الملاحق

- الملحق رقم (١) استمارة تقدير المعلمات للسلوك العدواني لدى طفل الروضة.
- الملحق رقم (٢) بطاقة ملاحظة للسلوك العدواني لدى الأطفال.
- الملحق رقم (٣) مسرحية (روضة مرح الطفولة).
- الملحق (٤) أسماء المحكمين لأدوات البحث.
- الملحق (٥) صور من المسرحية.

الملحق رقم (١)

استمارة تقدير المعلمات للسلوك العدواني لدى طفل الروضة (٥-٦ سنوات)

عزيزتي المعلمة:

فيما يلي قائمة بمجموعة من أشكال السلوك التي يمكن ملاحظتها على الأطفال، أرجو قراءة كل من هذه البنود بدقة وتقدير مدى انطباقها على الطفل الذي تقومين بملاحظته.

وقد تم وضع ثلاث درجات للتقدير.

والمطلوب إليك وضع إشارة / في الحقل المناسب لدرجته.

وشكرا لحسن تعاونكم

الباحثة

توضيحات:

- يحدث دائماً: بمعنى أن السلوك يحدث بمعدل أكثر من مرة باليوم.
- يحدث أحياناً: بمعنى أن السلوك يحدث بمعدل مرة واحدة باليوم.
- لا يحدث: بمعنى أن السلوك لا يحدث أبداً باليوم.

الاسم أو الرمز: الفئة:
 الجنس: العمر:

م	الطفل	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا يحدث
1	يتشاجر مع أقرانه في غرفة النشاط			
2	يعتدي على أقرانه بالضرب			
3	يحطم بعض الأشياء			
4	يستولي على أدوات الآخرين			
5	يعيق رفاقه أثناء مرورهم أمامه			
6	يقوم بوخز رفيقه بالقلم			
7	يقرص رفيقه			
8	يدفع أقرانه في أثناء دخولهم غرفة النشاط			
9	يثير الفوضى في غرفة النشاط			
10	يشد شعر رفيقه			
11	يمزق كتبه وكتب رفاقه			
12	يرمي أغراضه وأغراض غيره			
13	يضرب نفسه إن لم يُلب طلبه			
14	يحطم أغراضه وأغراض غيره			
15	يلوث ملابسه وملابس رفاقه			
16	يعض رفاقه			
17	يأخذ بقوة جميع الألعاب والأدوات دون مراعاة الآخرين			
18	يرفض التعاون مع الآخرين			
19	يتجاهل القيام بما يُطلب منه			
20	يتذمر عندما يطلب إليه عمل ما			
21	يضايق أقرانه عندما تلتفت المعلمة إلى السبورة			
22	يشاغب عندما تلتفت المعلمة إلى السبورة			
23	يلعب بعنف وخشونة			
24	يخرّب نشاط/عمل الآخرين			
25	يسيطر على من هم أضعف منه جسدياً			
26	يشتم رفاقه في غرفة النشاط وأثناء اللعب			
27	يطلق تعليقات مهينه على رفاقه			
28	يصرخ بوجه الآخرين			

م	الطفل	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا يحدث
29	يهدد بضرب رفاقه			
30	يتهم غيره بقيامهم بأفعال سيئة قام بها			
31	ينظر إلى رفاقه بازدراء			
32	يؤدي ببديه حركات تزعج رفاقه			
33	يؤدي بوجهه إيماءات وإشارات تنثير إزعاج الآخرين			

الملحق رقم (2)

بطاقة ملاحظة للسلوك العدواني لدى الأطفال

التعليمات:

ضع إشارة (/) أمام ظهور كل شكل من أشكال السلوك العدواني المدونة في الجدول المذكور في الأسفل باستخدام التوضيحات التالية:

نراقب الطفل في كل يوم من أيام الأسبوع ولفترة من الزمن، ونضع خطوط تمثل عدد المرات التي قام بها الطفل بالسلوك المذكور في الجدول (يضرب - يدفع..)، مثلاً: يضرب: في يوم الأحد قام بفعل الضرب أربع مرات على الأقل نضع (١١١١) وهكذا نقوم بنفس الشيء في كل يوم وبعد قيامه بكل فعل مذكور.

المعتدى عليه:

(ذاته - رفاقه - أثاث - ممتلكاته وممتلكات الغير - أشياء أخرى).

وفيما يلي تفسير لبعض السلوكيات المذكورة في الجدول:

- يدفع: يقوم بدفع رفاقه وإسقاطهم أو يدفع الأشياء بقوة (كالباب أو الطاولة...).
- يعيق: يقيد حركة الأطفال مثلاً (في الدخول والخروج إلى غرفة النشاط).
- يشاغب: 1- يدبر حيل، 2- يخالف (الأطفال - الأوامر).
- يهدد: لفظياً أو باستخدام حركات كرفع يديه ليضرب.
- يؤدي إشارات مستفزة: يقوم بحركات ترزعج رفاقه مثل: (مد اللسان إلى الخارج - تحريك اليدين ووضعهما على الرأس...).
- يتجاهل: النظر للآخرين ويتجاهل تنفيذ ما يطلب منه.

تجري الملاحظة من قبل المعلمة في أثناء اللعب أي خارج غرفة النشاط وضمن الاستراحة الصباحية ولمدة نصف ساعة.

اسم أو رمز الطفل: الجنس:

العمر: الأسبوع: الفئة:

الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	أيام الأسبوع أشكال السلوك العدواني
					1- يضرب
					2- يدفع
					3- يمزق
					4- يحطم
					5- يرمي
					5- يأخذ بقوة
					6- يعيق
					7- يعض
					8- يبصق
					9- يقرص
					10- يشد الشعر
					11- يشاغب
					12- يشتم
					13- يهدد
					14- يصرخ
					15- يتجاهل
					16- ينظر بازدراء
					17- يؤدي إشارات مستفزة
					18- أشكال أخرى

الملحق رقم (3)

مسرحية (روضة مرح الطفولة)

عرض مسرحي تعليمي يعنى بمعالجة حالات سلوكية عدوانية عند الأطفال.

فكرة العرض:

يتناول عرض "روضة مرح الطفولة" أساليب تربوية جديدة في معالجة الحالات العدوانية عبر قصة ثلاثة من الأطفال الصغار، الذين يمارسون حياتهم في الروضة، وفق مواقف يتعرضون لها تباعاً وتقوم على المواجهة مع الحيز الجديد للروضة باعتبارها فضاءً مغايراً يحمل إليها الأطفال قصصهم المنزلية الخاصة، فلكل طفل قصته الفريدة وفكرته الفطرية عن البيت المكون من الأب والأم إضافةً إلى أخوة أصغر أو أكبر منه.

يقوم بأداء أدوار الأطفال، ثلاثة من الممثلين البالغين، فيما تأخذ دور المواجهة أو المراقبة أو المعلمة، فتاة تتصرف كالمُرشدة، تقوم بالتدخل للفصل في نزاعات الأطفال الثلاثة.

يهدف هذا الأسلوب المبني أساساً على "الغروتسيك" المسرحي (الغروتسيك اصطلاح مسرحي يعرف بـ "الكوميديا الناتجة عن القبح" وهو يجمع بين التناقض واللامنطق والضحك المعتمد على الفعل السلبي المحزن)، إلى تقريب الفكرة لذهن الطفل العدواني عبر المبالغة والكوميديا الخفيفة من غير الإغراق في استخدام الغروتسيك كقالب من قوالب الكوميديا ذات المغزى المأساوي حيث يتم الابتعاد نهائياً عن المغالاة في ردود الأفعال على المسرح أو التركيز على فداحة المواقف التي يتعرض لها الأطفال - الكبار الثلاثة.

الشخصيات:

شخصية سمسوم (عدوان مادي): طفل يحب الاحتفاظ بحيزه المكاني ومنع الآخرين من دخول المساحة التي حددها أرضاً له في الباحة أو غرفة النشاط أو حتى السماح لأي طفل بالجلوس على مقعده، وهو يدافع بشراسة عن "ممتلكاته" في وجه أي تهديد من الأطفال الآخرين فيضربهم ويرميهم أرضاً، لكنه يتسامح مع الآخرين إذا اعترفوا بسلطته وامتلاكه للأشياء، وهو يلجأ أحياناً إلى المبالغة في تفريغ عدوانيته والتي سنتخلص منها عبر إرشادات المعلمة (الصغيرة) في تطبيق أسلوب "نشاط النمر" أو المهمة المناقضة" عند الأطفال الصغار أي عبر تفريغ الشحنات السلبية من خلال إعادة تمثيل الفعل العنيف مراراً وتكراراً حتى يهدأ الطفل وعبر إشراكه في اللعب والنشاطات الفنية أو المهام

الصغيرة الأخرى ومكافأته حين يتعاون في عمل جماعي ويسمح للآخرين بمشاركته المكان والدمى والصور الملونة.

شخصية لولو (عدوان إيمائي "رمزي"): طفلة أنيقة أنانية ومتكبرة.. تعابير الازدراء والتعالي دائمة على وجهها، تبتز صديقيها - سمسوم وميمو - على الدوام حيث تهددهم بعدم اللعب معهم إن لم ينفذوا أوامرهم أو يأخذوا برأيها وهي تستهزئ بهم بحركات بالوجه أو الجسد تقوم بها للحط من شأنهم. المعلمة تقوم بعزلها عن صديقيها وتحرمها من اللعب والسندويشات كما تتجاهلها حين تسيء التصرف.

شخصية ميمو (عدوان لفظي): طفل متمرّد يحب المشاكسة وهو يتصرف عكس ما يطلب منه، يسخر من زملائه على الدوام ويشتمهم بألفاظ نابية وإهانات كلامية ويدبر المقالب ليضحك عليهم كنوع من التعويض بسبب شعوره بالنقص وعدم قدرته على التأقلم كونه الطفل الأكثر فقراً بين أصدقائه. تحاول المعلمة معالجته من خلال إحاطته بالحب والحنان وإشعاره بالأمان وإشراكه بالنشاطات الجماعية وامتداحه ومعانقته على الدوام لزيادة ثقته بنفسه.

شخصية المعلمة جهينة: تم اختيار فتاة تقلد المرشدة الصغيرة لهذا الدور من أجل المفارقة، واللعب على خيال الطفل وإقناعه بأنه قادر على أن يكون مسؤولاً ومراقباً وموجهاً لا مأموراً ومعاقباً وملاماً على الدوام لمشاغبته وسلوكه الخاطئ فهو قادر على التصرف الرزين الصحيح، وتبرز الفكرة بشكل عملي عبر عكس الأدوار بين الكبار الذين يؤدون هنا دور الأطفال والفتاة التي تؤدي دور المعلمة.

الديكور الإكسسوارات والأزياء:

يعتمد الديكور على عدد وفير من الألعاب في مقدمتها أرجوحة يمكن الاستفادة منها عند اللزوم، بالإضافة إلى "زحليطة" صغيرة تنتهي إلى بركة من الكرات الملونة كلعبة يشاهدها الطفل في الصالة ويمارسها على الخشبة كمكافأة على تسامحه وتغيير سلوكه العدواني تجاه الأقران.

يحتوي الديكور كذلك على سبورة سحرية وعلى ورق مقوى مضافاً إليه عدد كبير من الألوان والمعجون وورق الأشغال بغية إشراك الأطفال من الجمهور في إكمال رسم لوحة موجودة في عمق الخشبة (عبر أسلوب الكولاج) وتلوينها كل بدوره كمكافأة على إجاباتهم عن سؤال تطرحه المعلمة جهينة (الطفلة) على الأطفال من الجمهور، ومن ثم يقوم الطفل باختيار الأرجوحة أو "الزحليطة" أو دمية ما كمكافأة له على تأييده للسلوك المناسب.

تحتوي الصالة على رسوم مرغوبة من قبل الأطفال مستقاة من أبطال أفلام الكرتون المحبوبين لهم، ويشترك الأطفال في إبدال صور وجوه أبطال أفلام الكرتون العنيفة بأخرى طيبة وديعة كدلالة لرفضهم الاختياري لهذه النماذج السلبية.

يمكن الاعتماد على دمي الماريونيت أو مسرح العرائس من قبل الممثلين البالغين الثلاثة من أجل زيادة الإيحاء وتقريب الأفكار إلى الأطفال ذوي الاستجابات البطيئة ومن أجل تعزيز المحاكاة لديهم وتشجيعهم على تقليد النماذج الجيدة من الكبار (النمذجة).

يمكن الاعتماد على كمية معقولة من البوالين التي ينفخها الممثلون الكبار لمعلمتهم أو يعطونها للأطفال في الصالة بعد نفخها قليلاً، من أجل مقارنة ذلك بنفخ الطاقة السلبية لدى الطفل وإطلاقها بشكل مرح ولطيف.

يجب اعتماد موسيقى قريبة من ذوق الطفل ليتفاعل معها.

المشهد الأول:

يدخل كل من سمسوم وميمو ولولو مع موسيقى إيقاعية ويشرعون بالتفافس على الجلوس على الكراسي. يبدو من حركاتهم النشطة طاقتهم العالية على اللعب والمشاكسة.

يتبارى الأطفال الثلاثة على القيام والجلوس والرقص فوق الكراسي متصادمين بمرح ومتنقلين بسرعة بين أركان غرفة النشاط، وكلما دخل أحدهم ركناً يقوم البقية بالذهاب خلفه بسبب أن كل واحد منهم يريد أن يثبت جدارته للآخرين وتفوقه عليهم، تبدو حركة الممثلين هنا حركة إيقاعية موزونة على أغنية لطيفة يختارها المخرج.

مع حلول الهدوء وغياب صوت الأغنية تدريجياً يتوضح صوت الأنسة جهينة التي كانت تراقب أطفال الروضة الثلاثة دون أن يشعروا بوجودها.

ينتبه ميمو ويشير إلى الأنسة جهينة التي تقف عند باب غرفة النشاط، فينصرف كل من الأطفال بسرعة إلى مكانه بحركات قريبة إلى حركة مهرجي السيرك.

ميمو: الأنسة ..الآنسة جهينة وصلت.

الآنسة جهينة: صباح الخير يا أبنائي.

الجميع: صباح الخير يا آنسة..

الآنسة: صباح الخير صباح الخير..اليوم يا أحبتي سنبنّي أشكال جميلة من المكعبات، هيا بنا إلى ركن البناء والتركيّب.. "تتادي المعلمة" ميمو...

ميمو: نعم نعم يا آنسة (يقف إلى جانبها ملياً نداءها)

جهينة: أحضر لنا المكعبات من هناك يا صغيري.

سمسوم: ولكن لماذا هو يا آنسة من يحضر المكعبات فيما أنا ولولولا نفعل شيئاً ؟ نريد أن نساعد أيضاً..

جهينة: لأن ميمو قريب من مكان المكعبات، ولكن يمكنك يا سمسوم أنت ولولو أن تساعداه بإحضارها..

ميمو: أسمعت يا سمسوم المشاغب، أنت دائماً معترض وتسبب المشاكل، تعال نحضر المكعبات للآنسة تعال...

لولو: "تمد لسانها مغيظةً ميمو" سمعت الآنسة ونحن سنحضر المكعبات معك (وتستمر بمد لسانها وعمل حركات بيديها)

جهينة: "بعد إحضار المكعبات من قبل الأطفال" هيا يا أحبتي لنبدأ ببناء أشكال جميلة من هذه المكعبات الملونة، "وتوزع المعلمة المكعبات على الأطفال"

المعلمة: تخرج المكعبات من الكيس وتوزعها على الأطفال ليبدأوا بتشكيل أشياء جميلة بها وذلك بمصاحبة أغنية يقوم بأدائها الأطفال على طريقة "البلي باك" (أي تحريك الشفاه بصمت فيما تدور الأغنية المسجلة في الخلفية).

نلاحظ هنا سمسوم وقد اقترب فجأةً من صديقه ميمو بعد وشوشة لولو خاطفاً بعض مكعبات ميمو.

"تتوقف الأغنية".

المعلمة جهينة: سمسوم أعد المكعبات بسرعة يا صغيري لميمو..

سمسوم يتقافز فرحاً ويرمي مكعبات ميمو على الأرض بقسوة أمام الجميع، ثم يقترب من ميمو ويخرب ما قام ببنائه..

ميمو: ينفجر باكياً على مكعباته المرمية وعلى بنائه الذي تحطم.

ميمو: سندفع الثمن غالياً يا سمسوم الشرير.

سمسوم فرحاً: في المرة القادمة عليك أن تقدم لي مكعباتك فأنا من يستطيع بناء أشياء جميلة ولست أنت أيها المدلل.

لولو: تستمر بالضحك والتشفي من ميمو الباكي على مكعباته.

المعلمة جهينة: كفى.. سمسوم تعال هنا.. قلتُ تعال هنا "بحزم".

"يسود الصمت".

سمسوم: مقترباً من المعلمة بحذر وبطئ: أنا .. لم أقصد صدقيني يا آنسة..

المعلمة: سمسوم أعد المكعبات لميمو وساعده في إعادة بناء مكعباته..

سمسوم: ولكن يا آنسة..

المعلمة: بدون لكن، هيا أصلح ما خربته يداك يا سمسوم.

يقوم سمسوم بإعادة المكعبات ومساعدة ميمو بالتركيب فيما تساعده المعلمة بالتعاون مع لولو.

المعلمة: حسنٌ هكذا أفضل يا سمسوم ..

سمسوم: ولكن يا آنسة.. خفت أن يسبقني ويبنى شيئاً جميلاً قبلي..

المعلمة: يا صغيري سمسوم ليس المهم أن يسبقك أو أن تسبقه، الشيء المهم أن نبني من

المكعبات أشكال جميلة نضعها في غرفة النشاط. اذهب إلى صديقك.. وأنت يا ميمو اقترب "ويقبل

سمسوم ميمو ويعتذر منه" وأنت أيضاً يا لولو اقتربي وتعاونوا مع بعضكم في بناء الأشكال.

يقترّب سمسوم بخجل من ميمو ويقبله فيما تتبعه لولو التي تعتذر أيضاً من صديقها.

المعلمة: الآن بإمكاننا أن نتابع البناء.. أليس كذلك يا أصدقائي الأطفال؟ "مخاطبة جمهور

الصالة".

تعود الأغنية بصوت مرح ويرقص الأصدقاء نازلين درج المسرح باتجاه الصالة ويدعون

بعض الأطفال للصعود لمشاركتهم اللعب بالمكعبات وبإصلاح بعض اللعب المكسرة الموجودة في سلة

ملونة من القماش.

موسيقى ترافق الأطفال أو أغنية تدعوهم للعب والمشاركة في المسرحية.

المشهد الثاني:

تميل الموسيقى إلى الخفوت في الصالة فيما تخاطب المعلمة الأطفال محاولةً اكتشاف مواهبهم.

"يمكن هنا أن تسأل المعلمة بعض الأطفال الذين صعدوا إلى الخشبة عن هواياتهم، قبل أن

تتوجه إلى سمسوم بالسؤال. يتيح هذا نوعاً من التفاعل مع الأطفال الجمهور، بما يسمح لهم

بالمشاركة الفعالة وهو أمر يتطلب جهداً مكثفاً من الممثلين الأربعة لاستيعاب تعليقات الأطفال

ومحاولتهم الانخراط باللعبة المسرحية ككل".

المعلمة: سمسوم..

سمسوم: نعم يا آنسة

المعلمة: الله ينعم عليك يا شاطر يا مرتب أنت..

المعلمة: ما هي هوايتك المفضلة يا شطور؟

سمسوم: "مرتبكاً متلعثماً": الحقيقة يا آنسة أنا..

المعلمة: أنت ماذا يا سمسوم.. هل تجيد الغناء مثلاً أو الرقص أو الرسم.. ما الذي تفضل

تقديمه لنا لهذا اليوم؟

سمسوم: "حاسماً أمره" سأغني لكم يا آنسة لكن على شرط

المعلمة: تفضل يا أستاذ سمسوم ما هو شرطك؟

سمسوم: آنسة أن لا تضحك عليّ لولو لأن صوتها أجمل مني

لولو: "مادة لسانها" سأضحك عليك.. سترى.. يا صاحب الصوت الخشن.

المعلمة: حسن أعذك أنا ولولو وميمو وكل الأطفال أن لا نضحك عليك.. هيا أسمعنا صوتك

الحو.. هل تريدون هذا يا أطفال؟ "مخاطبة الصالة".

سمسوم: حشيشة قلبي هالطول هالطول..كبرت وصارت هالطول هالطول.

هيك بيناموا الكسلانين.. هيك بيقيقوا الشاطرين.. هيك بيغنوا الفنانين.

لولو: أنا أيضاً..أريد أن أغني يا آنسة جهينة.. أرجوك..

المعلمة تصفق لسمسوم قائلة: هيا تعالي يا لولو وكفى إلحاحاً..ماذا تريدان أن تسمعنا اليوم؟

لولو: سأغني يا آنسة أغنية عن الطيور..

المعلمة: ياسلام يا لولو.. سمعت يا ميمو؟ لولو سوف تغني وسمسوم سوف يستمع إليها..

"لولو تغني محرقة شفتيها": طيري طيري يا عصفورة أنا متاك حلوة صغيورة

نشاهد سمسوم يطلب من ميمو أثناء انشغال لولو بالغناء أن ينفخ بالون كبير كي يضعه سمسوم

تحت مقعد لولو.

تنتهي الأغنية بتصفيق حاد

المعلمة: أحسنت.. أحسنت يا لولو أنت طفلة موهوبة،، وذات صوت جميل..

لولو: يا الله الأنسة قالت لي صوتي جميل، ما أسعدني ..شكرا ..شكرا يا آنسة
لولو تعود فرحةً إلى مقعدها وما إن تجلس حتى يقوم سمسوم بشك البالون المنفوخ بإبرة فينفجر
تحت لولو التي تخاف وتصاب بالذعر باكية شاكية للمعلمة.

المعلمة "معانقةً لولو": سمسوم..تعال هنا.. من نفخ هذا البالون..؟
سمسوم: أنا يا آنسة.. كنتُ أريد أن أفاجئ لولو وأفرحها..
المعلمة: وهكذا تفاجئ صديقك؟.. أنت اليوم محروم من الغناء.
سمسوم: ولكن يا آنسة جهينة.. أنا أردتُ فقط أن أفاجئها..أليس كذلك يا ميمو؟ "مستجداً
بصديقه"..
المعلمة: ولذلك أنت محروم من الغناء يا سمسوم.. فقد أخفتها وجعلتها تبكي..
"سمسوم يتظاهر بالبكاء والحزن"، الأنسة جهينة لا تعيره اهتمامها.. وتشرع بالسؤال:

المعلمة: والآن يا أطفال دعونا نغني سوية من جديد أغنية لولو الحلوة "أغنية طيري يا
عصفورة بصوت ماجدة الرومي"..
"سمسوم يحاول لفت انتباه المعلمة، لكن المعلمة تستمر في تجاهله"

لولو ترقص مع ميمو فيما سمسوم يتخبط على أرض الخشبة والمعلمة لا تبدي أقل اهتمام لكل
الحركات التي يقوم بها سمسوم للفت نظرها.
سمسوم: آنسة الله يخليكي أريد أن أغني..
المعلمة: تستمر في تجاهل.

ينتهي المشهد بالأغنية التي يشارك بها الممثلون أطفال الصالة مقدمين لهم حلوى وبوالين
متجاهلين بدورهم سمسوم.

المشهد الثالث:

يبدأ المشهد بإضاءة متنوعة ذات مزاج فرح تلاحق الأطفال الثلاثة لولو وميمو وسمسوم وهم
يلعبون على "الزحليطة" ويتقاذفون بالكرات الملونة مع أطفال الصالة.
الإضاءة تتناوب مع الكرات الملونة.

يمكن الاعتماد على أزياء فوسفورية براقّة للممثلين الثلاثة إلى أن تدخل المعلمة جهيّة من جهة الجمهور معلنةً بداية النشاط الذي يدور حول أنواع الحيوانات الملصقة على السبورة السحرية في عمق الصالة.

المعلمة: هيا يا أطفال كل في مكانه.

اليوم درسنا عن أنواع الحيوانات.. "مشيرةً إلى الصور"

لولو: ما اسم هذا الحيوان الموجود في الصورة؟

لولو "بفرح وبهجة": إنه.. إنه.. حصان حصان يا آنسة جهيّة.

المعلمة: أحسنت يا لولو.. إنه حصان.. وماذا يأكل الحصان يا لولتي الجميلة؟

لولو: الحصان يأكل.. يأكل عشباً.. يا آنسة.

المعلمة: أحسنت يا لولو.. جلوس من فضلك.

لولو: شكرا يا آنسة.

المعلمة: ميمو..

ميمو: نعم يا آنسة.

المعلمة: ما اسم هذا الحيوان يا ميمو الشاطر؟

"نلاحظ هنا سمسموم منكفي على نفسه وخائف من الأسئلة"

ميمو: هذا يا آنسة..

المعلمة: ما اسمه يا ميمو؟ لقد ذكرناه في المرة الماضية.. اسمه "تذكره".. حم..

ميمو متباطئاً: حم.. ار، حمار الوحش يا آنسة..

المعلمة: أحسنت يا ميمو.. شاطر.. مرحى لك. وأنت يا سمسموم.. قيام من فضلك.

سمسموم: نعم يا آنسة "مع بعض التردد".

المعلمة: ما اسم هذا الحيوان يا سمسموم؟ "مشيرةً إلى الزرافة".

سمسموم: هذا اسمه يا آنسة.. اسمه "مرتبكاً"

المعلمة: اسمه.. زر.. زر..

سمسموم: "لا يجيب".. اسمه.. نسيت نسيت يا آنسة

المعلمة: تذكر ..اسمه..زرا..

سمسوم: "مطأطأ رأسه بلا أية إجابة" ..اسمه..اسمه

"سمسوم ينهار باكياً ويشد شعره ضارباً رأسه بالحائط وبالمقعد"

المعلمة: "مقتربةً منه..واضعةً يدها فوق رأسه بحنان" لا تغضب يا صغيري في المرة القادمة

سوف تعرف الإجابة..أنت طفل ذكي.. اهدأ يا صغيري يا سمسوم..

يا أطفال في المرة القادمة سوف يعرف سمسوم الإجابة.. أليس كذلك؟

المعلمة تضم سمسوم وتمسح فوق شعره وتربت على كتفيه حتى يهدأ.

سمسوم: آسف يا أنسة كنت أريد أن أقول لك. كنت على وشك أن أتذكر اسمه وهو بالعلامة

له رقبة طويلة.

المعلمة: أحسنت يا سمسوم له رقبة طويلة، ولونه أصفر وعليه بقع سوداء ويبدأ بحرف الزين،

هل تذكرته يا صغيري، ألم أقل لك أنك ستعرف الإجابة..

سمسوم: نعم نعم يا أنسة إنه الزرافة..

تصفق له المعلمة والأطفال يصفقون.

موسيقى فاصلة مع تعتيم في الصالة..

سمسوم: يلبس وجه خروف "قناع" ويغني مع أصدقائه ميمو ولولو، ثم تعود الإضاءة

الفوسفورية إلى الصالة مع انسحاب الممثلين من الخشبة.

المشهد الرابع:

يدخل سمسوم ممسكاً لوحة بيده وخلفه ميمو باكياً ولولو تقول بصوت يائس: أعد اللوحة التي

عليها رسمة ميمو وصوره يا سمسوم.. إنها ليست لك..

ميمو: لوحتي..أريد لوحتي ..أعدها لي أرجوك.

سمسوم: يتابع الاختباء والركض.. متعمشاً السلالم الصغيرة للزحليطة.. ومن ثم قافزاً على

أدراج المسرح..

ميمو: أعدها لي.. أرجوك. إنها رسمتي وصورتي.. صوري الجميلة التي ألصقتها..

هنا تدخل المعلمة جهينة.. ممسكةً بسمسوم بعد أن أخفق في صعود إحدى السلالم..

المعلمة: ما هذا الذي بيديك يا سمسوم..؟

سمسوم: إنها لوحتي وصوري يا آنسة..

ميمو: إنه يكذب يا آنسة هذه رسمتي وبالعامة ألصقتُ عليها صورةً لماوكلي فتى الأدغال..

المعلمة: كيف تأخذ رسمة صديقك يا سمسوم ..أليس هذا عيب؟

سمسوم: ولكن عليها صور جميلة يا آنسة ولا أملك مثلها.. قلت لميمو أن يعيرني إياها لكنه رفض.

لولو: آنسة ..آنسة جهينة.. إنها صور ميمو المسكين..أنا رأيته عندما ألصقتها على لوحة رسمه..

المعلمة: هيا.. هيا يا سمسوم وأعد اللوحة لصديقك..

سمسوم: يغضب ممزقاً اللوحة والصور أمام الجميع.

المعلمة: حسناً.. إذاً عليك الآن يا سمسوم أن تعطي لوحتك لصديقك مقابل اللوحة التي مزقتها. سمسوم: ولكن يا آنسة..

المعلمة: هيا يا سمسوم نفذ ما قلته لك..أعط لوحتك وصورك لصديقك..بدلاً عن اللوحة والصور التي مزقتها يدك. "للجمهور" أليس هذا هو العدل يا صغار؟

لولو: يحيا العدل..يحيا العدل!

سمسوم يقوم بتقديم دفتره وصوره الملونة لميمو مخرجاً إياها من حقيبته المدرسية.

المعلمة: هيا سمسوم أعط لوحتك وصورك لصديقك...

سمسوم "باكياً": حسناً يا ميمو..خذ هذه رسمتي ..

المعلمة: والصور أيضاً.. هيا أعطه إياها..كما اتفقنا،، هيا ميمو خذ صورته أيضاً..

سمسوم يقدم صورته الملونة لصديقه ثم يعتذر منه.

سمسوم: أنا آسف يا ميمو.

المعلمة: حسن هل أنت الآن مرتاح يا سمسوم ها قد أصبحت بلا لوحة أوحتي صور.. في

المرّة القادمة عليك الانتباه أكثر ولا تعتدي على أشياء غيرك.. فهمت يا صغيري؟

سمسوم وقد أحس بفداحة أفعاله: فهمت يا آنسة.

المعلمة: نعود الآن إلى الرسم..يا أطفال دعونا نلون الرسوم التالية..

توزع المعلمة مع الأطفال الثلاثة ألواناً مع صور غير ملونة وتطلب من الأطفال في الصالة تلوينها فالوجوه الشريرة العدوانية باللون الأسود، والوجوه الخيرة باللون الأخضر.

أغنية لطيفة تختتم المشهد الرابع..

المشهد الخامس:

موسيقى وأغنيات متواترة مع دخول الأطفال الثلاثة إلى غرفة النشاط بصيغة من صيغ اللعب والتشاحن اللطيف، حيث يرمون الكرات لبعضهم البعض ويتبادلون أنواعاً من الشرائط الملونة التي يلفون بها خصورهم ويغنون ضاحكين.

يجلس كل من ميمو ولولو فيما يتأخر سمسوم عن الجلوس

يدخل سمسوم ليجد صديقه ميمو وقد أخذ له مكانه.. "كرسيه المفضل"

سمسوم: "غاضباً" ميمو ماذا تفعل في مكاني؟ هيا قم من هنا..

ميمو يقوم وسمسوم يضربه بكوعه أثناء قيامه عن الكرسي.

سمسوم: خذ أيها الصديق هذه الضربة من كوع يدي..

ميمو يتألم.

تدخل الأنسة جهينة لترى ميمو وقد ارتمى على الأرض

لولو مسرعة باتجاه الأنسة: أنسة أنسة.. سمسوم ضرب ميمو على ظهره..

إلحقي إلحقي يا أنسة.

الأنسة جهينة تهرع باتجاه ميمو وتتفقده ماسحة بيدها ظهره.. ثم تسقيه بعض الماء..

ميمو يشرب ويتوقف عن البكاء..

الأنسة تعطي سمسوم كيساً من الدمى قائلة له بلهجة هادئة وحازمة في آنٍ معاً: سمسوم خذ هذا الكيس واضربه لتهدأ قليلاً..

ينقض سمسوم على الكيس ليضربه حتى يتعب..

"يمكن الاستعانة هنا بمؤثرات صوتية للدلالة على شدة غضب سمسوم وانهماكه في ضرب كيس الألعاب" ..

الأنسة تقترب من سمسوم وقد استرد أنفاسه: سمسوم هيا تعال إلي "وتهمس له" إن ميمو جلس على كرسيك ليمازحك فقط اذهب إليه وقل له ما تريد دون أن تستخدم الضرب..

سمسوم ينظر إليها..

لولو: هيا سمسوم اعتذر من ميمو أرجوك

سمسوم يقترب من ميمو قائلاً: أرجوك سامحني يا صديقي

ميمو: كنت أمارحك فقط.. لماذا غضبت لهذه الدرجة؟

المعلمة: قل له أنك لن تكرر ذلك بعد الآن يا سمسوم.

سمسوم: "ضاماً ميمو إلى صدره" أعدك بأن ذلك لن يتكرر يا صديقي الحبيب.

لولو تصفق لتصرف سمسوم.. وتعطيه حبة شوكولا قائلة: هكذا يكون الأصدقاء..

موسيقى فاصلة تكمل أثناءها لولو توزيع الشوكولا على أطفال الصالة.. وتغني لهم برفقة

سمسوم وميمو والمعلمة..

إظلام تدريجي..

المشهد السادس:

يسمع صوت لولو تغني في باحة الروضة..

تكشف الإضاءة على لولو مرتدية ثوباً جميلاً وهي تغني على الأرجوحة.. فيما يلعب كل من

ميمو وسمسوم بالكرة.

لولو تستمر بالغناء على الأرجوحة..

لولو: هي.. ميمو.. سمسوم.. تعالا ومرجاني.. تعالا وهزا لي الأرجوحة.. أريد أن أطيّر أن

أصل إلى تلك الغيمة..

ميمو وسمسوم يترأكضان نحو أرجوحة لولو.. ويقومان بهزها.

لولو تضحك وتغني..

ميمو يمرجح لولو تارةً وسمسوم تارةً أخرى.

تزداد سرعة الأرجوحة.

يبدأ صوت لولو بالارتجاف: ميمو أرجوك أوقف الهز.

ميمو طالباً من سمسوم: هذا يكفي يا صديقي.. لولو تخاف من السرعة.

سمسوم لا يستجيب ويزيد قوة الأرجوحة إلى أن تسقط لولو أرضاً.

سمسوم ضاحكاً: انظري لقد اتسخ ثوبك مثلاً أنا وميمو.. جيد الآن أصبحت صديقتنا فعلاً

لولو: سمسوم أيها الطفل الشقي سأشكيك للمعلمة جهينة..

المعلمة تدخل لتري لولو مرمية على الأرض.

ميمو: آنسة.. آنسة.. سمسوم زاد سرعة الأرجوحة وأوقع لولو على الأرض..

لولو: "باكية شاكية": سمسوم أوقعني عن الأرجوحة كي يوسخ لي ثوبي الجديد.. الغيور!

المعلمة: "متجاهلةً سلوك سمسوم" تهدئ لولو: يا صغيرتي ألم أقل لك لا تطلبي السرعة وأنت على الأرجوحة..

سمسوم يقترب من لولو ويلطفها قائلاً: لولو هذه آخر مرة، لن أقوم بهذا الشيء بعد الآن.. كنتُ فقط أريد أن تكوني مثلاً.. صبي يعني!

تضحك المعلمة وتقول: "ممتدحةً سلوك سمسوم" جيد.. جيد يا صغيري.. لقد اعتذرت ولهذا سأعطيك قطعة كبيرة من الحلوى..

ميمو: وأنا.. وأنا يا آنسة.

المعلمة: بالطبع وأنت يا ميمو الرائع.. هذه قطعة لك.. وهذه قطعة لسمسوم الذي لن يوسخ فستان صديقتة بعد اليوم.. الفتيات يحبين الترتيب والنظافة دائماً، حتى أثناء اللعب.

أغنية لطيفة عن الأرجوحة..

يتابع الأصدقاء اللعب والتأرجح بهدوء..

فيما تهز المعلمة الأرجوحة للولو.. طالبةً من الأطفال التوجه إلى الخشبة للمشاركة في تقطيع قالب من الكاتو بمناسبة عيد ميلاد سمسوم الذي يسعد لهذه المفاجأة..

هنا تقدم هدايا رمزية للأطفال على تمثلهم السلوك الصحيح في مساعدة لولو على التأرجح ببطء وحذر..

موسيقى تملأ مع صعود الأطفال إلى الخشبة..

المشهد السابع:

تسطع الإضاءة المعتمدة على مدفع ملاحقة موجه على كل من سمسوم وميمو ولولو فيما المعلمة جهينة تقوم بالإشراف أثناء حلهم لمتاهة وزعتها عليهم، نشاهد هنا ميمو يسترق النظر إلى ورقة سمسوم.

ميمو: سمسوم سمسوم يا صديقي

سمسوم: ماذا تريد ؟

ميمو: أرجوك أرجوك كيف يصل الأرنب إلى الجزيرة؟

سمسوم: أرجوك يا صديقي أنا لا أستطيع.. المعلمة سترانا

لولو تلاحظ الحديث الهامس بين الصديقين وتقول لميمو: ألم أقل لك أن تعتمد على نفسك وتحل المتاهة دون أن تغش.

المعلمة جهيئة تنتحج: ماذا هناك يا سمسوم عينك في ورقتك يا ميمو وأنت يا لولو

لولو (متلعثمة): والله يا معلمة والله يا معلمة.. إن ميمو يغـ...

المعلمة: ما به ميمو؟

ميمو يشير إلى لولو بأنه سيجز عنقها إن هي تكلمت عن محاولة الغش التي يحاول بها أن يسترق النظر إلى ورقة سمسوم.

المعلمة: ما به ميمو يا لولو؟

ميمو يعيد نفس الإشارة من خلف ظهر المعلمة مهدداً لولو

المعلمة تنتبه للتهديد الذي يصدره ميمو فتقول: أرني ورقتك يا ميمو، ماذا فعلت يا شاطر؟ لم يصل أرنبك إلى جزرته بعد...، لم تضع ولا طريق يا ميمو؟

ميمو: والله يا آنسة كنت أشاهد ورق.. "متلعثماً لا يستطيع الكلام"

المعلمة: كنت تشاهد ورقة سمسوم، ولهذا لم تحاول أن تجرب لوحك وتريد أن تعرف الحل بسرعة، انظر إلى لولو إنها تعتمد على نفسها في حلها، كذلك سمسوم، أرني ورقتك يا سمسوم لطفاً.

سمسوم يعطيها ورقته وتتأمل بها المعلمة: ممتاز يا سمسوم، هل رأيت يا ميمو؟

ميمو مطأطأ رأسه في الأرض: هذه آخر مرة يا آنسة.

المعلمة: حسناً سأجلس معك ونحلها سوياً، لكن أنت محروم من اللعب مع أصدقائك لأنك لم تعتمد على نفسك وانشغلت بمراقبة أصدقائك.

المعلمة: لولو

لولو: نعم يا آنسة؟

المعلمة: اذهبي أنت وسمسوم والعبوا بالكرة في حديقة الروضة، ولا تنسي أن تأكلي المتلجات الطيبة.

يقفز ميمو ويقول: وأنا يا أنسة أريد أن أكل المتلجات يا أنسة.

المعلمة محركاً رأسها بالرفض: لا لا أعتقد يا عزيزي ميمو أنك تستطيع اللعب اليوم أو أن تأكل المتلجات، فعليك أن تبقى في الغرفة وأن تتدرب على حل المتاهة جيداً فأنت لم تحلها حتى الآن وعندما نحلها سوياً أعذك بأن أعطيك المتلجات التي تحب.

سمسوم ولولو يرميان الكرة لبعضهما خارجين من الخشبة باتجاه الحديقة والمعلمة تقوم بحل المتاهة مع ميمو.

المشهد الثامن:

يُسمع من العتمة صوت لعب بالكرة وتكشف الإضاءة على كل من سمسوم وميمو يلعبان كرة الطائرة وتفصل بينهما شباك المنتصف الملونة ويبدو أن ميمو يتفوق على سمسوم في الأداء.

ميمو: (بحماس) هيا هيا يا سمسوم ارمي الكرة.

سمسوم يقوم ويحاول أن يرمي الكرة إلى جهة ميمو لكنه يخفق مرة تلو مرة.

ميمو (منفجراً بالضحك): أنت لست قوياً كفاية يا سمسوم حتى ترمي لي الكرة أنت تلعب مثل لولو ها هاهاهاها

سمسوم (غاضباً): هذا ليس صحيحاً يا ميمو، انظر كيف سأرمي لك الكرة.

ميمو يرمي الكرة فتصطدم بالشباك ويقع هو إلى الخلف، ونشاهد هنا لولو والمعلمة تنفرجان على الولدين وتشجعان سمسوم فيما ميمو يكمل سخريته (يا عيبو يا عيبو) من طريقة لعب سمسوم.

ميمو يأخذ الكرة ويرميها بمهارة فتصطدم بوجه سمسوم الذي يسقط على الأرض باكياً، فيعود ميمو وينفجر ضحكاً على زميله قائلاً له باحتقار: وتبكي كالبناات أيضاً؟ أنت فعلاً لاعب ضعيف ولا تستحق أن ألعب مع واحد مثلك.

المعلمة تنزل إلى الملعب وتأخذ الكرة من بين يدي ميمو متوجهةً إلى سمسوم الذي يبكي على الأرض طالبةً من سمسوم أن يتمالك نفسه وأن يوضح موقفه.

المعلمة جهينة: سمسوم أيها الصغير هيا قم عليك أن تعرف أنه من الطبيعي أن يسقط المرء عندما يلعب مع أصدقائه.

سمسوم يتمالك نفسه موجهاً كلامه لميمو: لم أعد أحتمل سخريتك يا ميمو.

المعلمة تتدخل أيضاً قائلة: ميمو عليك أن تعرف أنه لو وجه لك سمسوم هذا الكلام لغضبت، ألا تغضب لو قال لك أنك ضعيف؟ هيا يا ميمو وساعد سمسوم على النهوض.

ميمو يرفض بداية الأمر قائلاً: ولكنه لا يعرف أن يلعب جيداً إنه دائم التعثر ولا يعرف كيف يوجه الكرة من فوق الشباك.

المعلمة: كفاك يا ميمو هيا وساعد صديقك على النهوض.

ميمو يتوجه نحو سمسوم ماداً له يده.

المعلمة: عانقه أيضاً فهو صديقك.

ميمو يعانق سمسوم وينفض التراب عنه.

سمسوم: شكراً يا ميمو.

لولو تهلل للصديقين وترمي الكرة إلى الأعلى: هيا ولنعد إلى اللعب.

المعلمة تصفق لميمو على تصرفه المناسب.

موسيقى إيقاعية توجي بصخب اللعب بين سمسوم وميمو تخفت قليلاً قليلاً ثم تغيب مع الإضاءة.

المشهد التاسع:

موسيقى فيها شيء من الحزن. نشاهد عندما تكشف الإضاءة لولو جالسة في الأرجوحة تبكي قائلة: ليس لي أب وليس لي أم؟ هذا فظيع.. وأيضاً أعيش في غرفة الآذن؟ ياسلام ..

تدخل المعلمة جهينة فترى لولو على هذه الحال، تقترب منها وتحاول أن تهدئ من روعها.

المعلمة: ما بك يا صغيرتي؟

لولو: لا شيء لا شيء

المعلمة: كيف لا شيء وأنت تبكين كل هذا البكاء، هل أضعت حقيبتك؟

لولو: لا لا لم أضع حقيبتي

المعلمة: إذاً هل وقعت؟

لولو: لا لم أقع

المعلمة: هل أقوم بأرجحتك؟

لولو: لا لا أريد أن أتأرجح.

المعلمة: إذا ما بك يا صغيرتي؟ هل حدث لك أي مكروه؟

لولو: لا يا معلمة لكن ميمو..

المعلمة: ميمو مرة أخرى، ماذا فعل لك؟

لولو: ميمو قال بأنني يتيمة الأب والأم وأنني أسكن في غرفة آذن الروضة!

المعلمة: ميمو قال ذلك؟ حسناً حسناً يا صغيرتي اهدئي اهدئي، هذه كذبة ليس إلا.

بعد قليل يأتي ميمو وسمسموم على دراجتين ملونتين ويدخلان كل من جهة إلى الخشبة وهما يرنان الأجراس.

المعلمة: توقفا عن ذلك وتعالا إلى هنا هيا.. سمسموم تعرف أن لولو لها أب وأم.

سمسموم: نعم أنا رأيتهما البارحة يصطحبان لولو إلى دكان الألعاب.

المعلمة: (وكأنها تلمح لميمو): وتعرف يا مي.. يا سمسموم أن لولو لها بيت جميل تسكن فيه مع والديها، وأن حول البيت يوجد.. ماذا يا سمسموم؟

سمسموم: يوجد حديقة وأشجار تفاح وأشجار مشمش وبحرة ماء يا آنسة.

المعلمة: حسن يا سمسموم هيا وتعال لتهز لولو على الأرجوحة.

لولو: وسيغني لي أيضاً.

المعلمة: وستغني لها.

المعلمة تتجه نحو ميمو الذي يشعر أن الكلام كان موجهاً له، تأخذه جانباً وتخرج قطعة من الحلوى وتعطيها لميمو وتقول له هامسة: ميمو أنت تعرف أن للولو أب وأم.

ميمو: نعم يا آنسة (بصوت متهدج بعض الشيء) أعرف أن للولو أباً وأماً ولكنني كنت أمزح معها وألهو قليلاً بهذا الشيء.

المعلمة: ولكن هذا غير جائز يا ميمو، خذ قطعة الحلوى هذه واذهب إلى لولو واعتذر منها هيا.

ميمو: ولكن ماذا سأقول لها يا آنسة.

المعلمة: اطلب منها أن تسامحك يا ميمو أن تصفح عنك، وكف عن مضايقتها.

ميمو يأخذ قطعة الحلوى ويجثو عند ركبتَي لولو بطريقة كوميدية ويطلب منها الصفح.

ميمو: سامحيني يا لولو كنت أمزح معك.

لولو: يعني أنا لي أب وأم.

ميمو: طبعاً، طبعاً لك أب وأم.

لولو: وأنا أسكن في غرفة الآن أم في بيتنا؟

ميمو: لا طبعاً تسكنين في البيت.

لولو: وماذا يوجد حول البيت يا ميمو؟

ميمو: توجد أشجار جميلة وعصافير صو صوصو (يقلد العصافير) فتضحك لولو ومعها ميمو وتسمع أغنية (طيري طيري يا عصفورة أنا مثلك حلوة صغيرة).

الجميع يؤدون رقصة مع الأغنية ثم يدعون الأطفال للرقص معهم من الصالة.

المشهد العاشر:

تكشف الإضاءة على كل من سمسوم وميمو ولولو أمام ألواح صغيرة يقومون برسم لوحة تعرضها لهم المعلمة جهينة.

المعلمة جهينة: كما ترون أيها الأعرء الصغار لدينا هنا لوحة لسمكة ملونة وأريد من كل واحد منكم أن يرسم هذه السمكة كما يراها ولا تنسوا أن السمكة تعيش في.. (متسائلة) أين تعيش السمكة يا سمسوم؟

سمسوم: تعيش السمكة في الماء يا آنسة.

المعلمة: أحسنت يا سمسوم.

المعلمة: أين تعيش السمكة يا ميمو؟

ميمو منشغلاً بالرسم من وراء لوحة الصغير: في الماء في الماء يا آنسة.

تتوجه المعلمة لجمهور الصالة: أين يعيش السمك يا أطفال؟

وإذا خرج من الماء، ماذا يحدث للسمك؟ تتوجه هنا بالسؤال للجمهور أيضاً.

ينهمك الثلاثة في الرسم والتلوين، وفجأة يأخذ سمسوم قلم اللون الأخضر من أمام ميمو، فيصرخ ميمو شاتماً: حرامي يا معلمة حرامي سرق لي ألواني سمسوم سرق لي ألواني يا معلمة.

المعلمة جهينة تتجه فوراً نحو ميمو قائلة: يقولون استعار وليس سرق.

سمسوم: أردت فقط أن ألون السمكة باللون الأخضر، وأنا لا أملك شراء كل الألوان.

المعلمة: ميمو.. ألم تستعر من عند سمسوم بعض الصور؟

ميمو: نعم.

المعلمة: هاها.. ألم تعرك لولو الممحة البارحة في حل المتاهة؟ هل يعتبر ذلك سرقة؟

ميمو: لا

المعلمة: إذا لماذا تقول أنه سرق لك ألوانك وأنه حرامي؟ عيب يا ميمو (ثم تتجه للجمهور وتقول) ألا يستعير الأصدقاء أغراض بعضهم البعض؟

تقترب المعلمة من ميمو طالبةً منه إعارة الألوان لرفيقه فيقوم ميمو خجلاً بتقديم الألوان لسمسوم ولولو.

ميمو: هاك اللون الأخضر يا صديقي وأنت يا لولو ألا تريدين اللون الأصفر لتلوني به سمكتك.

لولو: بل أريد اللون الأحمر.

ميمو: وهذا هو اللون الأحمر.

المعلمة تربت على كتف ميمو قائلةً: أحسنت أحسنت يا ميمو أنت ولد طيب، دعنا الآن نوزع أقلام التلوين على الأطفال.

يقومون جميعاً بتوزيع علب الألوان على الأطفال في الصالة وينزلون ستاراً من القماش في عمق الصالة مرسومٌ عليها أسماك غير ملونة يقوم الأطفال من الجمهور بتلوينها حسب رغبتهم مستعيرين من بعضهم البعض أقلام التلوين، ويستمعون في هذا الوقت لأغنية مقترحة (شخبط شخابيط لخبط لخابيط مسك الألوان ورسم ع الحيط).

المشهد الحادي عشر:

يلعب كل من سمسوم وميمو ولولو بإشراف المعلمة لعبة الكراسي حيث يتوسط الخشبة كرسيان يدورون حولهما مع موسيقى مرحة وإيقاعية وعندما يتوقف صوت الموسيقى يحاول أن يجلس اثنان من الثلاثة على الكرسيين الموضوعين. ينجح في البداية كل من سمسوم ولولو باحتلال أماكنهما على الكرسيين فيما يبقى ميمو خارجاً.

ميمو يغضب عندما تعلن المعلمة فوز كل من سمسوم ولولو.

ميمو: ولكن.. ولكن سمسوم غشاش، لقد دفعني وأوقعني على الأرض حتى يسبقني إلى الكرسي هو ولولو هذا لا يجوز سمسوم ولولو غشاشان.

المعلمة تصفر بالصارفة بطريقة كوميدية وطريفة ثم تقترب من سمسوم ولولو وتصفق على فوزهما وعندها يقفز ميمو محتجاً.

ميمو: لكنه غشاش أنا قلت لك أنه غشاش سمسوم دفعني وجلس مكاني.

المعلمة: هذا غير صحيح يا ميمو أنا شاهدت السباق، سمسوم لم يدفعك قط، اللعبة كانت نزيهة وأنت خسرت لذلك لن تستطيع أن تكمل معنا بقية الألعاب لهذا اليوم. سمسوم ولولو أحسنتما، والآن نلعب لعبة القفز فوق الحبل، أنتما جاهزان؟

ميمو يتقدم للعب بالحبل لكن المعلمة تقول له: أكرر يا ميمو أنت لا يحق لك المشاركة بباقي الألعاب، ومن العيب أن تهين أصدقاءك بهذه الطريقة وتقول لهما غشاشين.

ينصرف كل من سمسوم ولولو للعب بالحبل على أنغام أغنية معينة فيما يتفرج ميمو على أصدقائه نادماً لما بدر منه من إهانة نحوهما.

المشهد الثاني عشر:

نرى المعلمة داخلة إلى غرفة النشاط، وحاملة بوالين وتفايح وعدد من الأقلام ومرددة سوف نجمع اليوم، سنعرف عدد الأشياء التي معنا... بشكل موسيقي إيقاعي

المعلمة تسأل كل على حدة: سمسوم تفاحة وتفايح كم يصبح لدينا؟

سمسوم بحماس: تفاحتان اثنتان يا معلمة.

المعلمة: ميمو قلم وقلم كم يصبح لدينا؟

ميمو بحماس أيضاً: ثلاثة أقلام.

المعلمة: لولو بالونين وبالونين كم يصبح لدينا؟

لولو: اثنتان يا آنسة

المعلمة: أكرر يا لولو بالونين وبالونين كم يصبح لدينا؟ (ثم متوجهة نحو الجمهور في الصالة)

بالونين وبالونين كم يصبح لدينا يا شاطرين؟

وبعد أن يجيب الجمهور يتوجه ميمو نحو لولو ناعثاً إياها بالكسل.

ميمو: ألم أقل لك أنك كسلانة وغبية ولا تعرفين أن تعدي جيداً، عليك أن تعرفي كيف تعدين

جيداً يا لولو.

لولو تبكي ملتجئةً إلى المعلمة.

لولو: سمعت يا معلمة؟ يقول لي أنني كسلانة وغبية.

المعلمة: حسن سنتوقف اليوم عند هذا وسأروي لكم حكاية صغيرة، تحبون أن تسمعوا الحكاية؟

لولو تصر على شكواها: لكن ميمو يقول أنني كسلانة وغبية.

ميمو يستمر بإغظة لولو: غبية غبية كسلانة غبية.

المعلمة: قلت سأروي لكم حكاية.. كان يا ما كان في سالف العصر والأوان (متوجهة نحو

جمهور الصالة) ماذا كان يا أولاد؟ ماذا كان؟

كان هناك طفل شقي يسخر دائماً من زملائه عندما يخطئون في الرد على أسئلة معلمتهم، وكان هذا الطفل يوجه الإساءة تلو الإساءة لرفاقه في الروضة إلى أن كرهوه وتوقفوا عن اللعب معه.. لماذا؟ لأنه شرير ويجرح مشاعر أصدقائه (تتوجه بالنظر نحو ميمو) ماذا حدث له يا ميمو؟

ميمو (بصوت متهدج): لم يعودوا للعب معه؟

لولو وقد بدا عليها الفرح من هذه الحكاية تطلب من سمسوم أن يرافقها إلى الحديقة كي يلعبا لعبة الغميضة تاركين ميمو وحده في غرفة النشاط.

المعلمة تبدأ برسم تفاصيل الحكاية (الأطفال، الألعاب.. إلخ) على السبورة السحرية ملونة إياها بالألوان الجميلة، ثم تطلب من ميمو أن يكمل تلوين الرسوم.

نهاية المشهد موسيقى إيقاعية تفاعل مع الأطفال في الصالة.

المشهد الثالث عشر:

تكشف الإضاءة على كل من سمسوم وميمو ولولو يلعبون ويشكلون مجسمات من المعجون بمرح ونشاط..

المعلمة جهيئة تتفقد أعمالهم وتمتدحها

المعلمة تقترب من عمل ميمو وتنتهي عليه

المعلمة: هاه.. فيل؟ صنعت فيلاً جميلاً يا ميمو..

ميمو: إنه ليس فيلاً يا معلمة..

المعلمة: إذاً ماهو هذا الحيوان الجميل؟

ميمو: إنه بقرة تقلد فيلاً يا معلمة..

المعلمة "ضاحكة": جميل.. جميل يا ميمو..

سمسوم: وأنا .. وأنا يا معلمة ألم تري ما صنعت؟

المعلمة: برافو..برافو.. يا سمسوم قطة جميلة..

سمسوم: "متضايقاً": لكنها ليست قطة إنها حمامة.. حمامة يا معلمة..

المعلمة "ضاحكة": جيد.. أحسنت يا سمسوم..حمامة جميلة.. وهي رمز السلام.. أليس كذلك يا أطفال؟ " مخاطبة الصالة"

لولو: "منزعجة من أنها لم تأخذ الاهتمام الأولي من المعلمة: لم أكن أعرف أنك بهذا الذكاء يا سمسوم..

سمسوم: ماذا تقصدين يا لولو؟ يعني أنا لا أعرف أن أشتغل بالمعجون؟

لولو: "بتعالي وسخرية": موهبتك واضحة، المعلمة ظنت أنك صنعت شكلاً لقطة.. أنت تصنع من المعجون حماماً على شكل قطط.. يا لهذا الذكاء!!
المعلمة تنتبه لحديث لولو.

تقول المعلمة: عملك ممتاز يا سمسوم.. وفيه الكثير من الفن الرفيع والجميل..

وأنت يا لولو عملك يبدو جميلاً وعليك أن تستفيدي من أسلوب سمسوم فهو أسلوب جميل ولطيف وفيه الكثير من الجمال..الأصدقاء ياعزيزتي يستفيدون من بعضهم البعض.. ويحترمون آراء بعضهم البعض..

لولو: ولكن سمسوم لا يعرف أن يشتغل بالمعجون كما أعرف أنا..

المعلمة: لكل طريقته في التعبير يا صغيرتي لولو.. هو يلعب على طريقته بالمعجون، وأنت كذلك لكن علينا أن نتعاون ونلعب ونستفيد مع بعضنا البعض ..ولذلك أطلب منك أن تدمجا بين أشغالكما.. هيا ..هيا يا لولو وضمي تماثيلك إلى تماثيل صديقك سمسوم..

وأنت يا ميمو هات بقرتك التي تقلد الفيل وضعها قرب تماثيل سمسوم ..الآن أصبح لديكم مزرعة رائعة، هيا اصنعوا المزيد من الحيوانات الصغيرة يا حلوين.

يطلب سمسوم وميمو ولولو من الأطفال في الصالة المشاركة في اللعب بالمعجون..

وتقوم المعلمة جهينة بتوزيع أصابع المعجون على الجمهور.. كل بدوره..

ويقوم كل من سمسوم وميمو ولولو بتعليم الأطفال اللعب بالمعجون والمشاركة في إقامة وتجسيم بعض الأشكال اللطيفة.

موسيقى تصاحب لعب الأطفال.

المشهد الرابع عشر:

يبدأ هذا المشهد مع سمسوم الذي يردد أحد الأناشيد المطلوب منه حفظها لكنه يأخذ بالتأناة والتكؤ في قولها مما يجعل لولو تنهك منه وتسخر من سوء حفظه..

ينفذ هذا المشهد بطرافة فيها شيء من المبالغة على نحو أن يردد سمسوم مقطعاً من النشيد مرة تلو مرة فيما تصر لولو على عدم كفاءة سمسوم في إنشاد نشيده.

سمسوم: أرسم علمي أرسم وطني بالألوان....أرسم..يتوقف وينسى"

لولو: "مبتسمة ضاحكة وموجهة حركات يديها ولسانها" لا يستطيع .. لا يتذكر.. لا يتذكر.

سمسوم "محاولاً مرة تلو مرة": أنا صياد اللون الساحر..أرض.. أرض بلادي..

المعلمة: "ترد سمسوم": أرض بلادي كنز مناظر..

سمسوم: انظري يا معلمة جهينة لولو تسخر مني وتضحك عليّ

المعلمة: لا ..لا يا سمسوم.. لولو فتاة حساسة ولا يمكن أن تسخر من أصدقاءها.. أليس كذلك

يا لولو الطيبة؟

لولو: ولكنه يا معلمة لا يحفظ النشيد جيداً ويتأثأ ويتلعثم كلما ردد شطراً منه..

المعلمة: لكنك إذا سمعت النشيد وتعرضتِ إلى ما يتعرض له سمسوم من سخرية كما تفعلين

الآن سيكون موقفك غير جميل.. وستندمين على فعل ذلك..

لأنك كما قلت فتاة حساسة ولا ترضى أن يتعرض أصدقاءها للسخرية.. أليس كذلك يا أطفال

"مخاطبة الصالة"..

هل ترضون أن يسخر منكم أحد.. لولو قومي أنتِ ورددي لنا النشيد إذا سمحتِ.

لولو تتردد في الخروج وترديد النشيد

لولو: ولكنني يا آنسة رددته في درس البارحة

المعلمة: لا يهم أريد أن أسمعه منك اليوم أيضاً بصوتك الجميل..أليس كذلك يا أطفال؟

"مخاطبة الأطفال في الصالة" ألا ترغبون في سماع النشيد من لولو الجميلة التي لا تسخر من أحد..

لولو تنشد: أرسم علمي أرسم وطني بالألوان ..تتسى"..

يضحك عليها كل من سمسوم وميمو ومعهم الأطفال..

لولو تحاول تجنب ذلك لكنها تومئ للمعلمة نادمة على ما فعلت..

لولو تحاول تجاهل ضحك سمسوم عليها متابعة: أنا فنان اللون ال..ال..تتأثأ"

يختم المشهد بأغنية هذا النشيد من الجميع..

أرسم وطني..أرسم علمي فوق القمم أنا فنان

أنا صياد اللون الساحر

أرض بلادي كنز مناظر

دعني أرسم ضوء الفجر

دعني أرسم لون الزهر

أكتب شعراً بالألوان.

أحيا حراً أنا فنان..

موسيقى إيقاعية ترافق نهاية المشهد

المشهد الخامس عشر:

تتهمر على الخشبة باقات من الأوراق اللماعة البراقة التي تغطي أرض الخشبة حيث يقف كل من ميمو ولولو وسمسوم منشغلين في مساعدة المعلمة جهينة في تزيين الصف..

المعلمة: "ممسكةً بحبل من الكورنيش الملون": امسك الحبل يا سمسوم وعلقه في الجهة المقابلة..هنا ..تماماً سلمت يدك...تتزل عن الكرسي" ..لولو تعالي وساعدي ميمو على نفخ البوالين.. هيا يا ابنتي.. علينا إكمال التزيين قبل موعد الاحتفال.

لولو: "بنشاط" حسن أنا قادمة..

ميمو يحاول أن ينفخ في البوالين دفعةً واحدة وبطريقة طريفة لكن البوالين تفلت من بين يديه وتطير أو تنفجر..

ميمو: لولو أرجوك امسكي هذا البالون معي كي نربطه قبل أن يطير

لولو تتجاهل طلب ميمو وتشرع في نفخ بالون جديد من السلة التي أمام ميمو

المعلمة تنتبه إلى تجاهل لولو لطلب ميمو.

المعلمة: سمسوم اذهب وحاول أن تكمل إلصاق اللوحات الملونة على الحائط المجاور..هيا يا

بني يا شاطر.. لولو..

لولو: نعم يا آنسة..

المعلمة: أرجو أن تساعدني ميمو على ربط البوالين المنفوخة.. أنت شاطرة وكريمة يا ابنتي..

لولو "ممتثلة لكلام معلمتها اللطيف": حاضر يا آنسة.. ميمو دعني أساعدك

ميمو: "متردداً من جراء معاملتها ورفضها مساعدته في المرة الأولى": لا شكراً أعتقد أنني أستطيع أن أربطها بمفردي..

المعلمة: دعها تساعدك يا بني.. فلولو كريمة النفس طيبة.. وهي مصرة على مساعدتك.. هيا هيا يا لولو الحلوة ومدي يدك لمساعدة رفيقك

لولو تتحمس للعمل وتساعد ميمو فيما سمسوم يكمل في الجهة المقابلة ربط حبال الورنيش الملونة ويقول

سمسوم: هذا أفضل يا ميمو فلولو ماهرة وسريعة في التزيين..

لولو: نعم وأنا أحب مساعدة أصدقائي

المعلمة: هيا هيا يا أولاد دعونا نسرع في التزيين فالاحتفال سيكون جميلاً مع الأشكال الجميلة البراقة والملونة..

موسيقى إيقاعية ترافق عمل الأطفال الصغار الذين يصعدون إلى الخشبة بعد دعوة الممثلين الأربعة لهم بالصعود والمشاركة في التزيين ونفخ البوالين الملونة فيما تعود نجوم براقة بالهطول على الأطفال المحتشدين على أرض المسرح..

المشهد السادس عشر:

الجميع يلعب لعبة القفز فوق شريط حريري والمعلمة تسجل علامات لكل قفزة من القفزات.

يسود جو من الكرنفال والضجيج المرح بين الجميع والضحك على المواقف المتعثرة فيما يحاول أنيس عبثاً القفز فوق الشريط مثلما نجح رفيقاه من قبله بالقفز.

لولو تمد لسانها وتغير سمسوم على جنبه وتقول: هاها سمسوم خائف من القفز.. هل تخاف الوقوع؟ إنها سهلة جداً.. هيا اقفز بسرعة

سمسوم يرتبك: لا أستطيع

لولو تزيد من صوت ضحكاتها الساخرة من سلوك سمسوم.

سمسوم يتضايق وينزوي فيما تطلب المعلمة من لولو طلباً مباشراً بعد انتهاء درس الرياضة.

المعلمة: لولو بما أنك كنت شاطرة إلى هذا الحد في القفز فوق الشريط الحريري عليك أن تعلمي ذلك لسمسوم أثناء الفرصة..أليس كذلك يا أطفال..مخاطبة الصالة"..
أنسة..

تقول لولو: "وقد شعرت بأن ذلك نوع من العقاب لما أبدته في السخرية من سمسوم" ولكن يا
ذلك..

المعلمة "مقاطعة": لولو أنت من سيدرب سمسوم على القفز.. ولن تتركه حتى يتمكن من
ذلك..

ميمو ينصرف للعب فيما لولو تحاول أن تعلم سمسوم القفز مراراً وتكراراً..

لولو: سمسوم ضع قدمك هنا والقدم الثانية ارفعها..أكثر أكثر..هيا سمسوم تعرف أنت تستطيع
أن تفعلها

سمسوم يحاول

لولو تشجعه: هيا يا سمسوم الشاطر..

سمسوم يقفز أخيراً

المعلمة تصفق للاثنتين قائلة: مرحى..مرحى يا لولو ويا سمسوم، اللعب المشترك أجمل بكثير
من المنفرد..

أغنية ينزل عبرها الممثلون إلى الصالة لتوزيع أوسمة يعلقونها على صدور الأطفال في
الصالة..

المشهد السابع عشر:

ميمو يركض وراء لولو صارخاً: أعيريني إياها.. أرجوك لقد انكسر قلمي.. وأحتاج إليها..
أرجوك لولو..

لولو تتوقف بين الفينة والأخرى على كرسي ما أو في أحد الزوايا البعيدة عن ميمو الذي يصر
على استعارته للمبرة كي يبيري قلمه..

لولو: "بلؤم وتعالى وبحركات بيديها ومد اللسان" لا لن أعيرك.. يا معلمة تعالي وأنقذيني من
هذا المزعج..

ميمو: أرجوك لولو لن يحتاج الأمر للكثير من الوقت.. سأبيري قلمي المكسور وأعيدها إليك
على الفور.

لولو تستمر في تعاليها ورفضها لمساعدة صديقها

تدخل المعلمة جهينة في هذه الأثناء مستفسرة: مابك لولو.. ماذا يريد منك ميمو..؟

لولو: يريد أن يستعير مني المبراة وأنا لن أعيره "مادةً لسانها له..مغيظةً إياه".

يدخل سمسوم في هذه الأثناء ويفرد أغراضه على الأرض.

المعلمة تسأل سمسوم عما كان لديه مبراة يستطيع إعارتها لميمو.

المعلمة: سمسوم هل تعير ميمو مبراتك لبعض الوقت.

سمسوم: طبعاً يا معلمة.. ميمو صديقي وعلى الطفل الجيد أن يعير ويساعد صديقه في أي

وقت

"يقترّب من ميمو" خذ يا صديقي الرائع هذه المبراة يمكنك استخدامها ما شئت من الوقت..

لولو تشعر بالندم وهي تراقب كرم سمسوم تجاه صديقها..

المعلمة: أحسنت يا سمسوم، الطفل الجيد قادر على التعاون مع رفاقه.. ولا يوفر شيئاً مما

يملك في سبيلهم..

لولو تتوقف عن مد لسانها وقد شعرت بخطأها..

موسيقى إيقاعية يرمي من خلالها الممثلون مجموعة من الهدايا للأطفال في الصالة

المشهد الثامن عشر:

سمسوم يحمل صورة لأبيه ويقبلها ويضمها ل صدره.

"الأب أصلع وسمين"

من وراء ظهر سمسوم ترى لولو الصورة فتقول مادةً لسانها للصورة وضاحكة بشماتة: هذا

أبوك يا سمسوم؟

سمسوم ببراعة: أجل إنه أبي يا صديقتي..

لولو "بتعالى": أبوك أصلع يا سمسوم وسمين.. ياله من مضحك..

سمسوم "بضيق شديد": ولكنني أحبه وهو يحبني كثيراً ويجلب لي الحلويات.. إنه أبي

وسيحضر اليوم الاحتفال مع الأطفال.. ما رأيكم يا أطفال؟ "مخاطباً الصالة".

لولو تقلد شكل الأب في الصورة للجمهور وتضحك.

المعلمة جهينة تراقب ذلك وتطلب من لولو التوقف فوراً عن سخريتها فتقول: لولو..توقفي

عن ذلك فوراً.

لولو: "بخجل" حاضر يا آنسة..

المعلمة: تعالي هنا يا صغيرتي..

لولو تقترب من المعلمة بحذر..

المعلمة "هامسة عن قرب للولو": أطلب منك أيتها الفتاة اللطيفة أن تردي أمام الأطفال بأن سمسم ولد محظوظ لأن عنده أب كهذا الأب.. يحبه ويجلب له الحلوى

لولو: ولكن يا معلمة..

المعلمة "بحزم": لولو .. هيا أسمعي ذلك للجميع..

لولو: "تردد بصوت منخفض" سمسم محظوظ لأن لديه أب يحبه ويجلب له الحلويات

المعلمة: أريد أن أسمع ما تقولينه.. أرجو أن ترفعي صوتك قليلاً..

لولو: "بصوت أعلى" سمسم محظوظ لأن لديه أب يحبه..

المعلمة: "بحزم": أقوى يا لولو..

لولو تردد بنبرة أعلى: سمسم محظوظ لأن لديه أب يحبه..

المعلمة: شاطرة.. شاطرة يا لولو عودي لمكانك الآن.. يا شاطرة..

صفقوا للولو الشاطرة..

يصفق الجميع..

أغنية مرحلة تدور في الصالة مع دعوة الأطفال إلى المسرح للمشاركة في الاحتفال وتوزيع الهدايا مع الممثلين..

انتهى.

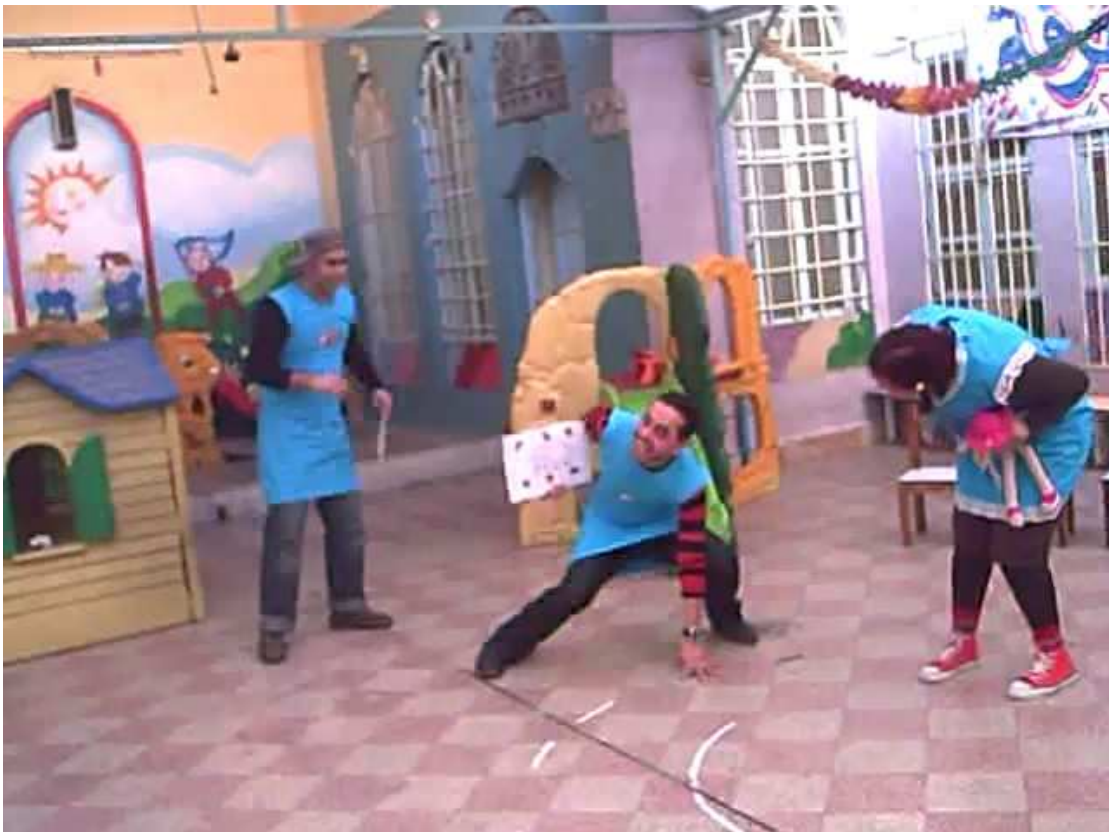
الملحق (4)

أسماء المحكمين لأدوات البحث:

القسم	اسم الدكتور المحكم
تربية الطفل	أ.د. سمير مراد
مناهج وطرائق التدريس	أ.د. فواز العبد الله
مناهج وطرائق التدريس	أ.د. جمال سليمان
علم النفس	أ.د. علي النحيلي
التقويم والقياس	د. ياسر جاموس
علم النفس	د. محمد عماد سعدة
علم النفس	د. محمود ميلاد
مناهج وطرائق التدريس	د. رانيا صاصيلا
علم النفس	د. معمر الهوارنة
علم النفس	د. غسان منصور
المعهد العالي للفنون المسرحية	د. عجاج سليم

الملحق (5)

صور من المسرحية







Damascus University

Faculty of Education

Department of Child Education



The Role of theater in Reducing Aggressive Behavior at Kindergarten Children {5-6 Years}

**Quasi-experimental Study on Damascus s' Kindergarten
Children Between {5-6 Years}**

A Thesis Submitted for Attaining Master Degree in Kindergarten
Department

Prepared by

Diala Issa Humera

Supervised by Doctor

Prof.

Salwa Mortada

Academy year:

2010-2011

The summary of research

Study Title:

The role of theater in reducing aggressive behavior at kindergarten children, (Quasi-experimental study on Damascus s' kindergarten children, between (5-6) years).

Objective of the study:

This study aimed to identify the effectiveness of proposed theatrical program in reducing aggressive behavior at kindergarten children.

The study sample:

The study sample consisted of (16) boys and girls were divided into two groups, the first experimental consisted of (8) children, and the control group consisted of (8) children, who received the highest score on a scale of aggression.

Study Tools:

1. A measure of the aggressive behavior of the Sabah Sakka.
2. Note Card by the researcher to find out how much lower aggressive behavior.
3. A proposed program includes scenes of the play to reduce aggressive behavior by the researcher.

Methodology:

The researcher used the quasi-experimental approach.

Statistical method used:

1. Pearson correlation coefficient and Cronbach's alpha.
2. Mann-Whitney test.
3. Wilcoxon test.

Results of the study:

1. There is no statistically significant difference between the average of the experimental group children (males and females) and average

scores of the control group children (males and females) on a scale of aggressive behavior before the application.

2. There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group children and the average scores of the control group after the application on a scale of aggressive behavior.
3. There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group children (males and Females) before the application, and their average scores after application on a scale aggressive behavior.
4. There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group children (males) and average scores of the experimental group children (females) on a scale of aggressive behavior after the application of the program.

Some suggestions:

1. Holding seminars and lectures for teachers and parents about behavioral problems in different age stages, including the problem of aggressive behavior.
2. Designing of therapeutic outreach programs in the theater of what was known (Alsekodrama) in order to face other problems.