الدراما والموسيقى: الانعكاس النفسي والنيرولوجي والتربوي

الأستاذ الدكتور
حسام جمال الدين حافظ

الدكتور
محمود علي موسى

٢٠١٨

الدراما والموسيقى: الانعكاس النفسي والنيرولوجي والتربوي

مقدمة الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خاتم الانبياء وأشرف المرسلين سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

ارتبطت الموسيقى ارتباطاً وثيقاً بالانسان منذ نشأته الأولى فكانت خير وسيلة للتعبير عن أفراحه وآلالامه على مدى العصور ومن أجل ذلك عمل الانسان جاهداً على أن يرتقي بمستواها كفن وعلم له أصوله ونظرياته وتاريخ حافل بدأ مع الحضارات القديمة.

وقد قال صلاح الدين الصفدي عن الموسيقى أنها "حكمة عجزت النفوس عن إظهارها في الألفاظ"، وأظهرتها بالأصوات، ولما أدركتها عشقتها، تصفو القلوب عند سماعها من الارجاس، وتنجو عن الادناس، وتصعد النفس إلى عالم روحاني سام، ترفرف فيه الملائكة لتحظى بالوحي والالهام.

وقد بدأت العلوم التجريبية والنفسية والعصبية في التفاعل بقوة أكبر مع النظريات الموسيقية في بوتقة المجال البحثي، خاصة مع تطور تقنيات التصوير الدماغي (الرنين المغناطيسي الوظيفي FMRI)، والتي تهدف إلى تتبع أثر الموسيقى بأنماط نغماتها وترددداتها على الدماغ البشري وقد اتفق كل من علماء النفس باتريك جوزلين ودانييال فيتسفال على أن الأمر متعلق بالموسيقى هو أكثر تعقيداً قد تشرحه ست آليات تسمى النظرية التي تجمعها بـ "نظرية الآليات المتعددة" Multiple Mechanisms theory. وتبدأ باستجابة بيولوجية للمشاركة الصوتية لجزع الدماغ وهي المنطقة التي تتكامل وظيفياً مع الجهاز الدوري للجسم، ووظائف التحكم في الجهاز التنفسي ومناطق الحس المسئولة عن الانتباه مما يدلل على أن أي تلف في تلك المنطقة يشكل تهديداً مباشراً لحياتنا. لذلك يسعى المؤلفان إلى تحليل العلاقات بين علوم الموسيقى وعلوم النفس.

والله ولي التوفيق

الباحثان

التعريف بالباحثان

الأستاذ الدكتور حسام جمال الدين حافظ:

- أستاذ التربية الموسيقية بكلية التربية جامعة قناة السويس، ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- الموزع الموسيقي وقائد للعديد من الفرق الموسيقية بجمهورية مصر العربية.
- عضو نقابة المهن الموسيقية بجمهورية مصر العربية.
- له العديد من الابحاث التربوية في مجال التربية الموسيقية.
- محكم موسيقي للعديد من المسابقات والمهرجانات الموسيقية.
- حاصل على العديد من الجوائز وشهادات التقدير في المجال الموسيقي.
- بريد الكتروني: dr_hussamgamal@hotmail.com

الدكتور محمود على موسى:

- مدرس القياس والتقويم النفسي بكلية التربية جامعة قناة السويس.
- عضو بالجمعية العالمية للصحة النفسية.
- عضو بالجمعية المصرية لعلوم المراهقة.
- له العديد من الاهتمامات البحثية في مجال علم النفس.
- له العديد من المؤلفات في العديد من دور النشر العربية في مجال علم النفس الالكتروني، وعلم نفس الجريمة، وسيكولوجية تعلم الرياضيات، وعلم نفس اللغة، والتحليل النفسي للمشاعر والذكريات والسلوك في الواقع الافتراضي، اختبارات الفروض في الاحصاء الاستدلالي.
- بريد الكتروني: mahmod567@yahoo.com

الاهداء

إلى كل المهتمين بعلوم الموسيقى وارتباطها بالعلوم النفسية

نهدي هذا العمل

الباحثان

الفهارس

المحتوى	الصفحات
الفصل الأول: الدراما الابداعية: الحبكة الدرامية واستراتيجياتها	
مفهوم الدراما الابداعية	
نظرية المواقف الفنية	
نظرية جوسيه	
مراحل الدراما الابداعية	
أهمية الدراما الابداعية	
العلاج بالدراما	
الفروق بين العلاج بالدراما والدراما الابداعية	
الحبكة الدرامية	
سوء الفهم اللاعقلاني	
مكونات الموقف الدرامي الابداعي	
الانعكاسات النفسية والاجتماعية للدراما الابداعية	
استراتيجيات التهدئة العلاجية والاسترخاء بالدراما	
صور الاسترخاء والتركيز	
المراجع	
الفصل الثاني: الدراما وتعلم اللغة	
تعلم اللغة	
النمو المعرفي	
الدراما الابداعية ومراحل تعلم اللغة بالصف الدراسي	
دور الدراما في تعلم مهارات اللغة	
الاستماع والتحدث	
المراجع	
الفصل الثالث: تدريس الدراما الابداعية للطالب المعلم ما قبل الخدمة	
أسباب عزوف الطالب المعلم عن التدريب قبل الخدمة على الدراما الابداعية	
صعوبات التدريب العملي على الدراما الابداعية	
نقص الانتماء لطبيعة ومسئوليات المهنة	
المراجع	
الفصل الرابع: الدراما والتفكير الاحتمالي	
مناهج الدراما	
سياق الدراما	
الدراما والتعلم الابداعي كمؤشر للتفكير الاحتمالي	
الدراما وحل المشكلات البينشخصية	
المراجع	
الفصل الخامس: الدراما الابداعية للشباب ذوي الاعاقات الاجتماعية	
الدراما والمهارات البينشخصية ١. الدراما والتنوع ٢. المسرح الحضري	

تدخلات المهارات الاجتماعية	
الدراما كتدخل فعال	
المراجع	
الفصل السادس: الموسيقى وتوليد الأفكار	
تأثير وتيرة الموسيقى على السلوكيات والعاطفة	
الانفعالات وتصميم الابداع	
المراجع	
الفصل السابع: الشخصية ونمط الموسيقى المفضل	
مقدمة	
الموسيقى الثقيلة	
تفضيلات الموسيقى الخفيفة	
تفضيل الموسيقى الانتقائية	
البروفيل الشخصي للمراهقين وتفضيل الموسيقى الثقيلة	
تفضيل المراهقين للموسيقى الخفيفة	
البروفيل الشخصي للمراهقين في ضوء انتقاء الأذواق الموسيقية	
المراجع	
الفصل الثامن: الموسيقى وعلم النفس الايجابي	
علم النفس الايجابي وعلاقته بالموسيقى	
القدرة على التعليم الموسيقي لتعزيز رفاهية الطالب	
الموسيقى في علاقتها بالجوانب المعرفية والحسية	
التدريس باستخدام ستوديو الموسيقى في المدارس	
نموذج للتعليم الإيجابي في ستوديوهات الموسيقى أولاً: التمهيد الايجابي ثانياً: تحديد نقاط القوة ثالثاً: الايقاف المؤقت الايجابي رابعاً: الثناء	
المراجع	
الفصل التاسع: الموسيقى ومهارات التنظيم الذاتي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والحركة	
التدخلات الموسيقية لمواجهة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط	
المراجع	
الفصل العاشر: الموسيقى وعلم الأعصاب	
الموسيقى ومرحلة الطفولة	
مراحل نمو الطفل	
تأثير الموسيقى على النمو	
العلاج بالموسيقى والتدريب الموسيقي	
المراجع	
الفصل الحادي عشر: الموسيقى والتغييرات الهرمونية المؤثرة في الحالة النفسية	
ايقاع الموسيقى وموجات النشاط الكهربي للمخ	
الموسيقى والجهاز العصبي	

الموسيقى والكيمياء الحيوية للمخ	
الموسيقى والتوتر والكورتيزون	
الموسيقى والتوتر والجهاز المناعي	
الموسيقى ونشاط القلب	
المراجع	
الفصل الثاني عشر: الرفاهية النفسية والموسيقى	
المراجع	
الفصل الثالث عشر: اسهامات الموسيقي في تعديل الأنا	
الأنا وطبيعة الجسد البشري	
بناء الأنا ١. هيكل الأنا ٢. وظيفة الأنا	
طبيعة الأنا المصاحب لسماع الموسيقى	
المراجع	

الفصل الأول

الدراما الابداعية: الحبكة الدرامية واستراتيجياتها

Creative drama: The Dramatic Episode and its strategies

مقدمة:

الدراما هي دراسة شكل من أشكال الفن وهي استكشاف حساسية ... وهذا الإحساس في الأساس هو تكوين جماعي، وأسس لتشكيل الوجود الاجتماعي بصورة عميقة ... اعتماداً على نظرية الفن ونظرية الثقافة في الوقت نفسه (Geertz, 1983).

فالفصل الدراسي الذي يركز على مفهوم الإبداع في تعليم الدراما لا يمثل فقط تحديًا تجريبيًا وإنما تحديًا مفاهيميًا أيضًا. ولم يكن مفهوم الإبداع كفكرة فلسفية أو معرفية أو فنية موضع بحث جيد بشكل خاص في مجال تعليم الدراما، وعلى الرغم من كونه يشار إليه بانتظام ومفضل باستمرار.

في حين أجريت بعض دراسات الفنون واسعة النطاق وأسفرت عن بعض النتائج المثيرة للاهتمام، فإن هؤلاء لم يعيروا اهتماماً يذكر لعلاقته بمسائل الإبداع بشكل أعم. ونتوقع في هذا الفصل لماذا قد يكون هذا هو الحال. وترتكز العديد من التعريفات الشعبية للإبداع على فكرة جلب شيء جديد إلى الوجود ومع ذلك تبقى هناك بعض وجهات النظر المعارضة المثيرة للاهتمام.

وعرف Barron (1969) بشكل لا لبس فيه الإبداع بأنه القدرة على جلب شيء جديد إلى الوجود بينما وضع Boden (1994) لفكرة الإبداع مساحة مفاهيمية أو عملية معقدة لمعالجة المعلومات في إطار معين. وشرح Radford (2004) الإبداع بطريقة مختلفة، كشيء يتحدث إلى شيء ما في داخلنا وهي نفس فكرة Bruner (1979) الذي أشار إلى الفعل الإبداعي على أنه جلب "صدمة الاعتراف"، فالإبداع يؤكد شيئًا عرفناه بالفعل دون وعي. كما أن تعلم مفهوم جديد أو أصلي ليس مهماً في هذه التعريفات الأخيرة. تتضمن بعض الاختلافات مثل الإحساس بالاعتراف، أو الإلمام، أو الرنين بشيء معروف بالفعل أو داخلنا. وواجهت دراسة الابداع للكشف عن الانقسامات المفاهيمية العميقة. ومع ذلك فإن أي إزعاج يؤد يوحي بوجود مفهوم للإبداع. وقد يتساءل المرء عما إذا كان الإبداع يمكن أن يكون جديدًا ومعروفًا في وقت واحد.

مفهوم الدراما الابداعية:

ارتبطت الدراما الابداعية باللغة والقصة والوراية واختلفت عنها في تصوير وتجسيد الحدث. وهي طريقة مؤثرة تنمي مهارات التواصل لدى الطلاب، فهم يعبرون عما يتصورونه من خلال أنشطة درامية تتعلق بالمواقف التعليمية وفهم المادة المتعلمة لتتيح الفرصة أمامهم لتنمية شخصيتهم وجعلها أكثر قابلية للتعلم.

وهي مزيج من التفاعلات اللغوية والايماءات الجسدية التي يبتكرها المتعلم لايصال ما بداخله للطلبة الآخرين والذين بدورهم يتفاعلون معه ويحاكون حركاته. طريقة تقوم على تنمية القدرات الابداعية لدى الاطفال عن طريق اللعب والتخيل والتأمل دون الحاجة إلى معدات خاصة، فقط، ومكان مناسب ومعلم مختص، لتفعيل نشاطهم بأسلوب درامي يضمن وصول المعارف لديهم بأسلوب شيق وممتع.

ويعرف Malekian & Mokhles (2012) الدراما الإبداعية أنها نشاط درامي منظم في الغالب يؤكد على مراحل إجراء الأعمال وليس نتيجة للعمل. والتعبير عن الدراما الإبداعية هو شكل من أشكال التزييف المفتوح. ومن خلال الدراما الإبداعية التي يمكن للأطفال إنشاء أو إعادة إنشاء المسرح والحدث والمشكلة. ويمكن تحديد ثلاثة مستويات وتزامنت مع سلوك التدريب وهي:

- المستوى الأول وهو معاني تعلم المفهوم ذات الاستقرار النسبي البادي في تغير سلوك المتعلم.
- المستوى الثاني من النقل يتساوى مع مستوى المنهج المعرفي مثل الذاكرة أو التذكر الذي يمكن تقييمه بعد فترة معينة من اختبار التعلم عن طريق اختبار متساوٍ.
- وأخيرًا النقل في المستوى الثالث يتساوى مع اتجاهات وتفضيلات الفرد المتعلقة باختيار طريقة. ولن يقوم الطلاب فقط بالتعبير عما تعلموه، بل وللتعبير عن نفسه كحافز فعال نحو المزيد من التعلم ويستخدم الطلاب كلمات جديدة كجهاز اتصال.

وتُعرّف الدراما الإبداعية بأنها عملية شبيهة باللعب للمجموعة التي تؤدي فيها بعض الرسوم المتحركة الملهمة من الحياة الحقيقية (Adigüzel, 2006). وعبر Adıgüzel & Timuçin (2010) عن الدراما بالطريقة الطبيعية للتعلم وأن الأفراد يتعلمون بالصور. وتعد الدراما الإبداعية كيان متعدد الأبعاد يمتد من كونها استراتيجية تعليمية فعالة إلى مجال فني كامل وعلم تربية ثقافي. فعندما نفكر في البعد التربوي تأتي الجوانب المنهجية منه وتسمى "الدراما في التعليم".

وأكد (Adıgüzel & Timuçin, 2010; Peter, 2003) أن الدراما الإبداعية هي طريقة فعالة لجعل الطلاب يحصلون على معلومات معقدة. ومن ناحية أخرى يمكن توجيه الدراما الإبداعية على جميع مستويات التعلم وبهذه الطريقة يمكن تدريب الطلاب والمدرسين الذين يشعرون بالإثارة والحاجة إلى تحسين الذات. ويجب أن يعرف المعلمون الذين قد يشعرون بهذة الإثارة ما هي الدراما الإبداعية وأهميتها في المقام الأول. وهناك مجموعة متنوعة من الدراسات (Gencel, 2009; Selmanoglu, 2009; Aykaç, 2008; Türkkusu, 2008) حول تأثير الدراما الإبداعية على تحصيل الطلاب. ومع ذلك تركز هذه الدراسات بشكل رئيسي على المقررات الدراسية الأولى (للصفوف من الأول إلى الخامس) أو المرحلة الثانية (الصف السادس إلى التاسع) من التعليم المدرسي الأساسي.

ولقد أوضحت الدراسات على مستوى المرحلة الجامعية ما إذا كانت مواقف مرشحي المعلمين بدورات الدراما المقدمة بأسماء مختلفة (Gencel, 2009; Selmanoglu, 2009; Aykaç,

2008; Türkkusu, 2008; Karapmnarli, 2007). أو آراء الطلاب حول الابداع (Sengün ve Timuçin, 2010; Kerekes ve King, 2010). وفي آثار تطبيق الدراما الإبداعية كطريقة على تحصيل الطلاب. لذا فإن هذه الدراسة مهمة من حيث دراسة آثار الدراما الإبداعية على مستوى التحصيل للمرشحين من المعلمين.

وتم تدريس نظريات النمو والتعلم في علم النفس التربوي والعديد من الدورات الأخرى التي تقدمها كليات التربية. ومع ذلك فإن هذه الدورات التدريبية التي تناولت محاضرات أو عروض تقديمية لمعلومات حول ماهية تلك النظريات وما هي النظريات التي تعمل في المجال ذي الصلة. وصرّح Öngöz & Baki (2009) بأن المعلومات المقدمة في نظريات التعلم كانت بعيدة عن كونها ثابتة. بالإضافة إلى ذلك تم الكشف أيضًا عن أنه على الرغم من إدراك معلمي المرشحين لحقيقة أن تلك الدورات حول النظريات ستساهم في حياتهم المهنية، إلا أنهم لا يزالون غير مبالين تجاه الدورات التدريبية. ولذلك من المهم استخدام الدراما والطرق المماثلة لإنشاء بيئات تعليمية يتعلم فيها المعلمون من خلال التجربة والقيام والاستمتاع (Adıgüzel & Timuçin, 2010).

وتعد الدراما الإبداعية هي التمثيل من قبل مجموعة يرشدها قائد، من هدف أو فكر، من خلال الارتجال، ولعب الأدوار، وغيرها من التقنيات التي تعتمد على حياة أعضاء المجموعة. وتستلزم عملية الدراما الإبداعية ثلاث مراحل هي: (١) مرحلة التحضير للإعداد، و (٢) مرحلة الرسوم المتحركة، و (٣) مرحلة مناقشة التقييم. وتتضمن مرحلة التحضير الأنشطة المنفذة لضمان أن المتعلمون متعاونون بعضهم البعض والعملية برمتها، في حين تشمل مرحلة الرسوم المتحركة جميع أنشطة التكوين لضمان تشكيل الموضوع وإثباته خلال العملية، وفي النهاية تشمل مرحلة مناقشة التقييم الأنشطة الرامية إلى تقييم العملية (Turk & Arslan, 2012).

ويمكن الاشارة للدراما الإبداعية بأنها أنشطة تعليمية من خلال الحياة لأنها تزيد من الكفاءة والإنتاجية من إعدادات التعلم أو التدريس (Sağlam, 2004). ويرتبط استخدام نشاط الدراما الإبداعي في البيئات التعليمية بما يلي: الحاجة إلى قدرة الأطفال على الاستجابة والتفاعل بشكل عفوي لزيادة العوامل الخارجية المختلفة. فالحاجة إلى تنمية قدرات الأطفال على اتخاذ المبادرة وحل المشكلات والتفكير النقدي في عالمنا يجعل التنافس بين البشر أكثر صرامة من أي وقت مضى (Önder, 2003)، وتوفير تفكير إبداعي مستقل قبل التخلص من عقباتهم في التفكير الناقد (Ulaş, Sevim & Tan, 2012).

نظرية المواقف الفنية theory of didactical situations:

وفقا لأحدى نظريات التعليم، وهي نظرية المواقف الفنية theory of didactical situations، يحدث التعلم مع تكيف الفرد مع البيئة التي تسبب المخالفات والتناقضات، والصعوبات. ومن ناحية أخرى يتمثل كل ما يؤثر على الطالب ويتأثر به في وضع تعليمي. ووفقًا لنظرية المواقف الفنية يشتمل الوضع التعليمي على خمسة مراحل هي: (١) مرحلة الإجراء action و (٢) مرحلة الصياغة formulation و (٣) مرحلة التحقق validation و

(٤) مرحلة الايداع institutionalization و (٥) مرحلة التفويض devolution. وفي مرحلة الإجراء يفرض الفرد بعض الانطباع على البيئة لفهم الحدث وفهمه.

ففي مرحلة الصياغة يمكن للفرد أن يمثل المعلومات التي تلقاها في المرحلة الأولى، بطريقة منظمة. ما يجعل المعلومات ذات مغزى حقيقي، وتتطلب الصياغة قدرة الفرد على استخدام المعلومات، كي يتمكن الطرف الآخر من استخدامها عند الضرورة. وبما أن التحقق التجريبي الذي يحدث نتيجة لعدم كفاية، وفي مرحلة التحقق من صحة الطالب هو ملزم لإثبات أن النموذج الذي تم الحصول عليه في المرحلة السابقة هو كافي.

وفي مرحلة التحقق يقوم المعلم بترسيخ المعلومات من خلال توفير التفسيرات الضرورية، والدلائل، والتعريفات .. إلخ. وفي مرحلة التفويض يقوم المعلم بإخبار الطالب بما يعرفه بالإضافة إلى قواعد اللعبة ومسؤوليات الطالب.

نظرية Jousee's Theory:

تنطلق الكثير من الأفكار حول استخدام الدراما الإبداعية كعملية للمساعدة على الشفاء النفسي تدعمها تعاليم مارسيل جوسيه. ودرس جوس (١٨٩٦ - ١٩٦١)، وهو عالم أنثروبولوجيا لغوي، على نطاق واسع في إطار توسيع معرفته في مجالات علم الإنسان وعلم النفس والإثنوغرافيا على التوالي. ويكمن اهتمامه في دراسة كيف يتشرب الناس ويعبرون عن المعلومات. وتحقيقا لهذه الغاية حددت جوس واحدة من الخصائص الأساسية لأسلوبه الشفهي أشار إليها باسم المزمنة Mimism. وكلمة المزمنة هي الكلمة الجذرية التي تشتق منها المضاهاة هي "mime"، أي النسخ أو التقليد. وقد يكون هذا حسب (1997) Jousse له تأثيرات أكثر عمقاً بكثير مما ينطوي عليه الجذر. بينما تشير النسخ أو التقليد إلى إعادة إنتاج سطحية وتشير المضاهاة إلى التفاعل مع الواقع الداخلي للإنسان (Partab, 2012).

وشرح جوس أن الإنسان يدرك الحياة والعالم من حوله من خلال ما يسميه "الإيماءات" التي تثبت نفسه في داخله منذ يوم ميلاده في الكون. هذه الإيماءات ثم إقناع الواقع. وبالتالي فإن ردود الفعل ليست مجرد تكرار أو تقليد لما شوهد أو سمع. إنما أكثر انتشاراً لأنه وفقا لـ (1997) Jousse فإن اليوم الذي يصور فيه الطفل العالم الذي يواجهه كسلسلة من الإزعاجات التي تقصف عالمه الداخلي. ثم تصبح التوقعات التي تأتي من ذلك تعبيراً عن الانطباعات التي تشربها.

وبالنسبة إلى (1997) Jousse يوجد الإنسان في تفاعل مستمر بين مرات الظهور والتعبيرات. يتم باستمرار تلقي الدوافع وتسجيلها بشكل غير واعي ويتم تمثيل هذه الانطباعات باستمرار. ومن ثم فهذه الأفكار لها تأثير بعيد المدى على علم النفس.

مراحل الدراما الابداعية Phases of creative drama:

تتكون خطوات تنفيذ الدراما الإبداعية من ثلاثة مراحل هي: (١) الإحماء والاسترخاء warming-up-relaxing، و (٢) الحيوية/ الارتجال vitalization-improvisation و (٣) التقييم assessment. وتعد كل المراحل مكملة لبعضها البعض.

وتعتبر تمارين الاحماء هي المرحلة الأولى من الدراما الإبداعية والتي سيؤدي التنفيذ الصحيح إلى زيادة إنتاجية الفرد المراحل التالية. وفي هذه المرحلة يرتاح الطلاب ويعتادوا على بعضهم البعض على الإرادة للعمل معًا. ولا يمكن إنكار أهمية هذه الخطوة حيث يتواصل الطلاب أيضًا مع أنفسهم ويتعرفون على أجسامهم. وتتحقق أعمال الاسترخاء بعد تمارين الإحماء وأحيانًا قبل مرحلة التقييم، ويضمن استخدام الموسيقى في أعمال الاسترخاء الجسدي والروحي. والهدف من أعمال الإحماء والاسترخاء هو التخلص من تراكم الطاقة. وفي مرحلة الارتجال وممارسة الأدوار؛ يفترض الطلاب أدوار الشخصيات الخيالية، ويختبرون حياة الشخصيات التي ربما لن يكونوا أبداً ، ويحاولون اللغة التي يحتاجونها في الحياة اليومية في بيئة آمنة.

ومن خلال هذه الأنشطة ، ينشط خيالهم وتطور مهارات التعاطف لديهم. يعرّف الارتجال بالمعنى الواسع كوضع يظهر فجأة دون الاعتماد على أي نصوص وكما يشعر الشخص ويوضح أن تطبيقات الدراما الإبداعية هي أعمال تجلب الإبداع الفردي والجماعي أكثر من غيرها.

وتساهم مرحلة الارتجال في اكتساب الطلاب للعديد من خبرات التعلم، وفي تطورها المتعدد الأوجه، وإبداعها، وفهمها للموضوعات بشكل دائم، وتطوير إرادتها وإحساسها بالبحث، في الاضطلاع بأدوار أكثر فعالية في التعليم، في تعبير أفضل عن نفسها وفي زيادة إرادتهم للتعلم (Karakaya, 2007).

وخلال مرحلة التقييم التي هي المرحلة النهائية من الدراما الإبداعية، يتم إجراء تقييم نقدي لتحديد ما إذا كانت الأهداف والسلوكيات التي تم تحديدها قبل الفصل، والأخطاء التي تم إجراؤها، ويتم اتباع المسارات الصحيحة. وتعتبر مرحلة التقييم خطوة مهمة في الدراما، حيث إنها تطور مهارات التقييم للمشاركين بالإضافة إلى حواسهم للمشاركة، وكونها مفتوحة للنقد ولانتقادها بشكل بناء.

كما هو الحال في مراحل التنفيذ عناصر في عملية الدراما الإبداعية بناء ككل التي تؤثر على واحد آخر. يمكن إدراج هذه العناصر كبيئة عمل ومجموعة ألعاب والعمل نفسه والقائد. تطبيقات الدراما الإبداعية لا يمكن أن تتحقق في كل مكان سواء في الأماكن المغلقة أو في الهواء الطلق. ومع ذلك يجب إعداد بيئة العمل قبل التنفيذ مع الأخذ في الاعتبار كل التفاصيل والحالات التي قد تخلق سلبية.

وحتى تغيير الصف الدراسي الذي يحتوي على ترتيب كلاسيكي يمكن الموافقة عليه كعنصر إيجابي من شأنه توفير الراحة للطلاب وبالتالي تغيير إنجازهم وتصورهم للصف. وهناك العديد من العناصر الأخرى التي قد تؤثر على تنفيذ الدراما الإبداعية هي الأعمار والجنس والاهتمام والاحتياجات والمهارات الخاصة بمجموعة الطلاب.

وعلى الرغم من أن الاختلافات بين الأفراد قد تبدو سلبية للوهلة الأولى، إلا أنها عوامل إيجابية تعتمد على ثراء الدراسات الدرامية. والنقطة المهمة هنا هي أن يمتلك القائد المهارات اللازمة لتطوير بيئة وأنشطة تأخذ في الاعتبار خصائص الطلاب. وعند تحديد الدراسات يجب اختيار

الأنشطة التي تمكن الطلاب من التعبير عن أنفسهم بأفضل طريقة ممكنة، والتي ليست معقدة والتي يمكن مواجهتها في الحياة اليومية.

وأثناء هذا الاختيار يجب أيضًا مراعاة اختلافات الطلاب في مجموعة العمل. يمكننا أن نقول أن أهم عنصر في عملية الدراما الإبداعية هو القائد الموجه، وبعبارة أخرى المعلم. يجب على القائد أن يكون بناءًا عند التواصل مع المشاركين ويجب أن يوفر لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم كما يشعرون. وعلى القائد أن يشرح للطلاب أن الشخصيات التي سيؤسسونها هي أمثلة فريدة، وأنهم يجب أن يشعروا بالحرية وأن النشاط لا يتم تحقيقه من أجل النتائج. وينبغي توضيح أن الهدف ليس هو تقديم عرض مسرحي جيد بل خلق بيئة تعليمية ذات معنى.

أهمية الدراما الابداعية:

اتفق كلا من (Onsoy, 2004; Yassa, 1999) على أهمية الدراما الابداعية كما يلي:

- ❖ قدرتها على ايجاد تفاعلات لغوية وحركات جسدية تمكن المتعلم من التعبير عن نفسه.
- ❖ تزيد من قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين وايصال افكاره لهم.
- ❖ تساعد في اكساب المتعلم خبرات اجتماعية وسلوكية في الغرفة الصفية والحياة اليومية.
- ❖ تتطلب من المشاركين أن يخططوا لأفكارهم للعمل على تقييمها مما ينمي مهارة النقد البناء لديهم.
- ❖ تزيد من قدرات التفكير الارتجالي وسرعة البديهة مما يزيد من ثقة المتعلم بقدرته.

وفي ضوء الأراء المطروحة من (Onsoy, 2004; Yassa, 1999) ينقد المؤلفان هذه السمات بأنها سمات اجتماعية بحته، وأنها أهملت الجوانب الانفعالية للمتعلم مثل التخلص من الخجل الاجتماعي والدمج بين المستويات التحصيلية، إذ أن التفاعل الذي طرحه كان قاصراً على جوانب سلوكيه اجتماعية قد تكون ترفيهية بعيداً عن المحتوى التعليمي.

ولا تقتصر أهداف استخدام أنشطة الدراما الإبداعية في البيئات التعليمية فقط على تنمية المهارات الفردية والاجتماعية. كما تم دراسة آثار الأنشطة الدرامية الإبداعية على النجاحات الأكاديمية للطلاب من قبل العديد من الباحثين من مختلف المجالات. ففي تلك الدراسات تم العثور على أنشطة درامية إبداعية لزيادة النجاح الأكاديمي على الجغرافيا والعلوم الإنسانية والعلوم والتكنولوجيا (Ulaş, Sevim & Tan, 2012).

وهذا التأثير الإيجابي فإن خاصية دمج الحواس المختلفة معًا وفهمًا - مهارات السرد كمؤيدين لها دور كبير. وبهذا المعنى فإن آراء المعلمين وقدراتهم على استخدام أنشطة الدراما الإبداعية في الفصول تكتسب أهمية قصوى. وفي دراسة نقلتها وزارة التربية والتعليم لقدرات المعلم، تم التأكيد على قدرات المعلمين على التعلم للاتقان ومهارات المهنة والتدريس والتدريب وشرح ما هي الموضوعات التي تغطيها تلك الموضوعات (Onsoy, 2004).

كما إن معرفة المعلم ذات الصلة بالتخصصات الاكاديمية في غير مجاله وكذلك تجاربه المكتسبة من خلال التدريس تدل على كفايته التدريسية. ومعرفته بالمفاهيم الأساسية والمهارات المتعلقة بالميدان تدل على كفاءته من منطقة محددة؛ وجميع مواقفه أو تصرفاته خلال إجراءات

التعليم تدل على كفاية تدريبه وتعليمه. وقد تم استنتاج أن مواقف المعلمين قبل الخدمة نحو مسار الدراما الابداعية التي يقومون بها في كليات التربية لها أثر كبير على كفاية المعلم التدريسية في جو التعليم في المستقبل (Üstündağ, 1997).

وحدد O'Toole (2009) بعض الأهداف ذات الأدوار الهامة اجتماعياً وتعليمياً للدراما الابداعية:

- ❖ توفير منفذ عاطفي للسيطرة على الأشخاص.
- ❖ تزويد كل طفل مع وسيلة للتعبير عن الذات في واحد من الفنون.
- ❖ تشجيع وتوجيه الخيال الإبداعي للطفل.
- ❖ منح الشباب فرصًا للنمو في الفهم والتعاون الاجتماعي.
- ❖ إعطاء الأطفال تجربة في التفكير على أقدامهم والتعبير عن الأفكار دون خوف

ويساعد التدريس باستخدام الدراما الفعالة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ. وتشجع الدراما على التحدي المعرفي، فعندما يتم تقديم التلاميذ بأفكار جديدة أو معلومات غير متوقعة. ففي دروس الدراما يُطلب من التلاميذ استخدام مجموعة من استراتيجيات التفكير، مثل فروض حل مشكلة سواء بطريقة سردية جدلية أو تأخذ الشكل الدرامي نفسه. ويتم تشجيعهم على إعادة التفكير في استراتيجياتهم المعرفية والتكيفية عندما تحدث الأحداث المفاجئة لتتصف بالمرونة في أدائهم. وكثيراً ما يُطلب من التلاميذ استشفاف طبيعة المشكلة أو الغموض الكائن أمامهم، ومن ثم عليهم استخدام التفكير المنطقي لتبرير آرائهم أو اختيار أسلوبهم الدرامي سواء داخل أو خارج الدور

العلاج بالدراما:

للدراما لها دورها في عملية التمثيل. ومن ثم فهي تعكس قيام أشخاص بقفزة خيالية من مواقفهم أو أدوارهم الفعلية إلى مواقف مفترضة. والقيمة الرئيسية لذلك هي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الحقيقية بشأن قضية ما دون خوف من العقاب أو التوبيخ. ويشرح Polsky (1980) بإيجاز مرحلة الارتجال وهي أسلوب درامي إبداعي تتضمن رد الفعل العفوي على موضوع معين، وعلى الرغم من أن الواقعية موجود دائمًا في جو من الثقة والبحث الواعي، فلا داعي للقلق بشأن النتائج الفعلية للعب دور معين.

وبما أن محتوى الدراما واسع النطاق، فإن الفرد يتعرض لفهم مجموعة واسعة من المواضيع، والقضايا، والموضوعات والمفاهيم، واستكشافها من منظور السلوك بين الأشخاص. وهذا يسمح بحرية المحاولة والفشل، وحرية قول أو فعل الأشياء التي لم تكن قادرة على التعبير عنها. بالإضافة إلى ذلك يمكن استكشاف مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية في تمارين الدراما الإبداعية.

وتدور الدراما حول التفاعل الاجتماعي ومن خلالها يمكن للطفل استكشاف العلاقات الاجتماعية على المستوى الحقيقي، وعدد من الأدوار والمواقف الافتراضية على مستوى رمزي. ومن خلال اختبار الأفكار والمواقف بشكل غير مباشر، وقد يعاني الفرد من نمو في تقدير الذات

وفي قدرته على صياغة الأفكار وتحديها وفي تعريض آرائه للآخرين. ومن خلال تجربة الدراما يجد الفرد المزيد من تصورات وتفسيرات العالم المحيط به.

وبالتالي سيتم منح المشاركين الفرصة للتدقيق ومعرفة، والتحدث حول ما يقومون به، لفحص، وتحليل، والمجادلة، ولتبرير، وحل المشاكل إما بأنفسهم أو مع أشخاص آخرين في العملية الدرامية الإبداعية. وعلى الرغم من أنهم قد يصلون إلى فهم مؤقت، إلا أنهم سيشعرون بالثقة في طاقاتهم من خلال مراحل الفهم والوعي الجديدة.

الفروق بين العلاج بالدراما والدراما الابداعية Drama Therapy vs. Creative Drama:

استخدم علماء النفس الدراما للمساعدة في علاج مجموعة متنوعة من المشاكل النفسية، والعلاج النفسي وعلم النفس الاجتماعي. وهذه الأساليب تنطوي على رفع الوعي بحالة معينة؛ حتى يتم إنشاء حالة منظمة أو إعادة إنشائها من خلال لعب الأدوار والتحليل.

ومن ناحية أخرى تشتمل الدراما الإبداعية على لعب عام. وتستهدف العواطف والمشاعر القائمة على نطاق أوسع مثل الخوف والغضب والكراهية والألم. وتتكون جلسات اللعب من أنشطة تركز على العاطفة بشكل عام. ويقوم جميع المشاركين بلعب أو استكشاف استجابات مختلفة للحوافز التي يقدمها الميسر (مرشد الجلسة). ويتم عرض الدراما الشخصية عن غير قصد، ويطلاق العنان للصدمات الشخصية الناتجة عن احتكاك أفراد الدراما الشخصية مع التحفظ بإخفاء الهوية بشكل نسبي. ويرى Heathcote (1980) أن النشاط الدرامي مهما كان نوعه فهو يوفر استعراضاً لحياتنا الحقيقية، وهذا بدوره سيسمح لنا بالتأمل في تجارب الحياة.

وتدور الدراما بشكل أساسي حول عملية التصرف أو تمثيل الأدوار والحالات الخيالية باستخدام نقاط مرجعية داخل التجربة، ومن دونها سيتم الحصول على مواقف أقل متعة ومجهولة. وتعد قيمة هذه التمارين على أن يعبر الفرد عن مشاعره دون خوف من تداعيات أو تبادل الاتهامات في جو من الثقة والبحث الواعي فلا داعي للقلق بشأن النتائج الفعلية للعب دور معين.

وهكذا يستكشف الفرد الأفكار الجديدة، ويتحرى عنها، ويختبرها، ويحللها، ويولفها في ضوء وجهات نظر جديدة. ومع هذا التوسع خلال اللعب الإبداعي تنمو الثقة بالنفس والكراهية والتفكير. كما إن هذا الاختبار غير المباشر للأفكار الجديدة يتم في جو مريح دون خوف من العقاب؛ وبالتالي سوف يستكشف الفرد مخاوفه الداخلية ويساعد على تسامي هذه المشاعر. والأهم من ذلك أنها تستهدف مجموعات أكبر وتكون قابلة للحياة من الناحية الاقتصادية.

الحبكة الدرامية The Dramatic Episode:

تقترح نظرية الدراما نموذج عرضي يوضح المواقف المختلفة. وتم تعديل هذا النموذج من خلال Howard (1994) ليستطيع التمييز بين المواقف المتعارضة والتعاونية. وعادة يتم تحديد الشروط الأولية من خلال التفاعلات السابقة التي تؤدي االتغييرات السياقية لتسوية بعض القضايا من قبل بعض الأشخاص.

وفي الموقف الدرامي يقوم من يمثل دور المتورطين بالاعتراف ببعض الأحداث والفرص والتهديدات في البيئة، من أجل التغلب على التحديات التي تواجههم، ويقتصر اهتمامهم على التفاعل مع مجموعة قليلة نسبيا.

وبتحليل النماذج والمخططات العقلية لما يجري من أحداث في الموقف الدرامي تتصف بالبساطة. لذلك يحدد المشاركون في حلقة الدراما بشكل جماعي من هو الآخر. ويشار إلى مجموعة المشاركين التي يختارها أعضائها باسم قائمة الإلقاء الخاصة بالحلقة. ويسمى أعضاؤها شخصيات characters. في حين أن بعض الشخصيات يمكن أن تكون أشخاصًا فرديين، إلا أنها غالبًا ما تكون مجموعات أو منظمات organisations أو حتى ائتلافات coalitions.

وعلاوة على ذلك يمكن لأي شخصية أن تقوم بدورها في الحدث الدرامي؛ وتعكس جوانب فرعية للقضايا ذات مستوى أدنى داخل الشخصية لتصل في النهاية إلى تفاعلات المستوى الأعلى. وتتم هذه العملية في عمومها لإضفاء الطابع الخارجي من وتيرة الأحداث اليومية المستمرة، وبالطبع بصورة مؤقتة بحتة. ومن الضروري - الاستكشاف العملي والنظري للحلقة مراجعة إعدادات المشهد scene-setting.

وفي المرحلة التالية وهي مرحلة البناء build-up phase تتواصل الشخصيات لإنشاء إطار مرجعي عام. وهذا يمثل الفهم المشترك لما يجري من أجل تحقيق أفضل فهم لتطلعات الآخرين ومقترحاتهم وإمكاناتهم في الحصول على طريقتهم الخاصة.

وعلى وجه الخصوص سيكون لكل شخصية وجهة نظر حول حل كل ما يحدث، ولا يشمل وضع الشخصية بيانًا لما ستفعله فقط، بل للتعبير عما قد يفعله الآخرون. وعادة لا تتطابق بعض المواقف. وبغض النظر عما إذا كان هناك اتفاقية ناشئة، يجب أن تظل المواقف جاهزة للتعديل في ضوء أي موقف أو حدث طارئ contingency.

وبالتالي سيشيرون صراحة أو ضمنياً إلى استعداد للقيام به، وبالنظر إلى مواقف كل شخص. وقد تمثل هذه النوايا المعلنة تهديدًا أو وعدًا، ولكنها في كلتا الحالتين تحدد إجراءً احتياطيًا للشخصية. وعموماً فالنوايا المعلنة لجميع الشخصيات تخلق نتيجة مميزة تسمى المستقبل الاحتياطي future fallback. وتنتهي مرحلة البناء عندما تنجح جميع الشخصيات في نقل مواقفها ونواياها المعلنة: هذه لحظة الحقيقة.

وعادة ما تواجه الشخصيات تناقضات paradoxes في الاعتقاد والمصداقية في لحظة الحقيقة. ويجب أن تصنع شخصيات أخرى تقبل تهديدات أو وعود لا تصدق من أجل الحصول على طريقهم. وترتفع درجة الحرارة العاطفية حيث يسعى كل منها إلى تعزيز ما يقوله أو نزع سلاح نوايا الآخرين. وفي ذروة العاطفة تمكّن شخصية ما من تحويل وجهة نظرها بحيث تكون مستعدة للعمل ضد تفضيلاتها (أي التصرف بطريقة غير عقلانية). فعلى سبيل المثال قد يكون الشخص غاضبًا إلى درجة تجعله راغباً في قبول المستقبل الاحتياطي باعتباره مفضلاً للموقف الذي تقترحه شخصية أخرى.

وهـذا يخلـق معضـلة dilemma للشخصـية الثانيـة التـي عجـزت بشـكل مؤقـت لإقنـاع بطلهـا الغاضـب ضـد تنفيـذ تهديـدها، وربمـا يـؤدي ذلـك بـدوره إلـى تفـاقم نواياهـا المعلنـة بشـكل مضـطرد ممـا يـؤدي إلـى تصـعيد الصـراع والحفـاظ علـى الطريـق المسـدود. وتحفـز اللحظـة الحرجـة heat of the moment إبـداع جميـع الشخصـيات ويجبرهـا علـى إعـادة تقييم مـا يجـري. وهـذا يتفـق مـع الدور الذي تلعبه العواطف في إعادة هيكلة وإعادة صياغة مشكلة التمثيل والحل.

فـي حـين أن تغييـر التفضـيل قـد يكـون أحـد الاحتمـالات أن تحـدث تحـولات جذريـة للإطـار الـدرامي، فعلـى سـبيل المثـال بإشـراك شخصـيات جديـدة أو مـن خـلال اختـراع خيـارات جديـدة. ولا يمكـن التنبـؤ بهـذه التطـورات، ولأنهـا تنطـوي علـى إعـادة تعريـف حـدود المشـهد. ويـتم مشـاركة هـذا الاهتمـام فـي تطـوير خيـارات جديـدة مـع أسـاليب أخـرى لـدعم اتخـاذ القـرار الجمـاعي. وهنـاك نوعـان من الذروة هما:

١. الصـراع والتعـاون conflictual and collaborative. وتتمثـل ذروة الصـراع الصـعوبة فـي أن الشخصـيات ترغـب فـي الحصـول علـى نتـائج مختلفـة لا تقبـل المسـاومة فـي الضـغط علـى الحلـول الخاصـة بهـا. وتتمثـل المعضـلات التـي يواجهونهـا فـي تقـديم تهديـدات لا تصـدق فـي ثنايـا الآخـرين عـن تنفيـذ الجـزاءات، ورفـض اقتراحـات الآخـرين بصورة مقنعة.
٢. وفـي ذروة التعاونيـة تكمـن المشـكلة فـي الحفـاظ علـى اتفـاق. فالشخصـيات تجـد صـعوبة فـي إقنـاع الآخـرين بـأنهم سـيبقون علـى وعـودهم الخاصـة، أو فـي الاعتقـاد بـأن الآخـرين لـن يتراجعـوا عـن أي اتفـاق. ويـتم اسـتخدام كـل مـن المشـاعر الإيجابيـة والسـلبية (مشـاعر فاضـحة crudely أو مشـاعر الحـب أو الكراهيـة) للتعامـل مـع الخـلاف. وتوطـد العاطفـة الإيجابيـة هـذا الاتفـاق. ومـع ذلـك فـإن معقوليـة هـذه التغييـرات التـي يـتم الإبـلاغ عنهـا غيـر مؤكدة دائمًا.

وتنتهـي التبـادلات اللفظيـة verbal exchanges عنـدما تحـدد الشخصـيات بشـكل مسـتقل وبصـدق مـا يجـب علـيهم مـن تنفيـذ الإجـراءات التـي جلبتهـا لهـم هـذه العمليـة. وقـد يتغيـر الإطـار البـدائي بشـكل كبيـر عنـدما تسـعى شخصـية مـا فـي هاويـة التـدمير الهـدر (هـل ترغـب بالفعـل فـي الضـغط مـن خـلال التهديـد؟) وقـد تتعهـد شخصـية أخـرى بـالوعود السـخية التـي قطعتهـا مـن أجـل تـأمين تحـالف مـع شخص آخر. وفي كلتا الحالتين قد يميلون إلى التراجع عن قراراتهم.

ولمسـاعدتهم فـي تقريـر مـا يجـب القيـام بـه فـي هـذه المرحلـة تفتـرض نظريـة الـدراما أنهـا سـتقوم بخيـارات عقلانيـة لتحقيـق أفضـل نتيجـة ممكنـة. ومـن المحتمـل أن يكـون قـرار إنهـاء النـزاع flunk the conflict، أو التراجـع عـن الوعـد، أو الانخـراط فـي الأعمـال العدائيـة أو الوفـاء بالاتفاقيـة. وسـتحاول إعـادة فـتح المحادثـات مـع الآخـرين، وبالتـالي العـودة إلـى مرحلـة البنـاء. ولكـن إذا حـدث التنفيذ الفعلي فإن الوضع يتغير بشكل لا رجعة فيه وتجد الشخصيات نفسها في حلقة جديدة.

سوء الفهم اللاعقلاني Misunderstanding irrationality:

يعـد المفهـوم الأساسـي للعقلانيـة هـو قـوة ونقطـة انطـلاق لنظريـة اللعـب كإطـار لفهـم تلـك الحـالات التـي تعتمـد نتاجهـا علـى تصـرفات العديـد مـن المشـاركين المسـتقلين. فبالنسـبة Von Neumann

(1944) Morgenstern & يمكن التعبير عن التصرف بعقلانية من خلال مجموعة من قواعد السلوك في جميع المواقف التي يمكن تصورها. ويعد وضع هذه القواعد لكل ممثل بمثابة جدول أعمال كما هو الحال في نظرية اللعب. وللتنبؤ بتحركات الآخرين (وليس بالضرورة عقلانية) ثم تحديد أفضل مسار للعمل بشكل مستقل بتقييم المواقف واتخاذ إجراءات الترشيد بشكل مستقل يمكن أن يؤدي إلى مشاكل.

ويتعامل مؤلفو هذه الحكاية على أنها انحراف غريب bizarre aberration يحاولون شرحه باستخدام الحس العام. ولكن الأحداث ليست سوى شيء مثير للذهن لأي شخص باستثناء نظرية اللعبة الساذجة! ويعتبر دفع الرفض غير المتوقع لتصور خيار جديد بمثابة موضع للتنفيذ على الفور وبالتالي تغيير اللعبة (Bryant, 2007).

وعلاوة على ذلك فتصورات الناس عن الأحداث ذاتية تبحث عن قيّم، ومعتقدات، قابلة للتأثير. ولا يتم مشاركة وجهات النظر بين المشاركين بشكل منظم للتمكن من تحقيق نتيجة تمثل حلاً لما يحدث، بدلاً من البحث عن اختيار عقلاني لتوازن نظري في أحداث الدراما، للبحث عن نتيجة تؤدي لتحقيق هدوء العقل والعاطفة السائدة (Bryant, 2007).

وتضع نظرية الدراما تركيزها على هذه العملية النمائية، حيث ترى المسرحية إطار واحد في تسلسل يتيح للمشاركين السعي إلى تحقيق الذات. وافترح Howard (1996) أن التطور مدفوع برغبة من جانب المشاركين في إزالة المعضلات التي تحبط سعيهم إلى العقلانية، حيث يتم اعتبار العقلانية اختيار وفقًا لتفضيلات الشخص.

مكونات الموقف الدرامي الابداعي:

استخدم التدخل بالدراما الإبداعية كأداة تعليمية لتعزيز عملية التعلم. وكان الهدف الأساسي من هذا التدخل هو السماح للمشاعر لأنها تتعلق بالماضي والحاضر والمستقبل، وتأكيد دورها في تفسير الوضع الراهن وتنمية التوقعات الإيجابية. وقدمت تجربة الدراما الإبداعية للطلاب لكي يتصرفوا ويراقبوا للتأمل في الموقف والعوامل التي ينطوي عليها المشاهد الدرامية على خشبة المسرح. تتألف الجلسات من أربعة أجزاء (Nikandrou, 2019):

١) وضع المشهد Setting the Scene: ويمكن أن نطلق عليها عملية إحماء حيث أصبحت المجموعة سواء الفاعلة أو الشخصيات الرئيسية والجمهور، عاطفياً جاهزة ومهيئة للدراما. وهذا جزءًا مهمًا جدًا تقوم بإعداد المشاركين للخبرة التي يشاهدونها. ويتابع المشاركون التواصل مع القصة، والاقتراب من الأحداث الملحمية من منظور آخر مما اعتادوا عليه وشعروا بالأمان. وفي هذه المرحلة يجب على المدرب أن يأخذ في الاعتبار سياق ثقافة المنظمة، ومدى تقبّل المشاركين، وتوليف المجموعة.

٢) تمثيل المشهد Playing the Scene: ففي تصوير المشهد الدرامي استُخدمت الأحداث الملحمية في الرواية الدرامية كي تتم وتجرى العملية لتزويد المشاركين برؤية عاطفية لا يمكن اكتسابها إلا من خلال التجربة. ومن ثم يعتبر المشاركون في المشهد هم أكثر الأشخاص المحبوبين. بينما تشكل مجموعة التمثيل من الشخصيات مثل الأم والأب والابن والممرضة كأبطال. وبعض الأحداث الملحمية التي تبعث روح القاتل المقتول أو

القوي والضحية، شكلت هذه المجموعة الجمهور الذين يمكنهم أيضًا المشاركة والمساهمة وإثراء القصة.

ولم يكن هناك برنامج نصي يحدد وقت محدد. وطُلب من المشاركين التواصل والتشارك بأفكارهم ومشاعرهم، وأعربوا عن مخاوفهم وآمالهم ومخاوفهم في السنوات القادمة. والقاعدة الوحيدة هي أن نكون حذرين ونراعي عدم الإساءة لبعضنا البعض.

٣) استكشاف المسرحية Exploring the Play: تبعث المسرحية على ملء الفرد بالمشاعر والأفكار. لذا كان من المهم للغاية أن يشارك المشاركون أفكارهم ومشاعرهم. وتقسيم الفصل إلى مجموعات منهم "الأبطال" في كل مجموعة. ومن المهم ملاحظة القصص المختلفة والتفسيرات المختلفة لنفس الحدث. وتساعد المناقشات الطبقية للدروس الرئيسية المستفادة في نقل القصة إلى الحياة الحقيقية للمشاركين. ويكون دور المعلم هنا هو ربط القصة بعملية التفاؤل الواقعية من خلال التساهل مع الماضي، وقبول الحاضر، وفرصة البحث عن المستقبل.

٤) الارتباط بالحياة الحقيقية Linking to Real Life: بعد التجربة الدرامية الإبداعية والمناقشة التي تلت ذلك، ذكّر كل مشارك على حدة حدثًا سلبيًا شخصيًا (يمكن أن يكون الحدث الذي وصفه بالفعل في مهمته)، ووصفه بإيجاز، وحدد العوامل المرجحة ووزنها المسهم في حدوث النتيجة. وكون كل مشارك قصته الجديدة المهيمنة من خلال إعادة صياغتها باستخدام التساهل مع الماضي، وقبول الحاضر، والتوقعات الإيجابية للمستقبل، ورسم رموزهم للتفاؤل الذي شاركوه مع المجموعة بأكملها.

الانعكاسات النفسية والاجتماعية للدراما الابداعية:

١) **التطور العاطفي Emotional Development:** وذلك بتوفير منفذ عاطفي مضبوط.

هناك إدعاء شائع ينادي تعليم المشاعر وهذا الأدعاء يرى الدراما سلاح ذو حدين يتعلق بالمناهج التقليدية، فالدراما طريقة جيدة للدمج بين العاطفة وتقدم الفنون مما يوفر فرصًا لتوجيه العواطف إلى الاستخدامات البناءة.

ويركز التعلم الانفعالي على العاطفة في الأنشطة الصفية. ويجب التأكيد على دور المشهد الدرامي الذي يصور مشهد عاطفي مثل تسامح ولد مع جرم اخيه بصورة تعطي انطباعًا أعمق بكثير عن الطفل. وقد استخدم جون ويليس الملاحظة طويلة الأمد لتدريس الدراما بصورة يمكنها منح الطفل تجربة عاطفية جديدة وسعيدة.

وقد حاول المعلمون على مر السنين أن يثقفوا أو يدربوا أو يساعدوا الأطفال على إتقانهم لعواطفهم باستخدام الدراما، خصوصاً تمارين تمثيل الدور. لكن في الآونة الأخيرة بدأ المعلمون من ترجمة الأدب الروسي خصوصاً مؤلفات ستانيسلافسكي أو مايكل تشيخوف، وتلك المؤلفات كانت تشرح منذ سنوات للممثلين المحترفين كيفية العمل داخليا. وبدلاً من ذلك قضى المدرسون وقتًا طويلاً إظهار العواطف، خاصة العواطف الايجابية الجميلة، مثل الخوف والسعادة والحزن إلخ.

٢) **التعبير عن الذات واحترام الذات Self-Esteem and Self-Expression**: "تزويد كل طفل بسبيل للتعبير عن الذات في أحد الفنون".

كانت واحدة من أقدم الكتب الدراسية الدرامية ، وأيضا كنز من الملاحظة التجريبية المستدامة، لـ Finlay-Johnson (1907) وطريقة التدريس الدرامي يكن لديها أدنى شك في أهمية الدراما كوسيلة للتعبير عن الذات: لم يتم حفر أو تدريب الحشد في هذه المسرحية ، من جنود إلخ أو تدريبهم على أجزائهم بالطريقة الأرثوذكسية. وفي الواقع لم يتصرفوا أبداً باللعب مرتين على حد سواء، ولكنهم عبروا عن أنفسهم فقط كما شعروا في الوقت الحالي. ومن هنا كانت المسرحية دائماً تتأرجح ولم تكن أبداً آلية. لن يحتاج أي خبير تربوي حقيقي إلى إخباره بأن هذا التعبير هو الشيء الذي نحتاجه أكثر من غيره لكي نهدف إليه بشكل صحيح لممارسة وتدريب كليات الأطفال والحصول على أفضل النتائج.

التعبير عن الذات Self-expression هو كلمة ابن حقيقي، وغالبا ما تستخدم، غير محددة وزلقة لأنها جذابة. كيف تعبر عن الذات، لا سيما عندما يحدد علم النفس المعاصر ونظرية الدور ذوات متعددة يتم عرضها في نسيج منسوج بشكل كثيف يتراوح من مظاهر غير طوعية إلى مظاهر متعمدة تماماً لتلك الذات (تلك الأنفس)؟ يشتري ملك التنمية الفردية براين واي وأتباعه بكل إخلاص في النسخة الفردية على الأقل من هذا الادعاء: "الوعي الذاتي هو إيجابي كليًا ، وينبع من إدراك بديهي لتفرد الشخصية الفردية". والكثير من تمارين هذه المدرسة الفكرية تدور حول "مساعدة كل شاب على أن يصبح مسؤولاً مسؤولية كاملة عن التحكم لسلوكه الخاص" - من خلال الوعي المتنامي بتلك الذات.

غالبًا ما يكون التعبير عن الذات مرتبطًا ضمنيًا - ربما جزئيًا لأن العبارات تبدو مشابهة جدًا - لمفهوم زيادة احترام الذات ، على افتراض أن التعبير عن أجزاء من الذات على الأقل ، أو الأنفس ، يساعد الأفراد على الاعتراف بهويتهم (أو هوياتهم).) صراحة ، وبالتالي ، تتصالح معها (هم). من المؤكد أن الدراما يتم استدعاؤها لهذا الغرض ، وغالبًا في إطار علاجي أو سريري بدلاً من ضبطها بشكل صارم ، والتي سيتم التعامل معها لاحقًا في هذا الفصل. ومن المؤكد أن استخدام الدراما في المدارس للتعامل مع حالات العجز المتصورة في تقدير الذات ، لا سيما عندما تكون هناك عوامل اجتماعية تسهم في هذه العجوزات ، هي حجة تقلل من جليد كبير مع مديري المناهج. عملت إليز دودجسون مع الفتيات المراهقات السود في مدرسة جنوب لندن.

ويمكن للمعلمين المغادرين من جميع الفنون ترجمة هذا الادعاء إلى منحهم مساحة للمناهج الدراسية. ليس من الصعب التظاهر ، من الناحية النوعية. إن رصد أو حتى القراءة عن عمل الفتيات السوداوات الشجعان والخيال كنتيجة لتدريس دودجسون الملهم مقنع للغاية. يمكن لجميع معلمي الفنون المختصة أن يشرحوا على سبيل المثال أمثلة لتغييرات السلوك المذهل كنتيجة للتعرض للفنون، والتي غالباً ما تجوع دراستهم أكثر الأطفال احتياجاً. وبدورهم ، فإن مدراء المدارس (والمعلمين الآخرين ، الذين يستهدفون أكثر نجاحًا أكاديميًا) يسعدون جدًا بتسليم المعنويات، والعناقيد، والعيوب المرضية والفشل الآخر لنظامهم إلى فئات حيث يمكن استبدالها،

أو في أقل من الطريق. لذا خاصة في المدارس الثانوية ، ينتهي الفصل الدراسي أحيانًا بكون جناح المستشفى للموضوع الدراسي، وأهم مدرسي الدراما طويلة بحزن لفترة من الوقت.

٣) **الخيال الإبداعي Creative Imagination:** ويقصد به تشجيع وتوجيه الخيال الإبداعي للأطفال.

فقد ركزت سياسات تطوير التعليم في العقد الثامن من القرن الماضي على الطفل. وقد اتخذ مصطلح الابداع صورة أكثر اجرائية في صياغة المناهج التعليمية بصورة تشجع المتعلم على التكيف مع الصور الجديدة لمواكبة التطور السريع. وقد كان يُنظر إلى الإبداع على أنه شيء مرن وغير محدد المعالم، وكانت "الدراما الإبداعية من المصطلحات الرنانة التي سادت لدى مطوري المناهج الدراسية، إذ لم يكن الإبداع ذي قيمة كبيرة مع بعض الكلمات مثل التعلم غير الرسمي ومركزية التعليم في المملكة المتحدة خصوصاً. وأصبح الإبداع في كلّ الأحوال كلمةً جديدة أعلن عنها في التعليم الخاص من خلال تحالف من التقليديين والعقلانيين الاقتصاديين وانتشر مصطلح الدراما الابداعية في أول مقال نشر في الثمانينات من القرن الماضي بعنوان الكفاح من أجل التعليم.

ففي تجربة درامية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يزدهر الإبداع والخيال في مناطق الحروب. فتقرير بلدون وطالب الخصوم بالعودة إلى المواضيع والمعايير التقليدية، والفحوص الدورية في غضون ما يزيد عن عقد من الزمان، وأصبحت جميع مطالب السود تقريبا حقيقة في المملكة المتحدة. فهذه الهزيمة في التعليم كانت موضع نحيب الولايات المتحدة الأمريكية. ثم عادت الدراما إلى رواجها مرة أخرى من خلال الأعمال الدرامية والخطابة اللغوية التي يمكن تبريرها بسهولة. ثم ظهرت مفاهيم الدراما الابداعية في الفنون البصرية والموسيقى، حتى نبعد أنفسنا عن الفنون الإبداعية، خوفاً مع بعض التبرير أن المناهج الدراسية تجعل علامة مفيدة لإنهيار كل الفنون في مركب واحد وبالتالي توفير مساحة على جدول مكتظ.

وفي نهاية القرن تغير كل شيء كما أشرنا أعلاه مع إشارة محددة إلى آسيا، وقررت بعض الشركات الكبرى في جميع أنحاء العالم فجأة أن الإبداع هو محرك حاسم في الابتكار التجاري للقرن الحادي والعشرين. وأدى هذا لظهور أدبيات جديدة تحاول تحديد هذه المصطلحات فقط، مثل كتب ريتشارد فلوريدا المؤثرة بعنوان صعود الطبقة الإبداعية. وكيف يتم تحويل العمل، الترفيه، المجتمع والحياة اليومية. وينظر للإبداع بشكل عام على أنه ملائم للفنون وليس للأعمال التجارية. وكان ذلك مقبولاً كمفهوم، ولكن من الصعب تقييمه أو اختباره، ومن ثم يعصب الاهتمام بأنظمة التعليم فيه والآن فإنه يوفر مدخلاً جديداً بالكامل إلى المنهج.

٤) **التفاهم والتعاون الاجتماعي:** بمنح الشباب فرصًا للنمو من أجل تحقيق التفاهم والتعاون الاجتماعي. تعد العمل الجماعي العنصر الرئيسي لدراما الطفل. وهناك علاقة مهمة بين علم الاجتماع والدراسات النفسية تبرز في دور يعقوب مورينو وهو عالم نفس اجتماعي أصبح مخرجًا مسرحيًا حيث أسس كل من الدراما النفسية والسيكولوجية.

الهدف من تدريب الممثلين Actors هو تشجيع المهارات الفردية على الارتقاء بمستواها والاستفادة من تلك المهارات في المساهمة النشطة في محتوى وظروف الحياة العملية.

لقد أطلق Burton (1955) مفهوم الفهم الاجتماعي كمؤشر لدور الدراما كنشاط لخدمة المجتمع. فالدراما هي مسألة اجتماعية يشعر فيها الجميع بالقلق. وفي الوقت الحاضر يُنظر إلى هذا الأمر على أنه أمر بديهي. وهناك عدد كبير من الأوراق البحثية والرسائل العلمية الحالية، وخاصة في المسرح التعليمي في المدارس الثانوية، والعديد منها لا يمكن إهماله إذ يلزم التركيز على قدرات الدراما الاجتماعية في بناء المجتمع، مما يحقق تطور مهارات التواصل الاجتماعي على مستوى الفرد، والفصل الدراسي والمدرسة والمجتمع.

تكتسب الدراما والمسرح شعبية كبيرة غذ يمكنها علاج القضايا الاجتماعية مثل التسلط والتنمر والعنف والعدوانية والصراع في المدارس في ثلاثة بلدان على الأقل (O'Toole, Burton, & Plunkett 2004; Lofgren & Malm 2005).

وتروتبط الدراما بتدريس الأقران لجميع المستويات داخل المنهج المدرسي، لتوفير الفهم المعرفي، بما يكفي لتمكين الطلاب من حل بعض قضايا الصراع والتسلط. ويساعد تعلم الأقران على إعادة تشكيل أنماط التواصل داخل المدرسة وبالتالي رفع الروح المعنوية والاجتماعية للمدرسة.

٥) **الثقة بالنفس في الأماكن العامة Self-Confidence in Public:** لإعطاء الأطفال خبرة في التفكير والتعبير عن الأفكار دون خوف.

وهذا الهدف يشتمل في الواقع على اثنين: القدرة على التفكير بسرعة وتلقائية وحشد الأفكار تحت الضغط. والثقة بالنفس لتتمكن من التعبير عن تلك الأفكار عندما تكون علنية، أو عندما يكون ذلك تحت الرقابة. ومرة أخرى غالبًا ما يتم الخلط بين هذه الثقة بالنفس. وفي الواقع فالدراما المقدمة في المدارس تلاقي رواجاً وقبولاً بين الطلاب وأولياء أمورهم ومديري المدارس. وكما وجد استطلاع الرأي الذي أجراه Haseman (1990) حول دور الدراما في تنمية الثقة بالنفس وقد اسفرت النتائج عن جاذبية أحداث الدراما ومناشدتها للانفعال وتقديم الروتين اليومي بصورة ساخرة وأعلى.

ومنذ ذلك الحين كان نمو الثقة بالنفس أحد الأهداف الرئيسية للأسلوب السردي للدراما. ولا يزال واحداً من أحدث حالات صياغة المناهج الدراسية، إذ تم تصميم المنهج لتعزيز ثقة الفرد ومهارات التواصل في كل من الحياة اليومية والقطاع المهني.

وقد ساعدت على تطوير الثقة بالنفس بين المراهقين خصوصاً في دراسة طولية استمرت عشر سنوات قام بها Heath et al. (1993) حول الكيفية التي تعرض بها المراهقين الأمريكيين للخطر في جوانب شخصية. وقورنت ملاحظاته المراهقين في ثلاثة أنشطة ترفيهية متنوعة: ساحات الرياضة ونوادي الشباب المؤسسية ومسرح الشباب. وأسفرت النتائج عن اسهام مسرح الشباب الاكثر ايجابية في دعم السمات الشخصية لهؤلاء المراهقين.

استراتيجيات التهدئة العلاجية والاسترخاء بالدراما Relaxation and Concentration strategies of Drama:

توجد أشكال مختارة من الموسيقى تنتج بشكل فعال تنفيثاً بطيئاً للذات، وعلى الرغم من أن نفس الاختيار الموسيقي قد يسبب حدوث تناقض أو الاسترخاء أو الإثارة (Fried, 1990b).

وافترض عزيزي القاريء أن التأثير الموسيقي يحقق الراحة والاسترخاء فقد يتحقق تأثيره النهائي على بنية العضلات كلية، وبالتالي تقليل الجهد العقلي الذي لوحظ بشكل شائع (Fried, 1990a). ويقوم استخدام التدريب الموسيقى بدمج الاختيار في الصور الذهنية خلال إجراء تدريب التنظيم الذاتي. ويتبع الإجراء عادة ما تم تحديده لأول مرة في متلازمة فرط التنفس (Fried, 1987)، وبعد ذلك في مقال عن الاسترخاء مع التصوير الموجه بمساعدة التغذية الراجعة المحفزة بيولوجياً biofeedback-assisted.

صور الاسترخاء والتركيز Relaxation and Concentration:

يوفر المشهد الدرامي من خلال صوره وأخيلته صور من الراحة النفسية والانتباه لمثيرات ومنبهات الموقف الدرامي والتي حددها Rosenberg, Castellano, Chrein & Pinciotti (1983) في الاستراتيجيات التالية:

١) الصور المساعدة الجديدة Helping New Images:

الاسترخاء يسمح بالتوافق واستيعاب الصور، ويمكن للمشارك التركيز على التفاصيل الموجودة في محفزات الموقف.و يتيح الاسترخاء والتركيز فرص إدراك انطباعات أكثر حدة، والتي بدورها يجل الصور أكثر حيوية. ويتيح الاسترخاء للمشارك أن يصبح على بينة من الذاكرة المخزنة وصور الخيال. تعطي الارتباطات والتحولات التي تحدث في حالة استرخاء صور خيال واضحة ونابضة بالحياة ومرنة.

٢) تحفيز الصور Stimulus for Imagery:

سيحصل المشاركون بشكل أكثر فعالية على إمكانية لفهم صورة الذات الداخلية إذا تم عرض المنبهات بعد أن يحصل المشاركون على قدر من الراحة للانتباه. وتظهر نتائج الأبحاث النفسية أن هذه المثيرات تشمل المنبهات الحسية والإشارات اللفظية والسلوكيات النموذجية على النحو التالي:

أ- المنبهات الحسي Sensory stimulation: يتطور الخيال من المدخلات الحسية التي يتم عرضها في إطارات زمنية جديدة. وقدم Way (1967) المواد التي تجعل الفرد المشارك على بينة بتفاصيل التجربة الحسية بالقرب من ذاته، وداخل النفس. ثم يجمع بين هذه الانطباعات الحسابية لتشكيل محتوى القصة. ويتم توجيه الفرد لتدوير، ونقل، ونقل الخبرات الحسية لعلاقات الفضاء والوقت الجديدة.

ب- الاشارات اللفظية Verbal cues: يستخدم العديد من مستخدمي الدراما الإبداعية الصور كإشارات بصرية بجانب الرسائل اللفظية للتنبؤ بالصور. وأشار Paivio (1971) إلى أن الصور تحدث علاقة سيمانتية بالكلمات. وتوفر سياقًا لغويًا يسمح للأطفال بالتحكم في خيالهم الخاص والوصول إلى عالمهم الخاص.

ت- النمذجة السلوكية Modeling behavior: تحفز الدراما الابداعية المشاركين بالنمذجة بطريقتين: من خلال إنشاء رابطة تعريف، ومن خلال دور كل شخصية في الدراما. وتتكوّن رابطة التعريف عندما يرى المشاركون القائد كشخص بالغ يمكن أن يحتذى ويصادف سلوكه. وتصبح هذه الفرصة للتعرّف على شخص بالغ مصدر مبادرة السلوك واللعب الدرامي.

ويصبح المعلم القائد الذي يؤدي دورًا في الدراما جزءًا من المجموعة. ثم يتواصل مع الأطفال ويتعرفون عليه كجزء من الدراما. ومن خلال تفاعل الشخصيات، ويمكن للمعلم زيادة وعي المشاركين وتركيزهم. ويقدم السلوك النمطي للأطفال دليلًا للسلوك المقبول. ويجب على المعلم أن يلهم المجموعة بصور من وحي الخيال كي تصبح صورة العمل قائمة على الارتجال.

وتبدأ النمذجة السلوكية بمرحلة التخيل لتأسيس البيئة وتوسيعها حتى يتمكن الأطفال من تطوير عملية التصور التي يتطلبها النموذج الدرامي من أخيلة واضحة وحيوية ومتنوعة تمهد للدخول في الارتجال مع توفير قدر من الثقة والالتزام مما يجعله تجربة تعليمية ذات معنى.

المراجع

Adıgüzel, H. Ö., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1741-1746.

Adigüzel, H.Ö. (2006).The Consept, Components and Stages of Creative Drama. Creative Drama.Journal. 1(1):17-29.

Aydeniz, H., & Ozcelik, N. (2012). Impact of creative drama method on the French achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 962-967.

Aykaç, M. (2008). *The Effect of Using Creative Drama As a Method in Social Sciences Class on Students' Achievement*, Master Thesis, Ankara University Entitue of Educational Science, Ankara

Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Boden, M. (Ed.). (1994). *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bruner, J. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Boston, MA: Harvard University Press.

Bryant, J. (2007). Drama theory: dispelling the myths. *Journal of the Operational Research Society*, *58*(5), 602-613.

Bryant, J. (2010). The role of drama theory in negotiation. In *Handbook of group decision and negotiation* (pp. 223-245). Springer, Dordrecht.

Burton, E.J. (1955). *Drama in schools*. London: Herbert Jenkins.

Fried, R. (1987). Relaxation with biofeedback-assisted guided imagery: The importance of breathing rate as an index of hypoarousal. Biofeedback and Self-Regulation, 12, 273-279.

Fried, R. (1990a). Integrating music in breathing and relaxation: I. Background, rationale, and relevant elements. Biofeedback and Self-Regulation, 15, 161-169.

Fried, R. (1990b). Integrating music in breathing training and relaxation: II. Applications. *Biofeedback and Self-regulation*, *15*(2), 171-177.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.

Gencel, I. E. (2009). The Effects Of Creative Drama Technique On Achievement And Attitude Toward Social Studies Course, *Çagdas Egitim Dergisi*, 34(360), 5-13

Haseman, B. (1990). Working out!: a survey of drama in Queensland secondary schools. *NADIE Journal 14*(2), 34–41.

Heathcote, D. (1980) *Drama in Context,* National Association for Teaching English, Aberdeen

Howard N (1994) Drama theory and its relation to game theory. Part 1: Dramatic resolution vs. rational solution & Part 2: Formal model of the resolution process. Group Decis Negotiation 3:187–206, 207–235.

Howard N (1996). Negotiation as drama: how ‘games’ become dramatic. Int Negotiation 1: 125–152.

Jousse, M. (1997) The anthropology of geste and rhythm. (Conolly, J. & E. Sienaert Ed. & Trans.). Durban: Centre for oral studies. University of Natal.

Karapmnarli, R.(2007). Influence of The Method of Creative Drama Primary School Rade 7 Mathematics Courses on The Level of Success and Permanence, Master Thesis, Mugla Üniversity Entitue of Social Science,, Mugla.

Kerekes, J., King, K.P. (2010). The King's Carpet: Drama Play in Teacher Education, International Journal of Instruction, 3(1), 39-60.

Lofgren, H., & Malm, B. (2005) *DRACON InternationalI bridging the fields of drama and conflict management*. Malm¨o: Malm¨o School of Education

Malekian, F., & Mokhles, H. M. (2012). Transference of computer concepts through creative drama in blended learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 575-580.

Nikandrou, I. (2019). Using Epic Poems and Creative Drama to Develop Realistic Optimism Among Undergraduate Students in Greece. In *Sensuous Learning for Practical Judgment in Professional Practice* (pp. 167-193). Palgrave Macmillan, Cham.

O'Toole, J. (2009). Drama for development and expression. In *Drama and Curriculum* (pp. 71-95). Springer, Dordrecht

O'Toole, J. (2009). Drama for development and expression. In *Drama and Curriculum* (pp. 71-95). Springer, Dordrecht

O'Toole, J., Burton, B. & Plunkett, A. (2004) *Cooling Conflict*. Frenchs Forest: Pearson Educational.

Önder, A. (2003). Educational drama for learning by living (5th edition). Istanbul: Epsilon Publishing

Öngöz, S., Baki, A.(2009). An E-Book About Development End Learning Theories: Development Procedure, 3rd International

Computer & Instructional Technologies Symposium Book, p:558-567.

Onsoy, S. (2004). Students‟ and teachers‟ attitudes towards the use of computer-assisted language learning at the preparatory school of Celal Bayar University. *Unpublished Master" s Thesis. Bilkent University Insttitute of Social Sciences, Ankara*.

Partab, V. (2012). Creative Healing-An Examination of the Value of Creative Drama in helping South African children deal with the Traumas of their lives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 487-491.

Partab, V. (2012). Creative Healing-An Examination of the Value of Creative Drama in helping South African children deal with the Traumas of their lives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 487-491.

Peter, M. 2003. Drama, Narrative An Early Learning, *British Journal Of Special Education*, 30 (1): 21-27.

Polsky, M. E. (1980). *Let's improvise*. New Jersey: Prentice Hall.

Radford, M. (2004). Emotion and creativity. *Journal of Aesthetic Education, 38*(1), 53–64.

Rosenberg, H. S., Castellano, R., Chrein, G., & Pinciotti, P. (1983). Creative Drama and Imagery. In *Theoretical and Clinical Applications* (pp. 109-122). Springer, Boston, MA.

Sağlam, T. (2004). Dramatic education. The goal or the tool? *Theatre Investigations Journal*, 17, 4–22.

Selmanoglu, E. (2009). The Effect of Creative Drama on The Achievement of the Students of Elementary School 5th Grade Turkish Course, Master Thesis, Abant Izzet Baysal Üniversity Entitue of Social Science, Bolu.

Sengün, Y., Timuçin, E. (2010). Sosyal Bilgiler Ögretmen Adaylarinin Drama Dersi ile Ilgili Görüsleri ve Uygulama Örnekleri, *17th International Creative Drama in Education Seminar and Congress*, 1–5 Eylül, Istanbul,Türkiye

Turk, Y., & Arslan, S. (2012). Examining creative drama based mathematics course with respect to theory of didactical situations in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4782-4785.

Turk, Y., & Arslan, S. (2012). Examining creative drama based mathematics course with respect to theory of didactical situations in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4782-4785.

Türkkusu, B. (2008). Hücre Bölünmeleri Konularinda Drama Yöntemi Uygulanmasinin Ögrenci Basarisina Etkisi, Master Thesis, Kafkas University Institute of Science, Kars.

Ulaş, A. H., Sevim, O., & Tan, E. (2012). Attitudes of pre-service teachers of Turkish language towards creative drama course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *31*, 362-368.

Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13).

Ward, W. (1930). *Creative dramatics*. New York: Appleton.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.

Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, *4*(1), 37-49.

الفصل الثاني
الدراما وتعلم اللغة

Drama and language learning

إعداد: ويندي ماجي

مقدمة:

يسعى المعلمون والإداريون وصانعي السياسات إلى إيجاد طرق أفضل لإعداد الأطفال الصغار للنجاح في المدرسة. وتعتبر طرق التدريس الفعالة حاسمة بشكل خاص للأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض أو المتوسطة يبدأون في المدرسة مع إتقان أقل من أقرانهم الأكثر ثراء (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Hart & Risley, 1995; Lee & Burkman, 2002; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

وقد ثبت أن مشاركة الدراما في مرحلة الطفولة المبكرة تعزز تنمية مهارات الأطفال اللغوية (Conard, 1992; Kardash & Wright, 1987; Lee, Patall, Cawthon, & Steingut, 2015; Podlozny, 2000). وقد ثبت أن استخدام الدراما في مرحلة الطفولة المبكرة تعزز نمو مهارات الأطفال اللغوية (Hume & Wells, 1999; Wolf, 1995)، والميول الخلاقة imaginative propensities (McCaslin, 1996).

وتشير الأدلة إلى وجود انخفاض في تعليم الفنون في السياقات المدرسية (Bassok, Latham, & Rorem, 2016; Goff & Ludwig, 2013; President's Committee on the Arts and Humanities, 2011; Rabkin & Heberg, 2011)، ويخدم الطلاب الأكثر احتياجًا في كثير من الأحيان لأقل عدد من الفرص الفنية.

وتشتمل تقديم الدراما التعليمية في مناهج الطفولة المبكرة على تجربة هادفة وجذابة وتثقيفية للمتعلمين الصغار، بينما يعمل على مواجهة التراجع في برامج تعليم الفنون، والذي يؤثر بشكل غير متناسب على الأطفال في الأحياء ذات الدخل المنخفض (Bassok et al., 2016; Goff & Ludwig, 2013; Rabkin & Heberg, 2011).

ويقضي الأطفال الصغار العديد من ساعات يقظتهم في نشاطات جماعية تتطلب الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، فعلى سبيل المثال في برنامج Head start الذي صمم لتعزيز النتائج الأكاديمية للأطفال للأسر ذات الدخل المنخفض، فقد انتقدت هذه الإعدادات لإثراء اللغة في بيئة أدبية (Zigler & Styfco, 2004). وهذا يعد أمر مثير للجدل بشكل خاص إذ أن المهارات اللغوية للأطفال من عائلات ذوات الدخول الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة تكون أقل تطوراً من تلك التي لدى عائلات أقرانهم (Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013; Fernald & Weisleder, 2015). وقد تبين أن مهارات اللغة للأطفال الصغار تتنبأ بقدرتهم على النجاح في المدرسة (Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007). فالأطفال ذوي عائلات الطبقة الوسطى لديهم فرص للمشاركة في مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل قراءة الكتب (Snow et al., 1998). واللعب التمثيلي pretend play الذي يعزز نمو

اللغة وكذلك أخذ منظور الخيال. وتشير الأبحاث إلى أن الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض غالباً ما يكونون أقل تعرضاً لهذه الأنشطة (Smilansky, 1968; Snow et al., 1998). ولذلك من المهم بالنسبة لبرامج رعاية الأطفال التي تعمل مع الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض تحديد وتنفيذ المناهج الدراسية التي يمكن أن تعزز لغة الأطفال، وتطوير منظور الخيال. ومن المفيد أن تتضمن برامج رعاية الأطفال برامج تعليم الفنون للأطفال الذين قد لا تتاح لهم الفرصة للمشاركة في الفنون.

وتعتمد هذه الدراسة على أبحاث من ثلاثة تخصصات هي: تطوير اللغة، والتطور المعرفي، والدراما والمسرح التربوي، والبيانات المأخوذة من دراسة متعمقة لبرنامج مسرحي في مجال التعليم لدراسة الدور الذي يمكن أن تلعبه المشاركة في برنامج مسرحة التعليم.

في برنامج Head Start يعمل فريق التعليم الإبداعي للفنون الإبداعية التابع لفريق الفنون الإبداعية على وضع برنامج لمسرحة المناهج بصورة عالية الجودة للفصول الدراسية بمدينة نيويورك. وقد صممت هذه المناهج الدراسية لتعزيز المهارات اللغوية، ومدخل الجدلية في تعلم اللغة، والمهارات الخلاقة للمشاركين الشباب.

كما إن التعرف على ممارسات الطفولة المبكرة ذات الجودة التعليمية العالية والجودة والتي يمكن توسيع نطاقها للوصول إلى مجموعة أكبر من الأطفال أمر ضروري لتحسين التعليم قبل المدرسي بشكل عام، وقد يكون مهمًا بشكل خاص لتحسين التعليم قبل المدرسي ضمن سياق برنامج البداية الأولى. وبحثت هذه الدراسة في المناهج الدراسية لفريق الفنون الإبداعية التعليم المبكر من خلال الفنون وتأثير مناهج على اللغة، واستخدام المدخل الجدلي للعلوم، وتطوير الخيال للأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض.

تعلم اللغة Language development:

تشير الأبحاث إلى أن كمية ونوعية الخطاب الموجه للأطفال في المتوسط في الأسر ذات الوضع الاقتصادي والاجتماعي المنخفض أقل بكثير من الأسر الأكثر ثراء (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Rowe, 2008, 2012). وتؤثر مدخلات اللغة محدودة العدد والتنوع بشكل سلبي على فرص الأطفال في تطوير اللغة (Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). فعلى سبيل المثال يميل الأطفال من عائلات ذوي الدخول الاقتصادية المنخفضة إلى الحصول على مفردات أصغر من أقرانهم من الطبقة الوسطى (Beck et al., 2002; Fernald et al., 2013; Fernald & Weisleder, 2015; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Rowe, 2008, 2012).

وعلاوة على ذلك فمن المرجح بشكل خاص أن يواجه الأطفال الذين يبدؤون المدرسة بقدرات لغوية أقل في اللغة صعوبات في القراءة (Snow et al., 1998). وترتبط صعوبات القراءة مباشرة بالنجاح الأكاديمي للأطفال، وبالتالي من المهم للغاية للمعلمين العثور على طرق فعالة لتنمية المهارات اللغوية للأطفال من عائلات ذوي الدخول الاقتصادية المنخفضة.

وبالإضافة إلى تنمية مفردات الأطفال، فإن اكتساب الأطفال للمهارات السردية للغة، مثل سرد القصص والفهم المتعلق بالقصة (DeTemple & Tabors, 1996)، ولاحظ Peterson &

McCabe (1994) أن القدرة على إنتاج لغة غير متناسقة هي مهارة حاسمة وراء اكتساب معرفة القراءة والكتابة. ولإخبار قصة يمكن أن يفهمها المستمعون الذين لم يكونوا موجودين عند وقوع الأحداث. ومع ذلك تشير الأبحاث إلى أن العديد من الأطفال يبدؤون في المدرسة غير قادرين على إنشاء سرد معلوماتي جيد التنظيم (Paris & Paris, 2003).

ويكتسب الأطفال من مختلف الثقافات أو المجموعات العرقية أساليب سرد مختلفة (Blum-Kulka & Snow, 1992; Westby, 1985)، وبالتالي تؤثر ثقافة الأطفال في المنزل على المواثيق السردية التي تكون مألوفة لديهم (Michaels, 1981). وعندما تتطابق الاتفاقيات السردية للطفل مع سياق المدرسي يمكن اعتبار ممارسات الفصول الدراسية مثل "العرض والإخبار" إعدادًا شفهيًا لمحو الأمية. ومع ذلك فعندما يختلف أسلوب سرد الطفل إلى المدرسة يختلف عن اتفاقيات الخطاب في الفصل الدراسي فإن قدرة الطفل على النجاح في المدرسة قد تتعرض للخطر (Westby, 1985).

وتشير الأبحاث إلى أن المشاركة في الدراما والمسرح التربوي يمكن أن تعزز نمو المهارات السردية narrative development. كما إن المشاركة في أنشطة الدراما والمسرح التي تعتمد على اللغة لديها القدرة على مساعدة المتعلمين الصغار من عائلات ذوي الدخول الاقتصادية المنخفضة على اكتساب مهارات اللغة والسرد بما يتناسب مع مهارات أقرانهم من الطبقة المتوسطة، وقد توفر للمتعلمين الصغار الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية سياقًا مقنعًا لتطوير وإجادة اللغة.

النمو المعرفي Cognitive development:

يعد منظور قدرات الاكتساب وما يصاحبه من قدرة على فهم عادات العقل هو السمة المميزة لتطور الطفل (Astington, 1993; Bradmetz & Schneider, 1999; de Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004; Goldstein & Winner, 2012; Hofmann et al., 2016; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004; Wellman & Liu, 2004). وغالبا ما يشار إلى هذه القدرات باسم نظرية العقل للأطفال. وقد تم توثيق مسار النمو الذي يكتسب فيه الأطفال عادة جوانب مختلفة من نظرية العقل في الأدب (Wellman & Liu, 2004). فعلى سبيل المثال عادةً ما يتطور فهم الأطفال عن تلك المعتقدات الخاطئة قبل أن يفهم الطفل أن الأفعال والعواطف يمكن أن تستند إلى معتقدات خاطئة.

وترتبط نظرية العقل ارتباطًا إيجابيًا بالنتائج الأكاديمية مثل مهارات القراءة والكتابة الناشئة وقدرات الرياضيات والفهم القرائي (Atkinson, Slade, Powell, & Levy, 2017; Kloo & Perner, 2008).

وأشار إلى Sodian & Frith (2008) أن القدرة الضمنية على تمثيل الحالات العقلية لها أهمية حيوية بالنسبة للتدريس والتعلم لتكون ناجحة. ومصطلح البناء construct يشير إلى فهم معتقدات الآخرين ونواياهم كمؤشرات للتنبؤ، كما إن فهم الاعتقاد الخاطئ يمثل جانباً من الوظائف الشخصية التي من المحتمل أن تسهل ليس فقط اكتساب المعرفة بل إظهار المعرفة المكتسبة في مواقف التقييم.

ومن السمات الأخرى لتطور قدرة الطفل على استخدام خياله في اللعب التمثيلي (Harris, 2000)، ومن السمات الأخرى لهذا التطور هو لعبة التظاهر (اللعب هو مصدر التنمية في حالة وهمية لخلق وتشكيل خطط الحياة الواقعية والدوافع الإرادية) الذي يظهر في اللعب لرفع مستوى تطوير رياض الأطفال (Vygotsky, 1967).

وأكد Harris (2000) أن لعبة التظاهر تقدم للأطفال طريقة لتخيل، واستكشاف، والتحدث عن الاحتمالات المتأصلة في الواقع، وتؤكد أن قدرة الأطفال على الترفيه عن بدائل مضادة للنتيجة الفعلية أمر بالغ الأهمية لإصدار أحكام سببية وأخلاقية حول تلك النتيجة. وهكذا تعزز النزعات الخيالية للأطفال القدرات الفكرية اللازمة لعمليات التخطيط والتفكير في السياقات الأكاديمية مما يعزز كلا من منظور الأطفال والقدرات الخيالية (McCaslin, 1996; Wolf, 1995)، وهكذا فهناك ندرة في الأدلة التجريبية لدعم أو دحض الادعاءات بأن مشاركة الدراما تعزز هذه القدرات. وهذه الأدلة ضرورية لتوجيه اختيار الأنشطة الأكثر إنتاجية وإفادة في الفصول الدراسية في برامج Head Start.

الدراما الابداعية ومراحل تعلم اللغة بالصف الدراسي:

من الضروري ضمان المشاركة النشطة للطلاب في دروس اللغة الأجنبية. ففي فصول اللغة الأجنبية التي تستخدم فيها طرق الدراما الإبداعية، يشارك الطلاب بنشاط في عملية التعلم؛ علاوة على ذلك أنها عملية تنفذ في مجموعة، ويتم ضمان مشاركة المزيد من الطلاب ويتم تحفيز الطلاب الخجولين.

وقد أوضحت الأبحاث التي أجريت في السنوات الأخيرة أن الدراما الإبداعية هي طريقة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية. وتؤثر تطبيقات الدراما الإبداعية بشكل إيجابي على تطوير المفردات والكلام النشط للطلاب. كما أن للدراما تأثيرًا هامًا في تنمية مهارات تقدير الذات لدى الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية ومهارات التحدث. وحلل Aydeniz & Ozcelik (2012) أسلوب الدراما في تعليم اللغات الأجنبية وصرح بأنها تقنية أكثر نجاحًا في الوصول إلى الأهداف المعرفية مقارنة بالطرق التقليدية. وقد قرر Uzer (2008) أن مستوى تحصيل طلاب مجموعة الاختبار الذين يتلقون التعليم من خلال الدراما الإبداعية قد ازداد.

وبغض النظر عن الطريقة التي تم استخدامها في تعليم اللغات الأجنبية، فإن الطريقة المستخدمة تحتاج إلى مناشدة أجهزة الإحساس وتضمن للطلاب استخدام اللغة (Tarcan, 1997). ومن هذا المنطلق بما أنها توفر فرصة لاستخدام جميع أجهزة الإحساس، فإن الدراما الإبداعية تحتل مكانًا مهمًا في تعليم اللغة. فنواتج التحصيل للطلاب خلال عملية الدراما الإبداعية هي البيانات التي تم إنتاجها في تلك اللحظة ولا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خاطئة (Aydeniz & Ozcelik, 2012).

وطبقاً لنظرية التقديم المثالي theory of the ideal delivery فقد عبر Chakoian & O'Connell (1981) "عن وجود خطأ في الكلام، وعن وجود معيار لتصحيح جملة لغوية، فعندما يدرك الناس ما قوله فإنهم يتحدثون بطلاقة، وتكون الجملة بصورة مثالية ويختفي ارتكاب أخطاء متعمدة من خلال ممارسة القراءة والخطابة.

دور الدراما في تعلم مهارات اللغة:

يمكن للدراما أن تقدم مساهمة متميزة في رفع المعايير باللغة الإنجليزية من خلال:

- خلق سياقات للتحدث والاستماع.
- توفير الغرض والتركيز على القراءة النقدية ، والتفسير، والتحليل.
- باستخدام الكتابة لاستكشاف وتقييم الأنشطة المثيرة.

وتركز هذه العملية على تحديد قواعد إنشاء بيئات خيالية ذات حدود واضحة تتراوح بين الواقعية والخيال والتي تعزز مسار التقدم من خلال: (١) داخل الدراما لخلق إطار من التفاهم الدرامي، و (٢) التفاعل بين العوالم الخيالية للدراما والعالم الحقيقي للتلميذ؛ و (٣) انعكاس ما وراء الدراما على مجالات أخرى من المناهج الدراسية.

وتضع الدراما متطلبات مميزة للتفكير الناقد والمشاركة الانفعالية للمشاركين. ويمكن لمناهج الدراما المخططة أن تطور التحليلات والإبداع لدى الطلاب، وتحولهم من الاستجابات السطحية إلى التفكير الناقد الأكثر تعقيدًا.

وعندما يتفاعل التلاميذ انفعالياً مع المحتوى فيقوم بتحليل دوره، كما إنهم يقومون بتطوير المهارات والفهم بشكل فعال والتي تعتبر أساسية للتقدم في اللغة الإنجليزية. كما أنهم يختبرون لأنفسهم بناء وتفسير النصوص والشخصيات والأدوار والتوترات والمعضلات. كما أنهم قادرون على الخروج من النص أو الموقف للحصول على منظور تحليلي إضافي.

ومن خلال هذه العملية يستكشفون المعاني الموجودة في النصوص وأساليب ومقاصد الكتّاب. كما أنها تعمق فهمهم والبناء المعرفي لديهم. وتنمي القدرة على المشاركة والملاحظة بمعنى أن التلاميذ قادرين بشكل متزايد على نقل مهاراتهم التحليلية إلى وضع أو نص أو مشكلة جديدة.

الاستماع والتحدث Speaking and listening:

الدراما هي وسيلة قوية وسياق مناسب لتطوير التحدث والاستماع. ومن خلال وضعهم في مواقف رسمية وغير رسمية خارج نطاق خبرتهم اليومية، ومن خلال اتخاذ مجموعة متنوعة من الأدوار وطرح الأسئلة والرد عليها، ويمكن للتلاميذ توظيف وتقييم الخطابات وسجلات اللغة التي لا يستخدمونها عادة. كما إن المشاركة العاطفية والخيالية تدعم الطرق التي يسعى بها التلاميذ إلى خلق المعاني.

أ. **القراءة Reading:** تنطوي الدراما في تعلم اللغة الإنجليزية على استكشاف النصوص والمعاني من خلال القراءة والرد على النصوص في العمق، من خلال مناقشة وتطوير وتحليل التفسيرات البديلة، ويبحث التلاميذ في كيفية نقل الأفكار والقيم والعلاقات. ويتم تشجيع التلاميذ على القراءة للحصول على معانٍ أعمق ولتطوير الفهم الناقد من خلال إنشاء الأدوار وتطويرها واستدامتها، والاستكشاف العملي لكيفية تأثير الإيماءات والصوت واللغة والتوجيه والبنية على استجابات الجمهور.

تصبح النصوص عبارة عن خطط للعروض بحيث يمكن لمساهمة مخرج أو ممثل أن يكون لها تأثير عميق على المعنى. كما إن تدريس الدراما الذي لا يتضمن نصوصًا فقط، بل أيضًا مجموعة متنوعة من النصوص الأدبية وغير الأدبية والإعلامية، ويمكن أن يساعد التلاميذ على فهم التراكيب السردية وأساليب الكتاب والمحتوى والقضايا والأفكار.

ب. **الكتابة Writing:** لا تقتصر الدراما على كتابة المسرحيات، لأن الدراما توفر مجموعة واسعة من السياقات التخيلية، ويوفر خيال التلاميذ محفزًا ممتازًا لمثيرات الكتابة. وتعد قدرة الدراما الفريدة على توفير سياقات للكتابة تعني أن أفكار الجمهور تفي بالتعبير عنها بوضوح للتلاميذ من خلال أنشطة مثل انعكاس أسلوب الكاتب في النص. ويحتل التلاميذ مراكزهم في الدراما ويقرر التلاميذ الآخرون المكان الذي قد يضعون فيه المؤلف جسديًا. ويمكن للمراجعات والمذكرات والتقارير والنصوص والإشعارات والكتابة المقنعة والصحافة والقصائد والروايات أن تظهر في أو تتطور من الدراما. وتنطوي الدراما المتزايدة أيضًا على كتابة نقدية وتحليلية عن العملية والأداء

المراجع

Astington, J. W. (1993). The child's discovery of the mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. Journal of Experimental Child Psychology, 225–238. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? AERA Open, 1(4), 1–31. http://dx.doi.org/10.1177/2332858415616358

Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (1992). Developing autonomy for tellers, tales, and telling in family narrative events. Journal of Narrative & Life History, 2(3), 187–217. http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.2.3.02dev

Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. British Journal of Developmental Psychology, 17(4), 501–514. http://dx.doi.org/10.1348/026151099165438

Conard, F. (1992). The arts in education and a meta-analysis. Purdue University. Unpublished Doctoral Dissertation.

de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. British Journal of Developmental Psychology, 22(2), 197–218. http://dx.doi.org/10.1348/026151004323044573

DeTemple, J. M., & Tabors, P. O. (1996). Children's story retelling as a predictor of early reading achievement. Quebec City, Quebec: Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Retrieved from. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED403543

Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. Research in Social Stratification and Mobility, 25, 294–305. http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2007.03.001

Fernald, A., & Weisleder, A. (2015). Twenty years after Meaningful Differences, it's time to reframe the 'deficit' debate about the importance of children's early language experience. Human Development, 58(1), 1–4. http://dx.doi.org/10.1159/000375515

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. Developmental Science, 16(2), 234–248. http://dx.doi.org/10.1111/desc.12019

Goff, R., & Ludwig, M. (2013). Teacher practice and student outcomes in arts-integrated learning settings: A review of literature. Washington, DC: American Institutes of Research

Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. Journal of Cognition and Development, 13(1), 19–37. http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Harris, P. L. (2000). The work of the imagination. Oxford: Blackwell Publishers.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Paul H Brooks Publishing Company.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. Child Development, 74(5), 1368–1378. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00612

Hofmann, S., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L., et al. (2016). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. Cognition, 150(200–212) http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2016. 01.006

Hume, K., & Wells, G. (1999). Making lives meaningful: Extending perspectives through role-play. In B. J. Wagner (Ed.), Building moral communities through educational drama (pp. 63–87). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation

Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. Youth Theatre Journal, 1(3), 11–18.

Kloo, D., & Perner, J. (2008). Training theory of mind and executive control: A tool for improving school achievement. Mind, Brain, and Education, 2(3), 122–127. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00042.x

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK-16 outcomes: A meta-analysis of resaerch from 1985–2012. Review of Educational Research, 85(1), 3–49. http://dx.doi.org/10.3102/0034654314540477

Lee, V. E., & Burkman, D. T. (2002). Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school (Exectutive Summary). Washington, DC: Economic Policy Institute. Available from. http://epsl.asu.edu/epru/articles/EPRU-0603-138-OWI.pdf

McCaslin, N. (1996). Creative drama in the classroom and beyond (6th ed.). White Plains, NY: Longman Publishers.

Michaels, S. (1981). Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy. Language in Society, 10(3), 423–442. http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500008861

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. Child Development, 76(4), 763–782. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. Reading Research Quarterly, 38(1), 36–76. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3

Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. Developmental Psychology, 30(6), 937–948. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. Journal of Aesthetic Education, 34(3–4), 239–275. http://dx.doi.org/10.2307/3333644

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. European Journal of Developmental Psychology, 1(2), 127–152. http://dx.doi.org/10.1080/17405620344000022

President's Committee on the Arts and Humanities. (2011). Reinvesting in arts education: Winning America's future through creative schools. Washington, DC: Author

Rabkin, N., & Heberg, E. C. (2011). Arts education in America: What the declines meanfor arts participation. Washington, DC: National Endowment for the Arts.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status,knowledge of child development and child vocabulary skill. Journal of ChildLanguage, 35(1), 185–205. http://dx.doi.org/10.1017/S0305000907008343

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and qualityof child-directed speech in vocabulary development. Child Development, 83(5),1762–1774. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschoolchildren. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties inyoung children. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties inyoung children. Washington, DC: National Academy Press.

Sodian, B., & Frith, U. (2008). Metacognition, theory of mind, and self-control: Therelevance of high-level cognitive processes in development, neuroscience, andeducation. Mind, Brain, and Education, 2(3), 111–113. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00040.x

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child.Soviet Psychology, 5(3), 6–18.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. ChildDevelopment, 75(2), 523–541. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x

Westby, C. E. (1985). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate languagedifferences. In C. S. Simon (Ed.), Communication skills and classroom success:Therapy methodologies for language-learning disabled students (pp. 181–213).San Diego, CA: College-Hill.

Wolf, S. A. (1995). Language in and around the dramatic curriculum. Journal ofCurriculum Studies, 27(2), 117–137. http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270201

Zigler, E., & Styfco, S. J. (Eds.). (2004). Head Start debates. Baltimore: BrookesPublishing Company.

Aydeniz, H., & Ozcelik, N. (2012). Impact of creative drama method on the French achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 962-967.

Tokmakçıoğlu, Z. (1990). Improving active vocabulary and developing speaking through drama in ELT classes.

Uzer, F. (2008). *Using drama in teaching English effectively*(Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Chakoian, L., & O'Connell, D. C. (1981). Evaluations of poetry readings of English and drama professors. *Bulletin of the Psychonomic Society, 18*(4), 173-175.

الفصل الثالث

تدريس الدراما الابداعية للطالب المعلم ما قبل الخدمة

إعداد: كرستينا جراي
بيتر رايت
روبين بيرسوي

مقدمة:

يعتبر التدريب العملي practicum على نطاق واسع عنصراً لا يتجزأ من التدريب قبل الخدمة والتوجيه المؤثر في مهنة التدريس. ومع ذلك فالتدريب العملي محفوف بالتحديات، ويوضح الأدب أنه ساحق ومجهد للمعلمين قبل الخدمة بناء على أعمال Gray, Wright, & Pascoe (2017).

ولطالما اعتبرت التربية العملية بمثابة مكون هام ومؤثر في إعداد المعلمين للمهنة. فالتصميم والتسلسل بشكل جيد للتدريب العملي يمكن أن توفر المعلمين قبل الخدمة preservice teachers فرص لاكتساب المعرفة المهنية والمهارات والقيم من خلال الملاحظة والممارسة والتفكير في تجربة (Stuart, Akyeampong, & Croft, 2009). ويتم أثناء التدريب العملي دعم معلم ما قبل الخدمة عادة من قبل معلم أستاذه الذي يقدم النمذجة، والتدريب، وردود الفعل والفرص للملاحظة والممارسة (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009).

ومن الناحية المثالية ، سوف يستخدم مدرس ما قبل الخدمة المعرفة المكتسبة من خبرتهم العملية لتطوير أسلوبهم وهويتهم التعليمية الشخصية. وكما يشير Langdon, Alexander, Dinsmore, & Ryde (2012) أنه لا يمكن أن يصبح التعقيد الفكري والعاطفي للتدريس حقيقة واقعة ، إلا أنه في سياق يمكن تطوير مفاهيم ومهارات معينة. وبالتالي يتم الإبلاغ باستمرار أن المعلمين قبل الخدمة يعتبرون التدريب العملي العنصر الأكثر قيمة في تعليمهم السابق للخدمة (Anderson, 2002, 2003; Grudnoff, 2011; Smith & Lev-Ari, 2005).

في حين أن هناك إجماعًا بين الباحثين على أن التدريب العملي مهم للغاية لتطوير المعلمين قبل الخدمة، وهناك أيضًا إجماع بين الباحثين على أن التدريب العملي لديه العديد من التحديات الكامنة وأن التناقضات مع جودة التدريب العملي تؤثر سلبًا على الاستعداد للفصل الدراسي (Beck & Kosnik, 2002; Grudnoff, 2011; Ralf, Walker, & Wimmer, 2008; Tang, 2004; Wyckoff, Grossman, Boyd, Lankford, & Loeb, 2009).

وعلى الرغم من "الإجهاد" stress كسمة ظاهرة في جميع أنحاء الأدب العملي، فإن التجارب العملية الفريدة والفردية لمدرسي الدراما قبل الخدمة قد حظيت باهتمام قليل. وبناءً على أعمال Gray, Wright, and Pascoe (2017) التي توضح هذه المقالة مسألة الإجهاد العملي

المحدد في دراسة دكتوراه لـــ Gray (2016) حيث تم تتبع خمسة معلمين للدراما قبل الخدمة أثناء ممارستهم التدريسية النهائية. وقد استمر هذا التدريب العملي عشرة أسابيع للمشاركين في تدريس أربعة دروس، بواقع ساعة واحدة كل يوم، وحضور الاجتماعات والواجبات الاشرافية supervision duties، ومهام التخطيط والتقييم الكاملة والمساعدة في بروفات الإنتاج production rehearsals.

أسباب عزوف الطالب المعلم عن التدريب قبل الخدمة على الدراما الابداعية:

في هذا السياق يمكن ملاحظة أسباب عزوف المعلم قبل الخدمة عن الدورة الدرامية الإبداعية في البنود التالية (Ulaş, Sevim & Tan, 2012):

- ❖ أن المشاركين يكرهون طرح سؤال حول شعورهم بعد الدراما الإبداعية
- ❖ يتجنب المعلم قبل الخدمة الارتجال في الدراما الإبداعية
- ❖ في دورة الدراما الإبداعية يواجه الناس مشاكل في التركيز على
- ❖ الدراسات حول معنى ملموس في الدراما الإبداعية إزعاج المشاركين
- ❖ تفكيرهم في أن الدراما الإبداعية هي مضيعة للوقت
- ❖ لمعلمي ما قبل الخدمة يعتقدون أن دراسات الاحماء في الدراما الإبداعية ليست مهمة جدا.
- ❖ قبول أن المشاركة في الدراما الإبداعية للتقييم مملة
- ❖ الموافقة على أن الدورات التدريبية المريحة في الدراما الإبداعية ليست فعالة
- ❖ أن تطبيقات الدراما الإبداعية ليست نقطة تركيز في المهن المختلفة

كما أن دور الدراما الإبداعية يكمن في التعبير عن المشاعر، وذلك باستخدام لغة الجسد بفعالية، والتنشئة الاجتماعية، والتحول في الحياة ما تم تعلمه في الدورات التدريبية من قبل.

صعوبات التدريب العملي على الدراما الابداعية Practicum stress:

يكشف البحث عن التدريب العملي ليكون خبرة ساحقة overwhelming ومرهقة stressful للمعلمين قبل الخدمة. ويسلط كل من Caires, Almeida, & Vieira (2012) الضوء على مدى تعقيد تجربة التدريب العملي من خلال شرح أن المعلمين قبل الخدمة "يقومون بمحاولات مستمرة للتقدير acknowledge والتفسير وإعطاء معنى للقواعد والقيم والموارد وأنماط الاتصال من أجل الدمج التدريجي gradually integrate في روح المدرسة school ethos. وبدت هذه التحولات في النوم وعادات الأكل، والضيق ومستويات عالية من التعرض للخطر من قبل المعلمين الحفاظ خلال التدريب العملي (Caires et al., 2010).

بالنظر إلى اعتبار التدريس أحد مهن "الضغط العالي" (Kyriacou, 2000; Travers & Cooper, 1996)، يبدو أنه من المحتم أن مواجهة المدرسون قبل الخدمة شكلاً من أشكال التوتر بينما يتعلمون التدريس في بيئة مدرسية. ومع ذلك فإن بعض المواقف التي يتعرض لها المعلمون قبل الخدمة أثناء التدريب غالباً ما تكون أكثر إرهاقًا من تلك التي يواجهها المدرسون الممارسون Black-Branch & Lamont, 1998، مثل الاستجابة لتحدي سلوك الطلاب دون معرفة كافية بخلفية الطلاب وسياسة المدرسة (Cakir & Cesur, 2014).

وقد حدد Fontana & Abouserie (1993) الإجهاد مطلب لبناء قدرات التكيف للعقل والجسم، وهو مطلب مستمر إلى ما بعد هذه القدرات على الاستجابة، ويؤدي إلى الإرهاق الجسدي والنفسي وربما الانهيار النهائي.

وكما ذكر Kyriacou (2001) أنه يمكن فهم الإجهاد الذي يشعر به المعلم على أنه خبرة سلبية من المشاعر غير السارة مثل الغضب أو القلق أو التوتر tension أو الإحباط frustration أو الاكتئاب، والتي تنتج عن عن أحد جوانب عمله كمعلم.

وقد حظيت مصادر الإجهاد التي يعاني منها المدرسون قبل الخدمة أثناء التدريب ببعض الاهتمام في الأدبيات، على سبيل المثال ، حدد MacDonald (1993) أن مصادر الإجهاد نتجت بشكل رئيسي عن التناقضات في طريقة تقييم الطلاب من قبل المعلمين، وتفاوت توقعات أداء الطلاب، والتغيرات الملحوظة في جودة التعليقات المقدمة (التغذية الراجعة) للطلاب من قبل المعلمين المشرفين عليهم. في إعداد معلمي الفنون. وكشف Ramanaidu, Wellington, Chew, & Hassan (2014) عن أن معلمي الموسيقى قبل الخدمة قد تم التشديد على عدم وجود محتوى كاف والمعرفة التربوية المطلوبة لتسهيل دروس الموسيقى الفعالة. ووجد Cakir and Cesur (2014) أن معلمي ما قبل الخدمة قد تم التأكيد عليهم بشكل كبير حول تقييمهم والتعامل مع إدارة الفصول الدراسية. وقد أدرك Badali (2008) أن أكبر مصادر الإجهاد التي يعاني منها المدرسون المحترفون ناتجة عن توقعاتهم العالية لأدائهم التعليمي وصعوبة الحصول على توازن بين التدريب العملي والالتزامات الشخصية وإدارة الوقت والتعامل مع عبء العمل.

وتنطوي مسألة عبء العمل على آثار خاصة للمعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة ، وهذا ينعكس أيضا في الأدبيات (Anderson, 2002, 2003; Donelan, 1989; Haseman, 1989; Wales, 1999)، في حين أن Anderson (2002, 2003) لم يتناول بالتحديد عبء العمل لمدرسي الدراما قبل الخدمة ، فقد كشف بحثه عن الآثار المترتبة على عبء العمل الثقيل لبدء معلمي الدراما ، الذين يكافحون لإدارة كل من المناهج الدراسية والمسؤوليات غير الدراسية. يعتبر هذا العدد من عبء العمل خارج المناهج الدراسية ذا أهمية خاصة بالنسبة لمدرسي الدراما حيث توجد في كثير من الأحيان مسؤوليات مرتبطة بأعمال الأداء (Gray, 2016; Lambert, Wright, Currie, & Pascoe, 2016a). وعلاوة على ذلك سلطت Anderson (2002, 2003) الضوء على أن عبء العمل المتطلب الذي يتحمله المعلمون الدراما قد أثر سلبًا على الوقت المتاح لهم لتوجيه معلم درامي ما قبل الخدمة بفعالية.

ليس من المستغرب أن يجد المعلمون قبل الخدمة أن التدريب العملي هو الجزء الأكثر إرهاقا في التعليم قبل الخدمة، وبالتالي هم بحاجة إلى دعم عملي وعاطفي خلال هذه الفترة. حذّر Murray-Harvey (2001) أن أهمية الحاجة إلى الاستجابة لضغوط معلم الطالب تكمن في الدليل على أن الإجهاد يؤثر على سلوك المعلم، وهذا بدوره يقلل من فعالية الفصول الدراسية، خاصة فيما يتعلق بتأثيرات انخفاض علاقة التلميذ / المعلم، وانخفاض إنجازات التلميذ ، وزيادة مستويات القلق من التلاميذ.

وهذه هي قضية العلاقة التي تعد أساسية في تدريس الدراما حيث أن العمل هو علاقة عاطفية إلى حد كبير (Wright, 1999)، والتلاميذ التي تتصف بالقلق تكون معادية لإنشاء "أماكن آمنة" التي تعد البذرة لممارسة الدراما الناجحة (Lambert, Wright, Currie, & Pascoe, 2016b). في حين تؤكد الأبحاث على إجهاد التدريب العملي لمعلمي ما قبل الخدمة ، هناك أيضًا دليل على أن معلمي الحفظ لديهم استراتيجيات محدودة للتعامل مع الإجهاد (Fives, Hamman, & Olivarez, 2007). وقد لا تتعرف على أعراضه ؛ لذلك غالبًا ما يُترك الإجهاد دون علاج (Gardner, 2010).

نقص الانتماء Lack of belonging لطبيعة ومسئوليات المهنة:

الشعور بالوحدة والعزلة وعدم الانتماء بين معلمي ما قبل الخدمة أثناء التدريب أمر شائع (Bloomfield, 2010). وإيجاد طرق لإنشاء مجتمعات تعليمية داعمة أمرًا ضروريًا لنجاحها (Sudeck, Doolittle, & Rattigan, 2008). وفي ضوء هذه الدراسة السابقة فإنه من الهام في السياق الأسترالي لوجود عدد قليل من السكان على مساحة كبيرة من الأرض، ممن يتصفون بمشاعر البعد والعزلة شائعة (Krivokapic-Skoko & Collins, 2016). أما بالنسبة للمعلمين قبل الخدمة، فإن العزلة غالباً ما تكون نتيجة كونها المعلم الوحيد قبل الخدمة في المدرسة التطبيقية (Murray-Harvey, 2001). وتتفاقم في المواقف المدرسية في البلاد حيث يكون المعلم قبل الخدمة دون دعم مباشر من العائلة والأصدقاء.

وينظر إلى الانتماء باعتباره حاجة إنسانية أساسية (Brendtro & Brokenleg, 2005; Brendtro, 2008; Maslow, 1962). فعلى سبيل المثال جادل Maslow (1962) بأن الحاجة إلى الانتماء إلى أو أن تكون جزءًا من شبكة اجتماعية هي عالمية ولا تعمل إلا بعد استيفاء احتياجات أقل للنظام مثل الغذاء والأمن. وقد ربط التربوين (Anderman & Freeman, 2004; Osterman, 2000) الانتماء بالنتائج الأكاديمية والاجتماعية الايجابية للطلاب. وكشفت Rinehart & Blum (1997) أن الطلاب الذين شعروا بالارتباط بمدرستهم كانوا أقل عرضة لتغيب المدرسة والانخراط في سلوكيات مثل الشرب والتدخين. وبالمقابل فإن عدم امتلاك المعلمين الذين سبقو الخدمة يشعرون أثناء الممارسة يساهم في الشعور بالضغط والإجهاد والضعف (Caires et al., 2012)، وفي كثير من الأحيان دون أن يلاحظها أحد من قبل الموجهين أو معلمي الصف. وأكد Grudnoff (2011) أنه عندما تكون طالباً مدرسياً تشعر أنك في الخارج. وعندما تكون على أحد المعلمين فتشعر بالانتماء. وبالتالي فأنت لست الشخص الدخيل الذي هناك يندمج في التدريب العملي بالمدرسة لفترة قصيرة. ومن الواضح أن الانتماء هو حاجة هامة للطلاب، ومعلمي ما قبل الخدمة، وفي الواقع مدرسون أثناء الخدمة ليتمكنوا من الازدهار.

المراجع

Anderman, L., & Freeman, T. (2004). Students' sense of belonging in school. In P. R. Pintrich, & M. L. Maehr (Eds.), Motivating students, improving schools: The legacy of carol midgley. Advances in motivation and achievement, 13 (pp. 27e64). New York, NY: Elsevier JAI.

Anderson, M. (2002). The drama teacher's journey. Melbourne Studies in Education, 43(2), 87e95.

Anderson, M. (2003). Beginning secondary drama and English teaching. English. Teaching: Practice and Critique, 2(1), 43e53.

Badali, S. (2008). Student teacher stress in the extended practicum: A Canadian context. Policy and Practice in Education, 14, 10e36.

Black-Branch, J., & Lamont,W. (1998). Duty of care and teacher wellness: A rationale for providing support services in colleges of education. Journal of Collective Negotiations, 27(3), 175e193.

Bloomfield, D. (2010). Emotions and "getting by": A pre-service teacher navigating professional experience. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38(3), 221e234.

Brendtro, L. (2008). Wings: The legacy. Reclaiming Children and Youth, 17(2), 11e17.

Brendtro, L., & Brokenleg, M. (2005). The circle of courage and positive psychology. Reclaiming Children and Youth, 14(3), 130e136.

Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. Quality in Higher Education, 18(1), 3e21.

Brown, B. (2006). Shame resilience theory: A grounded theory study on women and shame. Families in Society, 86(1), 43e52.

Caires, S., Almeida, L., & Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? The Journal of Educational Research, 103(1), 17e27.

Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. European Journal of Teacher Education, 35(2), 163e178.

Cakir, L., & Cesur, K. (2014). Pre-service anxiety related to the teaching practicum. Journal of Psychological Counselling and Education-JPCE, 1(1), 68e76.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 709e725). New York, NY: Macmillan.

Cheng, M., Cheng, A., & Tang, S. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programs in Hong Kong. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogies, 36(1), 91e104.

Curtis, S., &Williams, J. (2002). The reluctant workforce: Undergraduates' part-time employment. Education and Training, 44(1), 5e10.

Dobbins, R. (1996). Student teacher self-esteem in the practicum. Australian Journal of Teacher Education, 21(2), 15e28.

Donelan, K. (1989). The way forward. QADIE Says, 15(1), 20e23.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with studentteaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the studentteaching semester. Teaching and Teacher Education, 23(6), 916e934.

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. British Journal of Education Psychology, 63(2), 261e270.

Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers. Australian Journal of Teacher Education, 35(8), 6e12.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support, attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.),

Handbook of research on teacher education (pp. 548e589). New York, NY: Macmillan.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. Teaching and Teacher Education, 25(2), 285e296.

Gray, C. (2016). Interplay: A study of pre-service drama teachers and the practicume experiences, beliefs, expectations and managing. Doctoral thesis. Western Australia: Murdoch University.

Gray, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2017). Raising the curtain: Investigating the practicum experiences of pre-service drama teachers. Australian Journal of Teacher Education, 42(1), 36e53.

Groundwater-Smith, S. (1993). The micro politics of the practicum: A critical issue. In A. Fleet, & L. Le Claire (Eds.), The post conference publication of the 5th national practicum conference. Paper presented at learning in the field: The current face of practical experience in professional preparation, Sydney NSW. Sydney, NSW: Macquarie University.

Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(3), 223e234.

Haseman, B. (1989). Working out! A survey of drama in Queensland secondary schools. NADIE Journal, 14(2), 34e41.

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). The practice of qualitative research (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Joseph, D. (2010). Music teaching is more than telling: Attitudes and beliefs of Australian pre-service teachers. Victorian Journal of Music Education, 1, 12e18.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. Educational Psychologist, 27(1), 65e90.

Krivokapic-Skoko, B., & Collins, J. (2016). Looking for rural idyll 'down under': International immigrants in rural Australia. International Migration, 54(1), 167e179.

Kyriacou, C. (2000). Stress-busting for teachers. Cheltenham: Stanley Thornes.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27e35.

Lambert, R. G., & McCarthy, C. J. (2006). Understanding teacher stress in an age of accountability. Greenwich, CT: IAG.

Lambert, K., Wright, P. R., Currie, J., & Pascoe, R. (2016a). Performativity and creativity in senior secondary drama classrooms. NJ: Drama Australia Journal. http://dx.doi.org/10.1080/14452294.2016.1189868.

Lambert, K.,Wright, P. R., Currie, J., & Pascoe, R. (2016b). Embodiment and becoming in secondary drama classrooms: The effects of neoliberal education cultures on performances of text and self. Critical Studies in Education. http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2016.1238402.

Langdon, F., Alexander, P., Dinsmore, D., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development, 16(3), 399e414.

Lingard, H. (2012). Balancing study and paid work: The experiences of construction undergraduates in an Australian university. The Australian Journal of Construction Economics and Building, 5(1), 41e47.

MacDonald, C. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: The student teacher's perspective. The Alberta Journal of Educational Research, 39(4), 407e418.

van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Ontario, Canada: The Althouse Press.

van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. Phenomenology & Practice, 1(1), 11e30.

Maslow, A. (1962). Toward a psychology of being. Princeton, NJ: D Van Nostrand.

McInnes, C., & Hartley, R. (2002). The impact of full-time study and paid work on the undergraduate experience in Australian universities. Evaluations and Investigations Programme Department of Education, Science and Training. Retrieved at http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/equity/docs/eip02_6.pdf.

Meijer, P., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. Teachers and Teaching, 17(1), 115e129.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). Qualitative data: An expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Murray-Harvey, R. (1999). Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. Paper presented at the colloquium in field based education. Adelaide: Flinders University.

Murray-Harvey, R. (2001). How teacher education students cope with practicum concerns. The Teacher Educator, 37(2), 117e132.

Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Education Research, 70(3), 323e367.

Ralf, E.,Walker, K., &Wimmer, R. (2008). The pre-service practicum: Perspectives of students from three disciplines. Higher Education Perspectives, 4(1), 1e20.

Ramanaidu, R. R., Wellington, E., Chew, L. Z., & Hassan, N. R. N. (2014). Pre-service music teachers' concerns before a practicum stint. International Education Studies, 7(8), 35e43.

Reimers, E., & Martinsson, L. (2017). Education and political subjectivities in neoliberal times and places: Emergences of norms and possibilities. Abingdon, Oxon: Routledge.

Rinehart, P., & Blum, R. (1997). Reducing the risk: Connections that make a difference in the lives of youth. Youth Studies Australia, 16(4), 37e50.

Sharrock, G. (2014). Communicating spending cuts: Lessons for Australian university leaders. Journal of Higher Education Policy and Management, 36(3), 338e354.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(Spring), 1e22.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(3), 289e302.

Stuart, J., Akyeampong, K., & Croft, A. (2009). Key issues in teacher education. Oxford, England: Macmillan Education.

Sudeck, M., Doolittle, G., & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. Theory Into Practice, 47(4), 303e310.

Tang, S. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. Research Papers in Education, 19(2), 185e204.

Townsend, T., & Bates, R. (Eds.). (2007). Globalization, standards and professionalism in times of change. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Travers, C., & Cooper, C. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. London: Routledge.

Ulaş, A. H., Sevim, O., & Tan, E. (2012). Attitudes of pre-service teachers of Turkish language towards creative drama course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *31*, 362-368.

Ure, C., Gough, A., & Newton, R. (2009). Practicum partnerships: Exploring models of practicum organisation in teacher education for a standards-based profession. Melbourne, Vic: The University of Melbourne.

Wales, P. (1999). Orphan in the pacific: A drama teacher's lived experience. Unpublished Master of Education thesis. Victoria: University of Melbourne.

Wright, P. R. (1999). The thought of doing drama scares me to death. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 4(2), 227e237.

Wyckoff, J., Grossman, P. L., Boyd, D. J., Lankford, H., & Loeb, S. (2009). Teacher preparation and student achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(4), 416e440.

الفصل الرابع

الدراما والتفكير الاحتمالي

Drama and possibility thinking

إعداد: يوسين لين

هناك بؤرتان وراء الاهتمام بالتفكير في الدراما لدى فيجوتسكي، فمن ناحية كان يشعر بالقلق إزاء الدراما النفسية للتنمية، ومن ناحية أخرى ناقش أهمية الأحداث الدرامية في العالم الاجتماعي. وكما يتنبأ المرء من توجهه النظري الاجتماعي العام، ومن ثم فهذين الاعتبارين مرتبطان ارتباطًا لا ينفصم.

وزعم Yaroshevsky (1993) أن هناك أسبابًا قوية للاعتقاد بأن المشاركة المبكرة التي افترضها فيجوتسكي مع الأشخاص ذوي الخلفية المسرحية أو المشاركة المباشرة في المسرح مثل ستانيسلافسكي أو صناعة الأفلام لدى آينشتاين، إذ كان لها تأثير دائم على أفكاره وعلى النظرية التي أنشأها. وكتب Yaroshevsky (1993) عن فيجوتسكي بأنه "يخلق علم النفس من منظور درامي" مستخدمًا مصطلحات مثل "دراما التنمية" أو دراما التطوير الذاتي. وعلاوة على ذلك يرى Burkitt (2011) التغييرات الاجتماعية لم يكن مجرد فكرة التقوى والانضباط الذاتي والاعتدال الذاتي الزاهد: كما أنهم دعوا بالانتقال من الضوابط الخارجية إلى الضوابط الاجتماعية الداخلية.

وكانت مهمة فيجوتسكي في ١٩٣٠-١٩٣١ هي إنشاء نظريته الخاصة في علم النفس من حيث الدراما. وهنا يمكننا أن نرى الفرق بين استخدام Vygotsky لمرحلة المفهوم والسلم الأكثر شهرة مثل المفهوم المنتشر في الكثير من نظرية التطور. ويشار في هذه المرحلة للمكان الذي يحدث فيه التطور الدرامي بالمسرح والذي له هدفان - الاول اجتماعي والثاني فردي. لا تكون للهدفان معنى إلا في المرحلة التي يُنظر إليها على أنها الحالة الاجتماعية للتنمية، وهي تتصل بالإسقاط أثناء التمثيل المسرحي حيث لا يكون الطفل متفرجًا وإنما مشاركًا. وتم إعادة صياغة هذه الحجة من قبل Smagorinsky (2011) الذي يلفت الانتباه إلى دور التوترات الدرامية في تشكيل الشخصية.

ويتم استكشاف هذه المسألة أيضا من منظور الهوية من قبل Holland et al. (1998) الذين ينشرون مفهوم مساحة التأليف لالتقاط فهم للتشكل المتبادل للعوالم الخيالية، بينما المصطلح الذي يستخدمونه في فهم ومساحة الاحتمالات، والهويات في الممارسة الاجتماعية. وجادل Holland et al. (1998) بأن هويات متعددة يتم تطويرها ضمن عوالم مجردة، وأن هذه التطورات التاريخية نمت خلال استمرار المشاركة في المواقف المحددة من قبل التنظيم الاجتماعي لنشاط تلك العوالم (Holland et al., 1998). ويعرف تشكيل الهوية هو نشاط اجتماعي قد يحدث في تفاصيل التفاعل غير المرئي. وإنه نشاط جماعي بقدر ما هو موجود هنا والآن كما كان عبر التاريخ.

ويشير هذا الفهم إلى أهمية ثقافات المدرسة التي تشكل بيئة النشاط الإبداعي الجماعي، وأهمية الفرد والجماعة والتواصل الاجتماعي للوصول إلى فهم العمليات والبنية الأساسية. يوفر الفصل الدراسي للدراما مساحة للتجريب التجريبي لطبيعة العالم الاجتماعي للشاب. ويمكن القول إن إمكانية التغيير تخص للشخص الذي تم وضعه في مؤسسات التعليم الموصوم بأنه ضعيف أو محروم أو غير مقبول. وفي العديد من الفصول الدراسية التقليدية لا يتمتع الشباب المهمش بفرصة القيام بتغيير إيجابي على وضعهم الاجتماعي.

وترى النظريات الاجتماعية والنفسية للأدب والدراما تقارب المواد النظرية مع السياق الاجتماعي للدراما، الشي الذي يجمع هؤلاء المهمشين من الطلاب مع ذويهم بالصف علاقات القوة بين الفئات الاجتماعية (الطبقات والمجموعات المهنية) والسياق المادي (Burkitt, 2011).

إذا تم إعادة صياغة هذه الفكرة فيما يتعلق بالسيطرة التربوية، فغالبًا ما تكون الحالة الهامشية في المركز الذي يشغله الطالب، أكثر من احتمال تعرضهم لعلاقات أكثر صرامة من السيطرة الاجتماعية والتربوية. وغالباً ما تكون دروس الدراما واحدة من اللقاءات التربوية القليلة جداً التي يحصل فيها الطلاب المحرومون والمستضعفون في شكل حواري نسبي. ومن هذا المنطلق تفسد الدراما جوهر التربية كما تم سنها في العديد من مدارسنا. ولا يزال المعالجين النفسيين الإدراكيين يظهرون مشاعر مختلطة حول استخدام الكلام الذاتي، وعلى وجه الخصوص سوء استخدامها العشوائي، فالكلمات هي عبارات غير كافية لبعض العمليات العصبية التي نشير إليها بالأفكار. وهي انعكاس غير دقيق للعمليات التي بدورها تؤثر ولا يمكننا أبداً أن نأمل في مراقبة هذه العملية في ثراء تعقيدها (Joyce-Moniz, 1988).

وقد يوفر درس الدراما فرصًا كبيرة لتجربة البدائل التربوية؛ بالإضافة إلى ذلك قد يبدو العالم المحيط بالحياة اليومية الحقيقية في أحداث درس الدراما. ويمكن أن يقدم المشاركون في الدروس الدرامية خبرات يمكنهم من خلالها إعادة التفاوض مع أنفسهم وعلاقات الآخرين بهم في العالم خارج الفصل الدراسي للدراما. وقد يتخذون مواقف اجتماعية جديدة وطرق الوجود.

وتخلق اعتماد دور جديد في الدراما إمكانية إعادة توجيه إلى معنى وفهم الذات. وتساعد هذه التجربة في العمل في دروس الدراما للمشاركين في تطوير القدرات على تحليل الأدوار الاجتماعية وتأملها ومناقشتها. وهذا التأمل في الدور له آثار على الجميع لتوسيع خرائطهم الخاصة للعالم. والأطفال هم خبراء طبيعيين في هذه الممارسة؛ من لحظة دخولهم المدرسة، ليتم تشكيلهم من خلال الأنشطة الاجتماعية والثقافية التي تم تصميمها من قبل أولئك الذين يعملون بالفعل في هذا السياق. بينما جادل Smagorinsky (2011) بإن هذه التجربة للنمذجة الثقافية تثير تساؤلات حول أنواع الوساطة الأكثر فائدة. ويشير إلى أهمية السيطرة على مسار المرء من خلال الحياة.

وهنا Smagorinsky (2011) يشير إلى حساسية عمل معلم الدراما. ومهمة المعلم هي توفير وسائل تقرير المصير والسيطرة على النفس بدلاً من قيادة الطلاب خلال المهام. ويهتم هذا المنظور لبحليل التغير والتحول في أماكن العمل التي يعيش فيها البالغون.

ويصف Elliott & Dingwall (2017) على Wright & Rasmussen (2001) اللذان الدراما بالذكاء اللغوي والمعرفة المتجسدة والذكاء الشخصي، وهو شكل من أشكال المعرفة يمكن أن يشجع ويحتفل بالتجربة والعواطف والحدس والإبداع في حياتهم أشكال مختلفة من التمثيل، وتعترف وتجيد هذه التجارب. كما حدد علم التربية الدراماتيكية باعتباره قادراً على إعطاء الشباب صوتًا أصيلًا في التعليم التربوي بصور تمهد للشباب تجربة غير عادية خصوصاً للشباب المهمشين والمعرضين للخطر، ويحتمل أن يكون حدثًا هامًا ومتغيرًا للحياة.

وأشار Yaroshevsky (1989) إلى أهمية فهم العلاقة المعقدة التي بين الوضع والدافع والعاطفة والفهم في العمل الثقافي والتاريخي لفيجوتسكي. واقترح التحول إلى مفهوم ستانيسلافسكي للنص الضمني، أو توضيح استخدامه لمصطلح الإحساس الذي يفهم على أنه التفسير المحلي لمعاني ضمنية أكثر عمومية.

مناهج الدراما The approaches of drama:

تم تقييم الدراما كوسيلة تعليمية منذ عام ١٩٣٠ باعتبارها تركز على التنمية والتعلم (McCaslin, 1984; McGregor et al., 1977; Siks, 1977; Wagner, 1999). وعلى الرغم من افتقارها إلى نموذج تربوي موحد تستند إليه، إلا أن الممارسات الدرامية عادة ما تجرى مثل الألعاب المسرحية والتمثيل الصامت، والاتفاقيات المسرحية، والتي تنطوي على المشاركة الهادفة والتفكير على مستوى أعلى (Clements, 1996; Somer, 1994). وهناك نهجان أساسيان - القصة واللعب الأدوار - وكلاهما تشمل مختلف الممارسات في الدراما. يعتقد أن القصة، في قلب كل دراما، هي المورد الخيالي الذي يعطي البهجة ويمتد خيال المرء. بغض النظر عن الشكل، سواء كانت قصة خيالية، أو حدث تاريخي، أو قصة غير منتهية تحتاج إلى تطوير، فهناك دائمًا توتر يُمكِّن معلمي الدراما من إثارة فضول الأطفال لاستكشاف المشكلات والحلول بالخيال.

وبما أن القصة هي السبيل لإثارة استفسار تلقائي، فإن "تمثيل الأدوار" هو السيارة التي يمر بها الأطفال أو يطورون السياق الدرامي. ومن خلال القيام بأدوار مختلفة، يُتاح للأطفال فرصة ليس فقط لمواجهة المشاكل، ولكن أيضاً لفهم المعنى من خلال القيام والعمل، ودراسة القضايا التي قد تبقى مجردة وغير قابلة للوصول (Neelands, 1984).

ويثار فضول الأطفال خلال القصة وإشراكه في الأنشطة. ولأنهم يشعرون بالسعادة في تعلم قصة جديدة، فإنهم يحصلون أيضًا على فرصة لتجربة التوتر بأنفسهم، أو لحل المشكلة، أو استكشاف الفجوة عن طريق التواجد في الأدوار بطريقة مبتكرة. وهذا الفضول كما يرى Kotarinou & Stathopoulou (2015) يساعد الطفل على طرح أحد الأسئلة الرئيسية التي تظهر في هذه الحالة تتعلق بنوع بيئات التعلم والممارسات الصفية اللازمة لتعزيز الوصول الديمقراطي للأفكار لجميع الطلاب.

الأطفال لا يعيشون فقط من خلال معرفتهم من خلال العمل في دور مختلف، ولكن أيضا تعلم لطرح الأسئلة ، ومعرفة المزيد من الاحتمالات ، واتخاذ المخاطر ، ويكون مرحا في ابتكار

أفكـار جديـدة. بالإضـافة إلـى المقاربـات ، يسـاهم السـياق التعليمـي للـدراما أيضًـا فـي تغذيـة التفكيـر المحتمل.

سياق الدراما The context of drama:

تسـاعد الـدراما الوصـول إلـى الديموقراطيـة مـن خـلال خلـق ظـروف الـتعلم المناسـبة حيـث تتـاح لجميـع الطـلاب فرصـة أن يصـبحوا مفكـرين وصـانعي قـرار نقـديين بينمـا يطـورون أيضًـا القـدرة علـى حـل وفهـم المشـاكل الصـعبة فـي كـل مـن إعـدادات الفصـل الدراسـي وفـي ظـروف حيـاتهم (Kotarinou & Stathopoulou, 2015).

ويتعلـق مفهـوم الوصـول الـديمقراطي فـي الـتعلم بثلاثـة مسـتويات رئيسـية هـي: الفئـة أو الصـف أو المجموعـة، والمدرسـة، والمجتمـع المحلـي. وتسـمح العلاقـات الديمقراطيـة بـين المعلمـين والطـلاب بالتعاون والمناقشة والحوار والتواصل والمساهمة في وانتقاد المحتوى الرياضي للفصل.

تقـدم الـدراما سـياقاً ديناميـا وآمنـاً للـتعلم يغـذي إمكانـات التفكيـر المحتملـة مثـل الابتكـار واللعـب والعمـق والتنميـة وتقريـر المصـير. كمـا إن عمليـة الـتعلم فـي الـدراما ديناميكيـة بـثلاث طـرق: جسـديًا ووعيًـا وبينيًـا. وعلـى النقـيض مـن الطـرق التقليديـة للـتعلم، التـي تنطـوي علـى الجلـوس والاسـتماع والنسـخ علـى سـبيل المثـال تتطلـب العمليـة الدراميـة حركـة متكـررة للجسـم. وبإرشـاد المعلـم الـدرامي، يقـوم الأطفـال باكشـاف وتطـوير وتعبيـر وتوصـيل الأفكـار والمفـاهيم والمشـاعر مـن خلال التمثيل الدرامي (Heinig, 1993). والذي يتم في اتجاهين:

- أولاً: غالبـاً مـا يـتم تشـجيع اختراعـاتهم فـي التمثيـل والتعبيـر. فـالتحول الجـذري الثـاني فـي موقـف فيجوتسـكي بالنسـبة للطريقـة التـي تتبلـور فيهـا نظريـات معرفـة يكمـن فـي التحـول مـن الإدراك البحـت والفهـم، والـتعلم البنـاء الـذي يركـز علـى التفكيـر فقـط، وبالتـالي يعيـد نظريـة ثنائية العقل والجسد إلى كل شخص في استيعابه لمتغيرات الحياة (Roth, 2017).

- ثانيـاً: الـتعلم فـي إطـار دينـاميكي واعـي يـتم مـن خـلال التفاعـل فـي الأدوار، وينتقـل المـتعلم بـين عـالم الـدراما الـواقعي والمتخيـل خـلال الـدور الـذي يراقبـه ويعكسـه بصـورة حاسـمة. هـذا التحـول الـديناميكي الـذي أشـار إليـه Somer (1994). فالـدراما يمكـن أن تكـون أداة تعليميـة لأنهـا تتطلـب التعـاون، وتجعـل الخبـرة الواقعيـة تـأتي إلـى إطـار عمـل نشـط، ويسـتخدم فيصـوره الخيـال ولكـن يجعـل المـتعلم أكثـر وعيـاً للواقـع، ويؤكـد الموافقـة علـى كـل محاولـة للحفـاظ علـى الـدعم المتبـادل مـع السـماح للنـاس بفرصـة للعمـل بشـكل مختلـف، ممـا يجعـل النـاس يجـدون الدقـة فـي التواصـل ويشـدد علـى اسـتخدام التفكيـر (Kotarinou & Stathopoulou, 2015).

- ثالثـا: الـدراما عمليـة تفاعليـة يـتم فيهـا رعايـة الإبـداع الاجتمـاعي (Dickinson & Neelands, 2006). ويحتـاج الأطفـال إلـى التعـاون مـع أقرانـه فـي الأنشـطة الدراميـة بصـورة تمكـنهم مـن رؤيـة أفكـارهم واقتراحـاتهم، وتمكـنهم أن يتعلمـوا كيـف يقومـون بالتـأثير فـي الآخـرين؛ وكيفيـة تنظـيم الحجـج الفعالـة وتقديمها بشـكل مناسـب (Kotarinou & Stathopoulou, 2015).

بالإضافة إلى ذلك يعمل مدرس الدراما مع الأطفال عند تطوير الدراما وتوجيه تفكير الأطفال من خلال الاستجواب والحوار. ويصف Neelands (1984) هذا بأنه التأليف المشترك من "كتابة" الدراما. وتسلط العلاقات بين الأشخاص في الدراما الضوء على مشاركة الأطفال النشطة وتقرير المصير self-determination والاستقلالية autonomy.

والتفكير في سياق الدراما يكاد يكون دائمًا تعاونًا بطبيعته. في حين أن أجزاء من العملية قد تشمل أفرادًا يعملون على ما يبدو بمفردهم، كما هو الحال عند تعلم أو صياغة نص، فإن تحقيق الدراما ينطوي على مجموعة من اللاعبين وغالباً ما يكون جمهورًا أيضًا. وخلال عملية الدراما أو الأداء، يتعين على المشاركين اتخاذ قرارات إبداعية لا تعد ولا تحصى حول التعبير والصوت والعمل والمراحل الانتقالية وما إلى ذلك ، ولكن غالباً ما يتم اتخاذ هذه القرارات واستجابة للآخرين (Davis, 2018).

غالبا ما يتم إنشاء بيئة آمنة نفسيا في الدراما من خلال الألعاب وروح داعمة. إن التصرف أمام الآخرين أو ببساطة كونه مبدعًا قد يكون أمرًا محرجًا embarrassing. يقترح Zimmerman (2004) أن الألعاب الدرامية تتيح للطلاب الشعور بأنهم مستعدون: "الألعاب ممتعة، وسيلة غير مهددة لإعداد الطلاب. بالإضافة إلى استخدام الألعاب يقبل معلمو الدراما ويقدّرون مساهمات الأطفال لتشجيعهم على المشاركة النشطة. تُحترم إمكانات الأطفال فضلاً عن قيودها. تساعد روح العناية هذه على بناء الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلمين، وتوفر مجتمعًا اجتماعيًا داعمًا للمشاركين ليكونوا واثقين من أن يكونوا مبدعين، وأن يواجهوا عدم اليقين، وأن يخاطروا في تجربة ردود الفعل المختلفة.

وباختصار فمع توجهات الدراما يتم دعوة الأطفال إلى اكتشاف الاستفسارات التلقائية مع الخيال خلال الدخول والخروج من الأدوار، وتطوير الإبداع الاجتماعي في سياق ديناميكي وآمن. وبالنظر إلى سياق الدراما التي تغذي صفات إمكانية التفكير، وحقق نوعًا من العقل الجماعي. هذا الإبداع التعاوني ينطوي على تشغيلها في الوقت الحالي للمشاهدة والاستماع والتصرف والرد ، والبناء على عروض، اقتراحات وإجراءات بعضها البعض. هذه التفاعلات على المستوى الجزئي مألوفة لدى ممارسي الدراما (Davis, 2018).

وتماشياً مع الفكرة القائلة بأن الوعي الأولي والذاكرة العاملة هما تقريباً نفس الشيء وهو حاضر متذكر فإنه يتصور أن الوعي بأعلى مستوى باعتباره تطوريًا "نوعًا جديدًا من الذاكرة. "في حين أن الحاضرين الذين تم تذكرهم. وفي الواقع انعكاس للوقت الجسدي الحقيقي، فإن الوعي العالي يجعل من الممكن ربط الذات المبنية اجتماعيا بالذكريات الماضية والخيال المستقبلية. ويتم تكامل المعلومات الأعلى ترتيبًا على أساس التفاعلات الدورية والمتسلسلة الدورية المفضلة (أي عمليات الترابط الشاملة والمتصلة بالخلايا العصبية) (Jagodzinski, Turley & Rogers, 1999).

وعند النظر في عمليات نظام التغذية الراجعة في الدراما إبداعية، فمن الواضح أن هناك العديد من الطرق التي يمكن استخدام الملاحظات والاحتفاظ بها للحفاظ على العمل والنتائج وتحسينها بفعالية، ومن الناحية المثالية يوجد شعور بالثقة وعلاقات مكملة متبادلة. وتساعد الثقة والتكامل النظم البشرية على تكوين علاقات متنافسة (Davis, 2018).

الدراما والتعلم الابداعي كمؤشر للتفكير الاحتمالي:

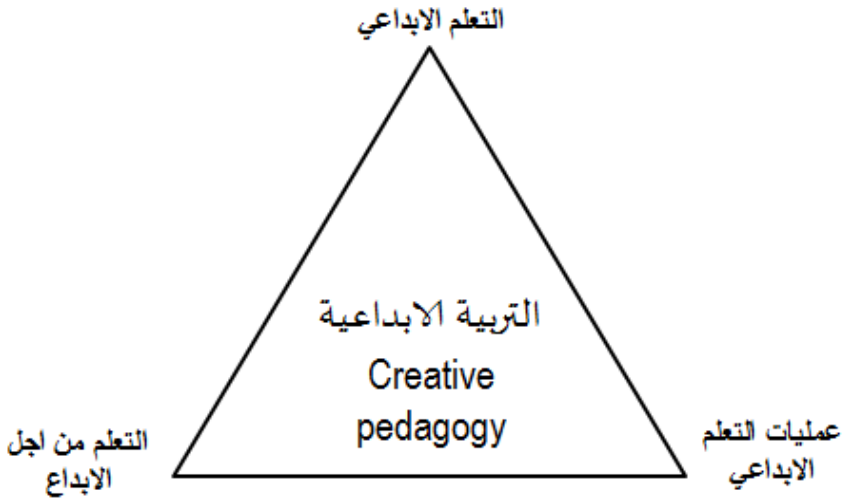
يُقترح إطار عمل لعلم التربية الإبداعية لتوضيح الممارسة التي تعزز إمكانية التفكير من خلال ثلاثة عناصر مترابطة - التعليم الإبداعي والتدريس للإبداع والتعلم الإبداعي (Lin, 2010). ويوجد تمييز بين التدريس الخلاق والتدريس للابداع، فتحديد الأول على يعني استخدام إجراءات مبدعة لجعل التعلم أكثر إثارة للاهتمام وفعالية، مع ربط هذا الأخير بالهدف المتمثل في تحديد قدرات الشباب الإبداعية. وتشجيع وتوفير الفرص لتطوير هذه القدرات (Jeffrey & Craft, 2004).

وعلى الرغم من ذلك يُنظر إلى الممارستين على أنهما عنصران متلازمان لا غنى عنهما في تعزيز تفكير الأطفال المحتمل. كما إن سمات التعليم الإبداعي مثل المقاربات الخلاقة والديناميكية والابتكارية (Jeffrey & Craft, 2004)، غالباً ما تكون مصدر إلهام وتنمي خيال الأطفال وأفكارهم الجديدة. في حين أن الاستراتيجيات التربوية والروح الداعمة للتعليم من أجل الإبداع تسهلان المشاركة في استكشاف الاحتمالات. كما إن المبادئ التربوية التي كشفت عنها دراسة Cremin, Burnard, & Craft (2006) بشأن تعزيز التفكير المحتمل توضح كيف يتم تشجيع استقلالية الأطفال والمشاركة في التعلم والاستفسار. وفي ضوء هذا تتحدد المبادئ الثلاثة التالية وهي: استرجاع المادة السابقة standing back، وتحديد ملامح المتعلم profiling learner agency، وخلق الوقت والمكان creating time and space، وهذه المباديء تساعد في تحديد أولويات مشاركة الأطفال من خلال تمرير عملية اتخاذ القرار والمسؤولية عن تعلم الطفل. ومن هنا تُعتبر الاستراتيجيات التعليمية للتدريس والإبداع عنصرين أساسيين في تعزيز التفكير المحتمل وبناء سياق للتعلم الإبداعي والنشط للأطفال.

وقارن Torrance (1963) التعلم الابداعي مع التعلم وادعى أنه بدلاً من الاعتماد على سلطة المعلم في التعلم، فإن الطفل يتعلم بشكل تلقائي من خلال وسائل مثل الاستفسار، والبحث، والترتيب manipulating، والتجارب، وحتى اللعب بلا هدف. وهذه الخصائص التي ذكرها تورانس تدعم الحجة القائلة بأن التفكير المحتمل هو صميم التعلم الإبداعي (Craft, 2000; Cremin et al., 2006).

وفي إطار التربية الإبداعية نجد أن التعلم الإبداعي للأطفال هو مظهر للتفكير الاحتمالي. وفي دراسات (Craft, Cremin, Burnard, & Chappell, 2008; Kangas, 2010; Mardell, Otami, & Turner, 2008; Oral, 2008; Spendlove & Wyse, 2008) تم الكشف عن العديد من ميزات التعلم الإبداعي بما في ذلك المرح والتعاون وتطوير الخيال والتفكير الاحتمالي، والسياق الداعم والحيل.

وهذه المميزات للتعلم الإبداعي تنطوي على التفاعل بين المساعي الإبداعية للمعلمين والمتعلمين. وبعبارة أخرى بالتدريس المبتكر والاستراتيجيات التربوية الفعالة فإن سياق التعلم التفاعلي للتأكيد على صفات التفكير المحتمل للأطفال وممارستها هو مبني في الإطار الثلاثي الأبعاد لعلم التربية الإبداعية.



شكل (١): النموذج الثلاثي للتعلم الابداعي الدرامي.

مقتبس من (Jeffrey & Craft, 2004)

وتحتفي ممارسات الدراما بكل من التعليم الإبداعي والتدريس للإبداع. وكما ذكرنا فإن الدراما الابداعية تصنع من خلال تقنيات مبتكرة لجعل المحتوى التعليمي حيًا (Heinig, 1993). وتمتلئ عملية الدراما باستكشاف فرص للتجربة. بالإضافة إلى ذلك يلعب مدرس الدراما دور الميسر للإبداع من خلال استرجاع المادة السابقة، وهو أحد المبادئ التربوية لتعزيز التفكير المحتمل (Cremin et al., 2006). لتشجيع الأطفال على التوجيه الذاتي والمشاركة الإبداعية في التعلم.

لذلك يتم تشجيع الأطفال في الدراما على اتخاذ قراراتهم الخاصة والإسهام في تعلمهم بدلاً من التعلم المرتكز على التدريس الابداعي، وهو جزء لا يتجزأ من ممارسة الدراما.

وفي هذه المرحلة توضح الروابط بين صفات التفكير الاحتمالي والدراما المعاصرة والسياق، وطرق التدريس الإبداعية فهي ليست حلقة موازية تربط بين كل من الصفات والمقاربات، ويعتقد أن التفاعل بين عناصر التربية وأهداف التعلم أكثر تعقيدًا في سياق الحياة الواقعية. فعلى سبيل المثال قد يسهّل التدريس الإبداعي جميع صفات التفكير المحتملة بدلاً من الخيال والابتكار فقط حيث تؤدي عملية التدريس إلى التدريس للإبداع. لذلك يتم استخدام إطار علم التربية الإبداعية لتقديم رؤية أكثر شمولية لتفاعلات المكونات.

بالإضافة إلى ذلك تعتبر الإستراتيجيات الأساسية لتعزيز التعلم الإبداعي هي استخدام التقييم البديل الذي يمكن تعريفه بكلمة أي شكل من أشكال التقييم والذي لا يعتمد على المهارات المنفصلة في قياس كفاءة الطلاب ولكنه منهج شامل يتطلب من الطلاب أداء أو إنتاج أو إنشاء أو القيام بشيء ما (Amponsah, Kwesi, & Ernest, 2019). وهذا يدعم وجهة نظر Starko (2010) الذي أكد أن التقييم البديل يستخدم المهام التي تمثل أنشطة تعليمية ذات معنى. وعادة ما تتضمن مثل هذه التقييمات عمليات ذات مستوى أعلى من مهارات حل المشكلات لدى الطلاب وتستدعي تطبيقات واقعية.

وقد حدد Amponsah et al. (2019) العديد من العيوب والمحددات لهذا المدخل وهي: (١) أدى الافتقار إلى التربية الإبداعية بالمدارس إلى تخريج طلاب المدارس غير المفكرين المبدعين، و (٢) يؤدي عبء العمل ونقص المواد التعليمية والتعليمية معاً إلى تجاهل رعاية التعلم الإبداعي في المدارس، و (٣) لعب عدم الوعي دورًا كبيرًا في عدم قدرة المعلمين على تشجيع التعلم الإبداعي.

الدراما وحل المشكلات البينشخصية:

غالباً ما يترجم الشباب حالات الرفض والتوقعات السلبية كحكم على قيمتهم الشخصية كأشخاص. وقد يواجه المراهقون أوقاتًا صعبة بشكل خاص، مما يضع توقعات إيجابية حول أنفسهم والآخرين المهمين (Johnston, Healey & Tracey-Magid, 1985). وقد أدت الظروف الأسرية غير المنظمة إلى حاجة المراهق إلى تدخل جماعي كبير في الرعاية بتأثير غير منظم لاحق" للإدراك، ومما لا شك فيه أن الأدوار التي يلعبها هؤلاء الشباب في الحياة تتمثل في ارتباكهم أخطاء حول هوياتهم وتعبيرهم عن الصراعات بين الأفراد. والتقدير الذات السلبي إلى جانب الافتقار للقدرة على حل المشاكل باعتباره مسؤولية كبيرة للمراهقين والراشدينالذين يواجهون صعوبات متزايدة في التعامل مع الآخرين في مرحلة النمو.

وصمم Spivack & Shure (1974) مدخل متعدد المستويات للجمع بين حوار حل المشكلات المعرفية بين الأشخاص Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS). يعتمد العلاج الدرامي، ويركز على التدريب غير الرسمي للمراهقين. وتم تصميم الدورات التدريبية التي طورتها Shure & Spivack (1970, 1972) لتقييم العلاقة بين المهارات المعرفية الاجتماعية والسلوك الشخصي.

ويقترح هذا المدخل بعض مهارات ICPS تتوسط التكيف الاجتماعي، وقام هؤلاء الباحثون بتحديد وتطوير أدوات لقياس العلاقة بين هذه المهارات والتكيف الاجتماعي في أعمار مختلفة وتطوير برامج لزيادة هذه المهارات. وتركز مهارات ICPS على العمليات المعرفية الأساسية لحل المشكلات بين الأفراد. كما إن طريقة التفكير في مشكلة شخصية غالباً ما يعتقد المرء أنها أمر بالغ الأهمية والخطورة. ويشجع هذا المدخل الفرد على تحديد مشكلته، وفحص مشاعر الذات والآخرين، والنظر في مسببات المشكلة، وتوليد مجموعة متنوعة من الحلول البديلة، وتحديد الخطوات المتسلسلة لتحقيق الأهداف، والتفكير في النتائج المحتملة لخطط العمل المقترحة.

ويتم تعزيز النمو المعرفي حيث يطبق الفرد هذه الأدوات على الصعوبات الشخصية اليومية. وبعبارة أخرى تتمثل أهداف ICPS في إعطاء الأطفال إحساسًا بعالمهم من خلال معرفة ما يريدون لأنفسهم، وإيجاد طرق للحصول على ما يريدون، والقدرة على تقييم ما إذا كانت وسائل تحقيق أهدافهم ستنجح أو تفشل (Shure & Spivack, 1972).

المراجع

Amponsah, S., Kwesi, A. B., & Ernest, A. (2019). Lin's creative pedagogy framework as a strategy for fostering creative learning in Ghanaian schools. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 11-18.

Burkitt, I. (2011). Identity construction in sociohistorical context. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 267-283). Springer, New York, NY.

Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2008). Possibility thinking with children in England aged 3–7. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), Creative learning 3–11: And how we document it. Stoke-on-Trent: Trentham.

Craft, A., Gardner, H., & Claxton, G. (Eds.). (2008). Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. London: Sage.

Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. International Journal of Thinking Skills and Creativity, 1(2),108–119.

Davis, S. (2018). Creativity and the Cybernetics of Self: Drama, Embodied Creation and Feedback Processes. In *Creativity in Theatre* (pp. 169-187). Springer, Cham.

Dickinson, R., & Neelands, J. (2006). Improving your primary school through drama. London: David Fulton Publishers Ltd.

Elliott, V., & Dingwall, N. (2017). Roles as a route to being 'other': Drama-based interventions with at-risk students. Emotional and Behavioural Difficulties, 22(1), 66–78.

Heinig, R. B. (1993). Creative drama for the classroom teacher (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.

Heinig, R. B. (1993). Creative drama for the classroom teacher (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). Identity and agency in cultural worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Jagodzinski, P., Turley, S., & Rogers, T. (1999). Paradigms for the design of interactive drama. *Personal Technologies*, *3*(3), 141-152.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. Educational Studies, 30(1), 77–87.

Johnston, J. C., Healey, K. N., & Tracey-Magid, D. (1985). Drama and interpersonal problem solving: A dynamic interplay for adolescent groups. *Child care quarterly*, *14*(4), 238-247.

Joyce-Moniz, L. (1988). Self-talk, dramatic expression, and constructivism. In *Cognitive Psychotherapy* (pp. 276-305). Springer, Berlin, Heidelberg.

Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. Thinking Skill and Creativity, 5(1), 1–15.

Kotarinou, P., & Stathopoulou, C. (2015). Using Drama Techniques for Facilitating Democratic Access to Mathematical Ideas for all Learners. In *Educational Paths to Mathematics* (pp. 323-340). Springer, Cham.

Lin, Y. (2010). A conceptual framework of creative pedagogy. In Symposium of international conference on creative education and educational innovation November 3–4, 2009 (pp. 39–50).

Lin, Y. S. (2010). Drama and possibility thinking–Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, *5*(3), 108-119.

Mardell, B., Otami, S., & Turner, T. (2008). Metacognition and creative learning with American 3- to 8 year-olds. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), Creative learning 3–11: And how we document it. Stoke-on-Trent: Trentham

Neelands, J. (1984). Making sense of drama: A guide to classroom practice. London: Heineman Educational in Association with 2D Magazine.

Oral, G. (2008). Creative learning and culture. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), Creative learning 3–11: And how we document it. Stoke-on-Trent: Trentham

Roth, W. M. (2017). Mathematics in the Drama of Life. In *The Mathematics of Mathematics* (pp. 197-216). SensePublishers, Rotterdam.

Shure, M. B. & Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 38, 348-353.

Shure, M. B., & Spivack, G. (1970). Cognitive problem-solving skills, adjustment and social class (Research and Evaluation Report #26). Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center

Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. Mind, Culture, and Activity, 18(4), 319–341.

Somer, J. (1994). Drama in the curriculum. London: Cassell Educational Limited.

Spendlove, D., & Wyse, D. (2008). Creative learning: Definition and barriers. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), Creative learning 3–11: And how we document it. Stoke-on-Trent: Trentham.

Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass.

Starko, A.J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (4th ed.). New York: Routledge.

Torrance, E. P. (1963). Education and the creative potential. US: The Lund Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental process. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wright, P., & Rasmussen, B. (2001). Children and drama: Knowing differently. In M. Robertson & R. Gerber (Eds.), Children's ways of knowing: Learning through experience (pp. 218–232). Camberwell: ACER Press.

Yaroshevsky, M. (1989). Lev Vygotsky. Moscow: Progress Publishers.

Yaroshevsky, M. (1993). L. S. Vygodsky: In search for the new psychology. Saint-Petersburg: Publishing House of International Foundation for History of Science.

Zimmerman, S. (2004). More theatre games for young performers. US: Meriwether Publishing.

الفصل الخامس

الدراما الابداعية للشباب ذوي الاعاقات الاجتماعية

إعداد: لورا لوجي
مارجريت سمراد كليخمان
ماتيو ليرنر

نوح بريتون

مقدمة:

تمثل أوجه القصور في الكفاءة الاجتماعية، أو القدرة على العمل بفعالية في المواقف بين الأشخاص والأداء بكفاءة المهام الاجتماعية، وهي سمة يتصف بها الشباب ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد (Koenig, De Los Reyes, Cicchetti, Scahill, & Klin, 2009). وقد تم توثيق صعوبات الكفاءة الاجتماعية ليس فقط في الشباب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد autism spectrum disorder (ASD)، وإنما أيضاً أولئك الذين يعانون من إعاقة التعلم اللفظية nonverbal learning disability (NLD)، واضطراب نقص الانتباه والمصحوب بفرط النشاط الحركة attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). ومن العناصر الأساسية اللازمة للقدرات الاجتماعية هو الإدراك الاجتماعي، الذي يعرف بأنه القدرة على التعرف وتمييز، وتفسير معنى وأهمية سلوك الآخرين (Lipton & Nowicki, 2009). ويمكن تقسيم عملية الإدراك الاجتماعي إلى مدخل الإشارات الحسية sensory cues، وتكامل هذه الإشارات وإخراج الاستجابة السلوكية المناسبة (Johnson & Myklebust, 1967). ويواجه الأطفال والمراهقون الذين يعانون من التوحد وإعاقات التعلم اللفظي في كل خطوة من هذه الخطوات (Rourke, 1995; Semrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson, & Minne, 2010; Woodbury-Smith & Volkmar, 2009)، بسبب عجز محدد في قدرة هؤلاء الأفراد على فك تشفير دقائق الوجه وايماءاته ونبرات الصوت والإيجابيات بدقة (Deruelle, Rondan, Gepner,&Tardif, 2004).

وقد بدأت البحوث أيضا بتحديد القضايا الخاصة بالأطفال ممن يعانين من التوحد أو الاعاقات اللفظية (Fine, Semrud-Clikeman, Butcher, &Walkowiak, 2008). وكذلك الصعوبات الإدراكية الاجتماعية لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Corbett & Constantine, 2006). وتوجد أدلة مستجدة في الأدبيات التي قد يشارك فيها ADHD و ASD ليس فقط في السلوكيات الشائعة وإنما أيضا العجز المشترك في مسارات الجبهة الأمامية بالمخ كقاعدة لاضطراباتها. وبالتالي فقد اقترح (Corbett, Constantine, Hendren, Rocke, & Ozonoff, 2009) أن تشمل دراسات الأطفال ممن يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة وكذلك الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ضمن نفس مجموعات التدخل. وتشير Fine et al. (2008) أنه في حين أن عدم الانتباه يتعلق بصعوبات الأداء الاجتماعي، إلا أن المتغير الأساسي الأكثر أهمية

وراء صعوبات المهارات الاجتماعية هذه هو العجز في الإدراك الاجتماعي (Semrud-Clikeman et al., 2010).

الدراما والمهارات البينشخصية:

يعد التعاون والتخطيط التعاوني والعمل على تحقيق الأهداف المشتركة والاستماع إلى بعضكما البعض أثناء تقديمك وقبولك والأفكار والاقتراحات بمثابة المهارات التي ستطورها إذا كنت ملتزمًا بتعلم الدراما. وذلك من خلال العمل بشكل وثيق مع الآخرين، فتتعلم كيفية تقديم المشورة والتغذية الراجعة بطرق داعمة ومثمرة، وبالتالي تعمل كعضو فريق قيم (O'Toole, 2009).

في حين أن بعض الكتب لا تزال تشدد على تطوير المهارات الشخصية والجماعية من خلال الدراما، فإن الكثير منها يركز على إمكانات الدراما لمعالجة القضايا الأكثر تعقيدًا في التواصل الاجتماعي حيث تشدد دعاية الناشرين لاثنين من هؤلاء على نمو الفهم والتعاون الاجتماعي وهما (Stinson & Wall, 2003):

١. **الدراما والتنوع:** يقدم منظور للدراما التعليمية منظورًا تعدديًا لمجال الدراما التعليمية والمسرحية، مما يوضح كيف يمكن للمعلمين العمل بشكل محترم عبر الاختلافات مثل العرق والطبقة الاجتماعية والجنس والتوجه الجنسي والقدرة (Grady, 2000).
٢. **المسرح الحضري:** الشباب والمدارس في الأوقات الخطيرة يعيدون النظر في "القضايا الحضرية" المألوفة التي تواجه هذه المدارس، مثل العنصرية، والطبقية، والجنسية (المغايرة)، والأصل الديني في ضوء العروض المسرحية لمختلف الشباب وتأملاتهم على العمل الإبداعي الخاص بهم (Gallagher, 2007).

ومع نفس الأجندة للنشاط الاجتماعي على المستوى المحلي، تكتسب الدراما والمسرح شعبية كبيرة في عدد لا يحصى من المخططات للمساعدة في معالجة القضايا الاجتماعية مثل البلطجة والعنف والعدوانية السائدة بين طلابنا في المدارس. يربط هذا المخطط الصراحة الدراما بتدريس الأقران من جميع المستويات داخل المنهاج الدراسي، لتوفير كلٍّ من الفهم المعرفي (من خلال الدراما) بما يكفي لتمكين الطلاب من إدارة بعض قضايا الصراع والتسلط الخاصة بهم؛ والشبكات الاجتماعية الجديدة (من خلال تعليم الأقران)، لإعادة تشكيل أنماط السيطرة والتواصل غير المتكافئة داخل المدرسة وبالتالي تسود الروح الاجتماعية للمدرسة. ومما له مغزاه أن أحد العوائق التي تحول دون فعالية هذه الخطة وتطبيقها هو الصعوبة التي تواجهها بعض المدارس وبعض المعلمين في مناهجها الدراسية (O'Toole, 2009).

تدخلات المهارات الاجتماعية Social skills interventions:

على الرغم من وجود العديد من التدخلات في المهارات الاجتماعية ، إلا أن العديد من البرامج أثبتت كفاءتها غير المتسقة في تلبية احتياجات الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طفيفة التوحد والاعاقات اللفظية واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة (Matson, Matson, & Rivit, 2007). وقد تستفيد هذه العينة من برامج المهارات الاجتماعية التجريبية بدلاً من التعليمية، وتطورت لاحتياجاتهم الخاصة (Davis & Broitman, 2011; Koenig et al., 2009; Lerner & Levine, 2007). وقد أوصي

بـأن تركـز تـدخلات ASD و NLD علـى مشـاركة العلاقـات، وكسـر السـلوكيات الاجتماعيـة المعقـدة إلـى خطـوات ملموسـة (Kransny, Williams, Provencal, & Ozonoff, 2003).

وفـي السـنوات الأخيـرة ظهـرت العديـد مـن التـدخلات التـي تسـتهدف ASDs والاضـطرابات ذات الصـلة التـي تؤكـد علـى المهـارات الإدراكيـة الاجتماعيـة وبنـاء العلاقـات ومفهـوم الإدراك الاجتمـاعي. فـي حـين تـم العثـور علـى نتـائج واعـدة باسـتخدام هـذه المهـارات، وغالبًـا مـا كانـت تسـتخدم عينـات صـغيرة جـدًا، وفشـلت فـي اسـتخدام تصـميمات جماعيـة خاضـعة للرقابـة، وأسـفرت عن نتائج غير متسقة في كثير من الأحيان (Matson et al., 2007).

الدراما كتدخل فعال Drama as effective intervention:

يـدرك عـدد متزايـد مـن العلمـاء أن العـلاج الـدرامي قـد يكـون مناسـبًا تمامًـا لـ ASD والعينـات ذات الصـلة. ويـتم حاليًـا اسـتخدام العديـد مـن البـرامج التـي تسـتخدم العلاجـات الدراميـة مـع الأطفـال المصـابين بالتوحـد وقـد اكتسـبت هـذه البـرامج سـمعة سـيئة كعلاجـات للصـعوبات الاجتماعيـة، بمـا فـي ذلـك البـرامج التـي طورتهـا Loretta Gallo-Lopez and Lee Chasen (للمزيـد Chasen, 2011). وبشـكل أكثـر تحديـدًا نظـر الـبعض فيمـا إذا كانـت الأنشـطة الدراميـة (بـدلاً مـن برامج العلاج الدرامي بالكامل)، قد تكون لها فعالية فريدة لعلاج التحديات الاجتماعية.

وتؤكـد أنشـطة الـدراما التفاعليـة العلاقـات، والعواطـف، والتواصـل، والتعـاون، والخيـال، وذلـك فـي سـياق الـتعلم، والتأكيـد علـى إعطـاء وأخـذ الإشـارات غيـر اللفظيـة بصـورة شخصـية (Spolin, 1986). وقـد اسـتخدمت عـدد مـن الدراسـات الناجحـة بالفعـل فـي معالجـة جوانـب مختلفـة مـن الكفـاءة الاجتماعيـة (de la Cruz, Lian, & Morreau, 1998; Goldstein & Winner, 2012; Lerner & Levine, 2007). وقـد تـم التـرويج لأنشـطة الـدراما علـى وجـه التحديـد باعتبارهـا تـدخلًا لعـلاج اضـطراب طيـف التوحـد والاضـطرابات ذات الصـلة؛ لأنهـا تتنـاول بفعاليـة العمليـات الإدراكيـة الاجتماعيـة، وتأكيـد العلاقـات وشـحذ القـدرات الإدراكيـة الاجتماعيـة (Attwood, 2007; Sherratt & Peter, 2002; Warger, 1984).

وفـي الواقـع فالعديـد مـن الأنشـطة الدراميـة والألعـاب فـي المجـال العـام وضـعت كوسـيلة للممثلـين كـي يصـبحوا مـاهرين فـي قـراءة الإشـارات غيـر اللفظيـة لبعضـهم الـبعض، وبالتـالي فالمعالجـة المباشـرة لصـعوبات الإدراك الاجتمـاعي التـي يعـاني منهـا الأطفـال ذوي ASD و NLD و ADHD (Schneider, 2007)، قـد درسـت بصـورة بعيـدة عـن اسـتخدام أنشـطة الـدراما مـع هـذه العينات.

وفـي الآونـة الأخيـرة التـدخل الـدرامي الاجتمـاعي العـاطفي الارتبـاطي Socio-Dramatic Affective Relational Intervention (SDARI) وهـو برنـامج يسـتخدم بعـض تقنيـات الـدراما الإبداعيـة، وتـم تطـويره علـى أسـاس أن الأطفـال الـذين يعـانون مـن اضـطراب طيـف التوحـد سيسـتفيدون مـن البـرامج التـي تحفـز بشـدة وتركـز علـى العلاقـات (Lerner, Mikami, & Levine, 2011). أوضـحت نتـائج الدراسـة التجريبيـة Lerner et al. (2011) أن المكاسـب العامـة والمكتسـبة للمشـاركين فـي التأكيـد الاجتمـاعي والقـدرة علـى إدراك الإشـارات الاجتماعيـة

غير اللفظية، بالإضافة إلى الزيادة السريعة في الإشباع والتفاعل بين الأقران داخل المجموعة بالنسبة إلى النموذج الأكثر تقليدية الذي أشار إليه Lerner & Mikami (2012).

ومع ذلك فقد استخدمت دراسات SDARI عينات صغيرة نسبيًا (عينة أقل من ١٠ مشاركين) وكان من محددات دراستها أنها لم تدرس التغييرات في تفاعل الزملاء peer interaction في البيئات الطبيعية، واستخدمت فقط المشاركين ذوي اضطراب طيف التوحد، ولم تستخدم مقاربة درامية إبداعية.

وبالمثل فإن نسخة معدلة ومختصرة من برنامج تدخل الكفاءات الاجتماعية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ٨ سنوات فقد أسفرت Guli, Wilkinson, & Semrud-Clikeman (2008) عن نتائج إيجابية في الدراسة الكيفية أن جميع المشاركين من الأطفال لاقوا تحسن في التفاعلات الاجتماعية كما تم قياسها من خلال تقرير ما بعد التدخل الأم. ويستخدم البرنامج العلاج باللعب والمسرحية الاجتماعية كطريقة العلاج الأساسية.

المراجع

Attwood, T. (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley.

Chasen, L. (2011). Social skills, emotional growth and drama therapy: Inspiring connection on the autism spectrum. London: Jessica Kingsley.

Corbett, B., & Constantine, L. J. (2006). Autism and attention deficit hyperactivity disorder: Assessing attention and response control with the integration visual and auditory continuous performance test. Child Neuropsychology, 12, 335–348. http://dx.doi.org/10.1080/09297040500350938

Corbett, B., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. Psychiatry Research, 166, 210–222. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.005

Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). Nonverbal learning disabilities in children. New York: Springer.

de la Cruz, R. E., Lian, M. J., & Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. Youth Theatre Journal, 12, 8995. http://dx.doi.org/10.1080/08929092.1998.10012498

Deruelle, C., Rondan, C., Gepner, B., & Tardif, C. (2004). Spatial frequency and face processing in children with autism and Aspergers syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, 199–210. http://dx.doi.org/10.1023/B:JADD. 00022610.09668.4c

Fine, J. G., Semrud-Clikeman, M., Butcher, B., & Walkowiak, J. (2008). Brief report: Attention effect on ameasure of social perception. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 1797–1802. http://dx.doi.org/10.1007/s10803-008-0570-x

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. Journal of Cognition and Development, 13, 19–37. http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Guli, L. A., Wilkinson, A. D., & Semrud-Clikeman, M. (2008). Social Competence Intervention Program (SCIP): A drama-based intervention for youth on the autism spectrum. Champaign, IL: Research Press.

Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). Learning disabilities: Educational principles and practices. New York: Grune & Stratton.

Koenig, K., De Los Reyes, A., Cicchetti, D., Scahill, L., & Klin, A. (2009). Group intervention to promote social skills in school-age children with pervasive developmental disorders: Reconsidering efficacy. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 1163–1172. http://dx.doi.org/10.1007/s10803-009-0728-1

Kransny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. U. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12, 107–122. http://dx.doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00051-2

Lerner, M. D., & Levine, K. (2007). Spotlight method: An integrative approach to teaching social pragmatics using dramatic principles. Journal of Developmental Processes, 2(2), 91–102.

Lerner, M. D., & Mikami, A. Y. (2012). A preliminary randomized controlled trial of two social skills interventions for youth with High Functioning Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27, 145–155. http://dx.doi.org/10.1177/1088357612450613

Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & Levine, K. (2011). Socio-dramatic affective relational intervention for adolescents with Asperger syndrome & high functioning autism: Pilot study. Autism, 15, 21–42. http://dx.doi.org/10.1177/1362361309353613

Lipton, M., & Nowicki, S. (2009). The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. Journal of Developmental Processes, 4, 99–115.

Matson, J., Matson, M., & Rivit, T. (2007). Social skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. Behavior Modification, 31(5), 682–707. http://dx.doi.org/10.1177/0145445507301650

Rourke, B. P. (1995). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations. New York: Guilford.

Schneider, C. (2007). Acting antics: A theatrical approach to teaching social understanding to kids and teens with Asperger syndrome. London: Jessica Kingsley Publishing.

Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Minne, E. P. (2010). Direct and indirect measures of social perception, behavior, and emotional functioning in children with Aspergers disorder, nonverbal learning disability, or ADHD. Journal of Abnormal Child Psychology, 38, 509–519. http://dx.doi.org/10.1007/s10802-009-9380-7

Sherratt, D., & Peter, M. (2002). Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders. London, England: David Fulton Publishers.

Spolin, V. (1986). Theater games for the classroom. Evanston, IL: NU Press.

Warger, C. L. (1984). Creative drama for autistic adolescents: Expanding leisure and recreation options. Journal of Child and Adolescent Psychotherapy, 1, 15–19.

Woodbury-Smith, M. R., & Volkmar, F. (2009). Asperger syndrome. European Child and Adolescent Psychiatry, 18, 2–11. http://dx.doi.org/10.1007/s00787-008-0701-0

Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study

of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, *40*(1), 37-44.

Gallagher, K. (2007). The theatre of urban: youth and schooling in dangerous times. Toronto: University of Toronto Press.

Grady, S. (2000) *Drama and diversity: a pluralistic perspective for educational drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Stinson, M. & Wall, D. (2003). *Dramactive: Book 1*. Sydney: McGraw Hill.

O'Toole, J. (2009). Drama for development and expression. In *Drama and Curriculum* (pp. 71-95). Springer, Dordrecht

الفصل السادس

الموسيقى وتوليد الأفكار
Music and idea generation

إعداد: وين شيا تشانغ
تشيمنغ ليو

مقدمة:

يستمع الناس إلى الموسيقى كثيرًا في حياتهم اليومية، وهناك العديد من الدراسات حول فعالية الموسيقى فعلى سبيل المثال يمكن للموسيقى تحسين معدل شراء العملاء، بحيث يمكن أن تؤثر الموسيقى المناسبة على اختيار المنتج عندما لا يكون لدى المستهلكين تفضيل واضح. وقد وجدت بعض الدراسات تأثير الموسيقى على القدرة المعرفية؛ فعلى سبيل المثال يمكن أن يساعد تشغيل الموسيقى التي يعرفها الأطفال على تحسين الإبداع والحيوية في قدرتها على الرسم، ويحسّن سرعة الطلاب وأداء مهام رسم الصور. وفي الآونة الأخيرة وجد أن معظم المصممين يعتادون على الاستماع إلى الموسيقى أثناء التصميم. كما أن الاستماع إلى الموسيقى أثناء التصميم له تأثير إيجابي.

وأظهرت هذه الدراسات أن الموسيقى لديها تأثيرات متعددة بالفعل. وتهدف هذه الدراسات إلى التحقق مما إذا يمكن تطوير مفاهيم التصميم من خلال التحفيز الموسيقي، أو ما إذا كان يمكن تحسين فعالية التصميم من خلال تنظيم المزاج بالموسيقى. وتتنوع الموسيقى من حيث التأثير إلى الموسيقى السريعة الإيقاع، والموسيقى البطيئة الإيقاع، والموسيقى بدون ايقاع ولمقارنة خصائص مفاهيم التصميم تحت ظروف الموسيقى المختلفة من خلال جانبين هما: طبيعة تكوين السلوك والمشاعر العاطفية المستحثة، كما تسببها وتيرة الموسيقى المختلفة.

تأثير وتيرة الموسيقى على السلوكيات والعاطفة Influence of Music Tempo on Behaviors and Emotions:

يشير مصطلح الايقاع الموسيقي Tempo إلى سرعة الضرب، وهو أحد العناصر الأساسية للموسيقى. فالموسيقى ذات الإيقاع السريع تجعل الشخص يشعر بالعدوانية والنشاط والإثارة، في حين يمكن للموسيقى ذات الإيقاع البطيء التعبير عن المشاعر المهيبة والغنائية والهادئة. ويرتبط الإيقاع الموسيقي بتصورات الناس، ويزيد من التأثير على استجاباتهم السلوكية.

ولذلك فإن الاستماع إلى الموسيقى السريعة الإيقاع ينشط الإدراك ويحسن أداء استجابة الحركة للرياضيين، ويعزز أداء مهام التعرف على الأنماط الرسومية بعد طي الورق. ومع ذلك تشير بعض الدراسات إلى أن موسيقى الإيقاع البطيء مفيدة للأنشطة المعرفية. وأجريت دراسة لمدة أسبوعين لتقيس قدرة الطلاب على الكتابة أثناء الاستماع إلى موسيقى الإيقاع البطيء مفيد لقدرة الكتابة لدى طلاب المدارس الابتدائية. وتوصلت الدراسة أن الاستماع للموسيقى الهادئة

يمكن أن يحسن مشاعر الطلاب ويقلل من كسر القواعد ويحسن قدراتهم الرياضية. بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسات السابقة أن الإيقاع الموسيقي يؤثر على مشاعر الناس العاطفية.

وأظهرت الدراسات ذات الصلة أن الإيقاع يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالمشاعر السعيدة أو الحزينة. فالموسيقى سريعة الإيقاع تجعل الناس ينظرون إلى العواطف السعيدة والإيجابية، في حين تجعلهم موسيقى الإيقاع البطيء يدركون مشاعرهم. وعلاوة على ذلك فقد يؤثر إيقاع الموسيقى على تنشيط الأشخاص. وأشار آخرون إلى أن هناك علاقة بين الشعور النشط لدى الناس والإيقاع الموسيقي، في وقت أسرع يشعر الناس أن هناك المزيد من التنشيط.

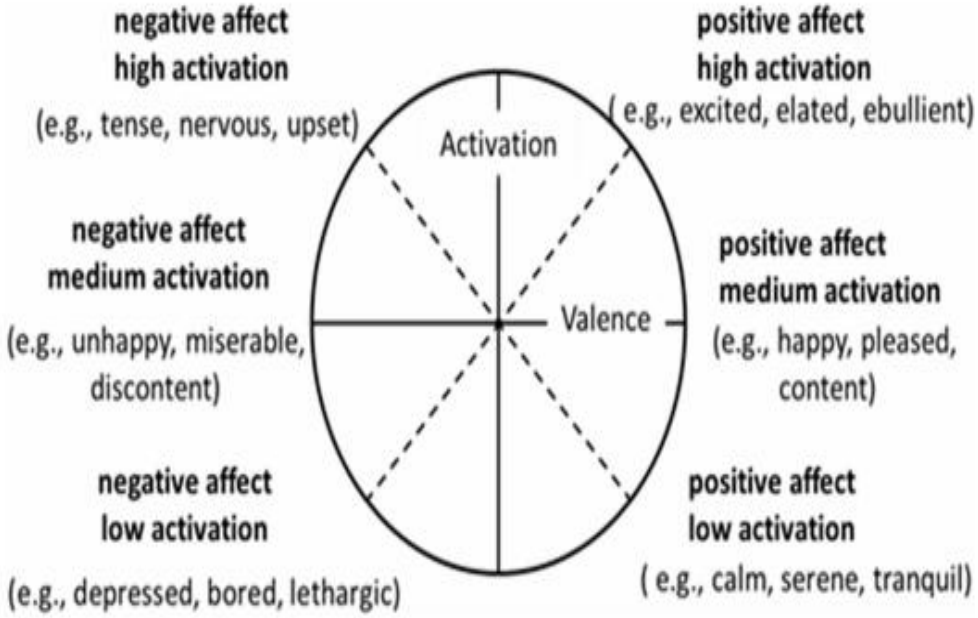
وأجرت دراسة مقارنة حول الاستجابة الفيزيولوجية للموسيقى ومقياس التقدير الذاتي في ظل سرعة وبطء الموسيقى، وأظهرت النتائج أن الاستماع للموسيقى ذات الإيقاع البطيء يقلل بشكل كبير ضربات القلب ويعدل من معدل الضغط، وهو أمر مفيد للمهام مع الضغط.

الانفعالات وتصميم الابداع Emotions and Design Creativity:

تشير العاطفة إلى حالة نشاط جسدية وعقلية تنطلق من المنبهات الخارجية التي تحفز التغيرات الفسيولوجية والاستجابات السلوكية. وقد طرح الفيزيولوجي راسل شكل منظم للسمات العاطفية واقترح نموذج Circumplex Affect بحيث يتم التمثيل على المحور X للتكافؤ العاطفي والمحور Y التنشيط والحفز، واقترح أنه يمكن تفسير معظم الاستجابات العاطفية من خلال بعدين هما التنشيط والعاطفة اللطيفة (Russell & Carroll, 1999). ووفقًا لنموذج Circumplex اقترح راسل أن الحالة العاطفية للناس تعكس عمومًا الأنواع الستة التالية:

- التنشيط العالي للمشاعر الإيجابية (مثل الإثارة والعاطفة).
- التنشيط المعتدل (على سبيل المثال السعادة والرضا).
- انخفاض التنشيط (على سبيل المثال الهدوء والاسترخاء، التنشيط المنخفض المقابل للعواطف السلبية (مثل الاكتئاب والملل).
- التنشيط المعتدل (على سبيل المثال التعاسة وعدم الرضا).
- التنشيط العالي (على سبيل المثال التوتر والقلق)

ويرى Russell & Carroll (1999) أن العناصر الستة هي عناصر ثنائية القطب لبعضها البعض ويبدو هذا في الشكل التالي:



شكل (١): نموذج السمات العاطفية

مقتبس من Russell & Carroll (1999)

وبالنسبة للعلاقة بين العواطف وإبداع التصميم، أشارت بعض الدراسات أنه في ظل المشاعر الإيجابية، يمكن للناس أن يقترحوا حلولًا أكثر إبداعًا للمشكلات، مما يحسن من سلاسة تباعد التفكير. فالتفكير السريع، الذي يتضمن الكثير من الأفكار لكل وحدة زمنية، ينتج عمومًا تأثيرًا إيجابيًا ويولد المزيد من الأفكار بشكل كبير. علاوة على ذلك فقد أظهرت بعض الدراسات (Ali & Peynircioğlu, 2006; Chang & Liao, 2016; Kaufmann, 2003) أنه في ظل المشاعر الإيجابية، ويمكن للناس أن يرتبطوا بمفردات ومصطلحات أكثر تنوعاً، والمحتوى أكثر إيجابية.

وقد يكون السبب هو أن المشاعر الإيجابية تجعل الناس يشعرون براحة أكبر، واسترخاءً، وأقل عناداً، مما يتيح لهم تطوير حلول مبتكرة للمشاكل. وعلاوة على ذلك يمكن للأشخاص الذين يعانون من العواطف الإيجابية أن يتعاملوا مع الأشياء بشكل أكثر مرونة وأن يقبلوا حلولاً مختلفة عما يمكنهم فعله في ظل المشاعر السلبية.

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات (Ali & Peynircioğlu, 2006; Chang & Liao, 2016; Schwarz, 1990) وجدت أن المشاعر الإيجابية مفيدة لتصميم الإبداع، فقد أظهرت بعض الدراسات أن المشاعر السلبية ترتبط بشكل إيجابي بأداء الإبداع. واقترحت الدراسة التي أجراها Kaufmann (2003) أن المزاج السلبي والمحايد قد يكون أكثر فائدة في إيجاد حلول مبتكرة وخلاقة للمشاكل. كما أشار Vosburg (1998) إلى أن العواطف السلبية تفيد تطوير استراتيجية أفضل وتعلق أهمية أكبر على جودة الحمل.

وقد يكون السبب في ذلك هو أن الناس تحت المشاعر السلبية سيحاولون التخلص من العواطف أو الصعوبات في الوقت الراهن، واعتماد استراتيجيات تفكير تحليلية للتعامل مع المشكلة؛ مما ينشط المعرفة ويجعل المعرفة أكثر فائدة. لذلك فإن المشاعر السلبية أكثر قدرة على تطوير أفكار جديدة (Chang & Liao, 2016).

المراجع

Ali, S. O., & Peynircioğlu, Z. F. (2006). Songs and emotions: are lyrics and melodies equal partners?. *Psychology of Music*, *34*(4), 511-534.

Chang, W. C., & Liao, C. M. (2016, July). Listening to Music and Idea Generation. In *International Conference on Human Interface and the Management of Information* (pp. 223-234). Springer, Cham.

Kaufmann, G. (2003). The effect of mood on creativity in the innovative process. In *The international handbook on innovation*(pp. 191-203).

Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological bulletin*, *125*(1), 3.

Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states.

Vosburg, S. K. (1998). The effects of positive and negative mood on divergent-thinking performance. *Creativity research journal*, *11*(2), 165-172.

الفصل السابع

الشخصية ونمط الموسيقى المفضل

إعداد: كيلي شوارتز

جريجوري فووت

مقدمة:

يوحي مصطلح المخططات الموسيقية بشكل التفاعل بين نظام المعرفة المجرد والحدث الموسيقي المحدد، وهذا ينعكس بدوره من الشعور المنبعث والنابع من تسلسل الصوت. وتنطلق هذه العملية من حقيقة هي أن النغمة الموسيقية توظف بعض ترددات الأصوات للعديد من المفاتيح. فعلى سبيل المثال عادةً ما تكون النغمة اللحنية أو الوتر الثلاثي الحاد عند بداية ممر موسيقي، غالباً ما تبدو متكررة، وتظهر في مواقف متشددة بشكل متوازن وفي نهايات حدود العبارات الرئيسية. ويتم التأكيد على العناصر الأخرى للحد الذي تكون فيه مستقرة داخل التسلسل الهرمي للأصوات، وكما يتم استخدام الإيقاعات بشكل متكرر.

وتوحي هذه التراتبيات بأن المستمعين تطور أساليب تجريبية مختلفة لتحقيق الإحساس بالمفتاح. فدرس Krurnhansl & Kessler (1982) كيف يتطور إحساس المفتاح ويتغير بمرور الوقت خلال تسلسل الوتر. وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن الوتر في عزلة (الوتر الأول للتسلسل) أثار بقوة أكبر المفتاح الذي كان يعمل فيه كوتر مرن. ويمكن اعتبار هذا كتفسير للمفتاح الافتراضي. كما تم عزف الأوتار اللاحقة للعثور على معنى المفتاح ليتطور تدريجيا ويتغير بطريقة تشير إلى تكامل المعلومات التوافقية عبر العديد من الأوتار.

وبالنسبة للمتتاليات التوافقية harmonic sequences فإن العملية التي يتم من خلالها تحقيق إحساس رئيسي تبدو هي العملية التي يتم فيها مطابقة الأوتار الصوتية مقابل أدوارها المحتملة في المفاتيح المختلفة. قد تعمل عمليات مماثلة للتتابعات اللحنية، ولكن لم يتم التحقيق فيها.

وبمجرد تحقيق المعنى الأساسي قد يتم إشراك المجموعة الفرعية المناسبة لنظام المعرفة المجردة. وتحدد هذه المعرفة العلاقات بين النغمات الموسيقية، والأوتار، ووظائفها اللحنية والتوافقيّة ضمن المفتاح السائد وربما مفاتيح أخرى وثيقة الصلة. وبالتالي فالنشاط الأول لما سمي المخطط الموسيقي، والتفاعل الديناميكي بين نظام المعرفة المجرد والحدث الموسيقي الخاص. وهناك ثلاث خصائص للمخططات الموسيقية وهي:

١) يُفترض في أي وقت استخدام مجموعة فرعية فقط من التمثيل الداخلي لهيكل النغمات الموسيقية، وتعتمد هذه المجموعة الفرعية على الحدث الموسيقي، ولا سيما على مفتاحه الموسيقي.

الخاصية الأولى المقترحة هي أنه يتم تنشيط مجموعة فرعية فقط من النظام المجرد للعلاقات الموسيقية ويتم تحديد هذه المجموعة الفرعية من خلال المفتاح السائد. ويقترح هذه الخاصية من قبل عدد من النتائج التجريبية السابقة. وجد كل من (Bartlett & Dowling, 1980;

(Cuddy, Cohen, & Miller, 1979) أن المستمعين يمكنهم التعرف على الألحان التي تم نقلها (تم تغييرها في نطاق ولكن مع الحفاظ على الفواصل النسبية) على المفاتيح المرتبطة بشكل وثيق أكثر دقة من الألحان التي يتم نقلها إلى المفاتيح المتصلة بعيدًا.

وأظهر Dowling (1978) إرباكًا متكررًا بين اللحن المنقول والجواب اللوني (الذي ينقل اللحن إلى نطاق جديد ولكنه يختار نغمات اللحن المتغير من مفتاح التسلسل الأصلي). وتشير النتيجتين إلى أن أول تسلسل لحني يشترك في مخطط محدد لمفتاح ذلك التسلسل؛ ويشمل العلاقات اللونية بين النغمات في هذا المفتاح، وإلى حد ما تلك الموجودة في مفاتيح أخرى وثيقة الصلة.

وعلى نفس المنوال وجد Krurnhansl & Kessler (1982) أنه بالنسبة لتسلسل الوتر، تم استيعاب التشكيلات (التحولات) للمفاتيح المرتبطة بشكل وثيق بشكل أسرع من التعديلات على المفاتيح البعيدة. بالإضافة إلى ذلك بمجرد أن يصبح المفتاح ثابتًا، فإنه يثبط التأويل التوافقي النغمي للأوتار في مفاتيح متصلة بعيدًا عن المستوى الذي تنبأت به الأوتار الفردية في عزلة. وأشارت هذه النتائج إلى أن العناصر السليمة تتفاعل مع مجموعة فرعية من المعرفة المجردة التي يتم تحديدها بواسطة التفسير الرئيسي الذي حدده المستمع للتسلسل الموسيقي الخاص.

٢) يفسر المخطط العناصر السليمة من حيث الفواصل الزمنية التي تشكلها ووظائفها ضمن نظام الموسيقى المحدّد.

والسمة الثانية للمخطط الموسيقي المقترح هو أنه يفسر العناصر الموسيقية من حيث العلاقات الفاصلة بينها وبين وظائفها اللحنية والتوافقيّة ضمن المفتاح السائد. وهذه المعلومات العلائقية في نطاق النغمات هي مركزية خاصة للمخططات الموسيقية مقترحة بعدد من الاعتبارات. ولم يتم تحديد النغمات في حد ذاتها من قبل معظم المستمعين باستثناء تلك مع النغمة الثابتة.

بدلاً من ذلك يتم تشفير العناصر الموسيقية وتذكرها من حيث الفواصل الزمنية التي تشكلها مع درجات أخرى في التسلسل. وهذا يسمح لنا بالتعرف على اللحن عندما يتم نقله إلى مفتاح مختلف. وعلاوة على ذلك فإن هذه الخاصية تتسق مع أوصاف الموسيقى النظرية للنغمة اللحنية التي تحتوي كل درجة فيها على وظيفة محددة بشكل جيد تعتمد على الفترة الزمنية التي تشكلها مع النغمة التنسيقية التي يكون موضعها عشوائيًا.

ويفترض المخطط ليس فقط لتقييم الفواصل الزمنية التي تتكون من العناصر الصوتية، ولكن بالإضافة إلى ذلك لتعيين دلالة على العناصر وفقا لوظائفها داخل المفتاح السائد. وهناك مجموعة متنوعة من النتائج التجريبية تدعم هذا الاقتراح مثل:

- يتذكر كل من التسلسلات اللحنية والمتوازية التي تتوافق مع بنية الدرجة اللونية أكثر من تلك التي لا تتذكرها (Bharucha & Krumhansl, 1983; Dewar, Cuddy, & Mewhort, 1977; Frances, 1972).
- يتم التعرف على العناصر الموجودة في المفتاح السائد لتسلسل الدرجة اللونية بدقة، ولكن يتم الخلط بينها وبين العناصر الأخرى داخل المفتاح.

وأظهرت العديد من الدراسات أنه من الصعب تذكر العناصر الموجودة خارج المفتاح السائد. وتظهر هذه العناصر التي يمكن وصفها بأنها غير مستقرة، وجود ميل واضح للإرباك بالعناصر التي تتناسب مع إطار الدرجة اللحنية. وأشارت النتائج إلى أن المخطط الموسيقي يقيّم كل خصائص مستقلة عن السياق (مثل الفواصل الزمنية) والخصائص الخاصة بكل سياق (مثل وظائف العناصر داخل المنطقة الرئيسية التي تم تحديثها).

٣) يعمل المخطط مع مرور الوقت بحيث يعتمد تفسير العناصر من حيث العلاقات الفاصلة ووظائفها ضمن إطار الدرجة اللونية على علاقاتها الزمنية مع بعضها البعض.

الخاصية الثالثة والأخيرة للمخططات الموسيقية المقترحة هنا هي الطابع الزمني للمعالجة المخططة. ونظرًا لأن الموسيقى ممتدة بطبيعتها في الوقت المناسب، ويتوقف قدر كبير من هيكلها على عوامل زمنية، يبدو أن هناك حاجة إلى تبرير ضئيل لهذا الافتراض. ومع ذلك قد تحتاج الآثار المترتبة على هذا الافتراض للمعالجة القائمة على مخطط بنية النغمة إلى بعض الشرح.

ويتمثل المعنى الأساسي في أن علاقات النغمة يتم تقييمها باستمرار كلما دققت النغمات، بحيث تتم معالجة السمات العلائقية بطريقة تعتمد على الوقت. وبالتالي يتم تقييم العناصر في المقام الأول من حيث علاقتها بالعناصر المجاورة مؤقتًا.

ومع ذلك فمن الممكن أن السمات البنائية الأعلى مرتبة مثل تلك التي حددها (Deutsch & Feroe, 1981; Lerdahl & Jackendoff, 1977) يمكن أن تعدل من هذه العملية في حالات معينة من خلال التأكيد على العلاقات التي تشكلها عناصر منفصلة محددة زمنيا وتشطب العلاقات بين عناصر محددة مؤقتة زمنياً. ولكن في غياب هذه التأثيرات الأعلى يُفترض أن المخطط الموسيقي سيعالج معلومات الملعب في سياقه الزمني المحلي.

وقد تبين أن هذا النظام الزمني وعلاقات الملعب قد ظهر في النغمات (Krumhansl, 1979)، والأوتار (Bharucha & Krumhansl, 1983; Krumhansl, Bharucha, & Castellano, 1982; Krumhansl, Bharucha, & Kessler, 1982). وفي هذه الدراسات تم العثور على الاختلافات في الأحكام ذات الصلة من نغمتين أو الأوتار كدالة من أجل الترتيب الزمني للعناصر السليمة، مع الترتيب المفضل اعتمادا على الاستقرار النسبي للعناصر داخل مفتاح السياق.

الموسيقى الثقيلة Preferences for Heavy Music:

عادة ما تشتمل الموسيقى الثقيلة على أنماط مثل النمط الحاد والنمط الكلاسيكي والمعدن الثقيل والراب (Larson, 1995). وعادةً ما يكون الجيتار وأساس الطبلة، مرتفعًا وسريعًا، ويعبر عن مجموعة متنوعة من العواطف الشديدة (مثل الغضب والاعتداء الجنسي).

وعلى الرغم من العديد من الرسائل المختلفة يتم نقلها في الموسيقى الثقيلة (على سبيل المثال الجنسي، والبيئي، والاجتماعي السياسي)، فإن موضوعاتها غالباً ما تكون مدفوعة بالنسبية الأخلاقية، وقيم التثبيط antiestablishment، والفرط في الذكورة. وقد وجدت العديد من

الدراسات العلاقات بين المراهقين الذين يعانون من القضايا النفسية والتفضيلات لمثل هذه الموسيقى. فعلى سبيل المثال المراهقين الذين يفضلون الموسيقى الثقيلة لديهم وجهات نظر أكثر تعاطفاً مع الانتحار والقتل والشيطانية (Wass et al., 1989). ويختبرون المزيد من الاضطرابات النفسية، ويظهرون المزيد من الغضب والمشكلات العاطفية. من أولئك الذين ليس لديهم مثل هذا التفضيل. تشير الأبحاث التي أجريت مع الشباب إلى أن تفضيل الموسيقى الثقيلة يرتبط بكونه مثيرًا للجنس، مع إظهار قدر أقل من الاحترام للمرأة، مما يظهر سلوكًا شخصيًا جنائيًا معادًا للمجتمع (Hansen & Hansen, 1990). ويكون أكثر عرضة للمخاطرة أو البحث عن الأحاسيس (Litle & Zuckerman, 1986). وقد اقترح الباحثون أن هذه العلاقات تحدث بسبب تطابق بين خصائص المستمعين والمواضيع في الموسيقى الثقيلة (على سبيل المثال رفض السلطة، فرط الاستقلالية، قبول السلوك المعاد اجتماعي (Arnett, 1991). ومن المرجح أن الموسيقى الثقيلة تتطابق مع صفات وشدة مشاعرهم (صعبة ، وحشية ، وغاضبة) مرتبطة بالمواضيع من خلال إيقاعاتها المتسارعة ووتيرتها السريعة، والأصوات المتضاربة.

تفضيلات الموسيقى الخفيفة Preferences for Light Music:

تتضمن الموسيقى الخفيفة عادةً أنماطًا مثل البوب في سن المراهقة والرقص (Schwartz, 1992; Thompson & Larson, 1995. وهي تتراوح بين القصص البطيئة والعاطفية مع مواضيع مهمة للألحان الإيقاعية المصممة للرقص.

على سبيل المثال تستكشف كلمات الأغاني في الموسيقى الخفيفة نمو الموضوعات والذكريات والعلاقات الرومانسية والعاطفية والعائلية والجنسية والاستقلالية والهوية (على سبيل المثال من أنا وأين أذهب؟)، والالتزام الاجتماعي (على سبيل المثال التوافق مع أقرانهم وقبولهم). وتتعلق العواطف والمشاعر المرتبطة بتجارب مستمعيها، وتهدئة مخاوفهم العاطفية، وتوفير التحقق من صحة المشاعر (Roe, 1985; Rosenbaum & Prinsky, 1987).

وتشير الأبحاث السابقة إلى أن الاستماع إلى الموسيقى من قبل المراهقين والشباب البالغين يرتبط في كثير من الأحيان بالقضايا النمائية فعلى سبيل المثال يفضل المراهقون الذين لديهم عدد قليل من الأصدقاء الموسيقى التي تتناول مواضيع الوحدة والاستقلالية، بينما يفضل الطلاب ذوو الثقة الأكبر في الآخرين والاستقلالية الأكبر عن تأثير الزملاء الموسيقى التي تثير حالات عاطفية إيجابية (مثل الحب والأمل) أكثر من أولئك الأقل ثقة والذين يحتاجون إلى قبول الآخرين (Gordon et al., 1992). وذكر Avery (1979) أن المراهقين يستمعون إلى الموسيقى بمواضيع الحكم الذاتي والهوية والحب والجنس. لكن ما هو غير معروف هو ما إذا كان تفضيل الموسيقى الخفيفة مرتبط بالتكوين النفسي العام لمستمعيها، أي شخصياتهم وقضاياهم التنموية وسلوكهم. أي هل يمكن للمرء أن يصف المراهقين الذين يفضلون الاستماع إلى الموسيقى الخفيفة؟.

تفضيل الموسيقى الانتقائية Eclectic Music Preference:

بعض المراهقين ليس لديهم تفضيلات قوية لأي من نمط موسيقى، لكنهم يظهرون مرونة في الاستماع إلى الموسيقى وفقًا للمزاج والسياق والاحتياجات الخاصة في ذلك الوقت. على سبيل المثال فقد يستخدمون الموسيقى في بعض الأحيان لتعكس مزاجهم والتحقق من صحتهم، ولكن في أوقات أخرى لتغيير حالتها المزاجية. وقد يحبون الاستماع إلى أنواع معينة من الموسيقى مع أقرانهم ولكن أنواع أخرى عندما يكونون بمفردهم. وعند التعامل مع قضايا النمو فإنها قد تستمع في بعض الأحيان إلى الراب النابض أو الأصوات المتناقضة للمعدن الثقيل، فعلى سبيل المثال عند التعامل مع مشاعر الرفض. وفي أوقات أخرى قد يختارون الاستماع إلى القصص العاطفية، فعلى سبيل المثال عند التعامل مع قضايا الاتصال والشوق.

وبالنسبة للكثير من المراهقين تنحصر قضايا النمو وتتدفق وفقا لظروف ليست مقلقة للتكيف بشكل جيد مع متاعب الحياة اليومية مع العائلة والأقران وقضاياهم النمائية (مثل الهوية والاستقلالية). وإذا كان من المتوقع أن يكون لدى المراهقين ذوي الأذواق الموسيقية الأكثر انتقائية ومتوازنة علامات على فإن أبعاد شخصيتهم تقع في مكان ما بين المراهقين الذين يفضلون الموسيقى الخفيفة والذين يفضلون الموسيقى الثقيلة. ومن المتوقع أيضا أن المراهقين الذين لديهم تفضيلات لصفات الموسيقى الثقيلة أو الخفيفة قد يواجهون مشاكل أكثر من أولئك الذين لديهم أذواق انتقائية في الموسيقى.

البروفيل الشخصي للمراهقين وتفضيل الموسيقى الثقيلة Profile of Adolescents Preferring Heavy Music:

يفضل المراهقون الموسيقى الثقيلة مما يعني أنهم أكثر ميلاً للاعتماد على الذات أو للإثبات قدراً أقل من تقدير الذات وارتفاع شكوكهم بالذات. وكانوا أكثر عرضة لاستجواب دوافع الآخرين وقدراتهم وقواعدهم؛ التواصل بطريقة غير حادة وغير حساسة؛ ومقاومة التغيير عندما يحاول الآخرون (مثل المدرسين والآباء) إقناعهم. كما أنه من المرجح أن يكونوا عدوانيين وينظر إليهم على أنهم مراهقون يعانون من مشاكل في مواجهة الذين يعانون من مشاكل (Millon et al., 1982). كما أنه من المرجح أن يكونوا عدوانيين وينظر إليهم على أنهم مراهقون يعانون من مشاكل.

وتدعم هذه النتائج الأبحاث السابقة وتوسعها من خلال استخدام مقياس صحيح من الناحية السريرية للشخصية وقضايا النمو المقابلة التي يرجح وجودها على الأرجح في العديد من نتائج الأبحاث السابقة، فعلى سبيل المثال رفض السلطة، وعدم الثقة واتخاذ مواقف غير متحيزة حول مشاعر الآخرين، وقبول السلوك المعادي للمجتمع، والتمتع الأقل في المساعي المعرفية، وتجنب العمل المدرسي (Arnett, 1991, 1992; Gordon et al., 1992).

ويفضل المراهقون الريفيون الموسيقى الثقيلة أكثر عرضة للإحساس الثابت بالهوية (مهمة تنموية حاسمة خلال فترة المراهقة) أو قد يظهرون ما وصفه Erikson (1968) بهوية سلبية. وكنتيجة لذلك قد يتمسكوا بالارتباك والضيق المعروف (Millon et al., 1982)، بدلاً من تحدي العالم المجهول الذي يصعب بناء والحفاظ على إحساس بالهوية (Steele & Brown, 1995; White, 1985). وقد يكون الاستماع لهذه الموسيقى أحد الطرق التي يتعاملون بها مع حالة الهوية المنتشرة هذه (Larson, 1995).

ومن خلال الاستماع للموسيقى التي تحتوي على مواضيع (مثل عدم الثقة وعدم فهم الذات) والأصوات (على سبيل المثال ، قاسية ومشوهة) فإنها تتطابق مع قضايا ومشاعر الهوية الخاصة بهم، كما إنها تتقاسم مع المستمعين الآخرين والفنانين الذين لديهم خصائص مشابهة. وهكذا يمكن للموسيقى الثقيلة (أ) أن تخبرهم أنهم ليسوا وحدهم في هذه المهمة النمائية، (ب) منحهم ملجأ للتحقق من صحة ارتباكهم حول الهوية، و (ج) توفير سياق آمن للبدء في استكشاف وتنظيم الحاسة النفس (North & Hargreaves, 1999; Schave & Schave, 1989).

وارتبط تفضيل للموسيقى الثقيلة مع وجود مستويات أعلى من عدم الراحة داخل الأسرة وتجربة الصراع مع أولياء الأمور حول قضايا الاستقلال والاعتماد. وتؤكد هذه النتيجة على الملاحظة أن المراهقين الذين يصفون علاقاتهم الأسرية بأنها غير قريبة منهم بأنهم يفضلون أشكالًا ثقيلة من الموسيقى. وقد ينتج عن الانفصال العاطفي داخل الأسرة بحث هؤلاء المراهقين عن وسائل أخرى للاتصال (Martin et al., 1993).

وبالتالي يمكن أن يصطفوا مجموعات خاصة من الأقران ممن الذين لديهم صعوبات مماثلة واستخدام الموسيقى تعكس هذه القضايا (Christensen & Roberts, 1998). وبالتالي تنظيم عواطفهم إلى حد ما. وكان التفضيل للموسيقى الثقيلة مرتبطًا بعدم التواصل، أو الشعور بالرفض أو سوء الفهم من قبل الآخرين، ومشاكل في مساعيهم الفكرية الرئيسية.

وبالنسبة لهؤلاء المراهقين فإن الاستماع إلى الموسيقى "المزعجة والاحتجاج" والموسيقى "الصعبة والشديدة" يُرجح أنها تعكس جودة وكثافة حالتهم الداخلية ويخفف عواطفهم المضطربة. مع العلم أن الآخرين لديهم نفس المشاعر كما لديهم يتيح لهم معرفة أنهم ليسوا عاطفيا وحدها وأن مشاعرهم حقيقية (Hrynchak & Fouts, 1998).

وقد ينطبق هذا عند الاستماع للموسيقى التي يؤديها موسيقيون مشابهون للعمر أو مع من تعرفهم؛ وقد يوفر هذا الاستماع إحساسًا تعويضيًا بالارتباط والانتماء وقد لا يكون متوفرًا في بيئتهم المباشرة. وقد تساعد الموسيقى الثقيلة أيضًا في تشتيت انتباههم عن العواطف المتقلبة مع التحفيز الخارجي الصاخب (Arnett, 1992; Litle & Zuckerman, 1986; McIlwraith & Josephson, 1985). وبالتالي الهروب أو تجنب المزاج وقضايا النمو غير المريحة (Roe, 1985; Rosenbaum & Prinsky, 1987; Thompson, 1990).

تفضيل المراهقين للموسيقى الخفيفة Profile of Adolescents Preferring Light Music:

كان المراهقون الذين يفضلون الموسيقى الخفيفة أكثر انشغالاً بمحاولة القيام بالأمور الصحيحة والمناسبة بينما يظلون يراقبون عواطفهم. كما أنهم أكثر عرضة لأن يكون لديهم اهتمام بالنمو، وحياتهم الجنسية وعلاقاتهم مع نظرائهم. أما فيما يتعلق بحياتهم الجنسية فكانوا يميلون إلى أن يواجهوا صعوبة أكبر في التوفيق بين معتقدات الطفولة وبين النبضات الجنسية الجديدة والقيم المتضاربة المحيطة بالتعبير عن رغبتهم الجنسية. وهذه النتيجة متناسقة مع Brown et al. (1993) الذي وجد أن المستمعين المتحمسين يحيطون أنفسهم بمحتوى الوسائط الجنسية (من المفترض أن يستكشفوا القضايا والمشاعر لأنفسهم). كما أظهروا بعض الصعوبة في التفاوض

على التوازن بين الاستقلال عن التبعية والاعتماد عليها، وهي نتيجة تتسق مع Larson (1995) الذي ذكر أن العديد من موضوعات الروك الناعم والأعلى تنطوي على الترابط codependency في العلاقات بين الأقران. وقد يرغب المراهقون في المشاركة مع المستمعين والفنانين الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلات، ومع الموسيقى الشعبية الشائعة التي تعمل كقاعدة مشتركة (Frith, 1981; Lull, 1992).

ومن المحتمل أن تنتج هذه القضايا مجموعة متنوعة من المشاعر السلبية أو المتضاربة، فعلى سبيل المثال: القلق، العطاء tender، الإثارة، الارتباك confusion. ويوفر الاستماع إلى الموسيقى الخفيفة التحقق من صحة هذه المشاعر (Larson et al., 1983; Roe, 1985; Rosenbaum et al., 1987; Thompson, 1990). ومن المحتمل أن يساعدهم على تنظيمها والتعبير عنها (Arnett, 1995)، من خلال الشعور بالهدوء مما يسمح لهم بمعرفة أنهم ليسوا عاطفيين وحدهم. وهكذا قد توفر الموسيقى الخفيفة وسيلة آمنة عاطفياً لتسهيل انتقالهم ليصبحوا أكثر استقلالية، ويعبرون عن البالغين ويجدون روابط ذات معنى (من خلال الموسيقى) مع الآخرين.

البروفيل الشخصي للمراهقين في ضوء انتقاء الأذواق الموسيقية Profile of Adolescents Having Eclectic Music Tastes:

يبدو أن المراهقين لديهم أذواق موسيقية انتقائية أقل صعوبة في التفاوض negotiating. فعلى سبيل المثال اثنين من المجموعات الأخرى، وقد كانوا لا يعانون من مشكلات مهمة تتعلق بمفهوم الذات، والتعامل مع السلطة، والقلق بشأن علاقاتهم الجنسية وعلاقاتهم مع الأقران، ومشاكل مع عائلاتهم، ولا يعانون من مخاوف أكاديمية.

وهذا يشير إلى أنهم يستخدمون الموسيقى بمرونة وفقًا للمزاج (على سبيل المثال للتعبير والتحقق، والتغيير)، والسياق (على سبيل المثال بمفردهم مع الأقران)، والاحتياجات الخاصة في ذلك الوقت (على سبيل المثال العلاقة، والاستقلالية). ومن غير المعروف ما إذا كان وجود الذوق الانتقائي للموسيقى ييسر تعديل المراهقين وما إذا كان الأشخاص الذين يتم ضبطهم بشكل جيد لديهم أذواق انتقائية في الموسيقى.

وبمعرفة المزيد عن هذه المجموعة، فقد نفهم بشكل أفضل العلاقة بين الاستماع للموسيقى ونتائج التكيف الإيجابي للمراهقين (على سبيل المثال العلاقات الإيجابية بين الأهل والأقران، والأداء المدرسي، والجنس).

المراجع

Arnett, J. J. (1991). Adolescence and heavy metal music: From the mouths of metalheads. Youth Soc.23(1): 76–98.

Arnett, J. J. (1992). The soundtrack of recklessness: Musical preferences and reckless behavior among adolescents. J. Adolesc. Res. 7(3): 313–331

Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. J. Youth Adolesc.24(5): 519–533

Avery, R. (1979). Adolescents' use of the mass media. Am. Behav. Sci. 23: 53–70.

Bartlett, J. C., & Dowling, W. J. (1980). Recognition of transposed melodies: A key-distance effect in developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance,* 6,501-515.

Bharucha, J., & Krumhansl, C. L. (1983). The representation of harmonic structure in music: Hierarchies of stability as a function of context. *Cognition*, *13*(1), 63-102

Brown, J. D., White, A. B., & Nikopoulou, L. (1993). Disinterest, intrigue and resistance: Early adolescent girls' use of sexual media content. In Greenberg, B., Brown, J. D., and Buerkel-Rothfuss, N. (eds.), Media, Sex, and the Adolescent. Hampton Press, Kresskill, NJ.

Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). It's Not Only Rock and Roll: Popular Music in the Lives of Adolescents. Hampton Press, Cresskill, NJ

Cuddy, L. L., Cohen, A. J., & Miller, J. (1979). Melody recognition: The experimental application of musical rules. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *33*, 148

Deutsch, D., & Feroe, J. (1981). The internal representation of pitch sequences in tonal music. *Psychological review, 88*(6), 503.

Dewar, K. M., Cuddy, L. L., & Mewhort, D. J. (1977). Recognition memory for single tones with and without context. *Journal of*

Experimental Psychology: Human Learning and Memory, *3*(1), 60.

Dowling, W. J. (1978). Scale and contour: Two components of a theory of memory for melodies. *Psychological review*, *85*(4), 341.

Erikson, E. (1968). Identity: Youth and Crisis. W. W. Norton, New York.

Francès, R. (1972). *La perception de la musique* (Vol. 14). Vrin.

Frith, S. (1981). Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock.. Constable, London.

Gordon, T., Hakanen, E., & Wells, A. (1992). Music preferences and the use of music to manage emotional states: Correlates with selfconcept among adolescents. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Miami, FL, May 1992

Hrynchak, D., & Fouts, G. (1998). Perception of affect attunement by adolescents. J. Adolesc. 21: 43–48.

Krumhansl, C. L. (1979). The psychological representation of musical pitch in a tonal context. *Cognitive psychology*, *11*(3), 346-374.

Krumhansl, C. L., & Kessler, E. J. (1982). Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys. *Psychological review*, *89*(4), 334.

Krumhansl, C. L., Bharucha, J., & Castellano, M. A. (1982). Key distance effects on perceived harmonic structure in music. *Perception & Psychophysics*, *32*(2), 96-108.

Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. J. Youth Adolesc.24(5): 535–550

Larson, R., and Kubey, R. (1983). Television and music: Contrasting media in adolescents life. Youth Soc.15(1): 13–31.

Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1977). Toward a formal theory of tonal music. *Journal of music theory*, *21*(1), 111-171.

Litle, P., & Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and music preference. Pers. Ind. Differ. 7(4): 575–577

Litle, P., and Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and music preference. Pers. Ind. Differ. 7(4): 575–577..

Lull, J. (1992). Popular music and communication: An introduction. In Lull, J. (ed.), Popular Music and Communication (2nd edn.). Sage, Newbury Park, CA, pp. 1–32

Martin, G., Clarke, M., & Pearce, C. (1993). Adolescent suicide: Music preference as an indicator of vulnerability. J. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 32(3): 530–535.

McIlwraith, R. D., & Josephson, W. L. (1985). Movies, books, music, and adult fantasy life. J. Commun. 35: 167–179.

Millon, T., Green, C. J., & Meagher, R. B. (1982). Millon Adolescent Personality Inventory. National Computer Systems, Minneapolis, MN.

North, A. C., & Hargreaves, D. J., (1999). Music and adolescent identity. Music Educ. Res. 1(1): 75–92

Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. Commun. Res.12: 353–362

Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. Commun. Res.12: 353–362.

Rosenbaum, J., & Prinsky, L. (1987). Sex, violence, and rock n roll: Youth's perceptions of popular music. Popular Music Soc. 11: 79– 89.

Schave, D., & Schave, B. (1989). Early Adolescence and the Search for Self: A Developmental Perspective. Praeger, New York

Schwartz, K. (1992). Adolescents and Their Music: An Analysis of Variables Related to Adolescents' Music Listening, Involvement, and Preferences. Master's Thesis, University of Calgary

Schwartz, K., & Fouts, G. (1998). Personality of adolescents and amount of time listening to music. Paper presented to the Western Psychological Association, Albuquerque, NM, April 1998.

Steele, J. R., & Browne, J. D. (1995). Adolescent room culture: Studying the media in the context of everyday life. J. Youth Adolesc. 24(5): 551–576

Thompson, K. P. (1990). What do we know about teenagers and popular music? Quires 19(4): 14–16.

Thompson, R. L., & Larson, R. (1995). Social context and the subjective experience of different types of rock music.J. Youth Adolesc.24(6): 731–744.

Wass, H., Raup, J. L., Cerullo, K., Martel, L. G., Mingione, L. A., & Sperring, A. M. (1989). Adolescents' interest in and views of destructive themes in rock music. Omega 19: 177–186

White, A. (1985). Meaning and effects of listening to popular music. J. Counse. Dev. 64: 65–69.

الفصل الثامن

الموسيقى وعلم النفس الايجابي

Music and Positive psychology

إعداد: تيم باتستون
لي ووترز

مقدمة:

لوحظ في الآونة الأخيرة أن مجال علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في التعليم آخذ في الازدياد. وقد طلب الباحثون في مجال التعليم الإيجابي للمدرسين بدمج مبادئ علم النفس الإيجابي في طرق وأساليب التدريس الخاصة بهم. وتقدم الموسيقى نموذج للتعليم الإيجابي في ستوديوهات الموسيقى Positive Instruction in Music Studios (PIMS). ويطرح نموذج PIMS عملية من أربع خطوات مبنية على الأدلة تستند إلى أدلة الأبحاث القادمة من علم النفس الإيجابي حيث إنها تنطبق على تعليم الموسيقى في الاستوديو.

ويعد PIMS لديه القدرة على زيادة مشاركة الطلاب والتعلم في إعداد استوديو الموسيقى من خلال البدء في الدروس بطريقة إيجابية، وتأكيد نقاط القوة والتوقف عن إدراك الإنجاز (بالإضافة إلى تصحيح الأخطاء)، وتقديم ملاحظات محددة تتعلق بالعملية.

علم النفس الايجابي وعلاقته بالموسيقى:

علم النفس الإيجابي Positive Psychology هو مجال جديد نسبياً (Duckworth et al., 2005; Linley et al., 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). التي تدرس علميا الازدهار والأداء الأمثل للأفراد والجماعات والمؤسسات (Gable & Haidt 2005). وهو يركز على نقاط القوة والفضائل والظروف المفيدة والعمليات التي تساهم في تحقيق الرفاهية والأداء الإيجابي. ويهدف علم النفس الإيجابي إلى توسيع تركيز علم النفس للانشغال بإصلاح سلبيات الحياة لتوسيع نطاق الإيجابيات (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). ومنذ نشأتها نمت مجال علم النفس الايجابي بسرعة وتوسعت خارج مجال علم النفس إلى تخصصات مثل التعليم (Rusk & Waters, 2013).

كما إن تطبيق علم النفس الإيجابي في التعليم يطلق عليه التعليم الإيجابي بواسطة Seligman et al. (2009)، الذين يحددون التعليم الإيجابي كمقاربة للتعليم الذي يعزز المهارات والمهارات الأكاديمية التقليدية من أجل السعادة والرفاهية. يمكن للمدارس "تعليم مهارات الرفاهية ومهارات التحصيل" (Seligman et al., 2009). ويسعى التعليم الإيجابي إلى ضمان تطوير القدرات الأكاديمية للطالب في انسجام تام مع تطور شخصيته ومرونته (Bereznicki et al., 2008; Berkowitz, 2005; Vaughan, 2000).

وأكدت (Waters, 2011; White & Waters, 2014; Pawelski & Moore, 2012) أنه يمكن تضمين النماذج الإيجابية والممارسات التعليمية في مناهج التخصصات الأكاديمية التقليدية، وتماشياً مع هذا الادعاء نقترح أن تدريس ستوديو الموسيقى يمكن أن يكون علمًا

تربويًا لنشر علم النفس الإيجابي. وعلى هذا النحو فإن إجراء تحليل ناقد وتحويل العلم إلى ممارسة في استوديوهات الموسيقى Positive Instruction in Music Studios (PIMS). ويعتمد هذا النموذج على علم النفس الإيجابي الجديد ويسعى إلى دعم المعلم في استخدام مناهج التعليم والتعلم المختلفة، وجعل التعلم مرئيًا، وتشكيل علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين، وتعزيز رفاهية الطلاب.

القدرة على التعليم الموسيقي لتعزيز رفاهية الطالب The Capacity for Music Education to Boost Student Well-being:

وفقًا لأراء Hallam (2001) يتمتع التعليم الموسيقي بالقدرة على تعزيز التطور الفكري والاجتماعي والعاطفي للطالب من خلال بناء التفاعل والثقة بالنفس والتركيز والحساسية العاطفية. وجادل Custodero (2003) بأن الموسيقى هي طريقة لتشجيع التحفيز الجوهري والمشاركة في الطلاب. وفي هذا الصدد قد تكون الموسيقى مجال انضباطي يتوافق بشكل جيد مع نوايا علم النفس الإيجابي والتعليم الإيجابي.

وأدعى Rich (2012) أن علم النفس الإيجابي يمكن أن يلعب دوراً في تطوير موهبة الطلاب وتعزيز التدفق الانفعالي والإبداع والمرونة. وبشكل أكثر تحديدًا فأن المنهج القائم على القوة الذي يعكس فهمًا لظروف التدفق الانفعالي قد يؤدي إلى المرونة والفرح للموسيقي. كما أكد Rich (2012) أن علم النفس الإيجابي يسهل تطور نماذج أكثر إيجابية لتنمية المواهب الموسيقية. وتظهر الأبحاث أن الموسيقى غالباً تجعل الطلاب يعانون من مستويات عالية من التوتر والقلق في بعض الأحيان (Fehm & Schmidt 2006; Maroon 2002; Osborne & Kenny 2005; Patston 2014). وهذا يختلف مع دراسة von Georgi, Göbel & Gebhardt (2009) التي ترى بعدم وجود علاقة بين استراتيجيات التكيف واستراتيجيات تعديل الانفعال، وهذا يعني أنها تعدل الحالة المزاجية الموقفية ولا علاقة لها بطريقة تكيف الفرد مع الواقع على المدى الطويل، وهذا يعني تأثير لحظي موقفي للموسيقى.

وعلى هذا النحو ركزت تدخلات الموسيقي على كيفية الحد من هذه الحالات العاطفية السلبية باستخدام التقنيات التي تنطوي على الحد من الإجهاد والعلاج السلوكي المعرفي (Craske & Craig 1984; Patston 2014; Roland 1993). وبدلاً من تشجيع الحالات الإيجابية بشكل منهجي في طلاب الموسيقى.

ودرست الأبحاث تجربة التدفق الانفعالي أثناء ممارسة الموسيقى للطلاب، كما درست تأثير تدخلات علم النفس الإيجابي قبل الأداء على الأداء. فعلى سبيل المثال أفاد Fritz & Avsec (2007) أنه عندما تعرض الطلاب الجامعيين لتدفق الانفعال أثناء ممارستهم الموسيقية، فقد ارتبط ذلك بزيادة المشاعر الإيجابية ورضا الحياة. واختبر Broomhead et al. (2012) تأثير أسلوب التدريس علم النفس الإيجابي على الأداء التعبيرية من ١٥٥ المطربين صغار. وتضمن تدخل علم النفس الإيجابي روتينًا سابقًا للتنفس وتكرارًا صامتًا لكلمات "جريئة" و "واثقة". وتفوق الطلاب في مجموعة علم النفس الإيجابي على أقرانهم المغنين في المدارس الثانوية الذين لم يستخدموا أسلوب علم النفس الإيجابي. وأظهروا أداءً تعبيريًا وديناميكيًا وعوامل أداء وتوقيتًا أعلى بكثير.

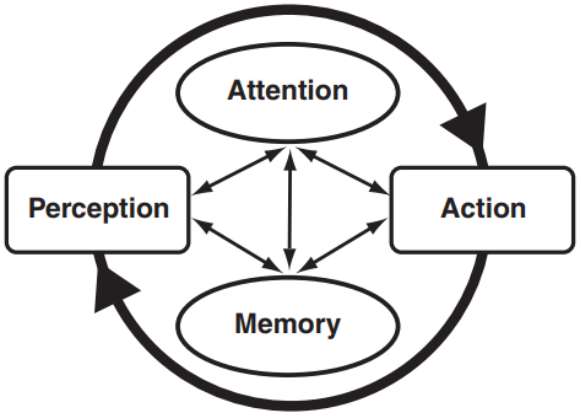
وبالإضافة إلى دراسة تأثيرات التدريس الموسيقي على التدفق الانفعالي للطلاب، بينما درست أبحاث أخرى تأثير علاقة المعلم والموسيقى بين الطلاب والموسيقى على الرفاهية. ومنها ما قام Bakker (2012) بتوسيع تجارب التدفق المتبادل بين الطالب والمعلم. في دراسته على ١٧٨ من مدرسي الموسيقى و ٦٠٥ طلاب من ١٦ مدرسة موسيقية مختلفة، وأظهرت النتائج أن التدفق بين الطالب والمعلم كان معديًا ومحفزًا في كلا الطرفين بحالة من الرفاهية.

لذلك على الرغم من أن الأبحاث حول تطبيقات علم النفس الإيجابي للموسيقى الجنينية embryonic، فإن النتائج التي تم الحصول عليها تشير إلى أن أنها منطقة تستحق الاستكشاف. وعلاوة على ذلك وبالنظر إلى ما وراء علم النفس الإيجابي فقد توصل علم النفس الموسيقي إلى أن الآلة موسيقية تؤثر على دوافع الفرد وكفاءة الذات (McPherson & Welsh 2012). ويولد التدريس الكفاءة الذاتية الإيجابية التي تقدم الطلاب من حالة خارجية إلى دافع جوهري، يساعد حواس الطلاب الموسيقيين على الاستقلالية والرفاهية والكفاءة (McPherson & Welsh 2012).

بالمقابل فإن التدريس الذي يعيق تطور الكفاءة الذاتية ويقوض تطوير الدافع الجوهري الذين أصبحوا متحمسين وقلقين (Craske & Craig 1984; Kivimäki, 1995; Patston 2014). وأشارت النتائج إلى أن نموذج التدريس القائم على علم النفس الإيجابي سيكون مفيدا لإشراك طلاب الموسيقى الاستوديو.

الموسيقى في علاقتها بالجوانب المعرفية والحسية Sensation and cognition perspectives of music:

ويطرح Janata (2009) النموذج التالي مكون من أربعة متغيرات منهم اثنين معرفية والآخرى حسية فالعمليات الحسية وهي الادراك (التصور) أو الفعل أو الموقف الحسي، وجميع متغيرات النموذج تفترض التفاعل كما في الرسم التالي:



شكل (١): العلاقات التبادلية بين المتغيرات المعرفية والحسية للموسيقى.

ويجسد مفهوم "الادراك = دورة العمل" حقيقة أن السلوكيات الطبيعية تتكشف في الوقت وتعتمد على التفاعل بين نظرتنا للعالم من حولنا وأعمالنا استجابة لتلك التصورات، فعلى سبيل

المثال عندما تقوم عازفة الكمان بسحب القوس عبر خيط، فإنها قد تعدل الضغط استجابة للصوت الذي تسمعه حتى تتمكن من تحقيق الصوت المرغوب أو النغمة المرغوبة.

يرمز أيضًا إلى أن تكرارات الإدراك = دورة العمل تتشكل من خلال عمليات الانتباه والذاكرة. يمكننا تركيز انتباهنا على الاستماع لسمات محددة في اللحن ويمكننا القيام بذلك إما عن طريق الإلمام بلحن معين أو الإلمام العام بالموسيقى ذات الالحان الغربية. بدلاً من ذلك يمكننا تركيز انتباهنا على جانب العمل من الأشياء، فعلى سبيل المثال عندما نغني أو نلعب لحن من الذاكرة مع الصياغة المرغوبة

التدريس باستخدام ستوديو الموسيقى في المدارس Studio Music Instruction in Schools:

يختلف محتوى الموسيقى - التعليم، الجودة، والغرض بشكل كبير في جميع أنحاء العالم. وفي بعض البلدان (على سبيل المثال فنزويلا وأفغانستان) يتم استخدامه كنموذج للإدماج الاجتماعي. وفي معظم مدارس العالم الأول (على سبيل المثال فنلندا، سنغافورة، أستراليا، المملكة المتحدة) هو جزء طبيعي من التعليم (McPherson & Welsh 2012).

ومع ذلك فإن الدروس الموسيقية حتى وإن بدأت في إعداد الفصل الدراسي، وأصبحت نشاطًا تقديريًا. وقد يختار الطلاب دراسة ما تعلمه من دروس موسيقية بألالاتهم. وتتم إزالة الطلاب من فصول الجدول الدراسي، أو تعلم قبل أو بعد المدرسة من أجل التدرب على شخص واحد في الاستوديو مع معلمهم. ويحتاج المعلمون إلى الطلاب الذين يرغبون في العودة أسبوعًا بعد أسبوع.

ونقترح مشاركة الطلاب في دروس الموسيقى بالاستوديو، ويمكن تعزيزها من خلال أسلوب التدريس الذي يعتمد على نقاط قوتهم ويجد طرقًا لتيسير العلاقات الأعمق مع الطلاب من خلال عدسة تقديرية. ونقترح إطارًا يكمل الممارسة التربوية الحالية من خلال تحسين مشاركة الطلاب والتعلم في الاستوديو من خلال تزويدهم بعقلية أكثر إيجابية تجاه تصحيح الأخطاء والتحسين التقني.

نموذج للتعليم الإيجابي في ستوديوهات الموسيقى Positive Instruction in Music Studios (PIMS)

ينشر نموذج PIMS صراحة مبادئ أساسية من علم النفس الايجابي في تدريس استوديو الموسيقى. من المهم أن نفهم أنه يمكن استخدام النموذج بشكل متكرر وأن المدرسين والطلاب يمكنهم التنقل بين الخطوات الأربع. والنموذج ليس صيغة يجب اتباعها خطوة بخطوة ، يمكن استخدام كل مكون على حدة حسب الحاجة.

يمكن دمج نموذج PIMS في برامج محددة تعتمد على الطرق مثل طريقة Suzuki في اللعب بأداة أو طريقة Estill للتوجيه الصوتي، لأنها توفر منهجًا فلسفيًا أساسيًا لطرق التدريس التي قد تعزز تعلم الطلاب ومشاركتهم. وهذا يعني أنه يمكن للمدرسين الاستمرار في استخدام

أساليبهم التربوية الحالية في إطار عملية فلسفية من أربع خطوات. وأوضح نموذج PIMS أربع عمليات رئيسية يمكن أن تسهل تجربة تعليمية أكثر إيجابية وتعزز تعلمًا أكبر:

١) أبدأ بتدريبات تمهيدية إيجابية مثل تقنية "ماذا نريد فعلاً؟ (Seligman et al. 2005). يليها استمتاع الطلاب بها بأداء أي شيء يعتقد أنه جيد (McPherson, 2005).

٢) تحديد نقاط القوة لتوقعاته كما تم نشرها أثناء ممارسة الموسيقى الخاصة بهم (Brdar & Kashdan, 2010).

٣) استخدام وقفة إيجابية عن طريق التوقف عندما يقوم الطالب بعمل جيد (Kirschenbaum et al., 1982).

٤) استخدام الثناء الايجابي من خلال مدح الجهد والأسلوب (Dweck, 2007).

أولاً: التمهيد الايجابي Positive Priming:

تتبع معظم دروس الأستديو التقليدية مسارًا مألوفًا: عملية إحماء يتبعها تمرين تقني، يتبعها إصلاح الأخطاء في سيناريو المسرحية (Duke & Henninger, 1998). ومن خلال اتباع نهج علم النفس الايجابي، ونقترح أن الدروس يمكن أن تبدأ بطريقة إيجابية وتأكيدية. التأسيس الإيجابي يهيئ المزاج ونبرة الدرس الذي سوف يتبعه. أسلوب ماذا نريد فعلا التي نشرها لأول مرة ويطلب من الناس التركيز على الجوانب الإيجابية للوضع. وقد ارتبط هذا الأسلوب ارتباطًا كبيرًا بالرفاهية لدى البالغين (Seligman et al., 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009).

واستخدم Fredericksson (2004) نظرية الاتساع والبناء Broaden and Build theory لدراسة العلاقات بين التعلم والصحة النفسية. ويبحث جوهر النظرية في أن العواطف الإيجابية تنتج وظيفة مثالية لدى الأفراد من خلال إثارة الرغبة في اللعب والاستكشاف. وتعني العاطفة الإيجابية الناتجة أن الناس أكثر احتمالاً للبناء على المهمة التي يؤدونها. ومنح المكون الأولي من نموذج PIMS الطلاب شرارة لإشعال والحفاظ على نظرة إيجابية عن أنفسهم وصنع الموسيقى الخاصة بهم.

وهناك العديد من الطرق لبدء الدرس بشكل إيجابي. ويبدأ كل درس بالسؤال "ما هو التأثير الايجابي للدرس الأخير؟" يتم تشجيع الطلاب على مناقشة أي شيء من كيفية استمتاعهم بلعب دور لوالديهم، وكيف يتقنون جملة صعبة. وهذا يعزز الطبيعة الإيجابية لخبراتهم الموسيقية خارج الاستوديو. ولا ينبغي أن يكون هذا السؤال مرتبطًا بالممارسة، ويرتبط بأي جانب من جوانب الموسيقى التي يتمتع بها الطالب أو يقدره منذ الدرس الأخير. وفي نهاية الدرس يطرح سؤال مفتوح حول الأذواق أو الآراء أو الفلسفات أو القيم التي يحملها الطالب فيما يتعلق بالموسيقى.

يمكن لمثل هذه المعرفة مساعدة المعلمين على فهم طلابهم ووضع أساليب ومواد أكثر فعالية. ومن المتوقع أن تزيد الثقة في قدرتهم على التعبير عن آرائهم احترام الذات (Dweck, 2007). وبعد هذه المناقشة القصيرة يتم تشجيع الطلاب على بدء عزف مقطوعة يستمتعون بها

ويقوم الطالب بعزف العديد من مقتطفات أو المقطوعات للاستمتاع في المنزل، أكثر من ممارسة فيما يوجهه معلمهم (Hallam, 2001).

وفي كثير من الأحيان تعظف إحدى المقطوعات الأولى التي أتقنها (2005) McPherson. ويتم التحقق من صحة نظام القيمة الموسيقية للطالب. ويعتقد أن هذه العملية ستشمل التركيز العقلي والموسيقي والفني للطالب بسرعة أكبر من عرض المقاييس. ومن المرجح أن يتم إشراك الطلاب الذين يعتقدون أنهم يستطيعون المساهمة في الدورة ومحتوى الدرس من خلال هذه العملية (Blackwell et al., 2007).

وتؤثر الموسيقى بدلالات إيجابية منذ بداية الدرس، إذ يمكن للمدرس أن يركز على الجوانب الفنية أو المرجعية كما يفضل معتمداً على الجوانب الإيجابية التي أظهرها الطالب في أول عمل قاموا به. وهذا الشعور يساعد على المشاركة والشعور بالكفاءة الذاتية (Kirschenbaum et al. 1982; Kivimäki 1995).

ثانياً: تحديد نقاط القوة Strengths Spotting:

واحدة من الموضوعات البارزة للدراسة في علم النفس الايجابي هي تحديد نقاط القوة في الشخصية. وفي عام ٢٠٠٤ قام البروفيسور كريس بيترسون والبروفيسور مارتن سيليجمان بتطوير إطار عمل بعنوان "القيم في العمل" Values in Action (VIA)، والذي حدد ٢٤ نقطة قوة في الشخصية. وتندرج كل قوة من الـ ٢٤ ضمن أحد الفضائل الستة الأساسية: الحكمة والشجاعة والإنسانية والعدالة والاعتدال والتعالي.

وعرف Brdar & Kashdan (2010) نقاط القوة الشخصية على أنها صفات موجودة مسبقًا تنشأ طبيعياً، وتشعر بالأصالة، وتحفز جوهريًاً على استخدامها وتنشيطها. وتختلف نقاط القوة عن القدرات والمهارات (مثل الذكاء، والبراعة الرياضية، القدرة الموسيقية، أو القدرة الفنية). وقد لا يكون الجميع على مستوى عال من الموهبة، ولكن كل شخص لديه شخصية. ومن المهم التأكيد على أن قوة الشخصية تختلف عن الموهبة (Seligman, 2002).

وقد يكون لدى الموسيقي الشاب أذن جيدة جدًا وقدرة على محاكاة الآخرين (الموهبة)، ولكنه يفتقر إلى قوة الشخصية مثل الفضول وحب التعلم والمثابرة لتطوير مهارات قراءة النوت الموسيقية. وقد أظهرت الأبحاث أن نموذج قوة الشخصية كان أداة تعليمية ناجحة في تخصصات أكاديمية أخرى مثل الفنون واللغة (Seligman et al., 2005). ومنهج التطوير الشخصي (Madden et al., 2010).

ويمكن لمعلمي استديو الموسيقى استخدام إطار قوة الشخصيات VIA لتعزيز التعلم وتلبية احتياجات طلابهم. وهذا التعلم يتميز بأنه مرن وأكثر احتمالا لتعزيز مشاركة الطلاب (Vaughn & Parsons 2013). ومن المرجح أن يحافظ المعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات تعليمية خاصة بالطلاب على اهتمام الطلاب وأن يكونوا معلمين أكثر فعالية. ومن وجهة نظر الطالب سيظهر معلمه اهتمامًا نشطًا بالطلاب ككل، وليس فقط قدراتهم الموسيقية والفنية (Darling-Hammond 2000; Duckworth et al. 2009).

ثالثاً: الايقاف المؤقت الايجابي Positive Pause:

ومن الشائع أن ينتظر المدرسون حتى يسمعوا خطأ العزف ثم يتوقفون ويصححون (Duke & Simmons, 2006). ووجدت Kirschenbaum et al. (1982) أن الإيقاف المؤقت للتفكير في سياق الأداء الموسيقي يعزز بشكل كبير الأداء و أكثر من التوقف لمجرد التوقف في الأخطاء غير الصحيحة.

وفي إطار نموذج PIMS يتم تشجيع مدرسي الموسيقى على مطالبة الطالب بالتوقف بعد أن يحصلوا على شيء صحيح، سواء أكان ذلك إيقاعًا، أو عرضًا تقديميًا، أو عبارة. ويتم إخبار الطلاب بأن الدروس تدور حول محاولة العثور على ما يفعلونه بشكل جيد وذلك لتعزيز التأثير الإيجابي للتعلم.

وهذا النمط من التعليم لا يبني ثقة الطلاب فحسب، بل يشجع الطلاب أيضًا على استكشاف الحلول في الممارسة المستقلة من خلال التركيز على نقاط القوة، للتشجع على الاستمتاع بالعملية. ولا تهدف هذه الخطوة إلى استبدال الأساليب التقليدية لإيقاف الطلاب عندما يرتكبون خطأ، بل نشجع مدربي الأستوديو على التفكير في خيار التوقف الإيجابي كإستراتيجية تعلم فعّالة (Dweck, 2007).

ونظراً لمستويات عالية من القلق والكمال في الأداء في التعليم الموسيقي ويكون المنهج الإيجابي لحل المشكلات مفيد (Osborne & Kenny 2005; Patston 2010, 2014). واقترح Kirschenbaum et al. (1982) أن هناك آليتين قد تؤديان إلى التفكير الإيجابي في العمل هما: (١) الاهتمام و (٢) التعزيز. ففي إعداد ستوديو الموسيقى ، قد يتعلق الاهتمام بطالب يذكر نفسه بموضع الإصبع الصحيح قبل تشغيل عبارة. قد يرتبط التعزيز بتكرار عبارة أو مقطع تم تنفيذه بشكل صحيح.

رابعاً: الثناء Process Praise:

وقد حظي مفهوم العقلية الثابتة باهتمام الأدبيات التعليمية (Coyle, 2009; Dweck, 2007; Heyman et al., 1992; Mueller and Dweck, 1998). ويعتقد أن الطلاب ذوو العقلية الثابتة لديهم مستوى ثابت من الذكاء أو الموهبة. وكان الاعتقاد بأن الموسيقيين يولدون ولا يصنعون وجهة نظر مهيمنة في الموسيقى منذ المحاولات الأولى للتنبؤ بالمواهب الموسيقية (Lehmann & Gruber, 2006).

وفي المقابل يعتقد أولئك الذين لديهم عقلية متطورة أن مواهبهم يمكن تطويرها، وأنه خلال التطبيق سيتم مكافأة الطلاب مع التحسن (Coyle, 2009; Dweck, 2007). وعرّف Dweck (2007) الأساليب العقلية المتطورة على أنها جوانب محددة من الاطراء أثناء التدريب بصورة تقلل التوتر والتقلق وتزيد المرونة وحل المشكلات، (Kamins & Dweck 1999).

وتعتمد فكرة نمو النظام العقلي على تطبيقات واضحة في ستوديو الموسيقى. وباستخدام نموذج PIMS، يقوم المعلم بعمليات الإطراء في عمليات حل المشكلات أو تطوير الأساليب أو

التصـميم أو التركيـز ضـمن سـياق موسـيقي. ونتوقـع أن المشـاركة تولـد الـدافع وتعـزز لـدى الطـلاب حبًـا للموسـيقى وحبًـا للـتعلم. وسـيعطي المعلـم الثنـاء علـى الطريقـة التـي يسـتخدم فيهـا الطالـب استراتيجيات تخطيط الأهداف وتنفيذها، أو التفاعل في المهمة.

المراجع

Bakker, A. (2012). Flow among musicians: measuring peak experiences of student performers. Journal of Research in Music Education, 60, 6–25

Bereznicki, B., Brown, D., Toomey, R., & Weston, J. (2008). At the heart of what we do: values education at the centre of schooling. The final report of the values education good practice schools project—stage 2. Carlton South: Curriculum Corporation.

Berkowitz, M. C. (2005). Character education: parents as partners. Educational Leadership, 63(1), 64.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. Child Development, 78, 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Brdar, I., & Kashdan, T. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: an empirical investigation of structure and correlates. Journal of Research in Personality, 44, 151–154. doi:10.1016/j.jrp.2009.12.001.

Broomhead, P., Skidmore, J., Eggett, D., & Mills, M. (2012). The effects of a positive mindset trigger word pre-performance routine on the expressive performance of junior high age singers. Journal of Research in Music Education, 60, 62–80. doi:10.1177/0022429411435363.

Coyle, D. (2009). The talent code. New York: Random House.

Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory. Behaviour Research and Therapy, 22(3), 267–280. doi:10.1016/0005-7967(84)90007-X.

Custodero, L. A. (2003). Perceptions of challenge: a longitudinal investigation of children's music learning. Arts and Learning, 19, 23–53

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. Journal of Positive Psychology, 19, 540–547. doi:10.1080/17439760903157232.

Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. Journal of Research in Music Education, 46, 482–495. doi:10.2307/3345345.

Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 170, 7–19.

Dweck, C. S. (2007). Mindset. New York: Random House.

Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. Journal of Anxiety Disorders, 20(1), 98–109. doi:10.1016/j.janxdis.2004.11.011.

Fritz, B., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. Horizons of Psychology, 16(2), 5–17

Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? General Psychology, 9, 103–110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. Psychology of Music, 40(5), 652–680. doi:10.1080/14613800020029914.

Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. Child Development, 63, 401–415.

Janata, P. (2009). Music and the self. In *Music that works* (pp. 131-141). Springer, Vienna.

Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. Developmental Psychology, 35, 835–847

Kirschenbaum, D. S., Ordman, A. M., Tomarken, A. J., & Holtzbauer, R. (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: brain power bowling. Cognitive Therapy and Research, 6(3), 335–342. doi:10.1007/ BF01173581.

Kivimäki, M. (1995). Test anxiety, below-capacity performance, and poor test performance: intrasubject approach with violin students. Personality and Individual Difference, 18(1), 47–55. doi:10.1016/0191-8869(94)00115-9.

Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 457–470). Cambridge: Cambridge University Press.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: past, present and (possible) future. The Journal of Positive Psychology, 1(1), 3–16.

Madden, W., Green, S., & Grant, T. (2010). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: enhancing engagement and hope. International Coaching Psychology Review, 6, 71–83.

Madsen, C. K., & Duke, R. A. (1985). Observation of teacher/student interactions in music: observer perceptions versus actual events. Journal of Research in Music Education, 33, 205–214.

Maroon, M. T. (2002). Potential contributors to performance anxiety among middle school students performing at solo and ensemble contest (Unpublished doctoral dissertation) (pp. 1–96). USA: Kent State University

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. Psychology of Music, 33(1), 5–35. doi:10.1177/0305735605048012.

McPherson, G. E., & Welch, G. (Chief Eds.), (2012). The Oxford handbook of music education (Volume 1), New York: Oxford University Press

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 33–52

Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. Journal of Anxiety Disorders, 19(7), 725–751. doi:10.1016/j.janxdis.2004.09.002

Patston, T. (2010). Cognitive mediators of music performance anxiety (Unpublished doctoral dissertation). Australia: University of Sydney.

Patston, T. (2014). Teaching stage fright? Implications for music educators. British Journal of Music Education, 31, 85–98. doi:10.1017/S0265051713000144.

Pawelski, J. O., & Moore, D. (2012). What is the eudaimonic turn? and The eudaimonic turn in literary studies. In J. O. Pawelski & D. J. Moores (Eds.), The eudaimonic turn well-being in literary studies (pp. 1–64). Madison: Fairleigh Dickinson University Press.

Rich, G. (2012). A cinematic lens on talent development in piano prodigies: considerations for positive psychology. Psychology, 3, 1161–1165. doi:10.4236/psych.2012.312A171.

Roland, D. J. (1993). The development and evaluation of a modified cognitive-behavioral treatment for musical performance anxiety. Unpublished doctoral dissertation, University of Wollongong, Australia.

Rusk, R., & Waters, L. (2013). (In press). Tracing the size, reach, impact and breadth of positive psychology. Journal of Positive Psychology. doi:10.1080/17439760.2013.777766.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), The

handbook of positive psychology (pp. 3–12). New York: Oxford Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. American Psychologist, 60, 410–421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5

Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. Journal of Clinical Psychology. In Session, 65, 467–487. doi:10.1002/ jclp.20593.

Vaughan, S. (2000). Half empty, half full: understanding the psychological roots of optimism. San Diego: Harvest.

Vaughn, M., & Parsons, S. A. (2013). Adaptive teachers as innovators: instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning. Language Arts, 91(2), 81–93.

von Georgi, R., Göbel, M., & Gebhardt, S. (2009). Emotion modulation by means of music and coping behaviour. In *Music that works* (pp. 301-319). Springer, Vienna.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28(2), 75–90. doi:10.1375/aedp.28.2.75.

White, M., & Waters, L. (2014). The Good School: a case study of the use of Christopher Peterson's work to adopt a strengths-based approach in the classroom, chapel and sporting fields. Journal of Positive Psychology, 10(1), 69–76.

الفصل التاسع

الموسيقى ومهارات التنظيم الذاتي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والحركة Music and Self-Regulation among Attention Defcit-Hyperactivity Disorder (ADHD)

إعداد: إليساندرو أنطونيتي
باربرا كولومبو
بريلين ديروتشر

الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط Attention Defcit-Hyperactivity Disorder (ADHD) تميل إلى متوسط أو أعلى من معدل الذكاء المتوسط، ومع ذلك لا يستطيعون تركيز انتباههم، وغالبا ما يتصفون بالقلق، والعمل بطريقة غير منظمة وغير مضطربة، ولديهم شواهد كبيرة في المهام التي تتطلب عالية ومستوى ثابت من التركيز.

وفي بعض الأحيان يكونوا حاضري الذهن جداً، بينما في أوقات أخرى يبدو أن أذهانهم شاردة، كما أنهم لم يسمعوا بما قيل لهم للتو. فهي تتفرق وتتعامل بلا مبالاة أو تتلف المواد التي يستخدمونها. وكثيراً ما ينتقلون من نشاط إلى آخر دون الحاجة إليه. ويتم تشتيتهم بسهولة عن طريق المثيرات عديمة صلة بالموقف الحالي. وهم ينظرون إلى المثيرات باعتبارها دخيلة وتقطع المهام التي ينفذونها أو للأحداث التي عادة ما يتم تجاهلها من قبل الآخرين.

ويظهر الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه سلوكًا غير محدد الهدف فعلى سبيل المثال قد يرددون أنغامهم بطريقة إيقاعية، ويغيرون باستمرار الوضع على الكرسي، ويفتحون ويغلقون أي شيء ذي غطاء.

وتميل الأطفال إلى ديمومة الحركة، ففي بعض الأحيان يمكن أن يظهروا في وضع غريب في حركاتهم أو ضرب الأشياء أو حتى السقوط على الأرض. كما أنهم يلعبون بعصبية وحدة مع الأشياء، والاستفادة مع اليدين، ويهز أيديهم وقدميه أكثر من اللازم.

وغالباً ما ينهضون من الطاولة أثناء تناول الطعام أثناء مشاهدة التلفزيون وأثناء أداء واجباتهم المدرسية. ويتحدثون باستمرار وجعل الضوضاء حتى عندما تكون المشاركة في أنشطة مهدئة أو الاسترخاء.

ولا يمكنهم الانتظار للحصول على الامتيازات عندما يفعلون شيئًا صحيحًا، ولهذا السبب يطالبون فورًا بما وعدوا به. كما أنهم يفضلون الحصول على القليل من الإرضاء على الفور بدلاً من الالتزام بالوقت والجهد للحصول على جائزة أكبر في وقت لاحق. ويشمل التصنيف الحالي لعجز ADHD ثلاثة أنواع فرعية:

- النوع ذو الغلبة السائدة predominant inattention: ويطلق عليها في بعض الكتب النفسية ADHD-I ويصف هذا النوع الفرعي الطفل الذي يظهر أعراض عدم الانتباه وبضعة أعراض من فرط النشاط والاندفاع ، والتي استمرت لمدة ٦ أشهر على الأقل.

- النوع ذو النشاط الزائد السائد predominant hyperactivity-impulsivity: ويطلق عليه في بعض الكتب النفسية ADHD-H ويصف هذا النوع الفرعي الأفراد الذين يعانون من أعراض فرط النشاط والاندفاع وعدد قليل من أعراض عدم الاهتمام المستمر لمدة ٦ أشهر على الأقل.

- النوع المركب combined type: ويطلق عليه ببعض الكتب النفسية ADHD-C ويمكن استخدام هذا النوع الفرعي إذا كان الأطفال يعانون من أعراض عدم الانتباه من فرط النشاط-الاندفاع لمدة ٦ أشهر على الأقل.

وتُظهر هذه الأنواع الفرعية المختلفة أنماطًا مختلفة من السلوكيات المعرفية والسلوكية. وعلى وجه الخصوص وجد Stanford & Hynd (1994) أن النوع ذو الغلبة السائدة يكون أكثر انسحابًا اجتماعيًا، وأكثر عزلة، ويتصف سلوك الأطفال الذين لديهم هذا النوع الفرعي بشكل عام أكثر بأحلام اليقظة daydreamer، خجولة، وأقل نشاطًا (حركات بطيئة وطاقة منخفضة).

ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط السائد يتصرفون قبل التفكير، فهم غالباً ما يبدلون الأنشطة، ويجدون صعوبة في انتظار دورهم، والصراخ في الفصل. وتتوافق ملاحظات Stanford & Hynd (1994) مع الدراسات الأخرى التي سلطت الضوء على وجود أعراضا داخلية internalized symptoms أكبر (الخجل، والانتشار المعرفي)، ومشكلات التعلم الأكاديمي، والافتراض في وضع المعلومات في المواضيع مع ADHD-I. وعلى النقيض من ذلك فالأطفال الذين يعانون من ADHD-H و ADHD-C لديهم تردد أعلى للأعراض الخارجية externalized symptoms (الحركة المفرطة والعدوان) ومشاكل التكيف.

وهذا الاضطراب شائع لدى الذكور أكثر من الإناث، ونسبة الذكور إلى الإناث تختلف من ٤: ١ إلى ٩: ١ تبعا للظروف (أي السكان عامة أو المرضى في المستشفيات). وفرط النشاط هو البعد الأكثر تمييزًا بين الجنسين. وهو أكثر حضوراً بين الذكور، والرؤية الأكبر للسلوك المفرط يشكل عاملاً يفسر جزئياً أعلى حالات الإصابة باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة بين الذكور. بينما في الإناث يمكن الاستهانة بضعف الانتباه، إذ أنه من المقنع عدم وجود فرط النشاط (Epstein, Shaywitz, Shaywitz, & Woolston, 1991).

وأكد Douglas (1983) أن التصدي للإصابة باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة يتم من خلال التركيز على كل المكونات المعرفية والتحفيزية وتحديد أربعة مكونات للأداء المعرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة:

- الميل الملحوظ للحصول على الإشباع الفوري والمحاكاة.
- خفض الجهد المبذول والالتزام في المهام المعقدة.

- صعوبة منع ردود الفعل تامتكررة.
- صعوبة في تعديل مستوى الإثارة والاهتمام.

وهذه المكونات إلى جانب عمليات الخلل الثانوية، تسبب الشعور بالفشل المتكرر، وتعزز سلوكيات عدم الانتباه والاندفاع النموذجية لهذا الاضطراب. وهذا يخلق حلقة مفرغة تزيد من أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة بشكل تدريجي، الأمر الذي سيزيد بدوره من فرص مواجهة الفشل وما إلى ذلك.

ومن المعتقد أن ADHD ينشأ من عجز في التنظيم الذاتي، وهي صعوبة عامة في تعديل السلوك الذي يشمل جوانب الدافعية، وحل المشكلات. والافتقار إلى القدرة على إجراء تقييم واقعي لحتمية المهمة، والافتراض في الالتزام باستثمار الوقت والجهد؛ ومشاكل في القدرة على تعزيز الذات للحفاظ على الالتزام والمستوى الصحيح من العاطفة والانفعال.

ولا يستطيع الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه استخدام عمليات التفكير لمراقبة الاستراتيجيات المستخدمة في تحليل متطلبات المهمة والتحكم في اختيار الإجراء المناسب وتطبيقه. وهذا الوضع يرجع أساسا إلى عدم وجود حوار داخلي.

وكنموذج آخر يأخذ بعين الاعتبار البيانات التجريبية المتعلقة بعمل النظام العصبي المركزي ويقترح Stanford & Hynd (1994) أن مستوى نشاط الجهاز العصبي المركزي أقل بشكل ملحوظ في الأشخاص المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة مقارنة بالأشخاص الأصحاء. وهذا النقص من شأنه أن يعبر عن نفسه من خلال الطاقة المنخفضة والحركات البطيئة. وهذا يفسر لماذا يبحث الأطفال المصابون باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة باستمرار عن دافعيتهم، وهو السلوك الذي يتحول إلى فرط النشاط الحركي.

وشرح Pennington & Ozonoff (1996) بعض عناصر صعوبات الانتباه المشار إليها بالوظائف التنفيذية executive functions (EFs). ويتم الكشف عن الوظائف التنفيذية كمهام متنوعة تشترك في الحاجة إلى استخدام استراتيجيات محددة لتحقيق هذا الهدف. فعلى سبيل المثال تأخير الإستجابة، وخطط العمل التسلسلية، واستراتيجية تحقيق الغرض، والتمثيل الذهني للمهام. والعنصر المعرفي الأساسي الذي يوحد هذه الوظائف هو اختيار إجراءات محددة تكيفت مع السياق وما يترتب عليه من تأخير الاستجابات التنافسية والأقل ملاءمة.

ويتداخل مجال الوظائف التنفيذية مع مفاهيم أخرى مثل الانتباه والذاكرة العاملة وحل المشكلات. وحددت عدة دراسات مقر الوظائف التنفيذية في المناطق الأمامية من الدماغ. واكتشف Shallice (1998) أن الإصابات في هذه المناطق تولد صعوبة في تنفيذ أعمال ذات هدف واضح، والتي تتطلب موضوعًا للاختيار من بين عدة استجابات تنافسية. ومن ثم سيتم ربط ضعف هذه الوظائف بتأخر العمليات. ومن ثم يفهم الفرد المهمة ولكنه لا يكملها، حيث أن هناك مشكلتين تحدثان هما: المثابرة والارجائية. يشير الأولى إلى تنشيط المخططات التي من المستبعد استبدالها، بغض النظر عن فعاليتها. والثانية هو الميل إلى التشتت بمحفزات البيئة غير ذات الصلة.

وهناك فرضية ترى أن الخلل الوظيفي في المناطق الأمامية من الدماغ تسبب اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وكما يبدو أنه تم إقراره من خلال دراسات أجريت على مرضى يعانون من تلفيات في هذه المناطق والتي غالباً ما تظهر فرط النشاط، والانجذاب، والاندفاع (Levin, Eisenberg, & Benton, 1991).

وفي النهاية يبدو أن الأعراض الثلاثة الرئيسية لحدوث اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (الانفعال، الاندفاع، فرط النشاط) تنبع من خلل في السيطرة المتأخرة التي تعتبر الوظائف التنفيذية مرتبطة بالمناطق الأمامية من الدماغ.

وطبقت بعض الاختبارات لتقييم الوظائف التنفيذية إلى أشخاص أصحاء والأفراد الذين يعانون من ADHD. وحدد هؤلاء المؤلفون ثلاثة مجالات داخل أعراض ADHD ترتبط بثلاث مناطق محددة من الدماغ.

وقد وجد المؤلفون مركزًا من عدم الانتباه الموجه إلى الفص الجداري الخلفي، وهو مركز من عدم الانتباه في قشرة الفص الجبهي الأمامية اليمنى، وهو مركز من النشاط المفرط للاندفاع في الحزامية الأمامية.

ويستمد ADHD من الأداء غير الكافي لمركز عدم الانتباه في حالة تأهب أو فشل نظام الجهد العالي المستوى. ويمكن اعتبار ADHD بالتالي نتيجة لفقدان نظامين هما: نظام اليقظة الجبهي الأيمن يتطور إلى مركز المراقبة وأعلى نظام الجهد العالي المستوى.

وبالتركيز على الأساس العصبي لـ ADHD يعتقد Barkley (1997a, 1997b) أن ثلاثة مناطق دماغية متورطة في خلل ADHD: القشرة المخية في الفص الأمامي بالمخ، وهي جزء من المخيخ، وعلى الأقل عقدتين أساسيتين. وقد تبين من خلال فرضية فرضيته أن القشرة المخية قبل الجبهية اليمنى، والعقدتين القاعدية، والنواة المذنبة أقل تطوراً في الأطفال المصابين بالخلل ADHD. وكل هذه المجالات هي الأكثر مشاركة في عمليات تنظيم الاهتمام. ويبدو في الواقع أن القشرة المخية قبل الجبهية اليمنى تشارك في البرمجة السلوكية، وتقاوم التشتيت، والوعي الذاتي، ومعالجة الوقت.

وتهتم النواة المذنبة مهمة تثبيط الاستجابات التلقائية للسماح بقرار أكثر دقة وتنسيق مختلف الدوافع المستمدة من القشرة. ويرتبط داء المخيخ بالدافع. ومع ذلك فإن الأداء غير الملائم للذاكرة العاملة (القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات حول مهمة أثناء تنفيذها، حتى إذا لم تعد موجودة في وجودها) يقلل من الشعور بالوقت، في حين يعزز عدم القدرة على إبقاء الأحداث في الحسبان، لإجراء تقييمات بأثر رجعي والتنبؤ.

ويحدث تأقلم الكلام الموجه ذاتياً (مع التعليمات الذاتية التي يعطيها هذا الموضوع بصمت) في وقت متأخر من الأشخاص المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة في السلوكيات ذاتية التنظيم وإعادة البناء.

والتنظيم الذاتي للمزاج والتحفيز والاهتمام يجعل من الممكن تحقيق الأهداف من خلال تعديل وتأخير ردود الفعل الفورية. عندما لا يعمل هذا النظام بشكل صحيح، وسيعرض الأفراد عواطفهم دون رقابة ويقلل من قدرتهم على التحكم في الدوافع والحوافز.

ويمكن أن يتم الدفاع عن إعادة البناء باعتبارها القدرة على تحطيم السلوكيات في مكوناتها، لاستبدالها وإعادة تجميعها لجعلها أكثر وظيفية لتحقيق الهدف. وعندما لا تكون هذه الوظيفة كافية، فلا يستطيع الأفراد تحليل السلوكيات للتعامل مع السلوكيات الجديدة. إلى جانب ذلك سيكون لديهم العديد من الاختلافات في حل المشاكل لأنها تفتقر إلى التقارب والتخطيط.

ووفقًا لمنظور بديل لـ Fabio (2001) فإن الإثارة الأعلى higher arousal في الكائن الحي هي عتبة استقبال منخفضة للغاية، بحيث يميل حتى الحافز المعتدل أو المحايد إلى اعتباره علامة بارزة. ويعتبر تصور الطفل مع هذه المستويات من التنشيط هو أن من "الاعتداء" المستمر من المنبهات. وهذا الاندفاع من المنبهات يزيد من حالة التوتر (وهي عملية مشابهة للتوتر عند البالغين).

ولتصريف هذا التوتر ينتج الأطفال المحاكاة السلوكية للذات Motor self- stimulation للفكر والحركة. وينتج التحفيز الذاتي للفكر تحولًا مستمرًا في الانتباه، وهذا يفسر السبب في أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة باستمرار يغيرون تركيز فكرهم.

وتشير المحاكاة السلوكية للذات إلى حقيقة أن هؤلاء الأطفال تنتج سلوكيات التنقيب غير المخطط لها، وفضلاً عن حركة صغيرة في اليدين واللسان. ومحاكاة الذات Self-stimulation يقلل من حالة التوتر الداخلي ويمكن أن يولد دائرة ذاتية الإرضاء تحافظ على الأعراض. ولذلك يمكن للأطفال الذين يعانون من الإرهاق المفرط أن يتبادلوا لحظات من الوضوح (القدرة على تلقي المنبهات) إلى لحظات أخرى عندما يكونون غير قادرين على معالجة المنبهات.

وتنتج الاستثارة الأقل نشاطاً hypoactivated arousal مستوى منخفض من التنشيط الذي يولد عتبة استقبال عالية جداً في الكائن الحي بحيث ينظر حتى المنبهات القوية والمحفزة على أنها محايدة وبالتالي لا تدخل نظام معالجة المعلومات. وفي كلتا الحالتين يكون التأثير هو نفسه، أي أن الطفل قد يكون أكثر ميلاً للاهتداء.

في الآونة الأخيرة كان الاعتراف بأن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة هو اضطراب معقد وغير متجانس ينطوي على عدة شبكات دماغية تنظم النشاط المعرفي والتحفيزي والعاطفي. وأدى التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي Functional magnetic resonance imaging (fMRI) المطبق على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة أثناء الاستراحة اليقظة الباحثين إلى تحديد الأنماط غير النمطية لنشاط الدماغ عند عدم القيام بمهمة محددة (Castellanos et al., 2008). وكان تركيز دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي مجالًا واسعًا من الدماغ يشتمل على مناطق مختلفة مرتبطة وظيفيًا: القشرة الحزامية الخلفية، والقشرة الأمامية الفصية الوسطى، والفص الجداري

السفلي. وجميع هذه المناطق تشكل ما يسمى شبكة الوضع الافتراضي default mode network (DMN)، وهي الركيزة العصبية التي تشارك في العمليات المعرفية الذاتية introspective cognitive processes مثل التأمل والأفكار المتعلقة بالذات في الحاضر والمستقبل (Buckner & Carroll, 2007).

وفي الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، هناك خلل في نشاط شبكة الوضع الافتراضي DMN أثناء حالة الراحة، مما قد يعطل عمليات التنقيب ويقوض عملية اتخاذ القرار الفعالة. وعلى الجانب الآخر فمن الضروري تنشيط أقل لنشاط DMN للمهام الموجهة نحو الهدف من أجل التحول بفعالية من الراحة إلى حالات الدماغ العاملة.

وقد وجد أن نشاط شبكة الوضع الافتراضي DMN المفرط في الأفراد الذين كانوا يعملون على معالجة المهام أثناء دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي يرتبط بأداء منخفض (Sonuga-Barke & Castellanos, 2006).

وأظهرت الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة أنهم فشلوا في كبت نشاط شبكة الوضع الافتراضي DMN خلال المهام المعرفية (Fassbender et al. 2009). وقد يفسر هذا أنماط انحطاطات الساعة الدورية المرتبطة باضطراب ADHD وتغير وقت التفاعل داخل الفرد.

شدد الباحثون على الجانب التحفيزي المرتبط باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة ووصف هذا التخلف بأنه يعتمد على فرط الحساسية للتأخير المرتبط بالمكافأة (Sagvolden, Johansen, Aase, & Russell, 2005). وفي هذه الحالة من المفترض أن يتميز ADHD بحساسية غير طبيعية للتعزيز، بما في ذلك المكافأة والعقاب وتكلفة الاستجابة. ولهذا السبب فإنه يتصف الأطفال ذوو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة بتأخر زمن الرجع delay averse بدلاً من الاندفاعية impulsive. وقد تم اقتراح تسوية بين الحالتين السابقين وفقا لتطور ADHD عبر مسارين منفصلين هما تحليل المسار المعرفي، وتعطيل الوظائف التنفيذية مثل الذاكرة العاملة وتأخر زمن الرجع. ويرتبط المسار التحفيزي بحساسية التأخير والنفور (أي الميل لاختيار مكافأة فورية أصغر بدلاً من الانتظار للحصول على مكافأة متأخرة أكثر) (Sjowall, Roth, Lindqvist, & Thorell, 2013).

التدخلات الموسيقية لمواجهة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط Music Interventions Addressed to ADHD:

لا يزال علاج الأعراض الرئيسية لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة من خلال الموسيقى غير منتشر على نطاق واسع ولم تستكشف سوى عدد قليل من الدراسات لفعالية الطرق القائمة على الموسيقى في علاج هذا الاضطراب (Moore, 2009). ومرة أخرى في السبعينات استخدم Wilson (1976) موسيقى الروك بالتزامن مع تقديم أسلوب المهلة كتعزيز سلبي للحد بشكل فعال من السلوكيات غير الكافية أو الهدامة.

وبعد بضع سنوات يمكن اعتبار التدخل الذي أجراه Cripe (1986) بمثابة المحاولة الأولى لتقييم منهجي لفعالية الموسيقى كعلاج لـ ADHD. وجادل Cripe (1986) أن العلاج

بالموسيقى يمكن أن يكون بديلاً محتملاً لأساليب العلاج التقليدية، وكانت الافتراضات الأساسية لدراسته على النحو التالي:

١) إن الإيقاع المكثف والمكرر لموسيقى الروك يحفز نشاط الدماغ لدى أطفال ADHD، لدرجة أنه يمكن اعتباره مشابهاً لنمو الأطفال النموذجيين.

٢) تسود الضربات الإيقاعية الرائعة لموسيقى الروك على عناصر التشتيت الموجودة في البيئة وتحفز الاستجابات الملائمة عند الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وكما ناقشنا أعلاه فإن هؤلاء الأطفال لديهم مستويات عالية من الانشغال ومدى اهتمام محدود. يمكن للموسيقى مع إيقاع ملحوظ جداً الحد من التشتت عن البيئة، مما يسمح للطفل أن ينتبه إلى حافز واحد لفترة أطول.

٣) تميل موسيقى الروك، مع إيقاعها المتكرر إلى إحداث انخفاض في التوتر العضلي والهيكل العظمي الذي ينتج عنه نشاط حركي أقل. فالأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب في الواقع يظهرون توترًا عضليًا أكبر. وتمكن الموسيقى من تقليل هذا النوع من التوتر. ونتيجة لهذا الانخفاض يمكن أيضًا تقليل النشاط الحركي غير الطوعي وغير المخفي.

بدأ Cripe (1986) من الفرضية القائلة بأنه يتم تقديم موسيقى الروك، مع إيقاع شديد، كمحفز بيئي، فإن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه والمصحوب بفرط الحركة يعانون من انخفاض في مستوى النشاط وزيادة في فترة الانتباه. وأجريت الدراسة على ٨ أطفال ذكور تتراوح أعمارهم بين ٦ و ٨ سنوات، وطلب منهم الاستماع، باستخدام سماعات الرأس، إلى بعض أجزاء موسيقى الروك المفيدة.

وفي غضون ذلك سجل اثنان من المراقبين الأنشطة التي قام بها الأطفال باستخدام حاجز زجاجي عاكس للمراقبة. واتضح أن موسيقى الروك كان لها تأثير هام على مستوى النشاط. في الواقع خلال الأجزاء غير الموسيقية، وتم الكشف عن مستويات أعلى من النشاط.

وتحقق Montello & Coons (1996) من آثار تدخلات الموسيقى النشطة مقارنة بالتدخلات السلبية، ووجد أن الأشخاص الذين يعانون من مشكلات خطيرة في الانتباه يستفيدون أكثر من تدخلات الاستماع السلبي، حيث أنهم لا يحتاجون إلى الهيكلة الداخلية المتضمنة في الأنشطة النشطة.

كما اعتُبر استخدام الموسيقى في دعم عمليات التعلم لذوي صعوبات التعلم غالبًا ما تحدث مع اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وقام Jackson (2003) بدراسة حول استخدام العلاج بالموسيقى كعلاج لـ ADHD من خلال الأهداف التالية: التحقق من تقنيات العلاج بالموسيقى الأكثر فعالية مع الأطفال المتأثرين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة؛ للتحقق من مدى فعالية العلاج بالموسيقى في علاج هذا الاضطراب؛ لتقييم الدور الذي تلعبه تدخلات العلاج بالموسيقى فيما يتعلق بأشكال العلاج الأخرى.

أجريت الدراسة من خلال توزيع استبيان على ٢٦٨ معالجًا موسيقيًا محترفًا، وطلب منهم التعرف على الطرق التي استخدموها لعلاج الأطفال الذين يعانون من تشخيص اضطراب نقص الانتباه وغالمصحوب بفرط النشاط. وكانت الموسيقى والحركة هي الأساليب الأكثر استخدامًا في هذه الحالات، يليها الارتجال الفعال، من خلال العزف على آلة موسيقية واحدة أو أكثر، ومن خلال الغناء الجماعي. تتطلب كل طريقة من هذه الطرق تدخلًا في المحرك، وغالبًا ما تنشط تحركات الجانبين الأيمن والأيسر للجسم، باستثناء الغناء الجماعي.

- كانت الطرق المستخدمة بشكل أقل تكرارًا هي الاسترخاء من خلال الموسيقى والارتجال الصوتي وطريقة أورف وقرع الجسم والتعليمات الصوتية. واعتمد اختيار طريقة محددة على عمر الطفل ونوع الإعداد. علاوة على ذلك لعبت العديد من الخصائص المحددة للموسيقى دورًا مهمًا في التأثير على نتائج التدخل الذي يركز على ADHD.

وقد كانت قدرة الموسيقى على توجيه الحركة المنظمة وتأثيرها على تنشيط كلا فصي المخ (Morton et al., 1990)، بالاضافة إلى ذلك تحسين القدرة على زيادة وظائف الذاكرة، والقدرة على تحسين التعلم (Jackson, 2003)، وأدت حدة بعض الأصوات أو النغمات إلى إنتاج الفكرة الرائعة (Plude, 1995).

- ثانيًا: كان على المعالجين في مجال الموسيقى تحديد أنواع الأهداف التي أرادوا تحقيقها من خلال العلاج بالموسيقى عند التعامل مع الأشخاص المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وتبين أن الأهداف الأكثر شيوعًا كانت في الغالب سلوكية، تليها أهداف نفسية-اجتماعية ومعرفية. أجاب بعض المحترفين أنهم يعتزمون تحقيق نوعين أو أكثر من الأهداف مع علاجهم. في الواقع بغض النظر عن الطريقة المستخدمة، يتم تجريب الموسيقى في وقت واحد على مستويات متعددة.

وفقا Jackson (2003) فإن الأهداف المعرفية أقل شيوعا من الأهداف السلوكية والنفسية والاجتماعية تستحق الاستعادة. يفسر المؤلف هذه الطريقة التي تشير إلى أن التحسينات السلوكية والنفسية الاجتماعية أسهل لتسجيلها وتوضيحها بطريقة "موضوعية وقابلة للقياس" مقارنة بالطرق المعرفية؛ وعلاوة على ذلك فإن معظم المعالجين في مجال الموسيقى لا يملكون إعدادًا شاملاً للأداء البيولوجي العصبي.

وأخيرا ، طلب من المعالجين التعبير عن تفضيلهم عن طريق الاختيار بين العلاجات الجماعية والفردية. أجاب معظم المعالجين الموسيقى أنهم استخدموا كلا الطريقتين ، في حين أن بعض العلاجات الجماعية المفضلة وقطعة صغيرة أدت فقط إلى العلاجات الفردية. بعد ذلك ، كان على المشاركين المشاركين في هذه الدراسة الإبلاغ عن إدراكهم لفعالية العلاج بالموسيقى للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. بشكل عام ، أشاروا إلى أن هذا النوع من العلاج فعال.

وقد أظهرت العديد من الدراسات فعالية بعض الأنشطة المستندة إلى الموسيقى في تحسين القدرة على التنظيم الذاتي لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. على

سبيل المثال ، تتطلب المشاركة في مجموعات الموسيقى، التي تتكون بشكل أساسي من الأقران، قدرًا كبيرًا من الاهتمام والتحكم في النفس، وهناك اتفاق عام على أن المهام الإيقاعية تؤدي إلى تحسين التنظيم الداخلي والتحكم في الحافز.

يمكن استخدام الإيقاع أيضًا لزيادة الوعي بالجسم والتنسيق الحركي (Moore & Mathenius, 1987)، غير أن Rickson (2006) جادل بأن المشاركة في مجموعات الموسيقى يمكن أن تزيد من نشاط الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وتتفق هذه النتيجة مع الاستجابة الإيجابية الأكثر أهمية للأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب في البرامج المنظمة ذات المستوى العالي من القدرة على التنبؤ. ونتيجة لذلك يجب أن تستخدم تدخلات العلاج بالموسيقى أنشطة إيقاعية عالية التنظيم ليتم تنفيذها في إعدادات فردية أو مجموعات صغيرة جدًا.

وقام Rickson (2006) بفحص ١٣ مراهقًا من الذكور (أعمارهم تتراوح بين ١١ و ١٦ عامًا) مصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لمقارنة تأثير أساليب العلاج بالموسيقى المباشرة والارتجالية على مستوى الاندفاع الحركي، لقياس الاندفاع تم تقييم قدرة الأولاد على الحفاظ على ضربات إيقاعية متزامنة مع حافز خارجي.

شملت جلسة "التوجيه" الموضوعات في التسلسل الهرمي للأنشطة مع الإيقاع (من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً) باستخدام آلات الإيقاع التي تتميز بهيكلة قوية وتكرار، والتي بلغت ذروتها في تنفيذ تركيبة إيقاعية بسيطة. وانتهت كل جلسة بأغنية وداع. وتلقى أعضاء المجموعة تعليمات شفهية مباشرة ونصائح وتعليقاتهم بعد أخطائهم وكثيراً ما تم تعزيزهم للإجابات أو التحسينات الصحيحة.

وفي جلسة الارتجال من خلال عملية "صنع الموسيقى" وتعزيز المهارات الاجتماعية، أتيحت الفرصة للمرضى لزيادة الثقة واحترام الذات والوعي الذاتي والحساسية تجاه حاجات الآخرين. وبعد أغنية التحية طُلب من الأولاد اختيار أسلوب (Country، موسيقى راب، Blues، روك، جاز)، بمزاج (سعادة، حزن، ضجر، إثار ، غضب، هدوء)، أو موضوع (القطار، الغابة، الشاطئ، سباق السيارات، المدرسة). كما طُلب من كل مشارك اختيار أداة قرع يمكن في رأيه أن تعبر عن الحالة المزاجية المختارة. انتهت كل جلسة بأغنية وداع.

وكان دور معالج الموسيقى هو دعم واختبار المواضيع الموسيقية، لذا تم تقليل المثيرات اللفظية إلى الحد الأدنى، واستخدم المنهج غير التوجيهي. علاوة على ذلك لاحظ المعالجون الموسيقيون في كل دورة السلوكيات التالية: التململ والإثارة، والانتقال عبر الغرفة، ولمس الجهاز بشكل غير لائق، وطرح الإجابات قبل طرح الأسئلة، وعدم الاستماع إلى الآخرين، وعدم القدرة على استخدام هذه الأدوات بهدوء أو انتظار دورهم.

وأظهرت هذه الدراسة أن منهج التوجيه أكثر فعالية قليلاً، مقارنة بتلك القائمة على الارتجال، في الحد من السلوكيات لا يهدأ والاندفاع. ومع ذلك حسنت كلتا الطريقتين القدرة على الاستماع إلى الآخرين والمشاركة في العمل الجماعي.

وصمم Borghesi et al. (1995) علاج بالموسيقى للطفل البالغ من العمر ٧ سنوات بحيث يتمتع بالذكاء، مع اهتمام محدود وسلوك لا يهدأ. وتألف التدخل من ٢٠ جلسة من العلاج بالموسيقى، تعطى مرتين في الأسبوع، والتي خلالها المعالج تهدف إلى تخفيف الأرق السلوكية. أولاً تم إجراء مقابلة دقيقة بين الأساتذة من خلال جلسات منفصلة مع المعلمين وأولياء الأمور والطبيب. وبعد ذلك تم إجراء ملاحظات الطفل في إطار العلاج. وأبرزت الملاحظات أن المريض لا يبدو أنه يمتلك حدوداً مكانية، ويبدو أنه ليس لديه تصور صحيح للعناصر المدركة، ويعتقد أن الطريقة الوحيدة الممكنة للتعبير عن المعارضة والإحباط كانت من خلال زيادة النشاط الحركي. وظهرت مشاكل في تصور الوقت أيضاً منها: استخدم الطفل كلمات تقريبية وأحياناً غير كافية لتقديم مؤشرات زمنية. وعلاوة على ذلك تم الكشف عن نوعين من السلوكيات الحركية هي: الفرط الحركي، والفوضى، الاختلال الوظيفي. والثانية مريحة، التواصل مع انخفاض شامل في المهارات الحركية.

وتم تنفيذ تدخلات العلاج بالموسيقى وفقا لنموذج العلاج النفسي، على أساس إنشاء والحفاظ على علاقة مستقرة ذات مغزى بين المعالج والمريض. ويفترض المعالج وظيفة تعزيز وتنظيم واحتواء السلوكيات التعويضية العفوية للطفل. ومن ناحية أخرى كان الإعداد والوسطاء الموسيقيون الصوتيون هم العناصر القابلة للتعديل في هذه العلاقة. وأنشأ Borghesi et al. (1995) أيضًا نوعين من المحددات:

١) إعدادات التعريف defnition of the setting: التحديد التدريجي للمساحة والزمن.

٢) تحديد حدود الصوت delimitation of the sound feld من خلال:

- مثبطات الطرق "الصارمة" للإنتاج الصوتي: عندما استخدم الطفل أساليب مكثفة في التعامل مع الأدوات، امتنع المعالج عن مواصلة الحوار السليم.
- التخلص التدريجي من وضع الأدوات التي استخدمها الطفل بقوة وبطريقة تفضيلية (المحددات الزمانية).
- الانخفاض في كثافة الملاحظات المنتجة.

وفي بداية الجلسات كان من الصعب تحويل الطفل إلى "مزاج الاستماع": لقد كان غاضباً من هذا النوع من الطلبات؛ ولم يكن يتسامح مع المعالج فيما يطرحه عليه من مقطوعات موسيقية. ووافق فقط على تركه حر للتحرك في جميع أنحاء الغرفة وأن يحظى بالاهتمام، والاستماع، والاستجابات الموسيقية للطبيب المعالج الذي كان لابد أن يتوافق مع توقعاته.

وعدل هذا المنهج خلال الجلسات ولوحظ أنه في بعض الأحيان كان الإنتاج الصوتي للطفل رداً على المعالج. وهذه الديناميكية تنطوي على الاستماع وقبول قواعد الاتصال ومشاركة رمز.

وأدت المتعة الموسيقية والجسدية خلال التعرض للأصوات الناعمة إلى الاحتواء وإرضاء الحاجة والعناق واكتشاف سلوكيات مريحة، تتصف بمستوى منخفض من النشاط ولكن في نفس الوقت درجة عالية من التواصل.

وبدأ الطفل خلال فترة العلاج إعادة إدراك مهاراته الحركية في كل نشاط وفقا أراء Borghesi et al. (1995) التي هدفت إلى تقييم أبعاد جسمه ونتائج أعماله.

وابتداء من الجلسة الثاني عشر تم إدخال بعض الأنشطة الهادفة إلى زيادة مهارات الطفل في قياس الوقت؛ فعلى سبيل المثال طُلب من الطفل أن يحسب بصوت عال عدد الضربات على آلات النقر ثم قارن هذا العدد مع الوقت المنقضي أو الوقت المفقود. وخلال الاجتماعات بدأ الطفل في قياس الحدود بنفسه، وتقييم رد فعل الآخرين على مخالفاته. وفسر Borghesi et al. (1995) هذا السلوك كطريقة لاكتشاف وجود ووظيفة الحدود.

واستغرق التعبير عن دلالة المشاعر بصورة أكثر التواصل وأقل تدميراً، كما كان المريض أكثر استرخاء من وجهة نظر سلوكية. وتم التعبير عن هذا بشكل رمزي واستعاري من قبل المعالج من خلال استخدام الآلات الموسيقية. وعلى سبيل المثال طُلب من الطفل تصوير الدرام التي تلقاها الضرب، وتلك التي أُعطيت وأولئك الذين كان يود أن يعطوه. وخلال العلاج تم تسليط الضوء على طريقة عمل مريحة للطفل وتعزيزها بصورة تتميز بما يلي:

- انخفاض مستويات الحواس الذي أصبح من الممكن الانتقال إلى المعالجة الذهنية للتحفيز.
- انخفاض النشاط الحركي وتنسيق أفضل في الانتقال إلى وضع الاسترخاء.
- علاقة الكائن ببنية اكتئابية ومعقدة والاستعداد للاستماع ، مع الاعتراف بالآخر ككيان متميز.

ويقدم منهج التدخل الذي قدمه Borghesi et al. (1995) بعض المبادئ التوجيهية لتصميم العلاج بالموسيقى مع الأطفال المتضررين من ADHD. وتتوافق فكرته على التقدم التدريجي للهيكل المكاني والزمني مع خصائص الأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب. وفي المكان ذاته زوّد Borghesi et al. (1995) الطفل بوضعية منظمة وقابلة للتنبؤ، بحيث تم إشباع حاجته لاحتواءه باستخدام لائحة من خلال عملية إزالة الهيكلة، وتلاشى الاحتواء الخارجي تدريجياً مما أظهر قدرات الطفل على التحكم الذاتي. وسمح له ذلك بتجريب حدوده والترويج لجنسيته وقابليته للتكيف فيما يتعلق بالتغييرات والطوارئ.

والهدف الأساسي هو أن هذه المهارات المكتسبة في البيئة العلاجية يمكن نقلها والتعبير عنها خارج الظروف العلاجية (على سبيل المثال في المنزل والمدرسة). ومن المهم أن نأخذ بعين الاعتبار إبطال متلازمة السلوك المفرط hyperkingetic الموجود في الدليل الأمريكي ICD-10 والذي ركز قبل كل شيء على السلوكيات المندفعة والضعيفة مقارنة مع السلوكيات الغامضة، على الرغم من أن الطفل يعاني من الصعاب في هذه الحالة. وصحيح أن مشاكل الاهتمام الضعيف قد عولجت بشكل غير مباشر.

وفي الواقع فإن ضبط النفس في اللحظات الأولى التي يمر بها الطفل تنطوي على جهد متعمد للموضوع وتفعيل الانتباه ومهارات التركيز على نفسه وعلى السياق البيئي والعلاقاتي الذي يتم إدخاله فيه. وعلاوة على ذلك فإن حقيقة التفاعل مع المعالج وتنفيذ أنشطة محددة وفقا لوصايا

محـددة ينطـوي علـى اهتمـام جيـد. ومـن هـذه الاعتبـارات يمكننـا فهـم مشـاكل عـدم الانتبـاه وتلـك المتعلقة بالنشاط الزائد لا تنقسم كليًا وبالتالي يجب معالجتها في وقت واحد.

المراجع

Antonietti, A., Colombo, B., & DeRocher, B. R. (2018). Enhancing Self-Regulatory Skills in ADHD Through Music. In *Music Interventions for Neurodevelopmental Disorders* (pp. 19-49). Palgrave Pivot, Cham.

Barkley, R. A. (1997a). ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1997b). Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65–94.

Borghesi, M., et al. (1995). Linee generali del trattamento musicoterapico di un caso di "Sindrome del Bambino Ipercinetico" [Outline of the music-therapy treatment of a case of "Syndrome of Hyperkinetic Child"]. Musica & Terapia, 3, 27–30

Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. Trends in Cognitive Sciences, 11, 49–57.

Castellanos, F. X., Margulies, D. S., Kelly, C., Uddin, L. Q., Ghaffari, M., & Kirsch, A. (2008). Cingulate-precuneus interactions: A new locus of dysfunction in adult attention-defcit/hyperactivity disorder. Biological Psychiatry, 63, 332–337.

Cripe, F. F. (1986). Rock music as therapy for children with attention defcit disorder: An exploratory study. Journal of Music Therapy, 23, 30–37.

Douglas, V. I. (1983). Attentional and cognitive problems. In M. Rutter (Ed.), Developmental neuropsychiatry (pp. 280–328). New York: Guilford Press.

Epstein, M. A., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Woolston, J. L. (1991). The boundaries of attention defcit disorder. Journal of Learning Disabilities, 24, 78–86

Fabio, R. A. (2001). L'attenzione. Fisiologia, patologie e interventi riabilitativi [Attention. Physiology, pathology, and rehabilitation interventions]. Milano: Franco Angeli.

Fassbender, C., Hester, R., Murphy, K., Foxe, J. J., Foxe, D. M., & Garavan, H. (2009). Prefrontal and midline interactions mediating behavioural control. European Journal of Neurosciences, 29, 181–187

Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C. D., Duncan, E., & Barsalou, L. W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: A fnegrained temporal analysis of fuctuating cognitive states. Neuroimage, 59, 750–760

Jackson, N. A. (2003). A survey of music therapy methods and their role in the treatment of early elementary school children with ADHD. Journal of Music Therapy, 40, 302–323.

Levin, H. S., Eisenberg, H. M., & Benton, A. L. (1991). Frontal lobe function and dysfunction. New York: Oxford University Press.

Montello, L., & Coons, E. E. (1996). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioural disorders. Journal of Music Therapy, 35, 49–67.

Moore, R., & Mathenius, L. (1987). The effects of modeling, reinforcement, and tempo on imitative rhythmic responses of moderately retarded adolescents. Journal of Music Therapy, 24, 160–169.

Morton, L. L., Kershner, J. R., & Siegel, L. S. (1990). The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention. Journal of Music Therapy, 27, 195–206.

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 51–87

Plude, D. B. (1995). New technology: A biological understanding of attention defcit-hyperactivity disorder and its treatment. Journal of Neurotherapy, 1, 1–3.

Rickson, D. J. (2006). Instructional and improvisational models of music therapy with adolescents who have attention defcit

hyperactivity disorder (ADHD). A comparison of the effects on motor impulsivity. Journal of Music Therapy, 43, 39–62.

Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H., & Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-defcit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. Behavioral and Brain Sciences, 28, 397–419.

Sechi, E., Corcelli, A., & Vasquez, P. (1998). Diffcoltà esecutive e problemi di programmazione prassica dei bambini con Disturbi da Defcit dell'Attenzione con Iperattività [Executive dysfunctions and praxic planning defcits in children with ADHD]. Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 65, 187–195.

Sechi, E., Corcelli, A., & Vasquez, P. (1998). Diffcoltà esecutive e problemi di programmazione prassica dei bambini con Disturbi da Defcit dell'Attenzione con Iperattività [Executive dysfunctions and praxic planning defcits in children with ADHD]. Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 65, 187–195.

Shallice, T. (1988). From neuropsychology to mental structure. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Shallice, T., Marzocchi, G. M., Coser, S., Del Savio, M., Meuter, R. F., & Rumiati, R. I. (2002). Executive function profle of children with attention defcit hyperactivity disorder. Developmental Neuropsychology, 21(1), 43–71.

Sjowall, D., Roth, L., Lindqvist, S., & Thorell, L. B. (2013). Multiple defcits in ADHD: Executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional defcits. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54, 619–627

Sonuga-Barke, E. J. S., & Castellano, F. X. (2006). Spontaneous attentional fuctuations in impaired states and pathological conditions: A neurobiological hypothesis. Neuroscience and Biobehavioural Reviews, 31, 977–986.

Stanford, L. D., & Hynd, G. E. (1994). Congruence of behavioral symptomatology in children with ADD/H, ADD/WO and learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27, 243–253.

Wilson, C. V. (1976). The use of rock music as a reward in behavior therapy with children. Journal of Music Therapy, 13, 39–48.

الفصل العاشر

الموسيقى وعلم الاعصاب

Music and Neurology

إعداد: لويزا لوبيز
ووحدة أعصاب الطفل، جامعة روما تور فيرغاتا
روما - إيطاليا

يعتبر علم الاعصاب وعلم الاجنة من العلوم المتلازمة إذ لا تتكون الاعصاب والزوائد العصبية للخلايا إلا في فترة تكون الطفل داخل رحم أمه. كما أن الطفل عقب ميلاده لا يرى ولا يميز بين الاشخاص لمدة ستة أشهر إذ يرى الطفل جميع من حوله بألوان متداخلة تشبه لوحة مرسومة بألوان مياه وقد سقطت عليها مياه فتميأت. وهنا يكون التمييز بأصوات الأشخاص والتي كان يسمعها في رحم أمه وترددات الأصوات التي كانت تشعر والدته بالأمان والاسترخاء ولاسيما يتعرف على هذا من خلال ضربات قلبها بما في ذلك استماعها للموسيقى الهادئة.

الموسيقى ومرحلة الطفولة Music in infancy:

يبدأ تطوير بيئة سليمة في وقت مبكر كما هو الحال في الرحم، وكما اتضح من عمل Kisilevski et al. (2004) الذي أظهر أن الأجنة يمكن تعديل سلوكهم استجابة للتحفيز الموسيقي، وفقاً لعمر الحمل عرض المزيد قدرات المعالجة في الأجنة أقدم من ٣٣-٣٥ أسبوعاً من الحمل. ومع ذلك وبالنظر إلى جميع القيود في هذه الدراسات بسبب الخصائص الصوتية لوسائل الإعلام حول الجنين، ويجب ذكر كلمة تحذير بشأن خصوصية التحفيز الموسيقي في التسبب في هذه التفاعلات.

وأظهر Huotilainen et al. (2005) أن الأجنة قادرة فعلاً على تمييز التردد كما هو مسجل في التصوير المغناطيسي رباعي الابعاد Magneto encephalo graphy (MEG)، وهي تقنية تسجيل تجمع بين التوقيت الأمثل مع عدم التدخل. وفي الأشهر الأولى من الحياة يتعرّض الأطفال لبيئة صوتية معقّدة، تعكس الخطاب الموجّه للرضيع والانسجام والإيقاعات في الموسيقى التي تعتمد بشكل كبير على الثقافة.

أما في عمر ٦-٧ شهور يمكن للرضع أن يجمعوا الترددات في منظور واحد، سواء كان ذلك لهجة أو صوتية (Clarkson et al. 1988). وعلاوة على ذلك يتعلم الأطفال تفضيل الموسيقى الصالحة للبيئة لتجربتهم، ويتم ضبط هذا التفضيل حوالي ٦-٧ أشهر من العمر (Volkova et al. 2006). وعندما يتعرض الأطفال للترددات المختلفة، يتعلم الأطفال التعرف عليهم ضمن إطار نسبي، أي مقارنة الأدوار وربطها، بدلاً من تصنيفها بشكل مطلق.

ويمكن لعدد محدود من الأفراد (حوالي ١-٥ = ١٠٠٠٠) بدلاً من ذلك تسمية النغمات حسب تصنيفهم حتى بدون وجود نغمة مرجعية. وقد يعزى هذا التأثير لأول مرة إلى تأثير التعلم، وهو ما لا يفسر لماذا لم يتطور كل هؤلاء الأطفال الذين تعرضوا للتدريب المبكر لهذه السمة.

ويبدو أن هذه القدرة أكثر انتشارًا في مرحلة مبكرة من التطور، وعندما يتعرض الأطفال لأول مرة إلى الملاعب المتغيرة، وطبقًا لـ Trehub (2001) فهي مرحلة ضرورية للتطوير تتبعها طريقة أكثر اقتصادية لمفاهيم المجموعة. وعادة تعتمد اللغة والكلام والموسيقى على الإشارات النسبية بدلاً من الإشارات المطلقة، لذلك يتعلم الأطفال فهم الكلام بغض النظر عمن يتحدث والأغاني بغض النظر عن الغناء. وصف لوري ترينور "نضج التبديل" بأن جميع الأطفال يصنعون من (السمات الحالية) المطلقة إلى السمات العالية (Trainor, 2005).

كما إن الوراثة قد أثارت قدرًا هائلاً من الأبحاث في علم الوراثة (Baharloo et al., 2000; Zatorre 2003)، وقد أدى إلى الرأي القائل إنه يتم تطوير الأداء المطلق بطريقة قابلة للقياس، ويجب أن تكون هذه السمة رعايتها؟ في مرحلة الطفولة خلال السنوات الست الأولى من الحياة وتكون نتيجة تفاعل بين الجينات والخبرات.

سيعرض الأطفال الذين يتطورون عادةً زيادة في القدرات للتمييز والتركيز على البيئة الصوتية على الأرجح من خلال الخصائص الإحصائية لكل من الكلام واللغة (Saffran, 2003). ويمكن للأطفال الصغار في سن ٨ أشهر أن يستنتجوا أنماط اللغة من اثنين من الإشارات الأساسية: البصرية والسمعية. ووفقاً لـ Saffran (2003) يمكن للأطفال في سن ٦-٨ أشهر من الكشف عن أنماط متكررة ضمن تردد مستمر من الأصوات، ثم تصنيفها على احتمال أن يتبع أو يسبقها نمط آخر، وأخيراً استخدام هذه المعلومات لاستنتاج الكلمات = الأصوات والوضع الفاصل داخل التيار.

يعرّف المصطلح Motherese بدقة الكلام الموجه للأطفال الرضع في خصائصه الأساسية. وله ترددات متحركة مبالغ فيها، وهي عادة نغمة أعلى من الكلام الموجه للبالغين، وله بنية نحوية بسيطة نسبياً، وتتكرر الأجزاء البارزة وتكون دائماً في نفس المكان في الجملة. ويعطي جديلة بصرية الوليد معلومات معينة حول كيفية التعبير عن الأصوات وحيث يمكن العثور على البراعة في نطق معين. ومن المحتمل أن يفسر اكتشاف الخلايا العصبية المرآة بشكل أفضل كيفية إجراء هذه الوصلات.

مراحل نمو الطفل Developmental milestones:

هناك بعض المبادئ التي يجب مراعاتها مثل الإنتشار العصبي للطفل الذي يكون كاملاً خلال ٣٦ أسبوعاً من الحمل، كما أن النمو العصبي والتكاثر الشجري للأعصاب dendritic proliferation وتكوين synaptogenesis هما المسئولان عن معظم نمو الدماغ من الثلث الثالث من الحمل إلى مرحلة الطفولة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه بحلول عامين من العمر، وصل الدماغ إلى ٨٠ ٪ من وزنه النهائي والذي يتحقق من قبل ١٨ سنة من العمر.

بينما تساهم العملية النمائية التالية بشكل كبير في نمو الدماغ ونضوجه هي الميالين myelination. والميالين هي التغطية الخارجية للألياف العصبية الخارجة من الخلية العصبية وهي مهمة لحماية الخلية العصبية وتمكنها من وظيفتها، ويبدأ الميالين في التكوين بمرحلة مبكرة من الحمل مع أسرع فترة من الميالين تحدث في أول سنتين من العمر. وتتبع عملية الميالين دورة زمنية محددة.

وتأخذ عملية اكتساب مراحل النمو العصبي أوجه متوازية ويتكون الميالين مبكرًا بالجذور الحسية الحركية والحواس الخاصة وينتشر بالدماغ. ويميز تلك الأبنية المميزة اللازمة للسلوك وينعكس على طريقة وانطباعات الطفل للبقاء على قيد الحياة.

والأعصاب في اتصالها بين المخ والعمود الفقري تتجمع في محور يسمي tract وهنا يذكر أن هذه الماده تغطي هذا المحور، ويبدأ تكونها بالجنين في عمر الأسبوع ٣٦ من الحمل ويكتمل في حياه الطفل في عمر عامين. بينما الأنماط الحركية للدماغ غير الناضج تقع في الغالب تحت سيطرة جذع الدماغ وتفتقر إلى التعديل القشري إلى أن يكون هناك نضوج ضروري لهذه الروابط العليا في مراكز الدماغ.

والزوائد العصبية الخارجية للخلية العصبية لفصي المخ hemispheres إلى منطقة التغطية الخارجية "الميالين" myelinate المبطنة لكلاً من الجزء الخلفي من الفصوص الأمامية والفصوص الجدارية الفص الجبهي، وتنمو بحلول نهاية السنة الثانية، إلى أن يتم الانتهاء بشكل كبير من تكوين الميالين بالمخ، وإلى أن ينتهي تكوين المايلين تماماً في العقدين الثاني والثالث من حياة الطفل.

تأثير الموسيقى على النمو Influence of music on development:

وقد تبين أن الموسيقى للحد من آثار الضغوطات البيئية في وحدة العناية المركزة لحديثي الولادة أو حتى تقليل الإحساس بالألم الخفيف (Golianu et al., 2007)، ولكن هذا الجانب يحتاج إلى مزيد من البحث، مع مزيد من القياسات الموضوعية.

ويرتبط تأثير الموسيقى في مراحل النمو اللغوية والتنسيق الحركي والتطور المعرفي. من الأبحاث المتوفرة في الأطفال الأكبر سنًا، كما نعلم أن عامًا واحدًا من التدريب الموسيقي مع طريقة تتضمن الأداء المبكر، مثل طريقة سوزوكي Suzuki method في عمر ٤ إلى ٦ يمكن أن تحسن القدرات الموسيقية بواسطة الاستجابات العصبية الفسيولوجية إلى نغمات الكمان، بالإضافة إلى المهارات غير الموسيقية مثل المدى الرقمي (Fujioka Digital span et al., 2006) الذي يعتبر أساسًا لتطوير مهارات أخرى مثل الذاكرة اللفظية. كما يمكن تعزيز المهارات المكانية البصرية عن طريق التدريب الموسيقي (Schellenberg, 2004).

وتكتسب المهارات المعرفية من خلال الدمج السريع للمنبهات الواردة من البيئة في تسلسل ذي معنى للأحداث والبرامج والإجراءات. وبطبيعة الحال فإن دور البيئة الغنية يولّد تحفيزًا مختلفًا يمكّن الطفل من أداء جميع العمليات. وتعتمد خصوصية الموسيقى في توفير ميزة إضافية على البيئة بشكل أساسي على طابعها المتعدد الوسائط. ويمكن سماع الموسيقى ومشاهدتها ولمسها، ويمكن أن تعزز البرامج الحركية التي تصبح أكثر انتقائية كدالة لتدريب محدد، ولكن يمكن بالفعل أن تلاحظ في الأطفال الصغار.

العلاج بالموسيقى والتدريب الموسيقي Music therapy and music training:

عند التعامل مع تطبيقات الموسيقى قد يبدو الغموض بين العلاج والتدريس. فمن الواضح تمامًا أن جميع الدراسات النفسية لفهم الوظائف الطبيعية والنمائية تعتمد على التفاعلات الناجحة

للطفل بحيث يمكنه التعامل مع مجموعة أكثر تعقيدًا من التعليمات والقواعد طالما كان الطفل في بيئته مستعدًا للاضطلاع بالبرنامج. ومن ثم يجب أن نولي الاهتمام لاختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموسيقى، ووفقاً للأهداف وعمر الطفل فهناك افتراض معقول فيما يتعلق بالفترة الإجمالية للبرنامج، وامتثال الطفل للتعليمات، وموثوقية النتائج.

ومن ناحية أخرى يشير مصطلح العلاج إلى حالة من الاحتياجات الخاصة، سواء كانت مؤقتة أي الجراحة الجارية، أو أثناء الولادة أو الاستشفاء أو لا، وكما هو الحال في حالة الإعاقة التطورية أو المكتسبة. ويوجد العديد من خيارات التدخلمن خلال اللعب النشط أو من خلال تقنيات أخرى. وهناك تمييز عام بين العلاج بالموسيقى والذي يعتمد بشكل رئيسي على الاستماع ومعالجة تجربة الاستماع، والعلاج بالموسيقى النشطة active music therapy، التي تهتم بشكل رئيسي على التنشيط والارتجال ومراقبة المرضى للإنتاج الصوتي.

وأصبحت الحاجة لتقييم الأثر البارز في إعادة التأهيل كواحدة من القضايا الأكثر إثارة للاهتمام في العلاج بالموسيقى. وعادة ما ترتبط البروتوكولات في العلاج بالموسيقى بشكل أكبر بحالة الطفل وقدرته على المشاركة والتفاعل. ويتم إجراء تقييم شامل للتفاعل مع المرضى المعالج، والأدوات الموسيقية المقدمة في الإعداد، واستخدام صوتها والفضاء من حوله.

بالنظر إلى الفروق الأساسية بين العلاج والتدريب، فهناك إمكانية للجمع بين الخيارين استناداً إلى أهداف محددة للتدخل. فعلى سبيل المثال يمكن استخدام العلاج بالموسيقى لاستكشاف تلك المشاعر والعواطف، أو يمكن استخدام التدريب على الموسيقى في الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة شريطة إدخال بعض التعديلات على كل من التعليمات والأدوات.

المراجع

Baharloo S, Service SK, Risch N, Gitschier J, Nelson B, Freimer NB (2000) Familial aggregation of absolute pitch. Am J Hum Genet 67(3), 755-758

Clarkson MG, Clifton RK, Perris EE (1988) Infant timbre perception: discrimination of spectral envelopes. Perception & Psychophysics 43, 15-20

Fujioka T, Ross B, Kakigi R, Pantev C, Trainor LJ (2006) One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. Brain 129, 2593-2608

Golianu B, Krane E, Seybold J, Almgren C, Anand KJ (2007) Non pharmacological techniques for pain management in neonates. Semin Perinat 31(5), 318-322

Huotilainen M, Kujala A, Hotakainen M, Parkkonen L, Taulu S, Simola J, Nenonen J, Karjalainen M, Naatanen R (2005) Short-term memory functions of the human fetus recorded with magnetoencephalography. Neuroreport 16(1), 81-4

Kisilevsky S, Hains SM, Jacquet AY, Granier-Deferre C, Lecanuet JP (2004) Maturation of fetal responses to music. Dev Sci 7(5), 550

Levitin DJ, Rogers SE (2005) Absolute pitch: perception, coding, and controversies. Trends Cogn Sci 9(1), 26-33

Saffran JR (2003) Musical learning and language development. Ann NY Acad Sci 999, 397-401

Schellenberg EG (2004) Music lessons enhance IQ. Psychol Sci 15, 511-514

Trainor LJ (2005) Are there critical periods for musical development? Dev Psychobiol 46(3), 262-278

Trehub S (2001) Musical predispositions in infancy, in the biological foundations of music. Ann NY Acad Sci 930, 1-16

Volkova A, Trehub SE, Schellengberg EG (2006) Infants memory for musical performances. Dev Sci 9(6), 583- 589

Westermann G, Reck Miranda E (2004) A new model of sensorimotor coupling in the development of speech. Brain Lang 89(2), 393-400

Zatorre RJ (2003) Absolute pitch: a model for understanding the influence of genes and development on neural and cognitive function. Nat Neurosci 6(7), 692-695

الفصل الحادي عشر

الموسيقى والتغييرات الهرمونية المؤثرة في الحالة النفسية

إعداد: نيشاما ايهود

مقدمة:

زادت الخدمات الطبية في الآونة الآخيرة وزاد انشغالها بتطوير التقنية الدوائية. ولأن الحياة الحديثة هي حالة مرهقة للغاية، فيمكن أن تسبب العواطف المؤدية للعديد من المظاهر المادية. وبسبب الإفراط في استخدام المضادات الحيوية، انخفضت قدرتنا على السيطرة على العدوى. وهنا الموسيقى التي من المتوقع أن تكون تجربة إيجابية، لديها إمكانات كبيرة في التخفيف من مشاعر التوتر، وذكر Lazarus (1999) أن العمل مع عواطف المرء هو أحد بؤر علاج التوتر.

ويدرس علم النفس الصحي طرقًا جديدة تبحث عن عوامل بيئية أو نفسية أو اجتماعية ثقافية قد تسهم في المرض أو الوقاية منه. وتعتمد الموسيقى في الطب على تأثيرات الموسيقى في حد ذاتها ولا تنطوي على علاقة علاجية، وبالتالي أكد Abhijeet et al. (2009) أنها بديل غير دوائي للعملاء النفسيين.

وأعتقد أننا بحاجة إلى بحث أكثر تركيزًا يمكنه دراسة تأثير الموسيقى على مشاعر التوتر المختلفة، في الحياة اليومية، وفي الأزمات، وفي مختلف الفئات العمرية، ومع أنواع مختلفة من الموسيقى، ومع أدوات مختلفة.

ويمكن للمعالجين الموسيقيين والباحثين في مجال علم نفس الموسيقي أن يربطوا بين الأبحاث الاكلينيكية والطبية الأساسية في الموسيقى وتأثيراتها على التوتر والعواطف المرهقة نفسياً.

ايقاع الموسيقى وموجات النشاط الكهربي للمخ Music Drives Brain Waves:

بما أن درجة النشاط الكهربائي يعكس الحالة العقلية، فإن موجات إشارات الدماغ يعكس شكل الاسترخاء. وتظهر موجة ألفا alpha wave والتي يتراوح ترددها بين ٦-١٢ هيرتز أثناء الاسترخاء، بينما موجة ثيتا theta wave والتي يتراوح ترددها بين ٤-٧ هيرتز أثناء الاسترخاء العميق. ووجدت الدراسات أن موجات الدماغ يمكن تغييرها بالموسيقى (Knosche et al. 2005; Levitin & Tirovalas 2009).

وتزيد موجات الدماغ ألفا وثيتا عن طريق موسيقى الاسترخاء أو من خلال أي من تقنيات الاسترخاء الأخرى (Jacobs & Friedman, 2004). وقد لوحظ أن الأشخاص الذين يركزون اهتمامهم على حافز أو مثير إيقاعي معين لفترة كافية توفر لديهم مستوى جديد من الوعي. وهذا يبدو في موجات الدماغ المتزامنة مع الإيقاع وكلما طالت مدة أطول كلما ازداد تزامنها مع الإيقاع rhythm.

وقد ثبت أن الموسيقى التي كتبها موزارت K448، والتي سميت الرقصات الهنغارية Hungarian Dances والمقطوعة هايدن (سيمفونية ٩٤) تستحضر نشاطًا كهربائيًا مختلفًا في الدماغ (Jausovec & Habe, 2005).

ولتوضيح التأثير المهدئ للموسيقى فإن السؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا هو ما إذا كان هذا التأثير الموسيقي يتوسطه تغيرات في تردد موجات الدماغ. وقد أجابت الدراسات (Harmat et al., 2008; Iwaki et al., 2003; Ziv et al., 2008) على هذا عند دراسة تأثير الموسيقى على النوم. وتعتبر مسألة النوم هامة إذ أن مراحل النوم تتميز بتواتر موجات الدماغ، وكذلك الموسيقى التي تحفز تغيرات المزاج (Chen et al. 2008; Lu et al. 2005).

الموسيقى والجهاز العصبي Music and the Nervous System:

هناك مثال واحد يوضح كيف يمكن أن تؤثر الموسيقى على الوظائف العصبية وهذا يبدو في اتساع انعكاس العين الباهتة الوامضة بصورة أكبر وقد تقتصر مدته أثناء الاستماع للموسيقى غير السارة مقارنة بالموسيقى اللطيفة، مما يوحي بأن النظام العاطفي الدفاعي مشكّل بالموسيقى (Roy et al., 2009).

وهناك تأثيرات أكثر عمقاً تدل على أن التدريب الموسيقي يعزز عملية تنشيط وتطوير بعض المسارات العصبية، بما في ذلك القشرة الدماغية، اللوزة، والزوائد الخارجية للخلية العصبية و hypothalamus ومن ثم يتحسن المزاج وتكوين الخلايا العصبية (Boso et al. 2006; Fukui & Toyoshima 2008; Hyde et al. 2009a, b).

ويتمخض عن بعض المسارات العصبية أيضًا استجابات عاطفية تحدث عند الاستماع للموسيقى الممتعة وغير السارة (Koelsch, 2005)، مع بعض التنشيط الخاص لمنطقة المخيخ ومنطقة tegmental البطنية المسؤولة عن تنظيم الاستجابات الذاتية والفسيولوجية للمحفزات العاطفية والمكافئة. وفي هذا الصدد يحدث سيطرة على الاستجابة الهرمونية للإجهاد والزوائد الخارجية للخلية العصبية والتي يطلق عليها hippocampus وتم ضبط ومراقبة الفرد لعاطفته (Baumgartner et al., 2006; Koelsch et al. 2006).

الموسيقى والكيمياء الحيوية للمخ Music and Brain Biochemistry:

يعد الناقل العصبي الرئيسي في نظام المكافآت هو الدوبامين. وتنشر الموسيقى الممتعة الدوبامين في النواة المتكئة nucleus accumbens، والنواة البطنية هي المكون الرئيسي للخلايا العصبية التي تنشر الدوبامين على الخلايا العصبية الشوكية. ومن ناحية أخرى أدى الاستماع إلى الموسيقى البطيئة إلى انخفاض مستوى النورإبينفرين (وهو ناقل عصبي ينظم الإثارة) (Yamamoto et al., 2003).

أما عن الناقل العصبي الآخر الذي يستجيب للموسيقى هو السيروتونين. وتزيد الموسيقى اللطيفة من إطلاق السيروتونين (المسؤول عن المزاج الجيد) في الدماغ، في حين أن الموسيقى غير السارة تقلل مستوى السيروتونين (Evers & Suhr, 2000; Kumar et al., 1999).

وهناك جزء آخر ينشط نظام المكافأة هو هرمون الإندورفين Endorphin والذي يدفع إلى الشعور بالراحة والاسترخاء. فالموسيقى اللطيفة ترتقي بمستوى الأندورفين، وقد أفاد الأشخاص الذين عولجوا باستخدام عامل مانع للإندروفين أن الحصول على متعة أقل بكثير عندما يستمعون إلى المنبهات الموسيقية المتحركة (Balter, 2004; Goldstein, 1980). وتوصل Gerra et al. (1998) إلى أن الاستماع للموسيقى الرقمية أدى لخفض مستوى الإندورفين، في حين أدى الاستماع للموسيقى الكلاسيكية لرفع مستوى الأندورفين.

الموسيقى والتوتر والكورتيزون Music, Stress and Cortisol:

بما أن التوتر من جهة والموسيقى من جهة أخرى يمكن أن تحفز الكثير من التغيرات الغددية، فإن أهم هرمون هو الكورتيزول. والكورتيزول هو هرمون التوتر الرئيسي، المرتفع في حالة التوتر، ويجهز الجسم ويساعده على التغلب على حالة التوتر عن طريق استجابات المخاطرة أو الهروب.

وقد يثير التوتر النفسي استجابات عاطفية قوية تزيد من مستوى الكورتيزول، لكن التعرض للموسيقى يقلل من مستوى الكورتيزول المرتفع (Khalfa et al., 2003). والمواقف العصيبة تحفز زيادة مستوى الكورتيزول.

وأظهرت دراسة Suda et al. (2007) أن الموسيقى الرئيسية Mozart's Allegro con spirito, K448 (التي تحث على السعادة) قللت من التوتر ومستوى الكورتيزول أكثر من الموسيقى البسيطة Beethoven's fur Elise (الذي يثير الحزن).

الموسيقى والتوتر والجهاز المناعي Music, Stress and the Immune System:

يؤدي التوتر إلى تغييرات كبيرة في جهاز المناعة (Koelsch, 2005). وأظهرت الدراسات أن بعض أنواع الموسيقى يمكن أن تعدل مستوى بعض المكونات المناعية مثل الغلوبولين المناعي immunoglobulin A (IgA) والخلايا القاتلة الطبيعية (Enk et al. 2008; Hirokawa & Ohira, 2003). وتغير علامات التوتر، وفي هذا الصدد أشار Brennan & Charnetski (2000) إلى وجود علاقة إيجابية بين الموسيقى المهدئة وعلامات التوتر المناعية.

وتنظم الموسيقى الترفيهية Recreational music نشاط الخلايا القاتلة الطبيعية ومستوى السيتوكين Cytokine والسيتوكينات هي إشارات كيميائية شبيهة بالهرمونات والنواقل العصبية، وتستخدم للسماح لخلية بالتواصل مع الخلايا الأخرى. ومن ثم فهي تؤثر على خفض علامات التوتر وتحسن الحالة المزاجية (Wachi et al., 2007). وفي الآونة الأخيرة أوضح Nelson et al. (2008) أن الموسيقى في حالة التوتر تكون قادرة على رفع مستوى السيتوكين من IL-6 إلى IL-10 وهي تدل على علامات الضغط المناعية.

الموسيقى ونشاط القلب Music, Stress and Heart Activity:

يزيد التوتر من معدل ضربات القلب وضغط الدم. وتشير الدراسات إلى أن الموسيقى Mozart, Symphony #40 أو موسيقى Ligeti, String Quartet #2، مكن أن تزيد أو تقلل من معدل ضربات القلب وضغط الدم (Lemmer, 2008).

ويبدو أن الموسيقى تشجع على الاسترخاء عن طريق الانجذاب الفسيولوجي أو النفسي وهذا يبدو في مبدأ التطويق Entrainment وهو مبدأ فيزيائي حيث يميل جسمان يهتزان في ترددات متشابهة إلى إحداث رنين متعاطف متبادل ويهتزان في نفس التردد. ويحدث التطويق entrainment باستخدام الموسيقى مباشرة للحصول على الاسترخاء، ويمكن تفسير سيكولوجية التطويق entrainment كما يلي: تتكون المثيرات الموسيقية والعمليات الفيزيولوجية (نبضات القلب، ومعدل التنفس، وضغط الدم، ودرجة الحرارة، وهرمونات الغدة الكظرية) من الاهتزازات التي تحدث بطريقة دورية من خلال ترددات الموسيقى. ويمكن استخدام تلك المثيرات الموسيقية كالإيقاع والإيقاع المزامن للتأثير على التغيرات في الاستجابات الفسيولوجية (أي نبضات القلب، والتنفس، وضغط الدم) (Thaut, 2003).

وعند استخدام الموسيقى للحث على الاسترخاء من خلال التطويق entrainment، فينعكس بوتيرة أقل من معدل ضربات القلب تجعل الفرد يشعر بالراحة (أقل من ٨٠ نبضة في الدقيقة)، بصورة يمكن التنبؤ بها تبدو في الانسجام والسعادة، والإيقاع المنتظم دون تغييرات مفاجئة وتشمل الموسيقى الصادرة عن سلاسل strings، الفلوت، والبيانو أو النغمات المركبة بصورة خاصة synthesized tones (Merker et al., 2008).

والاسترخاء الناجم عن الموسيقى يبدو في الحد من القلق. ويعتقد أن الموسيقى ذات الإيقاع البطيء والثابت والمتكرر تمارس تأثيراً منوماً يسهم في تخفيف القلق والتوتر من خلال التهدئة المعرفية والحالات المعدلة للوعي. ولأن الاسترخاء الفسيولوجي يتعارض مع القلق، ويمكن للموسيقى تغيير مستويات القلق المدركة مع تسهيل الاستجابات الفسيولوجية الأكثر استرخاءً. ويمكن للموسيقى أن تقلل من القلق من خلال انتباه الدماغ لمحفزات سمعية ذات معنى، ومشتتة، ومهدئة بدلاً من المحفزات البيئية المجهدة.

المراجع

Abhijeet, D. D., Avani, A., Sarvaiya, R. S., & Ajita, S. (2009). Effect of Indian classical music on quality of sleep in depressed patients: A randomized controlled trial. Nordic Journal of music Therapy, 18, 70–78.

Balter, M. (2004). Seeking the key to music. Science, 306, 1120–1122.

Baumgartner, T., Lutz, K., Schmidt, C. F., & Jancke, L. (2006). The emotional power of music: How music enhances the feeling of affective pictures. Brain Research, 1075, 151–164.

Boso, M., Politi, P., Barale, F., & Enzo, E. (2006). Neurophysiology and neurobiology of the musical experience. Functional Neurology, 21, 187–191.

Brennan, F. X., & Charnetski, C. J. (2000). Stress and immune system function in a newspaper's newsroom. Psychological Reports, 87, 218–222.

Chen, J., Yuan, H., Huang, H., Chen, C., & Li, H. (2008). Musicinduced mood modulates the strength of emotional negativity bias: An ERP study. Neuroscience Letters, 445, 135–139.

Enk, R., Franzke, P., Offermanns, K., Hohenadel, M., Boehlig, A., Nitsche, I., et al. (2008). Music and the immune system. International Journal of Psychophysioogy, 69, 207–241

Evers, S., & Suhr, B. (2000). Changes of the neurotransmitter serotonin but not of hormones during short time music perception. European Archive of Psychiatry and Clinical Neuroscence, 250, 144–147.

Evers, S., & Suhr, B. (2000). Changes of the neurotransmitter serotonin but not of hormones during short time music perception. European Archive of Psychiatry and Clinical Neuroscence, 250, 144–147.

Gerra, G., Zaimovic, A., Franchini, D., Palladino, M., Giucastro, G., Reali, N., et al. (1998). Neuroendocrine responses of healthy volunteers to 'techno-music': Relationships with personality

traits and emotional state. International Journal of Psychophysiology, 28, 99–111.

Goldstein, A. (1980). Thrills in response to music and other stimuli. Physiological Psychology, 8, 126–129

Harmat, L., Takacs, J., & Bodizs, R. (2008). Music improves sleep quality in students. Journal of Advance Nursing, 62, 327–335.

Hirokawa, E., & Ohira, H. (2003). The effects of music listening after a stressful task on immune functions, neuroendocrine responses, and emotional states in college students. Journal of Music Therapy, 40, 189–211.

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., et al. (2009a). Musical training shapes structural brain development. Journal of Neuroscience, 29, 3019–3025

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., et al. (2009b). Musical training shapes structural brain development. Journal of Neuroscience, 29, 3019–3025.

Iwaki, T., Tanaka, H., & Hori, T. (2003). The effects of preferred familiar music on falling asleep. Journal of Music Therapy, 40, 15–26.

Jacobs, G. D., & Friedman, R. (2004). EEG spectral analysis of relaxation techniques. Applied Psychophysiological Biofeedback, 29, 245–254.

Jausovec, N., & Habe, K. (2005). The influence of Mozart's sonata K. 448 on brain activity during the performance of spatial rotation and numerical tasks. Brain Topography, 17, 207–218.

Khalfa, S., Bella, S. D., Roy, M., Peretz, I., & Lupien, S. J. (2003). Effects of relaxing music on salivary cortisol level after psychological stress. Annals of the New York Academy of Sciences, 999, 374–376.

Knosche, T. R., Neuhaus, C., Haueisen, J., Alter, K., Maess, B., Witte, O. W., et al. (2005). Perception of phrase structure in music. Human Brain Mapping, 24, 259–273.

Koelsch, S. (2005). Investigating emotion with music. Neuroscientific approaches. Annals of the New York Academy of Sciences, 1060, 412–418.

Koelsch, S., Fritz, T., Cramon, D. Y., Muller, K., & Friederici, A. D. (2006). Investigating emotion with music: An fMRI study. Human Brain Mapping, 27, 239–250

Kumar, A. M., Tims, F., Cruess, D. G., Mintzer, M. J., Ironson, G., Loewenstein, D., et al. (1999). Music therapy increases serum melatonin levels in patients with Alzheimer's disease. Alternative Therapies in Health and Medicine, 5, 49–57.

Lazarus, R. S. (1999). Stress and emotion. New York: Springer Publishing Company.

Lemmer, B. (2008). Effects of music composed by Mozart and Ligeti on blood pressure and heart rate circadian rhythms in normotensive and hypertensive rats. Chronobiology International, 25, 971–986

Levitin, D. J., & Tirovalas, A. K. (2009). Current advances in the cognitive neuroscience of music. Annals of the New York Academy of Sciences, 1156, 211–231.

Lu, H., Wang, M., & Yu, H. (2005). EEG model and location in brain when enjoying music. Conference on Proceedings of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society, 3, 2695–2698.

Merker, B. H., Madison, G. S., & Eckerdal, P. (2008). On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment. Cortex, 45, 4–17.

Nelson, A., Hartl, W., Jauch, K. W., Fricchione, G. L., Benson, H., Warshaw, A. L., et al. (2008). The impact of music on hypermetabolism in critical illness. Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care, 11, 790–794.

Roy, M., Mailhot, J. P., Gosselin, N., Paquette, S., & Peretz, I. (2009). Modulation of the startle reflex by pleasant and unpleasant music. International Journal Psychophysiology, 71, 37–42.

Suda, M., Morimoto, K., Obata, A., Kiozumi, H., & Maki, A. (2007). Emotional responses to music: Towards scientific perspectives on music therapy. Neuroreport, 19, 75–78

Thaut, M. H. (2003). Neural basis of rhythmic timing networks in the human brain. Annals of the New York Academy of Sciences, 999, 364–373.

Wachi, M., Koyama, M., Utsuyama, M., Bittman, B. B., Kitagawa, M., & Hirokawa, K. (2007). Recreational music-making modulates natural killer cell activity, cytokines, and mood states in corporate employees. Medicine Science Monitor, 13, CR57–CR70.

Yamamoto, T., Ohkuwa, T., Itoh, H., Kitoh, M., Teresawa, J., Tsuda, T., et al. (2003). Effects of pre-exercise listening to slow and fast rhythm music on supramaximal cycle performance and selected metabolic variables. Archives of Physiology and Biochemistry, 111, 211–214.

Ziv, N., Rotem, T., Arnon, Z., & Haimov, I. (2008). The effect of music relaxation versus progressive muscular relaxation on insomnia in older people and their relationship to personality traits. Journal of Music Therapy, 45, 360–380.

الفصل الثاني عشر

الرفاهية النفسية والموسيقى

Music and Psychological well-being

إعداد: بيتري لوقا

يعد الاستماع إلى الموسيقى أحد الأنشطة الترفيهية اليومية الأكثر شيوعًا لكثير من الناس. وبدأت الأبحاث النفسية حديثاً في الكشف عن أسباب جاذبية الموسيقى الهائلة، والتفسير الناشئ هو أن الاستماع إلى الموسيقى قد يلبي مختلف الأهداف النفسية (DeNora, 2000; Laiho, 2004; Ruud, 1997).

كما ترتبط الموسيقى بالحفاظ على الرفاهية النفسية منذ العصور القديمة. ومع ذلك فهناك القليل من الأبحاث تتعلق بشرح لماذا يجب أن يكون للموسيقى تأثير على الرفاهية. ويرى المؤلفان أن الاستماع للموسيقى له أثر على الرفاهية النفسية لأنه يلبي الأهداف النفسية الأساسية، وهذا بدوره يقدم تفسيراً للاستماع اليومي للموسيقى وارتباطه بالرفاهية النفسية في عينة من كبار السن.

وغالبًا ما ترتبط هذه الأغراض بالمتطلبات النفسية الأساسية التي تتعلق بالقضايا العاطفية على سبيل المثال المتعة، تنظيم المزاج، والاسترخاء وقضايا الهوية والانتماء. وتشير الأدلة القوية أن الموسيقى قادرة على إحداث تأثير في مستمعيها (Juslin & Laukka, 2004).

وعلى سبيل المثال لا الحصر تؤكد المقاييس ودراسات الحالة أن مستمعي الموسيقى يستخدمون الموسيقى لتحسين وتعديل المزاج، كما أن الموسيقى تحفز الحالة العاطفية الإيجابية (North et al., 2004; Thayer et al., 1994). وأشارت دراسات تصوير الدماغ إلى أن استجابات المخ لمستمعي الموسيقى تنطوي على نفس المناطق التي تشارك في المكافأة والمتعة (Blood & Zatorre, 2001; Menon & Levitin, 2005).

وأشارت دراسات النشاط المخي (الذروة) أن الموسيقى واحدة من أكثر المحفزات الفعالة لهذه الحالات النفسية (Panzarella, 1980). وأن تجارب الذروة مع الموسيقى غالبًا ما تتضمن مشاعر إيجابية قوية (Gabrielsson, 2001). وأشارت الدراسات تعديل الحالة المزاجية إلى أن الموسيقى واحدة من أكثر استراتيجيات الحث المزاجية المتاحة (Vastfjall, 2002). وعلاوة على ذلك تعتبر الموسيقى وسيلة فعالة لتقليل الإثارة المرتبطة بالإجهاد (Pelletier, 2004).

وعلى الرغم من أن الوظائف العاطفية للموسيقى حظيت باهتمام كبير؛ إلا أن الموسيقى قد تخدم أيضًا أهدافاً نفسية أخرى (DeNora, 2000; Lull, 1987; Ruud, 1997)؛ فعلى سبيل المثال تلعب الموسيقى دوراً هاماً في بناء وتعزيز الهوية والذات. علاوة على ذلك يمكن

للموسيقى أن تساعد في تعزيز التواصل الاجتماعي، والتعرف على مجموعة الأقران، فضلاً عن توفير الراحة والحد من الشعور بالوحدة.

وأخيرًا تشير الخبرة الشخصية personal agency إلى الشعور بأنه يمكن أن يكون السبب في الأحداث (بمعنى أنه الشخص الذي يتصرف في حياتك الخاصة). وبالاشارة إلى مصطلح الوكيل فقد ترتبط الموسيقى بقضايا السيطرة والكفاءة والإنجاز واحترام الذات.

وأشارت الدراسات (Diener et al., 2003; Scherer et al., 2004) إلى أن الموسيقى تخدم وظائف ذات القدرة في التأثير على الرفاهية. على سبيل المثال من المعروف جيدًا من الأبحاث السابقة أن التعامل مع الحالات العاطفية الإيجابية يرتبط بزيادة الرفاهية. وبالمثل فإن الهوية والانتماء والوكالة هي احتياجات نفسية أساسية كان الوفاء بها ضروريًا للرفاهية (Deci & Ryan, 2000).

وتحققت الدراسات (Hills & Argyle, 1998; Kreutz et al., 2004) من العلاقات الممكنة بين الموسيقى والرفاهية وقد اعتبرت معظم الدراسات صناعة موسيقية نشطة (مثل الغناء)، واعتبرت المشاركة في هذه الأنشطة الترفيهية مؤشراً لزيادة السعادة. ومع ذلك لم تفحص أي دراسات الوظائف النفسية المختلفة للموسيقى وربطها المحتمل بالرفاهية في الحياة اليومية. بينما ركزت (Diener et al., 1985; Ryan & Deci, 2001) على قضية الموسيقى والرفاهية بشكل رئيسي على الجوانب العاطفية للرفاهية، في حين أن الجوانب الأخرى للرفاهية كالرضا عن الحياة، أو تحقيق الإمكانات الشخصية.

وركزت معظم الدراسات النفسية على الاستماع اليومي للموسيقى لدى المراهقين، كما أن عددًا أقل من الدراسات قد قام بفحص معنى الموسيقى وأهميتها لكبار السن. وأشارت الأدلة المحدودة المتعلقة بالاستماع إلى الموسيقى لدى كبار السن إلى أن كبار السن يعتقدون أن الموسيقى مهمة بالنسبة لهم (Cohen et al., 2002)، وأنهم يعانون من عواطف إيجابية فيما يتعلق بتجارب الذروة مع الموسيقى (Gabrielsson, 2002).

وأظهرت الدراسات (Lai, 2004) التي أجريت مع المسنين وكبار السن آثارًا فسيولوجية للإسترخاء بمساعدة الموسيقى، في حين تبينت دراسة (1998) Fox et al. أن مستمعي الموسيقى الأكبر سنا عرضة للتحسن المزاجي. وبينت الدراسة الكيفية (Hays, 2005) والتي اعتمدت على المقابلة مع كبار السن مزيدًا من الأمثلة عن كيف يعتقد المستجيبون أنفسهم أن الموسيقى مرتبطة بالرفاهية.

قد يكون استخدام الموسيقى لخدمة الأهداف النفسية مناسبًا بشكل خاص للمستمعين المسنين لسببين هما:

- أولاً: قد تتحسن القدرة على تنظيم العواطف مع تزايد العمر (Carstensen & Lockenhoff, 2003). مما يعني أن استخدام الموسيقى لتنظيم المزاج يمكن أن يكون إستراتيجية فعالة لكبار السن.

- ثانياً: الاستماع إلى الموسيقى نشاط لا يتطلب جهداً علمياً أو بدنياً، وقد يفرض متطلبات أقل على شخص متقدم في السن مقارنة بالأنشطة السابقة الأخرى الممتعة للشباب. وبالتالي يمكن أن يساعد الاستماع إلى الموسيقى في الحفاظ على الشعور بالاستمرارية والهوية للأشخاص المسنين وكذلك في دور رعاية المسنين (Rolvsjord, 1998).

واستمرار أنشطة الماضي والمشاركة في الأنشطة الترفيهية الهادفة (بما في ذلك الأنشطة الموسيقية) يعتبر عنصرا هاما لتحقيق الشيخوخة الناجحة (Atchley, 1989; Havighurst et al., 1968). وفي ضوء هذه السلسلة من المناقشات يعد إجراء مزيد من البحوث حول استخدامات كبار السن للموسيقى في الحياة اليومية مسعى هامًا.

كما تم تقييم جوانب مختلفة من الاستماع اليومي للموسيقى لكبار السن مثل: تكرار الاستماع وأهمية الموسيقى والمواقف التي تواجه الموسيقى والاستجابات العاطفية للموسيقى ودوافع الاستماع (أي استراتيجيات الاستماع). ومن ثم تم اكتشاف العلاقات المحتملة بين الاستماع للموسيقى والرفاهية بطريقتين مختلفتين هما:

- أولاً: تم تقييم التررددات النسبية لعدد من الأنشطة الموسيقية ذات الصلة بالرفاهية (على سبيل المثال تكرار الاستجابات العاطفية الإيجابية واستراتيجيات الاستماع).
- ثانياً: القيام بالتحري عما إذا كانت التررددات المبلغ عنها لاستراتيجيات استماع محددة مرتبطة بجوانب مختلفة من الرفاهية (على سبيل المثال الرفاهية العاطفية، الرضا عن الحياة، والرفاهية الأوّلية) للتحكم في عدد من المتغيرات الأساسية المعروفة من البحوث السابقة إلى تؤثر على الرفاهية.

المراجع

Atchley, R.C. (1989). Continuity theory of normal aging, *The Gerontologist, 29*, 183--190.

Blood, A.J., & Zatorre, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion, Proceedings of the National Academy of Sciences of USA 98, pp. 11818-- 11823.

Carstensen, L.L., & C.E Lockenhoff, C.E. (2003). Aging, emotion, and evolution: The bigger picture, Annals of the New York Academy of Sciences 1000, 152--179.

Cohen, A., Bailey, B., & Nilsson, T. (2002).The importance of music to seniors, *Psychomusicology, 18*, 89—102

Deci, E.L. and R.M. Ryan: 2000, The ‘‘what’’ and ‘‘why’’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227--268.

DeNora, T.: 2000, *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press, Cambridge, England.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71--75.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003).Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*, 403--424.

Fox, L.S., Knight, B.G., & Zelinski, E.M. (1998).Mood induction with older adults: A tool for investigating effects of depressed mood. *Psychology and Aging,, 13*, 519--523.

Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music’, In P.N. Juslin and J.A. Sloboda (eds.), Music and Emotion: Theory and Research. Oxford University Press, New York, pp. 431--449.

Gabrielsson, A. (2002). Old people’s remembrance of strong experiences related to music, *Psychomusicology, 18*, 103--122.

Havighurst, R.J., Neugarten, B.L., & Tobin, S.S. (1968). Disengagement and patterns of aging. In B.L. Neugarten (ed.), Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology. University of Chicago Press, Chicago, pp. 161—172

Hays, T. (2005).Well-being in later life through music. *Australasian Journal on Ageing, 24*, 28--32.

Hills, P., & Argyle, M. (1998). Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. *Personality and Individual Differences, 25*, 523—535

Juslin, P.N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research, 33*, 217—238

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretary immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine, 27*, 623--635.

Lai, H.L. (2004). Music preference and relaxation in Taiwanese elderly people. *Geriatric Nursing, 25*, 286--291.

Laiho, S. (2004), The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy, 13*, 47--63.

Lull, J. (1987). Popular Music and Communication (Sage Publications, Newbury Park, CA.

Menon, V., & Levitin, D.J. (2005). The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage, 28*,175--184.

North, A.C., Hargreaves, D.J., & Hargreaves, J.J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception, 22*, 41--77.

Panzarella, R. (1980). The phenomenology of aesthetic peak experiences. *Journal of Humanistic Psychology, 20*, 69--85.

Pelletier, C.L. (2004). The effect of music on decreasing arousal due to stress: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy, 41*, 192--214.

Rolvsjord, R. (1998). Musikalsk samhandling som reminisens. En innfallsvinkel til musikkterapi i geriatrien [Musical interventions as reminiscence. A perspective on music therapy in geriatric work], Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi 7, pp. 4--13.

Ruud, E. (1997). Musikk og Identitet [Music and Identity] (Universitetsforlaget, Oslo).

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials. A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141--166.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials. A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*,.141--166.

Thayer, R.E., Newman, J.R., & McClain, T.M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 910--925.

Vastfjall, D. (2002). A review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae Special*, Issue 2001--2002, pp. 173--211.