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.