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:

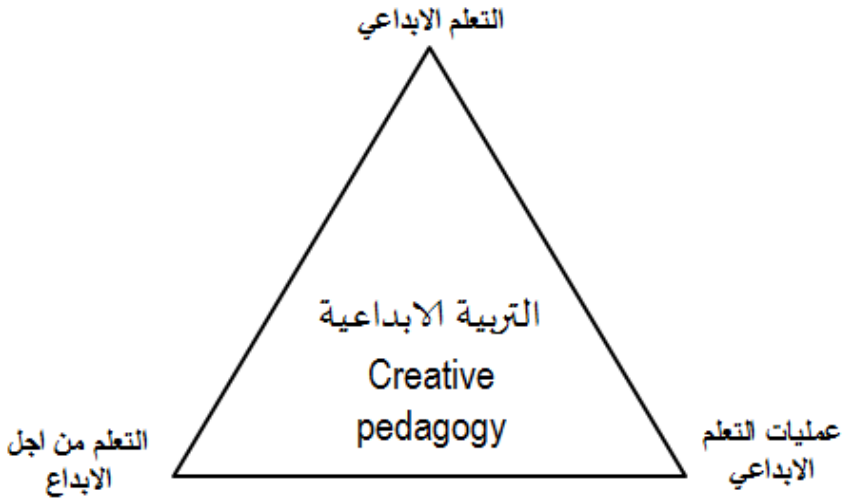
يُقترح إطار عمل لعلم التربية الإبداعية لتوضيح الممارسة التي تعزز إمكانية التفكير من خلال ثلاثة عناصر مترابطة - التعليم الإبداعي والتدريس للإبداع والتعلم الإبداعي (Lin, 2010). ويوجد تمييز بين التدريس الخلاق والتدريس للابداع، فتحديد الأول على يعني استخدام إجراءات مبدعة لجعل التعلم أكثر إثارة للاهتمام وفعالية، 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.