سمات التعلم
في الدراما التعليمية

د. محمد أبو الخير

سمات التعلم
في الدراما التعليمية

د. محمد أبو الخير

رقم الإيداع: 2020-5346

الترقيم الدولي: 978-977-90-7177-0

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف
يحظر طبع أو نقل أو ترجمة أو اقتباس أي جزء من هذا الكتاب دون إذن كتابي سابق من المؤلف.

مقدمة

نحن نعيش عصر المعرفة والتنافس والتميز، ومن ثم إن إعداد جيل الأطفال للمستقبل برية تعليمة فنية واعية يعتبر الثروة البشرية والكنز الحقيقي للتنمية والتقدم للأمم ولعالمنا العربي. لذلك من الضروري أن يكون جيل أطفالنا قويا ناضجا، يفهم ذاته، ويفهم الآخرين، ويفهم المحيط الذي يحيا فيه، ذلك كله من أجل حوار مع المستقبل بشخصية غير تقليدية، غير نمطية؛ وإنما شخصية إيجابية، شخصية مبدعة، تتابع الإنجازات، وهي في الوقت نفسه قادرة على الابتكار في منظومة هذا العصر.

لهذا يعتبر هذا الكتاب أحد الإسهامات في مجال دراما الأطفال Children's Drama على وجه العموم وفي مجال الدراما التعليمية Drama in Education، على وجه الخصوص (تم ترجمة المصطلح بعيد عن اللغة الحرفية للترجمة، بحيث يتسع المعنى للتعبير عن التعلم لموضوعات من المنهج الدراسي، وأيضا خارج المنهج أي لقضايا حياتية عامة) كأسلوب تفاعلي في التعامل مع الأطفال بشكل غير تقليدي، ويفتح أفاقاً جديدة، لتنمية مهارات الأطفال العقلية والجسدية والوجدانية، مما يسهم ذلك في إحداث نقلة نوعية لتطوير قدراتهم المهارية، ويساعد ذلك في النهوض بمستقبلهم. إن الدراما التعليمية تجعل من التعلم للمشاركين فناً وعلماً في آن واحد.

إن الدراما التعليمية طريقة إيجابية في التعلم، إنها طريقة حية، كاشفة، باحثة، محاورة، مشركة للطفل، مستخرجة من أعماقه المعرفة، متيحة له إدراكها والاستفادة منها والبناء عليها، موفرة له الابتكار، إن كل عمل يصدر من المعلم/القائد في هذه الدراما يقوم على الإيجاب، وفي نفس الوقت كل عمل ينهمك فيه المشارك يقوم أيضاً على الإيجاب، إنه التفاعل بين كلا الطرفين. القائد يساعد الطفل ويوجهه، والطفل يستخدم حواسه وإمكانياته الفكرية والجسدية ويتقدم في حالة نمو وتفتح، حتى يصبح قوة فاعلة حيثما كانت وإلى حيثما انصرفت.

وتطبق الدراما التعليمية القول المأثور في مجال التربية وهو " علم الأطفال وهم يلعبون " وهذا القول صحيح ورشيد ودقيق، لأن الإنسان يلعب من يوم مولده وحتى ساعة وفاته، أعني أنه يتحين اللعب كلما كانت الفرصة مواتية. وإن هو لم يلعب فقد جمد، وإن هو جمد تنكر لإنسانيته. إن طاقة اللعب طاقة نشطة يكتسب من خلالها المشارك تحريك فكره وقلبه وجسده، إنها كسباً وثراءً وإنجازاً فكرياً وروحياً، داخل الموضوع المقترح للدراما.

إنه من الضروري في الدراما التعليمية التركيز على الاهتمام بالجوانب الفردية والجوانب الجماعية معا، لأن الفرد يشكل المجموع وأن المجموعة وتفاعلها تخلق وتبتكر العمل الدرامي وكليهما في بوتقة واحدة، إن الجانب الجماعي، وتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض، ومع المدرس له أهمية كبيرة في تبادل الخبرات والمعارف العقلية والوجدانية والحركية، ومن ثم في تطور هذه الجوانب، وذلك ما أكده علماء النفس والتربية أمثال فيجوتسكى، وبرونر، ودونالدسن.

والقائد في الدراما التعليمية له دور أساسي في التوجيه في أن يجعل المشارك في الوجهة التي تتيح له النظر الواعي، والفهم المصيب، رجاء الاستفادة الحقة من الأشياء الممارسة في الحدث الدرامي، وأن يجعل المشارك قادر على التساؤل المستمر ويكون ذلك سواء أحاوره أم استفهمه، أم قدم إليه الأشياء ليعمل فيها ملاحظته، حتى تتجلى والاقتراحات والحلول للقضايا المطروحة في الموقف، كل ذلك بذكاء دون إزعاج ولا تحميل لما هو فوق الطاقة، وإنما بالإيحاء والتنسيق بما يهتدي إليه فكره وحسه إزاء الحدث في الدراما. إن الغاية الكبرى للقائد هنا هي إزكاء المهارات الإبداعية للمشاركين.

وعلى ما سبق يكون المدرس كميسر Teacher as facilitator في مجال الدراما التعليمية ، لأن دوره فعال وحيوي، فهو مساعد ومعين للمشاركين في الدراما، ومن المهم أن يكون على دراسة بالجوانب التربوية للأطفال، وأيضاً على مهارة في استخدام العناصر الفنية ،وأن دوره ينطلق من مفهوم المشاركة والمساعدة، وليس من منطلق التلقين أو التحكم في مجال الدراما الابداعية أنه من الواجب على المدرس أن يحقق ما أطلق عليه فيجوتسكى "The zone of proximal development " بمعنى منطقة التطور المعرفية، والتي تساعد على تطوير زيادة قدرة التلاميذ المعرفية عن أنفسهم، وعن العالم من حولهم عما كانوا يعرفون.

لقد حاول هذا الكتاب أن يلقي على الدراما التعليمية أضواء كاشفة على سمات وخصائص هذا اللون من الدراما، ولم يكتف في ذلك بتقرير الحقائق وتحليل النتائج بل تجاوزها إلى تأملات في فلسفة التربية،

ونظريات التعلم الحديثة، مما يفتح أفاق القارئ والدارس والممارس لفهم كيف يعمل؟ ولماذا يعمل؟

من أجل توضيح هذه القضايا، يتكون هذا الكتاب من مقدمة وفصلان وخاتمة. المقدمة تستعرض موضوع الكتاب، ويشرح الفصل الأول آراء مجموعة متنوعة من الممارسين في مجال الدراما، كالدويل كوك، بيتر سليد، بريان واى، دروثى هيثكوت، جيفن بولتون وغيرهم.، مع التركيز بشكل خاص على كيف يرون استخدام العناصر الفنية. من أجل تسليط الضوء على العلاقة بين الدراما التعليمية، ومختلف نظريات التعلم، تشرع الدراسة في النظر في نظرية بياجيه لمستوى العملية العيانية، وجهة نظر دونالدسون حول سياق المضمون، وأفكار فيجوتسكي عن دور المعلم.

يوضح الفصل الثاني سمات التعلم في الدراما التعليمية. اقترح هذا الفصل، أن النشاط الدرامي يمكن أن يوفر مجموعة واسعة من أنواع التعلم للمشاركين فيه مثل المهارات الاجتماعية والمهارات التعبيرية والتعلم المعرفي في عدد من الموضوعات بالمناهج الدراسية. تم اعتبار جانبين من جوانب التعلم. الأول هو التعلم الفردي حيث اللغة والخيال، والشعور، فهم مضمون الدراما، والتحفيز لموضوعات المناهج الدراسية. والثاني هو التعلم الجماعي حيث وإعداد المجال الدرامي، تعزيز فنون المسرح والتعاون. استكشاف الدور الأساسي للمعلم في تطور الدراما، من خلال التركيز على كل من طبيعة العلاقة بين المعلم/التلميذ، من جانب المعلم في الإعداد والتفاوض، وتطور الموضوع في المجال الدرامي.

والخاتمة تستخلص ما تم في الدراما التعليمية كطريقة إيجابية في التعلم، بأسلوب فردى وجماعي وأهمية دور العناصر الفنية لتحقيق حالة نمو وتفتح للمشاركين من أجل شخصية سوية ناضجة.

لعل هذا الكتاب يكون مفيداً في عالم المسرح على وجه العموم، وفى عالم المسرح المدرسي والتربية للنشء على وجه الخصوص، من أجل وعى تربوي وفني يساهم في بناء جيل المستقبل.

المحتويات

مقدمة 3
المحتويات 8
الفصل الأول وجهات نظر ورؤى الرواد لنظريات التعلم في الدراما التعليمية 10
الدراما التعليمية 11
وجهات نظر الرواد في الدراما التعليمية.....14
نظرة عامة.....36
سمات نظريات التعلم في علاقتها بالدراما التعليمية.....40
الفصل الثاني سمات التعلم في الدراما التعليمية 60
التعلم الفردي.....60
اللغة.....60
الخيال.....64
المشاعر 67
الفهم 69
الموضوعات الدراسية.....74
تعلم المجموعة 78
معالجة الوسط الدرامي 78
فن المسرح.....81
التعاون 83
وظيفة المعلم.....84
علاقة المعلم/التلاميذ 85
الموضوعات داخل مجال الدراما التعليمية 87
المكان.....89
خصائص الدراما التعليمية 94
الجمهور 94
التلقائية 97

العناصر الفنية 98
خاتمة 102
المراجع 104
التعريف بالمؤلف 109

الفصل الأول
وجهات نظر ورؤى الرواد لنظريات التعلم في الدراما التعليمية

قبل الشرح لسمات وعناصر التعلم في الدراما التعليمية من المفيد التطرق في هذا الفصل وجهات النظر المختلفة لرواد الدراما التعليمية أمثال سليد وكوك وواى وبولتن وهيثكوت لكي نخلق أحكاما نقدية متعلقة بأعمالهم، وأيضا نتعرف على وجهة نظرهم في التعامل مع العناصر الفنية.

إن المستلزمات الأساسية للدراما التعليمية، كما يراها أعلام الدراما أمثال بتر سليد وبراين واى وجيفن بولتن وغيرهم، هي عبارة عن مجموعة من التلاميذ مع المدرس، في مكان يتسع لحركة المجموعة بالإضافة إلى فكرة ينطلقون من خلالها لابتكار الدراما سواء كانت هذه الفكرة من المنهج المدرسي أو خارجة. إن العنصر الجوهري في هذا المفهوم، أن الدراما التعليمية تعتمد اعتمادا أساسيا على عنصر اللغة، والحركة، وخيال الأطفال مع المدرس.

ومن جهة أخرى إن الدراما التعليمية يمكنها أن تكون لها فاعلية في تطوير وتنمية الجوانب التربوية والفنية للمشاركين، لو أضيف إليها عناصر أخري تسمي Resources وهي تعنى عناصر فنية:" المكان، الموسيقي، والمؤثرات الصوتية، والملابس، والملحقات، والأقنعة، والمناظر، والإضاءة،".

إن هذه العناصر الفنية لها ارتباط أساسي بالمسرح، فهي تخلق البيئة المسرحية للنص، وتخلق أيضاً الجو النفسي للموضوع، واللحظة الدرامية على خشبه المسرح، ومن ثم فهي تساعد على اندماج الممثل في الشخصية وفي الحدث المسرحي، وبالتالي فهي تساعد الجمهور علي المعايشة، والاستغراق في العرض المسرحي، ولكن استخدام هذه العناصر من منظور الدراما التعليمية، فالأمر مختلف، إن التلاميذ مع المدرس، هم الذين يفكرون في هذه العناصر، وهم الذين يقومون بإبداعها وتنفيذها أيضاً، أي أنهم المبدعين والمتلقين في الوقت نفسة.

فإنه من المفيد أن يتم تقديم تعريف إجرائي للدراما التعليمية، وهو ما يوضح المعنى المستخدم خلال هذا الكتاب.

الدراما التعليمية

الدراما التعليمية Drama in Education هى عملية حيوية وعملية استكشافية من خلال مجموعة المشاركين التي تتيح لهم الفرصة لكي يمثلوا الأدوار من خلال اندماجهم في التفكير، والمشاعر، وذلك بدون جمهور أو تقنيات العرض المسرحي في الاعتبار. وفي أفضل الأحوال، فإن المشاركين في هذه النشاط الدرامي، لا يدركون فقط ذواتهم الفردية، ويعبرون عن أفكارهم، واهتمامهم ومشاعرهم وحاجاتهم ومتطلباتهم، ولكنهم أيضاً ينجذبون إلى الاتصال الفوري مع الآخرين. الدراما التعليمية هو قبل كل شيء عملية جماعية، وكنتيجة لهذه العوامل، يتعلم المشاركون أشياء عن الآخرين وعوالمهم.

إذن، فوظيفة الدراما التعليمية جماعية وفردية في آن واحد. وتساعد وظيفها الاجتماعية كل فرد كي يكون عضواً مؤثراً في الجماعة عن طريق النقل لخبراتها. الوظيفة الفردية تمكنها من قيادة حياة مُرضية ومثمرة عن طريق إعداد الفرد للتعامل مع تجارب جديدة ناجحة، بحيث تجد في النهاية شكل سويا للمشاعر والأفكار. تشجع الدراما على العملية الجماعية من خلال الاتصال، هذا الاتصال له عنصريين رئيسين. هناك اتصال للمعلومات والحقائق، وهناك اتصال لمشاعر الناس واتجاهاتهم.

الاتصال هو جزء متكامل مع الدراما التعليمية. فالتعليم في الدراما يقدم أشكالاً مختلفة من الخبرات. تعتمد علاقات المشاركين الشخصية على قدرتهم على التعبير عن ذواتهم من خلال الحركة والحوار. يخدم هذا الاتصال أغراضاً متنوعة من المعلومات والتساؤلات وأشكال التفكير والاستقصاء والتنظيم ومشاركة الأفكار وحل المشكلات ومعالجة الوسائل واظهار المهارات والاستمتاع بالمعرفة ومشاركة الآخرين. يتعلم المشاركون كيف يفهمون أنفسهم والآخرين والعالم من خلال تبادل الأفكار. "تعمل الدراما من خلال قوة المجموعة. فهى ترسم المخزون المشترك من الخبرات وتبعا لذلك فهى تطور العقل والمشاعر للأفراد داخل الجماعة وكذلك للمجموعة مع بعضها البعض (O'Neill, 1982, p.137). يمكن للدراما أن تكون وسيلة شديدة التأثير على فهم المعلومات من خلال التواصل، سواء كانت هذه المعلومات عن حقائق أو أفكار أو مشاعر.

خلال النشاط الدرامي، يعمل المشاركون (من خارج أو داخل الدور) مع أنفسهم، ومع البالغين لتطوير مهارات الحديث والاستماع، حيث تعطى المسئولية للأطفال، يتم وضع المشاركين في مواقف بحيث يصبح من

المهم أن يتصلوا..يتناقشوا.. يتفاوضوا.. يتحدثوا مع زملائهم ومع معلم الدراما. وللضرورة، فإنه من المحتمل أن يطوروا مهارات شفهية لأن هناك العديد من المواقف المتنوعة، التي يكون فيها لكل من الحوار والاستماع ردود طبيعية. تقدم الدراما تساؤلات تدعو لتطوير وإبداء الأفكار على نحو ثابت. تقدم الدراما الفرصة للمشاركين على توسيع مشاركتهم في المناقشة ووصف خبراتهم والتعبير عن آرائهم، فهم يتحدثون بوضوح مشاعر الشخصية، ويصيغون ويصنعون وبشكل محترف ردود ملائمة للأسئلة والتعليمات داخل الحدث، ويتبادلون وجهات النظر حول حل المشاكل مع تنوع المواقف المعقدة في مجال الدراما التعليمية.

بينما نجد المخرج في المسرح مسئول عن العرض المسرحي، فإن المعلم في أسلوب الدراما التعليمية هو عامل هام، ومسئول عما يجرى خلال النشاط الدرامي. "المعلم مسئول عن تسهيل العلاقة الاجتماعية للمجوعة وجعل العلاقة مرنة قدر المستطاع، ويخلق الفرص للاتصال والأفكار الجديدة"(Robinson, 1980, p.166). يقدم المعلم سياق من الخبرات المختلفة للطلبة والذي يصبح موضوعات العملية التعليمية. من الجائز أن تقوم ببناء وتعميق التدخل في اتجاه العلمية، ولكن لكي يتم تنفيذ ذلك لابد أن تكون حساسة تجاه الطاقات الفردية والجماعية المشاركة في النشاط الدرامي، بدون إغفال لاستمرارية الخبرة الدرامية. تقول هيثكوت

> *سوف أقوم بتعريف المعلم على أنه الشخص الذي يخلق الموقف التعليمي للآخرين، حيث تكون طاقته ومهاراته في خدمة الطلبة أثناء المواقف الاحترافية. تأتى قيمة المعلم لأن هذه الطاقات تصب في الآخرين، ويمكن أن تصنع رحلة العودة خلال القدرة الاستيعابية لفصله الدراسي*(*Heathcote, 1971, pp.42-43*).

بهذا المعنى، فإنه يمكن تحقيق جودة التعلم في الدراما التعليمية عندما يكون كل فرد في المجموعة قادر على التفاعل، وأن يخلق اتجاه نحو الأفكار والأفعال والأحداث للنشاط الدرامي.

ولمزيد من الكشف عن عناصر التعلم في الدراما التعليمية، إنه من المهم النظر إلى نظريات مختلفة للتعلم لكي نرى أي من نظريات التعلم يمكن أن تكون أكثر ارتباطاً بالدراما التعليمية.

الهدف هنا ليس وضع قيمة تقديرية لتطوير الدراما التعليمية. من بين هذه الدراسات: دراسة فيليب كوجن (1956) والتي أعطت تفاصيل تشرح وظيفة الدراما التعليمية من العصر الإغريقي وحتى القرن العشرين. وفي كتاب(1979) Drama in Schools: Its Theory and Practice لجون آلن الذي يصور خلفية تاريخية ملخصة حول دور الرواد في الدراما التعليمية. علاوة على ذلك، نجد من خلال كتاب ج هودجسون (1972)المسمى1Drama in Education وكتاب ب واتكنز(1981) المسمى Drama and Education الخطوط التاريخية العريضة للدراما التعليمية. على أي حال، الكل يتفق على أن التقدم العظيم جاء في القرن العشرونِ.

وجهات نظر الرواد في الدراما التعليمية

قبل أن نبدأ في مناقشة استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، فإنه سوف يكون من المفيد أن نشرح وجهات النظر النظرية التي قدمها عدد من الرواد في الدراما التعليمية والذين حققوا تطوير في هذا المجال. من المهم أن

نفهم ونتعلم النظريات التي تشكل جزء من أساس ممارسة هؤلاء الرواد، وبصفة خاصة إن كان الرواد يعتقدون أن التعلم يقدم الوسائل عن طريق التطوير الفردي لقدراتهم الخاصة أو تحقيق إنجازاً للمطلب الذي يؤسس للتقدم الاجتماعي.

ظهر البيان المبكر عن المنهج الدرامي في التعامل مع المسرحيات في كتاب كادول كوك (1917) The Play Way ، في قاعات الدرس، تمت قراءة شكسبير أكثر من تمثيل أعماله. لا يقوم طلبة كوك بقراءة المسرحية خلال قاعة الدرس ولكنهم فقط يرددون ويتعلمون ويحفظون عن ظهر قلب للكلمات بدون فهم أو مشاعر. يقومون بمناقشة وتمثيل مشاهد المسرحية آنياً قبل العرض عن طريق الارتجال. أشار بارى إلى أن كوك استخدم خشية المسرح ذات الستارة الصغيرة في أداءه. الأمر المهم بالنسبة لكوك هو أنه لا يقوم بإيقاف البروفات لشرح كلمة أو جملة لأنه يرى أن مشاكل المعنى سوف يتم حلها خلال التمثيل.

بكلمات أخرى، يفهم الطلبة معاني الكلمات والعبارات من خلال الاندماج في الشخصيات والأفعال وذلك خلال التمثيل في البروفات. وأيضاً، توضح المناقشات عقب تمثيل المشهد الأحداث والشخصيات والحبكة والكلمات...الخ بالتفصيل، وتقدم الفرصة للتفكير حول الموقف. علاوة على ذلك، تستخدم العناصر المسرحية المتنوعة للعرض لخلق بيئة للحدث المسرحي. بالإضافة إلى ذلك، يقاد التلاميذ كي يكتبون مسرحياتهم الخاصة، ومن هذا يقودهم كوك للرسم وعروض الأزياء وتعلم للغة ومحاضرات بسيطة. ومن ثم يندمج الطلبة أكثر في العرض، وفي نفس الوقت يمرون بخبرات مختلفة للتعلم من خلال التعامل مع أنشطة وأدوات متنوعة.

على ما يبدو أن كوك أراد أن يستخدم البيئة الدرامية مثل الأزياء والموسيقى والإضاءة والأدوات المسرحية...إلخ لتعليم الانجليزية ومن هنا يتمكن تلاميذه من أن يكتسبون خبرة ويستمتعون بالأدب الإنجليزي. منذ بعض سنوات كتب أر هـ كويك:

> *التعليم الجديد لا يتعامل مع الإنسان كمتعلم بل كفاعل وخالق. المُرَبى لم يعد يركز بعينه على الشيء المدرك بالحواس ـ المعرفة ولكن على الموضوع ـ الشيء الذي سيتم تعليمه. نجاح التعليم غير محدود بما يعرفه من يتم تربيته ولكن بما يكونه ويفعله*
>
> *(Quick, 1902, p.525) .*

عكست ممارسة كوك أفكار ركزت على 3 قواعد أساسية:

(1) الاحترافية والتعليم لا تأتى من القراءة والاستماع ولكن من الفعل والحدث والخبرة.

(2) العمل الجيد هو نتيجة للجهد التلقائي والاهتمام الحر أكثر من الإكراه.

(3) الوسيلة الطبيعية لدراسة الشباب هى المسرحية.

.(In Courtny, 1974, P.44)

على ما يبدو أن كوك استبدل التعليم التقليدي بالنشاط المدفوع ذاتياً. بكلمة أخرى، فقد استعمل طرق التعليم غير الرسمية التي تضمنت التحرر من قاعة الدروس التقليدية حيث "تتم رؤية المتعلم كعقل أملس لم يتلقى أى انطباعات خارجية أو كمساحة من الفراغ السالب من خلالها يتم نقل المعرفة عن طريق بالغ مناسب ذو مؤهلات (Pollard, 1990, p.7). في عمله، هناك اهتمام كبير في استخدام الطرق التعليمية غير الرسمية، فمن خلالها يتم إعداد العرض، والأداء المسرحي يعطى فرصاً للطلبة لاستعمال مواد وأدوات

واقتراحات مختلفة مثل الارتجال والتمثيل والتصميم والموسيقى والأزياء ... إلخ. هذه المواد يمكن أن تحسن من فهم وتعليم الطلبة حول المهمة المناطة بهم. يرتكز علمه على ضرورات بعينها: مسرحية، وبيئة تقدم مادة للمسرحية لتتم مناقشتها، وموقف اجتماعي يسمح للطلبة بالمشاركة والتعرف على وجهات نظر مختلفة وهذا يقدم تحدى للمشاركين. من ناحية أخرى، فإنه من غير الواضح في عمله هل كان هدفه تعليم اللغة الانجليزية من خلال الدراما التعليمية أو أنه يهتم بما يتعلق مباشرة بالأداء المسرحي. على أي حال، فإن الأمر الواضح هو الأدوار المتغيرة للطلبة والمتدربين؛ يتاح للطلبة فرصة التعامل المباشر مع الأدوات والمواد كجزء من التجربة التعليمية.

عملياً، يبدأ تاريخ الدراما الحديث ببتر سليد Peter Slade في عام 1954، نشر سليد كتابه دراما الطفل Child Drama والذي أسس فيه دراما الطفل كشكل فني. فقد أدعى أنه في هذه المراحل المبكرة في هذا الشكل الفني يكون غير واعى، ولكن مع نمو الطفل فإن الأمر يصبح أكثر وعياً في المراهقة حتى يقترب من فن المسرح الناضج.

أشار سليد أن دراما الطفل تولد لتلعب وتأخذ أشكال الألعاب ورواية تصلح للتمثيل ودراما قاعات الدرس وتمارين التمثيل والتعبير والارتجال الحر. يعتقد سليد أنه خلال هذه الأنشطة فإنه يتم اختبار الطفل، وإعادة التجارب لتجربة الحياة، ولذلك فإن دراما الطفل تعطى معلومات ذات قيمة حول السلوك البشرى.

كي يصور سليد وجهة نظره، فإنه يعطى مثالاً على ما يعنيه بدراما الطفل:

تعطى المعلمة دروساً للمرحلة المبكرة للأطفال في سن 5–6 سنوات وتتضمن بعض خبرات الحركة بمصاحبة البيانو، ثم تقترح تقسيمهم إلى جماعات، كل جماعة تتكون من 4 أطفال في 3 دوائر في الغرفة (بدون موسيقى).

المعلمة (وهى تحسب الوقت): ساعي البريد سوف يأتي بالألعاب. هل سيكون ذلك لطيفاً؟

الأطفال: نعم

> *يصبح 2 أو 3 من الأطفال سعاة للبريد. حينما رأت المعلمة أنها قد خلقت الجو الصحيح لدراما الطفل، فإنها توقفت عن توجيه قاعة الدرس وانزوت بهدوء في أحد الأركان. ينتقل الأولاد إلى أحد جوانب الغرفة ويحولون أنفسهم إلى شاحنات. يأخذون رسائل، ربما. ربما يكونون مثل العربات المقفلة للبريد ـ الفان ـ في داخل عقولهم ولكن في الحقيقة فإن الضوضاء التي يحدثونها هى أصوات شاحنة ثقيلة. لاحظ أن الخبرات ليست متكونة بصورة كاملة. هناك أشياء لنشاهدها. هل سيعطوننا عربات البريد المقفلة، والتي تعطى أصوات السيارات العادية المقفلة؟ أو هل ستصل الرسائل إلى أرضهم عن طريق الشاحنات؟ قد تقترح المعلمة (العربات المقفلة) في الأسابيع التالية، بدون أي اقتراح أن الشاحنات خطأ. و ترى هل ستتغير الأصوات أم لا؟. سوف تتحول بعض الشاحنات (و/أو العربات المقفلة) إلى قطارات ثم إلى قطار. الأخرون سوف يصبحون طائرات. (Slade, 1954, p.183)*

من هذا المثال، يبدو أن المعلمة يمكن أن تبدأ من نقطة بعينها من أفكارها أو أفكار تلاميذها، وبعد ذلك تعطى الفرصة للمشاركين للمشاركة والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتخيلاتهم وحركتهم بحرية. تشجع هذه الحرية الطلبة على أن يندمجوا في الموقف الدرامي، ويحقق بصدق شكل كامل من الأمانة في تصوير جزء وجلب معه شعور قوى بالحقيقة والخبرة...ومنجز بالكامل فقط

في عملية التمثيل المنهمك (Slade, 1954, p.14). لذا، يمكن أن يكون الطفل أشخاص أو أشياء أو أشياء وأشخاص وشاحنات وأشياء وطائرات. علاوة على ذلك، لا يوقف المعلم الطلبة أثناء علمية الإبداع. من الأفضل ترك المشاركين أن يشاركوا في خبرة النشاط الدرامي والتعليق في نهاية الأسبوع. يعتقد سليد أن عناصر الدراما هى فكرة وفضاء ومشاركين. يكتب "حيثما يوجد فضاء وفرصة، نرى جمالاً عظيماً في تدفق الحركة بينما يرسم الفرد المخطط الفعلي لتقدمه الشخصي عبر الفضاء على الأرض." (Slade, 1958, p.8). العلاقة بين المعلمة والأطفال علاقة هامة جدا لتحقيق العملية الدرامية. يجب على المعلم أن يحفز الأطفال ليأخذوا في اعتبارهم كل من المحتوى والأفكار ونتائج عملِهم. يدعى سليد بأنه "حيثما توجد الفرصة بعلاقة جيدة بين المعلمة والطلبة فإن هذا يحق نجاح لجهود الطالب الفطرية في معالجة المادة ولا يعتمد على المعرفة المتقدمة للمعلم (Slade, 1954, p.112). في هذا الإطار، هناك إشارة واضحة للاتجاه الأساسي للمعلم نحو قاعة الدرس في الدراما.

> *يدعى سليد أن دراما الطفل هو شكل فني يكشف عن وجود الرمزية في مسرحية الأطفال ونجده في الإيقاعات الطبيعية وحركة الأطفال الذين يستخدمون الفضاء في حرية (Havell , 1987, p 167).*

نادراً ما يستخدم سليد العناصر الفنية كجزء من دراما الطفل. علاوة على ذلك، ليس هناك محاولة للربط بين عمليته والتعلم لأي نوع ولا لتعريف أنواع التعلم التي يمكن أن تكون ملائمة لها .

يبدو أن فلسفة براين واي لوظيفة الدراما تظهر وتتضح في كتابه Development through Drama

> *إن الجواب عن العديد من الأسئلة البسيطة قد تأخذ أحد الشكلين - إما من المعلومات أو من التجربة المباشرة؛*

تعتمد الإجابة الأولى على فئة التعليم الأكاديمي والثانية على الدراما. على سبيل المثال، السؤال يمكن أن يكون كالتالي: "من هو الشخص الأعمى؟" يمكن أن تكون الإجابة " الشخص الأعمى هو الشخص الذي لا يرى." بدلاً من ذلك، يمكن أن تكون الإجابة "أغلق عيونك وأحتفظ بهما هكذا طول الوقت، وحاول أن تجد طريق للخروج من هذه الغرفة. يتضمن الجواب الأول معلومات مصغرة ودقيقة؛ من المحتمل أن يعتبرها العقل كافية. لكن تقود الإجابة الثانية المستعلم إلى لحظات من التجربة المباشرة، تتجاوز المعرفة المجردة، تثرى الخيال ومن المحتمل أن تمس القلب والروح بالإضافة إلى العقل. هذه - في الشروط المسبقة المبسطة أكثر من اللازم - هي الوظيفة الدقيقة والحقيقية للدراما (Way, 1967, p.1).

في النشاط الدارمي، خلال الحدث والارتباط في الموقف، يعبر الطلبة عن مشاعرهم وأفكارهم عن القضايا المتضمنة؛ عالمهم الشخصي خصوصاً، والعالم الموضوعي الذي يعيشون فيه عموماً. هكذا، فإن الدراما يمكن أن تساعد المشاركين لتنمية قدراتهم في التخيل والحساسية والتركيز والارتجال والتشخيص. كما ضمّن واى عملية مسرح الأطفال، وجد أن الممثلين والأطفال قد احتاجوا لتطوير أحاسيسهم التعبيرية ولذا، ابتكر سلسلة من التمارين المساعدة للفرد على أن يصبح ذو وعى ذاتي.

لذا، تستخدم المعلمة نوع مختلف من التمارين كنشاط درامي لتحفيز مشاعر الطلبة، على سبيل المثال، استمع إلى الأصوات خارج الحجرة في الشارع أو المعلب وكن مدركاً لتنفسك الخاص؛ لا تشهق بأي طريقة خاصة؛ ببساطة تنفس بطريقة طبيعية. يمكن للمعلم أن يستخدم الصوت والموسيقى كجزء من النشاط الدرامي لتحفيز المشاعر والمزاج. أيضاً، يمكن للموسيقى أن تستعمل متصلة بحركات الجسد، والتي يمكن للجسد أن يتشكل طبقاً لإيقاع

الموسيقى. تأخذ المعلمة جزءاً نشيطاً في هذه التمارين. يجب أن تشرح النشاطات لقاعة الدرس، ويفتح المجال لمناقشة الاقتراحات التي يمكن أن تركز على الموقف وتطوير الأفكار حول الدراما المعاد تقديمها. يجب أن تساعد الدراما على نمو المشاركين كأفراد وكأعضاء في جماعة. يرى واى أن المجموعة الصغيرة هى تجميع لجهود أفراد، والمعلمة يمكن أن تحفزهم باقتراحاتها وتشجيعها لتغيير أفكارهم.

عالج كل من سليد وواى الدراما كنشاط فردى، وليس جماعي، وكلاهما يبدو أنهما قاما بالمساواة بين التمارين والدراما، لأن التأكيد في أعمالهم تم اشتقاقه من منظورهما في التعليم الذي يركز على عملية التركيز حول الطفل. يقول واى:

> *يهتم التعليم بالأفراد؛ تهتم الدراما بفردية الأفراد، وبفردية كل جوهر إنساني. في الحقيقة هذا واحد من أسباب قيمتها المعنوية التي تحققت عبر الزمن. "لا يوجد شخصان متماثلان" يمكن أن تكون حقيقة بديهية للوجود المادي، ولكنها الحقيقة المساوية للمشاعر والتخيل واللذان يشكلان جذر الفردية الكاملة للتميز (Way, 1967, p.3).*

على ما يبدو أن واى ركز على تطوير الأفراد كعنصر متفرد من الإنسانية. الأفراد مهمين لأن منهم تتكون المجموعة، في حين أن النشاط الدرامي يتضمن خبرات المجموعة التي تبنى وتطور العملية الدرامية. في أسلوب الدراما التعليمية، تفاعل المجموعة هو العامل الحاسم لخلق النشاط الدرامي، الذي يتشارك فيه المعلم والمشاركين في المرح والتعلم. باختصار، اهتم كل من سليد وواى بالنمو المستمر الكامل للأفراد.

جوهر حجة سليد هى قدرة الأطفال الطبيعية للتعبير عن أنفسهم من خلال المسرحية، يتم كبتها بتعرضهم المبكر إلى طلبات العرض والتدريب التقني لـ' الحوار والفرقة الدرامية" . يوضح سليد إن الدراما لها جذور في المسرحية وهو ما جعلها وسيلة طبيعية للمغامرة المبدعة... يقدم سليد نموذج التمحور حول الطفل (Havell, 1987, p.166).

بالنسبة لكل من سليد وواى، فإنه كما هو مذكور، تهتم عملية الدراما التعليمية بالمشارك كفرد وكعضو في مجموعة. استعمل كل من سليد وواى البيئة الدرامية بدون أيّ بؤرة مهمة على نتائجِ التعلم، ولكنهم يستخدمون الدراما كتمارين لتحفيز الأفراد. بالنسبة لكل من سليد وواى، فإن بؤرة الدراما كانت تركز على تطوير الأفراد. لقد استعملا البيئة الدرامية من أجل نتائج تعلم بعينها ثم نمو شخصي عام.

على مر السنين، اتفق فيجتسكى وبرونر وآخرون على أن تطور الإنسانية يقوّى التماسك ضمن مجموعة. "يفترض التعلم الإنساني طبيعة اجتماعية وعلمية معينة، ينمو بواسطتها الأطفال في الحياة الثقافية التي من حولهم" (Vygotsky, 1962, p88). يزود الأفراد في المجموعة مادة البحث للمناقشة بمشاركة أفكارهم الشخصية ومشاعرهم وسلوكهم. يتوقع الجميع من أفراد المجوعة أن يندمجوا في العملية بالتفاعل مع الأفراد الآخرين من خلال التغذية الاسترجاعية، والدعم وحل المشاكل. يجب على المعلم أو القائد أن يقود أعضاء المجموعة من خلال عمليات الفهم والاهتمام وإدارة الصراع. إن مبدأ نظرية فيجتسكى هو أن يتفاعل مع التعلم الإنساني والتطور الإدراكي بصورة اجتماعية أكثر من كونه بطريقة فردية؛ فهى عملية صريحة، حيث أن المشاركة وفهم المعرفة يتم بناءها على خلفيات ثقافية. من هذا المنظور، تصبح وحدة التحليل النفسي نشاطاً في السياق . ودراسة التغيير الإدراكي، لذا، يجب أن يكمن في الخلفيات، الفهم الذي يتم اكتسابه (Mercer, 1991) .

في هذا المنظور، فإن الاتصال في العمل الجماعي، في أسلوب الدراما التعليمية هو سمة مهمة جداً للعملية الدرامية. وهى ليست قناة في اتجاه واحد، ولكنها وجدت لكى تكون بين كل من المعلمين والطلبة. إنها طريقة تعلم الكلمات والأصوات والمظاهر الاجتماعية للحياة، وبعد ذلك القدرة على مشاركة المعرفة والخبرات مع الأخرين. تقدم المشاركة خلال النشاط الدرامي الفرص للطلاب لإدراك ذواتهم والتعبير عن تفكيرهم الخاص وأفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم ومتطلباتهم، وكذلك اندماجهم في الاتصال الفوري مع الآخرين في العمل الجماعي.

أَثّرت وجهات نظر فيجوتسكى على عدد من المشاركين في الدراما التعليمية مثل دورثى هيثكوت وجيفن بولتن. الدراما بالنسبة لهؤلاء هى أنشطة تعليمة للمجموعة التي تتضمن المعلم وأعضاء الجماعة.

غيرت دورثى هيثكوت فكرة أن الدراما ليست فقط من فرد إلى عملية جماعية، ولكنا من التدريبات الظاهرية إلى الارتباط بعملية وسيلة التعلم. "للفت الانتباه للدراما، حولت هيثكوت الاهتمام من التعبير الذاتى إلى المعنى والعالمية" (Havell, 1987, p.170). يتم التركيز على معنى الدراما وتغليف ما تتحدث عنه الدراما. إن أفضل طريقة لفهم منهجها هو من كلماتها الشخصية:

> *أنا أُعرّف الدراما التعليمية على أنها أي شيء يتضمن الشخصيات الممارسة لموقف الدور النشط، الذي يكون الاهتمام الرئيسي فيه للاتجاهات وليس الشخصيات، والتي ترتبط بفهم الحياة بمعنى آخر: الاكتشاف في هذه اللحظة، وليس المعتمد على الذاكرة، وتطويع القوانين الطبيعية للوسيلة. أعتبر هذا (1) الحرمان المؤقت الطوعي لعدم التصديق (2) الاتفاق على المظهر (3) توظيف كل الخبرات الماضية للمجموعة في اللحظة الحالية، وأي تخمين للتخيل يكونوا قادرين عليه في*

محاولة لخلق البيئة وتحريك صورة الحياة، والتي تهدف للمفاجأة والاكتشاف للمشاركين أكثر من أي مشاهدين. يتم تعريف هذا المنظور بمحور القصة والموضوع، الأمر الذي يؤدى لتعريف واضح للمشكلة التي يتصارعون حولها. أزعم أن حل المشكلة يرتكز على التعلم والنضج من خلال التحليل والفهم (Heathcote, 1971, p.43).

يتضح من هذا الكلام أن هناك عاملان يميزان وجهة نظر هيثكوت، العامل الأول يعتبر أن الدراما تتعلق أولاً بالتنمية الاجتماعية والشخصية وثانياً بجمالية التمثيل.

في قاعة الدرس، يجب أن يوافق كل فرد على أن يكون منفتحا على الآخرين وأن يبقى مع تحدى الرد، إذا كانت اللحظة المتخيلة، تواجه قوام الخبرة الحقيقية (Wagner, 1981, p.147).

عندما تعمل مجموعات الطلبة سوياً لحل المشكلة، فهم يعملون نحو الفعل الدرامي الذين يفجرون من خلاله موقف واقعي، لكي يكون هناك قدرة على تمييز ومعرفة المعنى. تحاول المعلمة أن تساعد المشاركين في التفكير والشعور بأنفسهم، أن يكون لديهم ثقة فيما يفكرون ويشعرون. تعتقد هيثكوت أن المشكلة يجب أن تتم رؤيتها في الحدث، وأن تثير اهتمام المشاركين. يجب على المشاركين أن يفكروا ويحللوا ويقيموا ما يعرفونه بالفعل لكي يحلوا المشكلة. "تهتم المعلمة بأن يستخدموا الدراما لتوسيع فهمم لخبرات الحياة، والتفكير ملياً في ظرف بعينه، وإيجاد طريق جديد وأعمق لفهم عالمهم" (Wagner, 1981, p.147). لذا، تضع الدراما خبرات الحياة قيد الاستخدام، ثم تجعلهم الدراما يجدون دقة الاتصال، إلى جانب السماح لهم بالعمل بشكل مختلف، لجلب الأفكار الشخصية للكل. إن خصائص عمل

هيثكوت هى التأكيد على اتجاهات الموقف الدارمي الذي هو سمة أساسية من فعل التعلم. من المهم تأسيس اتجاه إيجابي نحو الموقف الدارمي. "الموقف هو حالة داخلية مكتسبة تؤثر على اختيار الأفعال الشخصية نحو بعض الأشياء والأشخاص أو الأحداث."(Gagne,1974 ،p.66). يمكن للاتجاهات أن تتفاوت في قوتها واتجاهها. قد يكون لشخص واحد اتجاه إيجابي نحو الفعل، وأخر يكون لديه اتجاه سلبى، فيجب على المعلم في وسيلة الدراما التعليمية أن يحاول أن يبنى الموقف الإيجابي لكى يحقق العلمية الدرامية. تقول دورثى هيثكوت حول الدراما: "أنه ليس الفعل . أنه الاعتبارات التي تقع تحت الفعل... إنها التجربة التي تنشأ عن الفعل الذي يمكّنهم من التعلم" (Heathcote, 1984, p.209). تقول أيضاً:

> *أود أن يعرف الأطفال أنى أضعهم موضع المسئولية لكي يكون لديهم أفكار، وإنني أجهز لقبول أفكارهم واستخدامها وأجعلهم يعملون بها. هذا هو اتخاذ القرار، حيث يشاهد الأطفال اختياراتهم الشخصية تعمل مع الفعل، وتبدو لى وكأنها واحدة من أهم الخدمات التي تقدمها الدراما للتعليم، حيثما يمكننا أن نشجع الأطفال على التفكير بأنفسهم لكى تنضج شخصياتهم (Heathcote,1984, p.209).*

المعلم هو أحد العناصر الرئيسية في إنجاز هذا المفهوم. تضع هيثكوت المعلم في مركز دروس الدراما. جوهر الممارسة هو استخدام هيثكوت .(المعلم في الدور) والإمكانيات التي يتم عرضها لتحسين فهم المشاركين من خلال المشاركة في العلمية الدرامية.

تعزل هيثكوت ثلاثة من أطياف مركب المسرح، وتستعملها بمهارة عظيمة في تدريسها لدروس الدراما. وقد عرّف واجنر (1981) هذه العناصر على أنها:

الظلام .....الإضاءة،

الصمت.....الصوت

السكون.....الحركة

تستعمل هيثكوت هذه العناصر ضمن "الكذبة الكبيرة". فهى تخبر تلاميذها بأننا في الدراما، يجب أن نقبل "الكذبة الكبيرة"، على سبيل المثال، نحن على سفينة فضائية، أو في الغابة، أو في البحر، أو إننا في الليل ...الخ. عندما نقبل ذلك الكذب، كل ما عدا ذلك في الدراما يكون حقيقة. بالإضافة إلى ذلك، تستخدم هيثكوت العناصر المسرحية الأخرى مثل التركيز والتوتر والترقب والأدوات المسرحية المتنوعة. إذا استخدم كُتّاب المسرحيات كلماتهم للتركيز على شخصية أو مكان، فإن المخرجين يركزون على لحظة بعينها على خشبة المسرحِ من خلال بؤرة ضوء أو قطعة موسيقية أو زي خاص...الخ. يمكن للمعلمين في الدراما التعليمية أن يركزوا من خلال الكلمات والضوء والظلام والسكون أو الحركة والأدوات المسرحية المتنوعة...إلخ، في اللحظة التي يريدونها لتركيز الانتباه على المشاركين. خلال الدراما، يجب على المعلم أن يترك المشاركين يكافحون تحت ضغط حقيقي لاكتشاف طريقتهم الآمنة الخاصة خلال تفكيرهم. هذا الضغط يُمكن أن يكون عنصر القلق لعدم المعرفة وإدراك مستقبل، الموقف حيثما يوجد، يوجد التوتر، لأن المشاركين يكونوا قلقين من الناتج. "أن عنصر القلق لعدم المعرفة يخلق التوتر دائما. كلما زادت فترات الاكتشاف، كلما زاد شعورك بالتوتر والقلق" (Wagner, p1981، 149.p).

من خلال استخدام هذه العناصر، يمكن لهيثكوت أن تخلق ببراعة ما يبدو أنه سحري عندما يحدث على المسرح. في جذور المسرح، استُعملت هذه الأطياف في ابتكار الطرق للتأثير على الجمهور. على أية حال، في قاعة

الدروس، يمكن للمعلم أن يشكلهم طبقا لاحتياجات الدراما. على سبيل المثال، في قاعة الدروس الطبيعية، من الصعب استخدام طيف الظلام والضوء.

> *في الدراما المتعلقة بملجأ الأيتام، أرادت هيثكوت خلق شعور بوقت النوم في الغرفة بدون إظلام، فجعلت الأطفال يضجعون على الأرضية، ويغلقوا عيونهم، بينما أشعلت شمعة حقيقية وحملتها إلى أعلى. ثم أشارت إلى الأطفال بهدوء لترك أسرتهم المتخيلة ويأتون إلى ضوء الشمعة والذي هو مركز الحدث (Wagner, 1981, p.154).*

في هذا المثال، استخدمت هيثكوت سحر شمعة أَو مصباح، إما مضاءة أو غير مضاءة، لخلق وهم الظلام. على أية حال، إذا أمكن لهيثكوت أن تحصل على ظلام حقيقي، فإنها بالطبع ستستعمله لخلق الدراما، بوميض الضوء في الليل. علاوة على ذلك، تستعمل هيثكوت لغة لتغيير الموقف من طيف إلى آخر؛ على سبيل المثال، "تلك الغرفة المظلمة" هى جملة تؤسس لجو الظلام للمشاركين، "جاء الأيتام إلى بصيص ضوء شمعة وحيدة." يمكن لهذه الكلمات، أن تحول الموقف من السكون إلى الحركة، وأيضاً من الظلام للإضاءة. لذا، يتحرك الطلبة من السكون إلى الحركة، من الظلام للإضاءة، ومن الصمت للصوت. تعمل كل هذه النشاطات من خلال خيال المشاركين.
تنظر هيثكوت إلى الدراما كعملية جماعية. "ورايها يختلف تماما عن المعاصرين بيتر سليد وبراين واى في دروس الدراما. فهيثكوت لا ترى بالتمركز حول الطفل، وهى ليست "مهتمة بفردية الأفراد وإنما بالفرد داخل المجموع" (Dobson, 1990). في مراجعه للأعمال الكاملة لدورثى هيثكوت يتضح :

> *إن الفرد تتم رؤيته دائماً في علاقته/علاقتها بالاجتماعية. الدراما بالنسبة لها هى وسائل لتوحيد الاختلافات الفردية بتعبير اجتماعي، إنها تجربة اجتماعية، ومعرفة مكتسبة،*

كمكسب اجتماعي، وليس فقط فردى إنه الفرد في محيط المجموع (*McEntegart, 1985, p.35*).

كما هو مذكور، تستخدم هيثكوت بعض العناصرِ المجردة، بالإضافة إلى الأشياء الفعلية، مثل التركيز والتوتر والمقارنة والأزياء والأدوات المسرحية المختلفة، ومن خلال هذا العناصر يتم التعامل معها كخاصية لخلق الجو للدراما، وتطوير فهم المشاركين للموقف. علاوة على ذلك، يمكن لهذه العناصر أن تحث المشاركين، في وسيلة الدراما التعليمية، لكي يندمجوا في الحدث، وتشجيع قدرتهم للتعامل مع الموقف. يمكن أن يعطوا خاصية للشعور بالرغبة في البحث. من ناحية أخرى، لا يوجد في كتاباتها تركيز محدد على استخدام العناصر الفنية مثل "البيئة الدرامية" ونتائج التعلم من خلال هذه العناصر.

يميز جيفن بولتن في كتابه –عن أشكال الدراما المختلفة حيث لكل منها سمة– Towards a Theory of Drama in Education(1979) بين أربعة أنواع عامة من الدراما : النوع (أ) التمرين، النوع (ب) اللعب الدرامي، النوع(ج) المسرح، والنوع (د) الدراما للفهم. الغرض الرئيسي للدراما "يجب أن تعمل للتغيير في الفهم. تغيير في فهم ماذا؟' مهما تكن الدراما هى' الإجابة" (Bolton, 1980, p.73).

يهتم عمل المعلمة . على مستويات المسرح أو التمرين . بشكل رئيسي على السياق الخارجي في أهميتها في حد ذاتها. يستكشف فقط معاني موضوعية فقط، ويراه كشيء للاتصال والتوضيح. من ناحية أخرى، فإن استخدام المعلمة "للعب الدرامي" يمكن أيضاً أن يتخطى المعاني الشخصية من خلال

الهيمنة على الذروة، أو بحرمان نفسها من أى نوع من المفاوضات في اللعبة، على الرغم من إمكانيات التعلم الكامنة ضمنه.

على أية حال، في مفهومه للنوع (د) من الدراما، يقدم بولتن نوعية جديدة من التدخل التربوي، "نوعية حسّاسة" قادرة على تحديد الدراما في موقع بناء في شكل "الشعور" و"الأهمية"، ذلك التعبير عن أفكار ومشاعر وتجارب المشاركين. في هذا المجال، تم تشجيع المشاركين لتغيير "فهم" أنفسهم والعالم من حولهم. هذا النوع، مثل الآخرين كما أوضحه وأهتم به، صنع مفهوما للحدث، بالإضافة لتضمين الإشارة في الفعل لتفجير الخبرات بعمق والتعلم من ذلك. هذه العملية أسماها بولتن "التفكير في الحدث ".

الدراما فعل' لقد تم إخبارنا بذلك منذ سنوات عن طريق أخصائيين

الدراما والتربية. على ما يبدو لي أن قوة الوسيلة تكمن في الفكرة الأكثر صحة "تبدو الدراما أنها تعمل وتفعل" . إنه التفكير العملي؛ وسيلته التفاعل بين سياقين واقعيين (*Bolton, 1979, p.21*).

يبرز بولتن تأثير "التفكير العملي "، وهو الذي يمتلك القدرة على خلق المعاني المتعددة، في العملية الدرامية، والذي يمكن أن يولّد معرفة وفهم ليسا فقط على المستوى الأساسي الظاهري لكن أيضاً على المستوى الداخلي. في كتابِه الأخير، الدراما كتربية (1984) Drama as Education، يعزل تلك العناصر من المسرح ذات العلاقة بالنوع (د). يشير إلى التوتر – إحساس الوقت؛ التركيز ؛ المفاجأة، التباين . الصوت/الصمت؛ الحركة/ السكون؛ تغيير الاتجاه من المرضى إلى غير المرضى، من التهديد إلى الإغاثة، الرمزية – الفعل أو الأشياء أو كلا منهم، والذين يعتمدان على الصلابة وعلى قوته لتحريك المشاعر العميقة... الشيء الذي يحمل عدة مستويات من المعنى بشكل آني.

يوصف الغرض الرمزي باكتشاف العناصر/الأشكال القادرة على الإشارة إلى مستوى أكثر عمقاً من المستوى الوظيفي الواحد للفعل. يرسلون معاني قادرة على تجريد المفاهيم والمشاعر. هذا يعنى أن الأفعال أو الاشياء المندمجة عن طريق إعطاؤها الأهمية، سوف تصبح متجاوزة لدورها الإشاري إلى دور مجازى.

> *عن طريق الرمزية، فإنني أشير للعملية وفقا لبعض الأفعال أو الأشياء، وتنشأ كنتيجة للمعاني للجمهور، أو المشاركين في نمط العرض أثناء إنهاء الدراما، وهى عملية تقييم للمعاني أكثر من كونها وضع المعاني لأن التقييم يكون أكثر وعياً* (*Bolton, 1986a, p.160*).

مثل هيثكوت وبولتن هناك إدراك كامل لإمكانية استخدام العناصر المسرحية في تطوير الدراما التعليمية حيث يمكن تعميق مستويات مشاعر المشاركين فيما يتعلق بموضوع البحث .

على أى حال، ليس هناك مجال للحديث عن تركيز معين على البيئة الدرامية، ونتائج التعلم من هذه العناصر في كتابات بولتن.

تأثر الممارسون المهنيون – بشكل مذهل بهيثكوت وأكدوا على أهمية عناصر المسرح المماثلة أيضاً في الدراما التعليمية. استعرض جونسن نيلاندز في كتابه Making Sense of Drama (1984) وكتابه الآخر Learning through Imagined Experience (1992) يوجد في عدد من الفصول أشكال المسرح بينما أشار توم ستابلر في كتابه عن الدراما Drama in Primary Schools (1978) وجون أوتول في كتابه Process of Drama (1992) وآخرون إلى استخدام العناصر المسرحية.على سبيل المثال، كتب نيلاندز :

تتم رؤية الدراما على أنها عملية نشطة، وهى مفيدة للدارسين عندما تقدم بشكل ملائم... إنها تبدو كما لو أنها بديلا عن قاعات الدرس التي يجب أن تكون متوفرة لكل دارس ومعلم، لكى يكون هناك استخدام لها في نفس الطريق كفن ومواد متوفرة (Neelands, 1984, p.6).

يرى نيلاندز مثل هيثكوت، أن وسيلة الدراما يمكن أن يتم تطويرها باستخدام العناصر الفنية التي يمكن الإتيان بها في الدراما كبؤرة لمشاعر وتفكير المجموعة.

لا يختلف دافيد هنربروك فقط مع الممارسين المهنيين في الدراما التعليمية التي تم مناقشته بعاليه، ولكنه يهاجم أيضا صلاحية الدراما التعليمية نفسه كشكل فني. لقد كتب، " الدراما التعليمية ليس له في أي مكان، لأنها معرضة للضعف الجدي في أدواتها المفاهيمية الخاصة". يمكن أن نرى وجهة نظر بروك حول الدراما في نقطتين رئيسيتين. الأولى هى تحول قاعدة مفهوم ممارسة الدراما، من العالمِ السحري للفردية والأصالة الذاتية، إلى الطريق السياسي الذي يرى الأمور الاقتصادية والثقافية والاجتماعية كقضايا رئيسية. الثانية، يصنف الدراما منهجيا كموضوع فني رافض لما يحدث في دروس الدراما ويستخدم موضوعات أخرى للعب الدور كطريقة تدريسية.

إذن، يعتقد بروك أن الدراما يجب أن تستخدم لكي تسمح للطلبة بفحص لقوى السياسية والاجتماعية التي تشكل حياتهم في المجتمع، وتساندهم في الرد على هذه القوى. "تنثر الفنون بعض الضوء للفهم في هذا الوقت المظلم" (Hornbrook, 1985 a, p.10). مثل بريخت، الذي يتمنى للجمهور أن يدرك الموقف على خشبة المسرح، لكي يفهم الموقف في الحياة الحقيقة، يحتاج من الطلبة أن يكون لديهم وعى نقدي بالمجتمع، يحركهم من الصورة العامة إلى فهم مجتمعهم.

ولذلك، فإن هرنبروك على خلاف مع كل من هيثكوت وواى وبلتن وسيلد لأن دروسهم الدرامية تؤكد على التعبير الذاتي، وتطوير فردية معينة للطالب، الاستيعاب والاخلاص والثقة بالنفس والوعي بالأخرين والحساسية، وهكذا. وهو يدعى أنهم يهملون المناطق الأكثر أهمية من التعلم.

في الثمانيات، نشأت أخطار مفهوم " التصديق الذاتي " في الدراما التعليمية، والتي برز من خلال هيثكوت وبولتن كسفراء واضحين بلا منافس. إن اندماج وإضفاء طابع الشخصية الحاد للممارسة، مع التحليل المجرد غير الموثوق فيه، كان يعنى أنه يكاد من المستحيل تحدى المقدمات المنطقية اعتماداً على الممارسة التي تم بناءها. في هذا السياق، وبدون عمليات التحقيق وإعادة التقييم، والتي تجلب معها جدل حقيقى، يصبح الأكبر سناً أكثر ثقة بالنفس وأقل اتصالا بالحقيقة. (Hornbrook, 1989, p.28) .

يبدو أن مثل هذا الزخم . الثابت والمحقق ممارسة جديدة غير معقول. إنه من غير المعقول رفض أسلوب الدراما التعليمية والممارسون المهنيون في هذا المجال لأن الدراما التعليمية تحاول أن تطور شخصية الفرد. في الحقيقة، إن تطوير الشخصية الفردية والتعبير عن الذات والخيال والتركيز والثقة الوعي بالآخرين...الخ، هو أحد الأهداف المهيمنة في التعليم وهو ضروري لعمل نشاط متنوع، والذي من المحتمل أن يحسن المهارات الفردية. من المهم لدى هنريبروك الاعتراف بأننا لا نستطيع إدراك وجودنا ومجتمعنا وحياتنا بدون فهم وتطوير شخصياتنا الفردية. علاوة على ذلك، كما هو مذكور من قبل، بينما يركز سليد وواى على تطوير الفرد، فقد حول كل من هيثكوت وبولتن الدراما

التعليمية من التعبير الذاتي إلى رسم الوعي بالمعنى الاجتماعي. هكذا، يجب أن نميز بين مختلف وجهات النظر التي تقدم مفاهيم مختلفة.

اقترح هرنبروك موقفه الخاص وهو تدريس الدراما التعليمية كمنهج قائم على موضوع الفنون. "إننى أؤيد أن يكون موضع الدراما ضمن الفنون الإبداعية . جزئيا على الأقل . كطريق إعطاء موضوعنا القيمة والسلامة الضرورية لبقائه" (Hornbrook, 1987, p.19). تعطى وسائل الفن الدرامية المشاركين كل القدرات على المهارات والمعرفة، من أجل صنع الدراما، في الإحساس الأشمل والأكثر قبولاً كعمل مبدع لهم. في هذا المجال، يتعامل المشاركون مع الشكل المسرحي، وفن العرض من خلال عملية الإنتاج التي يتم من خلالها خلق النص وتحويل القصة دراماياً أو تحليل المسرحية المختارة من حيث الأحداث والشخصيات والذروة واللغة...إلخ، كل ذلك يخلق الفرصة للعرض من خلال التعاون في التمثيل والتصميم صنع الأجهزة واختيار الموسيقى والتحكم في الإضاءة وكل عناصر فنون العرض المسرحي.

> *على أي حال، يعطينا هيكل الفن الدرامي منظور بلا حدود، لاكتشاف كيف ولماذا جاءت الأحداث الاجتماعية لتوضح الفعل. خلال عمل الفنانين المثيرين الآخرين _ كُتاب مسرحيات، ممثلون، مخرجون، وهكذا بالإضافة إلى اكتشافات التلاميذ الإبداعية الخاصة من خلال الممارسة يتم فهم الفن. إن ذلك يسمح بإمكانية التحدي القوى، والعمل من خلال "الوعي العملي" حيث" إغراء الشعور العميق بالتخيل الأخلاقي" من الجدل المستمر بين الفهم والخبرة المعاصرة (Hornbrook, 1987, p.21).*

هكذا، بجب على المعلم أن يلعب دوراً مهماً في الترويج للمشاركين حول العمليات الثقافية والاجتماعية من خلال حياتهم التي يعيشونها. لدى معلم

الدراما مسؤولية حول معاني الثقافة الدرامية لمصلحة ما ندرسه. من وجهة نظر هرنبروك:

إن المطلوب من المعلم هو شيء عظيم جداً. يحتاج المعلم ليس فقد للمهارات العادية لإدارة الفصل الدراسي والقدرة على جذب الانتباه وإبقاء الاهتمام لكى يكون ناجح/ناجحة، لكن أيضاً لمهارات الممثل، مخزون احتياطي من الفهم الإدراكي لهياكل القيمة، ضمن أي عمل يحدث، وإطارات معرفية ضرورية، لتوضيح تلك الهياكل وهى فرصة عظيمة لمعلمي الدراما للوعى بدور الدراما (*Hornbrook, 1985 b, pp.356-357*).

مثل هرنبروك، فإن وجهة نظر مالكم روث حول التعليم من خلال الدراما هو أن الدراما تنطوي ببداهة على الأداء سواء كان متخيلا أو حقيقياً. فقد كتب:

الدراما هى تشريع نقى وبسيط (مثل الرقص، على أي حال، يكتسب أيضاً خصائص تصويرية في العرض). بناء على هذه القاعدة، فإنه يمكن للمعلم أن يجعل طلابه يدخلون للدراما من خلاله (في قرارة أنفسهم إنهم ممثلون، تشكل الدراما حياتهم الخاصة). ومن هناك، فهو يقودهم إلى الوعي بعالم الإنسان القائم على البطولة، والذي يمكن دراسته اجتماعياً ونفسياً وتاريخياً، وكذلك يمكنه دراسته كتُاب دراميين وممثلين... ومخرجين (Ross, 1978, p.75).

علاوة على ذلك، يبرز روث أهمية المسرح كوسيلة فنية. فهو يقول:

يأخذ العديد من المعلمين دروسهم وتجلياتهم من المسرح (على سبيل المثال، كتابات بروك وجروتفسكى) بدلا من العناصر الفنية التربوية. وعند استخدام الدراما التعليمية قد يكون هناك مواجهة لصعوبات، ولكن عليهم المضي قدما . إنه هو الوقت المناسب جداً لإنهاء الجدل بين

المسرح والدراما. الدراما التعليمية يمكنها أن تأخذ الحياة من عالم المسرح (Ross, 1982, p.152).

نظرة عامة

من هذا النقاش، يتضح أن هناك منظوران: أولئك الذين يؤكدون أن الحاجة إلى أسلوب الدراما التعليمية والتي تحتاج إلى مشاركين ومكان وأفكار وبعض العناصر المسرحية مثل التركيز والتوتر والرمزية والأدوات المسرحية...الخ؛ وأولئك الذين يفضلون رؤية المسرح كنمط رئيسي لتعليم الطلبة من خلال الفنون.

يدفع هذا النوع من الجدل موقف المسرح والدراما إلى اتجاهين مختلفين. على أي حال، هذه ظاهرة متناقضة لأن هناك خصائص مشتركة مع كلتا وجهات نظر، والتي يمكن أن تساعد لتوضيح الموقف، وتجنب المواجهة. إن الملامح الرئيسية لكلا الاتجاهين مرتبطين ببعضهما البعض، أعنى، عمل جماعي، اجتماعي، اللغة، قصة، تمثيل، شكل، اتصال، تقديم، إدراك، وهذه أحد النقاط الأساسية للفهم في هذه الحالة. من إحدى وجهات النظر، يشير المسرح والدراما إلى أمور مختلفة طبقاً لأشكالهما ولكن لديهما تشابهات متنوعة في سياقاتهما.

> *المسرح والدراما غير متعارضان. إذا كانت الدراما تتعلق بالمعنى، فإنه فن المسرح الذي يشمل ويحتوي على المعنى. وإذا كان المسرح يتعلق بالتعبير، ومن ثم الاكتشاف الدرامي للمعنى الذي يدعم التعبير الفني.*
> *(Morgan, 1986, p.1).*

يبدو أن هرنبروك وروس يركزان على استخدام العناصر الفنية و"البيئة الدرامية" لأنهم مهتمون بالمسرح. على أي حال، يستخدم آخرون مثل

هيثكوت وبلتن عناصر مختلفة للمسرح في ممارستهم الدرامية. على سبيل المثال، يصرح بلتن بأنه

> *بينما يركز الكاتب المسرحي على المعنى للجمهور، فإن المعلم يساعد على تركيز المعنى للأطفال؛ بينما يبنى الكاتب المسرحي التوتر للجمهور، يبنى المعلم التوتر للأطفال؛ بينما يبرز الكاتب المسرحي والمخرج والممثلون المعنى للجمهور باستخدام التضاد في الصوت والإضاءة والحركة، وهو ما يفعله المعلم للأطفال؛ بينما يختار الكاتب المسرحي بعناية شديدة الأفعال الرمزية ويدّعى بأنه سيعمل على نقل العديد من مستويات المعنى للجمهور، فإن المعلم يساعد الأطفال في العثور على الرموز في عملهم* .(Bolton, 1980a, pp.72-73)

تَقترح السطور السابقة، أنه في أسلوب الدراما التعليمية يتم استخدام العناصر المسرحية في التركيز على الموقف للمشاركين، وتمكينهم من الاندماج في الحدث، لفهم معنى المهمة المناطة بهم. يريد هذا الطرح التحري عن استخدام العناصر الفنية،" البيئة الدرامية" في الدراما التعليمية، ويركز على نتائج التعلم المتعلقة بهذه العناصر، وذلك لاكتشاف استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، فإنه يتم البدء في طريق جديد لمنهج الدراما التعليمية كمنظور يمكن أن يساعد على تحسين أسلوب الدراما التعليمية، ومن ثم تطوير تعلم الخبرات من المشاركين.

بكلمات أخرى، فإنه يبحث عن التوضيح بالأمثلة والتجارب أنه خلال استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، يمكن نقل خبرات الطلبة عبر الفنون، ولذا يكونوا على وعى بالتجارب الجديدة، وهكذا يطوروا الإحساس بالمعنى. تتضمن مساهمة استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية محاولة

تطبيق مبادئ المسرح لوسيلة الدراما التعليمية. بهذا المعنى، فإن استعمال العناصر الفنية يمكن أن يتم رؤيتها كتعليم جمالي، هو صنع الفعل، وتأمل الفعل، وإحساس الفعل (Abbs, 1987) خلال هذا الإطار، فإن هناك ارتباط ونشاط جمالي لكلا الفرد والمجموعة، يتم من خلاله المشاركة في الخبرة. تجتمع الأشياء والموضوعات معاً في وسيلة الدراما التعليمية التي تخلق التجربة الجمالية للمشاركين. في هذا السياق، الأفكار والتفكير والشعور من خلال المناقشة، والعمل التفاعلي يمكن أن يتم فيه تحفيز كل أعضاء المجموعة المندمجين، في الثقافة البيئية والتي تتوحد فيها الوظائف الثقافية والعاطفية سوياً.

تولّد المعرفة بالفن فرصة هامة للتعبير الذاتي والوعي والفهم من خلال الفنون. في هذا المعنى، إن الانهماك في البيئة الدرامية هو الانهماك في طبيعة البيئة الثقافية والاتجاهات المتضمنة في أسلوب الدراما التعليمية. يمكن لاستخدام العناصر الفنية أن تخلق أنشطة تمكن الطلبة من الاتصال بالعمل والاندماج في الموقف. هذا يمكّن ويشجع المشاركين على إدراك الارتباطات الشخصية مع الخبرة المتضمنة للموضوع. بهذه الطريقة، يمكن للمشاعر أن تُعرّف وتُكتشف في السياق المادي.

إن الهدف الأساسي من استخدام العناصر الفنية للترويج لمستوى الرمزية. كما هو مذكور آنفا، فإن المسرح هو شكل فني يرتكز على الإشارة والرمزية، لأنه من خلال العناصر الفنية فإن صورة خشية المشرح، يمكن أن يتم إبداعها واتصالها عبر الفضاء، يمكن أن تكون ذات مغزى للمشاهدين. بهذا المعنى، فإنه في أسلوب الدراما التعليمية، تُستخدم العناصر الفنية للمشاركين أنفسهم، الأمر الذي يُمكن المشاركين من فهم الإشارات المتعلقة بالموضوع. هكذا،

فإن استعمال العناصر الفنية يمكن أن يحقق معنى رمزي، وخلال الفعل يمكن للموقف، أن يتغير من العالم الحقيقي إلى العالم الرمزي.

بينما يكون دور المعلم مهم في تحقيق الأنشطة الدرامية، من خلال استخدام العناصر الفنية فان دوره يكون حاسما في توليد الفرص للعناصر الفنية، لتظهر وتتناغم ويتم إدراكها في الحدث الدرامي. الأشكال المبتكرة والتكوينات خلال المعلم والطلبة لاستخدام العناصر الفنية، يمكن أن يكون لها إمكانيات مساهمة قوية في عرض الدراما التعليمية. تحقيقا لهذه الغايات، يجب على المعلم أن يكون واعيا بهذه العناصر، لكي تخلق اتجاها بعينه حيث يمكن أن يساعد المشاركين على الاندماج في الموقف. سوف يتم مناقشة دور المعلم بالتفصيل في الفصلين الثالث والسابع.

ضمن مجال استخدام العناصر الفنية، فقد تم اقتراح أن أسلوب الدراما التعليمية تسهم ليس فقط في الفهم الواقعي وتطوير المهارات والتعلم الاجتماعي، ولكن أيضاً لتطوير البعد الجمالي خلال الفن. إنها وسيلة تعلم عامة، وفي نفس الوقت قاعدة للفنون. بينما تم إعطاء انتباه أقل لفحص المشاركة في الدراما كتجربة جمالية." (Havell, 1987, p.176)، هذه الدراسة، في رأيي، والتي تربط الدراما كوسيلة للتعلم، وقاعدة فنية، قد تشكل تطور جديد في التفكير النظري بشأن الدراما كتعليم.

سمات نظريات التعلم في علاقتها بالدراما التعليمية

يشير الممارسون والعلماء في استعمال مصطلح الدراما التعليمية إلى بعض الفرضيات حول طبيعة التعليم. يكتشف هذا القسم باختصار هذه الفرضيات ضمن سياق النقاش الجاري حول مجال التعليم ودوره في الحياة.

> *الفلاسفة، بالطبع، من وقت لأخر منذ أفلاطون وما بعده، اهتموا بالتعليم وتعاملوا مع التعليمِ، ضمن سياق الاهتمامات الأوسع حول المعرفة والحياة الجيدة (Moore, 1982, p.vii).*

ينقسم العلماء التربويون في حديثهم عن التعليم إلى معسكرين، هناك أولئك الذين يعتبرونه كتدريب مصطنع حيث المعرفة والمهارات المطلوبة يمكن اتقانها بدقة. من الناحية الأخرى، هناك أولئك الذين ينظرون على أنه تطوير فكرى وأخلاقي للفرد. كلا الجانبين لهما عيوبهما الخاصة. إن الفئة الأولى من النظريات، ترتكز على الممارسة التي تعطى وصفات معقولة للفعل. التعليم، بالنسبة لهم، نشاط يهتم بتعليم الصغار، لكي يكون لديهم مهارات تعدهم للعمل، كي يطوروا المجتمع الصناعي. تنظر الفئة الثانية من النظرية، بنظرة أوسع في هذا المجال وبطريقة أكثر تعقيداً، على سبيل المثال النظرية التي تقول بأن التعليمِ يجب أن يروج لتطوير الحياة العقلانية والشعورية للطالب، كمواطن صالح أو كد ديمقراطي جيد.

في كل حالة، تتضمن النظرية مجموعة من الوصفات المعنونة إلى المشغولين بممارسة التعليم، وفي أغلب الحالات، إن لم تكون في كلها، أن النظرية تقصد أن تخدم غاية خارجية، وهى أن تصف طريق سياسي أو

اجتماعي أو ديني للحياة. رسمياً، فان النظرية العامة للتعليم، يمكن أن تقال إنه يوجد هدف واحد فقط: لإنتاج نوع واحد من الأشخاص، إنسان متعلم " (Moore, 1982, p.24). هذا يعنى أن الإنسان المتعلم هو رجل متطور، يمكن أن يظهر لمجتمع جيد.

> *يمكن أن يكون الإنسان المتعلم، هو الإنسان المكتسب بعض المعرفة النافعة والفهم والمهارات. إن أي مهارات وأي أنواع من الفهم له، تقع تحت هذا العنوان، أنه ستعتمد على نوع المجتمع الذي تم فيه التعليم، ولكن أي مجتمع متطور بصورة كافية، يكون لديه مفهوم التعليم أنه يجب أن يهتم ببعض المعرفة، وبعض المهارات، كثورة يتم نقلها للجيل القادم(Moore, 1982, p.40).*

بهذا المعنى، فإن الإنسان المتعلم هو شخص كل معرفته وفهمه، هى الكل المتكامل، وليس مجرد جزء من المعلومات المكتسبة المجزأة، وغير المترابطة. في هذا المجال فإنه يتم القول بأن الهدف العام من التعليم هو الإصلاح. لهذا، "إن هدف الإصلاح هو أن يجعل الرجال أفضل، لذا فإن هدف التعليم أن يتعلموا الشكل المغاير للحياة".(Peters, 1973, p.21).

إن مركز النقاش حول التعليم هو مفهوم التعلم والتدريس. طبقاً لهيرز، "في الحقيقة إن مفهوم **التدريس** غير واضح كلياً بدون سيطرة مفهوم **التعلم**" (Hirst, 1973, p.168). التعلم في قاعة الدرس، ثم، الاندماج ليس فقط في "تعليم" المعلم، لكن أيضاً الاتصال بين المتعلمين، في بيئة قاعة الدروس نفسها. يمكن للمعلم أن يرتب الأشياء ومن ثم تصبح اهتمامات المجموعة هى اهتمامات الفرد.

> *يشارك المعلمون بشكل محترف في أنشطة التعليم وأنواع معينة من الأنشطة الأولية. إنهم يدرّسون بطرق متنوعة: يضعون المهام للطلبة، يحاولون*

تحفيز الطلبة، يساعدونهم، يتحكمون في أدائهم، يحسنون من مهارتهم وفهمهم، لعمل كل هذا، فإنهم يتصرفون بناء على نظريات بالضرورة ذات جانب عملي (Moore, 1982, p.11) .

التعليم، إذن، يتعلق بالتعلم. هناك العديد من التعريفات للتعلم. على سبيل المثال، تصف ودورث التعلم بأنه "أى نشاط يُنتج تأثيراً دائماً نسبياً على النشاط الأخير" (Woodworth, 1940, p.288) ينظر علماء علم النفس أصحاب المدرسة السلوكية . كما أشار موسن إلى أن تحقيق الرابطة أو الاتحاد بين المحفز ورد الفعل، قبل التعلم، غير موجود لعدم وجود الاتحاد. بالنسبة لبيترز فإنه يعنى بالتعلم أنه نشاط محتمل من المعلوماتية، قادر على الاختيار والاتجاه الذاتي، في علاقته بحوافز المتعلم وعالمه.

في هذه الدراسة، فإن مجموعة الأهداف المعرفة هذه تبدو ملائمة:

أولاً، لتوسيع معرفة الطفل وتجربته وفهمه التخيلي، ومن ثم وعيه بالقيم الأخلاقية واستيعاب المتعة؛ وثانياً، لتمكينه من دخول العالم عقب التعليم الرسمي كمشارك نشيط وفاعل في المجتمع ومساهم مسئول، قادر على تحقيق الاستقلالية بقدر ما يستطيع .(School Council, 1981, p.14)

بكلمات أخرى، التعليم هو مجموعة من العمليات، يقوم فيه الطفل بتطوير قدراته واتجاهاته، وبعض أشكال السلوك والمهارات المختلفة مثل القراءة والكتابة والأفكار العلمية والفنون والأنشطة الرياضية وحل المشكلات والتعبير عن المشاعر، والتي هى قيم إيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه.

تلخص وينفريد وارد أفكار جون ديوى وآخرون عندما تكتب :

يجب على الجميع أن يتعلم، ليس فقط لعقله؛ يجب أن يطوره إلى قوته الكامنة، كفرد وكعضو في المجتمع؛ عليه أن ينمو ليس فقط على ما تم تلقينه إياه من المعلم،

ولكن بالمشاركة في أنشطة تتحدى اهتمامه الأعمق والقوى والأعلى.(Ward, 1958, p.17)

تبدو مجموعة أهداف وارد ملائمة جداً الدراما التعليمية. تتعلق الدراما التعليمية بتشجيع تطوير الشخصية الفردية، والإدراك الحسي، والفكر والتخيل وقوى التركيز والمهارات الجسدية واللفظية والسيطرة الشعورية. إنها تبحث عن تحفيز تعلم الطلبة من خلال عملية جماعية. يتضمن جانب من نشاط المجموعة في الدراما التعليمية التدريس والإرشاد والتعبير عن الأفكار والمشاعر والتحفيز والنصح والعمل التعاوني. ويمكن إدماج هذه المشاركة بهذا المستوى في مفاهيم التعليم والتعلم والمعرفة والخبرة،...الخ ، وتعتبر هذه الأنشطة وهذه المفاهيم أساسية في مفهوم التعلم.

الدراما التعليمية ليست مجرد نشاط، ولكن بالمعنى السابق هي القدرة على الإصلاح وتحسين الفهم. هذا يعنى أنها لا تقدم أي نشاط فقط، ولكن لعرض المعايير (النتائج ناجحة) لمجموعة من الأنشطة، والتي تنقل وعى وفهم حول الموضوع المطروح. كل طالب في الدراما التعليمية هو عضو في الجماعة التي يتم فيها تشجيع الفرد، لكي يكون لديه شعور عظيم بالمسئولية، لينتج مساهمات أكثر تنوعاً لتحقيق المتعة، وأن يكون أكثر تعاطفاً مع زملائه. في الدراما التعليمية، ينشغل الفرد بالآخرين؛ فهناك وحدة داخل المجال، ومشاركة للخبرة والمعرفة، التي يتم من خلالها اختيار الأفراد الأكثر خبرة. يمكن للفرد أن يتطور ضمن إطار الهيكل الاجتماعي للنشاط. يمكن للطلبة، في أسلوب الدراما التعليمية أن يمتلكوا بعض المعرفة، ومخطط تصوري ليتجاوزوا هذا المستوى من مجموعة الحقائق المفككة، وهذا يدل على بعض الفهم لمبادئ منظومة الحقائق.

ولذلك، تتضح جذور الدراما التعليمية من وجهة نظر معينة من التعلم. لتمييز وجهة النظر تلك، من المهم النظر إلى عدد من النظريات المختلفة لتعلم، حتى تتم رؤية أين يكون موقع الدراما التعليمية.

ترى بعض نظريات التعلم إلى وصف عملية التعلم في مصطلحات الخصائص الفردية للمتعلمين. وينظر البعض الأخر إلى التعلم كعملية جماعية.

> *رغم أن الصعوبات التي كانت لدى المعلمين المتعلقة بالتفسيرات النفسية للتعلم، والتي تم التركيز عليها من قبل العلماء النفسانيين على خصائص الفرد. فإن التعليم، بالمقارنة، هو اجتماعي، وأيضا هو عملية شخصية.*
> .(*Entwisetle, 1987, p.2*)

> *إجمالاً، تحتل النظريات السلوكية موقعاً أقل ارتياحاً مع الدراما التعليمية أكثر من الأخرى. حاول سكينر وآخرون اكتشاف الشروط التي تنتج وتتحكم في السلوك المُتَعَلَم. تحرّى سكينر وشركائه السلوك تحت الشروط المعملية. وقد أجروا تجاربهم على الحيوانات. اعتمد التعلم على تأسيس الاتصال القوى بين المحفز(S) ورد الفعل(R). الغرض من ذلك هو تحسين الكفاءة مع رد الفعل المطلوب والذي يمكن أن يتم استخلاصه من حيوان أو أي شيء تجريبي. عن طريق هذه التجارب على الحيوانات، أصبح سكينر مقتنع بأن التعلم العملي اعتمد على:*
>
> *تصنيف الذي تم تعلمه إلى خطوت صغيرة، وتنظيم هذا في سلسلة منطقية؛*
>
> *مكافأة أولية بردود صحيحة فورية، ولكن يتم استخدام تقوية متقطعة فيما بعد،*

تحديد السلوك الحالي الموجود ذو العلاقة و تشكيله تدريجيا بتقويته حتى يلائم النمط السلوكي الجديد المحدد(Entwistle, 1987, p.8).

كانت وجهة نظر سكينر أن كل السلوك البشرى يمكن شرحه، من خلال هذه القواعد المركزية. لا يجب أن يخضع التعلم في قاعات الدروس للاستثناء. لتطوير برامج التعليم، قام المعلم بالبدء في تعريف الأهداف بوضوح والتي يتم تصنيفها إلى أشياء سلوكيه، وانجاز يمكن اختباره، فيما بعد يمكن تصنيف الموضوع إلى أجزاء صغيرة، بحيث تصبح "إطارات" ضمن عجلة التدريس. يُطلب من الطلبة بصورة عامة ملئ الفراغات للرد على الأسئلة المعدة مسبقاً، وجائزتهم هى الانتقال إلى الإطار التالي.

يرى السلوكيون أن المتعلم يمتلك دور مسكوت عنه أكبر بكثير من الممارسة ضمن الدراما التعليمية. تعتبر السلوكية أن التعلم هو ارتباطات بين المحفزات وردود الأفعال. أى رد فعل يمكن أن يكون عناصرا من عناصر السلوك، بينما يمكن للمحفزات أن تكون مدخل للطاقة التي تميل للتأثير على السلوك. علاوة على ذلك، فإن للمعلم درجة واسعة من التحكم بالطلبة والبيئة من خلال السلوكية. أيضاً، يتم النظر إلى التعلم كعملية فردية.

على النقيض من ذلك، جادل مكاشى ضد قوانين سكينر فقد قال في خلاصته:

حسبما أعتقد، فإن البحث يبرهن على أن كل نقطة أعلن عنها سكنر من قبل غير صحيحة - على الأقل فإحساسه به إحساس عام حسب ما يعتقد. هذه لا يعنى أن محاولات سكنر للتأثير على التعليم كانت سيئة، أو أن المبادئ خطأ بالكامل؛ بالأحرى محاولته لبذل جهد منظم في التطبيق، كشفت عن أننا كعلماء نفسيين لا نكون تحت قبضة الحقائق فقط ...لكن تسيطر علينا

بصورة كبيرة الشروط الاصطناعية. ربما لديهم أيضاً تطبيقات في المواقف المحددة الأخرى، وكذلك التعلم التربوي ذو المغزى كلاهما أكثر متانة وتعقيد. هذه التعقيدات المحبطة ـ للذين يرغبون في توصيف الطرق التدريسية ـ هى رسالة تذكير ساحرة و متفردة للمتعلم (In Entwistle, 1987, p.10) .

من الواضح، أن التعلم في المدرسة غير متشابه مع تشكيل أنماط سلوك الحيوانات، ولكن يعتمد على المعرفة والمهارات التي يمكن أن يستخدما بشكل تأملي وتطبيقي في التعليم اللاحق وفي الحياة أيضا. قد تكون نظرية وليست السلوكية مساعدة في بعض المواقف في الدراما التعليمية وتبدو أنها ذات استخدام محدود.

تحتاج الدراما التعليمية إلى المرونة والانفتاح لكي تعطى للمشاركين فرصة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم أثناء الحدث. يمكن أن يكون للمشاركين مطلق الحرية للتوصل إلى اكتشافاتهم الخاصة، وأن يفكرون بأنفسهم، ويصلوا لفهم الموضوع، بدلاً من أن يتم التحكم فيهم.

تناقش نظرية بياجيهPiaget للتنمية الإدراكية أن الطفل يدرك العالم بعدد من الطرق التي تتفاوت طبقاً لمرحلتها من التطوير. هناك أربع مراحل، الحسية (من الولادة حتى سنتين)، وما قبل المادية (2 – 7 سنوات)، والعيانية (7 – 11 سنة) والأساسية (11 – 15 سنة)، وهى تستخدم من قبل بياجيه لوصف عملية التطوير من الأفعال الانعكاسية المبكرة للطفل الرضيع، على سبيل المثال من الرضاعة والقدرة على الإمساك بشيء إلى البالغ القادر على التعامل مع المنطق والتجريد في الموقف الصعب. يشكل التعاقب خلال هذه المراحل الأربع العلاقة بين الطفل وبيئته. ولذلك، فإن هيكل المعرفة يأتي

كنتيجة تفاعل الطفل ببيئته مما يتم تشكيله من خلال وضع المخططات، والتي يطلق عليها نظرائهم الوسائل الحيوية للتكيف مع البيئة. وفقاً لذلك، يقترح بياجيه بأن هناك مخططات حسية محرّكة محققة على الأفعال، وأن هناك مخططات عملية مستندة على الأفعال أو الأفكار الذاتية والمجردة. بكلمة أخرى، أشار بياجيه (1962) إلى أن الذي يميز الناشئين عن الأطفال الصغار عن البالغين، ليس ببساطة مقدار التجربة لديهم، لكن الطريقة الكلية التي يكون فيها التفكير محدد بالمراحل المختلفة في التطور. الطفل الصغير ليس فقط أقل إطلاع، لكن سينظر بصورة مختلفة إلى عالمه، اعتماداً على حدود الهيكل العقلي الذي يحكم التفكير في أى نقطة من الوقت.

في هذا المجال، طبقاً لوجهة نظر بياجيه، فإن الطلبة في المرحلة العيانية من سن 7 حتى11 سنة، يحتاجون إلى عناصر فنية فعلية لمساعدتهم في تفكيرهم بشأن الموقف .

> *إنني أسمى هذا بالمرحلة العيانية لأنهم يعملون على الأشياء المدركة بالحواس، وليس على التعبير عن الفرضيات بصورة شفهية. على سبيل المثال، هناك عمليات التصنيف، الترتيب، وبناء فكرة العدد، والعمليات المكانية والزمانية، وكل العمليات الأساسية للمنطق البسيط للأصناف، والعلاقات الرياضيات البسيطة من الهندسة البسيطة والفيزياء البسيطة (Piaget, 1964, p.9).*

هكذا، يتم استخدام العناصر الفنية الفعلية كقاعدة لتفكير الأطفال بدلاً من كونهم مرتبطين مباشرة في الحاضر في تفكيرهم. هكذا، فإن استخدام الأشياء المدركة بالحواس كعناصر فنية، قد تساعد خيال الطفل على التفكير في الموقف بوضوح. يمكن للطفل أن يستخدم الأشياء المدركة بالحواس كقاعدة لتفكيره مثلما يستخدم أفعاله الحقيقة كقاعدة للفكر. هكذا، إذا استمرت هذه

النظرية، فإن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية في المرحلة العيانية، يمكن أن يعطى الطفل خبرات فعلية التي يمكن أن تمتد إلى استنتاجاتهم المحتملة. تتعامل العمليات الأولى للتلاعب بالأشياء المدركة بالحواس مع الأصناف المنطقية أو بالعلاقات المنطقيّة أو بالعدد.

في هذه المرحلة، يُعالج الطفل لكي يرى الحدث من منظورات مختلفة. يُوجّه منظوره المنوّع للفرد إلى الوعى بالانعكاسية/الانقلابية الذي لديه الاستيعاب لتكامل الحدث أو الفكر للنظام الكلى للأجزاء المترابطة، لكي يفهم الحدث أو يفكر فيه من بدايته لنهايته أو العكس. يمكن للطفل أن يكتشف عدة حلول ممكنة لمعضلة بدون تَبنّى أي واحد منها، لأنه يمكن أن يرجعها إلى صورتها الذهنية الأصلية.

يمكن للطفل أن يصنف الأشياء المدركة بالحواس طبقاً لتشابههم واختلافهم. هذا التصنيف، الذي يبدو بسيطاً جداً في بادئ الأمر، غير مكتسب خلال الفترة من 7 إلى 8 سنوات، قبل ذلك، في مرحلة ما قبل المادية، فإن ليس هناك شيء منطقي متضمن. على سبيل المثال، أشار بياجيه (1967) إلى أنك إذا جعلت الطفل . في مرحلة ما قبل المادية . يشاهد باقة من الزهور نصفها من الورود والنصف الأخر من زهور الأقحوان و سألت الطفل إذا كانت هذه الباقة تحوى على ورود أكثر أم زهور أقحوان أكثر، فإن الطفل لن يستطيع الرد عليك. فهو لا يستطيع الاستنباط المنطقي بناء على قاعدة الكل أو الجزء. تفسير بياجيه لهذه الظاهرة أن الطفل لا يستطيع فهم أن الجزء مكمل للباقي، فهى تقول إن هناك زهور أقحوان أكثر من الورود، أَو زهور أقحوان بنفس عدد الورود، بدون فهم لإدراج الفئة الفرعية . وهى زهور الأقحوان . التي هى نوع من الزهور.

على أي حال، يمكن للطفل في المرحلة العيانية أن يفهم المفاهيم المتعلقة بالمكان والزمان والسببية. يفهم الطفل أيضاً قوانين بيئته في سياقها. لكن هذه العمليات حتى الآن لا تتعامل مع الفرضيات أو الاقتراحات، التي لا تظهر حتى المرحلة الأخيرة (المرحلة الأساسية). تحدث هذه المرحلة الأخيرة للتطوير الثقافي بين في المرحلة العمرية من 11 وحتى 15 سنة؛ حيث تنتهى مرحلة الطفولة بالنضوج ويبدأ الشباب. في هذه المرحلةِ، يصبح الطفل قادراً على التفكير ليس فقط على أساس الأشياء المدركة بالحواس، لكن أيضاً على أساس الفرضيات أو المقترحات. يكتسب الطفل القدرة على الاعتقاد والتفكير حول عالم الأفكار والجوهر بعيدا عن العالم الحقيقي. يبدأ الإدراك بالاعتماد على الرمزية الخالصة واستخدام المقترحات بدلاً من الانفراد بالحقيقة. تصبح المقترحات مهمة له كشكل من أشكال التفكير التي يكون فيها العلاقات مفترضة كسببية وتحليلها بالتأثيرات التي تجلبها.

تميل نظرية بياجيه إلى وصف الفرد. يتم تشبيه لمحة الحياة التطويرية الفعلية لكل فرد كجهاز (باروجرام/جهاز لرسم الضغط) يرسم قمة الذروة في بعض الأجزاء، وحالات بها ضغوط في أجزاء أخرى. في أعمال بياجيه " تختار بعناية سؤالاً جوهرياً لكل فرد من الأطفال وتدون ملاحظتها حول ردودهم (Wadsworth, 1979, p.6)".

يقترح بياجيه أن الفرد وبيئته يصوران توافق عام. يعتمد مفهوم بياجيه عن الأشياء المدركة بالحواس، أن كل الأشياء (أو الأشخاص) لكل الأفعال والأفكار والمشاعر يتم توجيهها أو العكس، وتظهر الأفكار معاً بالوعي الفردي بالنفس.

إن دور البيئة الاجتماعية مهم. تقبل بياجيه سرعة الحركة من خلال فترات التطوير والتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية (على الرغم من أن ترتيب المراحل يظل غير مؤثر). على أى حال، يعتمد كل شيء على تكامل الطفل مع ما تقدمه له بيئته. وهذا يعنى بالتبعية استمرارها في الاعتماد على جهودها المنتجة. في كافة أنحاء تطويرها، يُحسّن الطفل تفكيره بتقدم تدريجي في كل المناطق المعرفية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية. بهذا المعنى، فإن التحرك من تصنيف إلى آخر يستند على التفاعلات الاجتماعية وتنسيق وجهات النظر، وكذلك على التفاعلات الطبيعية، والأفعال المنظمة في البيئة. ولذلك، من وجهة نظر بياجيه، فإن المعرفة مبنية على النشاط/العلاقات التفاعلية بين الطفل والبيئة الطبيعية والاجتماعية.

على أية حال، لقد تم انتقاد النظام الذي تم تطويره عن طريق بياجيه باعتباره صارما جداً. يوافق نقاده على أن نمو مفهوم عملية التعلم أكثر تعقيدا مما جعل بياجيه يسمح ويعتمد أكثر على خبرة العالم الطبيعي، والعمل مع عدد من الوسائل في العديد من الحالات.

منذ أكثر من 60 سنة، ادعت سوزان اسحاق أن النمو الثقافي يبرز تماسك نفسي؛ لكن هذا التماسك له طبيعة مطاطية، وحركة حيوية للعملية الملائمة الحياة، وليس الشكلية الصارمة للنظام المنطقي وستكون متأثرة بكل تلك التأثيرات النفسية كل طفل منكب عليها. يقوم منهجها على أن تكون مجموعة الأطفال تحت الملاحظة المستمرة، على خلاف التركيز على الفرد الذي تم تبنيها من قبل بياجيه. في عملها التجريبي، لاحظت أن كل طفل تحت موقف غير منظم. الأمر الذي قادها إلى انتقاد بياجيه في أمرين. ادعت أنه نسب النضج الجسدي والعقلي إلى ظاهرة بعينها والتي يمكن أن يتم رؤيتها .

في مدى حقيقي . كوظيفة الخبرة. ثانياً، عن طريق الملاحظة، صنعت سجلاتها عن تطور الأطفال في مدرستها كفكرة عامة للبناء العقلي الثابت والسريع... فهم يعرضون التقدم المستمر في المجال والوضوح والقدرة على معالجة الخبرة في الأشكال الأكثر تعقيدا (Isaacs, 1930, p.92) .

يبدو أن فهم الطفل ينشأ من سياق الموقف أكثر من مرحلة بعينها من التطوير. لذا، تركز سوزان اسحاق على تأثير البيئة على الطفل، فقد ذكرت أن:

> *هذه الحالة من الاهتمام المباشر بالعالم الطبيعي والسببية الآلية في الأطفال الصغار جدا، واضحة الأهمية كدليل إيجابي يتم موازنته في مواجهة الدليل السلبي لبياجيه حيث أن هذا الاهتمام غير معروض. فهم يقترحون بقوة أن المدى الذي يظهرون فيه كبير وعلى مدى واسع من وظيفة البيئة المحيطة حول الطفل، ودرجة الرد يقابلونها في البالغين المؤثرين(Isaacs, 1930, p.82).*

إن العلاقة بين الطفل والبيئة، بالإضافة إلى مساعدة البالغ يمكن أن تلعب دوراً حيوياً في عملية التعلم. داخل هذه البيئة، يمكن للأفعال أن تحدث كأسباب، وهكذا فإن الطفل يمكن أن يصنع علاقات منطقية وصيغة واضحة من الأحكام على اللحظة والموقف.

بالإضافة لذلك، فقد ناقشK. Lovell ، أن عملية التعلم "تعتمد أكثر بكثير على خبرة العالم الطبيعي، والعمل مع عدد مختلف من الوسائل في العديد من الحالات المختلفة أكثر مما أقترحه Piaget "(Lovell, 1960, p.112)
بالإضافة إلى ما سبق، فإن أهمية النظر ليس للفرد فقط ولكن للمجموع والبيئة هى أمور معترف بها في الأبحاث المختلفة. يبرز مثل هذه البحث كيف

يمكن للسياق أن يؤثر على حالة التعلم للمشاركين. قدم فيجوتسكى، وبرونر، ودونالدسن، وآخرون مساهمة نظرية هامة من خلال المنظور الاجتماعي التفاعلي المؤثر.

إذن، يلعب السياق دوراً حيوياً في تطويرِ الطفل. يجب ان يتم أخذ السياق الذي يحدث فيه التطور في حسبان السياق لكي يتم فهم و إدراك مثال معين في سلوك طفل معين. على سبيل المثال، إذا قام الطفل برسم صورة، فمن المهم النظر إلى السياق الخاص بموضوع الرسم، لأن الطفل يتأثر بعناصر أخرى. أين رسم الطفل الصورة؟ هل ساعده والده؟ هل ساعده معلمه؟ هل الصورة مألوفة بالنسبة لبيئته؟ هل يحب الطفل الكتب المصورة؟ هذا السياق يجب أن يتم عرضة ضمن الموقف العام.

طبقاً لوجهة نظر فيجوتسكى (1978)، يقدم السياق أيضا منطقة التطوير الأدنى بين مستوى فهم الطلاب والمستوى المحتمل. داخل السياق، هناك تفاعل بين المفاهيم التلقائية التي تنشأ عن ملاحظة الطالب الخاصة، بيت، شارع، الخ والمفاهيم العلمية التي تنشأ عن التعليم الرسمي في المدرسة. يجتمع هذان النوعان في موقف ترابطي منطقي. لذا، يمكن مساعدة الطالب لينظر إلى الموقف من وجهة نظر جديدة.

يتفق برونر أيضاً مع ما يعتقده فيجوتسكى في أهمية البيئة المحيطة، والتي يمكن أن تصبح ذات معنى حول مهمة المشاركين. "(جعل الأمور ذات معنى) هى عملية اجتماعية؛ فهو نشاط يتم تحديد مجاله ضمن المجال الثقافي" (Bruner, 1987, p.1). البيئة لا تجعل هناك معنى فقط حول المهمة المناطة بالمشاركين، لكن أيضا تخلق الثقافة. يبرز برونر أهمية هذه

الثقافة التي هى منتدى للمفاوضات وتتفهم لإعلان الموقف بالإضافة إلى تصوير الفعل كمجموعة من قواعد الفعل.

> *إنها سمة منتدى الثقافة التي تعطى باستمرار دوراً للمشاركين لصنع وإعادة صنع الثقافة لدور نشط للمشاركين، بدلاً من تدريب المشاهدين الذين يلعبون أدوارهم المقبولة طبقاً للقاعدة عندما تظهر النماذج الملائمة(Bruner, 1986, p.123).*

في هذه العملية، يتم إدماج المشاركين بوسيلة يتم تنشيطها، حيث يتم التعلم فيها بالتفكير والعمل. يتم التطوير الإدراكي كنتيجة للتفاعل المتبادل بين الطفل، وأولئك الناس الذين يربطهم به عقد اجتماعي وبيئة محيطة .

أشار برونر في كتابه (1961) The Process of Education إلى أن أى موضوع يمكن أن يتم تعليمه لأى طفل في أى عمر في بعض الأشكال بطريقة صادقة. يبدو أن معنى (صادقة) هى أن يتم وضع الموضوع في الحالة الملائمة للمشاركين، كشرط وباستخدام اللغة الكامنة، لكي تساعدهم أن يصبح الأمر مفهوماً حول القضية.

أستعرض كتاب دونالدسن كيف أن تفكير الأطفال الصغار محصور. تعتمد قدرة الأطفال في حل المشاكل على مجموعة من العوامل المتنوعة، بالإضافة إلى مهارة الأطفال. تتضمن مثل هذه العواملِ الطريقة التي يتم بها عرض المشكلة. تستخدم اللغة في (اختبار) الأطفال وتفسير مهمة الطفل والعلاقة الشخصية بين الطفل والبالغ.

أشار بياجيه إلى أن أطفال في المرحلة ما قبل المادية تميل طبيعتهم النفسية لـ(الفردية/الأنانية) هذا يعنى أنهم غير قادرين على التصور المفاهيمي

للموقف من أي منظور غير المنزلة التي هم فيها. هكذا، فهم غير قادرين على إبداء الأحكام المستندة على الملاحظات المختلفة، عندما يتحركون من موضع إلى آخر. لذا، هم لا يستطيعون تحقيق وجهة نظر موضوعية للموقف، والنظر من وجهة نظر أخرى.

على أية حال، برهنت دونالدسن ومجموعتها على أن أطفال المرحلة ما قبل المادية يمكن أن يضعون تصور مفاهيمي لوجهات النظر الأخرى أن من وجهات نظرهم عندما تصبح المهمة ذات معنى لهم في الموقف.

إن مهمة الطفل أن يحدد مكان دمية في مرحلة الإعداد، وبذلك يمكن إخفائها من أثنين من لشرطة. لكي يتم حل هذه المشكلة، يجب على الطفل أن يتشارك مع الدميتين (الشرطيان) لاكتشاف المنطقة التي يمكن ألا يروها ويمكن للدمية الأخرى أن تختفي فيها. طبقاً للتجارب، ينجح العديد من أطفال المرحلة ما قبل المادية في حل هذا المشكلة. تقول دونالدسن:

> *نلاحظ إننا لا نحتكم إلى تجربة فعلية مباشرة: بعض من هؤلاء الأطفال أن وجدوا، يحاولوا أن يختفوا من الشرطي. لكننا يمكن أن نحتكم إلى تعميم التجربة: هم يعرفون ماذا يحاولون أن يخفوه. أيضاً يعرفون من هو الشرير ويريد تجنب العواقب. لذا فهم يفهمون أن الولد الذي يريد أن يختيئ من الشرطي هو ولد سئ؛ في هذه الحالة سيكون عمل الشرطي هو أن يمسكه، وستكون عواقب الإمساك به أن يصبح شخص غير مرغوب فيه (Donaldson, 1978, p.24).*

تفسير دونالدسن أنه في المكان الذي تكون أفعال الشخصيات واضحة للطفل، فإن هذا يشير إلى التجارب التي يتم قياسها على الأفعال المتشابهة، حيث يشيرون إلى التجارب الذي أعمال مألوفة نسبياً، ومن ثم يمكن للطفل أن

يصنع معنى من الموقف. ولذلك، الطفل ليس فردى/أناني أو محدود بالمفهوم الشخصي للفراغ.

يبرهن الدليل الذي تقدمه مراجعات دونالدسن على أن الأطفال الصغار مفكرين مؤهلين عندما يشغل التفكير جزءاً لا يتجزأ من السياق، مما يجعل الموقف ذو مغزى. تنشأ صعوبات الأطفال متى كان مطلوب منهم حل المشاكل في سياق غير محكم، والذي يفتقر إلى المعنى والمنطقية الإنسانية الذي يعتمد عليه تفكيرهم.

> *منذ عدة سنوات أشار بياجيه إلى إن أطفال ما قبل مرحلة المدرسة، ليسوا تقريبا محدودين في قدرتهم على "زحزحة" أو تقدير وجهة نظر شخص أخر. إن ترك الاعتقاد في التعبير عن الرأي في أنوية الطفولة (الأنا المركزية) لها نتائج بعيدة المدى(Donaldson, 1978, pp.30-31).*

يبدو أن الأطفال يرفضون استعراض خصائص الضعف النمطي المألوفة لدى حسابات بياجيه لتفكير الأطفال الصغار. على أية حال، كما ناقشت دونالدسن، هذا النوع من التفكير الذي تطلبه المدرسة من الأطفال في الرياضيات والقراءة و... الخ. تحدث مثل هذه النشاطات في أغلب الأحيان في السياقات غير المحكمة. إن دور المعلم في تزويد السياق المحكم هو دور حاسم، وهو ما سيتم عرضه في الفصل الثالث.

بهذه الطريقة، فإن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية يخلق ويزيد من السياق المضمون (Donaldson, 1978)، أو ثقافة المنتدى التي تعتمد على الحوار (Bruner ,1978) والتي قد تعطى معنى للمشاركين. التفاعلات الاجتماعية، وخصوصاً أولئك التي تكون بين الأطفال بأنفسهم

تدمج بين مجموعة الأطفال والأشياء، قد تسهل من طريق التطوير بتعريض الطفل إلى وجهات النظر الأخرى وإلى الأفكار المتعارضة التي قد تشجعه للتفكير مجدداً أَو مراجعة أفكاره.

بالإضافة إلى ذلك، على ما يبدو أن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية يبرز أهمية دور المعلم. المعلم هو العامل الضروري الذي يمكن أن يوسع من منطقة الزيادة المعرفية للطفل، كما أوضح فيجوتسكى أن النطاق هو المسافة بين مستوى التطوير الفعلي كما هو محدد من حل المشكلة المستقلة، ومستوى التطوير المحتمل المحدد خلال حل المشكلة، تحت توجيه البالغ، أو التعاون بالنظائر الأكثر قدرة (Vygotsky, 1978, p. 86).

بعيداً عن استخدام العناصر الفنية، بالطبع يلعب المعلم دوراً هاماً في الدراما التعليمية. يجب على المعلم أن يكون قادر على تثمين الأفعال، وترقية ردود الطلية لخلق العالم الرمزي. يجب أن يعمل على بناء اللحظة التي يتم فيها جلب القضية إلى البؤرة للمشاركين، لكي يدفعوا الدراما للأمام.

في مثل هذه الدروس في الدراما، بداية من أن تكون جاهلا، إلى أن تصبح قادراً على فهم شيء أو فعل شيء، قد يقدر المشاركون على التحرك نحو مرحلة حينما يكونوا قادرين على النجاح في ذلك المشروع مع قليل من المساعدة. إنها النقطة التي صنعها فيجوتسكى أن هذه المرحلة طبيعية ومألوفة وذات وجه مهم من التطوير العقلي الإنساني.

من ناحية أخرى، كما أشار ل سميث (1989)، إلى أن نظرية فيجوتسكى كانت نموذجا مغايراّ لفكر بياجيه، حيث يرى فيجوتسكى الأمر "اجتماعي"

عندما يرى بياجيه الأمر "فردى"، و"تاريخى" أَو "ثقافي" حيث يرى بياجيه الأمر "حيوى."

إن مبدأ نظرية فيجوتسكى هو أن يعالج التعلم الإنساني والتطوير الإدراكي مجتمعياً أكثر من كونه فرديا؛ فهى عملية متواصلة، حيث المعرفة تتم مشاركتها والفهم لها مبنى على المكون الثقافي. يؤكد كتاب فيجوتسكى على العوامل اللغوية والثقافية والاجتماعية. هكذا، أعطى فيجوتسكى الكثير العناية للحديث عن وسيلة لمشاركة المعرفة ونقل الفهم. "إن جوهر التطوير الثقافي هو الاصطدام بين الأشكال الثقافية الناضجة من السلوك بأشكال بدائية والتي تميز سلوك الطفل"(Vygotsky, 1981, p.151). أيضاً، أبرز برونر أهمية اللغة في فهم المعنى وتطوير الإنسان .

> *تجسد اللغة حقيقة، وتصنع إمكانية لنقل المعنى (وتقييمها) عبر الأجيال التي تشترك في المفاهيم. فمن خلال اللغة، تتم إعادة إنتاج المعاني والمفاهيم واستمرارها. وأيضا، من خلال اللغة يتم التعديل أو الاستبدال ردا على التغير الاجتماعي.(Bruner, 1987, p.5)*

في هذا المجال، خلال الحديث بين المعلم والمشاركين، وبين المشاركين بعضهم البعض، هناك استماع لبعضهم البعض، مشاركة الأفكار، مناقشة وجهات النظر وهكذا يتوفر منظور بديل، يتشكل الفكر الإنساني من اللغة الإنسانية، والباحث التربوي ينجذب لفحص الحديث بين المعلمين والمتعلمين.
اقتربت هذه الأنظمة النظرية من دراسة التعلم والتطوير في ثلاثة طرق:
(1) من وجهة نظر السلوكية، يُنظر للمتعلم كفرد معلوم ومعتمد على سيطرة المعلم.
(2) في نظرية بياجيه، التأكيد على الفرد المتفاعل مع البيئة ليفهم تجارب حياته .

(3) هذا يمتد إلى نظريات فيجوتسكى ودونالدسن وبرونر لتتضمن التأكيد على السمات الاجتماعية والثقافية للبيئة وتقترح الدور المهم للغة في التعلم.
ربما يكون هناك تأثير لكل هذه النظريات على فهم الدراما التعليمية. على سبيل المثال، إذا تعامل معلم الدراما مع الطلبة كمخرج ومتحكم في الأحداث، فإنه قد يطبق النشاط الدرامي من المنظور السلوكي. من ناحية أخرى، فأنه حينما يشجع معلم الدراما الطلبة خلال الدراما ويعترف بأن التعلم أكثر فاعلية، عندما يتم تلقين مبادئه وتقييمه بواسطة الطلبة أنفسهم في بيئة مناسبة، فإن المعلم يصبح معاون على التعلم أكثر من كونه مدرب. في الدراما التعليمية، التعلم الإنساني يهتم بالشخص حيث الألمعية ليست الأداة الوحيدة للتعلم. هذا النشاط مشترك مع الجسد والعواطف والفكر والبيئة. من ناحية أخرى، وفي نفس الوقت، فإن الدراما التعليمية هو نشاط جمعي حركي. هذا يعنى أن هناك الكثير من العوامل التي تؤثر على وسيلة الدراما التعليمية مثل، رغبات الطلبة وإرادتهم، وخيالهم وعلاقتهم المختلفة بين الطلبة، ونوع العلاقة بين المعلم/الطلبة والبيئة. لذا، فإن الفعل في الدراما التعليمية داخلي وخارجي. يربط الفعل الداخلي بين الإدراك والإحساس. يربط الفعل الخارجي بين الأنشطة الطبيعية أَو اللغة الشفهية أَو كلاهما، والذي يمكن للطلبة أن يشاركوا فيه. ولذلك، لا يمكن للعملية أن تكون محدودة لأي واحد من هذه المجالات بدون تأثير على الآخرين.

من الصعب تعريف نتائج التعلم من درس الدراما. التجارب المعملية تلائم ملائمة العلماء النفسانيين حيث يتحكمون ويقيسون ويحللون بشكل إحصائي. على أى حال، ومن ناحية أخرى، فإن الدراما التعليمية هو نشاط في قاعة الدرس يتضمن عمليات فردية وجماعية. لذا، فهو نشاط معقد. لا يمكن حل مشكلة قياس التعلم أثناء الدراما التعليمية باستخدام نظرية واحدة. علاوة على

ذلك، فإن الأمر يكون بلا معنى في استناد هذا البحث على نظرية تعلم معينة مما يضيق من المنظور. ولذلك، فقد تم عمل واختيار آليات لتحليل نتائج التعلم لأنشطة الطلبة. هذه الآليات سيتم توضيحها في الفصل الخامس

يبرز هذا الفصل مدى منظورات الرواد في حقل الدراما التعليمية. يعتقد كوك أن المسرحية والعناصر مثل الموسيقى والأزياء والدعائم.. الخ ذات دور مهم في تحسين تعلم الطلبة بوضعهم في حالة مادية. يعالج سليد وواى لدراما كنشاط فردى، فإن بولتن وهيثكوت ينظران إلى الدراما كعملية جمعية. يركز هرنبروك وروس على وسيلة المسرح كطريقة لتحسين تعلم الطلبة. إنهما يقترحان أن الشكل المسرحي يمكن أن يعطى للطلبة مهارات مختلفة يتعلق بفنون الأداء. والأبعد من ذلك، يمكن لوسيلة المسرح أن تحسن فهم الطلبة لقضايا الحياة الاجتماعية. إن سمات نظريات التعلم في علاقتها الدراما التعليمية شرحها على سبيل المثال، سكينر وبياجيه وفيجوتسكى وبرونر. لأن الدراما التعليمية نشاط معقد، فإنه ربما لكل هذه النظريات تأثير على فهم وسيلة الدراما التعليمية؛ من ناحية أخرى، فأنه ليس من الحكمة اعتماد مثل هذه التصورات على نظرية تعلم بعينها.

الفصل الثاني
سمات التعلم في الدراما التعليمية

إنه من المهم تأسيس علاقة بين سمات عملية التعلم وأسلوب الدراما التعليمية. هذا مهم في إيضاح وفهم والتحليل نتائج التعلم من خلال روابط خاصة من خلال استخدام العناصر الفنية، وتأثيراتها في أسلوب الدراما التعليمية.

بناء على ذلك، فإن هذا الفصل يصف خصائص التعلم في الدراما التعليمية لكل من الفرد والمجموعة. كذلك فإنه يشرح دور معلم الدراما في عملية التعلم. على أي حال، فإن التمييز بين التعلم الفردي، والتعلم الجماعي ليس خطا حادا في أسلوب الدراما التعليمية، لأن الدراما التعليمية عملية جماعية، ويمكن لأعضائها الأفراد أن يتأثروا بالآخرين داخل الوحدة الجمالية. في هذا الصدد، إن هذا الفصل يسلط الضوء على مجالات التعلم، والتي يمكن أن يتم تقديمها في مجال الدراما التعليمية.

التعلم الفردي

اللغة

تقدم الدراما التعليمية فرصة تجريبية لأنماط الكلام واللغة. يمكن للمشاركين أن يوسعوا من مهارات اللغة، وأن يحسنوا الوعي اللغوي من خلال توسيع الأفكار مع الفكرة الرئيسية. يمكن للمشاركين أن يبدؤوا بأفكار مناسبة، ومعالجة

القضايا والمشاكل. يمكنهم أن يستخدموا اللغة في بناء التصور، واستخدام اللغة للتعبير عن المشاعر. يقدم الموقف الدارمي تحفيز قوى للمشاركين الذين يتمنون أن يسمعهم ويفهمهم أحد. في الدراما التعليمية، يتعلم الطالب مقومات العالم الاجتماعي الذي يجد نفسه فيه، من خلال عملية لغوية تفاعلية، والذي به يكون قادرا على تحديد وقبول الأدوار، ويلاحظ ويلعب ويكون جزءا من الموقف. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للدراما التعليمية أن تقدم الفرص لتطوير اللغة المكتوبة في أشكال وحالات مزاجية مختلفة. يمكن للدراما أن تُنتج حاجة إلى قصة أو خطاب، وصف لشخصية، لمكان، لحدث. يمكن للموقف أن يتطلب اتجاهات أو انفعالات مكتوبة معبرة. يمكن لاحتياجات الموقف الدرامي أن تحسن ليس فقط من الكتابة، ولكن أيضاً للاهتمامات الحرفية مثل الهجاء وتركيب الجملة وعلامات الترقيم. إذا كان هناك هجاء خطأ في كلمة أو جملة فيمكن أن يعطى معنى مختلف عن الحقيقة. بعبارة أخرى، تعزز الدراما التعليمية الحوار الجمعي، وتوسع من مهارات اللغة والوعي باستخدامها، وتساعد على تطوير المهارات الصوتية وغير الصوتية، وتوسع فهم كل من الشكل والمضمون لما يكتبه الأطفال.

وكما أشار فيجوتسكى (1962) فإن اللغة تنشأ مبدئياً كوسيلة للتواصل بين الطفل والناس في بيئته. فإنه بعد ذلك . طبقاً لفيجوتسكى بناء على المحادثة تتحول إلى حوار داخلي، الذي يعمل على تنظيم فكر الطفل، ومن ثم تصبح اللغة وظيفة عقلية داخلية. ينشأ الخطاب الداخلي، والأفكار التأملية، من التفاعل وهو مصدر لتنمية السلوك التطوعي للطفل.

وفي هذا الاتجاه، كما أشار برونر (1987) فإن اللغة يمكن أن تصنع نقل ممكن للمعنى، من خلال اللغة، هناك شرح للثقافة. بعبارة أخرى، من خلال

اللغة، يتم إعادة إنتاج المعاني والمفاهيم وإعطاء المضمون حول الموقف، وهذا يمكن أن يساعد الطفل على صنع التنمية الاجتماعية.

> *يصنع الطفل معنى للثقافة من خلال إقامة وزيادة قيمة المعرفة ذات المعنى المتاحة في الثقافة. يتم التعبير مباشرة عن الثقافة البديهية من خلال اللغة في شكل قواعد، ولكن بالرغم من الانتشار خلال أسلوب واستخدام اللغة، فإنه يُعتقد أن اختيار الفئات مناسب لتصنيف السلوكيات المختلفة، وأشكال الخطاب التي تتواصل وتعيد إنتاج العلاقة بين التصنيفات المختلفة للأشخاص وبين الأدوار (Bruner, 1987, p.5).*

الطلبة في أسلوب الدراما التعليمية موجودون في عملية اجتماعية. يمكن للحدث ولعب الأدوار مع الآخرين والتعلم من خلال التفاعل مع الأخريين أن يعطى للمشاركين فرصة لممارسة تنويعات في اللغة، في مواقف مختلفة واستخدام وظائف متنوعة للغة، والتي تكون . بطريقة أخرى . صعبة الممارسة: التساؤل، الاعتراض، اللوم،... إلخ.

قال فيجوتسكى أن هناك مستوى ما قبل الفكري في الخطاب، ومستوى ما قبل اللغة في التفكير، ولكن التفكير والخطاب يجتمعان معا وعند هذه النقطة يصبح التفكير شفاهي والخطاب عقلاني.

> *يقدم معنى الكلمة مزيج مغلق من التفكير واللغة، والذي يصعب أن نقول عنه هل هو ظاهرة كلامية أو ظاهرة تفكير. الكلمة بلا معنى هى صوت فارغ؛ بناء على ذلك، فإن المعنى هو معيار الكلمة، ومكون أساسي. إذن، يبدو أنه يمكن اعتبارها ظاهرة كلامية. ولكن من وجهة نظر علم النفس، فإن معنى كل كلمة هو مبدأ عام أو مفهوم. وبما أن المبادئ العامة والمفاهيم تعبر بشكل ممتاز عن التفكير، فأنه يمكننا اعتبار المعنى كظاهرة تفكير. يصعب متابعة المعنى بشكل أساسي على أنه يتبع عالمان خارقان للطبيعة. معنى العالم هو ظاهرة تفكير فقط، حينما يكون*

التفكير متضمن في الخطاب، والخطاب فقط متصل بالتفكير وموضح من خلاله. إنها ظاهرة من التفكير الشفاهي أو خطاب ذو هدف من كلمة واحدة وتفكير(Vygotsky, 1962, p.120).

ناقش فيجوتسكى أن الفعل يسبق الكلمات: " الكلمة لم تكن البداية . الفعل كان الأسبق؛ إنه نهاية التطوير، إنها مرحلة فهم المعاني، تتويجاً للملكية!" (Vygotsky, 1962, p.153). حينما يبدأ الطفل في تجميع الكلمات لكى يعبر عن العلاقات بالجمل، على سبيل المثال العلاقة بين الفاعل والمفعول أو الإيجاب والسلب، فإنه يكون قادر على تحسين اللغة. من الممكن أن نطبق ملاحظات برونر (Turner, 1975) للحالات المتنوعة من تطوير اللغة والتي يمكن أن تحدث في موقف الدراما التعليمية. هناك على سبيل المثال، فترة يتم فيها تطوير وظائف اللغة مثلا: وسائلية "أنا أريد" . نظامية "كما قلت لك" . تخيلية "دعنا نتخيل"، معلوماتية "لدى شيء أقوله لك". في هذه الحالة هناك فرص لاستخدام مفردات مختلفة، لكي نرضى حاجات الطالب، وكوسيلة للتحكم في أفعال الآخرين أو التفاعل معهم. هناك أيضا ضغوط لتطوير الحوار، الذي يتطلب وعيا بالدور اللغوي سواء للمرسِل أو للمخاطب. بالإضافة إلى أن الطالب يمكن أن يطور لغته من خلال علاقته بالبالغ. في الدراما التعليمية، يمكن للتفاعل بين الطالب والآخرين أن يسهل من تطوير اللغة. يمكن أن يتم التعبير عن هذه العملية بطريقتين أن يدعم البالغ صراعات الطالب، ليصنع معنى للتجربة، أو أن يعطى البالغ للطفل مجموعة من كتب النحو ونصوص مكتوبة ليصنع معنى، سواء بصورة مباشرة أو من خلال الطرق التي تمنح شرعية لسلوكيات وتعبيرات الطفل. يمكن للدراما أن تعرض فرص لاكتشاف استخدامات مناسبة للخطاب بحيث يكونوا أقل معاناة من نقص الكفاءة اللغوية. إنه مجال اجتماعي واتصالي الذي يستخدم اللغة، ويمكن للمشارك أن ينقل ويستقبل المعلومات

عن الحد الذي يمكنه من تجاوز حدود خبرته الخاصة. يخدم أسلوب الدراما التعليمية أغراضا متنوعة . يمكن أن تسهل تنظيم الكلمات مع العبارات للتعبير عن المعنى. يدفع موقف الدراما التعليمية نفسه، الطفل أن يكون مدركاً للعلاقة بين اللغة والفعل والمشاعر.

الخيال

يصعب تعريف كلمة الخيال. هناك عدة أطياف لمعنى كلمة تخيل.

> *في أغلب الأشكال تأثيراً، تتم رؤية الخيال على أنه إسقاط اللاوعي كسلوك مبدع، أو كرحلة صرف الانتباه بالوهم، أو كجانب تصويري من الإدراك (Egan, 1988, p.xi).*

على أي حال، نحن في حاجة لمفهوم واضح للخيال، لكي نفحص دوره في التعليم. تم أخذ التعريف . المعمول به أو مجموعة التعريفات التي تحتاجه هذه الدراسة . من قسم OED مادة" الخيال":

> *مفهوم عقلي لا يماثل مع حقيقة الأشياء أو التي لا يمكن استنتاجها من الملاحظة الخارجية. القدرة المبدعة للعقل في أعلى مظاهرها؛ إنه القوة على بناء مفاهيم عقلية جدية وأخاذة (Simpson, 1989, p.669).*

تتضمن الدراما التعليمية حالة تخيلية، جانباً إلى جنب مع حالة عقلية تتعلق بالموقف الدرامي. على سبيل المثال، في مشهد بعينه، يمكن للطالب أن يتعامل مع شيء غير مرئي، وأن يذهب إلى مكان أخر، للقمر مثلاً أو للمستقبل. تحت هذه الشروط ليس هناك شيء مادي يمكن للمشاركين أن يعتمدوا عليه. لذا يمكن للمعلم أن يساعد المشاركين، على استخدام خيالهم لبناء شيء غير مرئي في عقولهم مثل مكان القمر. ومع ذلك، في مشهد أخر، يمكن أن نواجه الطالب فكرة صعبة الحل نتيجة

عدم وجود خبرة سابقة بها. في هذه الظروف، يحاول أن يفهم طبيعة وغرض الحقائق بطريقته، لكي يكتشف علاقات جديدة، وأن يصل إلى حل جديد أو فكرة. هذا الحل أو الفكرة يحتاج إلى أن يكون حل أصلى، بل وشخصي تماما وفذ لاكتشاف الفرد. هذا لا يأتي عن طريق السحر، ولكن خلال اندماج الطالب بنفسه في الموقف مختاراً لحوادث (بالوعي أو اللاوعي) من خبرة ماضيه أو حاضره، رابطاً الواحدة بالأخرى، ومرتباً لهم في شكل جديد، وفكرة جديدة. في مشهد درامي أخر، يمكن للطلبة أن يواجهوا مظهرين، تخيلي وعقلي، في نفس الحدث وفي نفس الوقت. في هذه الحالة، يمكن للطالب أن يحاول أن يتعامل مع المجال في الموقف من خلال خياله. لذا، يمكن تحسين جودة تخيلات الطلبة.

ولأن الدراما شكل فني، فإن المنتج والعملية التي تقود إلى هذا المنتج مرسومة وفق شروط، بمعنى أن الخبرة تم تشكليها عن طريق المشاركين. ولأنها مرسومة وفق شروط، فإنها تختلف عن الحياة الحقيقة. يمكنها أن تتعامل مع قضايا الحياة، ولكن يتم التعامل معها على أنها خيالية، وأنها تدار بطريقة رمزية. لذلك، تحتفظ الدراما التعليمية بفرصة تطوير الخيال. لكي تعمل في العالم الرمزي، فإنه من الضروري أن تتجاوز حدود (هنا) و(الآن) لكى تظهر خصائص شيء في موقف أخر، أو في حياة شخص أخر. يحاول المشاركون أن يحلوا المشاكل عن طريق الخيال. إذن، يمكن حث وتقوية الخيال للفائدة والسعادة الغامرة للطالب.

يحيل معلم الدراما المشاركين إلى موقف درامي تخيلي، وهذا أحد أهم وظائفه. يمكن للمعلم أن يبرهن على نجاح "المبدع الفرعي". يمكن له (وللأطفال) طبقا لتولكين أن يصنعوا "عالم ثاني" (Tolkien, 1975, p.41) والذي يمكن

للمشاركين أن يدخلوه، وفي داخلة فإن ما يخصه هو "الحقيقة"؛ إنها تتلاءم مع قوانين هذا العالم. يعتقد المعلم فيه، بينما المشاركون في داخله. ثم يترك الجميع في المشهد (العالم الأول). إنه شيء أساسي أن تجعل المشاركين يعتقدون في العالم الافتراضي.

> *أول ما تفعله دورثى هيثكوت لكي تبدأ الدراما هو "بناء التصور/ الاعتقاد"، مثلها مثل الطلبة في قاعة الدرس. يجب على كل شخص في الدراما أن يحاول قبول (الكذبة الكبيرة): إننا في هذه اللحظة نعيش حياة متوافقين فيها على المكان والزمان والظروف، وإننا معاً نواجه نفس المشكلة (Wagner, 1981, p.67).*

على أي حال، إذا المشاركين لم يعترضوا على عدم تصديقهم برغبة قوية، وكذلك اندماجهم، وبعض التفاعل الوجداني، إن الدراما لا تحدث، ويتم فقدان كل أنواع فرص التعلم.

> *يجب أن يتم تدعيم الاعتقاد، ليس فقط في بداية الدرس؛ ولكن إنها عملية يجب أن تستمر خلال الدرس، رغم أن المهارات المختلفة تستدعى إلى الدراما لتأكيد الاعتقاد مقابل بناءه أولياً (Perkin, 1993).*

إن عملية بناء الاعتقاد واحدة من أهم المهارات التي يحتاجها المعلم الناجح. على سبيل المثال، يصف ريتشارد بيركن كيف أن بناء الاعتقاد يعتبر أساسي في تحسين خيال المشارك في الدراما. المثال المحدد الذي وصفه، يتضمن تأسيس (عقد) يكفل في المقام الأول الرغبة في الاعتقاد. وقد استمر في استغلال تلك الرغبة في التحرك داخل لعب الدور، ومن ثَم بعرض اعتقاده الخاص في القصة. إن اندماج الأطفال في دورة "اعتقاد" هو جزء صغير من البساط السحري الذي هو بؤرة الدراما والتي تُمكن من بناء اعتقاد جماعي. يمكن للمعلم أن يعزز الاعتقاد بتحديه: ' ليس هناك شيء كالسحر' يقولها بصوته ، لكن لغة جسده تنكر ذلك .

يعتقد بعض المعلمين أن الدراما التعليمية يمكن أن تكون قليلة القيمة، على أساس أنها وُلدت خارج الخيال وهى تحتاج فقط إلى وقت ومكان وأشخاص لحدوثها. بعبارة أخرى، تجلب الدراما التعليمية بُعداً للحدث إلى التعلم في قاعة الدرس، من خلال تخيل الوقت والمكان والأشخاص. وكما تم التوضيح من قبل، فإن سليد يؤمن بأنه حينما يوجد مكان وفرصة للمشاركين، فإننا يمكن أن نرى جمال عظيم في النشاط الدرامي. من منطلق هذه الرؤية، فإن كل شيء يمكن فعله، من خلال استخدام الخيال الذي يمكن أن يطور تعلم الطلبة ومجال الدراما.

المشاعر

لأن سياق الدراما التعليمية هو الخيال المبنى، ومشاعر المشاركين تكون مستبعدة إلى شيء آخر مثل مشاعر شخصيات، أو أنفسهم، أو كمجموعة. ولأن الدراما التعليمية هى عميلة فنية، بالإضافة لكونها وسيلة تعلم، فهى حتما مهتمة بتشكيل الشعور والعاطفة في عملية إيجاد شكل.

بالإضافة إلى التركيز وتشكيل الشعور للفرد المشارك، فإن الدراما التعليمية تعطى الفرصة لتواصل مشاعر المشارك مع الآخرين. يحاول الطالب أن يلعب دورا بعينه مثل ملك، رجل عجوز، أم. يحاول الطالب أن يتماثل مع مشاعر الشخصية في سياق معين. بهذه الطريقة، فإن الطالب ينشد أن يتحرك بطريقة أقرب للمشاعر المباشرة للشخصية. يمكن لكل مشارك في الدراما التعليمية أن يتعلم، أن يفهم، بطريقة أكثر حميمية الدور الذي يهتم به. إذا كان يؤدى دوره، فإنه يجب أن يتقمص الشخصية، ويقدم مشاعرها. عدد قليل من الطلبة قادرون على التعلم من خلال أسلوب عميق وحميمي. إن إعادة الطالب بناء الخبرة تعلمه كيف يعيد البناء.

تعلم الدراما– إلى حد ما– أن تعيش حياة أناس آخرين." من خلال فعل التخيل، يمكن للطلبة أن يكتشفوا كيف يمكن أن يتصرف الناس، في مواقف معينة الآن وفي أوقات مختلفة ومجتمعات مختلفة."(DES, 1989, p.1).
يكون التلاميذ قادرون على السماح لمشاعرهم الخاصة تقمص الشخصية ويتواصلون عبر مشاعرهم من خلال ماذا يفعل أو يقول الدور. فلديهم الفرصة للتعبير عما يشعرون به سواء داخلهم أو من خلال الدور. لذا، فإن اكتشاف المشاعر يمكن أن يتم اختباره ومشاركته كما لو كان حقيقي. هكذا، فإن الدراما التعليمية تدمج المشاركين بطريقة مؤثرة، وتجذب انتباههم، وتصنع تأثير عاطفي قوى. يصل الطلبة إلى أن يعرفوا ويستوعبوا الشخصيات كمشاعر إنسانية، والتي يتم تقديم أفعالهم في عالمنا المُعاش. لذا، فإن الدراما يمكن أن تطور القدرة على التعاطف مع أفكار ومشاعر الآخرين.

> *يأخذ القائم بالدور في الاعتبار وجهة النظر الأخرى، في المواقف التي تختلف عن موقفه. ويمكن لوجهة النظر في هذا السياق أن تحيل ليس فقط ما لا يراه الشخص الأخر، ولكن ما يعرفه/تعرفه أو يفكر فيه أو يريده وهكذا.(Light, 1987, p.46)*

على الجانب الأخر، يمكن في الدراما التعليمية أن تعطى الفرصة للإحساس ولانطلاق العواطف إلى حد امتلاك قيمة علاجية. وفي نفس الوقت أو في أوقات أخرى، يشعر الجميع بالغضب والخوف واللهفة والغيرة والسعادة... إلخ. ومن خلال لعب الدور الذي يتم فيه التعبير عن العواطف، فإنه يمكن للمشاركين أن يطلقوا سراحهم، ويتحررون من التوتر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للدراما التعليمية أن تحسن الصحة الاجتماعية للمجموعة. "ليس من الضروري، على عكس الشائع، العمل في الأنشطة المصممة لغرس الاتجاهات الصحية لقيم التعاون، حساسية الأقران، والالتزام الجماعي (Burgess, 1986, p.52) على سبيل المثال، عندما يناقش الطلبة تأويلهم

للمهمة في الدراما، فإنهم يطورون مهارات الاتصال والتعاون بشكل آني، والذي قد يكون مساعدا للمجموعة.

في أحد دروس الدراما، يمكن للطالب الخجول أن يتعلم بأخذ دور يقلل الخجل لديه حتى ينتهي تماماً. إذا لعب طالب شخصية سلوكها كان غامضاً، فيمكن أن يبدأ في فهم وجهة نظر هذا الشخص.

في الدراما التعليمية هناك قابلية لترى الحياة من منظور أخر، وأن تشعر بهذا الشخص. وهذا ما وصفه ستنسلافسكى شعور (إذا لو) ووصفته هيثكوت بـ (الكذبة الكبيرة). لدى المشاركين الفرصة لرؤية العالم من وجهة النظر الأخرى، وأن يتجاوب كما يتجاوب الشخص الأخر. إذا كانت المشاعر الداخلية للآخر، يمكن أن تُفهم ويتم تميزها من خلال وسيلة الدراما التعليمية، فستكون النتيجة على ما يبدو الفهم الأكبر، والاتصال الأكثر تأثيراً. بعبارة أخرى، في التبادلات الاجتماعية، يستحضر الطالب خبراته في مجاله كحاجة اجتماعية، بأخذ دور الآخرين. القائم بدور المريض، يشير إلى العملية الإدراكية لوضع نفسه مكان شخص آخر، ويصنع الاستنتاجات التي تتعلق بالتجارب الأخرى. بشكل خاص، فإنه يتضمن بناء فكرة عامة لتفاعله مع الأخر كما هو مرئى من خلال عيون الآخرين.

الفهم

بينما يعتقد هونبروك أن فن المسرح هو الوحيد القادر على مساعدة المشاركين في فهم الحياة الاجتماعية في المجتمع، يناقش آخرين أن الدراما التعليمية يمكن أن تعطى فرصة للمشاركين، لبناء الوعي الاجتماعي. إن وضع أنفسنا مكان الآخرين، هو الطريق لتطوير الوعي والفهم الإنساني. وبمرور الوقت

يقرر المشاركون ماهية شخصيته، ولماذا يسلكوا هذا السلوك، وكيف يرتبطون بالآخرين، فهم يبدؤون في فهم صفقة عظيمة عن أنفسهم. يمكن للمشاركين أن يكتسبوا البصائر التي تساعدهم في فهم الناس ومن ثَم الحياة. خلال انعكاس هذه البصائرِ، يكون المعلم قادر على تسهيل فهم الأطفال، للأبعاد السياسية والاجتماعية جنباً إلى جنب مع الأبعاد الفردية. الدراما التعليمية هى عملية جماعية، تعطى للمشاركين فيها دورا مستمرا في صنع وإعادة صنع الثقافة، من خلال دور نشط كمشاركين. "يساعد استخدام الدراما في إخراج التعليم الفردي من فراغه الاجتماعي المألوف، ويُمَكَّن الأطفال من التعلم بشكل متفتح من بعضهم البعض، في مُناخ من التفاعل الاجتماعي"(Robinson, 1980, p.158).

أشار جيفن بولتن إلى أن نوع الدراما(D) هو "دراما الفهم". التغيير في الفهم حول ماذا؟ "أيا كان موضوع الدراما" هو الإجابة. كما قلنا من قبل. في أسلوب الدراما التعليمية يمكن للمشاركين أن يغيروا "فهمهم" لأنفسهم، وللعالم من حولهم من خلال" التفكير في الحدث"، والذي يمكن أن يُنشئ معاني متعددة في النشاط الدرامي.

يشرح بولتن العلاقة بين الدراما و"لعبة صنع الاعتقاد"، وهى صيغة خاصة من لعب الطفل، تلك التي أشار إليها بياجيه بـ(المسرحية الرمزية) في مواجهة (اللعب التدريبي) يختلف اللعب الرمزي عن اللعب التدريبي بمظهر عنصر (صنع الاعتقاد). حينما تتم ملاحظة أن الطفل مستغرق في اللعب، فإن الملاحظ يمكن أن يرى أن هذا متعلق بالمعنى الخارجي؛ ولكن الأمر يتطلب انتباه أكثر أو معرفة بالطفل، لكي تكون قابلة لاكتشاف أهمية الشيء المختفي في الحدث الخاص.

يصور المثال التالي (والذي تمت ملاحظته عن طريق الباحث) لعب طفلين (طفل "أ" وطفل "ب") و يعكس الفهم الداخلي والخارجي للموقف. الطفلة(أ) تعلب بعروسة صغيرة، ثم يشاركها الطفل (ب). تطعم الطفلة(أ) عروستها. وبعد أن تنتهي، تضعها في سريرها. يأكل الطفل (ب) في المطبخ ويأكل أرز مقلى الذي صنعته الطفلة(أ).

واضح أن الطفلة (أ) تلعب دور الوالدة التي تهتم بطفلها، ويلعب الطفل (ب) دور الوالد. إذا سألهم الملاحظ ماذا يفعلان، ربما تكون إجابة الطفلة(أ) "أختي جائعة، وأعطيتها (البزازة)" وتكون إجابة الطفل (ب) "لقد وصلت من عملي وكنت جائعاً"

ومن ثَّم، فإن المصطلحات المسرحية تتوافق مع اللعبة التي تلعبها الطفلة (أ)، طبقا لتصميم جيفن بولتن، هناك وظيفة" أنا الوالد"؛ سلسلة من الأفعال، الحبكة، "الإطعام، تغيير الملابس، غسيل الملابس، وأدوات "المنزل".

يشكل هذا إطاراً للأفعال الخارجية، الذي يقدم المعنى الخارجي. وكما هو واضح، هذا منظور خارجي ولكن الشيء الهام الذي أوضحه بولتن هو أنه في صنع الاعتقاد هناك منظوران خارجيان. الأول، الأحداث المادية – السلوك الظاهر أثناء الفعل والأخر النقطة المرجعية المادية – "إطعام الأخت ووضعها في سريرها." في هذا المجال، هناك نوع خاص لتبرير السلوك الذي ليس فقط النقطة المرجعية المادية، ولكن أيضا الأفعال الحقيقية المؤداة. هناك تجاور بين عالمين حقيقيين، هو المبدأ الذي يطابق الفعل الخارجي في

لعبة (صنع الاعتقاد) – العلاقة المترابطة بين كلا العالمين، بدون تبديل واحد بالأخر. هذا يعنى بأن هناك سياقان آنيان ومترابطان.

في دعوة بولتن إلى الانتباه إلى "لعبة صنع الاعتقاد"، فإنه يضع خطوط عامة متوازية بين هذا النوع من اللعب والدراما: "هذا هو الترابط الذي يميز كل اللعب الرمزي والدراما عن الأشكال المسرحية والدرامية الأخرى، من الأشكال الفنية الأخرى" (Bolton, 1979, p.19). يتم خلق المعنى ويتم تبين وفهم الموقف من خلال التفاعل بين كلا السياقين.

وفي إشارة إلى عمل فيجوتسكى Vygotsky، توجه بولتن Gavin Bolton إلى اكتشاف اللعب كخالق للمعاني، سواء كانت موضوعية أو شخصية.
الشيء المهم بالنسبة لبولتن في نظرية فيجوتسكى، أن تحليل العملية التي بواسطتها تتوقف الطفلة عن الاعتقاد، ضمن الشروط التي يتم تقديمها في مجال نطاقها، وتبدأ بالتفكير فوق حضورها المباشر.

> *اللعب مرحلة انتقالية في هذا الاتجاه، وفي تلك اللحظة الحرجة عندما تكون عصا، - وبمعنى آخر: جسم مادى _ يصبح شيء أساسي، لخدمة معنى الحصان، بديلا عن الحصان الحقيقي؛ إحدى التراكيب النفسية الأساسية التي تقرر علاقة الطفل بالحقيقة، يتم تعديلها بشكل جذري (Vygotsky 1976, p 546).*

الطفل غير متقبل لفكرة (الحصان المتخيل) إذا لم يكن لديه حصان حاضر، ولكن في حضور الشيء والحدث الذي تم إخضاعه (عصا/قيادة)، تحسن من (الأحصنة المتخيلة). بهذا المعنى، فإن الشيء والحدث الذي تم إخضاعه كـ (محور)، ذو نوعية خاصة، هى قوة لاستخلاص الغائب.

يمكن لتركيب الفهم الإنساني أن يعبر مجازياً كجزء، الذي يكون فيه الشيء هو (البسط) والمعنى هو (المقام)؛ هذا يُظهر العلاقة المعينة للجسم والمعنى اللذان يظهران من الخطاب (*Vygotsky, 1976, p.546*)

يظهر ومن هنا قدرة الإنسان لتعميم التصورات، وأن يربط بينها وبين المفاهيم. وفي مثال قدمه فيجوتسكى هذه هى القدرة التي تكفل ذلك، ففي وجود جسم مستدير له يدان، يمكن أن نعتبرها ساعة.

إذن اللعب يصبح بالدرجة الأولى خالق للمعنى. كما أشار بولتن أنه بالنسبة لفيجوتسكى فإن الدور المسيطر للعبة صنع الاعتقاد هى سيطرة المعنى – حدث ينسحب على المكان الثاني.

نعود للمثال الخاص بالطفلين (أ) و(ب)، من هذه العلاقة، كل أدوات المعاني تم إنشاءها سوءا الشخصية أو الموضوعية. يرتبط الموضوعي منها بمستوى أوسع من الأهمية، على سيبل المثال، الجماعي والاجتماعي وغير الشخصي. على العكس فالشخصي يعتمد كلياً على التاريخ الشخصي للمشاركين: المعاني العاطفية التي تُجلب إلى التجربة.

إن الأشكال المختلفة لـ(الحاضر) مترابطة باتساق مع الحقائق الموضوعية لسياق (صنع الاعتقاد). الطفلة متصلة بعلب كل أنواع المعرفة، حول الموقف الرئيسي (بمعنى أخر، الطبخ، العناية بالطفل)، ومن المحتمل أنه في أثناء تطوير الحدث، يظهر إبداعات وتعديلات؛ يمكن أن تكتشف حلول لمشاكل جديدة انبثقت عن الموقف. هذه المعرفة الجديدة، اندمجت مع السياق الموضوعي، خالقة تغيير نوعي له.

بناء على ذلك، فأنه يبدو أن هناك جزء من المعرفة الموضوعية والتي يتم نقلها عن طريق المفاهيم/الأفكار التجريدية، ثم تصبح جزء من الحدث الداخلي. هذا الحدث الداخلي . كما أشار بولتن هو الوجه الأخر للعملة. الشيء المناسب في بحث بولتن الذي يصور فيه التوازي بين (صنع الاعتقاد) والدراما، هو التغيير في نظرة الطفل إلى اللعب.

في البحث عن النتائج ضمن الدراما، يبدو أن عمل المدرس من خلال المستوى التدريبي أو المسرحي، يهتم بدقة بالسياق الخارجي كشيء هام في حد ذاته، مستكشفاً فقط المعاني الموضوعية. من ناحية أخرى، يمكن لمعلم اللعب الدرامي، أن يتصل بالمعاني الشخصية مع الاستحواذ على الحبكة الدرامية، أَو بإرجاء أي نوع من المفاوضات في النشاط على الرغم من قوى التعلم الكامنة ضمنه.

هناك حاجة إلى نوع جديد من التدخل التربوي، قادر على استغلال مستويات الأهمية الموجودة في اللعبة، وهناك بحث عن التطابق بين الموضوع والحبكة الدرامية، لأنه من هذا التطابق يحدث ويتطور الموقف التعليمي ويتطور. هكذا، يتساءل بولتن عن مفهوم أن "الدراما تعمل"، إنها تفكير في فعل.

الموضوعات الدراسية

يمكن للدراما التعليمية أن تحفز العديد من النشاطات المنهجية، على سبيل المثال، القراءة، الكتابة، البحث، النشاطات العملية. كما إنها تقدم طريق أخر لبحث وتعلم مواد أخرى مثل الانجليزية والتاريخ. إلخ. هكذا، لذلك فإن الموضوع قد يتشارك في عملية قيم جمالية متأصلة في إبداع الدراما التعليمية. على سبيل المثال في التاريخ، كتب ستيوارت بنت:

تم دمج الأطفال في مشروع حول (حياة قرية انجليزية قبل الصورة الصناعية). تم أخذ البحث من أحد أنواع كتب التاريخ المصورة المتاحة والمرتبطة بالقرية. ينظم المعلم جلسة يأخذ فيها الأطفال خبرة الحياة كخدم في منزل أحد المُلاك. يتعلمون مجموعة منوعة من المهام الخاصة لهذه الفترة الزمنية. يشرع المعلم القائم بالدور، في سلسلة أحداث حيث تكسر فيها إحدى فتيات الخدم - والتي تعمل عدد ساعات طويلة - طبق ثمين، بينما تقفز فتاة آخرى تعمل خادمة لحماية صديقتها. تُعاقب ربة البيت الخادمة الثانية بتقليل بعض من امتيازاتها. يجلب التفكير حول هذا الموضوع بصفة مبدئية، - حضور التاريخ للحياة، وإعطاءه الاهتمام الإنساني. ويأخذ اندماج الطلبة على مناطق عميقة ومختلفة، والتي تبدأ في تحدى الهدف الأول (Bennet, 1984, p.10).

يمكن لمناطق التعلم المختلفة أن تظهر خلال المثال السابق، مثل أسلوب الحياة قبل الثورة الصناعية؛ الأزياء، الآلات، الإضاءة، إلى جانب علاقة الناس بعضها البعض؛ اللورد، الفلاح، الخادم. بالإضافة إلى ذلك، تظهر أنواع متنوعة من المقارنة بين الماضي والحاضر، والتي يمكن أن تساعد على فهم حياتنا اليوم. الأدوات التي تؤيدها دورثى هيثكوت في تطوير العملية الدرامية تطلق عليها 'رمز الأخوة'. القيمة العظيمة لـ(رمز الأخوة) هى أنها تُمَكّن المعلم على ما يبدو بطريقة سريعة من أن يجد الأرضية المشتركة بين الفعلين المختلفين (Wagner, 1981, p.52). إن فكرة رمز الإخوة مهمة للعملية الدرامية. فهى تساعد المعلم على الخروج من فخ محور القصة، والتحول إلى الامتلاء الثرى لكل الخبرة الإنسانية. على سبيل المثال، في مشهد دراما معين، إذا أخذت إنسانة إفطار أختها، يمكن لمعلم الدراما أم يقول: هذا الشخص في أخوة لكل لأولئك الذين يخدمون احتياجات الأخر. من هنا، يمكن ابتكار العديد من الصور من النادل إلى خادم الملك. كما يرى

المشارك العلاقة بين خبرة وأخرى، فإن الخبرة تتضح على ضوء المقارنة وطريقة المساهمة في موقف جديد. يمكن لهذا الموقف الجديد من النظرة الخارجية البعيدة، أن تتمحي من خبرة المشارك الخاصة سواء في وقت أو ظرف. إن غرض (رمز الأخوة) أنه يُمكّن المعلم من التجاوز السريع للفكرة العامة، أن الدراما تمثيل للقصص. ولأن القصة هى عن علاقة الناس بعضها البعض، فإن المعلم سوف يجد عدة أنواع درامية مختلفة تحت غطاء أى قصة. كل دراما منفصلة هى رابط بين القصة والأخوة لكل من هو في نفس الموقف.

يأخذ بعض المعلمين التاريخ كما هو معروف في المناهج التقليدية، أو كما يقترحه الأطفال كجزء من معارفهم العامة. على أى حال، من المهم استخدام التاريخ لكي يوسع من فهم الطلبة للأحداث التاريخية المعينة وسياقها الاجتماعي. التاريخ ليس مهماً بقدر المعرفة والتفكير حول التاريخ.

> *التأكيد سيكون عن الاكتشاف أكثر من كونه على التطبيق المجرد للمعرفة الواقعية. سيكون الطلبة مدركون أن عالم الدراما منتج تخيلي يطبقون فيه معرفة واقعية، لكي تقوى المصداقية الدرامية. إحدى مسؤوليات معلم الدراما ستكون لتعزيز هذا الوعي.(O'Neill, 1982, p.17)*

يهتم سمارت بنت أيضا بالحفر تحت سطح التاريخ. في المثال السابق (حياة قرية انجليزية قبل الثورة الصناعية)، أشار بنت بأنه يمكن للمعلم أن يمثل المشهد، ولكن بهدف قيادة المشاركين خلال المكان التاريخي إلى منطقة تعلم معينة: (الظلم). في هذه الحالة، إذا انشغل المشاركون بالعمل، فإن اندماجهم العاطفي سيركز على الخادمة الثانية. إذا وجهت ربة البيت العقاب في كلمات، فإن المشاركون (سواء في الدور أو في الحقيقة) سوف يدركون أنه غير عادل. إذا احتجزت ربة البيت الخادمة في دولاب مظلم ملوحة بالمفتاح،

فإن مشاعر المشاركين سوف تركز على المفتاح كرمز للظلم. يمكن للمعلم أن يطور هذا الموقف من خلال أن يطلب من الطلبة كتابة قصص واضحة ومبدعة خارج التجربة الحادثة. قد تتحرك منطقة التعلم من الخاص، حادثة الخادمة، إلى العام، الظلم. في هذا المجال، يمكن للمشاركين أن يتعلموا التمييز بين الأشكال المختلفة من الدليل، وكونه جديرا بأن يعوَّل عليه. من خلال دراسة قيمة الدليل فهم يمكن أن يتعلموا أكثر من وجهة نظر، يمكن أن يتم التعبير عنها، ومن ثم تكون تلك الروايات التاريخية التي تصنع الدليل، تكون لذلك دائما تجريبية ومؤقتة.

عموماً، تساهم دراسة التاريخ مساهمةُ مهمة لتعليم الطلبة. يمكن أن تساعدهم على إبداء فهماً للقضايا المندمجين فيها، من خلال الوصف والتحليل وتوضيح المواقف التاريخية المعقدة، وفي وصف الأفكار المختلفة ومواقف الناس من الأحداث التاريخية. يمكن لدراسة التاريخ أن تساهم في تطوير الإحساس الأخلاقي والحاسة التخيلية؛ يمكن أن تنعش احترام الحقيقة، وتطور القدرة على رؤية كل جوانب النقاش، للملاحظة، لصنع الخلاصات، لرسم التشابهات ولكي نكون انتقادين.

في الدراما التعليمية، التاريخ لا يعنى قصة ماضي الإنسانية أو حقائق التواصل المختلفة. " تَعلُم التاريخ من خلال الكتب لا يظهر الضغوط التي كانت على الشخص، والتي جعلته يفعل ما يفعله"

الشيء المهم في التاريخ هو الاهتمام بالجذور وعلاقة الجذور بحاضرنا. الماضي والحاضر ليسا منفصلان. إنهما جزء من العملية المستمرة. يمكن

لهذا أن يقدم الفرصة للمشارك في أن يقارن ويقدّر أهمية التشابهات والاختلافات التي يلاحظونها.

في هذا المجال، فإن نقد هنروبروك للدراما التعليمة ليس طريقة صحيحة للمشارك للتعلم والفهم وإدراك وجودهم في المجتمع. وجهة النظر هذه ليست رأياً موضوعياً، لأن في وسيلة الدراما التعليمية، يمكن للمشارك أن يطور وعيهم الاجتماعي من خلال النشاط.

تميل هيثكوت إلى استخدام مصطلحات مختلفة للدراما. "تستخدم الدراما لتوسيع وعيهم" (Wagner, 1981, p.15) وتساعد الأطفال على فهم الخبرة الإنسانية من الداخل والخارج" (Wagner, 1981, p.33) " الدراما وسيلة لاستخدام خبراتنا لفهم خبرات الآخرين" (Wagner, 1981, p.33).

تعلم المجموعة

تعمل الدراما التعليمية من خلال قوة المجموعة. فهى عملية جماعية استكشافية ديناميكية. وهى تقدم اتصال اجتماعي فورى بين المشاركين. يمكن للمجموعة أن تصبح مصدر قوة للإبداع والتدبير والتعبير.

معالجة الوسط الدرامي

بجانب تطوير "استخبار الشعور"، وفهم الموقف، فإن الأمر يتجه بشكل حتمي نحو تطوير المهارات في معالجة أسلوب الدراما التعليمية. في الدراما يمكن أن نخلق استعارة للأحداث الحقيقية. لذا، يمكن للطلبة أن يفهموا، كيف يمكن أن نتحرك من العالم الحقيقي إلى العالم الرمزي، والذي نخلقه بدون أي تشويش. يمكن للموقف الدرامي أن يساعد المشاركين، أن يبدؤوا في التخطيط

وتطبيق الأفكار والعمل في المجموعات الصغيرة، والمجموعة الكاملة، وكذلك الشعور بزمن الدراما، والابتعاد عن وجهة النظر الفردية، وللاستماع وتقييم مساهمات المشاركين الآخرين. يمكن للمناقشة والمفاوضات داخل الدور وخارجه، أن تعطى الفرص للمشاركين لاختيار البيانات ذات العلاقة المترابطة والملائمة، لكي توسع الأفكار أَو مفاهيم الدراما؛ وتستخدم وتربط البيانات بشكل منطقي في الدراما؛ وتناقش وتقدم البيانات بشكل كفؤ وعلاقتها بالدراما. على سبيل المثال، يمكن لمواجهة مشكلة في مشهد معيّن، أن تساعد المشاركين على يشقوا طريقهم بصبر، من أجل حل المشكلة لاتخاذ القرار. إن غرض المعلم، هنا، أن يجعل المشاركين يؤدون العمل. عندما يسألون الأسئلة، فإنه من الأفضل مساعدتهم ليكتشفوا الأجوبة بأنفسهم. على أى حال، إذا كانت ردود المشاركين بطيئة، لأن هناك إمكانيات محدودة لطرح المسؤولية للآخرين في المرحلة الأولى، أَو لأن المعلم ليس له سيطرة مباشرة على المجموعة في تنظيمهم في الحالة الثانية، حقيقة، إنه موقع المعلم لتقديم الحل للمشاركين، باستخدام الأفكار الأخرى أَو عناصرهم الفنية، للتعامل مع أي شيء ينشأ عن هذا الموقف. إن الغرض من هذا هو عرض مساهمات مختلفة، حيث يجعلها ذات مغزى في تصاعد الدراما إلى أعلى مستوى واضح من الخبرة. قال جيفن بولتن:

> *العديد من المعلمين المصدومين من الردود العاطفية السلبية من طلبتهم لا يدركون بأن الشعور، مثل الفكر، هو شيء يمكن أن يُحَسّن في جودته، وكلاهما مسئولية المعلم (Bolton, 1979, p.40).*

المعلم المهارى هو الذي يمتلك زمام صنع القرار خلال المفاوضات والتأثير على المجموعة. هكذا، تبنى الدراما التعليمية الثقة، وقدرات صنع القرار للمشاركين. وكما تخطط المجموعة معاً، فإن الأفراد يتم تشجيعهم للتعبير عن أفكارهم الخاصة، وبذلك فإنهم يساهمون في كل العمل.

ولأن المكان عامل أساسي في تحقيق النشاط الدرامي، فإنه من المهم تنظيم المكان طبقاً لمعاني وأحداث الموضوع. يمكن للمعلم والمشاركين أن يرتبوا المكان لكي يحمل المعاني من ناحية الأحاسيس في الدراما، وحركات المشاركين أَو في أي فراغ يمكن أن يعطى إشارة رمزية في الحدث. ومن ناحية أخرى، فإن إعادة تنظيم الموقع شيئاً هاماً لكي يكون مناسباً لاستخدام العناصر الفنية في تحقيق تمثيل وتفاعل نشط في أسلوب الدراما التعليمية. يمكن لهذا أن يقدم وعى للمشاركين حول استخدام المكان وإمكانياته في تحسين الدراما.

> *في العمل الارتجالي، يمكن أن يتم استخدام المكان بشكل أكثر حدسية، بالتأكيد على اكتشاف إمكانيات المكان بينما تتجلى الدراما للعيان، لكن الوعي بكيفية استخدام الفراغ، مازال مهم بشكل كبير لعملية لتحقيق المعنى، وإلى مساعدة المشاركين على بناء الثقة في الدراما. السؤال حول كيفية استخدام المكان المتاح، قد يُستعمل لإعطاء معنى إضافي للحدث، أَو لبناء اعتقاد المشاركين في الحدث، هو سؤال مهم، كالسؤال الذي يتعلق بالدور والموقف (Neelands, 1990, p.61).*

لكي يتمكن المشاركون من التعبير عن مشاعرهم وأن يجدوا نموذجاً بطريقة أكثر تطوراً، فإنهم يحتاجون إلى تطوير الوعي بالحركات البدنية. على سبيل المثال، يحتاج الطالب إلى توسيع قدرته على استخدام جسده، والاتصال غير الشفهي لاكتشاف المعنى. لذلك لابد من تنمية الوعي بالمكان.

> *يجب على الدراما أن تقدم فرص للطلبة للوصف والتحليل والتقييم شفاهة و/أو كتابة. العملية تتضمن إبداع منتج خاص (مثلا، قناع، بدلة، وحدة إضاءة) تتعلق بالدراما؛ إلى المدى الذي يحقق هدف معين، أو وظيفة معينة في الدراما (Burgess, 1986, p.49).*

يمكن للدراما التعليمية أن تقدم للمشاركين تعامل مع العناصر الفنية، التي يمكن أن تساعدهم على تركيز انتباههم واهتمامهم وبناء مُناخ وبيئة للموضوع المندمجين فيه. من خلال هذا الطريق، فإن الدراما التعليمية تقدم تركيزا على نمو الاهتمام بالدراما كشكل فني.

فن المسرح

بينما يعتقد روس وهرنبروك بأن المسرح هى وسيلة للمشاركين للتفكير والشعور والممارسة وفهم الفنون، بينما يمكن لمجال الدراما التعليمية أن تكون مقدمة إلى فنون المسرح من خلال استخدام العناصر الفنية. يمكن أن يتعامل المشاركين مع أنوع مختلفة من العناصر الفنية مثل الموسيقى، الإضاءة، الملحقات المسرحية، الديكورات،...الخ. هذا يعطيهم الفرصة لكي يروا ويسمعوا ويلمسوا العناصر الفنية المسرحية (أو العناصر الفنية). يمكن لاستخدام العناصر الفنية المسرحية أن تساعد المشاركين على معايشة تجربة عملية، حول المهمة المندمجين فيها. على سبيل المثال، يمكن لاستخدام العناصر الفنية أن يساعده على فهم الموضوع، وأن يصبح مألوفاً مع أفكار الموضوع، مثل العصر الفيكتورى أو إلىابانيون القدماء. يمكن للعناصر الفنية أن تخلق خبرة مشتركة بين الأفراد والمجموعة والبيئة. يمكن للعناصر المسرحية أن تشجع المشاركين على التعامل مع التكوين والتعبير عن الأفكار والشعور من خلال مواد حقيقية. من ناحية أخرى، هذه العناصر المسرحية يمكن أن تقدم للمشاركين إحساس بالتصور في العالم المتخيل.

> إنه من طبيعة المسرح، أن فهم الأشياء والحدث واستخدام المكان، له القدرة على التركيز على المعاني التي تتجاوز المعنى الحرفي. فالكرسي قد يتم فهمه على أنه عرش - والذي يمكن تباعاً أن يتطور إلى بؤرة لتمثيل العلاقة بين الحاكم والمحكومين (Neelands, 1990, pp.67-68).

في العالم الرمزي للدراما، الكرس يصبح عرشاً؛ العصى صولجان أو خيزرانة؛ التغيير في الإضاءة، الاختلاف في الزمن، زي أو قناع، الحياة الإنسانية المتصورة والتي يمكن إعطاءها هوية. العامل الهام في استخدام العناصر المسرحية أنها ليست مجرد أشياء. إنها عادة تستخدم على توليد المعاني بطريقة عميقة للمشاركين ولمجال الدراما نفسه.

> *إن إمكانية تعلم المسرح، كعملية فنية، ترتكز على وعى الطلاب وإدراكهم الحرج للعلاقات التي تم خلقها بين منطقة المحتوى الدرامي (وجه للتجربة الإنسانية) وأعراف تستخدم للتعامل مع هذا المضمون. لذا، فإن معرفة الأعراف مفيدة فقط في أنها تُمكن المحتوى ذو المعنى من أن يكون (مُعالج) بوفرة، مُبرهن ومُعان بالتجربة من قبل أولئك الذين يشاركون في النشاط الدرامي. ضمن وجهة النظر تلك، في أعراف المسرح يمكن أن يتم رؤيتها كأداة نقل لمواجهة وتوصيل المعاني بشكل رمزي. إن استخدام العرف الملائم للمحتوى لكى يصور ويحول معانى شخصية واجتماعية هى عملية المسرح* (*Neelands, 1990, p.62*).

بعبارة أخرى، فإن الخاصية الضرورية للعنصر المسرحي هى الرمز. المظهر الخاص لهذه العناصر هو الفهم ليس للحجم فقط والألوان والأشكال ولكن للمعنى أيضاً. أشار كير إلام (1980) إلى أن الإشارة تلعب دوراً هاماً كأداة نقل أو دليل للفهم العقلي للموقف. لذلك، فإن استخدام العناصر الفنية على خشبة المسرح، تعلب دوراً رمزياً، وهى تشارك في الموقف الدرامي وتعطى المعاني.

في الدراما التعليمية، عندما تستخدم الموسيقى اليابانية في موقف ما، وتستخدم الملابس اليابانية لشخصيات مختلفة، يتغير المعنى من الموقف الحقيقي في قاعة الدرس، إلى موقف رمزي. باختصار، يمكن للرمز أن يعطى وسيلة الدراما معنى جيد، ويمكن أن يحسن من تعلم المشاركين داخل

وخارج الدراما. العناصر الفنية يمكن أن تعمل كعناصر رمزية في مجال الدراما. الدراما نشاط تعاوني يوضح كل من الفرد والمجموعة كشيء واحد في نفس الوقت. لذا، الرموز لها فتنة للمندمجين في الدراما. ترى سوزان لنجر أن الفردانية والاندماجية عمليتان متعارضتان، ومتكاملتان تشتغلان في تطوير كل المخلوقات الحية. ترى لنجر "نحن نحقق تلك الاندماجية، باختراعنا رموز لتقدم الاعتماد للمتبادل الاجتماعي، واستثمار هذه الرموز بالسلطة، التي تحكمنا والتي تحكم كل منا كأفراد" (Britton, 1970, pp.226–227).

في الدراما، هذا ما يفعله المشاركون عندما يقبلون سلطة الرمز. الخاصية الهامة للعناصر الفنية هى الرمز. أن الخاصية الضرورية للعناصر الفنية هى الرمز. ليس الانصراف عن الرمز، كأداة لنقل جوهر المفهوم، ولكن بالأحرى هو مصفوفة من القيم الأخرى، التي تنتج مستوى أخر من المعنى. بهذا المعنى، يمكن للعناصر الفنية أن تكون تحويل رمزي. يمكن أن تغير موقف درس الدراما. لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

بالإضافة إلى ذلك، أن استخدام العناصر المسرحية يمكن أن تكون وسيلة للتحفيز لدراسة هذه الفنون. أيضا، إن المنهج يمكن أن يكون نحو رؤية كيف تكون هذه العناصر متلائمة مع بعضها البعض. باختصار، هذا يعطى الطلبة مدخل لعالم المسرح.

التعاون

الدراما التعليمية هى تفاعل اجتماعي، والتي يتم من خلالها للأفكار أن يتم اكتشافها والتفاوض حولها وتقييمها وتغييرها واستخدامها. إنها تقدم فرص للمشاركين لكي يتعاونوا في مجموعات مختلفة واسعة متنوعة. يمكن لكل

عضو أن يقدم رؤيته للآخرين، ويصنع تعاون واتصال فعّال، والشيء الهام هو أنه يمكن للطالب أن يتحرك من منظور إلى أخر، محققاً تبادل اجتماعي. حينما تبنى مجموعة شيء سوياً، على سبيل المثال العمل في مجموعات نحو هدف مشترك داخل دور وخارجه. فإن أعضاؤه يتعلمون دروس قيمية في التعاون. يتم نسيان الاختلافات الاجتماعية في مشاركة الأفكار وتمثيل المشاهد. هذا يمكن أن يعلم التعاون اجتماعياً ويطور مهارات الاتصال. ثم، يمكن أن يطور قدرات التفكير النقدية للمشاركين والعلاقات الناضجة المبنية على الثقة بين الطلبة وبين الطلبة والبالغين.

بالنسبة لفيجوتسكى تعاونية النجاح الذي تحقق يكمن في أسس التعليم والتنمية. التعليم على حد سواء الرسمي وغير الرسمي يقوم بها في العديد من السياقات الاجتماعية، والتي تم إنجازها بالنظراء أَو الأشقاء الأكثر اطلاعا، الآباء، الأجداد، الأصدقاء، المعارف، المعلمين، هى أداة النقل للتبادل الثقافي للمعرفة. المعرفة مُجَسَّدة في الأحداث، العمل، المسرحية، التقنية، الأدب، والفن وتتحدث عن أعضاء المجتمع. من خلال التفاعل مع نماذج الثقافة المعاشة، والذي الذي أطلق عليه برونر (منتدى الثقافة)'، يمكن لطفل أن يجئ ليكتسب ويجسد ويطور المعرفة. تعكس تنمية الأطفال تجاربهم الثقافية، وفرصهم للوصول إلى نضج أكثر، والذي تتم ممارسته خلال مناطق بعينها من المعرفة.

وظيفة المعلم

في الدراما التعليمية، هناك عناصر مختلفة تحكم النشاط الدرامي: المشاركون، الفكرة، المكان، الزمان، الشخصية، العناصر الفنية، ...إلخ. على أى حال،

واحد من أهم العوامل الهامة في الدراما التعليمة هو المعلم، المسئول عن التعلم الذي يحدث خلال درس الدراما.

> *هناك توجهان للتعلم يمكن للمعلم أن ينتبه لهما. الأول اتجاه الطفل، حيث يساعده/يساعدها لينعكس على سلوكه ولإدراك الفرضيات العميقة التي يعيشها. الأخر في مواجهة الموضوع، إيجاد بؤرة مناسبة في عموميتها للمجموع لكي تعمل وتتحدى. سوق يكون المعلم نشط في دوره في واحد أو كلاهما* (*Bolton, 1986, p.39*).

استناداً إلى الاقتباس السابق، هناك خطان رئيسيان للمعلم لكي يكون مهم للنشاط الدرامي. الأول هى علاقة المعلم/الطلبة في الدراما، والثاني هو الموضوع داخل مجال الدراما. هذان المنظوران هامان في إبداع وتطوير عملية الدراما. لذا، هناك أتجاه أساسي للمعلم نحو الطلبة والدراما.

علاقة المعلم/التلاميذ

المعلم هو مركز نشاط درس الدراما. أن المعلم الذي يمكن أن يسهل جهود التلاميذ لكي يبنوا أفكارهم ويمكنهم من أن يصنعوا رابط بين خبرتهم بالعالم ومعنى الدراما، ومن ثَم ينشأ الفهم والتعلم من النشاط. إذا نجحت الدراما، فسيكون ذلك بسبب مهارة المعلم الذي يحفز طلبته للبناء على مساهمتهم والاختيار والتركيز والتقدم نحو أنشطة مختلفة في درس الدراما.

> *إن جودة التعلم ترتبط مباشرة بجودة التدريس، أنه من الضروري عندما يصنع المعلم قرارات معينة عن عملهم، يجب عليهم أن يضعوا في عقولهم أنواع التعلم الذين يريدون تحقيقها* (*McGregoer, 1977, p.52*)

وظيفة المعلم هو تحسين مستوى الطالب من المستوى X إلى المستوى X+1. كما أشار سوسرلاند،

حيث يرى فيجوتسكى المعلم يحتل دور تعليمي. هذا يدل على أن المعلم يجب أن يوجه طلبته لكي لينتبهوا ويركزوا ويتعلموا بشكل فعلى. سوف يضع الطالب على منصة المسرح لكى يكون أهل لأى مهارة.(Sutherland, 1992, p.43)

يجب على المعلم أن يصل إلى الطلاب ويتحداهم لكي يصل إلى ما ينبغي أن يكون. هذه موجودة في أحد عبارات فيجوتسكى المفتاحية: منطقة التطور المعرفية. تسمح لنا منطقة التطور المعرفية بتحديد مستقبل الطفل القريب وحالة التطوير الديناميكي، تسمح ليس فقط لما تم تحقيقه تنمويا ولكن أيضاً لما في سياق النضوج. بعبارة أخرى، الذي سيكون في منطقة التطور القريب اليوم سيكون في المستوى التطويري الفعلي غداً. هذا هو الذي يمكن أن يفعله الطفل بالمساعدة اليوم، ويكون قادراً على أن يفعله غداً وحده.

أنه من المهم أن المعلم لا يحمل المعرفة فقط للطلبة، ولكن أيضاً يصوغ فرصة لهم لإبداع أفكارهم الخاصة. النشاط الدرامي هو المكان الذي يتمكن فيه الطلبة من إعطاء واستقبال المعرفة والمشاعر.

وهكذا، يجب على المعلمين أن يعرفوا أكثر، وأن يعدوا بحرص المعرفة التي يجب أن تكون منظمة للعرض. يجب أن يتكلموا بوضوح مع التلاميذ. فهم يطلبون آرائهم ويستمعون ويفهمون رد الفعل عن الموضوع. المعلمون لا يديرون الدراما، فهم يصورنها بصورة حية، والعلاقة بينهم وبين طلبتهم يجب أن تكون ودية جداً.

تفضل هيثكوت التقليل قدر المستطاع المسافة بينها وبين التلاميذ طلاب؛ فهى تحب أن تكون مندمجة معهم، لالتقاط الإشارات منهم ولدخول عقولهم قدر الإمكان. تريد أن تجلس قريبة منهم، وتنظر مباشرة

لهم، تلمسهم عندما تبدأ الدراما. تفعل هى الكثير في تدريسها للدور كأحد الشخصيات في الدراما، تفرض على نفسها مشاكل التصور، والارتجال الذي تسأل عنه الأطفال(Wagner, 1981, p.35)

إذن، تفترض هيثكوت أن المعلم يجب أن يلعب دوراً نشيطاً في المشروع للتطوير والسيطرة على الحدث، وتشجيع التلاميذ لكي يبدعوا أفكارا أكثر. علق جون آلن على هيثكوت: "تضع نفسها في منتصف المجموعة وتخلق من خلال دفئها، قوتها،... إحساس عظيم بالأمان. وإذا كان هناك خطر، فهى تشارك فيه " (Allen, 1979, pp.107, 108). العِلاقات متمركزة حول الحدث الدرامي؛ العلاقات بين التلاميذ، ومع التلاميذ، والمعلم، والأفكار. إن أفضل معلم للدراما، هو ببساطة شخص لديه العاطفة والحساسية التعامل مع الأطفال، باختصار، كما علق بيتر سليد : "المعلمون العاديون هم بشر من أفضل الناس سيؤدون هذا العمل بإخلاص واتقان (Slade, 1958, p.112) إذا امتلك المعلم نوعيات من القيادة العاطفية، محترماً لأفكار الآخرين، فسوف يكون لديه المتطلبات الأساسية.

الموضوعات داخل مجال الدراما التعليمية

تعمل الدراما من خلال التفاعل الاجتماعي، ويجب على معلم الدراما الفعّال أن يجد الطرق، ليعزز ويسهل أنواع مختلفة من التفاعل مع دروس الدراما. العوامل التي تكبح التفاعل، هى التي تكبح الدراما (Dobson, 1990).

واحد من أهم العوامل الذي يمكن من أن يسهل أو يكبح التفاعل، هو اختيار الموضوع. في درس الدراما، يمكن اختيار الموضوعات من داخل المنهج الدراسي، ومن خارجه؛ مثلا، الأفكار من الطلبة، الأفكار من المعلمين،

القصص من الجرائد، الصور، وهكذا، وتتم معالجة الموضوع وفق سن التلاميذ.

يجب على المعلم أن يفتح الباب للمشاركين لمناقشة كل الاقتراحات التي تطور الموقف. يجب أن يساعد على نمو المشاركين سواء بصورة فردية أو كأفراد في المجموعة. يحفز المعلم الجهود الفردية باقتراحاته وتشجيع تبادل الأفكار. يجب على المعلم أن يحفز الطلبة ليأخذوا في الاعتبار مضمون النتائج لعملهم. يتوقع من الطلبة أن يدعموا أفكارهم الخاصة، ثم يرتبوها في شكل درامي بطريقة مرضية عن الأفكار المقترحة التي قاموا بتجربتها. ثم يمكن المعلم أن يسمح للطلبة بإبداع حالة مزاجية مناسبة للنشاطات. يطالب بيتر سليد: "فرصة لعلاقة سعيدة بين الطالب والمعلم، يكون فيها نجاح جهود الطالب أصيل في معالجة الموضوع، ولا يعتمد على المعرفة الفوقية" (Slade, 1954, p.12).

في الحقيقة، أحد الأشياء الأساسية في بناء الدراما هو السؤالُ الذي يقود إلى المناقشة. أثناء المناقشة، يتم تقديم وجهات نظر مختلفة، وتظهر اتجاهات واضحة. يأخذ المعلم كل الأفكار في الاعتبار، ويعطى فرصة للطلبة للتعبير عن أنفسهم بدون الخوف أو الاستنكار. "الأسئلة التي تبحث عن المعلومات أو تقيم اهتمامات الطالب، متضمنة تلك التي تقوم بتعريف اللحظة ...الأسئلة التي تحكم قاعة الدرس. الأسئلة التي تحقق الحالة المزاجية والمشاعر" (Wagner, 1981, p.61). من خلال أسئلة مثل، ما هى الدراما التي سنفعلها؟ أين الـ. . . . ؟ كم عدد. . . ؟ ما نوع. . . ؟ ألا تعتقد. . . . إلخ. يأخذ المعلم الأفكار ويصنفها بترتيب معين يتعلق بالموقف. يقترح اختيار، ويوجه الموقف لمساعدة الاختيارات.

إضافة إلى ذلك، فإن المعلم يخلق الظروف والمُناخ والتصور في حياة الموضوع والشخصيات، والتي تؤخذ للأمام إلى الفعل. قبل كل شيء، يجب على المعلم أن يعرف أن الأسئلة يجب أن تتحدى تفكير التلميذ، تحفز على الرد، بدون اقتراح أن هناك جواب وحيد. العنصر الهام هو أن تجذب المشاركين إلى مستوى عميق من التفكير والمشاعر حول الفكرة. يهدف هذا إلى أن يعطيهم درجة من الاندماج داخل الحدث. إذا كان الموقف لا يبدو أنه مسلي، أو لا يمثل تحدى بدرجة كافية، فيجب على المعلم أن يحاول تحريك الموقف.

> *خلال المناقشة، من المهم أن يتم التسجيل ليس فقط ما يقوله الأطفال، ولكن أيضا خلفية ما يقال. واحد من أهداف الدراما هو تغيير مستوى تفكير المجموعة والتحرك بهم للأمام. ولكي نفعل هذا، فعلى المعلم أن يكتشف صيغة اللغة التي سوف يتقبلها الأطفال، وكذلك التي سوف تمثل لهم تحدى للبحث عن المعاني التي يمكن أن تكون مختفية وكامنة داخل الدراما (Leeds Education Authority, 1989, p.10).*

المكان

واحد من المفاتيح الإستراتيجية التي يستخدمها المعلم هو تشكيل المساحة الذي سوف تتم فيها درس الدراما. تصبح هذه المساحة هى الفراغ الذي يتحقق فيه درس الدراما، ضمن المسارات العامة للحركة التي تصنعها الشخصيات، والتي تدل على تنوع حركة الشخصيات، وكيف يستخدمون أنماط الحركة في الحدث، وكيف تختلف الحركة طبقاً لمتطلبات الشخصيات. يمكن للتقسيمات العامة، والتقسيمات الفرعية للمكان أن تستخدم لتوضيح معاني.

يجب على المعلم أن يكون على وعى بالتنظيم المكاني للنشاط الدرامي، لكي يتم خلق علاقات ديناميكية مع المشاركين، وبين المشاركين وأي أشياء يستخدمها المعلم. طبقاً لهل (1966) Hall هناك ثلاثة شروط مميزة للمكان في المسرح؛ هذا الذي يمكن أن ينطبق على مجال الدراما التعليمية: الأول، مظهر محدد، وهو الأشكال والأبعاد لهيكل مكان الدراما. الثاني هو الفراغ شبه المحدد والذي يتعلق بالأشياء غير المتحركة بل وغير الديناميكية مثل الأثاث والإضاءة، ... إلخ. الثالث وهى علاقات المسافة بين الأفراد.

إذا ما تم اتخاذ القرار بشأن الموضوع، يستطيع المعلم أن يجد المكان الذي يمكن أن يرتبه ليلائم العمل. يجب توجيه أسئلة محددة للمعلم، كم عدد الفراغات التي نحتاجها بالفعل؟ ولأي غرض؟ هل تحتاج الدراما إلى فراغ واسع، لنشاط المجموعة ككل للتركيز على المجموعة؟ هل نحتاج لجزء خاص لحدث معين؟ عندما يكون لدى المعلم خيار، يجب أن يفكر عن أى منطقة لها القدرات الأكثر ثراء للحدث؟ ولماذا؟ يمكن أن يكون المكان قاعة الدرس، الردهة، أو في الهواء الطلق.

يكون الفصل مكان محدود في مساحته، لذا، من الأفضل عادة ألا يتم استخدام المنظر. الفراغ هو كل ما نحتاجه، وهذا يمكن خلقه من خلال منضدة وكرسي كحد أدنى، . يتم تحريكهما لكي يعطيان شكل مختلف في الفراغ المتاح. إذا كان الموقف يتضمن مشهدين، يمكن للمعلم أن يجهز قاعة الدرس لتكون مناسبة للدراما. في حالة الدراما ذات الثلاثة مشاهد، على سبيل المثال، (ثروة الأطفال الثلاثة)، في أساطير جريم (Grimm)،

هناك أب يورث لابنه الأكبر منجل، وللثاني ديك، وللأصغر قطة. كل واحد منهم يذهب ليبحث عن ثروته. في النهاية يذهب الأبن الأكبر لأرض حيث يحصدون ذرة بأيديهم، فيبيع المنجل مقابل ثروة؛ الثاني يصل إلى أرض جميعهم نائمين، ويحتاجون إلى ديك؛ الأصغر يصل إل أرض تجتاحها الفئران. الكل عاد بثروة، ولكن الأصغر حصل على الأكثر (Burton, 1955, pp.44-45)

الحالات الثلاث يمكن أن تحتاج لثلاثة مواقع مختلفة. الأول البيت، الثاني السفر. الثالث يمكن أن يمثل البلدان البعيدة. لذا، يمكن أن يكون هناك ثلاث مناطق للتمثيل (أ) و(ب) و(ج)؛ واحد في الأمام والثاني في المنتصف، والثالث في الخلف.

وبما أن هذا شيء عملي، يمكن أن يتم تغيير المكان طبقا لنوعية الموضوع. تحتاج بعض الموضوعات لأماكن مغلقة (قاعة درس، قاعة، مكتبة)، البعض الأخر يحتاج مكاناً مفتوحاً (ساحة لعب، حديقة). أحد العوامل المهمة المتعلقة بالمكان هو أن يخلق المُناخ، الذي يمكن أن يحسّن من اندماج الطلبة في العمل. علاوة على ذلك، هناك علاقة بين المكان والحركة. يجب أن يكون المكان مناسباً للحركة، والتي يجب أن تحفّز مباشرة العمل الدرامي. إنّ القيم المزاجية التي تحتل الفراغ الصغير، تختلف تماماً عن تلك التي تحتل فراغا كبير. يجب على المعلم أن يعرف استخدام الكل بشكل ملائم. طبقا للحافز الناتج من العمل الدرامي، وحجم المجموعات، يجب على المعلم أن يدرك المكان المناسب لعشرون أو أربعون طالب. العديد من المعلمين، بالطبع، أيضا ليس لديهم ترف اختيار الأماكن!

على سبيل المثال، تتضمن قصّة ' السلحفاة والأرنب البري ' منافسة بين السلحفاة والأرنب البري في الغابة. تساعد أي قاعة كبيرة على إقامة السباق،

حيث يمكن الجري في دائرة واسعة، أو في دوائر متكررة في الفراغ. على أي حال، يمكن للمعلم أن يقدم نفس الموضوع في الهواء الطلق مثل الحديقة أو ساحة اللعب. هذا النشاط يحتاج إلى فراغ كبير، لأن المشاركين سوف يتحركون من موقع (خط البداية) إلى الموقع الآخر (خط العارضة/ النهاية). إن أهداف تقديم هذا المشهد في الهواء الطلق، هو الحصول على ديناميكية الحركة للمنافسة بين السلحفاة والأرنب البري، ولخلق المُناخ لهذا النوع من العمل كغابة. المكان الطبيعي سيفتح الإمكانيات للحركة التي ستثرى العمل. المعلّم الذي لديه إمكانية الحصول على مكان في قاعة درس فقط، سوف يواجه مشاكل حقيقة عند تقديم سباق الجري.

على الجانب الأخر، هناك طريقة لخلق المكان للموضوع من خلال التخيل. يمكن للمعلم أن يسأل الطلبة في قاعة الدرس، أن يتخيلوا أن هناك مكانا مختلفا تماماً عن الردهة أو قاعة الدرس، و يمكن أن تقترح على سبيل المثال، تخيل أن هذه الردهة هى القمر أو مطار أو سوق و اعتبروا معي.. أن الهدف الأول للارتجال يجب أن يتم فيه محاولة خلق المكان في عقول الطلبة. تعلق ب ج واجنر على هيثكوت:

> *حينما أراد مجموعة من مراهقي نيويورك، أن يتم تنفيذ مسرحيتهم في المكتبة العامة لمدينة نيويورك. انتحلت هيثكوت دور ثانوي متحدثة في جهاز الإرسال. "تريدني أن أغلقها الأن؟ وهو كذلك. سألها أحد الطلبة: لماذا أغلقت الباب؟ فقالت: "لا أعرف، الأوامر الموجه لي أن أغلق المكان كله، ولا يُسمح أي شخص مهما كان بالتواجد بالخارج. وبدأت في تمثيل صامت كما لو أنها تغلق كل باب في المكان (Wagner, 1981, p.152).*

أحياناً يستخدم المعلم المكان الحقيقي للموضوع. على سبيل المثال، إذا كان الموضوع عن متحف أو قرية، يمكن للعلم وطلبته أن يذهبوا إلى متحف أو قرية. من ناحية أخرى، يمكن للمكان أن يكون خالقاً لدرس الدراما. أحد معلمات الدراما قدمت خبرتها مع هذا النوع من العمل. فقد خططت مع طلبتها رحلة إلى شمال ويلز وزاروا قلعة كارنارفون Caernarfon Castle. لقد قررت أن تستخدم وسيلة الدراما لكي تحاول أن تتمكن من منهجها وتطور الزيارة. كانت نواياها أن تخطط دروس جادة لاكتشاف الحياة في القلعة متضمنة المعمار والحياة اليومية والاحتفالات وأوقات الحصار. لقد أرادت أن يصبح الطلبة قادرين على التعرف على الأحداث من تاريخ القلعة، باكتشاف أماكن ومناسبات داخل وخارج القلعة، في تاريخ يعود إلى عام 1283، عندما كانت القلعة متأثرة مباشرة أو بشكل غير مباشر بمعمارها. أرادت استخدام العملية الدرامية، لتسليط الضوء على المعلومات الواقعية حول القلعة، وللقيام بذلك تم تحفيّز الطلبة ليشعروا بالحاجة لاكتشاف أنفسهم باستخدام الكتب، يكتشفوا آراء ونظريات ويسألون أسئلة أعمق. باكتشاف حيوات أناس أخرى، في زمن مختلف (القرن الثالث عشر)، ومكان مختلف(القلعة)، وظروف أخرى مثل الملك، حُراسه، الخدم، وأسياد المدن، والنظر إلى أساليب الحياة، والثقافة والاتجاهات، فقد كانت المعلمة تأمل من الطلبة أن يطوروا فهمهم لهؤلاء الناس ولمكانهم. بهذا المعنى، فإن استخدام الفراغ . كما أشار إدوارد ت هل . أحال إلى (مبحث التداني) الذي يعنى "الملاحظات المترابطة ونظريات استخدام الفراغ كتطوير متخصص للثقافة". استخدم المعلم الفراغ في شكله المعماري الذي عكس على الدراما مجال الوحدات الثقافية.

خلاصة القول، تتضمن الدراما التعليمية تواصل ديناميكي بين الطفل كفرد والمجموعة والبالغين. تهتم الدراما التعليمة بالكينونة، إنها وسيلة تجعل

المشاركين يعبرون فيها على مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم في مكان آمن. إن وسيلة الدراما التعليمية هى مكان لتعلم المهارات الاجتماعية، والمهارات التعبيرية، واللغة وأيضا تعلم موضوعات أخرى خلال العملية. وهكذا، فإن الدراما التعليمية تقدم تجارب هادفة وفعلية ومادية، كما أنها يمكن أن تعطى فرصة للمشاركين لتحسين فهمهم حول أنفسهم وعوالمهم. تقدم الدراما التعليمية فرصة للمشاركين لإعداد مجالها، وهى تعطى مقدمة للفنون المسرحية. الدراما التعليمية نشاط ممتع. الجزء المهم من دور المعلم أن يقيم التعلم الذي يحدث أثناء درس الدراما، وأن يحاول أن يربط النتائج من النشاط الدرامي، بخبرات المشاركين لكي يجعلهم يفكرون من خلال وجهات نظر مختلفة.

خصائص الدراما التعليمية

الجمهور

من الواضح، من ناحية الجمهور، أن هناك اختلاف بين المسرح والدراما. كتب براين واى "يهتم المسرح على نطاق واسع بالاتصال بين الممثل والجمهور، بينما تهتم الدراما على نطاق واسع بالخبرة بين المشاركين بغض النظر عن أي اتصال بالجمهور"(Way, 1967, p.2). وبنفس الطريقة يرى بيتر سليد

> *إن المسرح فرصة مناسبة للترفيه ومشاركة للخبرات العاطفية، وهناك تمايز بين الجمهور والممثل، في العرض المسرحي، أما الطفل غير البالغ، فإنه لا يشعر بالفرق خاصة في سنوات عمره الأولى حيث أن الجميع لديه ممثلين وجمهور(Slade, 1958, P.2).*

بالإضافة إلى ما سبق، يعلق ألارديس نيكول "يمكن أن تقول إن كلمة مسرح تدل على مجموعة (قد يطلق عليها ممثلين) تقوم بأداء أمام جمهور مجمع" (Nicol, 1962, p.9). يمكن أن نقول إن لدينا مصطلح المسرح بمعنى مكان مشاهدة الجمهور. على الجانب الأخر، فإن الدراما هى الشيء الذي تم أو هو فعل ما تم تقديمه، وهو لا يتم ملاحظته من قِبَل المشاركين. الاختلاف إذن يعتمد على طبيعة ونوعية الاندماج في النشاط.

> *العرض المسرحي يعنى الجمهور. المشاركون في دروس الدراما التعليمية لديهم وعيا أولياً بذواتهم، ويتعاملون مع ومن أجل الأخر بطريقة غير محدودة غالباً ما يغلفها الشك. جمهورهم الوحيد هم أنفسهم، وشعورهم عن طريق الملاحظة، إذا طُلب منهم الاشتراك في الأداء فإنه يكون هناك تغيير للتأكيد. يحتاجون إلى التغيير بطرق ظاهرية للاتصال من خلال مجموعة للجمهور الخارجي، وهذا يصنع حاجات مختلفة للاندماج والمشاركة مع المجموعة. السؤال الحاسم في ممارسة الدراما هو أنه هل - في نفس هذه المجموعة ونفس الوقت ونفس السياق - يمكن التغيير في توضيح إمكانية انجاز وظيفة إضافية أو مهمة ذات شأن؟ رغم ذلك، هناك اختلافات واضحة على حد سواء. وإلى حد بعيد، فإن أهم ما في هذا فكرة العرض المسرحي. كلمة (مسرح) تعنى العديد من الأشياء. توحى الكلمة بالمهنة وبعمل الفنانين والفنين كجزء من العمل. وهنا مفهوم المسرح يتعلق بالعرض أمام جمهور. يعيش المسرح اعتمادا على الأداء وبالاتصال بالجمهور. على الجانب الأخر، فإن الدراما التعليمية لا تحتاج أن يكون العرض فيها هدفا (McGregor, 1977, p.19).*

ينقسم الحدث في المسرح إلى منطقتين: نطاق الممثلين على خشبة المسرح، ونطاق المتفرجين. على أي حال، فإن الحدث في الدراما

التعليمية هو وحدة عضوية واحدة. داخل الوحدة العضوية، تُقَدم الدراما التعليمية من أجل فائدة المشاركين المنضمين للحدث، فهم يعيشون من خلال الحالة المزاجية للحدث الدرامي (Bolton, 1980, p.70). يقدم ويخلق المشاركون الدراما التعليمية، وفي نفس الوقت فهم يقومون بتطويرها في مواقف متنوعة، فهم العملاء، مثلهم مثل المتلقين في الخبرة." (Bolton, 1980, p.70). وهكذا، فانه يعطى إمكانية التعليم للمشاركين. على الجانب الأخر، فإن العرض في المسرح يقدم للجمهور. إنها"الحياة من خلال الحالة المزاجية"(Bolton, 1980, p.70) وإمكانية التعلم مع الجمهور.

كما أوضح بروكت، فإنه هناك مسافة جمالية وفجوة بين الاندماج الكامل وما يحدث على خشبة المسرح وبين الجمهور في المسرح.

> *نحن نرى أن المسرحية تتواصل من خلال زمانها الخاص، ووسيلتها الخاصة، ومجتمعها الخاص. إن مهمة المسرحيات البديهية والعظيمة هى أن تفحص خط الاتصال وتنقل الإشارات بين خشبة المسرح والجمهور والتغذية الاسترجاعية بينهم، والحوافز ورد الفعل في هذه المناسبة (Styan, 1975, p.1).*

على أى حال، يدرك المشاركون في الدراما التعليمية أنهم يشاركون في الأحداث حتى لو أن هناك مجموعة تشاهد الحدث. لإن المسافة الجمالية غير موجودة لأنه هناك وحدة جمالية والتي تعنى أنه لا انفصال بين الحدث والمشاركين. " يعنى النشاط الدرامي الاعتماد على درجة عالية من الاستقلال لتحقيق حالة مزاجية تجريبية" (Bolton, 1980, p.71). إن المشاركين مستقبلون ومنتجون. يتم خلق الإشارات من أنفسهم، ولأنفسهم في وحدة واحدة. هذا يعنى أن هناك درجة من الاستقلال، والاندماج في

أسلوب الدراما التعليمية لأن المشاركون يخلقون ويستقبلون الحدث. لذا، هناك اتصال فعال بين الفعل ورد الفعل. على الجانب الأخر، يصبح الجمهور في المسرح مجموعة من الأفراد وهناك مسافة جمالية في المسرح.

التلقائية

الاختلاف الأساسي بين المسرح والدراما التعليمية يمكن في أن النص الأدبي في المسرح له شكل محدد وواضح وله بنية، بينما يعتمد الدراما التعليمية على التلقائية. إن الشكل الكامل للعرض المسرحي يعرفه المخرج والممثلين والفنانين الآخرين. على سبيل المثال، تقدم الممثلة الشخصية برؤية العرض. هذه الرؤية يتم تدريسها والتدريب عليها قبل أن تقدم الممثلة الشخصية على خشبة المسرح، بينما في الدراما التعليمية فأن الشكل لا يكون غير معروف من البداية. "إن الاختلاف بين المسرح وقاعة الدروس هو أن المسرح مخطط له لكي يحصل الجمهور على التطور المفاجئ للأحداث، بينما في قاعة الدروس، يحصل المشاركون على التطور المفاجئ للأحداث (Wagner, 1981, p.147). لذا، تطوير درس الدراما سيكون نتيجة التفاعل بين المشاركين أنفسهم أثناء الحدث. إن أحد أهم عناصر القوة في الدراما هو عنصر عدم القدرة على التوقع والتي تؤسس لرد تلقائي وحقيقي للأحداث (O'Neill, 1982, p.137). هذا النوع من التلقائية يجعل من العلمية الدرامية عمل ديناميكي من خلال خلق كل مشارك خلال الموقف الدرامي. ولأن المرحلةَ القادمةَ في أسلوب الدراما التعليمية مجهولة وتعتمد على تفكير المشاركين والنتائج من الموقف عموما، بهذا المعنى، فإن التفكير بشأن التحرك إلى الخطوة القادمة يمكن

أن يساعد المشاركين لتحسين أشياء مختلفة مثل الشخصيات والأماكن أو حل بعض المشاكل المعقدة.

> *تضع أغلب الدروس الأطفال في دور الملقن. الوظيفة العامة لهذه الأنشطة هى المساعدة على الاستكشاف: فهم يعملون بالاكتشاف، هم استكشافيون ـ للقضايا والموضوعات والأحداث، وهم معبرون عن الاتجاهات والأفكار والمشاعر حول القضايا التي في متناولهم (Robinson, 1980, p.168) .*

من ناحية أخرى، فإن التلقائية يمكن أن تكون مخاطرة لتطوير الدراما حيث يمكن المشاركين أن يحولوا الدراما إلى اتجاه صعب التطوير. إن مسئولية المعلم أن يدير ويعالج الأحداث وأفكار الطلبة لتقديمهما عَلى نحو ومناخ مناسب أثناء درس الدراما. إن الغرض من هذا هو أن يتم تطوير الدراما وما يحدث في الدراما يمكن أن يكون نتيجة لهدف المعلم كما سبق توضيحه من قبل.

> *الدراما هى حدث أو فعل في وقت وزمن وظروف محددة. هناك لحظة بعينها وليس هناك مهرب منها؛ فقط يمكن أن تعمل من خلالها. هذه الحقيقة وحدها، عندما يدرجها الطلبة، وتقدم التوتر وقتها يصبح الطلبة واقعين تحت ضغط حقيقي..هذا الضغطِ يمكن أن يكون إثارة ناتجة عن عدم المعرفة، أو يمكن أن يكون إحساس باليأس من الحدود الحاسمة، والتي تحتاج لمن يحارب كي يتجاوزها (Wagner, 1981, p.149).*

العناصر الفنية

إن الاختلاف الهام بين الدراما التعليمية والمسرح والمسرح التعليمي هو قوة المسرح كمكان لكل الفنون. هناك تنوع في إطار وحدة تستخدم عناصر

مختلفة مثل الموسيقى والأزياء والإضاءة والأقنعة وكل الأدوات المسرحية. كل هذه العناصر يمكن أن تستخدم لدعم لموضوع العرض المسرحي. لذا، يجب أن يكون كل عنصر له وظيفة كى يحقق تطوير العرض. على أى حال، فإن وظيفة البيئة الدرامية في الدراما التعليمية يمكن أن تستخدم في عدد من الطرق لتعكس التنوع في الاتجاهات التي يمكن للدراما أن تأخذها.

أولاً، فإن عناصر البيئة الدرامية يمكن أن تستعمل كبداية لدروس الدراما. هذا يعنى أن استخدام العناصر الفنية يمكن أن يكون أداة تحريضية/تحفيزية يستطيع من خلالها المشاركين أن ينتبهوا للموقف وللهدف. يمكن للعناصر الفنية أن تسهل من درجة النشاط بين المشاركين للتفكير والمناقشة والشعور بالمهمة المطروحة العملية الدرامية. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يستعمل (بدلة) ليبدأ بها الدراما، تلك (البدلة) يمكن أن يراها المشاركين من خلال الأسئلةِ المختلفة مثل:

بماذا توحى لتفكيرك هذه (البدلة)؟

أي نوع من الشخصيات يمكنها أن ترتديها؟

ما هي ألوان هذه (البدلة)؟

وغيرها من الأسئلة المحفزة للتفكير والفعل.

يقوم المعلم بتحفيز الطلبة للتركيز على قضية وتطويرها لبناء النشاط الدرامي. مثال آخر، بينما يمكن لاستعمال الضوء أن يخلق وهم وعزل لخشبة المسرح كما تم التوضيح من قبل، فإن المعلم في أسلوب الدراما التعليمية يمكن أن يستعمل بقعة الضوء كمحفز للمشاركين لكي يعبروا عن مشاعرهم وأفكارهم حينما ينظرون أو يتحركون. يستطيع الطلبة والمعلم أن

يخلقوا مزاج واتجاه خاص للموقف الذي يمكن من خلاله أن تكون هناك نقطة بداية لتطوير الدراما.

ثانياً، بينما يتم استخدام العناصر الفنية في المسرح في محاولة لوضع كافة أوجه النص في سياقها وفي علاقة كون العرض مسرحيا، فإنه في أسلوب الدراما التعليمية يمكن أن يتم استخدام العناصر الفنية من أجل صنع إيهام بالحقيقة في الموقف والمساعدة على خلق بيئة تخيلية. على سبيل المثال، إذا كان موضوعِ المسرحية حول اليابان القديمة، في هذه الحالة، يمكن للمعلم أن تستخدم أزياء وموسيقى وأقنعة وأدوات مسرحية... الخ، لكي تخلق البيئة اليابانية القديمة للمشاركين في الدراما. في هذا المجال، يخلق استعمال العناصر الفنية. كما أشارت دونالتسن أن سياق محكم يمكن أن يؤكد بالدليل على المعنى للمشاركين في الدراما. بمعنى أخرى، فإن استعمال العناصر الفنية كطريقة متكاملة للموضوعِ يمكن أن يوضح الأفكار ويُحَسن من مناخ الدراما. خلال هذه العلمية، فيمكن للطلبة أن يستكشفوا ويفهموا القضايا المطروحة لأن القيم والمواقف يتم نقلها، ويمكن لكل الطلبة أن يجعلوا للعالم معنى بمشاركتهم.

ثالثاً، في أسلوب الدراما التعليمية، يمكن للعنصر الفني أن يعمل كرمز. استخدام العناصر الفنية كرمز يمكن أن يحفز المشاركين لتَقَبُّل المواقف والأوقات الأخرى بسبب قدرات العناصر الفنية على توصيل المعلومات والمعنى. على سبيل المثال، القناع الخاص لا يكون فقط مجرد قناع ولكن رمز للشخصيات الفضائية الآتية من القمر. وهذا يتم توظيفه لتغيير الموقف من العالم الحقيقي للعالم الرمزي. يمكن لاستعمال العناصر الفنية كرمز أن يحول الحالة المُجرّدة إلى سياق ملموس وأن يجعله ذو معنى.

بالإضافة إلى ذلك، فإن أهمية الرمزية ترجع إلى أنها تخلق خبرات مشتركة بين الأفراد والمجموعة والتي يمكن أن تساعد على تطوير الاتصال والوحدة الجمالية للنشاط الدرامي.

رابعاً، يمكن أن يُطلب من المشاركين أن يخلقوا ويصنعوا بيئة درامية بأنفسهم. ويمكن للمعلم أن يطلب من الطلبة أن يبحثوا عن العناصر الفنية المتاحة حولهم في البيت والمدرسة لكي يؤسسوا ويخلقوا البيئة للموضوع الدرامي. بالإضافة لذلك، يمكن للمعلم والطلبة أن يصمموا ويصنعوا عناصر فنية وأقنعة وأدوات مسرحية وأجهزة للدراما. يمكن للطلبة أيضاً أن يختاروا ويخلقوا الموسيقى التي يمكن أن تكون فيما بعد جزء من الدراما. ولذلك، فإن استعمال العناصر الفنية يمكن أن يساعد المشاركين في التعبير عن آرائهم الخاصة، وأن يخاطب اهتماماتهم الحقيقة، وأن يتم خلق البيئة عن طريق إنشاءها. تتضمن هذه العلمية جوانب من المهارات والاتجاهات وشكل من المشاعر. بهذا المعنى، فإن العناصر الفنية يمكن أن تجذب المشاركين في وسيلة الدراما التعليمية لمستوى من الفهم للفنون بطريقة سهلة الوصول لهم. ضمن هذا الإطار، يمكن للمعلم أن يساعد الطلبة على تطوير أفكارهم ومهاراتهم وعواطفهم لتكون من متطلبات النشاط الدرامي، وتكون الدراما التعليمية في هذا الإطار وسيلة تربوية فنية.

خاتمة

لقد حاول الكتاب أن يستعرض سمات التعلم في الدراما التعليمية من خلال أراء رواد المسرح والدراما والتربية ووجهات نظرهم المختلفة، كما أوضح الكتاب أيضاً الدور الهام للمعلم الذي يستخدم الدراما التعليمية. يجب أن يكون مدرس الدراما التعليمية ماهرا ومرنا مع مفردات مجال الدراما التعليمية. لا يكون فقط قادراً على ترتيب مكان درس الدراما، واستخدام العناصر الفنية، وخلق البيئة للموضوع، والتعامل مع المشاكل الدرامية، لكنه يجب أن يكون قادراً أيضا على تنشيط وتركيز وتقييم مجال الدراما التعليمية للمشاركين له. في هذا المعنى، المعلم الذي يستخدم الدراما التعليمية في عمله مع التلاميذ يجب أن يدرب على النظرية والممارسة العملية لمجال الدراما التعليمية.

وبالتالي، يبدو أنه ينبغي للمعلمين الذين يستخدمون الدراما التعليمية في عملهم، يجب أن يتدربوا وبعبارة أخرى، لا بد للمعلم أن يكون لديه معرفة واسعة من أشكال الفن. يجب أن يكون لديه اندماج عميق مع مجموعة متنوعة كافية من الأشكال لدرجة أنه يمكنه أن يقدر وينقل الخبرة الفنية إلى التلاميذ. يجب على المعلم الفعال أن يكون لديه فهما واضحا لأساسيات الطبيعة المجازية للفن، والعملية الفنية.

يوضح الكتاب سمات التعلم في الدراما التعليمية. حيث يمكن أن يوفر درس الدراما مجموعة واسعة من أنواع التعلم للمشاركين فيه مثل المهارات

الاجتماعية والمهارات التعبيرية والتعلم المعرفي في عدد من الموضوعات بالمناهج الدراسية. تم اعتبار جانبين من جوانب التعلم. الأول هو التعلم الفردي حيث اللغة والخيال، والشعور، فهم مضمون الدراما، والتحفيز لموضوعات المناهج الدراسية. والثاني هو التعلم الجماعي حيث وإعداد المجال الدرامي، تعزيز فنون المسرح والتعاون. استكشاف الدور الأساسي للمعلم في تطور الدراما، من خلال التركيز على كل من طبيعة العلاقة بين المعلم/التلميذ، من جانب المعلم في الإعداد والتفاوض، وتطور الموضوع في المجال الدرامي مع توضيح سمات الدراما التعليمية من حيث لا جمهور، وتلقائية التكوين والتطور وأهمية استخدام العناصر الفنية. فمن المهم للمعلم استخدام العناصر الفنية للمشاركين، وهذا يمكن أن يساعد على خلق بيئة للمشاركين، وبالتالي تعزيز تعلمهم حول الموضوع المطروح، كما يعمل المشاركون داخل سياق مضمون والذي يوفر شكلا للمعنى والشعور، لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

بالتالي، هناك حاجة لتدريب المعلمين من خلال برامج تدريبية لتعزيز مهاراتهم ومعارفهم حول استخدام الدراما التعليمية، ومن ناحية أخرى، دعمهم ومساعدتهم لتنفيذ أفكارهم من خلال نشاط الدراما. لأنه من الضروري أن يشب جيل من الأطفال متذوقاً للفنون المختلفة، حتى يفهم ذاته، ويفهم الآخرين، بشخصية مبدعة، من أجل مستقبل مشرق.

المراجع

ABBS, PETER (1987) Living powers, the arts in education. London, The Falmer Press.

ALLEN, JOHN (1979) Drama in schools: its theory and practice. London, Heinemann.

BENNET, STUART (1984) Drama: the practice of freedom. London, NATD.

BOLTON, GAVIN (1979) Towards a theory of drama in education. London, Longman.

BOLTON, GAVIN (1980) Drama in education and TIE - a comparison. In Learning through threatre, edited by Tony Jackson. Manchester, Manchester University Press, pp.69-77.

BOLTON, GAVIN (1980a) Theatre form in drama teaching. In Exploring theatre and education edited by Ken Robinson. London, Heinemann, pp.71-87.

BOLTON, GAVIN (1984) Drama as education. London, Longman.

BOLTON, GAVIN (1986) Teacher in role and teacher power - plus postscript. In Positive image - a focus for future, Drama. London, NATD. pp.35-41.

BOLTON, GAVIN (1986a) Drama as learning, as art and as aesthetic experience. In Gavin Bolton selected writing, edited by David Davis and Chris Lawrence. London, Longman, pp.155-164.

BRITTON, J. (1970) Language and learning. London, Pelican Books.

BRUNER, J. (1986) Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

BRUNER, J and HASTE, H. eds (1987) Making sense, the child's construction of the world. London, Methuen.

BURGESS, ROMA and GAUDRY, PAMELA (1986) Time for drama. Milton Keynes, Open University Press.
BURTON, E.J. (1955) Drama in schools. London, Jenkin.
DES (1989) Drama from 5 to 16. London, Her Majesty's Stationery Office.
DOBSON, WARWICK (1990) The breaking in of the steer to the yoke. Paper in seminar at Faculty of Cultural and Education Studies, Leeds Polytechinc, Leeds. Unpublished.
DONALDSON, MARGARET (1978) Children's minds. London, Fontana/Croom Helm.
EGAN, KIERAN and NADANER, DAN eds (1988) Imagination and education. London, Open University Press.
ENTWISTLE, NOEL (1987) Understanding classroom learning. London, Happer and Stoughton.
GAGNE, ROBERT M. (1974) Essentials of learning for instruction. U.S.A, The Dryden Press.
HALL, E, T. (1966) The hidden dimension. New York. Doubleday.
HAVELL, C. (1987) Rifts and reunions - a reconstruction of the development of drama in education. In Living power: the arts in education, edited by P. Abbs. London, The Falmer Press, pp.163-181.
HEATHCOTE, DOROTHY (1971) Drama and education: subject or system? In Drama and theatre in education edited by Nigel Dodd and Winifred Hickson. London, Heinemann, pp42-62.
HEATHCOTE, DOROTHY (1984) Dorothy Heathcote notes. In Dorothy Heathcote collected writings an education and drama edited by Liz Johnoson and Cecily O'Neill. London, Hutchinson, PP.202-210.
HIRST, P.H. (1973) What is teaching. In the philosophy of education edited by R.S. Peters. London, Oxford University Press.

HORNBROOK DAVID (1985a) Privatising the arts. Drama Broadsheet, Vol.3, No.2, London, NATD, P.10.
HORNBROOK, DAVID (1985b) Drama, education and politics of change: part one. New Theatre Quarterly, No 4, London, Cambridge University Press, pp. 356-357.
HORNBROK, DAVID (1987) No more gurus: the arts and education drama. 2D. Summer Vol. 6, No.2, pp. 15-21.
HORNBROOK, DAVID (1989) Education and dramatic art. London, Basil Blackwell.
ISAACS, S. (1930) The behaviour of young children, intellectual growth in young children. London, Routledge.
LEEDS EDUCATION AUTHORITY (1989) Learning through drama in the primary school. Leeds, Leeds Drama Consortium.
LIGHT, PAUL (1987) Taking roles. In Making sense, the child's construction of the world edited by J. Bruner and H. Haste. London, Methuen.
LOVELL, K. (1960) Educational psychology and children. London, University of London Press
McENTEGART, T. (1985) Not settling for less - a review of 'collected writings of dorothy Heathcote'. SCYPT Journal 14, P35.
McGREGOR, LYNN and others (1977) Learning through drama. London, Heinemann Education Books. (Schools Council Drama Teaching Project [10-16])
MERCER, NEIL (1991) Accounting for what goes in classrooms: what have neo-vygotskians got to offer? Paper, centre for language and communications, school of education. London, The Open University.
MOORE, T.W (1982) Philosophy of education: an introduction. London, Routledge&K. Paul.
MORGAN, NORAH and SAXTON, JULIANA (1986) Teaching drama. London, Hutchinson.

NEELANDS, JONOTHAN (1984) Making sense of drama. London, Heinemann.
NEELANDS, JONOTHAN (1990) Structuring drama work. Edited by Tony Goode. Cambridge, Cambridge University Press.
O'NEILL, CECILY, and LAMBERT, ALAN (1982) Drama structures. London, Hutchinson.
PERKIN, RICHARD (1993) Lecture, drama in education. Leeds, Leeds Metropolitan University.
PIAGET, J. (1964) Development and learning. In Piaget rediscovered: a report of the conference on cognitive studies and curriculum development, edited by Richard E Ripple and Verne N. Rockcastle. New York, School of Education, Cornel University, Ithaca, pp.7-19.
POLLARD, ANDREW (1990) Learning in primary school. London, Cassell.
QUICK, R. H. (1902) Essays on education reformers. London, Longman Green.
ROBINSON, KEN ed (1980) Exploring theatre and education. London, Heinemann.
ROSS, MALCOLM and others (1978) The creative arts. London, Heinemann.
ROSS, MALCOLM ed (1982) The developmet of aesthetic experience. Oxford, Pergamon press.
SCHOOL COUNCIL WORKING PAPER (1981) The practical curriculum. London, Methuen Educational. (Paper 70).
SIMPSON, J.A and WEINER, E.S.C prep (1989) The Oxford English dictionary. Oxford, Clarendon Press.
SLADE, PETER (1954) Child drama. London, U.O.L. Press.
SLADE, PETER (1958) An introduction to child drama. London, U.O.L. Press.
STYAN, J.L. (1975) Drama, style and audience. London, Cambridge University Press.

SUTHERLAND, PETER (1992) Cognitive development today. London, Paul Chapman.
TOLKIEN, J (1975) Tree and leaf. London, Unwin.
VYGOTSKY, L.S (1962) Thought and language. Translated and edited by A.Kozulin. Cambridge, Mass: MIT Press.
VYGOTSKY, L.S (1976) Play and its role in the mental development of the child. In Play, edited by J.S.Bruner. London, Penguin Books pp.541-7.
VYGOTSKY, L.S. (1978) Mind in society. Edited by Michael Cole and others. London, Harvard University Press.
VYGOTSKY, L.S. (1981) The genesis of higher mental function. In The concept of activity in Soviet psychology, Edited by J.Wertsch. Amonk, N.Y: Sharpe.
WADSWORTH, B.J (1979) Piaget's theory of cognitive development. London, Longman.
WAGNER, BETTY JANE (1981) Dorothy Heathcote: drama as A learning medium, 4th ed. London, Hutchinson.
WARD, WINFRED (1958) Theatre for children. U.S.A, Children's Theatre Press.
WAY, BRIAN (1967) Development through drama. London, Longman.
WOODWORTH, R.S (1940) Psychology. London, Methuen&Co. LTD.

التعريف بالمؤلف

الأستاذ الدكتور / محمد أبو الخير

ـ أستاذ الإخراج المسرحي بالمعهد العالي للفنون المسرحية، أكاديمية الفنون. مصر.

ـ حاصل على درجة الدكتوراه من جامعة ليدز متروبوليتان، Leeds Metropolitan إنجلترا.

ـ تقلد العديد من المناصب القيادية بوزارتي الثقافة والشباب منها رئيس قطاع شئون الإنتاج الثقافي، وزارة الثقافة، وكيل الوزارة لقطاع الطلائع والبرامج الشبابية والتعليم المدني بوزارة الشباب.

ـ رئيس اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين، المعهد العالي للفنون المسرحية، أكاديمية الفنون (2014 حتى الآن).

ـ عضو اللجنة العلمية لتطوير المناهج الدراسية بأكاديمية الفنون.

ـ أستاذ زائر جامعة القاهرة، كلية الآداب، الدراسات العليا، تدريس مادة فنون المسرح

ـ شارك بعضوية العديد من الهيئات منها: لجنة الشباب باليونسكو، عضو مجلس الإدارة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، عضو لجنة التنمية المستدامة وزارة البيئة، عضو لجنة ثقافة الطفل ولجنة المهرجانات بالمجلس الأعلى للثقافة، عضو مكتبة الإسكندرية (2004 -2007) وعضو اتحاد الكتاب مصر.

ـ أخرج وأشرف لأكثر من خمسين عملا فنياً مسرحياً على المستوى المحلى والعربي والدولي منها:

ـ احتفالية " اليوم العالمي للفرنكوفونية " معبد الكرنك بالأقصر،2012.

– احتفالية " الأولمبياد المصري الأول" أستأد القاهرة، 2002.

ـ مسرحية "سامر والطبق الطائر" مسرح التليفزيون، 2000.

ـ مسرحية " الأم الخشبيـــة " البيت الفني للمسرح، 1999.

ـ مسرحية "رحلـة الحـلاج" لفرقة الغد للعروض التجريبية، 1995.

ـ أصدر أكثر من ثلاثين كتاباً بين مؤلف ومراجعة وقصص للأطفال منها:

ـ مراجعة كتب " الإدارة المسرحية" و " تراجيديات شكسبيرية " و " الإدارة المسرحية" و "السينوغرافيا" و "لا تمثيل من فضلكم" مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي (2000-2009).

ـ "دراما الأطفال" المركز القومي للترجمة، 2013.

ـ " النجاح والتميز في ظل العولمة " و "التنوير قضايا وشخصيات" الدار المصرية اللبنانية، 2008.

ـ مسرح الأطفال بين الكلاسيكية والإنترنت، دار الطلائع، 2009.

ـ الإشراف والمناقشة لأكثر من أربعين رسالة لدرجتي الماجستير والدكتوراه.

ـ شارك ومثل مصر في العديد من المؤتمرات والمهرجانات والندوات المحلية والعربية والدولية.

ـ حصل على العديد من الجوائز وشهادات التقدير وخطابات الشكر على المستوى المحلى والعربي والدولي منها:

ـ الجائزة الفضية في مهرجان القاهرة السادس للإذاعة والتليفزيون، يوليو 2000.

ـ درع المدير المتميز "المتميزون"، وزارة الدولة للتنمية الإدارية، 2006.

ـ جائزة الدولة التشجيعية في الآداب والفنون، 1999.

ـ درع قطاع شؤون الإنتاج الثقافي، وزارة الثقافة، 2014.

ـ شهادة تقدير للمشاركة في "المؤتمر العلمي الدولي الأول لأكاديمية الفنون، 2016.

ـ درع كلية الآداب جامعة القاهرة 2019.