الدراما التعليمية

وسيلة تربوية فنية

د. محمد أبو الخير

الدراما التعليمية
وسيلة تربوية فنية

د. محمد أبو الخير

رقم الإيداع: 2020-7161

الترقيم الدولي: 978-977-90-7085-8

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

إهداء

إلى منال وعمر ومنة الله

شكر وتقدير

أود أن أعرب عن امتناني لعدد من الأشخاص الذين قدموا لى المساعدة والمعاونة خلال هذا البحث، والذي قدم للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة ليدز متروبوليتان في موضوع " دراما الأطفال ". أولا أود أن أشكر المشرف الرئيسي د. ريشارد بيركن الذي أعطى قدرا هائلا من الدعم والتوجيه طوال هذا البحث. كما أود أيضا أن أتوجه بالشكر والاعتراف بالتشجيع لمشرفين أخرين: السيد جوناثان لونج الذي ساعدني ونصحني طوال هذه الدراسة، وشكر خاص للأستاذ بريان دوفيلد، الذي قدم لي رؤية قيمة للاقتراب من هذا المشروع من وجهات نظر مختلفة، وكان لذلك تقديرا كبيرا.

ولا بد لي أن أشكر أيضا، العديد من مديري المدارس والمعلمين الذين رحبوا بي، ليس فقط في المدارس والفصول الدراسية، ولكن قدموا الكثير من جهدهم ووقتهم وخبرتهم. بالإضافة إلى ذلك، أنا ممتن للسيدة سو ولش لمساعدتها لي في فصل " نظريات التعلم " في هذا البحث. وأود أيضا أن أغتنم هذه الفرصة لشكر كل الأطفال الذين كانوا جزءا من هذه الدراسة، مع التقدير والامتنان لتعاونهم وعملهم الجاد.

يسجل الباحث تقديره العميق لأكاديمية الفنون في القاهرة، والمكتب الثقافي المصري في لندن لمساعدتهما وتقديم الدعم المعنوي والمالي لاستكمال مشروع الدراسة.

ولا بد لي أن أشكر السيد حسن كامل المطاوي، والدكتور أحمد حلقة، والأستاذ نبيل الألفي والأستاذ الدكتور فوزي فهمي لحماسهم وتشجيعهم لي طوال فترة الدراسة.

وأخيرا خالص الشكر إلى روحيّ أبى وأمي في عالم الصفاء، والشكر الجزيل لعائلتي على التشجيع المستمر، وشكر خاص يجب أن يذهب أيضا إلى زوجتي التي هيئة لي الزمان والمكان لإنجاز دراستي. في الحقيقة كل هؤلاء جميعا، أنا مدين لهم بعميق شكري.

المحتويات

إهداء 3
شكر وتقدير 4
المحتويات 6
تمهيد 10
مقدمة 18
الفصل الأول خصائص المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية 27
المسرح 27
المسرح التعليمي 51
الدراما التعليمية 56
نظرة عامة على المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية 59
الجمهور 59
عملية التعلم 62
الدور 65
التركيب والتلقائية 71
العناصر الفنية 73
الفصل الثاني وجهات نظر ورؤى الرواد لنظريات التعلم في الدراما التعليمية 77
وجهات نظر الرواد في الدراما التعليمية 78
نظرة عامة 99
سمات نظريات التعلم في علاقتها بالدراما التعليمية 103
الفصل الثالث سمات التعلم في الدراما التعليمية 123
التعلم الفردي 123
اللغة 123
الخيال 127
المشاعر 130
الفهم 132

الموضوعات الدراسية 137
تعلم المجموعة 141
معالجة الوسط الدرامي 141
فن المسرح 144
التعاون 146
وظيفة المعلم 147
علاقة المعلم/التلاميذ 148
الموضوعات داخل مجال الدراما التعليمية 150
المكان 152
الفصل الرابع المنهج 158
أهداف البحث 158
موضوعات البحث 158
المستوى الأول: فحص المضمون 160
(1)المقابلات 161
(2) الملاحظة 164
(3) الاستبيان 165
(4) اختيار مكان وعينة البحث 166
المستوى الثانى: بحث المعايشة 168
(1)نماذج بحث المعايشة 174
(2) الملاحظ المشارك 179
(3) مقابلات المعلم 183
(4) مقابلات المجموعة 184
(5)شريط الفيديو 185
(7) التفكير في المنهج 190
الفصل الخامس فحص المضمون 196
المجموعة الأولى 196
المجموعة الثانية 202
المجموعة الثالثة 205

معايير لتحديد نتائج التعلم من الدراما التعليمية..... 208
أولا: دور المعلم..... 208
ثانيا: التعلم 209
ثالثا: العناصر الفنية 211
الفصل السادس تحليل دروس الدراما 213
استخدام المكان 213
استخدام الملحقات..... 216
استخدام الأزياء 233
استخدام الموسيقى والمؤثرات الصوتية 237
استخدام المناظر 245
استخدام الإضاءة..... 255
الفصل السابع مناقشة النتائج..... 259
الموضوع المألوف..... 265
التركيز على استخدام اللغة 269
(أ) سياق المضمون 276
(ب) الرمز..... 279
(ج) المفهوم 282
(د) المعنى 287
(هـ) المشاعر 289
التركيز على استخدام الحركة 294
الموضوعات غير المألوفة 298
سمات العناصر الفنية 307
الفنون 307
التكامل 310
العالم المتخيل..... 313
دور المعلم..... 314
الاستنتاجات الرئيسية للبحث 319
(1)معرفة آراء كتاب آخرين حيث تساعد على توضيح وجهات النظر 319

(2)الدراما التعليمية كعملية اجتماعية 322
(3)المعلم كميسر 323
(4) المغزى التربوى للموضوعات المألوفة وغير المألوفة وسياق المضمون ... 326
(5) تطور اللغة في سياق ملموس 329
(6) العناصر الفنية في الدراما التعليمية 330
التوصيات 332
ملحق 1 337
ملحق 2 339
ملحق 3 340
ملحق 4 341
ملحق 5 343
ملحق 6 345
ملحق 7 346
المراجع 347
التعريف بالمؤلف 359

تمهيد

حينما يركب الإنسان الطائرة ويحلق عالياً في السماء، منطلقا من نهر النيل في مصر الحبيبة، راسيا على نهر التايمز في إنجلترا الحلم، في رحلة للتعلم، هنا تتغير الأفكار، تتجدد الرؤى نحو مستقبل مشرق في مسيرة الوطن الأم.

ورحلة العلم ليست سهلة، وحاول كاتب هذه السطور أن يتذكر مقولات لا علم إلا بعمل، ولا عمل إلا بإرادة عمل، وكان لابد من الجدية والصبر والدأب للتغلب على الصعوبات لتحقيق النجاح.

من الحقائق التي يجب أن ندركها اليوم أن هناك أمم تتسابق سباقاً عظيما في النهوض بجيل أطفالها، أكثر من سباقها إلى التسلح النووي. إن هذه الأمم الرشيدة المبصرة، تدرك أننا نعيش عصر التنافس والتميز، وتدرك بكل الوعي أن ثروتها البشرية، تكمن في جيل أطفالها، والذين هم جيل الشباب وجيل المستقبل. إن إعداد هذا الجيل هو الكنز الحقيقي، من حيث قوة وحدة التكوين، وأصالة التنشئة لروح مصرنا الحبيبة وعالمنا العربي الغالي.

عالمنا اليوم يشهد، وسيشهد تغيرات ثقافية وعلمية جديدة وكبيرة، وهذا يستدعى أن تكون الرؤية مغايرة للماضي، رؤية لما نريد أن نكون عليه، رؤية شمولية لعصر اليوم والغد، عصر المتميزين، لذلك من الضروري أن يكون جيل الأطفال تكوينا 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 حديث 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.

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 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 بالإرشاد والإيحاء والتنسيق بما يهتدي

إلىه 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؟

يوضح الكتاب أن الدراما التعليمة تهدف من خلال تفاعل المشاركين مع بعضهم البعض، ومن خلال تفاعل القائد معهم إلى تطوير وتنمية قدراتهم الإبداعية سواء كانت جسدية، لغوية، فكرية، انفعالية، خيالية لدي الفرد والجماعة، إنها تزيد الثقة بالنفس، والوعي والفهم الذاتي والموضوعي لدي المشاركين، وأيضا تنمي روح التعاون والمشاركة.

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.

وكانت فريضة البحث أن 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.

وفي منهج البحث لقد انقسمت الدراسة إلى مرحلتين: المرحلة الأولى، دراسة استطلاعية، قام الباحث بعديد من الزيارات إلى المدارس الإنجليزية وخاصة المرحلة الابتدائية، لكي يشاهد دروس الدراما التعليمية، وأيضاً لكي يتناقش مع المدرسين والتلاميذ حول ما يقومون به، وبخاصة عن مدي أهمية دور العناصر الفنية في الدراما التعليمية. المرحلة الثانية دراسة عملية مطبقة منهج "بحث المعايشة Action Research" والذي يقتضي أن يندمج الباحث في التجربة الدرامية مع المشاركين. وعليه أن يبحث ويفهم. ويستنتج من خلال هذه العلاقة المباشرة والحية، مدى فاعلية تلك العناصر الفنية على التلاميذ المشاركين، وأيضاً الحدث الدرامي.

وكانت أهم نتائج الدراسة

إن استخدام العناصر الفنية Resources اتجاه جديد في مجال الدراما التعليمية وهو يجعل الدراما التعليمية ذات اتجاه تربوي وفني في آن واحد. Drama in Education as a Learning–art Medium

إن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية لا يخضع إلى المرحلة العمرية للتلاميذ كما اقترح بياجيه وخاصة في مرحلة العملية العيانية The Conorete Operation Stage، وهى من (7 – 11)، حيث أن الأطفال يحتاجون عناصر مادية أمامهم (كتاب، ألوان، مكعبات، ملابس، صلصال ...) لكي تساعدهم على ادراك وتصور الموضوع المطروح عليهم، وإنما تطور العملية التعليمية يعتمد على عديد من العناصر منها المدرس، واللغة المستخدمة بينه وبين التلاميذ، والبيئة المحيطة، والخبرة السابقة ...الخ. إن التلاميذ يستطيعوا أن يحققوا تطورا

تعليما، وأن يفكروا من وجهات نظر مختلفة في مجال الدراما التعليمية بدون استخدام العناصر الفنية، لأن المجال الدرامي، يخلق سياق مضمون An Embedded Context ومعنى للموقف، مما يساعد على فهم التلاميذ الموقف، من خلال تفاعلهم في الدراما.

إن استخدام العناصر الفنية وخاصة في الموضوعات الغير مألوفة لخبرة التلاميذ، يساعد على خلق معان ومفاهيم جديدة في التفكير من وجهات نظر مختلفة للموضوع، وأيضاً أعادة صياغة الخبرة السابقة برؤية جديدة. إن العناصر الفنية تخلق البيئة المكانية والزمانية للموضوع Environment مما تساعد على اندماج الأطفال في موضوع الدراما، وأيضاً التفاعل مع كل معطيات البيئة، فمثلاً إذا كان موضوع الدراما عن " مصر الفرعونية " أو "عصر النهضة أو الاسكيمو". فإن تقديم الدراما من خلال العناصر الفنية مثل الملابس والموسيقى والديكورات البسيطة، والأقنعة ... وذلك من خلال عمل الأطفال مع المدرس، تجعل التلاميذ يتفاعلون مع تلك العناصر، تفاعلا مباشرا من خلال عديد من الجوانب التربوية والفنية. تخلق العناصر الفنية الجو النفس للموضوع Atmosphere مما يساعد على خلق الأيهام بالحدث، وهذا يساعد على اندماج الأطفال في نشاطهم في موضوع الدراما.

توفر العناصر الفنية فرص التعلم من خلال التفاعلية عن طريق العمل Learning by Doing إن تفاعل الأطفال المباشر مع عديد من العناصر التربوية والفنية، ومحاولة خلق وابتكار عناصر فنية لموضوع الدراما يجعل الأطفال يمارسون ألوان من النشاط المختلفة، رسم، تصوير، عزف على آلات موسيقية ... الخ، إن ذلك ينمى في الأطفال

روح التعاون والمشاركة واتقان مهارات كثيرة. تنمى العناصر الفنية القيم الجمالية Aesthetic Values حيث تفاعل الأطفال بالنظر والسمع واللمس أو من خلال النقد والتحليل لهذه العناصر، ينمى في الأطفال قدراتهم الجمالية وروح الإبداع.

إن هذا الكتاب هو رسالة علمية لدرجة دكتوراه الفلسفة في مجال "الدراما التعليمية Drama in Education" من جامعة ليدز متروبوليتان، بإنجلترا عام 1994.

وانطلاقا من أهمية ثقافة الأطفال والدور التعليمي للفنون في بناء أجيال الغد، أقدم هذا الكتاب "الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية" كجهد متواضع في طبعة إلكترونية لتوثيق الدراسات التي قد تدفع بمنظومات جديدة في عالم الأطفال والنشء. وإيماناً على تأكيد مكانة الترجمة ودورها وحتمية إسهامها في التطوير الفكري والإبداعي لوطننا العربي، وأيضاً الانفتاح والتواصل مع الأخر في منظومة الثقافة العالمية. هذا يجعلنا ندرك أن هناك دوماً أبعاداً أخرى لأفكار وتصورات وفلسفات ورؤى، لابد أن نتعرف عليها ونستكشفها، حتى نستفيد من تجارب وخبرات الأمم المتقدمة، لكي نكون قادرين بالجهد الواعي والعمل الخلاق، على صنع مشروعنا المستقبلي مع غد أكثر إشراقاً وجمالاً.

مقدمة

الدراما التعليمية هي ظاهرة حديثة نسبياً، وهي واحدة من الموضوعات التي ما تزال تثير جدلا. وقد أثار تطور الدراما التعليمية في هذا القرن العديد من القضايا. واحدة من هذه القضايا تتعلق بطبيعة الدراما التعليمية كوسيلة للتعلم وكشكل فني. الدراما التعليمية هي بطبيعتها عملية ديناميكية. هذه الدراسة تسعى لاستكشاف فرضية، أنه كلما يكون التلاميذ أكثر اندماجا في العالم الرمزي المبتكر في عملية الدراما، سيكون هناك مزيد من القدرة على التعلم. تتضمن الفرضية أيضا أنه يمكن تطوير نوعية هذه الخبرة، بما يسمى في هذه الدراسة العناصر الفنية أو البيئة الدرامية، والتي هي عناصر خاصة بالمسرح، على سبيل المثال، الملحقات، الموسيقى والإضاءة، وغيرها.

وبعبارة أخرى، تستكشف هذه الدراسة فعالية استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، وتأثيرها على مخرجات التعلم، وتحديد سبل استخدام هذه العناصر لتعزيز خبرة تعلم المشاركين. بالإضافة إلى استكشاف سبل اندماج التلاميذ أكثر عمقا في العملية الدرامية، ووضع منهجيات مناسبة لتقييم فعالية استخدام العناصر الفنية في التعلم من خلال الدراما التعليمية.

مصطلح العناصر الفنية كما طبق في درس الدراما، يمكن أن يتضمن أشياء مثل العوامل الاقتصادية والبيئة المدرسية، وعامل الوقت، وجودة التدريس، ومكتبة المدرسة، إلخ. ومع ذلك، فإن القصد في هذه الدراسة هو أن ننظر إلى العناصر الفنية، من منظور أضيق، وهو ما يمكن تسميته البيئة الدرامية، والتي تُعرف على النحو التالي:
في هذه الدراسة، تشير العناصر الفنية إلى استخدام المكان، الملحقات، الملابس، الموسيقى، المؤثرات الصوتية، المناظر، الإضاءة، كل هذا يشكل البيئة الدرامية.

تكون الأساسيات للعرض مسرحي هي الممثل، والجمهور والمكان. ومع ذلك، عادة ما تتضمن العروض المسرحية وتتعزز من خلال بعض أو كل العناصر الأخرى في البيئة الدرامية المذكورة أعلاه. هذه العناصر، التي ترتبط عادة مع المسرح، هنا في هذه الدراسة ترتبط بالدراما التعليمة. بينما تستخدم هذه العناصر في المسرح من أجل اندماج الجمهور في كل من المستوى الفكري والعاطفي، في الدراما التعليمية يتم اكتشافها لتحقيق خبرات، واجراء مماثلا من الاندماج للمشاركين أنفسهم.

وعندئذ تصبح العناصر الفنية جزءاً لا يتجزأ من التجربة المسرحية نفسها، وليس وسيلة لنقل رسالة إلى الجمهور. بهذه الطريقة، يمكن القول، إن العناصر الفنية تستطيع إثراء العملية الدرامية. لذلك تكون الفرضية الأساسية لهذا البحث، هو أن العناصر الفنية (البيئة الدرامية) يمكن أن تثري العملية الدرامية، وبالتالي تطور التعلم. على الرغم من تأثير دورثى هيثكوت، جيفن بولتن وآخرين، إن تدريس الدراما ما زال غامضا في المدارس من خلال تغيير المفاهيم، من اعتقاد خاطئ بأن

الدراما والمسرح مختلفين تماما، وأنشطة ليست ذات صلة. هذا الارتباك أفسد في تطوير ممارسة الدراما التعليمية في المدارس. كريستوفر هافل كتب ما يلي: لقد خلق الانقسام بين الدراما والمسرح والذي هو رؤية تقدمية، حججاً زائفة انقسامات كاذبة في المجتمع لاختلاف وتعدد الآراء المتناقضة. (Havell, 1987, p.164) هذا النوع من الانفصال يضع المواجهة في استخدام الدراما في حالة غامضة. "الحجج المتعددة والتي لا تنتهي بين الدراما والمسرح لم تخدمنا بشكل جيد، لأنها صنعت انشقاقات بين رجال المسرح والتربويين".(McCleod, 1989, p.2)

حتى وثيقة المنهج الدراسي الوطني التي تعطي الاعتراف الرسمي لفائدة الدراما، وتبدو ضمنيا للحفاظ على التميز. تقترح فئتين رئيسيتين لاستخدام الدراما في المدارس الابتدائية. الفئة الأولى تنطوي على الدراما كوسيلة للتعلم، على سبيل المثال، في تعزيز النقاش الجماعي، وتوسيع المهارات اللغوية والوعي في استخدام اللغة، في المساعدة على تطوير المهارات الصوتية، فيما يتعلق بالقراءة بصوت عال، وتمتد إلى كل من شكل ومضمون كتابة الأطفال أنفسهم. (DES,1989a, p.61)

وإنه من المهم أن التعلم يركز على الجانب المعرفي بدلا من القلق العاطفي؛ ومن ثم استخدام عبارة هيثكوت "الدراما كوسيط للتعلم" يختلف بشكل واضح عن استخدام آخرين. عرض لين مكجريجور تعبير "التعلم من خلال الدراما" يبدو أن هذا التفسير يأتي بين التفسيرين: "إنه الاستكشاف الذي يشمل كلا من المدرسين والتلاميذ،

وتكون النتائج عادة من مناقشة القضايا المطروحة داخل الحدث الدرامي"(McGregor, 1979,p.2).

المنهج الدراسي الوطني الثاني يقدم النشاط الدرامي للعرض المسرحي لجماهير واسعة. "نحن نؤمن أن كل المسرحيات ينبغي أن تقدم من خلال المجال الدرامي. يجب على الأطفال أن يشاهدوا أو يشاركوا المسرحية الممثلة، وليس مجرد قراءة النص. وهذا النهج لا يؤدي إلا إلى تقدير مزايا أدبية، ولكن سوف يعزز الفهم لفنون المسرح" (DES, 1989a, p.62)

والهدف من أنشطة العرض المسرحي هو استخدام معرفة التلاميذ ودعم خبرتهم وخيالهم وفهمهم من خلال النص الدرامي. يمكن لهذا النهج تنفيذ قرارات، وقضايا، وعمل شكل وبناء، وتقييم لأفكارهم. المسرح في هذا النموذج يهدف إلى تطوير الطلاب في التواصل والتوعية والمواهب الفنية إلى أقصى إمكاناتها، في حين تقدم القيم التربوية في سياق ذي معنى. إنه يشرك التلاميذ، من خلال استخدام مجموعة واسعة من المواد في استكشافات الجماليات.

يوفر هذا النهج للتلاميذ أن يكتشفوا شيء باستخدام مجموعة واسعة من المواد من خلال التعلم عن طرق العمل. إنه يمكن أيضاً إعطاء المجموعة حرية كبيرة من التعبير، ويمكن أن يسمح لهم للمشاركة في مسؤوليات مختلفة، التمثيل، تصميم، صنع أزياء وملحقات، إعداد الموسيقى...الخ.

هذا الموقف الغامض عن طبيعة ووظيفة الدراما التعليمية في المنهج الدراسي الوطني، يعكس مناقشات جارية، وعدم موافقة بين الكثيرين أمثال جيفن بولتن، دافيد هورنبروك، كين روبنسون وآخرين. هل الدراما وسيلة تعليم/ تعلم، أو هي فن مسرحي؟ وتعلم الفنون عامة أم أنها محددة لأشكال فنية معينة؟ يتم توضيح هذه المناقشات بمزيد من التفصيل في الفصل الثاني.

ومع ذلك، الآن يكفي أن نقول إن مثل هذه الاختلافات بين الخبراء ستؤدي حتما إلى مجموعة متنوعة (وغالبا ما يكون الالتباس) من المناهج للدراما التعليمية في المدرسة الابتدائية. كل نهج يصنع رحلة مختلفة، ويجلب نوعاً مختلفاً من التعلم. لكن إن استخدام العناصر الفنية، يمكن أن يوحد جوانب من المسرح مع جوانب الدراما التعليمية، ويدمج هذه الأنواع من التعلم. من خلال استخدام العناصر الفنية يمكن للأطفال أن يصنعوا رحلة واحدة. تكون هذه الرحلة الواحدة والتي يسعى فيها البحث لاستكشاف ربط التعلم من خلال الدراما، والتعلم من خلال المسرح في طريقة جديدة.

لقد خصص القليل من العمل لاستخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية. لم تسع أي دراسة لاختبار تأثير استخدام العناصر الفنية لتعزيز التعلم. هذا النهج الجديد هو عنصر رئيسي في هذه الدراسة. يتطلب استخدام العناصر الفنية، خصوصا في الدراما التعليمية، المعالجة الأكمل، وأن هذه الدراسة تأمل في انجاز أن الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

من أجل توضيح هذه القضايا، يناقش الفصل الأول خصائص المسرح، والمسرح التعليمي، والدراما التعليمية، من أجل الفهم ووضع إطار لكل مصطلح. على وجه الخصوص، تم بحث رؤى كل من كريج وبريخت حول المسرح لتحديد وجهات نظرهم بشأن استخدام العناصر الفنية. لذلك توفرت سمات عامة حول المسرح، المسرح التعليمي، والدراما التعليمية، ومن ثم توفرت أيضا تصورات بشأن مجموعة من القضايا مثل الجمهور، المعلم في لعب الدور، والإعداد والتلقائية، العناصر الفنية.

يستعرض الفصل الثاني 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 الثالث 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.

يشرح الفصل الرابع منهجية البحث التي تنطوي على مرحلتين. المرحلة الأولى هي فحص المضمون، التي تبحث في أهداف متعلقة بفهم المعلمين لمصطلح الدراما، وطبيعة العناصر الفنية في البيئة الدرامية، وكيف يستخدموها في العملية الدرامية. ركز البحث بصورة واسعة، في هذه المرحلة على جمع آراء المعلمين حول استخدام العناصر الفنية في درس الدراما، ومراقبة عمل لهم في الفصل.

النتيجة الأساسية الناجمة عن "التساؤلات" ركزت على البحث والتحقيق الذي أدى إلى استخدام منهج "بحث المعايشة" كطريقة أساسية. استخدام "بحث المعايشة" (والذي يعنى تدخل على نطاق صغير وإجراء فحص دقيق لآثار مثل هذا التدخل) يدمج الباحث في الموقف الدرامي من أجل استكشاف مدى فعالية استخدام العناصر الفنية، وتحديد سبل تعزيز وتحسين تجربة التعلم في الدراما التعليمية. تم استخدام مجموعة متنوعة من جمع البيانات متضمنة الملاحظ المشارك غير المشارك، والمقابلات والاستبيانات، وفرت ذلك عددا من المصادر المختلفة من الأدلة والتي يمكن أن تحقق أقصى قدر من صحة البيانات التي تم تجميعها.

يسلط هذا الفصل الخامس الضوء على النتائج في مرحلة فحص المضمون. يمكن تقسيم الآراء المتعلقة باستخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، التي تم جمعها خلال المراحل الأولى من البحث وعلى نطاق واسع، إلى ثلاث مجموعات رئيسية. ترى المجموعة الأولى أن استخدام

العناصر الفنية يمكن أن يكون مفيداً. يعتقد المدرسون في هذه المجموعة أن استخدام العناصر الفنية يمكن أن تكون مساعدة جدا للمشاركين، وكذلك في عملية الدراما وبالتالي يمكن تعزيز مجال الدراما التعليمية. على الوجه الآخر، ترى المجموعة الثانية أن النشاط الدرامي لا يمكن أن يكون فعالا إذا استخدم التلاميذ العناصر الفنية، لأن العناصر الفنية لا تشجع التواصل بين التلاميذ وتصرفهم عن درس الدراما. لم تستخدم المجموعة الثالثة العناصر الفنية لأن هناك مشاكل مختلفة اعتمادا على عدد من العوامل، مثل نقص المواد الداعمة في المدرسة، وضيق الوقت، أو عدم معرفة المعلم، والخبرة في استخدام العناصر الفنية.

يركز الفصل السادس على تحليل دروس الدراما التي تشكل عنصراً أساسياً من " بحث المعايشة " واصفا فعالية استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، فضلا عن استكشاف نتائج التعلم. وكان الباحث قادرا على مراقبة، ووصف، ودراسة، وتفسير البيانات من أجل التحقيق في القضية المعنية. على سبيل المثال تحليل اللحظات الفردية، أو مواقف من النشاط الدرامي يمكن أن تحلل من وجهات نظر مختلفة من خلال المنظور الثلاثي. تم ربط البيانات التي تم الحصول عليها في هذا الفصل معا من حيث مفاهيم الموضوعات. وبالتالي يمكن أن تتم صلات واضحة بين الأسئلة المطروحة، والبيانات المجمعة، النتائج المستخلصة.

يناقش الفصل السابع عددا من القضايا التي نشأت عن تحليل دروس الدراما في الفصلين الخامس والسادس. ناقش أمثلة ورسوما توضيحية محددا عددا من العوامل. أولا، كانت توجد مواقف درامية حيث استخدام العناصر الفنية ليست مهمة بالنسبة للمشاركين أو للنشاط الدرامي، لا

سيما عندما كان موضوع الدراما مألوفا للفصل. في المقابل، في مواقف أخرى، يبدو أن هناك حاجة لاستخدام العناصر الفنية، وهذا كان صحيحا خصوصا عندما كان الموضوع غير مألوف بالنسبة إلى التلاميذ. ثانيا، ساعد استخدام العناصر الفنية في بعض الحالات على تعزيز قدرة التلاميذ على تخيل أشياء غير مرئية والبيئة في الموقف الدرامي، وأيضا تمكينهم أن يفكروا ويشعروا من وجهة نظر أخرى، وهي، الدراما التعليمية في هذا الإطار وسيلة تربوية فنية. أخيرا، يبدو أن هناك دورا حيويا للمعلم أثناء عملية الدراما فيما يتعلق بتطوير العناصر الفنية. يشير هذا الدليل إلى نقطة هامة، وهي إن استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية ليست متعلقة بأعمار التلاميذ كما أكد بياجيه وخاصة فيما يتعلق مرحلة العملية العيانية. يبدو أنه يكون أكثر تعلقا بمسألة الألفة وعدم الألفة للموضوع المختار، واستراتيجية المعلم في تطوير العناصر الفنية في نشاط الدراما.

الفصل الأول

خصائص المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية

يقدم هذا الفصل مجالاً لفهم المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية. يساعد هذا الفصل من خلال التصورات والتعريفات على تهيئة خلفية أكثر تركيزا للتعليم من خلال الفنون. لذلك، فنحن هنا نطرح الأسئلة المفتاحية وهي: ماذا نعنى بمصطلحات المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية؟ وهل لها نفس المعاني؟ وهل هي مترابطة؟

المسرح

يهتم المسرح أساسا بفن العرض. يشير المسرح إلى الفن ككل، حيث المبنى جزء منه. بهذا المعنى، فإن المسرح هو أحد فنون العرض التمثيلية، وأحد الأساليب المميزة للتعبير الطبيعي. قد يواجه الموسيقى والمطرب والممثل مشقة في التدريب، ولكن كل ذلك لا يعتبر فنا مدركا إلا بظهوره أمام الجمهور. إن العلاقة بين المؤدى والجمهور تخلق العمل الفني.

هناك ثلاث عناصر هامة: الجمهور والمؤدى والمكان. هذه العناصر تحتاج إلى أن يتم تجميعها مع بعضها البعض لخلق العرض المسرحي.

إن العنصر الأول هو الجمهور. يخلق العمل المسرحي واتجاه الجمهور إطار التجربة المسرحية، والتجربة نفسها هى نتيجة التفاعل بين الجمهور والمؤدى. على الرغم من أن رد فعل الجمهور تجاه المؤدى يكون علنيا، إلا الجزء الأكثر أهمية من رد الفعل في أغلب الأوقات يكون غير معلن. وهذا يقود الجمهور إلى التفاعل مع الحياة التمثيلية المتضمنة الأمور المألوفة وغير الشائعة جنباً إلى جنب. يشترك الجمهور في نفس الخبرة في نفس الفترة (حتى وإن كانت بطرق مختلفة) لأن هناك علاقة مباشرة بين الجمهور والمؤديين. هذه المشاركة في الخبرة هى جوهر المسرح، ومختلف الفنون الرفيعة مثل الموسيقى والرقص والأوبرا. وعلى الجانب الأخر، يختلف المسرح عن الأدب والرسم في أن المتلقي يشترك في الخبرة بشكل فردى.

> *الاتصال هو صلب الفن...لا يوجد الفن إلا حينما يتحقق الاتصال، وهذا الاتصال هو نشاط يشارك فيه كل من المؤديين والجمهور. حينما يحدث الاتصال، يتم عرض واستقبال التجربة بفاعلية. وبدون هذه الفاعلية، لا يوجد فن.(Williams, 1971, p.42).*

في المسرح، تحدث العلاقة النشطة بين الممثلين والمشاهدين في اتجاهين: من المؤدى للجمهور، ومن الجمهور للمؤدى. يرى الجهور المشاهد ويتعامل معها كما لو أنها كانت تحدث في تلك اللحظة بالذات. "بهذا الشكل فإن المسرح يُقَرّب الحياة كما لو أنها تُعاش لحظة بلحظة" (Brockett, 196 p.3). ومع ذلك، فإن الفن لا يعنى أنه ينقل الحياة كما هى، وإنما يكون الفن تطوير للحياة.

> *ترى وجهة النظر التقليدية أن الحياة غير مثيرة إلى أن يقوم الكاتب أو الصحفي بمسرحتها. هذا لكى يتم تجنب*

ما يعتمد علية الكاتب أو الصحفي وهو: شهيتنا النهمة للدراما (Bentley,1965, p.6).

إن أحد خصائص الفن هو تلاعبه بالخيال. على سبيل المثال، الدراما التاريخية هى إعادة خلق للأحداث؛ فالشخصيات والحوار أشياء لابد أن يتم إنتاجها، والجمهور يعرف أن ما يراه ليس هو الحدث التاريخي نفسه ولكنه التأويل المجازي/التخيلي للأحداث. "في الدراما...نحن نَخْلقُ (سياق متعمّد)...عالم نعرف فيه أن الأحداث ليست حقيقية لكنها استعارة للأحداث الحقيقية" (Robinson, 1980, p.156).

على أية حال، في المسرح، يراقب المشاهدون العرض بإحساس مزدوج: إحساس الاهتمام والانفصال. يندمج المشاهدون مع الحدث على خشبة المسرح ولكن بدون حاجة لمشاركة فعالة. هذه الحالة تسمى "مسافة جمالية، منذ أن يتم استبعادنا من الحدث وذلك لنراه بطريقة شبه موضوعية" (Brokket,1969,p.10).

علاوة على ذلك، فإن أداء الممثلين يتأثر بردود الأفعال (ضحك، صمت،...الخ) التي تأتيهم من الجمهور أو من خشبة المسرح. تختلف ردود أفعال الجمهور من شخص لأخر طبقا لخلفياته وتعليمه وثقافته. على سيبل المثال، يشعر البريطاني الأسود تجاه عطيل بشعور مختلف عن الأفريقي الأسود أو حتى البريطاني الأبيض. بالإضافة إل ذلك، فإن ردود أفعال الجمهور تختلف من ليلة إلى أخرى، طبقا للحالة المزاجية لفريق الممثلين، وكذلك للجمهور. وهذا يعنى أن هناك تأثير متبادل بين الجمهور والممثلين.

بينما يكون الجمهور عنصرا أساسيا في المسرح، على الجانب الأخر في الدراما التعليمية ليس هناك جمهور، كل المشاركون يشتركون في المُنتَجِ نفسه. يمكن أن يكون للمشاركين في أحد المشاهد إحساس الجمهور. على سبيل المثال مجموعة تقوم بالتمثيل ومجموعة أخرى تنتظر دورها. إنهم سوف يندمجون في وحدة واحدة. "في دروس الدراما، على أية حال، هناك تفاعل رمزي وحقيقي بين كل المشاركين بشكل آن. فورى داخل الحدث الدرامي" (Robinson, 1980, p.156).

العنصر الثاني الذي نحتاجه لتعريف الحدث المسرحي هو المكان. يتضمن تقديم العرض _ وهو أمر ليس حتميا دائما _ الفصل بين مكان العرض وبين منطقة المشاهدة والاستماع. ولهذا الفصل سببين: سبب وظيفي لتمكين جميع المشاهدين من مشاهدة العرض، وسبب فني، وهو تهيئة مكان العرض بأجواء خيالية لتحفيز المشاهدين.

على أي حال، هناك العديد من الأشكال من المسرح التي تمكن الجمهور من أن يكون جزء من العرض. في بعض الأحيان، يكون النص نفسه هو الذي يعطى الفرصة لمشاركة كل أو بعض الجمهور. يتراوح نطاق المشاركة ما بين مجرد ردود شفوية، بسيطة إلى دور فعال في العرض المسرحي. بعبارة أخرى، لا توجد فواصل ما بين الجمهور وخشبة المسرح، ويمكن للجمهور أن يمثل ويغنى ويحرك قطع الديكور ويناقش الأفكار. يمكن للجمهور أن يشارك بفاعلية في الأحداث اعتماداً على الموقف بدون أن يتم تدريبه مسبقا في البروفات.

قال نيكوى أخلبكوف ولى سترازبرج " نحن نحاول خلق ألفة بالجمهور، وعن طريق ذلك فان نحيط

الجمهور بعناصر تحفيزية من الجوانب. جمهور مسرحنا يجب أن يصبح جزءاً نشيطاً من الأداء في الحدث الدرامي" (Evans, 1984, p.78).

وقد عاد كل من أنتونين آرتو وجيرسى جروتفسكى وبيتر بروك وآخرون إلى العلاقات الحية بين الممثلاتِ والجمهور لأن جذور الدراما تكمن في التفاعلِ بين الممثلين والمشاهدين. مازال عنصر المكان موجود في كل أشكال المسرح. يظهر الحدث في مكان بعينه وهذا المكان يستخدم كجزءِ ضروري في الخبرة المسرحية.

في الدراما التعليمية، تُستخدم المنظومة المكانية للنشاط الدرامي من أجل خلق علاقة ديناميكية بين المشاركين، وبين المشاركين والأشياء الأخرى. يساعد استخدام الفراغ في أن يندمج المشاركون في الموقف وفهم سياق القضية أو الموضوع المطروح.

يكون العنصرَ الثالثَ هو المؤدى الذي يقدم الشخصية في الأحداثِ الخيالية لكي يجعل الجمهور يسمع ويرى من خلال حواره وتعبيره الجسدي وحركته. في المسرح، المؤدي جزءِ من العمل وذلك طبقا لرؤية المخرج. يتأثر المؤدي بالموسيقى والصوت والإضاءة والملحقات والمنظر المسرحي، والمكان والممثلون والعوامل الأخرى المحيطة به. في المسرح، أي أشياء تحدث يتم رؤيتها من خلال العناصر الأخرى. يجب أن يكون لدى المؤدي تقنيات ومهارات لتشغيل وإدارة العمل بشكل احترافي. من ناحية أخرى، يجب على المؤدي في الدراما التعليمية أن يظهر تعبيره بتلقائية مثل الهاوي. بالرغم من الاختلافات في المهارة بين الاثنين "لا

يوجد شيء في طبيعة النشاط نفسه يمكن القول بأنه أقل إبداعا وأقل حرفية للعناصر الفنية للأفراد" (Robenson, 1980, p.169).

المسرح هو الفن الذي يمكن أن يجمع كل ألوان الفنون، من أدب ورسم ونحت وعمارة وموسيقى ورقص. قد يكون من الضروري ربط عنصر من عناصر الأداء بعنصر أخر لإحداث التأثير الكلى مثل: التأكيد على إضاءة ديكور المسرح، أو طمس للمألوف لمصلحة الشخصية أو الضغط على الشخصية من أجل حبكة الرواية أو التقليل من أحد الأدوار على حساب توضيح دور أخر. يحتاج كل إنتاج مسرحي إلى جهد فريق عمل من أجل تحقيق الهدف المطلوب.

من أجل هذا، هناك من يرى أن المسرح فن " غير خالص " كما أشار بنتلي "أعنى شيء كخليط العناصر الكيمائية" (Brockett, 1969, p3) هذا التعقيد جعل العديدين ينظرون للمسرح من وجهات نظر مختلفة. أحد الرؤى ترى أن المسرح " مزيج فني " من الكلمات والخلفيات البصرية والموسيقى والحركة...الخ تم دمجهم سوياً في منتج واحد. وهناك وجهة نظر أخرى – المعروضة من قبل – ترى أن المسرح "غير خالص" لأنه ليس من منتج واحد فقط. على أي حال، المسرح له وحدته الخاصة لأن كل عنصر فني في الأداء هو عنصر مكمل للكل. المسرح في قوته وجاذبيته المتنوعة وحركته وحواراته وموسيقاه ورقصه ورسوماته المندمجة في منتج فني واحد، يسحر الآخرين في قالب جديد ومميز بالحيوية" (Brockett, 1969, p.6). لا يمكن أن تشير العناصر المسرحية والديكورات والأزياء والإضاءة والموسيقى والأقنعة إلى المكان والفترة التاريخية من خلال الوسائل البصرية والسميعة فقط، ولكن يضاف إلى

ذلك أنها تعكس الحدث الدرامي، وتوضح الحالة المزاجية، وروح المسرحية. يساعد استخدام العناصر المسرحية على تعزيز الوعي بعدم التصديق لكل من الجمهور والممثلين.

> *إن استخدام العناصر المسرحية تنتج علاقة قوية بين المشاهدين والممثلين لأن هذه العناصر الفنية تخلق الأسلوب ومناخ الأداء وهو الأمر الذي لا يعنى فقط جعل الممثلين قادرين على الاندماج في الموقف الدرامي، ولكنها أيضا تجعل المشاهدين مرتبطين بما يحدث على خشبة المسرح. هذا يخلق خبرة مشتركة بين خشبة المسرح والجمهور(El-Alfy, 1985).*

تلعب العناصر المسرحية دورا هاما كإشارات للموقف الدرامي. أوضح كير إلام إلى أن الإشارة تلعب دورا هاما كأداة نقل أو تعبير عن الموقف. لذلك فإن استخدام العناصر الفنية يلعب دورا رمزيا والذي يشارك في الموقف الدرامي وينقل المعنى من خشبة المسرح إلى الجمهور. بالإضافة إلى ذلك، فإن المعاني الاجتماعية أو الأخلاقية يمكن نقلها للمشاهدين أو المشاركين عن طريق العناصر الفنية.

> *كل سمة من سمات الأداء محكومة بجدلية تضمين الدلالة: المجموعة وجسد الممثل وحركته وحواره المحددين بالتغيير في شبكة المعاني الأولية والثانوية. إنها ميزة مهمة للتنظيم السيموطيقى للأداء المسرحي، الذي يستخدم ذخيرة محدودة من نقل الإشارة كي تخلق مدى غير محدود من الوحدات الثقافية، وهذه الطاقة القوية جداً كجزء من نقل الإشارة المسرحية ناشئ عن جزء من العرض الدلالي (Elam, 1980, p.11).*

في هذا المجال، فإن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية يمكن أن يصنع رمزيته المتوسطة ومن ثم البيئة المتخيلة والتي يمكن أن تُخلق للمهمة المتضمنة.

في المسرح، هناك مسئوليات خاصة بإدارة العلاقات والممثلين والنص والموسيقى والأزياء وإن اختلف نوع المسرح. تعتقد واحدة من المدارس الفكرية في المسرح، "أنه لابد أن يكون هناك شخص مسئول مسئولية نهائية عن قيادة فريق عمل وتحقيق الأهداف ووضع الأولويات، والتحكم في الشكل، وتقدير الأهمية النسبية للعناصر المختلفة، وفهم نوايا الكاتب وتوجيه كافة الجهود نحو تحقيق الرؤية" (Allensworth, 1976, p.2)

هذا الشخص غالباً ما يكون هو المخرج. عادة ما يتم تقديم العناصر الفنية المتنوعة من خلال فنانون مختلفون، وتختلف الفنون المتنوعة المتضمنة في الأداء حسب رؤية المخرج. "المخرج ليس مجرد وسيط ولكنه مسئول عن تصميم وتحديد وتنسيق الحركة على خشبة المسرح وكذلك الأزياء والإضاءة والرقص" (Brockett, 1969, p.8)

هنا توجد مقارنة مثيرة مع الدراما التعليمية. فإذا كان المخرج في المسرح هو المسئول عن الأداء، فإن معلم الدراما هو عامل مهم ومسئول عما يحدث خلال درس الدراما التعليمية أيضا. لذا، في أي فصل دراسي، للمعلم دور في اختيار النشاط والربط المعرفي وتشجيع تنمية المهارات وفرض معايير السلوك. في هذا الظروف، ما يتم تعلمه في الدروس ربما يكون نتيجة اختيارات المعلم، والتي تعتمد على عدة عوامل مثل الفلسفة الضمنية واتجاه الطلبة والمهمة التي يتم تعليمها. علاوة على ذلك هناك العلاقة بين المعلم/التلاميذ التي لها دور هام في بناء دروس الدراما. واحدة من مسئوليات المخرج هو أن يظهر أسلوب إخراج المسرحية في العرض.

الأسلوب خاصية جوهرية من العرض والذي يعكس سمات النص المسرحي على خشبة المسرح. وتمثل الأسلوبية خصائص الجو العام للعرض المسرحي في الصورة المرئية المسموعة، يجب أن تُوظَف في كل العناصر المسرحية لعرض. إنها تخلق الإيهام بالحقيقة ومن ثم تعزز العلاقة بين خشبة المسرح والمتفرجين.(Abou El-khir, 1988, p.85)

إذا أراد المخرج أن يقوم بإخراج مسرحية " بيت الدمية " لإبسن، فإنه طبقا للأسلوب الواقعي التقليدي عليه أن يترجم النص المسرحي إلى إضاءة وتمثيل وموسيقى وأزياء وديكور على خشبة المسرح طبقا لأجواء وفترة أحداث المسرحية. يحاول العرض أن يقنع المتفرجين بأن كل ما يشاهدونه هو حياة حقيقة.

على الجانب الآخر، فإن أسلوب العرض المسرحي ليس ضرورياً أن يكون مثل أسلوب النص المسرحي. " إن فكرة الحرية هى الفكرة المهيمنة والمسيطرة والأكثر إنتاجا في المسرح الحديث على الرغم من أن الأمر يشوبه أحيانا بعض الفوضوية" (Gassner, 1967, p.7). بمعنى آخر، إن مرونة المواثيق الدرامية والمسرحية معترف بها في العديد من المسارح التجريبية. على سبيل المثال، قدمت المخرجة الفرنسية آريان منوشكين بفرقتها مسرح الشمس مسرحية ريتشارد الثاني لشكسبير بطريقة (المسرح الياباني/مسرح نوNoh theatre). لهذا المسرح شكل مختلف في التمثيل والأزياء والحركة والموسيقى والأقنعة، وقد قامت آريان منوشكين بتغيير تقديم العرض من الأجواء الانجليزية في القرن السادس عشر إلى الأجواء اليابانية القديمة.

تبحث بعض جماعات المسرح التجريبي عن نوع معين من الحرية وهو عدم وجود مخرج بشكل رسمي (المخرج بمعنى المتحكم في العرض المسرحي). يقدم هؤلاء أدائهم من خلال رؤية جماعية فعلى سبيل المثال في كتاب (نحو مسرح فقير Towards a Poor Theatre) لجروتفسكى Grotowski وكتاب (أورجاست Orghest) لبيتر بروك Peter Brook حيث تعنى الرؤية الجماعية أن العرض هو تعبير عن صورة جديدة من خلال مجموعة تضم المخرج والممثلين وأي مشارك آخر، فهم يضعون جميعهم رؤيتهم في العرض. على أي حال، فإنه يفترض في هذه الدراسة أن المخرج مسئول عن العرض من اختيار النص حتى تقديم النص بصورته الحية أمام الجمهور. يبدو أن أفكار الرؤية الجماعية كمجموعة مترابطة يمكن أن تكون ملائمة وذات علاقة بأسلوب الدراما التعليمية لأن الدراما التعليمية هى عملية جماعية ويكون الناتج من النشاط الدرامي قد تم خلقه عن طريق أعضاء المجموعة. بمعنى آخر، فإنه في طريقة الدراما التعليمية، يقوم المعلم والتلاميذ بتحديد ما يودون اكتشافه، وكيف يمكن أن يفعلوه. الدراما التعليمية هى نشاط جماعي يمكن من خلاله للجميع أن يقوموا بالتخطيط والابتكار والمناقشة والارتجال وخلق نشاط درامي.

> *يعرف أعضاء المجموعات المشاركة بعضهم البعض في سياقات أخرى غير المسرح، ويحدث عادة بينهم تفاوض وإعادة تفاوض حول عناصر القوة والدرجة ومستويات التعاون والولاءات للجماعات الفرعية، والجماعات المناظرة. غالبا ما يكون القائد على وعى بذلك، وأيضا على وعى بالاحتياجات التعليمية والاجتماعية، والحدود بين الجماعة كمجموعة، وبين الأفراد داخل المجموعة (O'Toole, 1992, p.39).*

في المسرح، فان لكل مسرحية سماتها المتفردة، مثل الأسلوب والبناء والشخصيات والمكان والزمان،... إلخ. من المهم أن يدرك المخرج هذه

المزايا حتى تتضح رؤيتها من خلال العرض. وكما سبق أن أوضحنا أن المخرج يقوم بتحويل المادة من نص مكتوب إلى عرض على خشبة المسرح، أى من الوسيلة الأدبية إلى الوسيلة المسرحية. يمثل استخدام العناصر الفنية " البيئة الدرامية" واحد من أهم عناصر العمل في تحقيق الجو العام للعرض المسرحي والذي يخلق الصورة على خشية المسرح، والذي يخلق التناغم الأساسي للزمان والمكان والحدث والجو العام والتي ترتكز على جوهر المسرحية.

> *ينشأ الجو العام من مجموع ما تشكله بيئة المشهد من عناصر مرئية حين يتم دمج كل ما يمكن سماعه من عناصر صوتية، وعناصر مرئية، من مناظر، وإضاءة، وأصوات، وأيضا وسرعة وإيقاع لصوت الممثل مع الموسيقى والمؤثرات الصوتية والمدمجة بالزمان والمكان وفكرة المشهد، حيث يستدعى ذلك الجو العام المسرحي.(Canfield, 1963 p.49)*

إن استخدام البيئة الدرامية يمكن أن تخلق الإيهام بالحقيقة على خشبة المسرح أو تحقق وظائف اخرى. على سبيل المثال، إذا كانت المسرحية تقدم الحياة اليومية في مكانها الطبيعي مثل الأشباح لإبسن، فإن البيئة الدرامية سوف تنعكس على الأسلوب الواقعي على خشبة المسرح، لتحافظ على إطار الواقع. ومن ناحية أخرى، إذا كانت المسرحية أكثر تجريدية وتعبر عن النشاط الإنساني بشكل عام، فإن البيئة الدرامية يمكن أن تقدم هذه المسرحية من خلال أسلوب غير واقعي مثل الرمزية، أو التعبيرية، ... إلخ.

> *الهدف هنا هو تقديم خبرة في الإطار التجريدي أو التخيلي. يتم تقبل خشبة المسرح على أنها خشبة للمسرح كمكان يتم التعبير فيه عن الأفكار بطرق تقليدية محددة وتحوز على القبول العام. يتحرر الكاتب المسرحي والممثل من أى أعذار عن الانغماس في نوع من الاندماج*

حتى يبدو الأمر حقيقي. ما يتم تقديمه هو عالم من التخيل. لا شيء يتم التحكم فيه عن طريق قوانين الطبيعة، والعرض مسئول فقط عن سلامة الشكل الفني (Canfield, 1963, pp.33-34).

لكي نفهم بنجاح استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، سيكون من المهم أن نفهم أولاً طبيعة استخدام العنصر في المسرح. الحقيقة أن هناك طرق متنوعة لاستخدام العناصر الفنية في المسرح. كل واحد من هذا العناصر يعتمد على رؤية المخرج أو مجموعة العمل في العرض. إن مطابقة كل هذه الطرق توضح كيف يتم استخدام العناصر الفنية في طريق الدراما التعليمية.

يعتبر جوردن كريج واحد من أوائل المُنَظّرين للمسرح الحديث لتعريف أهمية العناصر الفنية في المسرح. وكريج أحد المخرجين المبدعين في المسرح الحديث، لأن لديه رؤية مسرحية خاصة حول استخدام البيئة الدرامية على خشبة المسرح. "قدم كريج التبرير المسرحي لأداء المخرج كطريق وحيد لتقديم نماذج الأداء المسرحي التي تتكامل فيها كل الإطارات من أجل خلق تناغم عاطفي واحد." (Innes, 1983, p.4)

يعتقد كريج في كتابه (نحو مسرح جديد Towards a New Theatre) أن المسرح" هو مكان لمشاهدة العروض، وقد نشأ هذا المعنى من الإغريق.."(Craig, 1913, p. A) لذلك فإن المسرحية كنص لا تكتمل بدون الحدث والألوان والخطوط والإيقاع والحركة أمام الجمهور. تضيف هذه العناصر حياة جديدة للمسرحية. من وجهة نظر كريج، هو المسيطر على حرفتها ومن ثم يمكنها تقديم رؤيتها للمسرحية من خلال اللون والنغمة والحركة والإيقاع.

حينما يقوم المخرج بتحويل المسرحيات عن طريق الممثلين ومنسق المناظر والمحترفون، فإنه يصبح محترف... مسيطر يستطيع أن يتحكم في استخدامات الحدث والكلمات والخط واللون والإيقاع، ومن ثم يمكنه أن يصبح فنان (Craig, 1911, p.148).

كان كريج يبحث عن نهضة فن المسرح. حيث يتم تقديم كل عناصر فن المسرح بطريقة متناغمة لكي تخلق تعبيرات عاطفية للجمهور.

يتكون من كل العناصر التي تتكون منها فن المسرح ليس هو فن التمثيل أو التشخيص، ليس المشهد أو الرقص ولكنه هذه الأشياء: الحدث الذي هو روح التمثيل، الكلمات التي هى جسد المسرحية، الخط واللون وهما لُب المشهد، الإيقاع وهو جوهر الرقص (Craig, 1911, p.138).

كان هدف كريج هو مساعدة الشاعر على خلق الإيهام، ذلك الجمال الإيهامى الذي هو التبرير الأساسي للعرض المسرحي. أراد كريج أن يعبر ليس فقط عن الجمال الخارجي، ولكن أيضاً عن الجمال الداخلي الكامن ومعنى الحياة. " لقد كان لدى كريج خبرة تعليمية في استدعاء صور أكثر جمالاً وإيحاءات، على خشبة المسرح، مما نشاهده في وقتنا هذا" (Symons, 1968, p.141). لقد خلق أجواء للمسرح أكثر من كونها مظاهر، حاول أن يقدم في أعماله للمشاهد أجواء المسرحية وليس مجرد صورة حقيقة على خشبة المسرح. على سبيل المثال، الإضاءة لدى كريج لم تكن تضيء ما يحدث على خشبة المسرح، ولكن تركز على الانفعالات العاطفية بين لحظة وأخرى. تعكس استخدام الظل والظلام كمناظر للضوء المندمج مع الكتل المعمارية أجواء الحالة. أنه مسرح الإيهام الذي يقدم الأجواء للصورة على خشبة المسرح بطريقة تثير خيال المشاهدين.

تستخدم هيثكوت في الدراما التعليمية عناصر المسرح من ظلام وإضاءة وصمت وصوت وسكون وحركة لكي تخلق الجو العام بالتركيز على المشاركين في المهمة المنوطة بهم. هذه النقطة سوف يتم شرحها لاحقا في الفصل الثاني.

يبدو أن كريج يريد أن يصنع تناغما لكل العناصر البصرية والبصرية السمعية للمسرح بطريقة عضوية لتحقيق المزاج والجو العام للمسرحية على خشبة المسرح، ومن ثم يخلق مستوى روحي للجمهور. إن الصورة على خشبة المسرح لا تقدم صورة فوتوغرافية، ولكنها تقدم صورة رمزية للمشهد. "ليس فقط الرمزية هى جذور كل الفنون، ولكنها جذور كل الحياة، بكل طرق الرمز تصبح الحياة متقبلة: نحن نوظف كل الرموز في كل وقت."(Craig, 1911, p.294)

على الرغم من توضيح أفكار كريج في استخدام العناصر الفنية، فإنه يركز على خلق البيئة العامة لكي تؤثر على الجمهور، إلا أنه في الدراما التعليمية، فإن خلق البيئة العامة يتم من أجل التأثير في المشاركين أنفسهم. علاوة على ذلك، فإن استخدام العناصر الفنية يزيد من إمكانية تنوع الخبرات من خلال (إذا لو) للمشاركين، الأمر الذي يعنى تحويل الموقف من العالم الحقيقي للعالم الرمزي. بمعنى أخر، يلعب استخدام العناصر الفنية دوراً رمزياً في الموقف الدرامي بحيث تقدم العناصر الفنية خدمة خلق بيئة (بناء التصور). يمكن هذا من أن يسهل من إعداد البيئة للموضوع حيثما يقوم المعلم والمشاركون ببناء الطرق النمطية من لعب الأدوار، واتخاذ القرارات، والتقييم والاعتقادات داخل الحدث الدرامي. لذلك،

فإن هذا يساعد المشاركين على الربط بين مستوى التفكير والمشاعر ومن ثم يصبحون قادرون على مناقشة الأفكار وأداء أدوارهم بجدية وفعالية.

حاول كريج خلق مستوى شعوري للجمهور، بينما أعاد بريخت صياغة استخدام البيئة الدرامية بطريقة عكسية عن كريج. يستخدم بريخت عناصر المسرح (البيئة الدرامية) لكي يحقق المسافة بين الجمهور، وما يحدث على خشبة المسرح. وما يقدمه الممثلون "يقدم المسرح كما نعرفه بنية المجتمع (المقدمة على خشية المسرح) العاجز عن التأثر بالمجتمع (في الصالة)" (Brecht, 1986, p.189). أراد بريخت أن يكسر ويدمر حالة المشاعر والجو العام من أجل أن يحفز الجمهور على أن يكون واعيا بما يحدث على خشبة المسرح كي يفهم وضعه الاجتماعي، والتزاماته، وكذلك الأحوال في المجتمع.

لدى بريخت في مسرحه الملحمي كلمة تعبر كبديل مسرحي للتقمص المسرحي العاطفي وهى كلمة Verfremdung والتي يمكن ترجمتها إلى التغريب، وهى" في أبسط معانيها هى جعل الأحداث غريبة وغير مألوفة على خشبة المسرح" (Gray ,1976, p.67) بمعنى أخر فإن تقنية العزلة تجعل الجمهور يرى الأشياء والأفكار غريبة على خشبة المسرح. والمقصود هو أن يشاهد الجمهور الأشياء والأفكار من وجهة نظر مغايرة.

> *النقطة الهامة في المسرح الملحمي هى أن رسالته قد تكون أقل لنداءات المشاعر من وجهة نظر المشاهد. بدلا من اندماج المشاهد للتجربة العاطفية، يمكن أن يكون هناك مشاركة لأشياء آخرى. وفي نفس الوقت، فإنه خطأ كبير أن يتم تجاهل العاطفة في هذا النوع من المسرح. (Brecht, 1986, p.23).*

الجمهور في المسرح التقليدي مندمج مع خشبة المسرح حيث يقدم لهم الحدث بالمشاعر والأحاسيس والخبرات. على أي حال، يصبح الجمهور في المسرح الملحمي مراقب على الحدث على خشبة المسرح. تصل للجمهور فكرة الاعتراف والإدراك لأنهم يقفون خارج الحدث ويأخذونه في اعتبارهم، يقول بريخت،

> *إننا لا نربط أنفسنا بشخصياته، ولكننا نأخذ موقف منهم. يتم رؤية الأشياء كأشياء بطريقة مدهشة. يدع بريخت أنه يشتق هذا البند الأخير من العلوم. ينظر أغلب الناس لسقوط التفاح على أنه أمر بديهي، ولكن إسحاق نيوتن أدهشهم. في المسرح البريختي يجب أن يكون الكاتب إسحاق نيوتن، وأن يصنع من جمهوره إسحاق نيوتن. (Bentley, 1965, p.161)*

يهدف المسرح الملحمي إلى عزل الجمهور لخلق تأثير الإبعاد وبالتالي لا يصبح الجمهور مندمج عاطفيا في الفعل الدرامي. يريد المسرح الملحمي أن يجعل الجمهور كمراقب للموقف على خشبة المسرح حتى يتخذ قرارات من الحدث على خشبة المسرح. وفقا لهذا، لابد للجمهور أن يفكر ويحكم. يتواجد جمهور بريخت خارج الحدث حتى يعيدوا التفكير في قضايا الحياة. "يقترح إيفانز أن بريخت قصد "أن يعلمنا المسرح كيف نبقى على قيد الحياة بدلا من أن نشعر أننا كنا نفكر" (Evans, 1984, p.68). يرى بريخت وآخرون أن المسرح هو محاكاة. من المهم أن يكون المسرح مسلي، ولكن لابد أيضاً أن يقدم رؤى جديدة وتصورات مثمرة حول موضوعات الحياة. لذلك، أراد بريخت من كل شخص من الجمهور أن يكون مفسرا وناقداً ومن ثم عضواً أكثر فاعلية في المجتمع، المسرح أصبح وسيلة تعليمية.

في هذا المنظور، فإن اتجاه بريخت يخالف وجهة نظر أرسطو حول الدراما. يركز أرسطو على أن الدراما هى مسألة ردود أفعال عاطفية. إنها مشاركة الخبرة بين الممثلين والمشاهدين. لذا، فإن الدراما تحقق مساهمات ايجابية لدى كلا الطرفين. يمكن للدراما أن تعمق فهمنا عن المشاكل التي نواجهها. ومن هنا يقدم أرسطو نظريته التطهير: والتي تقدم التراجيديا كتطهير للعواطف،

> *إذن التراجيديا هى تقديم حدث/فعل جدى مكتمل في ذاته وفي قمة ذروته، في لغة فخيمة بمجموعة متنوعة من الأدوار الفنية لكل أجزاء المسرحية، ومقدمة على شكل حدث وليس السرد ..... عن طريق وسائل الشفقة والخوف لإحداث التطهير للعواطف (Aristotle, 1972, p.56).*

تحاول الدراما الأرسطية أن تثير المشاهدين لجعلهم مندمجين داخل الموقف. حيث تكون العواطف عنصر هام بين المؤدى والجمهور. يجب أن تعمل كل عناصر المسرح كمنظومة متكاملة لخلق الأجواء لكل من العرض والجمهور. وبالطريقة نفسها، فإن أسلوب ستنسلافسكى في الإخراج يبرهن على أن كل العناصر المسرحية وكذلك الأسلوب التمثيلي يجب أن تخلق الجو العام وبيئة العرض للمشاهدين لكي يجعلهم مندمجين داخل الحدث على خشبة المسرح.

على النقيض من ذلك فإن بريخت يرفض طبيعية ستنسلافسكى من وسائل الإخراج والتمثيل التي تجعل من الممثل داخل الشخصية، وتقديمها من خلال التعبير العاطفي. نتيجة لدعم بيئة خشبة المسرح، فإنه يجب تقديم الإيهام بالواقعية كي يضع الممثل والجمهور في الحالة العاطفية.

بعبارة أخرى، أراد ستنسلافسكى أن يضع الممثلات في القضايا الروحية الداخلية ليستدعي عواطفهم من خلال طريقة (إذا لو). استخدم ستنسلافسكى طريقة (إذا لو) ليجعل الممثل يزيد من قيمة المشاعر في حياة الشخصية، فهي تساعد وتنشط الممثل على التخيل. تنقل طريقة (إذا لو) الممثل من خبرته الشخصية الحقيقة إلى مشاعر حياة الشخصية التي يؤديها، فهى تصنع للممثل الإحساس بالشخصية. "ترتبط كلا الأهداف النفسية والطبيعية بالمشاعر المنطقية" (Stanislavski, 1963, p.55). يجب على الممثل أن يشعر بما يمثله بصدق وليس بشكل مصطنع. لا يقدم الممثل الشكل الخارجي للشخصية، ولكنه يقدم المشاعر الداخلية للشخصية.

يريد ستنسلافسكى اندماج حقيقي للمشاعر في الشخصية وليس مجرد مشاعر ميكانيكية مجردة. يحتاج أسلوب ستنسلافسكى أن يقدم الممثل الشخصية من المزاجات والمشاعر الداخلية وليس من خلال التصرفات الخارجية. يجب على الممثل أن يقدم الإيهام الكامل بالحقيقة. لذلك، فإن ستنسلافسكى رفض أن يقدم الممثلون الروس المعاصرين التمثيل بطريقة طبيعية فيزيائية بحتة.

> *اجعلهم يتدربوا مئات المرات، اصرخ وهم في قمة علو أصواتهم، وهم مجهدون، اخلق فيهم المشاعر الطبيعية الخارجية في محيط أجسادهم وهم سيفعلون ذلك بصبر وبلا ضجر كي يتعلموا كيف يتم تمثيل الدور (Stanislavski, 1948, p.526)*

في المسرح، تجبر طريقة ستنسلافسكى (إذا لو) الممثل على أن يستدعى العواطف، وأن يشعر أنها تعيش في أجواء أخرى. بينما الدراما التعليمية

تستخدم (إذا لو) من خلال تحقيق فكرة (الكذبة الكبيرة) للمشاركين. في هذا المجال، فإن قبول فكرة (الكذبة الكبيرة) تخلق شعور بالتواجد في موقف رمزى.

على الجانب الآخر، في مسرح بريخت الملحمي، يقوم الممثل بتمثيل الدور بطريقة تصويرية وصفية. وهذا يعنى ألا يندمج الممثلون في مشاعر الشخصية وتأخذ بالجمهور إلى مستوى المشاعر. "يجب على الممثل والمشاهد ألا يقتربان من بعض، وعليهما أن يتحركا كلا على حدة، وأن يتحرك كلا منه من نفسه، مع افتقاد عنصر الخوف الذي هو من الضرورات (Brecht, 1968, p.26). إذن، تمنى بريخت الابتعاد عن المدرسة الطبيعية القديمة للتمثيل بالعواطف الشاملة. هذا النوع من التمثيل لا يقدم المجتمع العلمى.

> *يقوم الممثل(البريختى) بالدخول والخروج في الشخصية كي يظهرها بصورة أوضح، ويصنع علاقة مع الجمهور، ويتطلب الأمر أن يضع توضيحات على الموقف، وكذلك الدلالة الاجتماعية للموقف في الشخصية داخل الحدث الدرامى وفي طبيعتها النفسية (Bartram, 1982,p.142).*

إذن فالممثلة لا ينبغي أن تكون السيدة التي تمثل، ولكن يجب عليها أن تصف الشخصية التي تمثلها كما هى موصوفة في المسرحية. إذا أرادت الممثلة أن تلعب دور "أنتيجون"، فليس عليها أن تشبه "أنتيجون " ؛ ينبغي أن تظهر بشكل حاسم وموضوعي كيف تتصرف "أنتيجون" في مختلف المواقف التي وضعها الكاتب.

في المسرح الملحمي، كل العناصر المسرحية من نص وتمثيل وموسيقى وملابس وإضاءة وأقنعة مخصصة حتى النهاية لاستبدال المسرح الخيالي بالمسرح العلمي. بعبارة أخرى، يتم استخدام هذه العناصر كي تمنع التقمص العاطفي عن طريق صناعة وعى الجمهور من خلال الصورة المسرحية (Peacock, 1960, pp.165-166) وأيضا لتحسين النشاط الفكري من أجل تعليم الجمهور. أراد بريخت من الجمهور أن يفكر في القضايا التي يطرحها العرض المسرحي، وينتبه لرد الفعل أكثر من أن يشجع على الاندماج في العرض.

> *تقدم النظرية الشهيرة لـبريخت في الدراما، محاولة ليست فقط لاستبدال المسرح التجاري والرأسمالي، ولكن أيضا من أجل مسرحي دعائي غير رأسمالي أكثر قيمة فكري. (Bently, 1965, p.139)*

لذلك، فإن كل عناصر العرض والتي هى البيئة الدرامية في المسرح الملحمي يجب أن تخلق تغريب للجمهور. يتم تصميم هيكل خشبة المسرح في المسرح الملحمي بطريقة توحى بعدم الإيهام للجمهور. على سبيل المثال، في العرض الأول لمسرحية "الأم" كتب بريخت :

> *إن خشبة مسرح **كاسبر نيهر** ليس من المفترض أن تقدم أي عرض منطقي عقلاني. إنها تعالج اتجاهاً للحوادث العارضة المقدمة من حيث أنها تقتبس وتروى وتقدم وتستدعى الدلالات الضئيلة للأثاث والأبواب والخ، ومحدودة بالأهداف الموجودة في المسرحية، بمعنى أنه بدونها فإن الحدث يمكن أن يتغير أو يتم تبديله. يتم إنشاء مجموعة من الأنابيب من الحديد بطول يعلو عن قامة رجل وبطريقة عمودية على خشبة المسرح، كما يتم وضع أنابيب أفقية تحمل مناظر على أقمشة يتم تعشقيها في الأنابيب العمودية، بحيث يتم التبديل السريع. هناك أبواب معلقة على هذه الإطارات ويمكن فتحها وغلقها، كما توجد قطعة من*

القماش في خلفية المسرح، بحيث يتم العرض عليها من نصوص أو صور تظل موجودة خلال المشهد وبذلك تظل هذه الشاشة جزءاً من الخلفية. وهكذا، فإن خشبة المسرح لا تقدم إشارة ضمنية إلى حجرات حقيقة فقط ولكنها تقدم الصور والنصوص من أجل إبراز حركة الأفكار العظيمة التي تبرزها الأحداث... هذه لا تصف للمشاهد ولكنها تحجبه، فهى تمنع عاطفته الكاملة وتعترض اندماجه العاطفي.

(Brecht, 1986, pp.57-58)

أن التبرير الرئيسي لاستخدام الفراغات وهيكل خشبة المسرح، هو مساعدة وإنجاز الممثلين والمجموعات على الحركة، وكذلك تنظيم مكان محدد للموسيقيين، لكي يظهر عملهم للجمهور، وكذلك وضع عدد من الأجهزة والدعامات في أماكنها المناسبة. وهكذا، بينما أراد كريج بيئة متكاملة على خشبة المسرح، فإن مناظر تؤكد على سلسلة من العناصر المتحركة المستقلة. وتصنع هذه العناصر بواقعية بحيث أنها لا تخلق الإيهام في استخدامها. علاوة على ذلك، يستخدم بريخت إضاءة قوية في كافة الأنحاء على خشبة المسرح "حتى في المشاهد الليلية كي يتجنب إعطاء أي فرصة للمشاهد في السقوط في أحلام اليقظة أو أن يرتبط في الظلام بمن حوله" (Gray, 1976, p.67). لذا، فإن الإضاءة في المسرح التقليدي/القديم هى إضاءة غير مرئية، لكن لدى بريخت فالإضاءة تكون ظاهرة للجمهور على خشبة المسرح.

لا أحد يتوقع أن تكون هناك إضاءة غير مرئية في حدث رياضي مثل مباراة للملاكمة. فمها تكون الاختلافات بين عروض المسرح الحديث و العروض الرياضية، فإنه لا يوجد بهما نفس الإضاءة المختفية في المسرح التقليدى/القديم(Brecht, 1986, p.141)

.

الموسيقى في المسرح الملحمي لا توضح النص، ولا تصبغ الحالة النفسية عليه، ولكنها تُصعَد النص وتأخذ وضعا يخلق الجو العام للحدث. بالإضافة إلى ذلك، فإن غرض الأغنية ليس فقط تحقيق الاتصال العاطفي مع الجمهور، ولكن لإبراز إيماءات الكلام. لذا، يجب على الممثل أن يفهم أن "هناك نوع من الكلام مع الموسيقى له تأثير قوى ورزين وصلد مستقلاً عن الموسيقى والإيقاع" (Brecht, 1986, p.45). على سيبل المثال، في مسرحية " الأم شجاعة" لبريخت فبينما الأم في موقف الحرب، فإن الجمهور يستمع إلى قصتها.

فهي تغادر خشبة المسرح يؤدى بخشونة الأغنية المتفائلة، والتي بدأت بها المسرحية في حين يقوم بريخت بالقطع عليها بموسيقى عسكرية ساخرة. هذا التباين يستخدم غالباً، وأحياناً يصبح خدعة، أو تغيير لنوع العاطفة، ولكن بريخت يفعل ذلك بشكل مدروس مما يجعل الشعور يخزن أو يؤسس ما يطلق عليه atmospherics/الأجوائية، والذي يتحول إلى الفكر والحكم الأخلاقي (Adler, 1967, p.311).

لذا، فليس هناك تطهير وليس هناك تقمص عاطفي. حاول بريخت أن يقصى الموقف، ويقف على مسافة منه، ليحكم عليه حتى يسلط الضوء القوى على الموقف، ومن ثم يستوعب المشكلة. الجمهور لا يمتلك القوة لمساعدة الشخصية، ولكنه يجب أن يعرف ما يحدث من أخطاء في المجتمع. تلعب المؤثرات الصوتية نفس الدور. فعلى سيبل المثال، في عرضه " كوبنهاجن " يقدم الجرامفون تسجيلات لضوضاء حقيقة على خشبة المسرح. هذا يضيف بقوة لإيهام المشاهد بأنه ليس في المسرح" (Brecht, 1986, p.102).

لا يتم استخدام الملابس لتقديم تأثيرات خيالية أو واقعية على العرض ولكن لتقديم حقيقة الشخصيات للجمهور في الموقف. " باستخدام الملابس فإنه يجب أن يتم عرضها بطريقة واقعية وكلاسيكية إنها هنا ليست للتقمص العاطفي لكنها هنا لكي يتم الفهم. المشاعر هنا يجب أن تكون خاصة ومحددة"(Brecht, 1986, p.15). على سبيل المثال، في عرض " كوبنهاجن "

> *كانت ملابس النساء ملونة، وغير مرتبطة بموضة معينة، ارتدى الفلاحون بنطلونات سوداء وقمصان كتانية وقباقيب، بينما زي ميسينا كان الملابس التقليدية للبرجوازيين الصغار (Brecht, 1986, p.102).*

يستخدم المسرح الملحمي عنوان فرعى لكل مشهد في المسرحية. يظهر هذا العنوان أمام الجمهور لكي يحفز نشاطاتهم الفكرية. ومن ثم فإن لدى الجمهور فرصة لكي يقرأ العنوان، ويفكر في الحدث. يقدم هذا النوع من المسرح إعلانات تعطى للجمهور نظرة موضوعية على الموقف. العناصر الفنية المسرحية الأخرى مثل الأقنعة، والملحقات، والقصائد الغنائية، والموسيقيين على خشبة المسرح...إلخ كلها تُستخدم لإعطاء نفس التأثير. لذا، فإن الجمهور لا ينسى مطلقا ذلك أنه في صالة عرض.

> *نحن نحتاج إلى نوع من المسرح، ليس فقط لإطلاق عنان المشاعر والبصيرة والنزوات الممكنة المتضمنة في المجال التاريخي المتفرد للعلاقة الإنسانية التي يتم فيها الحدث، لكن نحتاج إلى أن نوظف ونشجع التفكير والمشاعر التي تساعد على تحول المجال نفسه (Brecht, 1986, p.190).*

تظهر هذه الأفكار بصورة واضحة ووثيقة الصلة عند بريخت في علاقته بالمسرح، ولكن ماذا يمكن قوله فيما يخص الدراما التعليمية. بالنسبة

للدراما التعليمية، فإن المعلم يمكن أن يلعب دورا هاما في (التغريب) من خلال الأفكار أثناء وبعد دروس الدراما. يمكن للمعلم أن يحسن من فهم المشاركين عن المهمة المطلوبة، من خلال المناقشات، والمفاوضات. علاوة على ذلك، فإن استخدام العناصر الفنية في موقف ما يمكن أن يخلق غرابة في الحدث. على سيبل المثال: فإن استخدام قناع بعينه أو قطعة موسيقية في مشهد في دروس الدراما يساعد على عزل الحدث الذي يتم من خلاله الموقف، ويضع حدا للاندماج العاطفي في العمل. الغرض هنا هو جعل التلاميذ تفكر فيما وراء العمل/الحدث. وفي هذا المجال، فإن العناصر الفنية لا تعكس خلق بيئة درامية، ولكن تلقى الضوء على الوعي بالحدث.

المسرح التعليمي

هناك صعوبة في تصنيف المسرح التعليمي بسبب التفاعل بين العناصر المسرحية، والطريقة التربوية. لذا، يوضح هذا القسم سمات المسرح التعليمي حتى يتم فهم تطبيقاته.

هناك جدل حول المسرح التعليمي، إذا ما كان مسرح أم تعليم. ولقد سلك تونى جاكسون طريقاً لحل القضية حينما كتب أن المسرح التعليمي

> *هو شكل من أشكال المسرح الذي ظهر كاستجابة مباشرة لاحتياجات كلا من المسرح والمدارس، والذي أراد تسخير التقنيات والإمكانيات التخيلية للمسرح في خدمة التعليم (Jackson, 1980, p.viii).*

بهذا المعنى، فإن المسرح التعليمي هو وسيلة دراما تعليمية وفي نفس الوقت لفن المسرح. يهدف المسرح التعليمي إلى دمج الطلبة، وإثارة اهتمامهم بموضوع أو ظروف أو قضية حياتية، وتشجيعهم على تعلم هذا الموضوع أو القضية وقيادتهم إلى المعرفة وارتباطها بالعالم من حولهم،

> *المسرح التعليمي هو مجال متميز يتم فيه دمج مهارات وتقنيات المسرح التقليدي، بالفلسفة والممارسة التعليمية الحديثة، من أجل خلق وسيلة تعليمية لها التأثيرِ العاطفي والثقافي مباشرة على الجمهور.(Joyce, 1980, p.25)*

عادة ما يُؤدَى المسرح التعليمي بمجموعة من الممثلين/المعلمين الذين غالباً ما يكون لديهم خبرة في كلا المجالين، حيث يقموا بكتابة أو تأليف مسرحية تتعلق بموضوع تعليمي. على سبيل المثال، تهدف برامج المسرح التعليمي كما في فرقة ليدز بلاى هاوس "Leeds Playhouse" إلى وضع عدة أسئلة وتقديم عناصر متنوعة تتراوح ما بين نشاطات عبر مناهج تعليمية ولغة انجليزية وفنون وجغرافيا وتاريخ وموسيقى.. إلخ. إنه

لشيء حيوي لربط الأحداث في البرنامج مع خبرات بقية الأطفال عن طريق نقلهم من ما يعرفونه بالفعل إلى ما هو جديد ويمثل تحديا لهم (Schweitzer, 1980).

تتعامل جماعات أخرى للمسرح التعليمي مع قضايا اجتماعية وسياسية في برامجها. على سبيل المثال، تهدف جماعة الدوقات The Dukes للمسرح التعليمي في لانكستر إلى:

> *فحص مجتمعنا والسؤال عن قيمه على كل المستويات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية والجمالية من خلال استخدام المسرح الجيد الذي يمتلك وظيفة اجتماعية قيمة في تقديم ساحة تنافسية يمكنها تقديم هذا الكشف، حتى يحافظ على اختيار الموضوع الفوري والشخصي والاجتماعي والسياسي ذوى الصلة بالجمهور والمشاركين(Dobson, 1990).*

يؤمن هذا النوع من الجماعات بأهمية تعزيز فكر الطلبة حول مشكلة الحياة الحقيقة إلى حد مساعدة المشاركين في مواجهة مشاكلهم، لا أن يختفوا من الحقيقة داخل العالم الخيالي. بطريقة واضحة، فإنه من الأهمية فهم العالم من أجل تنمية الاتجاه التحليلي في الحياة، بالإضافة إلى أهمية معرفة حاجات المشاركين. وفي هذا المجال فإنه على المسرح التعليمي أن يحدث توازن بين المشاكل المعقدة للحياة الحقيقة، وبين المشاركين الذين سوف يقدمونها من خلال قضاياهم.

تستخدم عملية الإخراج للعرض في المسرح التعليمي العناصر المسرحية مثل الموسيقى والإضاءة والديكور والملابس والأدوات المسرحية.. الخ في خلق بيئة درامية للمسرحية إلى حد تحقيق الأهداف التعليمية. "غالبا ما يتضمن المسرح التعليمي تصور لبرنامج عمل كامل بالحدث المسرحي

كمحفز رئيسي لعلمية تعليمية أعمق وأغنى في المادة المعرفية والفنية"(Jackson, 1980, p.ix). ويمكن أن يتضمن أيضاً درجة من مشاركة الطلبة من خلال الدراما أو ربما من خلال المناقشة المرتبطة بالأداء.

العامل الرئيسي في منهج المسرح التعليمي هو أن تكون الأفكار وتقنيات الأداء مناسبة للجمهور. وبينما يذهب الجمهور من مختلف الأعمار والجنس والطبقة على المسرح لكي يشاهدوا العروض، فإنه في المسرح التعليمي، يتم توجيه العرض إلى مجموعة عمرية معنية، على سبيل المثال، الأطفال والطلائع وطلبة الثانوي أو أي مجموعات أخرى. لذا، فإن عناصر الإنتاج تُبتَكر كي يحقق البرنامج أهدافه، وكذلك تطور المفاهيم المحفزة للجمهور من خلال وسيلة فنية وتربوية. أيضاً، في أسلوب الدراما التعليمية، يعمل المعلم مع أعداد صغيرة من الطلبة، وعادة ما يكونوا في فصل واحد. في المسرح، يبدو أن هناك موقف عام وفجوة بين الجمهور والممثل، بينما في المسرح التعليمي فإن هناك موقف محدد، وهو علاقة خاصة بين الممثل/المعلم وبين الطلبة. على أى حال فإن الموقف في الدراما التعليمية هو موقف أكثر خصوصية بين المعلم والمشاركين.

سوف يتضمن هيكل برنامج المسرح التعليمي على محتوى من تقنيات تعليمية، من حل المشاكل المعقدة، حتى التمثيل الصامت. تعتبر العناصر المسرحية للبرنامج أداة وليست غاية في حد ذاتها والتي تقدم الوصف والإثارة والتمثيل. عادة ما يظل الممثل/المعلم متقمصاً الشخصية خلال البرنامج، ويعمل مع التلاميذ لمساعدتهم في حل المشاكل المختلفة التي يواجهونها أثناء الذروة (Redington,1983, p2).

يهدف العرض المسرحي إلى الترفيه وتقديم فنون المسرح للمشاهدين، بينما يمكن للمسرح التعليمي تقديم الترفيه وفي نفس الوقت يستخدم المسرح كأداة لتحقيق أهداف تعليمية.

> *يرشد البرنامج الطلبة كي يستخدموا ذكاءهم لتحليل المشاكل وحلها إن استطاعوا، أو على الأقل كي يواجهوا حقيقة المشاكل التي لا يمكن تفسيرها. يفتح المسرح التعليمي أفاقا أوسع للطلبة أكثر من المدرسة والبيت، ويقودهم للتساؤلات حول القضايا التي يرونها ويسمعونها ويرسمون أحكامهم النهائية* (Redington, 1987, p. iv).

إن استخدام العناصر الفنية كجزء متكامل من العرض المسرحي يمكن أن يساعد على خلق بيئة العرض التي تشجع الطلبة على أن يندمجوا في الأحداث. وعلى الجانب الأخر فإن هذا يسهل على الطلبة أن يفكروا حول المسرح كشكل فني، وكوسيلة للاتصال، وكذلك كمكان لالتقاء الفنون. يُحَسّن هذا من تجربتهم الجمالية، ويقدم الفهم حول تحقيق عرض قائم على فريق عمل خلّاق.

يستخدم مسرح بريخت العناصر المسرحية لكي يجعل المشاهدين واعيين بمكونات العرض ليحقق الإدراك بالقضايا السياسية. على أي حال، فإن استخدام العناصر المسرحية في المسرح التعليمي يحاول أن يساعد المشاركين على فهم وإدراك القيم المُتَعلَمة في العرض. هذا الفهم والإدراك يمكن أن يتحقق خلال المناقشات بين الممثلين/المعلمين وبين الطلبة خلال أو بعد العرض الذي يحث وينعكس على وجهة نظر الطلبة حول المهمة المندمجين فيها. يستخدم مخرج المسرح التعليمي عدد من تقنيات

الاغتراب/العزلة . كما في المسرح الملحمي . الذي يرفع وعى الجمهور أكثر من اندماجهم في الارتباطات العاطفية في العرض المسرحي.

وكما تم توضيحه من قبل، فإن هدف مسرح بريخت هو أن يجعل الجمهور واعى بوجوده في المسرح كي يجعلهم يفكرون في القضية المعروضة على خشبة المسرح. في هذا السياق، فإن خشبة المسرح هى المنصة للتعليم السياسي والاجتماعي للمشاهدين. ومع ذلك، فإنه في برنامج المسرح التعليمي يوجد مسافة بين العالم الحقيقي، والعالم المفترض في العرض. يحاول الممثلون/المعلمون أن يجعلوا الطلبة على وعى بالقضايا المتضمنة خلال أو بعد العرض. كما تم التوضيح، تقدم بعض المسارح التجريبية الفرصة للمشاركة بين الممثلين والجمهور. يستخدم المسرح التعليمي نفس التقنيات في العرض المسرحي.

> *كان هناك مسرح يركز على جذب الانتباه، والأفكار، المعتمدة على التخيل والمباشرة، ويشجع على التفكير، والفهم من خلال الجماعة. المسرح كمبنى ليس مهم في حد ذاته، ولكن الأهمية هى الاتصال الحيوي بين تفكير البشر ومشاعرهم وأفكارهم واستجابتهم للموقف المُعاش. صُمم المسرح التعليمي منذ البداية ليكون هكذا (Vallins,1980, p.14).*

هذا الشكل من أشكال المشاركة يعطى للطلبة الفرصة – للفرد والمجموع – لكي يصبحوا مندمجين مع العرض، وأن يتفاعلوا مع المشاعر والمشاكل في المواقف المختلفة. يمكن أن يتم تشجيع الطلبة بأن يُسمح لأفكارهم بأن تأخذهم نحو كل أنواع الاتجاهات المختلفة الفكرية والفنية حول العرض.

الدراما التعليمية

قبل أن يناقش الباحث خصائص الدراما التعليمية بالتفصيل، في الفصل الثاني والثالث، فإنه من المفيد أن يتم تقديم تعريف إجرائي للدراما التعليمية، وهو ما يوضح المعنى المستخدم خلال هذه الدراسة.

الدراما التعليمية 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.

كما تم التوضيح من قبل، بينما 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.

نظرة عامة على المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية

من الاستعراض السابق، فإنه يبدو أن هناك اختلافات بين المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية. نحاول في هذا القسم وضع الخطوط العريضة للتشابه والاختلاف بين هذه المصطلحات.

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 ـ في نفس هذه المجموعة ونفس الوقت ونفس السياق ـ 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 والمسرح التعليمي.

عملية التعلم

تختلف طبيعة تعلم المسرح عن طبيعة التعلم من خلال الدراما التعليمية، مثلما تختلف أشكال المسرح عن أشكال الدراما التعليمية. في المسرح، فإنه يتم تقديم العرض للجمهور.

> *وهو ما يعنى أن المسرح يُخلق لكل من المشاهدين والمشاركين من خلال الاستخدام الوظيفي والرمزي للحضور الإنساني للممثل في الزمان والمكان. وهذا يمكن تطويره من خلال استخدام الأشياء الرمزية، وكذلك الضوء والصوت* (*Neelands, 1990, pp.34*).

في الدراما التعليمة، تقوم كل المجموعة بما فيهم المعلم بالاندماج في موقف واحد حيث تكون اللغة والحوار والدور المسرحي، واستخدام العناصر الفنية محكومة بالوسيلة الدرامية. وهذا يعنى أن الشكل والمعنى غير منفصل عن العناصر بل مترابطة بطريقة قوية. "تختلف الدراما عن أشكال الفنون الأخرى في أنها تستخدم الزمان والمكان...وتكمن قوتها في استيعابها للبعد الوحيد للحدث كي تحث على قيمة المعنى الكامن في الحدث" .(Bolton, 1986b, p.223) في هذا المجال، تقدم وسيلة الدراما التعليمية الفرصة للمشاركين في أن يندمجوا في السياق الفعلي الذي يساعدهم على مناقشة المعنى للمهمة المندمجات فيها. في هذا المجال، فإن فرص التعلم للفرد والمجموعة يمكن أن تتحقق داخل هذه الوسيلة. أيضاً هناك فرصة هامة للمعلم من ملاحظة سلوك المشاركين لتقييم ردود أفعالهم من خلال الأفكار حول المهام المندمجات فيها. هناك علاقة مباشرة بين كل المشاركين.

على سبيل المثال، في المسرح، يتم استخدام اللغة كوسيلة لتقديم الموقف والشخصيات والمكان ... إلخ. يحمل استعمال اللغة رسالة إلى الجمهور طبقا لرؤية المخرج. يحاول الجمهور أن يعرف ماذا يحمل الأداء لهم. على أي حال، في الدراما التعليمية، يستخدم المشاركون أنفسهم اللغة كي يخلقون الدراما من خلال المناقشة والدور المسرحي والأفكار. تكون اللغة مرتبطة في المسرح بالجمهور، بينما في الدراما التعليمة، يخلق المشاركون لغتهم ويساعدهم المعلم على فهم تطبيقاته. بهذا المعنى، تكون الدراما التعليمة وسيلة للتفاعل الاجتماعي ويمكن أن تساعد المشاركين على فم اللغة وإدراك ممارستها.

بمعنى أخر، فان المسرح يعكس ثقافة المجتمع للجمهور. يتم خلق هذه الثقافة للجمهور عن طريق الفنانين البارعين. على سبيل المثال، يقدم العرض المسرحي مسرحية عن العصر الفيكتوري. هذا يعنى أن العرض لا يقول للجمهور مجرد قصة عن فترة الفيتكوريين ولكن الأداء يوضح بالأمثلة ثقافة المجتمع الفيكتوري في عدة تفاصيل مثل السلوك والأفكار والأزياء والموسيقى وفن العمارة.. الخ. على أي حال، فإنه من خلال عملية الدراما التعليمية، يخلق المشاركون ويستعرضون الثقافة داخلهم من خلال الاتصال بين المعلم والمشاركين. على سبيل المثال، يمكن للمشاركين أن يندمجوا في الموقف الدرامي ويبنون العملية الدرامية من خلال مناقشة موضوع وأفكار النشاط الدرامي وتقديم البيئة المتعلقة بالموضوع من خلال استخدام عناصر فنية مختلفة مثل الموسيقى والأزياء والأدوات المسرحية.. الخ.

على الرغم من حقيقة أن المنهج مختلف بين الدراما التعليمية والمسرح والمسرح التعليمي، إلا أنه هناك نقطة ينبغي أن نشير إليها هنا هو أن جميعهم يقدمون نوعا من التعلم يتعلق بالعالم الشخصي والموضوعي للمشاركين. "إن القيمة الرئيسية للدراما، كما أراها، هى شكل من التعليم الاجتماعي، ويشترك المسرح والدراما التعليمية في نفس الوظائف الاجتماعية"(Robinson, 1980, p.141) . بكلمات أخرى، فإن التدريس هو واحد من التشابهات المهمة بين المسرح والدراما التعليمية والمسرح التعليمي. فهم لا يقدمون فقط ترفيه وحالة شعورية، ولكن أيضاً يقدمون تعليم وفهم عن قضايا الحياة. يشترك المسرح التعليمي والدراما التعليمية في الأهداف. كلاهما لديه تغير في الهدف الرئيسي الذي يبغيه" (Bolton, 1980, p.73). مهما كان موضوع الدراما، فإن المشاركين قادرون على فهم القضايا من خلال العملية الدرامية.

> *هناك تشابه أخر بينهم في أن كلا من المسرح والدراما التعليمية ترتكز على تصوير الأدوار والشخصيات؛ كلاهما يستخدم الفراغ والزمان، والأشياء كوسائل رمزية. كلاهما يرتكز على الشخص كوسيلة للتعبير. والبعد المميز لمضمون كلاهما، هو سلوك رد الفعل البشرى بين الأشخاص والحدث الاجتماعي في الحدث الدرامي (McGregor, 1977, pp.18-19).*

يعتبر المسرح طريقة هامة لتعبير الأطفال عن ذواتهم، ولمساعدتهم في تعلم مهارات مختلفة لأنهم يقدمون مختلف الفنون للجمهور. إنها طريقة للتعلم عن طريق العمل.

> *ترتكز إمكانية تعلم المسرح كعملية فنية على وعى الطالب والإدراك النقدي للعلاقة بين مضمون مجال الدراما (بعض سمات التجربة الإنسانية)، وبين بعض*

الأعراف التي تستخدم للمشاركة في المضمون(*Neelands, 1990, p.62*).

من خلال فن المسرح، يمكن للمشاركين أن يفهموا المعاني الشخصية والمجتمعية من خلال النص يمكن أيضا أن نفهم ونمارس فنون مختلفة مثل النص والموسيقى والأزياء والإضاءة...الخ. يندمج المشاركون في المسرح في عالمان محددان، السياق الحقيقي (الإعداد للعرض) و العالم المتخيل (للعرض نفسه) في هذا المجال، فإن المسرح "يسمح للمشاركين في التحرك في بعد رمزى للمسرح كوسيلة لتطوير فهمهم لكل من الخبرة والعرف(Neelands, 1990, p.66). لذا، يمكن أن يدركوا أوجه العمل في وسط رمزى.

> *بكل تأكيد، إن دراسة تاريخ المسرح وأساليبه المختلفة في التمثيل والكتابة في ثقافتنا والثقافات الأخرى هو شيء ذو قيمة كبيرة. حينما يتم وضعهما في السياق الاجتماعي، فإنهما يوضعان إلى جوار فن العمارة والفنون لكي يساعدونا على فهم الناس خلال سياقهم الثقافي. إنهما يساعدان لاكتشاف ماذا أبدعت الشعوب والثقافات في زمنهما كي تصبح بهذه الأهمية*
> *(Heathcote, 1980, p.11).*

الدور

يختلف مصطلح الدور في وظيفته وخواصه من منظور لأخر. فبينما يتفاوت تقديم الأدوار في العرض المسرحي طبقا للآراء البرختية أو الإستنسلافسكية حول المخرج أو الممثلين، فإن الدور في المسرح يختلف في عدة أوجه مهمة عن الدور في الدراما التعليمة سواء كان دور المعلم أو دور الطالب. يكمن الاختلاف في القدرة على التحريك المرن للدور

داخلياً وخارجياً في الدراما التعليمية من أجل خدمة متطلبات التعلم. في أسلوب الدراما التعليمة، تعتبر إستراتيجية (المعلم الممارس لدور) من الاستراتيجيات التدريسية المؤثرة حيث يصبح المعلم جزء من النشاط الدرامي. يقوم المعلم بالاندماج في دور كي يطور القصة والمشاعر والشخصيات..الخ. وعلى الجانب الأخر، فهى يخرج منه ليحقق المسافة والموضوعية للأفكار.

> *هذا يقدم دليل للأطفال على أن المعلم ملتزم بالدراما، وما يمكن تقديمه يعتمد على حالة الدور الذي يتم اختياره وانتظامه وطريقة إعطاء مساحة واسعة من المسئولية للأطفال من الناحية الدرامية. كما يقدم للمعلم أيضا وسائل تحكم وتعميق للمسرحية من داخل الدراما (Perkin, 1993).*

يمكن للمعلم اللاعب للدور أن يعزز الموقف، ويخلق مناخ من خلال إسهاماته كجزء من الدراما. يمكنه أن يخلق ظروف للمشاركين حيث تمكنهم من التفكير والمشاعر. لذلك فإن على المعلم أن يكون لديها فكرة واضحة عما يريد أن يحققه من المصطلحات العامة والخاصة سواء كان ذلك قبل أو أثناء الدرس. على سبيل المثال، ما هى المعلومات التي ينبغي تقديمها؟ ما هو المناخ الذي يخلقه الدور؟ أين التحدي؟ ما هى التوترات التي يخلقها تقديم الدور؟ إن العلاقة بين المعلمين والطلبة من أهم أوجه النجاح في النشاط الدرامي. لذا، فإنه من المفيد لهذه العلاقة أن تكون ذات دلالة تمكنها من أن تلعب دوراً هاماً كأداة نقل للموقف كي تبنى اتصالا قويا فيما بينهما. في أسلوب الدراما التعليمة، تدرك دورثى هيثكوت استخدام وفهم وظيفة الدلالة (مجردة أو ملموسة) من حيث كونها الجزء الهام في عمل معلم الدراما، فهى تقول:

الدلالة هى لُب الاتصال في المواقف الاجتماعية، فكل المعلمون يحتاجون إلى دراسة كيف يستغلونها كقاعدة أولية في عملهم. فالمسرح هو الشكل الفني الذي يعتمد تماما على الدلالة والدراما الجمعية للتعليم كي يعطى الاحتمالات الملحة من خلال استخدام الوقت الحالي/الوشيك(Heathcote, 1982, p.28).

بهذا المعنى، فإن الاهتمام بجودة الدلالة في الدراما. حيث يتشارك المعلم والطلبة معاً حول ناتج غير معلوم . يؤدى لنشوء جودة التعلم. إن استخدام العناصر المسرحية يُمكن المعلم من أن يأخذ في اعتباره أهمية العناصر التي تخلق التركيز والتوتر في الدراما. على سبيل المثال، عندما يستخدم المعلم خط لتقسيم الفصل إلى مكانين: المطبخ والغرفة السرية، الخط يكون ذو دلالة لأنه سبب يوضح الموقف في ذهن الطلبة. على سبيل المثال، الكرسي في مشهد معين . ليس كرسي في حد ذاته، ولكنه يكتسب قوته من وجوده في مكان بعينه. الكرسي هنا هو رمز للسلطة. الرمز هنا يضيف بعداُ أخراً للمعنى. بغض النظر عن كونه مجرد أداة نقل لجوهر المفهوم، ولكنه في حد ذاته قالب لمجموعة أخرى من القيم الذي يُنتج مستوى أخر من المعنى. يعتمد هذا المعنى على أهداف المعلم.

على نفس النمط، فإن الدلالة يمكن أن تكون مساعدا لاستخدام (المعلم في الدور). الدلالات المتنوعة تساعد المعلم على تقديم أدوار مختلفة في تتابع الأحداث الدرامية وأن يتحرك داخل وخارج الدور بدون إرباك للمشاركين. ويهدف هذا إلى أن يجعل الطلبة مسئولين عما يحدث في النشاط الدرامي. أنه من مهام المعلم" أن يستخدم الدور كلما أمكن ذلك من أجل أن يشرح للطلبة ما هم بصدده(Wagner, 1981, p.132). تعمل الدلالة كدلالة بسيطة أو كرمز في نفس الوقت.

هناك أوقات تكون فيها الأدوات المسرحية المبسطة أكثر تأثيرا في تحقيق الدور وفي في نفس الوقت يلقى نجاحا شعبيا بجودة الرمز وقوته، على سبيل المثال أتذكر في أكثر دروس الدراما تأثيرا حيث تقوم المعلمة بالتناوب بدور المعاونة غير الرسمية في نادى للشباب، ودور عاملة النظافة تحمل الأخيرة دائما دلو وممسحة في حين أن الأولى تحمل دائما لوح الكتابة. الدلالات واضحة والأشياء تُنمى تدريجيا المعنى أكثر من وظيفتها في تحقيق تقدم في الدرس (Perkin, 1993).

على أي حال، فإن استخدام الدلالة بلا أي سبب واضح في عقل المعلم، يمكن أن يحول انتباه المشاركين لحد تحجيم الدراما. إذا كنت تعرف أين أنت من ناحية المستوى ونمط التعبير، فإنه يمكن أن تركز في إرسال دلالات واضحة غير مختلطة ببعضها البعض. تُمكن مسئولية المعلمة من أن تجد الدور ضمن الدراما الذي يسمح لها لكي تتحكم في الموقف، بدون تقديم كل الأفكار.

في الحقيقة، فإن "الدراما المتمحورة حول (المعلم في الدور) هى شراكة بين المعلم والأطفال، وتتطابق بين نوايا المعلم ونوايا الأطفال في تحقيق وفعل الحدث"(Bolton, 1980, p.71). لذا، فإن المسرح والمسرح التعليمي لا يستطيع أن يقدم المساعدة للدراما لمجموعة بعينها من الأطفال مثلما يستطيع أن يقدمه المعلم في(المعلم في الدور) لأن المخرج والممثلين والفنانين الآخرين يخلقون عملهم لتحقيق أغراض خاصة على خشبة المسرح، ومازال هناك مسافة جمالية في الحدث المسرحي.

يرى جيفن بولتن أن المسرح التعليمي هو امتداد ل .(المعلم في الدور). فهو يقترح

أن هذا الفرق لا يقدم فقط مسرحية للأطفال كما في مسرح الاطفال التقليدي: فهم يسبقون غيرهم في تقديم مسرحية للأطفال بحيث يمكن للمشاركين. في هذا المعنى من أن يكتشفوا ويحتفظوا بديناميكيتهم ضمن الحدث(Bolton, 1980, p.72).

على الرغم من ذلك، فإن فريق عمل المسرح التعليمي لا تتم رؤيته كامتداد لـ(المعلم الممارس لدور) لأن هناك انفصال بين الممثلين والجمهور. لا ينشأ الحدث في هذه الأشكال من الجمهور؛ فهم لا يختلقون المؤامرة ويخترعون الشخصيات. وبديلاً عن ذلك، يتم توجيه المشاركين لسلسلة من الأحداث تجعل لهم دورا بعينه. هناك مرونة قليلة نسبيا لفريق المسرح التعليمي لعمل ما يحبه المشاركين مقارنة بما يحدث في الدراما التعليمية. علاوة على ذلك، هناك رؤية مسبقة للأداء الذي يحاول من خلاله المخرج وفريق العمل نقل الرؤية للجمهور. هذه الرؤية يتم خلقها عن طريق المخرج أو المخرج ومجموعة الفنانين والذين يقومون بعد ذلك بتوصيله للجمهور.

يمكن أن يكون للأداء المسرحي قيمة تعليمية للتوصيل للمشاهدين. علاوة على ذلك، فإن القيمة التعليمية في الدراما التعليمية جزء لا يتجزأ من عملية الدراما التعليمية نفسها. يتواصل المشارك مع المهمة ويحاول أن يحللها ويقيمها كي يفهم الحدث الدرامي. وهذا يقود المشاركين لفهم ومعرفة أعمق لخبرات الحياة. يتم تحقيق ذلك خلال المناقشة والتفكير وخلق البيئة المناسبة للعملية الدرامية.

في العرض المسرحي، يمتلك المخرج عناصر مختلفة تساعده للقيام بالمهمة مثل الموسيقى والنص والممثلين والأزياء والإضاءة.. الخ. ينبغي

أن يقوم بعمل تناغم لكل هذه العناصر لتحقيق رؤيته على خشبة المسرح للمشاهدين. في وسيلة الدراما التعليمية، يواجه المعلم صعوبة لدوره على عدة مستويات إلى حد أنه يجب أن تختار المستوى المناسب للموقف الدرامي، لكي يدير النشاط الدرامي ويحقق خبرات التعلم للمشاركين.

كما تم توضيحه سلفا، فإن من وجهة نظر ستنسلافسكى، تحث طريقة (إذا لو) قدرة الممثلة على تخيل مشاعر الشخصية التي تقدمها. تلك الطريقة تساعد الممثلة على أن تدرك المشاعر الداخلية لروح إنسانية اخرى. في أسلوب الدراما التعليمية، تدرك المعلمة ان هذا المنهج في التمثيل هو تكنيك مجهد للمشاركين وأن خلق ممثل جيد ليس الهدف الرئيسي الدراما التعليمية. لذا، ومن ناحية واحدة، تساعد طريقة (إذا لو) المشاركين على تغيير الموقف من العالم الحقيقي للعالم الرمزي. فهى تحول الرغبات والتطلعات والمشاعر إلى الحدث. على الجانب الأخر، فطريقة (إذا لو) تجعل المشاركين يندمجون في الدور. عندما تستخدم المعلمة طريقة (إذا لو) في أسلوب الدراما التعليمية، فهى تحتاج إلى أن تأسس الموقف للمشاركين وأن تبنى ثقة مع اللحظة الدرامية أو أن تكون ممارسة لدور كي تحرك الدراما من العالم الحقيقي إلى العالم الرمزي أو من نقطة إلى أخرى.

من وجهة نظر بريخت، يمكن للتغريب أن يصنع مسافة بين الحدث على خشبة المسرح وبين الجمهور لكي يُمَكِّن الأخير من أن يفهم الموقف من وجهة نظر أخرى. تستطيع المعلمة، في وسيلة الدراما التعليمية، أن يستعمل العزل من خلال التفكير أو استخدام العناصر الفنية لتحقيق مسافة بين الحدث والمشاركين. وهذا يساعد المشاركين على تقييم وتحليل

اللحظة الدرامية، ومن ثم يمكن أن يدركوا ويفهموا مضمون الموقف. حينما تندمج المعلمة في الدراما، فإنها تشارك على المستوى الرمزي مع المشاركين. وفي هذه الحالة، فإنها تكون مندمجة في محور الدراما. على أي حال، عندما تبتعد المعلمة عن الحدث في هذا الظرف، تكون هى في ظل الدراما. وهكذا، فهى يمكن أن تلاحظ ردود المشاركين في الحدث الدرامي وتقيمهم لكي يقرروا المرحلة القادمة للدراما. يمكن لها أن تختار المشارك داخل الحدث، وأن تترك الحدث للمشاركين لتطويره أو توقف الحدث وتشجع التفكير حول ما يحدث.

التركيب والتلقائية

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.

الخلاصة، يُعَرف هذا الفصل بخصائص المسرح، والمسرح التعليمي والدراما التعليمية ويضع الخطوط العامة والاختلافات فيما بينهم، ويشرح أيضاً رؤية اثنين من مخرجي المسرح الحديث وهما كريج وبريخت واستخدامهما للعناصر الفنية. تساعد أفكارهما على تسليط الضوء على عدد من الطرق في استعمال العناصر الفنية في الدراما التعليمية.

الفصل الثاني
وجهات نظر ورؤى الرواد لنظريات التعلم في الدراما التعليمية

يشرح هذا الفصل وجهات النظر المختلفة لرواد الدراما التعليمية أمثال سليد وكوك وواى وبولتن وهيثكوت لكي نخلق أحكاما نقدية متعلقة بأعمالهم، وبشكل خاص لنرى كيف يتعاملون مع العناصر الفنية.

كما هو واضح، فإن الإطار قد تم أخذه من جذور الدراما التعليمية من وجهة نظر خاصة بالتعلم. بناء على ذلك، فإنه من المهم النظر إلى نظريات مختلفة للتعلم لكي نرى أي من نظريات التعلم يمكن أن تكون أكثر ارتباطاً بالدراما التعليمية.

بينما يشير الكثير من كُتاب الدراما التعليمية بطريقة عرضية للعناصر الفنية في الدراما التعليمية، فإن لا أحد يزعم مناقشة استخدامها بالتفصيل. لا أحد يأخذ بعين الاعتبار دورها في تحفيز التعلم خلال العملية الدرامية.

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 خشبة 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, p 88). 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 العمليَ "، 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 دراماً 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 ـ 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.

سيتم شرح نتيجة استخدام العناصر الفنية في أسلوب الدراما التعليمية بالتفصيل في الفصلين الخامس والسادس، وفي الفصل السابع سوف يتم إبراز تقييم هذه العناصر خلال تحليل الأنشطة الدرامية.

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 - للذين يرغبون في توصيف الطرق التدريسية - 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 يختبئ 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 الثالث
سمات التعلم في الدراما التعليمية

لأن هذه الدارسة تكتشف استخدام العناصر الفنية في تطوير التعلم من خلال الدراما التعليمية، فإنه من المهم تأسيس علاقة بين سمات عملية التعلم وأسلوب الدراما التعليمية. هذا مهم في إيضاح وفهم والتحليل نتائج التعلم من خلال روابط خاصة بين 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 دورثي 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 ثَم، 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 سبيل 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 تنمحي 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 إلبابانيون 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 الآن؟ 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.

الفصل الرابع

المنهج

أهداف البحث

أ. اكتشاف الطرق التي يتم من خلالها استخدام العناصر الفنية في تطوير التعلم من خلال الدراما التعليمية في المدرسة الابتدائية.

ب . بحث فعالية استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية وتأثيرها على نتائج التعلم، والتعرف على طرق استخدام العناصر الفنية لتطوير خبرات التعلم كوسيلة تربوية فنية..

ج . لتحديد طرق إدماج الطلبة بعمق أكثر في العملية الدرامية.

د . ابتكار منهجيات ملائمة لتقييم فعالية استخدام العناصر الفنية في التعلم من خلال الدراما.

موضوعات البحث

تكتشف موضوعات هذه الدراسة التالي: –

1. بحث ما الذي يفهمه المعلمون من مصطلح الدراما.

2. بحث طبيعة كل العناصر الفنية المختلفة في البيئة الدرامية وكيف يمكن استخدمها في خلق وتطوير الاندماج في العملية الدرامية.

3. كيف يمكن للمعلم أن يستخدم العناصر الفنية في الدراما التعليمية لتطوير التعلم .

4. بحث الأدوار الممكنة للطلبة في الاختيار واستخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية

5. تطوير تدريب المعلم بالاستخدامات الجديدة للعناصر الفنية في الدراما التعليمية

في هذا المجال، هناك أسئلة متنوعة قد ظهرت. كيف يمكن للباحث أن ينجز هذه الأهداف الإستراتيجية والأهداف التكتيكية؟ وما هى الطريقة أو الطرق الملائمة لكي نستخدمها؟ ولماذا؟ في الحقيقة، لكي يتم تحقيق أغراض هذه الدراسة . كما أوصى باروز وآخرون . فلابد من استخدام عدة طرق. إن جمع المعلومات من مصادر مختلفة، يمكن أن يُحسّن من نوعية المعلومات التي حصلت عليها، وأن توضع الأجوبة في سياقها، كما يُمكّن من الإحاطة بالقضايا لكي يتم اكتشافها بعمق أكثر. إن تكامل الطرق المختلفة يُمكّن من المساعدة في النظر إلى القضية من منظور مختلف، وهو ما يعطى شرعية لجمع البيانات. بكلمة أخرى، مدى التقنيات التي يتم استخدمها والتي يمكن أن تقدم شواهد مختلفة عن الموقف، وتمكين الباحث من أن ينظر إلى ما يحدث في أسلوب الدراما التعليمية من عدة زوايا ووجهات نظر مختلفة.

إن استخدام المنظور الثلاثي في مزيج واحد، ليس تقنية للرصد، بقدر أنها طريقة أكثر عمومية، لجلب أنواع مختلفة من البرهان/الدليل إلى جزء من العلاقة مع الأخر، مما يُمكّن من المقارنة والتباين (Elliott, 1991, p.82).

يتضمن منهج البحث هنا مستويان:

المستوى الأول: فحص المضمون

(1) المقابلات

(2) الملاحظة

(3) الاستبيان

(4) اختيار مكان وعينة البحث

المستوى الثاني: بحث المعايشة

(1) نماذج من بحوث المعايشة

(2) الملاحظ المشارك

(3) مقابلات المجموعة

(4) التسجيل على شريط فيديو

(5) أسلوب تحليل البيانات

(6) الاستنتاج

المستوى الأول: فحص المضمون

كانت المرحلة الأولية للبحث هو فحص المضمون. كان المطلب الأول هو كسب التآلف مع القضايا وتأسيس قاعدة يمكن أن يواصل الباحث من خلالها اكتشاف الفرضيات. كان غرض هذه المرحلة هو (1) بحث الأهداف، (2) ربط فهم المعلمين بمصطلح الدراما وطبيعة العناصر الفنية في البيئة الدرامية وكيف يتعاملون في العملية الدرامية. إنه لمن المهم تبنى فكر البؤرة الكبيرة، وتجميع آراء المعلمين حول استخدام العناصر الفنية في درس الدراما، وملاحظة عملهم في قاعة الدروس. يشارك بعض المعلمون في المقابلات غير المنتظمة نسبياً، وهذا يخلق أيضا مفتاح للبحث (أسئلة) ويساعد في التركيز على تساؤلات البحث. ولذلك، حتى يتم تقييم هذه الأهداف، فإنه من المهم استخدام تقنيات متنوعة لجمع البيانات، بل والأكثر شيوعا وهى المقابلة، والملاحظة، واستمارات الاستبيان. يساعد التساؤل التمهيدي والأدوات الاستكشافية المرافقة على خلق أفكار جديدة، مرتكزة على رؤى معلوماتية وتقييم مواقع البحث المختلفة.

تم عمل الزيارات إلى المدارس الابتدائية في ليدز Leeds لبحث قضية استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية بالمدارس الابتدائية، ولاتخاذ قرار حول طريقة التركيز في الدراسة والتي يمكن تقلصيها في بحث المعايشة، الذي يعطى معايير متنوعة على العناصر الفنية. حدثت الزيارات خلال الفترة من مارس1990 حتى نهاية مايو1990.

(1) المقابلات

لكي نحصل على تفاصيل أكثر حول كيف يستخدم المعلمون العناصر الفنية في دروس الدراما، فإنه من الضروري مقابلة عدد من المعلمين. تساعد كل من: بيئة المدرسة التي يعمل فيها المعلمون، ووجهة نظر من يتم مقابلته في قاعة الدروس، على بناء صورة لكيف يستخدم المعلمون الدراما. بالإضافة إلى أن المقابلات الشخصية مكنت الباحث من الوصول لفهم أعمق عن المهمة المطلوبة.

"إن الفائدة الرئيسية من المقابلة هى القدرة على تكييفها، فالقائم بالمقابلة والماهر يمكن أن يتابع الأفكار ويسبر أغوار الردود، ويكتشف الدوافع والمشاعر، وهذا لا يمكن للاستبيان وحده أن يفعله." (Bell, 1987, p.70). " إن المناقشة المباشرة بين القائم بالمقابلة والمبحوث، يمكن أن تقدم الأفكار والمعلومات والتعبيرات والتي يمكن توضيحها وتطويرها. المقابلة "هى محادثة بين القائم بالمقابلة والمبحوث، بغرض انتزاع معلومات بعينها من المبحوث (Moser and Kalton, 1971, p.271). تتنوع المقابلات ما بين المنتظمة وغير المنتظمة، حيث يتم اتخاذ القرارات حول الوقت والمدة وطريقة التسجيل. إنه لمن المفيد إجراء المقابلات ذات النهايات المفتوحة

والمقابلات غير الرسمية مبكراً، أما المقابلات المنظمة فمكانها لاحقاً بعد أن يتم تمييز المتغيرات الرئيسية.

> *يمكن وضع المقابلات التمهيدية في النهاية غير المنتظمة للقالب الدائم. هذه هى المرحلة التي تبدأ فيها محاولة أن تجد أى المناطق أو الموضوعات الهامة، وكذلك أماكن الأشخاص المرتبطين بالموضوع، والذين يتم تشجيعهم للحديث عن الأهمية الأساسية لهم. في هذا المستوى، أنت تبحث عن مفاتيح الحل لتعرف أى المناطق ينبغى أن تكتشفها وأيهما تتركه* (*Bell, 1987, p.72*).

يمكن للمقابلة غير المنتظمة أن تساهم في أكثر من منظور للمحادثة. من ناحية أخرى، فهى تحتاج إلى جهد من القائم بالمقابلة حتى يتحكم في الموقف. علاوة على ما سبق، يجب على القائم بالمقابلة أن يكون محايدا وقريبا من القضية، وألا ينساق وراء النقاط المثيرة التي تكون بعيدة عن الموضوع الرئيسي. أشار موسر وكالتن إلى أن المقابلة غير الرسمية هى التي تتيح للقائم بالمقابلة، أن يضع في حسبانه الفروق الفردية ويعبر عن نفسه بطبيعية. ولأن المقابلة المنظمة أكثر صرامة من غير المنظمة، فإنها مناسبة فقط للقضايا غير الحساسة والبسيطة في مجتمع سكاني متجانس إلى حد ما.

لذا، فإن المقابلات غير المنتظمة يتم تنفيذها مع المعلمين الذين يستخدمون الدراما. هدف هذه المرحلة كان اكتشاف المواقف واتجاهات المعلمين ومدى اقترابهم من استخدام الدراما من خلال تعريفاتهم الخاصة. كذلك فإنها بحثت تصورات المعلمين واتجاهاتهم، نحو استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، وتطويرها لما يعتبرونه استخدام العناصر الفنية في تحسن تعلم الطلبة من خلال الدراما. بحثت المقابلات غير المنتظمة العوامل المشجعة، وغير المشجعة التي فكر فيها المعلمون، لاستخدام العناصر الفنية في درس

الدراما. ساعدت وجهات نظر المعلمين في استخدام العناصر الفنية على التركيز والتوضيح، ليس فقط في تعريفهم للدراما، ولكن أيضا عن تصوراتهم لأنواع من التعلم الذي يرونها ملائمة، بالإضافة إلى ذلك، مجموعة المقابلات غير المنتظمة والتي تم إجرائها مع عدد من الطلبة لاكتشاف آرائهم حول الدراما واستخدام العناصر الفنية.

ولاحقاً في هذه العملية، حيث يكون هناك حاجة لمادة بعينها، فقد تم تأسيس مقابلات أكثر تنظيماً. إن الفائدة الرئيسية لهذا النوع من المقابلة هى أنها "إطار يتم تأسيسه مقدما ومبسطا في تحليله" (Bell, 1987, pp.72–73). المقابلة المنتظمة تعطى الفرصة للقائم بالمقابلة، أن يسأل المبحوث الأسئلة بصورة مباشرة بنظام معين. وهكذا، فكل الموضوعات يتم تغطيتها، لأن القائم بالمقابلة معه قائمة مطبوعة بالأسئلة. وهذا مفيد أيضا حينما يكون لدى الباحث وقت محدود .

تم تنظيم المقابلات التالية بصورة رسمية وتم إجرائها مع معلمي الدراما ومستشاري الدراما. بعض المقابلات تم تسجيلها بإذن من المبحوثين.

تراوحت مدة المقابلة ما بين الثلاثين والخمس وأربعين دقيقة (نسخة من المقابلة في ملحق1) أنتجت المقابلات معلومات شخصية ومستندة إلى التجربة الذاتية ووجهات النظر.

فيما يتعلق بهذا، طُلب من المبحوثين أن يقدموا أمثلة لتدعيم إجابتهم من دروسهم للدراما ومن خبراتهم العام. وقد تم سؤالهم طبقا لفهمهم لاستخدام العناصر الفنية في دروس الدراما.

(2) الملاحظة

الملاحظة هى طريقة مباشرة لجمع المعلومات. "فهى تزود الباحث بخدمة الخبرة المباشرة، إما من خلال ملاحظة قريبة جدا، أو خلال أن يكون على حافة المتلقي" (Moore, 1987, p.14) . هذه التجربة المباشرة يمكن أن تؤدى إلى وجهات نظر مفيدة في الموقف الذي يتم بحثه، وكذلك في أمور خارجية أخرى. إنها رؤية الشيء الحقيقي كما يحدث في الظروف الحقيقية.
من ناحية أخرى، فإنه من عيوب الملاحظة هى أنها يمكن أن تعكر صفو السلوك الذي تتم ملاحظته، بحيث لا تعطى الحرية للمبحوث في أن يصيغ خبرته. يمكن للملاحظة أن تعطى انطباع سطحي عن الموقف. علاوة على ذلك، تعتمد الملاحظة على أحاسيس القائم بالملاحظة، المراقب، والتي هى شخصية بالضرورة، وكذلك ارتباطها بأشكال البحث. لذا، "فجزء من غرض تصميم الجدول في الدراسات التي تعتمد على الملاحظة هو إزالة الذاتية الأصيلة في القائم بالملاحظة قدر المستطاع والقرب من الموضوعية" .(Burroughs, 1975, p.99)

يتم استخدام الملاحظ المشارك وغير المشارك. في المرحلة المبكرة للبحث، نستخدم الملاحظ غير المشارك. هذا يعنى أن "يظل الباحث غير متحيز للأنشطة التي تتم ملاحظتها، وأن يشاهد ويسجل ببساطة ما يجرى". من المهم تبنى فكرة البؤرة الكبيرة لتجميع وجهات نظر المعلمين حول استخدام العناصر الفنية في درس الدراما، وملاحظة عملهم في قاعة الدرس. كان من الضروري تسجيل ما يجرى في درس الدراما، تسجيل سلوك التلاميذ واكتشاف إذا ما كان استخدام العناصر الفنية مفيد أم لا في الدراما التعليمية. أيضاً، من المفيد اكتشاف أدوار معلمي الدراما والطلبة أثناء النشاط الدرامي. وهذا كان

مساعدا في تعريف المهام المتضمنة في أسلوب الدراما التعليمية، واستعراض استخدام كلا من الملاحظة بالمشاركة وغير المشاركة في (بحث المعايشة) اللاحق. تم استخدام جدول ملاحظة تمهيدي في تسجيل البيانات من دروس الدراما.

(3) الاستبيان

قدم هذا البحث الأولى بيانات كافية لتسهيل التحليل الأولى للقضايا المتضمنة، وتم اقتراح اثنان من استمارات الاستبيان. وقد تم إعطائهما لكل من المعلمين ومستشاري الدراما للإجابة على الأسئلة.

تم توزيع وجمع الاستبيان التجريبي على عينة صغيرة من الممارسين من مدارس ليدز Leeds لبحث العلاقة بين استخدام العناصر الفنية والدراما التعليمية في المدرسة الابتدائية. تضمنت الاستمارة خمسة وثلاثين سؤالاً لتأسيس وجهة نظر عامة حول الموضوع. وقد تم تصميم الاستبيان التجريبي الثاني كنتيجة للاستبيان التجريبي الأول – الذي قدم تعليقات إيجابية كافية – القراءة والملاحظة والمقابلات. وقد تم توزيعه على نطاق واسع في المدارس الابتدائية في مدارس ليدزLeeds. وقد تضمن سبعين سؤالاً لاكتشاف تفاصيل أكثر عن فاعلية استخدام كل عنصر فنى في الدراما التعليمية.

هدف هذا الاستبيان البحث بطريقة أكثر مباشرة آراء المعلمين حول استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، وذلك لاكتشاف هل العينة صدَّقت بضرورة العناصر الفنية، وإن حدث هذا، فلأى وظيفة بعينها. بالإضافة لاكتشاف عدد المعلمين الذين يعتقدون أن العناصر الفنية مفيدة أو مقيدة

لدروس الدراما. من عدد200 مدرسة، قدمت80 مدرسة (40%) إجابات، في حين أعربت 120 مدرسة (60%) عن عدم قدرتها على تقديم المساعدة.

(4) اختيار مكان وعينة البحث

منذ بداية المشروع، زار الباحث عدة مدارس في ليدز ليتابع درس الدراما. وكانت النتيجة لهذه الزيارات، أنه تم اختيار أربع مدارس لمزيد من دراسة التفاصيل. وكانت هناك أربعة أسباب للاختيار. الأول، هو أن هذه المدارس لها بيئة متشابهة حيث أنها من منطقة اجتماعية مشتركة. والثاني، أنها قريبة من بعضها البعض. والثالث، أن الطلبة وطاقم العمل بالمدرسة لديهم خبرة متماثلة في الدراما التعليمية. والرابع أن المعلمون في هذه المدارس ركزوا في كل مدرسة على الحاجات للدراما التعليمية. ولأن دروس الدراما كانت موجودة في المدرسة الابتدائية، فقد تم تقديم المشروعات خلال الفترة من ربيع 1991 وحتى ربيع 1992.

هناك عدة أنواع من استراتيجيات العينة في حقل البحث. في هذا البحث سوف يتم الأخذ بنظام العينات المحكمة (Judgement Sampling).

> *في العينة المحكمة، يختار الباحث عددا من المعايير مثل حالة (العمر/النوع/المهنة) أو التجربة السابقة التي توضح معرفة من نوع خاص. (Burgess, 1984, p.55)*

تم اختيار فصل واحد من كل مدرسة. كل واحد منها متماثل بقدر الإمكان في العمر والعدد والجنس المختلط والانتماء العرقي ومستوى الفهم. تم تصميم الدراما بما يتناسب مع الموضوعات المرتبطة بعمر الطلبة. تم تقديم الدراما إلى المجموعات. على أي حال، في المجموعة (أ)، استخدمت العناصر الفنية كركيزة مركزية استراتيجية للتعليم والتعلم، أما في المجموعة (ب) تم

تدريس الدراما باستخدام عناصر فنية في أقل ما يمكن. تم تكوين كل مجموعة من 24 طفل. وكان عمر المشاركين في وقت تنفيذ المشروع ما بين 8 سنوات و 9 شهور إلى 9 سنوات.

من المهم أن نذكر أن حجم العينات الذي تم استخدامه يعنى أنه ليس هناك إمكانية لتعميم النتائج، وأن نقول إن هذا المشروع ينتج نفس النتائج عبر مجموعة آخري من المدارس. على أي حال، فالعينات تشير إلى بعض البيانات التي يمكن أن تشير إلى بعض الإستراتيجيات المحتملة في مجال الدراما التعليمية.

أوضح فحص المضمون الاستطلاعي قضيتين مهمتين. الأولى كانت الجدل حول فائدة استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، حيث أيد بعض المعلمين استخدام العناصر الفنية، لأنهم يعتقدون أن استخدام العناصر الفنية يساعد الطلبة على التواصل بصورة أكثر فاعلية، لكي يساهموا ويكونوا جزء من المجموعة، وأن يكونوا واعيين بأشكال الفنون الأخرى. وعلى النقيض من ذلك، تجادل آخرون ضد استخدام العناصر الفنية كمصادر قد تعيق اتصال الطلبة، وتصرف انتباههم عن دروس الدراما. ساعد هذا على خلق فرضيات جديدة في المستوى الثاني، وأفاد في تحديد استخدام " بحث المعايشة" كمنهج مناسب لتوضيح التالي:

. ما هو دور المعلم في مجال الدراما التعليمية؟

. ما هى أنواع التعلم التي تقدمها الدراما التعليمية؟

. كيف يستطيع المعلم أن يستخدم العناصر الفنية لتطوير أسلوب الدراما التعليمية كوسيلة تربوية فنية؟

. كيف يستخدم المعلم العناصر الفنية لتحسين تعلم الطلبة؟

المستوى الثانى: بحث المعايشة

هذه الدراسة تبحث استخدام العناصر الفنية في تطوير التعلم من خلال الدراما التعليمية في المدرسة الابتدائية باستخدام " بحث المعايشة " كمنهج أساسي. من الصعب أن نقدم تعريف شامل لـ (بحث المعايشة) لأن تنفيذه يعتمد على التطبيق والزمان والمكان والبيئة. على سبيل المثال:

> *بحث المعايشة" هو ببساطة شكل من أشكال تساؤلات الانعكاس الذاتي الذي قام به المشاركون في المواقف الاجتماعية، من أجل تحسين العقلانية والعدالة لممارستهم الخاصة، وفهمهم لهذه الممارسات، والوعي بالمواقف، التي يتم فيها تنفيذ هذه الممارسات بهدف اكتشافه والتعرف عليها لمعرفة خصائصها (Carr and Kemmis, 1986, p.162)*

يطبق نسنيف ملاحظات مماثلة على التعليم، على سبيل المثال:

> *يشير "بحث المعايشة" إلى تَبنّي الانفتاح على التجارب والعمليات الجديدة، وبحث المعايشة التعليمي، هو في حد ذاته تعليمي. وبانشغال المعلمين في التطوير التعليمي، فإنهم يكتسبون الاحترافية والشخصية؛ وهو الالتزام الشخصي الذي يتم أخذه في الحسبان في عملية التساؤل الإنساني حول التجربة المعاشة (McNiff, 1988, p.9).*

إذن، يقوم "بحث المعايشة" على إحداث التطوير من خلال مشاركة المجموعة واتخاذ خطوة فردية في توقيت ما. إن المدى المحتمل لاستخدام هذا البحث هو مدى واسع؛ فاستخدامه يمكن أن يمتد من معلم يقوم باختبار عمل أدبى لتدريس دراسات اجتماعية، حتى دراسة متطورة لمنظمة صناعية باستخدام فريق بحثى كبير ورعاة حكوميين. وهذه هى وسائل لمعالجة مشاكل شخّصت

حالات معينة، أو حسنت بطريقة، ما مع مجموعة من الظروف المعطاة. إن التأكيد قد تم أخذه من معرفة علمية، تم تعميمها، ووضع معرفة دقيقة لموقف وغرض معين.

إن خصائص "بحث المعايشة" كما تم تعريفها هى:

(1) تهدف للمساهمة في كلا الاهتمامات العلمية للبشر في مواقف صعبة آنية، وكذلك أهداف علم الاجتماع بالتعاون المشترك ضمن إطار أخلاقي مقبول للطرفين.

(2) يختلف عن الأشكال الأخرى من البحث في آنية تدخل البحث في عملية الحدث.

(3) نية الأطراف هى المشاركة في التطوير.

من هذا، يبدو أن هناك هدفان رئيسيان من "بحث المعايشة". الأول هو التطوير والثاني هو الاندماج. يهدف "بحث المعايشة" إلى التطوير في ثلاث مناطق: أولاً، تحسين الممارسة؛ ثانياً، تحسين فهم الممارسة من قبل الممارسين؛ وثالثاً، تطوير الموقف الذي تتم فيه الممارسة. يبقى هدف التطوير إلى جانب هدف الاندماج. أولئك المندمجين في الممارسة والذين يتم النظر إليهم بعين الاعتبار، يتم دمجهم في عملية "بحث المعايشة" في كل مراحله من التخطيط والفعل والملاحظة والتفكير. إن دور الباحث في "بحث المعايشة" ينتج تطوير أو تغيير. كما أشار كل من كيمث ومكتجارت إلى أن "بحث المعايشة" هو عملية تختبر الفكرة عملياً مع النظر إلى التطوير أو التغيير لشيء، في محاولة لإيجاد تأثير حقيقي على الموقف المادي.

من ناحية أخرى، على أي حال، أحد هذه التعريفات التي يتم تقديمها في هذه الدراسة، ما كتبه هالسى:

> *"بحث المعايشة" هو تدخّل في نطاق ضيق، في وظيفة العالم الحقيقي، وفحص دقيق لتأثيرات مثل هذا التدخل (In Cohen, 1980, p.174).*

بهذا المعنى، فإن الأهداف الرئيسية في استخدام "بحث المعايشة" هو إدماج الباحث في المجال الدرامي، لاكتشاف فعالية استخدام العناصر الفنية في هذا المجال. بعبارة أخرى، فإن عملية "بحث المعايشة" في هذه الدراسة يتم رؤيتها كعملية اكتشاف، وفهم للقضية (استخدام العناصر الفنية في وسيلة الدراما التعليمية) أكثر من كونها عملية تغيير وتطوير للقضية المعنية بالدراسة.

> *هذا النوع من الانعكاس المشترك حول العلاقة في لظروف خاصة بين العمليات والمنتجات هى خاصية مركزية والتي أطلق عليها سكون الممارسة المنعكسة، وهنا آخرون - وأنا منهم - أطلقوا عليه "بحث المعايشة" (Elliott, 1991, p.50).*

كانت صلاحية "بحث المعايشة" موضع تساؤلات، لكن كما أشار إلبوت، إنه في "بحث المعايشة" فإن النظريات صالحة من خلال الممارسة أكثر من كونها صالحة بشكل مستقل، وبعد ذلك قدمت للممارسة.

قد لا يتم تعميم نتائج "بحث المعايشة" انطلاقا من اعتباره تدخل على نطاق ضيق، حيث النتائج قابلة للتطبيق فقط في حالة معينة. وقد لا يتم ادعاء عمومية المجال. لذا، "هاجم علماء الجامعة "بحث المعايشة" على أنه منهاجية ضعيفة" (Oja،1989, p 5). على سبيل المثال، ناقش هودجنسن أن "بحث المعايشة" ليس بحثاً حقيقياً، لأنه لم يقابل معايير المنهج العلمى

الصحيح. يمكن تحدى وجهة النظر هذه بأسلوب "بحث المعايشة" المستخدم هنا، والذي يتبع مراحل منطقية مماثلة للطريقة العلمية. بالطبع لابد أن ندرك أن الطرق، والإجراءات العلمية وأنماط التفكير العلمي، تختلف من علم إلى علم، ومن مشكلة إلى مشكلة.

ولأن "بحث المعايشة" تم استخدامه في موقف صغير بعينه، فإن النتائج سوف تكون مرتبطة بهذه الحالة المعينة تحت مثل هذه الظروف. بالنظر إلى المشكلة في سياق محلى، لا يعنى الإخفاق في الربط بين القضية الآنية، والسياق الأوسع. لذا، أحد أهم الميزات في استخدام "بحث المعايشة" هو أن تحاول تطبيق النتيجة من "بحث المعايشة" في بيئات متنوعة، لأن الباحث خلال "بحث المعايشة" يستخدم تقنيات مختلفة، على سبيل المثال، الملاحظة، المقابلة، مقابلة مجموعة، التدوين اليومي...الخ، وهذا يمكنه أن يضع النتيجة في رؤية موضوعية، بدلاً من وجهة نظر شخصية، ومن ثَم، نستطيع تعميم النتائج.

واحدة من إحدى المزايا الرئيسية في "بحث المعايشة"، أنه حقيقي، وأنه يمكن لكل شخص أن يرى ما يحدث. بعبارة أخرى،

> *يكون "بحث المعايشة" تعلم من خلال رد الفعل العكسي في أماكن البحث. ومن جهة أخرى، فإن لهذا عيوبه التي يمكن أن يتمثل في أخطاء كثيرة عامة، ولكن على العموم، فإنها مخصصة للمشروع البحثي الذي يحظى بدعم وتأييد الأشخاص الذين يمكن أن يكونوا قد تمت دعوتهم للعمل على نتائج البحث، والذين كانوا غير متوائمين، وبالتالي لديهم قليلاً من الالتزام* (*Moore, 1987, p.58*).

يصلح "بحث المعايشة" في حالة توفر معرفة بعينها لمشكلة بعينها؛ أو حينما يتم تطعيم نظرة جديدة في نظام جديد. إن التبرير الرئيسي لاستخدام "بحث

المعايشة" في هذه الدراسة هو تميز طرق استخدام العناصر الفنية لتحسين خبرة التعلم في الدراما التعليمية، ولابتكار منهجيات ملائمة لتقييم فعالية استخدام العناصر الفنية في التعلم من خلال الدراما. إن استخدام "بحث المعايشة" يبحث عن اكتشاف الطلبة وسلوكهم في التعامل مع العناصر الفنية في أسلوب الدراما التعليمية.

بهذا المعنى، فإن "بحث المعايشة" لا يعتمد على منهج الفلسفة الوضعية، وهو مناسب لكشف وتطوير العلاقات الإنسانية، وحل المشاكل التي تواجه المنظومة الاجتماعية. تنظر الفلسفة الواقعية/الوضعية للعالم على إنه مكون من المادة، وبمنهج واحد من خلال الحواس – في هذه العملية– يمكن دراسة العالم. الوضعيون هم من ابتكروا الفرضيات بأن العالم المادي، يتسع لبعض المبادئ الثابتة، وغير قابل للتغيير في سلسلة لا نهاية لها من المبررات. هذه نفس وجهة النظر سواء أُخذت في الاعتبار عناصر مثل البشر والصفات، والشخصيات أم لا. بعبارة أخرى، البشر فقط جزء واحد في العالم المادي.

> *لعديد من الكُتاب، يرتبط مصطلح الفلسفة الوضعية بفكرة أن تلك القوانين لها موضع مركزي في العلم. قد تم تفهم الفلسفة الوضعية لتطبيقها فقط على التساؤلات داخل القضايا التي يمكن أن تُقَرر بالخبرة والمعنى الشرفي للعلم، والذي تم حجزه لوصف ما تم تجربته، وما تم التعبير عنه في صيغ مصغرة ودقيقة أو قوانين* (*Halfpenny, 1982, p.62*).

يناقش معتنقي الوضعية فكرة أن عملية نظرية المعلومات يجب أن تكون بناء واحدا من خلال التعميم، بناء يشمل على استقراء من خلال الملاحظة. على أي حال، من وجهة نظر غير الوضعين أن الأجسام مثل البشر قد يبدون مثل المادة، بالطريقة نفسها كصخور وأجسام كوكبية، لكنهم أجسام مُفكِّرة،

وبشر مختلفين عن الصخور والأجسام الكوكبية. إن القوى التي تحرك البشر، ليست قوة جاذبية وقوى الجزيئات الأولية. إنهم مادة ذات مغزى، كأنهم أفكار داخلية ومشاعر ودوافع. يتضح من ذلك أن البشر يتم رؤيتهم كهدف، بحث عن هدف، شعور، معنى رمزي، مخلوقات مستجيبة. علاوة على ذلك، لا يمكن دراسة البشر، بنفس المنطق أو التقنيات المستخدمة لدراسة الكون المادي.

كما هو مذكور قبل ذلك، فإن الدراما التعليمية هى عملية دينامية، لمجموعة استطلاعية، تعطى المشاركين الفرصة للعب الأدوار من خلال الاندماج في الفكر والشعور. لهذا، فإن أسلوب الدراما التعليمية أسلوب معقد لأنه يتضمن عدة عوامل مثل الفكر والمشاعر والعناصر الحركية للتلاميذ والمعلم وكذلك والبيئات المحيطة. يتأثر الفعل والتعبير الجسدي في مجال الدراما بكل العناصر في المجال الدرامي. لذا، من الصعب فصل وعزل التعبير أو الفعل من المحيط الكلى. لهذا، من المهم النظر إلى الموقف كله، كي يتم بحث وتعريف الحدث داخل اللحظة الدرامية. يشارك المعلم كباحث خلال "بحث المعايشة" بالأنشطة التي تمكن الطلبة من تحقيق التواصل بين مادة الموضوع وبين تجربتهم الشخصية. بهذا المعنى، فإن الدراما التعليمية هى نشاط إنساني يهتم بالتعبير البشرى من خلال الفعل والتفاعل. ولذلك، فإن "بحث المعايشة" كمنهج غير وضع، له صلة بهذه الدراسة. بالإضافة لذلك، فإن واحدة من أهم وظائف استخدام "بحث المعايشة" هى تقديم علاقة إيجابية بين الباحث والمبحوثين (العلاقة بين المشاركين والبيئة في حالة الموقف الدرامي). لهذا السبب، فإن لديهم الكثير ليتعلموه وجها لوجه من بعضهم البعض. فوق هذا، أنه من المفيد غلق الفجوة بين النظرية والممارسة للبحث التعليمي. يساعد

"بحث المعايشة" على تطوير عملية التعلم، ويساعد الدراسة على أن تأخذ مكانها في الطريق التطبيقي للتعليم.

> *يهدف "بحث المعايشة" إلى تغذية الحكم التطبيقي في المواقف المادية وصلاحية النظريات أو الفرضيات التي تُنتجها والتي لا تعتمد بصورة كبيرة على الاختبارات العلمية في الحقيقة، بقدر ما تعتمد على فائدتها في معاونة الناس، ليتفاعلوا بشكل أكثر ذكاء ومهارة. في "بحث المعايشة"، النظريات لا تصلح بشكل مستقل، ثم يتم تطبيقها في الممارسة. فهناك صلاحية من خلال الممارسة والتجربة الواقعية (Elliott, 1991, p.69) .*

يتضح أن "بحث المعايشة" هو منهج يكون الباحث مندمج فيه كمشارك نشط في قضية ما، لكي يقوم بالاكتشاف أو التغيير أو التطوير أو كل ذلك معا. يقوم الباحث في "بحث المعايشة" بدور الممثل، بالإضافة إلى دوره كمراقب، من أجل فهم ديناميكيات العمل في الموقف الحقيقي، والتي تؤثر على الاتجاه، والنتيجة الخارجة من الوساطة الداخلية للموقف. يقوم الباحث في "بحث المعايشة" باكتشاف وتقييم البيانات لكي يفهمها. إن هدف ذلك، هو وضع النتيجة في الممارسة وتطوير المهمة المتضمنة للموضوع. وهذه إحدى الأهداف المهمة في "بحث المعايشة".

(1) نماذج بحث المعايشة

الغرض من استخدام "بحث المعايشة" هو بحث الأهداف (3) و(4) و(5). هناك نماذج مختلفة من "بحث المعايشة" يمكن استخدامها بناءً على ما سيركز عليه مفهوم الباحث والأغراض البحثية. في هذه الدراسة سوف يتم استخدام نموذجين: النموذج الأول هو نموذج ليون Lewin ، والثاني هو نموذج إليوت Elliott .

نموذج ليون، بسيط في خطواته، تم استخدامه في المرحلة الأولى لاستكشاف استخدام العناصر الفنية فالدراما التعليمية (ملحق 2). "ميّز ليون بين أربع مراحل لتنفيذ البحث: التخطيط، الفعل، الملاحظة، الاستنتاج؛ وتصوّر بأنه يكون مستنداً على المبادئ التي يمكن أن تقود بشكل تدريجي إلى الاستقلال والمساواة والتعاون" (Hopkins, 1985, p.33). كل هذه المراحلِ ضرورية لتعريف شامل "بحث المعايشة". على أي حال، فإن الذي يتم تنفيذه بالتعاون بين الباحث والمجال المبحوث قد يتفاوت. يتضمن نموذج ليون لـ"بحث المعايشة"، "نظام الدوائر الحلزونية". يكمل الباحث الدائرة الأولى، ثم ينغمس في الخطوة الثانية، وهكذا. لقد كان من المهم أن يكتشف المدرس كيف يمكن أن يستخدم عنصر أو عنصرين من العناصر الفنية خلال درس الدراما، وكيف يتعامل مجموعة التلاميذ مع العناصر الفنية، وكيف يمكن استخدام الملاحظ المشارك، وما هى الصعوبات. يهدف هذا لتحقيق فهم عام لكل العملية. وهكذا، يوجد هنا تقييم وتغذية استرجاعية تساعد الباحث في الحصول على فهم الموقف.

قدم نموذج ليون أساسا لاستخدام نموذج ليون. إن نموذج ليون هو قاعدة يُعتد بها لـ"بحث المعايشة". على أي حال، فهو يفترض أن "الأفكار العامة" يمكن إصلاحها مقدماً، والاستطلاع" ببساطة يمكنه إيجاد حقيقة، و"التطبيق" هى عملية بسيطة جداً. على أي حال، ناقش إليوت التالي:

1. يجب أن يتم السماح للفكرة العامة بالانتقال.

2. الاستطلاع يجب أن يتضمن التحليل، بالإضافة إلى محاولة الوصول للحقيقة، ويجب أن يرجع بشكل ثابت في دوائر الأنشطة، أكثر من حدوثه فقط في البداية.

3. تطبيق خطوة الفعل ليس عملاً سهلاً دائماً، ويجب ألا نمضي في تقسيم التأثيرات على الفعل، قبل أن نرصد مدى ما تم تنفيذه.

على ضوء هذه النقد، أنتج إليوت نموذجاً معدلاً يمكن رؤيته في (ملحق 3)، (In Ebbut, 1985, p.165).

النماذج وإطارات العمل لا تعكس الحقيقة: إنها واحدة من العروض الفردية للحقيقة. هم يفرضوا على المستخدم التحليل المحدد مسبقاً للعملية، والذي يمكن للمستخدم أن يوضح الاختلافات بشكل صحيح (Hopkins, 1985). من ناحية أخرى، هم يقدمون نقطة بداية كدليل أولى للتنفيذ.

في أسلوب الدراما التعليمية، يهدف استخدام "بحث المعايشة" إلى استكشاف وتعميق فهم استخدام العناصر الفنية. على سبيل المثال، تم استخدام العنصر بطريقة بسيطة، كنقطة بداية للدراما. على ضوء تقييم استخدام هذا العنصر ضمن سياق الوسيلة الدرامية، وقد طُلب من المعلم تقديم التغذية الاسترجاعية من انعكاسات التلاميذ حول ذلك العنصر المعين، وكيف تم استخدامه. بعد ذلك، يمكن للدراما أن تتطور باستخدام، أو بدون استخدام . عنصر فني أو كل العناصر الفنية. على أي حال، فإن استخدام العنصر الفني كنقطة بداية، يمكن أن يتم رؤيته للمساعدة على معالجة وإنتاج البيانات، ولوضع وتطوير الدراما إلى مرحلة أخرى. لقد تم اختيار التنفيذ هنا على أساس تأمل مستقل وموضوعي للموقف.

في المواقف الدرامية الأخرى، استخدمت أنواع مختلفة من العناصر الفنية بعدة طرق مختلفة. بعبارة أخرى، هناك مجموعة من خطوات العمل يتم أخذها لتوضع في الاعتبار لمجال الدراما. على سبيل المثال، في درس الدراما

"مصر القديمة"، ابتكر المعلم خطة عامة مسبقة للدراما، تتضمن ما ينوى تعليمه، والعناصر الفنية التي ستستخدم، وخطوات تنفيذ النشاط، التغذية الاسترجاعية...الخ. في خطوة التنفيذ الأولى، طُلب من التلاميذ استخدام الصور والكتب والورق وأقلام الرصاص لوصف طبيعة البيئة المصرية القديمة باستخدام العناصر الفنية. خلال المناقشة، عكس الطلبة فهمهم حول المهمة المنوطة بهم. ولذلك، انتقل المعلم إلى المرحلة التالية للخطة التي تمثلت في تقديم لفافة بها كلمات هيروغليفية وانجليزية على شكل رسالة. كانت اللفافة عنصر مركزي حيث ركز الطلبة من خلالها على إبراز وجهات نظرهم في التاريخ من خلال الرسالة. ولذلك، في نفس الموقف، تم تقديم خطة مقبرة توت عنخ آمون إلى التلاميذ الذين أظهروا اهتمامهم بالانخراط عن طريق شرح الخطة ومحاولة اكتشاف ماهية هذه الغرفة السرية. ثمّ، انتقل المعلم إلى المرحلة الثالثة، التي كانت الذهاب إلى المقبرة. داخل المقبرة، اندمج الطلبة فيها، وتعاملوا مع العناصر الفنية المتنوعة، على سبيل المثال، بناية المقبرة، الصور المصرية التي رسمت على الحائط، الإضاءة،...الخ. طُلب من الطلبة أن يفكروا ويظهروا أفكارهم ومشاعرهم حول المواقف المختلفة، وأيضا حدث بعينه. في هذه المرحلة، ساعد التحليل، والنتائج المختلفة، على التحرك إلى المرحلة التالية والتي كانت استكشاف المقبرة وهكذا.

في هذا المجال، خطّط المعلم لاستخدام العناصر الفنية في أسلوب الدراما التعليمية، الذي كانت النية فيه أن تتم مراجعة ردود أفعال الطلبة للموقف والأحداث. بعد ذلك، بينما كانت الانطباعات يتم تحليلها من خلال التفكير والنقاش والشرح والنتائج، فإن المعلم قد تحرك لمرحلة أخرى من النشاط الدرامي. بالإضافة إلى أنه كانت هناك عناصر مختلفة متصلة معاً داخل

المجال الدرامي. وهكذا، فإن دور المعلم مندمج في الموقف لتوضيح العلاقة بين استخدام العناصر الفنية والطلبة، ولبحث استخدام العناصر الفنية في المساعدة على إدماج المشاركين في المواقف والشخصيات، وتحديد هل استخدام العناصر الفنية يكبح الموقف الدرامي أم الطلبة. هذا يمكن أنا يساعد على توضيح الأهداف والقيم والقواعد من خلال الانعكاس على القيم الكامنة في استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية. يتضمن تفاعل المعلم/الطلبة الأخذ في الاعتبار بجودة كلا من النتائج والعمليات لأن "بحث المعايشة" يهدف فهم كيفية ترجمة القيم التعليمية إلى صيغ مادية للممارسة.

من ناحية أخرى، فإن بعض خطوات التنفيذ لا يمكن ربطها بسهولة بالنتائج من خلال ردود الطلبة في النشاط الدرامي. لذا، يجب على المعلم أن يغير من اتجاه الموقف، والذي يجب أن يكون أكثر مناسبة للنتائج، وفي نفس الوقت أكثر ملائمة لتطوير الدراما. ومن هنا، فإنه يجب أن نؤخذ في الحسبان تلك النقطة المهمة وهى المرونة. في أسلوب الدراما التعليمية، فإن خطوات التنفيذ العامة قد تحتاج إلى المراجعة والتغيير خلال عملية "بحث المعايشة" اعتماداً على ردود الطلبة.

في هذه الدراسة، وإذا كان "بحث المعايشة" هو الطريقة الرئيسية، فإنه من المهم استخدام تقنيات مختلفة في تطبيقه. أهم هذه التقنيات هى الملاحظ المشارك.

(2) الملاحظ المشارك

أشار ج. مادجى (1965) J. Madge إلى أنه إذا أردت أن تعرف ما يفعله الناس حقيقة، راقبهم. هذا يعنى ملاحظتهم بطريقة منهجية. وقد تم تلخيص الملاحظ المشارك من قبل بيكر في الشروط التالية:

> *يستنتج الملاحظ المشارك البيانات بالمشاركة في الحياة اليومية للمجموعة أو المنظمة التي يدرسها. يراقب الناس الذين يدرسهم لرؤية المواقف التي يجتمعون فيها بشكل عادى، وكيف يتصرفون فيها. يدخل في محادثة مع بعض أو كل المشاركين في المواقف ويكتشف تفسيراتهم للإحداث التي يلاحظها. (Becker,1958,p.652).*

تنقسم طرق الملاحظة المستعملة في العلوم الاجتماعية إلى مجموعتين رئيسيتين؛ المشارك وغير المشارك. في الحالة الأولى، ينضم الملاحظ إلى المجموعة التي يدرسها كعضو، ويحاول أن يكون الملاحظ وفي نفس الوقت واحد من الذين يتم ملاحظتهم. في الحالة الثانية، فإن الملاحظ له موضوعاته ولكنه لا يندمج معهم تماما وربما قد لا يكون له علاقة بحياتهم. أثناء الدراسة، يبحث الملاحظ عن المشاكل والمفاهيم التي تبشر بفهم عظيم ومثمر للمنظمة التي يتم دراستها. يبحث الملاحظ عن النقاط التي يمكن أن تعمل كمؤشرات مفيدة للحقائق التي تكون صعبة الملاحظة. قد يصادف الملاحظ المشاكل. إذا استمر الملاحظ في البحث متسترا وراء شخصية مستعارة، مشاركا كعضو في المجموعة، فإنه سوف يكون على علم بالمعرفة التي عادة ما تكون مشتركة مع أي عضو، ويتم إخفاؤها عن الغريب. يمكن للباحث أن يترجم تجربته الخاصة، بشكل صحيح كعضو مجموعة (حقيقي) افتراضياً. من ناحية أخرى، إذا كان معروف أنه باحث، فيجب عليه أن يعلم كيف يراه الأعضاء بشكل خاص، وهل يعتقدون أن بعض الأحداث والمعلومات سيتم

إخفاؤها عنه أم لا؟. يمكن للباحث أن يترجم بدقة أكثر عندما تكون الإجابات عن الأسئلة معروفة (Becker, 1958).

استخدم وليمام فوت وايت William Foote Whyte في كتابه ركن الشارع ' Street Corner Society (1955) 'الملاحظة بالمشاركة لدراسة الهجرة الإيطالية للفقراء في جزء من مدينة أمريكية، "باحثاً عن بناء علم اجتماع يعتمد على ملاحظة أحداث شخصية" (Whyte, 1955, p.358). وقد قال: "عندما أَسّست موقعي على زاوية الشارع، جاءت البيانات لي ببساطة بدون مجهود نشط من جانبي " (Whyte, 1955, p.303). وقد وجد أن هذه هى الحقيقة أثناء ملاحظته لهذه الجالية. وقد كتب "عندما جلست وسمعت، عرفت الأجوبة على الأسئلة التي لم يكن من الممكن أن احصل عليها اعتماداً على المقابلة الشخصية" (Whyte, 1955, p.303).

> *المشارك كملاحظ ليس من يحافظ على أسرار البحث، ولكن يكون البحث هو جل اهتمامه، فهو متواجد كي يلاحظ. . ولتوضيح الفارق الذي اعتبره مهم، فإن المشارك كملاحظ غير مقيد، فهو حر للتحرك في إطار تحقيق غرضه البحثي؛ فهو يمكن أن يتحرك كروح (Roy, 1970, p.217).*

قدم روى تقييماً لدور المشارك كملاحظ، فقد أبرز ميزة حرية الحركة للباحث، من أجل العمل نحو تحقيق ما يتعلق ببحثه. على أي حال، فقد أشار إلى أن عيوب هذا الدور ترتكز على جمع مجموعة البيانات المتعلقة بالصراع الاجتماعي، خصوصاً في علاقات الإدارة الموحدة، حيث يجد الباحثين أنفسهم على خلاف مع المعارضة. ثانياً، هناك مشكلة التحيّز، وأخيراً، التساؤل حول المدى الذي يشارك فيه الباحث. على أي حال، بالنسبة لروى Roy، في دور الملاحظ المشارك، ميزة السماح للباحث في اختراق المواقف

الاجتماعية، لكي يؤسس علاقات مع مقدمي المعلومات لتحقيق فهم أكثر لعالمهم.

أثناء عمل الملاحظة بالمشاركة، يهدف الباحث لملاحظة الأحداث مع احتمال وجود عرقلة صغيرة في الموقف الاجتماعي. في هذا المجال، فإن بناء الثقة وتأسيس العلاقات هى جزء حاسم من اندماج الباحث في المشهد الاجتماعي. يحتاج الملاحظ المشارك إلى الامتزاج مع الموقف، إذا كانت الملاحظات سوف تنتج مع المشاركين في مكانهم الطبيعي.

أوضح سبرادلى Spradley (1980) أن الملاحظة الوصفية هى أداة هامة في العمل الميداني، كهدف أساسي لوصف المكان والبشر والأحداث. تُشكّل هذه العناصر الوحدات الأساسية لحقل البيانات التي يمكن تقسيمها إلى فئات منفصلة. على سبيل المثال، في هذه الدراسة، تم وصف الطلبة من ناحية عمرهم، ونوعهم، وأعدادهم. تتضمن الإعدادات كل ما تم سماعه أو رؤيته، بينما تتضمن الأحداث العمل واللعب وكل العناصر المتعلقة بعناصر المناقشة. كان غرض هذه الملاحظات الوصفية هو العمل كدليل أساسي لعرض خلفية عن الملاحظات.

ثم، ينخرط الباحثون، الذين يصبحون ملاحظين مشاركين في الملاحظة للحياة اليومية مع جمعهم لروايات مقدمي المعلومات. على أي حال، يحتاج الباحثون بشكل مستمر للسؤال حول المواقف التي يلاحظونها، والمواقف التي يندمجون فيها حتى تعطى الدقة إلى بياناتهم. في الدراسات التي تستخدم الملاحظة بالمشاركة، يقوم الباحث بجمع وتقييم البيانات من أجل ملاحظات أكثر. ويهدف ذلك إلى فهم المواقف التي يبحثها.

هناك عدد من طرق التسجيل التي حدثت في المواقف. على سبيل المثال، أولاً، تسجيل الحدث في أي وقت ليس أمرا جوهريا. إن الشيء المهم هو التركيز على المواقف التي نبحث عنها. ثانياً، وقت التسجيل قاعدة رئيسية، ومرور الوقت يشكل اتجاه وحدة البيانات التي يتم تسجيل كل ما تم اختياره من سلوكيات. على سبيل المثال، فلندرز Flanders (1970) قام بابتكار طريقة يمكن للملاحظ أن يسجل كل ما يحدث كل 3 ثواني، وأن يُدخل رقم الفئة الملائم على هيئة مخطط. بالنسبة لهذه الدراسة، يمكن لهذه التقنية أن تكون طريقة استثنائية لمتابعة وإنجاز الملاحظة أثناء هذه الفترة الزمنية.

> *إن المشكلة حول الأنظمة من نوعية فلندرز أن هذه الفئات معقدة جداً، وذات أرقام فرعية ثانوية، أو تدمج الملاحظ بشكل حتمي في إصدار أحكام قيمية للفئة الأقرب لأنواع معينة للسلوك الذي تتم ملاحظته. تعنى متطلبات التسجيل كل 3 ثواني، أن يكون الملاحظ ملمّ بالفئات والمعايير، ومتذكراً بصورة فورية لرقم السمات المعينة من السلوك* (*Bell, 1987, p.90*).

تمد طريقة تسجيل الملاحظات على ظروف الموضوع. في هذه الدراسة، فإنه ملائم لتسجيل الأحداث كل 10 دقائق من الدراما. ولأن الدراما لا يتم تقسيمها بشكل ملائم إلى وحدات من 10 دقائق، فإن الملاحظ اعتمد على المرونة في التعامل مع عامل الوقت؛ حيث يعتمد النشاط على العوامل والظروف المختلفة للطلبة والمعلم والبيئة المحيطة. لذا، في بعض المواقف، لم يسجل الملاحظ الأحداث طبقاً للتتابع العادي للوقت، ولكن طبقاً للموقف. وقد تم استخدام جدول الملاحظة في (ملحق 4). كان الهدف ملاحظة سلوك الطلبة فيما بينهم والعلاقة بين المعلم والطلبة والبيئة المحيطة. على سبيل المثال، تم تسجيل الفعل، وتفاعل الفرد والمجموعة فيما يتعلق بعنصر فني معين. لذا، فإن سلوك بعينه يمكن أن يتم تصنيفه وتحليله. بعبارة أخرى، استخدم الباحث

تقنيات ملاحظاتية نوعية بدلاً من تقنيات ملاحظاتية كمية. أشار بول كرول إلى أن المنهج الأول

> *يحاول أن يصل إلى فهم معنى العلاقات الاجتماعية والعملية الاجتماعية في قاعات الدروس للموضوعات التي يتم ملاحظتها، ونقلها حرفياً بواسطة وسائل الملاحظات الميدانية والروايات الحرفية لسلسلة الأحداث المترابطة بدلاً من التحليل الكمي (Croll, 1986, p.1).*

مساهمة في إثراء استخدام "بحث المعايشة" وتفادى وجهة النظر الشخصية الأحادية، فإنه يتم تقديم دروس الدراما عن طريق باحث وعدد من المعلمين. ففي العديد من الدروس التي تم تقديمها عن طريق المعلمين، يُطلب من المعلم أن يقوم بدور الملاحظ المشارك.

في كل دروس العينة، كان هناك أيضاً مراقب غير مشارك، وهو الذي يستخدم جدول ملاحظة. يهدف ذلك إلى تقليل الذاتية لدى الملاحظ. لذا، فإن "بحث المعايشة" ليس تحليل انعكاسيا فردياً، لكن يتضمن انعكاسا للآخرين.

(3) مقابلات المعلم

في هذه المرحلة، إنه من المهم استخدام المقابلات المنظمة لمعلم بعد درس الدراما التي استُخدمت فيها العناصر الفنية (ملحق 6). الغرض من هذا كان، بحث دقيق لإبراز وجهات نظر المعلم حول سلوك الطلبة وفعالية استخدام أو عدم استخدام العناصر الفنية في أسلوب الدراما التعليمية. وهذا يساعد على فهم أعمق للمهمة.

(4) مقابلات المجموعة

كشكل للبحث النوعي، فإن مقابلات المجموعة هى تفاعل ضمن المجموعة مستندة إلى المهام المعدة من قبل الباحث. تقدم المجموعات المركزية أشكال من البيانات التي لا يتم الحصول عليها بسهولة بالطرق الأخرى، مثل المقابلات الفردية أو الملاحظة بالمشاركة. هذا مفيد جداً لجمع البيانات من المشاركين. من خلال المناقشة، يمكن للطلبة أن يدعموا ويناقضوا أفكار بعضهم البعض، والتي توجه النفس إلى حقل جديد، وبالتالي يمكن إبراز وتوليد أفكار جديدة حول القضايا المعنية.

"إن قوة المقارنة للمجموعات المركزية كتقنية للمقابلة، تكمن في القدرة بشكل واضح على ملاحظة التفاعل حول موضوع" (Morgan, 1988, p.17). بعبارة أخرى، تساعد مقابلات المجموعة على القرب أكثر إلى فهم المشاركين للموضوع الذي يهم الباحث. وهذا مفيد لاكتشاف اتجاههم وآرائهم في أى أفكار جديدة يمكن أن تُولد منظور أوسع للفهم حول المهمة المتضمنة. لكي تتم الفائدة من مقابلة المجموعة، فإن المناقشة التفاعلية لابد أن يتم خلقها وإدارتها عن طريق الباحث، وفي نفس الوقت دون أن يقوم الباحث بتوجيه المناقشة. على أى حال، يجب عليه أن يسهل، ويحافظ على درجة من الطبيعية خلال المناقشة. وهذا يمكن أن يساعد المشاركين على الشعور بالراحة في الكشف عن آرائهم، والتعبير عن أفكارهم بحرية في محيط المجموعة.

في هذه الدراسة، استُخدمت مقابلات المجموعة مع الطلبة بعد دروس الدراما. تم استخدام الأسئلة غير المنظمة لكي تعطى فرصة للطلبة للكلام عن مشاعرهم لاستعمال العناصر الفنية خلال درس الدراما (ملحق 7). هكذا،

قدمت مقابلة المجموعة الفرصة للحوار بين المشاركين. قدم هذا أيضاً الفرصة لفحص العلاقات بين الطلبة، واستخدام العناصر الفنية لتطور التعلم. كان الغرض أن تتم مناقشة الموضوعات التي تعكس القيم والخبرات للمجموعة، وليس الباحث. ولضمان ذلك، فقد تم عمل التسجيلات الكاملة للمناقشات، وكل قسم تم تسجيله للتحليل فيما بعد.

(5) شريط الفيديو

يعد التسجيل على شريط فيديو أداة مهمة للمعلومات العامة المتراكمة حول مواقف قاعة الدروس. "وهو ما يسمح للمعلم بملاحظة العديد من مظاهر تعليمه بسرعة، ويقدم معلومات إرشادية ودقيقة للتشخيص/التحليل (Hopkins, 1985, p.70). يمكن للفيديو أن يساعد على مراعاة كل المواقف بشكل ثابت. ويُمكّن أيضاً من رؤية أنماط السلوك للمعلم والمشاركين. من ناحية أخرى، أحد الأضرار المهمة لاستخدام الفيديو أنه يصرف الانتباه.

استخدم في "بحث المعايشة" تسجيل شريط الفيديو في عدد من المناسبات لتسجيل ما حدث في دروس الدراما، لكي يتم تحليله لاحقاً. كان استخدام الفيديو أداة هامة للبحث عن الموقف الدرامي. تقدم الكاميرا تسجيلا بصريا ملتقطة تفاعلات متنوعة، يمكن أن تقود إلى تفسير أبعد من الملاحظات الأخرى. "يمكن لتسجيل بالفيديو أن يعطى تسجيل مقنع لنشاط معين، خصوصاً إذا ما تم إعداد الموقف بصورة ملائمة للموقف الذي يتم ملاحظته"(Croll1,986, p 53). بينما في هذه الحالات الدرامية، فقد كانت الأحداث مائعة ومستحيلة الإعداد بالطريقة التي أشار إليها كرول من قبل،

ومع هذا، أثبت التسجيل لكل الأحداث على قيمته رغم تقيداته. استُخدم التصوير الفوتوغرافي ليقدم تركيز على معلومة بصرية عن محتوى الأحداث في درس الدراما. كانت الأهداف هى ملاحظة الكلمات المنطوقة والحركات وسلوك الأطفال أثناء دروس الدراما لكي نستكشف القضية المتضمنة. ساعد كل هذا على فهم أقرب للعلمية الدرامية، وفهم الطلبة وتفسيراتهم لنشاطاتهم أثناء درس الدراما.

(6) طريقة تحليل البيانات

جُمعت الأنواع المختلفة للبيانات بإجراءات منهجية مختلفة؛ التجربة الشخصية، والملاحظة بالمشاركة، والمقابلة، واستطلاع الرأي، والفيديو، والصور الفوتوغرافية والتسجيلات. في هذه الظروف، يظهر سؤال مهم: أي طريقة أو طرق يمكن استخدامها في تحليل البيانات؟

في الحقيقة، لا يمكن لأسلوب المنهج الفردي وحده أن تعطي الحقيقة حول البحث. على العكس من ذلك، فإن القوة الرئيسية لهذه الدراسة أن تكون فرصة لاستخدام مصادر مختلفة من الأدلة. وهذا يمكن أن يكون مفيدا في اتباع خط معين لتحقيق وتعظيم صحة البيانات التي تم جمعها. وبالتالي، فإن أي استنتاج للحقائق أو للبحث من المحتمل أن يكون أكثر إقناعا ودقيقة، كما أنه يقوم على عدة مصادر مختلفة للمعلومات.

إن منهجية فحص المضمون يدمج التحليل النوعي للمعلومات، والذي "هو التنوع وتعقيد المسألة قيد الدراسة أَو لاستخدام إبداعي لمقدمي البيانات (Belson, 1968,p531)، للموضوعِ قيد المناقشة. يتطلب مضمون أسلوب البحث نفسه، رد نوعي، أكثر منه ردا كميا، وهو "الاستجواب المنظم بالكامل

لعينة معبرة عن الناس كقاعدة ضرورية للقياس" (Belson, 1968,p531).
هناك إحساس إن المناهج النوعية تسمح للباحث بملاحظة ووصف وتحليل وترجمة البيانات، من أجل استكشاف، وبحث استخدام العناصر الفنية في أسلوب الدراما التعليمية.

> *تؤكد الجذور الفلسفية للمناهج النوعية، أهمية فهم السلوك البشرى والسياقِ الاجتماعي الثقافي، للتفاعل الاجتماعي. يتضمن هذا فهم عاطفي متنامي، مستنداً إلى تجربة شخصية، وفهم لارتباطات بين التصورات والسلوك الشخصي* (*Patton, 1987, p.20*).

لأن الدراما التعليمية تجربة التعلم الجماعي، وكذلك تجربة التعلم الفردي، والنتائج المتعلمة تتعلق وتظهر عن الأفعال الداخلية والخارجية معا. إنه يصعب قياس الدليل المرتبط بالناتج المتعلم من الأفعال الخارجية، أما الدليل من التجربة الداخلية فهو أكثر صعوبة. تم ابتكار المعايير الموضحة في الفصل التالي، لتمييز وتحليل مثل هذا الناتج المتعلم والمعقد من نشاطات الطلية في مجال الدراما التعليمية. في هذا المعنى، كان من الضروري وضع ثلاثة خطوط رئيسية.

أولاً، من المهم تحليل الفيديو والصور الفوتوغرافية من وجهة نظر الباحث، ومن وجهة نظر ملاحظين آخرين. ويهدف هذا إلى أن نكتشف:

- ما هى استراتيجيات المعلم في الدراما التعليمية؟
- كيف يبنى المعلم دروس الدراما؟
- كيف يستخدم المعلم العناصر الفنية؟
- كيف يشارك الطلبة في استخدام العناصر الفنية؟
- هل استخدام العناصر الفنية يطور من وسيلة الدراما التعليمية؟
- هل استخدام العناصر الفنية يطور من تعلم الطلبة؟

. ما هى أنواع التعلم في دروس الدراما؟

. ما هو الدليل على الاستخدام الفعال للطلبة للعناصر الفنية في الدراما التعليمية؟

. ما هو السلوك الواضح للطلبة؟

ثانيا، نصوص المقابلات. لكي نحصل على رؤية أعمق لوجهات النظر حول الموضوعات المرتبطة بالنتائج المتعلمة من دروس الدراما، تم عمل تحليل نوعي لنصوص المقابلات، تم تقديم المواد فيما يتعلق بأسئلة جدول الاستبيان، وتحليل ودعم اقتباسات الجمل والحوار. رُسِمت الأمثلة والحالات من المقابلات المسجلة. هذا يمكن أن يساعد على الإشارة إلى تحدي التشابهات أو الاختلافات بين المعلمين، حول القضايا المختلفة مثل دور المعلم في درس الدراما، النتائج المتعلمة، واستعمال العناصر الفنية في الدراما التعليمية.

ثالثاً، كانت الملاحظات المباشرة من كلا الملاحظ المشارك وغير المشارك هامة، لأنهم يظهروا ردود أفعال الطلبة في الموقف، ولشرح اتجاهات الحدث في العملية الدرامية. يوضح هذا أهمية دور المعلم، وكيف يمكن للعناصر الفنية أن تستخدم وكيف يمكن تحسين تعلم الطلبة.

بسبب هذه المرحلة، يتم استخدام إستراتيجيتين لتحليل البيانات.

كان أول استخدام هو طريقة المنظور الثلاثي triangulation. هناك طرق متعددة تستخدم للنظر إلى نفس الموقف. يكون هذا مفيدا للتعرف كيف يمكن استخدام المناهج المختلفة في البحث والتركيز على لحظة فردية أو حدث. على سبيل المثال، في مشهد ما من درس الدراما، يمكن استخدام عدة طرق متنوعة، الملاحظ المشارك، تعليقات من الملاحظ خلال الدراما، وأثنين من المقابلات المسجلة من المعلم والطلبة. في هذا الموقف، كل هذه الأدوات يمكن أن تعاون في تشخيص وإنتاج تقديرات مختلفة للمشهد.

الثانية، تركز على البيانات التي تم الحصول عليها. لذلك كان هناك سؤال أساسي. ما هى المعايير الذي يعتمد عليه الباحث في اختيار الأحداث والحوادث العرضية والأفكار والقضايا التي يتم البحث حولها، أو الاقتباسات الحرفية التي يتم توضيحها أو دعمها؟ باختصار، تتغير معايير اختيار البيانات من دراسة إلى أخرى، ولكن في هذا البحث، كان من المهم اختيار الموضوعات الرئيسية. بعبارة أخرى، يمكن أن يتم جمع أنواع مختلفة معاً من المادة: التجربة الشخصية، المقابلات المسجلة، سجلات الملاحظة، ونظريات التعلم والفن، التي يمكن أن ترتبط في علاقات متبادلة مع مفاهيم الموضوعات.

يمكن لهذا أن يجعل هناك صلات واضحة بين الأسئلة التي تم طرحها، والبيانات التي تم جمعها والخلاصات التي تم وضعها. كان الهدف هو تكامل وتوحيد البيانات التي تم الحصول عليها في نماذج هادفة.

كان على الباحث أن يختار المواقف من الدراما، لأن هناك أنشطة درامية مختلفة، دروس مختلفة من مدارس مختلفة، ومعلمون مختلفون يدرسون أسلوب الدراما. من ناحية أخرى، من المهم أن نذكر أن الأحداث، ليست فقط تلك التي تدعمها وجهة نظر الباحث، ولكن التي تخالف وجهة نظره أيضا. يساعد هذا على التعامل مع الموقف من خلال رؤية موضوعية، على أي حال، من الصعب أن يبتعد الباحث عن وجهة نظره، حتى العالم، في المعمل، فإن تحليله للبيانات قائم على تحليل شخصي للبيانات. لذا، فإن طريقة المنظور الثلاثي يمكن أن تساعد في تحليل البيانات.

(7) التفكير في المنهج

بلا شك، في أي منهج بحث، هناك حدود في البحث التقييم كل جوانب المشروع. في هذه الدراسة، يجب أن نوضح أن هناك حدود، هذه الحدود لم تحول دون تحقيق الأهداف والتساؤلات، على أي حال، الطرق والتقنيات، التي تم استخدمها ساعدت على تغطية وعرض الموضوعات وكذلك أهداف الباحث.

من المهم أن نوضح أن دروس الدراما ليست نماذج مثالية لدروس الدراما، لكنها عرضت مجموعة من الموضوعات وأساليب العمل التي تعنى باستخدام العناصر الفنية في أسلوب الدراما التعليمية. دللت نتائج الاستنتاج حول ما إذا كان استخدام العناصر الفنية مؤثرة على أسلوب الدراما التعليمية، وتجدر الإشارة أنه حدثت تغييرات هامة أثناء درس الدراما، حيث تم للعناصر الفنية خلق البيئة، والرغبة من عدم التصديق من قبل المشاركين في الموضوع المندمجين فيه. على سبيل المثال، في درس الدراما عن الفضاء رحلة إلى القمر Trip to the Moon، ساعدت السفينة الفضائية المرئية المشاركين، على تأسيس الاعتقاد في فكرة السفر إلى القمر. شكّل ذلك تركيز هام حول نقطة المغادرة للمشاركين إلى القمر. هكذا، تشجع المشاركين لكى يندمجوا في الموقف، ويخلقوا لحظة حماسية للإقلاع إلى القمر. كانت ردود أفعال الطلبة تعمل بشكل آنى ضمن مجموعة كبيرة تُتابع وتستكشف فكرة مشتركة وهى السفر في الفضاء. في درس أخر للدراما، في مصر القديمة، حيث هيكل مقبرة توت عنخ آمون والحوائط المغطاة بصور مرتبطة بالفترة الزمنية للملك توت عنخ آمون، بالإضافة إلى استخدام الإضاءة، كل ذلك أبدع أجواء المقبرة، ساعد ذلك على بناء الاعتقاد وخلق جو عام بعيد عن قاعة التجمع في المدرسة، حيث أخذ الطلبة إلى عالم أخر، عالم مصر القديمة. علاوة

على ذلك، في مشهد واحد من دراما (الرجل العجوز The Old Man) ، خلق استخدام الموسيقى أثناء جمع المشاركين للثمار من حديقة الرجل العجوز إيقاعا وجوا عاما للموقف. ساعد ذلك المشاركين على بناء نمط إيقاع متنوع وتغيير للخطوات والاتجاهات، على سبيل المثال، دلل القفز على أن المشاركين يلتقطون الثمار من الفروع العالية. عموماً، ساهم استخدام الموسيقى في تحفيز المشاركين على إضفاء البريق والحيوية على المهمة، وساعد أيضاً على بناء الاعتقاد في الموقف، والتحول من قاعة المدرسة إلى الحديقة؛ من العالم الحقيقي إلى العالم المتخيل.

من ناحية أخرى، فإن توقعات تطور التعلم من خلال الايجابية للمشاركين ضمن هذه الدراسة لم تكن عالية. إن تفسير ذلك أن نتائج التعلم هى حالات عقلية تستمر لفترات طويلة من الزمن (Gagne، 1977). ولذلك، يختلف المشاركون في قابليتهم للتعلم والتي تعتمد على شروط موقف التعلم، وطبيعة تراكيبهم الإدراكية التي تمثل الموقف التعليمي في الذاكرة الطويلة المدى. كما هو مذكور من قبل، التعلم هو أن تكتسب معرفة حول موضوع أو مهارة في نشاط من خلال التجربة أَو التعلم. على أى حال، التعلم ليس بالشيء الذي يمكن أن تتم ملاحظته مباشرة، ولكنه أمر يحدث داخل المتعلم وفي عقله. بهذا المعنى، لا يستطيع المعلمون رؤية التعلم، لكنهم فقط يمكن أن يستنتجونه بملاحظة نتائجِ المتعلم. في بعض الحالات، قد يخلق العمل في الدراما أحكاما جديدة لسلوك المشاركين، وهو ما يجعل الطلبة تصنع ردود فورية في المهمة. على سبيل المثال، يحفز استخدام (قبر توت عنخ آمون المرئي) المشاركين لكي يشتركوا في بيئة اجتماعي، وتشكيل ردود أفعال تجاهها، على سبيل المثال أغلبية الطلبة كانوا متحمسين وأرادوا الذهاب لاكتشاف المقبرة. قبل دخول المقبرة، شارك أحد الطلبة بهدوء وبشكل نشيط

في تحرى المقبرة وأقترح على المجموعة الذهاب لاستكشافها. وقد قاد هذا إلى قرار إمكانية تطور الدراما من خلال الفعل. في المواقف الأخرى، قد لا يقوم الطلبة بردود أفعال للموقف. لا تعنى قلة التفكير المنظم، أن الطلبة لا يفهمون أو يتعلمون شيء من الموقف. قد يعكس الطلبة فهمهم لاحقاً في المواقف الأخرى مثلا في درس الدراما، في درس كتابة أو فن، في المنزل، في وقت اللعب...إلخ. على أي حال، أثناء درس الدراما، لكي يتم تطور نتائج المشاركين في أسلوب الدراما التعليمية، فإن دور المعلم مهم للربط بين مهمة خبرة المشاركين الخاصة، وبين اختيار الأدوار والمواقف الملائمة. يمكن لهذا أن يساعد المشاركين على التفكير، ويقودهم إلى اهتمام بالاندماج أكثر في المهمة. ولكي يصل المشاركين لإدراك الموقف . طبقا لإعادة الصياغة التي قام بها بولتن إن ذلك لا يتم بتغييرهم، ولكن بمساعدتهم ليعرفوا من هم. يجب على المعلم أن يرشد المجموعة من خلال عملية فهم المهمة المنوطة بهم.

> *يمكن للمعلم من خلال الدراما أن يستخدم دوره في إتاحة الفرصة لهذا الإدراك والوعي بالوقف واللحظة الدرامية. لا يستطيع المعلم أن يعرف بالضبط ما الذي سوف يتعلمه الطفل، وكيف ستكون أهمية التعلم. تكمن مسئولية المعلم في اكتشاف ما هو الباب ومتى سيفتحه، ويمكن أن يستخدم دوره لإعطاء الطفل دفعة لطيفة في اتجاهه (Bolton, 1986, pp38-39).*

في محاولة لوصف التعلم في أسلوب الدراما التعليمية، من الضروري الإقرار بأهمية نتائج المشاركين على سلوكِهم الذي هو ناتج التعلم. يخلق الفرد في المجموعة نشاط درامي بمشاركة أفكاره ومشاعره وسلوكه. يتوقع أن يندمج أعضاء المجموعة في العملية بالتفاعل مع الأعضاء الآخرين، خلال التغذية الاسترجاعية والتفكير. على أي حال، في بعض المواقف أثناء البحث، لم تتح قلة الوقت أثناء درس الدراما، الفرصة للمعلم لإظهار أفكار ومشاعر

المشاركين عن المهمة المنوطة بهم واكتشافها بعمق. على سبيل المثال، في مسرحية (العباءة The Robe) ، في قاعة الدرس (أ)، كان من الصعب على المعلم أن يطور الدراما لبحث وظيفة العباءة المرئية للبطلة، والعلاقة بين البطلة والتنين، والعلاقة بين البطلة والمشاركين في المواقف الدرامية. مع قاعة الدرس (ب)، في نفس الدراما، كان هناك قلة في الوقت للمعلم لاكتشاف العلاقة بين العباءة المخفية والساحر. هل العباءة المخفية تخص الساحرِ؟ هل العباءة المخفية تساعد الساحر؟ هل هناك قضايا أخلاقية في هذا؟ حول الدراما في مصر القديمة، على الرغم من أن الطلبة افرزوا معلومات عامة وشعورهم حول البيئة المصرية القديمة، فإن هذا الفهم يمكن أن يكون أكثر عمقاً حول سمة معينة، على سبيل المثال معالم الحياة قرب النيل. ماذا يفعل الناس؟ ما هى أنواع المحاصيل التي يزرعها الناس؟ ماذا كانت العلاقة بين الفرعون والناس؟ هل هذه العلاقة اعتمدت على الخوف والرعب، عاكسة قوانين استبدادية أم حباً واحتراما دلالة على معتقدات الثقافة الدينية؟

بغض النظر عن الإغراءات المتواصلة من قبل الباحث، كان هناك تردّد من قبل الطلبة للمشاركة في المقابلات. كانت هناك تمنيات بأن يكون هناك فرصة للحديث عن عملهم خلال النشاط الدرامي، وكيف يؤثر استخدام العناصر الفنية على الموقف الدرامي. على أي حال، كان الوقت المتوفر للمعلمين والطلبة في جلسات الدراما محدود، حيث كان المعلمون مشغولين جداً بتطبيق المنهج الدراسي الأساسي. لذا، فقد تم حذف أسئلة، وهو ما أدى إلى فقد معلومات مهمة. أيضاً في بعض المناسبات، أخفق الباحث في دفع الموضوعات بشكل ملائم، والتي كانت يمكن أن تكون طريقاً حيوياً للاستثارة للحصول على المعلومة.

تمثلت الصعوبة في وضع كاميرا فيديو في موقع مخفي. لذا، في بعض الظروف، صرفت الكاميرا انتباه الطلبة عن الاندماج في العمل الدرامي، على سبيل المثال نظر بعض الطلبة إلى الكاميرا، في حين أراد البعض الآخر أن يكون بجوارها. في هذه الحالة، يكون الأطفال تحت شروط غير عادية، وبالتالي نفتقد التلقائية، ويؤثر ذلك على النتائج. يدرك المعلم أن الأطفال يجب أن يكونون أحراراً في التعبير عن أنفسهم في جو مناسب. لذا، يواجه المعلم هذا الموقف، من خلال أن الطلبة يتجنبوا الكاميرا ويركزوا على الدراما. من ناحية أخرى، ناقش المعلم غرض الدراما مع المصور لكى يفهم المهمة، وينقل له ما أراد الباحث تصويره من نشاطات الطلبة خلال النشاط الدرامي مثل حركات المجموعة، الحركة الفردية، التعامل مع العناصر الفنية الفعلية، الكلمات المنطوقة،... إلخ.

خلال استخدام الكاميرا، كان هناك أخذ لعينات مواقف لدروس الدراما، لأن الكاميرا لم تسجل كل سلوك الأطفال في الموقف الدرامي. "تفتقر آلة تصوير الفيديو إلى مرونة الملاحظ الإنساني من ناحية الحركة السريعة بين النقاطِ المختلفة للبؤرة، وأيضاً عدم قدرتها على مسح قاعة الدرس كلها بكل التفاصيل" (Croll, 1986, p.53) وهو ما جعل هناك صعوبة في تسجيل وتقييم كل الأحداث التي تمت أثناء درس الدراما. عند التسجيل لأحداث أو أشخاص بعينهم، كان هناك مخاطرة في فقد آخرين، قد يكونوا أكثر أهمية في تحويل النتيجة. على أي حال، فإن استخدام التقنيات المختلفة مثل الملاحظ المشارك وغير المشارك والمقابلات يمكن أن تقلل من الصعوبات.
تم اختيار العينة من المدارس التي كانت متاحة للباحث وقت المسح. بالإضافة إلى أن حجم العينة كان محدداً بأربعة فصول، بسبب التقيد بوقت

معين لتنفيذ الدراسة. ومن المقترح أن تظهر نتائج مختلفة في حالة توافر عينات أكبر.

الصعوبة الأخرى كانت المال. لم يكون هناك تمويل كافي للذهاب لمعظم المدارس لمشاهدة دروس الدراما، وعمل مقابلات مع معلمي ومستشاري الدراما. لذا، فهناك شعور بأنه إذا توفر للباحث مصادر تمويل أكبر لحصل على مقياس مُمَثِل أكبر.

كان هناك بعض الصعوبة للبحث بخصوص الألفة مع لغة الطلبة. ولكي تحل هذه المشكلة، شارك الباحث في الكثير من دروس الدراما في المدارس المختلفة كملاحظ مشارك وغير مشارك. حاول الباحث أن يتحدث مع الطلبة خلال وبعد دروس الدراما لفهم اللكنات وخلق علاقات جيدة معهم. بمجرد أن نشأت علاقات جيدة بهذه الطريقة، فقد أستطاع الباحث المشاركة مع الطلبة في تنفيذ المشروع. على الرغم من هذا، من الضروري الانتباه لهذه الصعوبات لتلافيها في أي دراسات مستقبلية ذات أوقات أكبر وموضوعات متوفرة بسهولة.

يوضح هذا الفصل الأهداف العامة وأهداف الدراسة بالإضافة إلى إبراز منهاجية الدراسة الذي يتضمن مرحلتين. المرحلة الأولى هي منهج فحص المضمون، والثانية هي استخدام "بحث المعايشة" كطريقة أساسية لبحث استخدام العناصر الفنية في تطوير التعلم في أسلوب الدراما التعليمية. تم جمع البيانات بتقنيات مختلفة؛ الخبرة الشخصية، الملاحظ المشارك وغير المشارك، المقابلة، استطلاع الرأي، الفيديو، والصور الفوتوغرافية. ويزيد دليل مجموعة المصادر من صلاحية البيانات التي تم جمعها.

الفصل الخامس
فحص المضمون

بعد أن بدأت الدراسات الأدبية، أجرى فحص مضمون استكشافي في عدد من المدارس الابتدائية في مدينة ليدز. تختلف هذه المدارس في موقعها وحجمها والمنطقة الواقعة بها.

كان الغرض من هذه المرحلة لاستكشاف الأهداف ذات الصلة لفهم المعلمين لمصطلح الدراما؛ لطبيعة العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، وكيف أنها تعمل في العملية الدرامية، والأسلوب الذي يعمل به المعلمين للعناصر الفنية لتعزيز التعلم. وكان من المهم ملاحظ أعمال المعلمين في فصولهم الدراسية لاكتشاف فعالية استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية. وساعد هذا التحقيق التمهيدي لتركز مطالب البحث.
وبالتالي، يمكن تقسيم الآراء المتعلقة باستخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية التي تم جمعها خلال المراحل الأولية من البحث إلى ثلاث مجموعات رئيسية.

المجموعة الأولى

وافقت هذه المجموعة على أن استخدام العناصر الفنية قد يكون مفيدا. يؤمن المدرسون في هذه المجموعة بأن استخدام العناصر الفنية يمكن أن يكون مفيدا للمشاركين، وأيضا للعملية الدرامية، لأن استخدام العناصر

الفنية يساعد المشاركين على التواصل بشكل أكثر فعالية، يصبحوا جزءا من المجموعة ومساهمين معهم، وواعين لأشكال فنية أخرى، وكذلك استخدام المهارات النقدية والإبداعية. إنهم يعتقدون أن مجال الدراما التعليمية يتحسن من خلال استخدام العناصر الفنية.

قال أحد المدرسين عن استخدام العناصر الفنية في دروس الدراما :

> *أنا دائما استخدام العناصر الفنية أثناء دروس الدراما لأنني أعتقد أنها تعطي اللون والحياة للدراما، وهى توفير تركيز ممتاز الحس، مما يساعد على بناء الجو العام والتصور، وتقدم التوتر والصراع. يمكنني استخدام مجموعة واسعة من العناصر الفنية، لأنني وجدت أن الأطفال تستجيب للمحفزات بقوة والتي توفر لهم خبرة ملموسة. إن استخدام الأشياء والمصنوعات اليدوية، تشجع على التفكير الرمزي، ولأن هناك تطور للدراما يحرص الأطفال على تقديم عناصرهم الفنية لإضافة معنى للقصة.*

أعطت مثالا عن الحياة في انجلترا الفيكتورية، للأطفال في عمر 9 سنوات. في هذا المثال، هى اعتادت استخدام المتحف والعناصر الفنية الشخصية. تحول الفصل الدراسي بأكمله إلى بيئة العصر الفيكتوري والذي يتكون من منزل غني، منزل فقير، وشارع، ومدرسة، ومتجر، وعمود. ساعد الأطفال على عمل نماذج من مصابيح الشوارع والإشارات وعربات الفحم، ومنتجات للمحال، رخامات لألعاب الشوارع، كعك لرجل الكعك ليبيع، والرسوم البيانية للمدرسة، مدفأة في المنزل الغني، سجادة خرقة لمنزل الفقير...الخ. شريط تسجيل لأرغن، أصوات شارع، حوافر الخيول، وأصوات خطى خارج نافذة بيت الغنى ذو الستائر الدانتيل، وكانت تلبس ملابس تلك الفترة. ساعدت الإضاءة لتعكس الجو العام لهذا الموقف.

ارتجل الأطفال موضوعاتهم وفقا للمهن التي اختاروها داخل البيئة. وكان الدافع قويا، كما كان التصور.

وكانت من وظيفة المدرس في الدروس السابقة تحفيز المشاركين خلال نشاط الدراما باستخدام العناصر الفنية التي خلقت بيئة للموضوع. كما ناقشت وبحثت العمل مع التلاميذ. جزء كبير من نجاح ما تم إنجازه يتوقف على قدرة المعلم لتشجيع المشاركين في القرار، لعمل وتقديم وتقاسم العناصر الفنية في الحدث الدرامي.

درس معلم آخر درسا ليلة الألعاب النارية، والتي سلطت الضوء على استخدام الإضاءة كعنصر فني. قدم الفصل عمل درامي واسع يتعلق بمجتمع يعيش في شارع معين. أخذ كل طفل يختار دور لشخصية وبدأ يبنى ملامح وسمات لهذه شخصية. لقد قرروا أنهم يريدون تنظيم حدث والذي من شأنه أن يشمل الشارع كله، واختاروا أن يكون حفل ألعاب نارية (لأنه كان في الواقع بداية تشرين الثاني) كان لديهم العديد من الاستعدادات في الفصل الدراسي لأعمال الكتابة والأنشطة الحرفية والفنية، وكانوا يتطلعوا إلى القيام ببعض الدراما حول حفل ألعاب نارية فعلى.

بدأت الدراما مع بناء شكل الشعلة باستخدام التمثيل الصامت، والحركات التشكيلية. أصبح الأطفال بعد ذلك في دائرة في جميع أنحاء الغرفة، ووجوههم خارج الدائرة. قلدوا سلسلة من الحركات حيث جعلتهم يندمجوا ويكونوا على استعداد للمساء، وما كانوا يفكرون فيه. عند هذه النقطة قرر التلاميذ أنهم في حاجة إلى خلق الجو العام؛ مشهد المساء وضوء النار. استخدم المعلم ضوء البروجيكتور ساطع في مركز الدائرة، وإطفاء

الأضواء. تحول التلاميذ لمواجهة مركز الدائرة وكان هذا لتمثيل النار. وتحدث التلاميذ تلقائيا في لعب الأدوار. قرر بعض للعب مزحة من رمي الألعاب النارية في النار. تم هذا باستخدام "منتدى المسرح" وعمل تشكيلات نحتية بالجسم. قرر 3 مراهقين أن يكونوا من الجناة، واستخدم المعلم إضاءة أخرى لتسليط الضوء على موقعهم بين الجمهور.

تباطأ التلاميذ باستمرار اللحظة التي أدت إلى المتاعب ونظرت في أعمالهم بعناية شديدة. ثم قرر المعلم التوجه على المقعد الساخن لهم، لمعرفة لماذا فعلوا ذلك. إنها استخدمت مرة أخرى الضوء عليهم في مركز الدائرة، وتباعا طلبت منهم أسئلة في محاولة لمعرفة المزيد عنها، ومعرفة ما اذا كان هناك أية إشارة إلى السبب في أنهم يريدون أن يلعبوا مثل هذه المزحة ليلة الألعاب النارية.

بينما عكس التلاميذ حول الدراما في نهاية الدرس، صلة المعلم بمزحة 3 أولاد لمواقف الحياة الحقيقية، وطرح السؤال لماذا يعمل المراهقين بإنهم يشعرون بضرورة القيام بأشياء خطيرة سخيفة لإثبات أنفسهم أمام زملائهم. شعر الأطفال أن استخدام الإضاءة قد عززت مستوى الشعور في الدراما. صنع الضوء نفسه الشعور كما لو كان هناك حريق في الغرفة. أيضا عندما كان الأولاد في المقعد الساخن، إنه جعلها تبدو أكثر مثل وضع الاستجواب. لهذا قال المعلم، كانت الإضاءة مصدرا قويا للدراما، خالقة الجو العام، ومعمقة الشعور بمستوى الموضوع.

يقدم مدرس ثالث درسا في الدراما، حيث تم تحديد الأطفال في دور العلماء والخبراء، لمساعدة الفريق الأثري. قدمت إليهم جزء من جمجمة

حيوان. هذا الموضوع متعلق بموضوع دراسي منهجي على الهيكل عظمي / العظام / الحركة. لقد شرح إليهم بأنه تحير علماء الآثار لأي مخلوق تكون هذه الجمجمة. وسئل الأطفال عن اقتراحاتهم عندما لاحظوا الجمجمة عن قرب. بعد مناقشة حية أصبح واضحا أن الجمجمة ليست لأي حيوان على وجه الأرض نعرفه اليوم. هذا قاد الأطفال لتقديم أفكارهم الخاصة حول ماذا يبدو شكل المخلوق، منذ بدأ من آلاف السنين، عندما كان على قيد الحياة. التلاميذ أنتجوا صورا ملونة باستخدام مجموعة من الأدوات الفنية (الباستيل / الدهانات / أقلام الرصاص) وبعض نماذج من الطين. ساعد العنصر الفني (الجمجمة) للتركيز على الموضوع، وتوفير نقطة انطلاق مهمة للدراما.

في نشاط آخر للدراما، التركيز على اللصوص، حيث تم استخدام العناصر الفنية، والتأثير للإضاءة والمؤثرات الصوتية. استخدمت المعلمة منطقة المكتبة حيث كان التعتيم محتملا، المعلمة عتم الغرفة، وضعت عددا من الأضواء الصغيرة على الجدران. رتبت المعلمة والأطفال الأثاث لإفساح المجال لتكون غرفة جلوس لشخص ما، وقالت إنها استعملت تسجيل المؤثرات الصوتية بي بي سي، من خطوات المشي السريع على مسار حصوي. كان الأطفال في ثنائيات وثلاثيات، كانوا يتخيلوا أنهم وحدهم في المنزل، يشاهدوا شريط فيديو، وفجأة سمع صوت خطى. كان لابد لهم من رد فعل بخطوات لفتح الأبواب. في الحقيقة، التعتيم، الإضاءة، والمؤثرات الصوتية خلقوا معا الجو العام الذي ساعد الأطفال على التركيز على شخصياتهم، والموقف، وتعميق عملية الدراما.

شعرت هذه المجموعة من المعلمين الذين استخدموا العناصر الفنية أنها تعطى لمشاركين بيئة مناسبة للتطوير والتعليم. من خلال استخدام العناصر الفنية، الموقف الدرامي يمكن أن يصعد، ويطور بالتفكير والفهم. على سبيل المثال، ركزت الجمجمة على استخدام دورا معينا للمشاركين؛ الملحقات والأزياء، فانوس، عباءة، يمكن أن تستخدم على نحو مماثل لتحديد فترة زمنية محددة ، مكان أو شخصية.

تستطيع العناصر الفنية تشجيع الأطفال على فحص أدلة، وبحث أفكارهم. يمكن للوجود المادي للعناصر الفنية أن يساعد على التركيز في الموقف، وأيضا على بناء التصور للحدث. ويمكن استخدام الأضواء أو قطعة من الموسيقى تساعد أيضا على تركيز الانتباه ولكن الأهم من ذلك ربما يكون استخدامها لخلق المناخ العام للمشاركين.

يمكن للعناصر الفنية الفرصة للمشاركين، للاندفاع، والمفتاح الذي يساعدهم على جعل عالمهم الخاص حقيقي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام العناصر الفنية لتسهل التركز، والاندماج والمتعة، والنوعية التي تبدو أن لها صلة مباشرة لقدرتها على تقديم تجارب جديدة..

وأشار أحد المعلمين إلى أن الدراما التعليمية هى تعلم خاص ووسيلة تعليمية. يكون المعلم والتلميذ في بيئة خاصة، وأنهما يتمتعا بعلاقة المدرس / التلميذ بشكل مختلف، أو من موضوعات أخرى.

فهي علاقة ولدت من تبادل الخبرات من خلال العمل. في هذه التجربة طبيعة التعلم أنها تهدف لتتم من خلال البحث المشترك واستكشاف أي

قضية مهما كان اختيارنا. ليس عدم استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، يمكن أن يجعلنا نترك مناطق حيوية من التحفيز والبحث. إنها عامل سحري. ويمكن أن تعزز عمليات درس الدراما من خلال تمكين الجو العام ليصبح أكثر عمقا ومعنى.

مثل جوردن كريج، تعتقد هذه المجموعة أن استخدام العناصر الفنية يمكن أن تخلق بيئة الجو العام، ومزيد من الاندماج للمشاركين (الجمهور في حالة كريج بالطبع) في الموقف.

المجموعة الثانية

من ناحية أخرى، لم ترغب هذه المجموعة في استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية. شعروا بأن النشاط الدرامي قد لا يتم بصورة فعالة، إذا استخدم التلاميذ العناصر الفنية، لأن استخدامها قد يعيق التواصل بين التلاميذ، ويصرفهم عن درس الدراما. شعروا أيضا أن خيال التلاميذ يمكن أن يكون أفضل، إذا كانت لديهم الفرصة لخلق عناصرهم الفنية في عقولهم. العناصر الغير مرئية والمتخيلة يمكنها أن تعطى حافزا هاما لعمل غنى وخيالي ومنتج في الدراما التعليمية. إلى جانب ذلك، الدراما التعليمية في هذه الظروف ، توفر فرص لإدماج المشاركين في مجال لغوي متفاعل من خلال المناقشة ولعب الأدوار في موقف الدراما. يمكن للمناقشة أن تقدم مجموعة واسعة جدا من الاستجابات، التي يمكن استخدامها لفتح مجموعة واسعة من الخبرات الهائلة على قدم المساواة. مثل بيتر سليد، لهذه الفئة من المعلمين، تبدو أفضل دراما هى مجرد فكرة، ومدرس وتلميذ، ومساحة حيث يتمكن التلاميذ من التحرك بحرية.

قال أحد المعلمين: "يملك الأطفال الصغار مخيلات خصبة، وتمتع الحركة لصالح الحركة، بدون الجهاز الذي قد ينتقص من العفوية". وقال واحد آخر "يستمتع أطفالي من الصندوق السحري، حيث يمكن أن يتصور كائن غير مرئي، ويصفوه، وهذا هو مجرد نشاط تمهيدي لمساعدة تركيز لكن في بعض الأحيان أنه يوفر نقطة انطلاق للدراما."

واعترف واحد من المستجوبين أن استخدام العناصر الفنية يمكن أن تكون مفيدة. ومع ذلك، في معظم أعماله، قال إنه يفضل العمل إلى حد كبير مع عدم وجود مساعدات أخرى، إلا نفسه والأطفال، وغالبا في فصل أو صالة. يشعر الأطفال أنهم في مأمن، وبثقة في أنفسهم، والالتزام في درس الدراما.

في واحد من دروس الدراما، النهر، بدأ المدرس الدراما في مناقشة المجموعة كلها، عن أهمية الماء في حياتنا، وكيف يجب على الناس أن تبذل قصارى جهدها للحفاظ عليه. بعد ذلك، طلب من التلاميذ أن يتخيلوا أنهم يعيشون في القرية التي تعتمد على النهر. بعد تحديد الأدوار الممكنة، صنع التلاميذ صورة صامته للقرية، ثم تحولت إلى صورة حية معاشة من خلال الحوار موضحين أهمية النهر. وساعد هذا على بناء التصور في هذا الموقف.

وأضاف المعلم معلومات من خلال دوره، أن المجلس يعتزم بناء مصنع بالقرب من النهر، مما يهدد بتلوث النهر، وتدمير حياة القرية. تلي ذلك مجموعة متنوعة من الأنشطة. في هذا المثال، وفرت الدراما فرصة لتجريب أنماط الكلام واللغة من خلال مناقشة المجموعة كاملة، والتفاوض

في مجموعات صغيرة نحو حل المشكلة. وهكذا، ساعدت الدراما توسيع المهارات اللغوية، والوعي لتعزيز اللغة (شرح عن القرية، شخصيات، المواقف). منحت الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أنفسهم بالحركة والتواصل من خلال مشاعرهم (الصورة الحياة في القرية، والتفكير حول مشكلة النهر). تعلم الدراما كيفية أن تعيش حياة الناس الآخرين. كان التلاميذ قادرين على تقديم شخصيات مختلفة، والسماح لمشاعرهم الخاصة على أن تكون شخص آخر، وكانوا قادرين على التواصل بمشاعرهم من خلال ما فعلوه أو قالوه. كان لديهم الفرصة للتعبير عما شعروا به (أفكار حول الصورة، شخصيات، ومواقف مختلفة). ساعد الموقف الدرامي لتطوير قدرات صنع القرار.

درس آخر في الدراما، الحيوانات في خطر، طلب من التلاميذ أن يتخيلوا أن فصلهم كان المعهد العلمي، مختبر الأنواع المهددة بالانقراض. وتلا ذلك مناقشات حول الغرض من هذا المختبر، وأنواع المعدات التي قد يحتويها المعمل. أظهر الأطفال التزام في المناقشة لشرح المعدات في المختبر، مثل أجهزة الكمبيوتر، أنابيب، زجاجات من المواد الكيميائية، آلات، وما إلى ذلك أكد. ركز الطلاب أن الهدف من هذا المعمل كان من أجل انقاذ الحيوانات. وطلب من التلاميذ أن يأخذوا دورا في المختبر، والقيام بعمل. شاركت غالبية التلاميذ بشكل فعال، يعكس أدورهم في موقع المختبر.

عمل بعض الأطفال في استكشاف علاج جديد للحيوانات من خلال التجارب الكيميائية، وغيرها كتب تقارير عن الحيوانات. بعد ذلك، طلب المعلم من التلاميذ، خارج دور، أي الحيوانات كانت معرضة للخطر.

أعطى التلاميذ أمثلة مثل القطامي، أوتز، والبندا العملاق وسنو ليوبارد، والحيتان، الكنغر والفيل الأفريقي. ذكر المعلم أن هناك منحة ضخمة من المحسنين لحفظ الأنواع المهددة بالانقراض. خلال المناقشة التي تسألت عن الحيوانات التي يجب المحافظة عليها، قرروا المحافظة على الفيل الأفريقي. ذهب البعض إلى كينيا لاقناع السيد موسابا، الذي كان مسؤولا جمعية الحيوان في كينيا لإنقاذ الفيلة. فضل آخرون كتابة رسالة إلى السيد موسابا، لإقناعه في تلك المسألة، ويطلبوا منه السماح للعلماء زيارة كينيا. سأل المعلم التلاميذ لكتابة رسالة إلى السيد موسابا، وأيضا أن يفكروا في المعدات التي يحتاجونها في هذه الرحلة، وما نوع التدريب الذي يحتاجونه. على الرغم من أن المعلم لم يستخدم أي نوع من العناصر الفنية، وأسس وطور الدراما مع المشاركين من خلال مناقشة لفظية وخيال التلاميذ. وساعد هذا العمل التلاميذ لتعزيز تواصلهم اللفظي، من خلال المناقشة، والاستماع إلى الآخرين، وأيضا اتخاذ قرار لحل المشكلة عن طريق التعاون مع الآخرين، لتحقيق هدف واحد، وتكثيف مهاراتهم الكتابية في كتابة رسالة إلى السيد موسابا.

المجموعة الثالثة

هذه المجموعة لم تكن تستخدم العناصر الفنية لأن هناك مشاكل مختلفة اعتمادا على عدد من العوامل.

أولا، كان هناك نقص في المواد الداعمة في المدارس. قال أحد المعلمين تجاه الأسئلة حول استخدام العناصر الفنية في الدراما بأنها لا تستخدم في مدرسته بشكل خاص حيث العناصر الفنية محدودة للغاية. بعض المدارس لا تملك المكان، أو التمويل لتوفير العناصر الفنية. ومع ذلك، وفقا

للمناهج الدراسية الوطنية، إن العناصر الفنية لا يكون لها دور في تطوير التعليم من خلال الدراما التعليمية.
ثانيا، كانت محدودة الزمن. في بعض المدارس، هناك التركيز على المناهج الدراسية الأساسية، ومن ثم عدم وجود وقت لنشاط الدراما.
وثالثا، فإن بعض مدرسين الدراما لا يعرفون كيفية استخدام العناصر الفنية في درس الدراما. ذكر أحد المعلمين: "يمكنني استخدام الارتجال الذي يعتمد على الأفكار، وهلم جرا، أنا لا أستخدم العناصر الفنية لأنني ببساطة لا أعرف كيفية استخدامها." عندما يحاول مدرس استخدام عنصر فني معين، فإنه قد يواجه بعض الصعوبات.

تكون إحدى الصعوبات الرئيسية أن المشاركين قد يتحول عن التركيز في الموضوع دون إدراك. المشكلة بالنسبة للمعلم هو في كيفية إعادة توجيه الموقف الدرامي إلى الموضوع الرئيسي لهذا النشاط. ولذلك، فإن المعلم عليه أن يعرف كيفية إدارة استخدام أسلوب الدراما، وكذلك كيفية التعامل مع استخدام العناصر الفنية، من أجل تحقيق درس الدراما بنجاح.

وذكر معلم في مدرسة ابتدائية "سيكون من المفيد استخدام العناصر الفنية، ولكن حتى الآن لم تستخدم، إنه كان شيئا بحاجة إلى تطوير، وقد يكون ولكننا لم نطور هذا حتى الآن. إذا كانت لدينا فرصة، إن هذا من شأنه أن يساعد التلاميذ. إن استخدام العناصر الفنية قد يكون من السهل الموارد، إذا تمكنت من الوصول إليها ". وقال مستشار الدراما العام:

> *غالبية المعلمين يستخدموا الدراما كقصة، ارتجال، ولعب دور. إنهم نادرا ما يستخدموا العناصر الفنية، لا سيما في المدارس الابتدائية والمتوسطة. السبب الرئيسي لذلك هو أن العناصر الفنية غير قابلة للتطبيق*

في المدرسة، أو أن المعلم قد لا يعرف كيفية استخدامها. ومع ذلك، في المدارس الثانوية، وهناك استوديو في كل مدرسة، هذا الأستديو يحتوي على آلات للموسيقى، والإضاءة، والمناظر وغيرها. وبالتالي، فإن المدرسين يستخدموا هذه العناصر في عملهم. ولا شك، العناصر الفنية، مفيدة جدا في خلق المناخ الذي يساعد التلاميذ على الشعور وفهم سياق الموضوع بشكل جيد للغاية.

إذا كان درس الدراما يشمل استخدام العناصر الفنية أو لا، فإن العامل الرئيسي في تحقيق نشاط الدراما المعلم نفسه. درس الدراما الجيد يعتمد على عدد من العوامل، بما في ذلك خبرة التلاميذ في الدراما، والمعلم، والموضوع، والبيئة، والوقت،...الخ، وأيا كان النهج المستخدم، إلا أن المعلم يلعب جزءا حاسما.

من الواضح، من دون معلم، فإن الأطفال لا تكون لديهم القدرة على تحقيق تفكير عمق، وخيال مندمج حول الموضوع المطروح، وهو أمر حيوي حتى تكون الدراما ذات قيمة في تعليم الطفل في المدارس الابتدائية.

يسهل المعلم اختيار الأدوار المناسبة والمواقف. إنها ليست كافية، ومع ذلك، أن المعلم ببساطة يقوم بتحديد الأدوار، ووضع الخطوط العريضة للموقف، ونتوقع بعد ذلك أن يسيروا معه في الموضوع.

تحتاج المجموعات فرصة للتفاعل مع الموضوع؛ لرفع فضولهم الخاص حول الموضوع قبل تحويل أنفسهم لاستكشافه بعمق. وتبدأ عادة هذه العملية لجمع أفكار التلاميذ ومشاعرهم في مسعى مشترك من خارج الدراما. قد يحاول المعلم، على سبيل المثال، لربط الموضوع بتجربة التلاميذ أنفسهم من خلال المناقشة التمهيدية في الفصل. بدلا من ذلك،

يمكن لهذه المناقشة التركيز على مواد مناسبة مكتوبة أو مرئية. الغرض من هذا العمل هو تمكين التلاميذ من العثور على بعض الأرضية المشتركة، التي تمكن من البدء في التحرك كمجموعة في لعب الأدوار. ومع ذلك، فإن ما يبدو أكثر أهمية وجهات نظر المعلمين تدريس الدراما التعليمية، والمرتبطة باستخدام العناصر الفنية، كمشروع تعاوني بينهم وبين التلاميذ. يجب أن يستخدم المعلم العناصر الفنية مع التلاميذ كمستشار، وليس بوصفه المخرج الذي يسيطر على كل الأفكار، ويوجه درس الدراما وفقا لرؤيته وليس لوجهة نظر التلاميذ.

معايير لتحديد نتائج التعلم من الدراما التعليمية

إنه من الأهمية وضع معايير لتحديد وتحليل هذه نتائج التعلم المعقدة من أنشطة التلاميذ في مجال الدراما التعليمية. وبالتالي، اقترح استعراض الأدبيات، والعمل في الميدان العملي على أهمية الموضوعات التالية:

أولا– دور المعلم
ثانيا– التعلم الفردي والجماعي
ثالثا : كيف يتم استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية

أولا: دور المعلم

كما ذكرنا من قبل، المعلم هو مصدر قوي للنشاط في مجال الدراما التعليمية. إنه هو المعلم الذي يستطيع خلق الفرص، وتوظيف جهد التلاميذ، تعزيز أفكار ومشاعر التلاميذ من أجل أن يشاركوا في الموضوع

وتمكينهم من فهم المعاني والخبرات المختلفة من النشاط. لذا، يمكن تقييم عمل المعلم تحت هذه العناوين:

1 – استخدام المعلم للعب الدور

2 – تفاوض المعلم للموضوع (في أو خارج الدراما)

3 – سؤال المعلم من أجل خلق التوتر الدرامي، بناء التصور، التركيز على القضايا، تطوير رد الفعل

4 – علاقة المعلم / التلميذ، ووعى المعلم باحتياجات المجموعة / الفرد

5 – استخدام الرموز والطقوس، الخ

6 – استخدام الشكل الدرامي

7 – تنظيم المكان

8 – استخدام العناصر الفنية

ثانيا: التعلم

أ – فردية التعلم

الدراما هي عملية جماعية، ولكن هذا النشاط الجماعي تم بناءه من مساهمات الأفراد. ولذلك، فمن المهم دراسة السلوك الفردي أثناء درس الدراما، والنظر فيما هي النتائج المحتملة للتعلم بالنسبة للفرد. إنه من المناسب لاستكشاف:

1 –– استخدام اللغة للعمل من أجل المعنى.

أ. قدرة التلميذ على توسيع الأفكار في إطار الموضوع

ب . قدرة التلميذ لمبادرة الأفكار المناسبة

ج . قدرة التلميذ على استخدام اللغة في بناء التصور

د . قدرة التلميذ على استخدام اللغة للتعبير عن الشعور

2 – قدرة التلاميذ على استخدام جسده لاستكشاف معنى

3 – قدرة التلاميذ على استخدام التعبيرات غير لفظية لاستكشاف معنى

4 – وعى التلاميذ بالمكان

5 – قدرة التلاميذ على استخدام المجال الدرامي

أ . أن تكون في دخول والخروج من لعب الدور

ب . لاتخاذ قرار

ج . لخلق شكل معبر

6 – قدرة التلميذ على تحديد والبحث عن حلول

7 – الحساسية لاحتياجات الآخرين داخل المجموعة

ب – فريق التعلم

قوة المجموعة هى عامل أساسي في الدراما التعليمية. إنها عملية جماعية ديناميكية استكشافية. فإنها تحافظ على التواصل الاجتماعي مع الآخرين. يمكن للمجموعة أن تكون مصدرا قويا للخلق والتعبير. هذه هي نتائج التعلم الممكنة للمجموعة.

1 – قدرة التلاميذ على الاستماع إلى الآخرين

2 – قدرة التلاميذ على التعاون مع الآخرين، لتحقيق هدف واحد

3 – قدرة التلاميذ على استخدام أجسادهم لاستكشاف معنى.

4 – مساهمة التلاميذ في تحقيق الشكل الدرامي، مثل العمل في لعب الدور، واتخاذ القرارات، ومناقشة مجموعة، تطوير التركيز / التوتر، الخ.

5 – قدرة التلاميذ أن يكونوا على وعي بالآخرين.

6 – وعى التلاميذ بالمكان

ثالثا: العناصر الفنية

ويمكن استخدام العناصر الفنية لتطوير أسلوب الدراما التعليمية وتعزيز تعلم التلاميذ. على سبيل المثال، في إحدى دروس الدراما، يمكن أن يستخدم رداء الملك توت عنخ آمون من مصر القديمة.

في هذه الحالة، فإنه من المفيد أن ننظر إلى ما إذا كانت الطريقة التي استخدم بها الرداء، هل ساعد التلاميذ على المشاركة في الاندماج في الشخصية والموقف، أم ما إذا كان استخدام الرداء خلق الجو العام للمشاركين في الحدث. أيضا، يمكن استخدام الرداء لتسهيل الفهم من خلال نقاط المقارنة بين الماضي والحاضر. وبالتالي، سوف يكون التركيز على دراسة:

1) . كيفية استخدام العناصر الفنية في عملية الدراما من أجل:

أ) بناء التصور

ب) التركيز على الفعل

ج) خلق التوتر

د) خلق عالم رمزي

2) – كيفية استخدام العناصر الفنية لمساعدة التلاميذ:

أ) أن يندمجوا في الشخصية والموقف

ب) أن يكونوا أكثر وعيا من حيث الموقع، والإعداد للدراما

ج) أن يكون أكثر وعيا بزمن موضوع الدراما

3) – هل استخدام العناصر الفنية يصرف التلاميذ من درس الدراما ويؤثر على سلوكهم؟

تبعا لذلك، كان من الممكن تقييم الأحداث وتفاعلات التلاميذ أثناء درس الدراما على هذا الأساس. وتطبيق هذه الدلالات سوف يستخدم هذه المعايير في الفصل السادس والسابع.

باختصار، خلال فحص المضمون، آراء متعلقة باستخدام العناصر النية يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى وهى تعتقد أن استخدام العناصر الفنية يمكن أن تكون مفيدة للمشاركين ومجال الدراما التعليمية. من جهة أخرى، المجموعة الثانية تشعر بأن درس الدراما لا يمكن أن يتم على نحو فعال باستخدام العناصر الفنية لأنها تعوق مجال الدراما التعليمية. ومع ذلك، المجموعة الثالثة لا تستخدم العناصر الفنية، لأنهم يفتقرون إلى الخبرة أو بسبب وجود ضيق الوقت، ونقص المواد في المدارس. تم وضع معايير لتحديد مخرجات التعلم من مجال الدراما التعليمية، وهذه تتصل بدور المعلم، التعلم الفردي والجماعي، وكيف يتم استخدام العناصر الفنية في نشاط الدراما.

الفصل السادس
تحليل دروس الدراما

هذا الفصل يصف ويحلل فعالية استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية واكتشاف نتائج التعلم. يكشف الفصل أيضاً عن دور المعلم خلال النشاط الدرامي. من المهم ملاحظة أنه في هذا الفصل فإن قاعة الدرس(أ) تستخدم العناصر الفنية، بينما قاعة الدرس(ب) لا تستخدمها. تم اختيار الأمثلة التالية من دروس الدراما التي تم تنفيذها أثناء هذا البحث.

استخدام المكان

في جزء من دروس الدراما القائمة على العصر الفيكتوري، يدخل طلبة قاعة الدرس(أ) . والذين يقومون بدور أطفال الشوارع . إلى حجرة السيد (سميث) الثرى المحترم. يطلب المعلم من الطلبة أن يصفوا الممر المؤدى لحجرة السيد(سميث). وقد شعر المعلم والملاحظ أن الطلبة قد اظهروا قدرة تخيلية بقدر تركيزهم الهام في الحدث. لذلك فإن مساهمات الطلبة كانت مؤثرة لأنهم تخيلوا فخامة الممر بتفاصيل كبيرة.

في هذا المنظور، فقد حفزت وسيلة الدراما التعليمية المشاركين للتفاعل بتخيل مجموعة من الظواهر، حيث خلقوا ممراً تخيلياً. كان لدى الطلبة فرصة لتأسيس المعتقدات في (العصور الفيكتورية) من خلال مدى الإستراتيجيات

داخل وخارج الدراما. بالإضافة إلى أن الفراغ كان واسعاً جداً الأمر الذي حسّن خيال الطلبة لخلق صورة الممر. بكلمات أخرى، فإن الطلبة كانوا بعيدين عن التأثير المباشر للمواد على الحوائط الحقيقية لقاعة الدرس.

بالمقارنة مع قاعة الدرس(ب)، استخدم المعلم نفس المشهد الذي طُلب فيه من التلاميذ وصف شيء من الرجل الثرى المحترم (في هذا الدرس يدُعِى السيد. روى). عموما، فقد وصف الطلبة في هذا الدرس، عنصر مرئي من قاعة الدرس، على سبيل المثال، ستائر، شجرة عيد الميلاد، ورق حائط بدلاً من اختلاق أشياء خصة بهم، مثلما فعل طلبة قاعة الدرس(أ). من بين الأسبابِ المحتملة لهذا، كانت حقيقة أن الطلبة كان لديهم فرصة صغيرة لتأسيس الاعتقاد في الموقف حول جلسة الدراما الفعلية، حيث طلبة قاعة الدرس(أ) جزء من سلسة الجلسات. أيضاً، فإن الفراغ الذي تحدث فيه الدراما كان صغيراً. كنتيجة لأن المشاركون لم يجدوا الفراغ الكافي للعمل، حيث كانوا قريبون جدا من حائط قاعة الدرس المحتوى على مواد العرض المتنوعة وبالتالي فقد وصف الطلية ما رأوه أمام أعينهم. ولذلك، كان هناك اعتقاد أكثر تحديداً في الحدث وخيال محدود من المشاركين، ومستويات الارتباط كانت أقل من طلبة قاعة الدرس(أ).

هذا المثال يعلى من أهمية جانبين في مجال الدراما التعليمية. الأول هو بناء الاعتقاد والثاني استخدام الفراغ المتاح.

أشارت هيثكوت إلى أن بناء الاعتقاد هو "مصيري لنجاح الدراما" (Wagner, 1981, p.67). إذا كانت قاعة الدرس مشغولة بعدم تصديق الشخص الواحد، فإن المُناخ تم إفساده ويحتاج المعلم لاتخاذ الإجراء الذي

يمكن أن يحل هذه المشكلة. من المهم أن يملك كل فرد الرغبة في عدم الاعتقاد للحد الأدنى حتى لا يشعر الغربة. "يجب أن تتعامل كل قاعات درس الدراما مع المكان والأجسام، بالمعايشة والحركة والتنفس والشعور بالأجسام، ويتولى الاعتقاد الباقي" (Wagner, 1981, p.69). يُبرز لامبرت وأنيل أهمية الاعتقاد أيضاً في مجال الدراما التعليمية.

> *من غير المحتمل أن تتطور الدراما ما لم يبدى المشاركون استعدادهم للتخيل...أن يشاركوا الآخرين في تخيلهم بإبقاء وتوسيع تخيلهم من خلال اللغة والدور والحدث الملائم*(*O'Neill, 1982, p.12*).

على أي حال، في بداية العمل الدرامي، قد يكون التخيل سطحي، ولكن بتوجيه المعلم يمكن للعمل أن يتطور. خلال عملية الخلق والتفكير المتأني في هذا العالم المتخيل، يمكن للمشاركين أن يفهموا الحالة الدرامية. "إن جودة اعتقاد الأطفال ستعتمد على قدرة المعلم ذاته على الاعتقاد الكامل بالموقف"(O'Neill, 1988, p.13).

هناك علاقة هامة بين محتوى الدراما والمكان الذي تحدث فيه الدراما. كان لدى الطلبة فرصة للتحرك بحرية دون إلى إلهاء عن عملهم عند خلقهم للدراما الخاصة بهم. كان المعلم أيضا قادر على شرح المكان الممكن خلال شروط الملاحظة، وفي خلق مناطق عمل ذات أهمية للدراما. ولذلك، فقد ساعدهم لنشر خيالهم بطريقة عملية أكثر في خلق العالم الثانوي، بالمقارنة مع المكان الصغير المحدد لنشاطات الطلبة. في هذه الظروف، فإن المكان الكبير لأغراض الدراما كان الأكثر فعالية من المكان الصغير.

ومن ثم فإن معلم الدراما يحتاج لدراسة الأفكار المتعلقة بالدراما والمكان الذي ستحدث فيه الدراما. من الواضح في المثل أعلاه أنه في بعض الظروف، فإن استغلال المكان الكبير أفضل من المكان الصغير. وفي ظروف أخرى، قد يكون المكان الأصغر أكثر فاعلية من المكان الكبير. وفي دراما أخرى عن مصر القديمة، على سبيل المثال، تعمد المعلم إنتاج مكان صغير لكي يؤسس اعتقاد في قبر توت عنخ آمون.

من الواضح، أن هناك علاقة بين الفراغ والأدوات مثل الأثاث، الأجهزة والأجسام الفعلية. وسوف يتم شرح أمثلة أخرى لاحقاً. هذا سيساعد على تسليط الضوء أهمية المكان والعناصر الأخرى في تشجيع الطلبة على الاندماج في الموقف وخلق مناخ في مجال الدراما التعليمية.

استخدام الملحقات

في أحد دروس قاعة الدرس(أ) التي تعتمد على العصر الفيكتوري، اشترك الطلبة في وصف غرفة السيد (سميث). خلال الدراما، تعمد المعلم اختيار جسم مادي وهو البروش (دبوس الصدر). هذا الدبوس تمت سرقته من غرفة السيد (سميث). الحقيقة أن الدبوس الظاهر جداً قد اختفي بطريقة غامضة ليصنع بؤرة من التوترات المختلفة. وقد أفرز لعب الأدوار، المعلم الذي لعب دور رجل البوليس والطلبة في أدوار أطفال الشوارع والخدم . موقف درامي مثير. وقد أندمج كل عضو في مناخ التوتر لأن كل واحد كان خائفاً من إحراج نفسه أمام رجل الشرطة. لذا، عندما وجد المعلم الدبوس الحقيقي عرضه على السيد(سميث) سائلاً، "هل هذا دبوسكَ؟ "، أجاب السيد (سميث) بفرحة، وشعور بالمفاجأة "نعم". طبقاً للملاحظ والمعلم، فإن الموقف الدرامي

الاجتماعي، والدبوس الظاهر كعنصر فني حفّز شعور الطلبة، بأن هناك شيء ثمين مفقود. لذا، عبر السيد(سميث) عن شعوره بقوة وبطريقة طبيعية عندما رأى الدبوس.

على الجانب الأخر، في قاعة الدرس (ب)، تمت سرقة زهرية. أسس المعلم بعناية التصور والاعتقاد في الزهرية المختفية، يمكن أن يجعل السرقة ذات مغزى الأمر، الذي يعمق الدراما.

> *كل التعليم الفعّال انتقائي، ويتطلب تعليم الدراما درجة عالية من الانتقائية في اللغة وحركة الجسد. يجب أن تكون كل الإشارات اللفظية وغير اللفظية، ـ التي يتلقاها الطلبة من المعلم متسقة. هذه الحاجة للانتقائية تكون واضحة ومعبرة للمعنى المراد، عندما يقوم المعلم بدور في قاعة الدرس. فهى أحد أكثر الإستراتيجيات الأساسية، والفعّالة المتوفرة لمعلم الدراما(O'Neill, 1988, P.13).*

ساعدت المناقشة الهامة بين المعلم والطلبة، على إيجاد بؤرة للأفكار الفردية، والتي تساعد على تطوير تخيل الزهرية. وكانت هذه أيضاً مرحلة مصيرية في بناء الخبرة المشتركة للمجموعة. ونتيجة لذلك فقد تخيل الطلبة، زهرية ثقيلة الوزن، مذهبة فضية ملونة. حاول مجال الدراما التعليمية، أن يبنى علاقة قوية بين الطلبة، وبين الزهرية المفترضة. حاول المعلم ألا يتحكم في الدراما بصناعة خلاصات مسبقة للطلبة، ولكن بتشجيعهم ومعاونتهم، بدون تدخل مباشر في الدراما.

> *إن معلم الدراما لا يكون مشغولاً فقط بأمر طلبته، ولكن في خلق مناطق تعلم لهم، وهى مهمة ومهام صعبة تتعلق بالتعامل مع الوقت. يؤثر موقف المعلم من هذه المهمة بشكل حيوي على استمرار الدرس.*

يجب أن يتم إعداد معلم الدراما للمشاركة في عملية التعلم مع طلبته (O'Neill, 1988, P.9).

لاحقاً في الدراما، عندما تمت سرقة الزهرية، سأل المعلم، القائم بدور رجل الشرطة، الطلبة: "من سرق الزهرية"؟ بدأ الطلبة خائفين وكان مشهد المواجهة، بين رجل الشرطة وأطفال الشوارع جاد جداً. كان للزهرية دوراً جيداً في الدراما. أفرزت سرقة الزهرية الخيالية توتراً ومشاعر متنوعة لدى الطلبة. وكانت قيمة وغلو ثمن الزهرية شيء مصيري في جعل كل شخص متلهفاً على أن يعرف من أخذ الزهرية. لذلك فقد انشغل الطلبة بعمق، في أحداث الدراما، وانعكس ذلك على الصراعات المستمرة لموقف المجموعة. هكذا فإن اعتقادهم الراغب في الزهرية المختفية، مكنتهم من أن تأخذ وزن رمزي يعادل خصائص الدبوس الحقيقي في الدراما السابقة.

على أي حال، هناك أمران يمكن أن يتم ملاحظتهما في استخدام الزهرية المختفية. أولاً، عندما سأل المعلم الطلبة، حتى ولو اعترف بأن هذا لم يكن ملائما "هل ترون هذه الزهرية الجميلة؟ " الأجوبة كانت متنوعة، بعض الطلبة قالوا نعم، وعدد أقل قالوا لا. كان أغلب الطلبة قادرين على تخيل الزهرية، والبعض الآخر لم يكن قادراً على رؤيتها بعقلهم. أي سؤال مُؤَطَّر بعناية أكثر ربما يُنتج مستوى أكثر ثبات من التقبل. هذا الاختلاف بين آراء الطلبة قد يشوش على تطور العملية الدرامية. لذا، فإن دور المعلم، في هذه الحالة، أن يؤسس الاعتقاد بالمهمة. يجب على الطلبة أن يفهموا الموقف الدرامي، وأن تتم مساعدتهم لتقبل القواعد الدرامية و(الكذبة الكبيرة). عندما يعلم المشاركون بذلك، فهم سيتعاملون على أساس هذا الاعتقاد. لذا، فالعملية الدرامية على الأرجح ذات مغزى ومُرضية.

من الممكن أن تواجه الدراما بعض أفراد غير مندمجين، وإن كان يمكنهم اكتساب المشاركة. إن وعى المعلم بنقص اندماج فرد أو مجموعة بعينها يجب إلا يصل إلى المرحلة التي تهدف للتعليم وحده لطلبته، إلا إذا كان نقص إسهامهم يمنع نمو تطوير الدراما. (O'Neill, 1988, P.11).

النقطة الثانية التي يجب ملاحظتها هى أن الطلبة اقترحت أحجام متنوعة للزهرية. قال أحد الطلبة: " انظر داخل جيبي، ليس هناك شيء." وجد الطلبة صعوبة في إبقاء صورة الزهرية المتخيلة في عقولهم، لكي تتعامل مع هذه الصورة لاحقاً. على الرغم من هذا، في هذا الدرس عموماً، هذا لم يُظهر التأثير على مستوى الاعتقاد والاندماج. على أي حال، في ظروف أخرى، ربما كسرت المشكلة اعتقاد البعض، إن لم يكن كل الطلبة.

في مثال أخر، في قاعة الدرس(أ)، طلب السيد(سميث) تحديد موقع كرسيه. وقد استخدم المقعد الذي تم تزويده به، ووضعه في منتصف الحجرة. داخل الدراما، الحقيقة أن الطالب الذي قام بدور السيد(سميث) كان متحكما، وتم إعطاؤه القوة والثقة للتحدث للطلبة (القائمون بدور أطفال الشوارع). فقد شعر بأنه شخص مهم بين الآخرين. في مجال الدراما التعليمية فإن استخدام المقعد، وحقيقة موضعه هام بقدر تعاون الطلبة لمساعدة السيد(سميث) على القيام بدوره. المقعد لم يعد مجرد مقعد، ولكنه أصبح رمز لقوة رجل غنى، خلق السياق الاجتماعي طريق للمشارك، أن يلعب دوره ويكتشف بنفسه اندماجه في دوره، وأيضا ساعد الطالب على أن يفكر من خلال ما يمكن أن يفعله في موقف أو دور بعينه.

على الجانب الآخر، في قاعة الدرس(ب)، لم يتم تقديم أى مقعد، للطالب الذي يقوم بدر السيد(سميث) ليجلس عليه. على أى حال، على الرغم أنه جلس على الأرض، إلا انه كان من الواضح في وقفته وتصرفاته أنه يشعر بالقوة. شعر المعلم والملاحظ أن التعاون في قاعة الدرس من جانب أطفال الشوارع، يخضع لوضع مستر(روى) الاجتماعي، وليس تكوينه البدني الأمر الذي خلق الاعتقاد، وساعد الطالب على أن يكون مندمج أكثر في دوره. لذلك، فقد كان قادراً على توصيل صورة قوية. بهذا المعنى، عندما يؤدى الطالب دوراً، فهو يستعمل اللعب المتخيل ذلك الذي يُشكّل الأساس التي يستطيع الطالب من خلالها أن يعرف ما يفعله الآخرون، وما هى هويات أدوارهم. يمكن لمجال الدراما التعليمية، أن يعطى الطالب المقومات التي تمكنه من التفكير في الأحداث، والتعبير عن نفسه من خلال التحدث والحركة ... إلخ. طبقاً لمعلم قاعة الدرس، فإن النوع الأهم للتعلم هو الذي يحدث من خلال مقطوعة درامية تعطى الثقة للطالب الذي يقوم بدور السيد(روى). لقد تم تصنيفه كـ ' متعلم بطيء '، لكنه كان بارعاً في الدراما بشكل واثق من أن يركز ويتكلم بطلاقة وعلى نحو لبق.

> *ضمن الإطار الآمن للتخيل، يمكن للأفراد أن يروا أن أفكارهم ومقترحاتهم يتم تنفيذها بواسطة المجموعة. يمكن لهم أن يتعلموا كيف يؤثرونَ على الآخرين؛ كيف ينظّم حججَ فعّالة ويقدمونها على نحو ملائم؛ كيف يضعون أنفسهم مكان الآخرين. فهم يختبرون أدوارهم ويحصلون على تعليقات فورية. يمكن للمجموعة أن تصبح مصدر قوى من الأفكار المبدعة والمتنوعة والنقد الفعّال.(O'Neill, 1982, p.13)*

وقد فوجئ المعلم والملاحظ بأن السيد (روى) كان قادرا على نيل مثل هذا الاحترام في وضع بدا غير ملائم. تشير التجربة إلى أنه من الأفضل بكثير للطالب أن يجلس على كرسي ذو ماند، بدلاً من الجلوس على الأرضية. هذا

قد يمنح الطالب كل من الراحة والثقة. على أي حال، فإن نتيجة الطالب مقبولة حيث أنه كان قادرا على قهر هذه المشكلة بصورة مؤثرة. من المهم أنه حينما سأل المعلم الطالب، إن كان من الأسهل عليه يجلس على كرسي حقيقي بدلاً من الجلوس على الأرض، كان الجواب، ' نعم. . . ' هل كان ذلك سيساعده على أن يشعر بأهميته أكثر؟ قال ' نعم. '

على أي حال، فالمقعد كعنصر فني يمكن أن يسبب مشاكل للعملية الدرامية. على سبيل المثال، في قاعة الدرس(أ) بعض الطلبة أرادوا أن يكونوا مثل السيد(سميث). لذا، حاولوا الجلوس معه على نفس المقعد. ومن الطبيعي أن يرفض السيد(سميث) ذلك، ويأمرهم بالانصراف. هذا السلوك غير الملائم داخل الدراما يمكن أن يصرف الطلبة عن أدوارهم وعن الحدث. هكذا، وهو ما يعنى صرف الانتباه عن الدراما. لذا يجب على معلم الدراما أن يعرف كيف يختار، ويستعمل العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، لكي تحقق المعنى والمضمون للعملية الدرامية.

في دراما (الرجل العجوز) في قاعة الدرس(أ)، ارتدى المعلم القائم بدور الرجل العجوز، معطف وقبعة وكوفية. حاول أن يصلح القابس بالمفك. حركة المعلم أثناء إصلاح القابس كانت بطيئة وضعيفة.

وحينما تم سؤال الطلبة عما هى مهنة الرجل، اقترحت الأغلبية أنه كهربائي. المفك والقابس كعناصر فنية مرئية، وجهت الطلبة إلى القول بأن عمله كهربائي. وقد عالج المعلم هذه الأشياء التي ساعدت المشاركين، على تجنب اختلاط الأمر عليهم. وهذه الأشياء ضرورية للشخصية والحدث. أيضاً في ظرف بعينه، فان الأدوات المسرحية تكون رمزاً لهوية مهنة الشخصية. على

أي حال، ساعدت وسيلة الدراما التعليمية الطلبة على استنتاج أن هذا الرجل كبير في السن، لأنه لم يكن قادرًا على تصليح القابس، إلى حد أنه طلب منهم المساعدة. أيضاً، هذا الرجل كان غنياً لأنه كان يرتدى معطف جميل وقبعة وكوفية. هذه الأشياء أضافت معنى جديداً إلى الرجل العجوز وأصبحت رمزاً للثراء.

على أي حال، استخدم المعلم نفس المشهد مع قاعة الدرس (ب) ولكن بدون استخدام أى نوع من العناصر الفنية. فكان رد الطلبة مختلف، فعلى سبيل المثال، بعض الطلبة اقترحوا مهن متنوعة للرجل العجوز، والبعض الأخر لم يعرف. أيضاً، حينما تم سؤالهم "هل تعتقدون أن هذا الرجل غنى أم فقير؟" أعطى الطلبة إجابات متنوعة. وهذا قاد المعلم لتوجيه الحالة، وافتراض أن الرجل ثرى لكى يطور الدراما. إنه كان من الصعب أن يعطى تركيزاً للموقف. ركز استخدام العناصر الفنية الظاهرة على الموقف للمشاركين، لكي يدركوا ظروف الرجل العجوز. على أي حال، في هذه الحالة، فإن استخدام العناصر الفنية غير المرئية، لا تساعد الطلبة على فهم الموقف بوضوح.

من المهم الأخذ في الاعتبار جودة التمثيل الصامت في هذه النقطة. تعتقد بيتى لاندز أن "تلك القدرة لتواصل الشعور والأفكار والرغبات والردود من خلال الاتصال غير اللفظي كفعل حركي معبر متأصّل في فطرة الإنسان" (Lowndes, 1970, p.101). في هذا المجال وفي ظروف بعينها، يجب أن يكون لدى المعلم القدرة على أن يجعل الغير مرئي، مرئي للمشاركين. يجب على المعلم أن يدرك دلالات الأشياء، ويوسعها ليجعلها ظاهرة ومقنعة للمشاركين. أيضاً من المهم نقل التعبيرات والحركات البدنية، التي تكون محل اهتمام الطلبة في القضية، وفي نفس الوقت توسع من فهمهم الكلى للموقف.

في سلسلة دروس الدراما عن العصر الفيكتوري في قاعة الدرس(أ)، استخدم المعلم نوعين من خامة القماش أحدهما حرير، والأخر متواضع وقذر. سأل المعلم الطلبة عن نوعية الشخص الذي يمكن أن يرتدى خامة الحرير، فأجاب الطلبة أن الشخص يجب أن يكون أمير أو من النبلاء أو ثرى. وحينما تم سؤال الطلبة نفس السؤال عن النوع الأخر (المتواضع) كانت الإجابة شخص فقير محتاج وبائس. واحد من أهم أهداف معلم الدراما، هو خلق التباين بين الرجل الفقير، والرجل الثرى. هذه العناصر الفنية المرئية نجحت في ترميز التباين مباشرة. هذه الأشياء المرئية أصبحت رمزاً، فقطعة القماش الحرير أصبحت رمز للأغنياء، وقطعة القماش الأخرى أصبحت رمز للفقراء.

على الجانب الأخر، في قاعة الدرس (ب)، استخدم المعلم المشهد السابق متعمداً عدم استخدام العناصر الفنية. حاول المعلم أن يشرح الموقف من خلال لغة شفهية للمشاركين. على أي حال، وخلال المناقشة، تم خلق الاعتقاد بالموقف إلى الحد الذي اندمج فيه الطلبة في المناقشة، وكانوا قادرين على فهم التباين بين الأغنياء والفقراء. هذا النوع من الشرح يأخذ وقت طويل ولكنه يوضح التباين، وهو مفيد في تطوير اللغة من خلال المناقشة.

في أحد دروس الدراما عن مصر القديمة في قاعة الدرس(أ)، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات. تم إعطاء كل مجموعة صور ليتأملوها بعناية، ومن ثم طُلب منهم كتابة بعض الأفكار عن مصر القديمة. فحص الطلبة مجموعة متنوعة من الصور، تعرف الطلبة على المصادر من البحث عن طريق توجيه الأسئلة، في محاولة لشرح ووصف الصور شفاهة وكتابة.

ساعد استخدام الصور على أن فهم الطلبة لأفكار بعينها تتعلق بمصر القديمة. أيضاً، مكنت الصور الطلبة من فهم التنوع في الاتجاهات الاجتماعية والدينية في البيئة المصرية القديمة. والشاهد على ذلك كان على سبيل المثال، توت عنخ آمون ملك، المصريون كانوا يكتبون بالصور، الكُتاب كتبوا على البردي، لغة المصريون كانت تسمى الهيروغليفية، الأهرامات مصنوعة من الأحجار الرملية، الأهرامات هى مقابر ضخمة، تم رسم حياة الفراعنة على الجدار. بالإضافة إلى أن استخدام الصورة أعطى فرص للتعلم عن الماضي، وعن اختلافه مع الحاضر.

هذا هو الاتصال الحقيقي والمادي بين الطلبة والعناصر الفنية، التي ساعدت أن يكون الوضع مألوف بالنسبة للطلبة. هذا الاتصال الحقيقي قام بتحسين أفكار الطلبة، التي تم استعادتها فيما بعد خلال الدراما. لقد قدمت بعض الأساس لكيان أولى للاعتقاد في الدراما، كسياق ضروري لكي تحدث الدراما. على الجانب الأخر، في قاعة الدرس(ب) الذي لم يستخدم الصور، تم تقديم إجابات مختلطة عن مصر القديمة. هناك بعض الأفكار التي تتعلق تماما وعلى نحو ملائم بمصر القديمة مثل أن هناك أهرامات، ومومياوات وجِمال. هناك أفكار أخرى تصنع ردود أقل مناسبة، والتي لا تمت للمهمة بصلة، على سبيل المثال، هناك قلاع، قوارب فايكنج قديم، لا يوجد الكثير من المنازل، لا يوجد كثير من الناس، كنز أسفل الرمال، لا توجد أمطار ولا رياح.

صنعت قلة الصور مشكلة في العلاقة مع مصر القديمة. لم يكن هناك فهم للقضية من جانب الطلبة. الموقف كان صعباً على المشاركين أن يدركوا بعض الأفكار في مصر القديمة. أوضح معلم قاعة الدرس في المقابلة أن

الأطفال وجدوا صعوبة في التعامل مع مهمة غير مألوفة كما لو أنها تحدث عادة. يحتاج الأطفال إلى معاون من الكبار ومرشد مع أسئلة محددة إلى جانب عناصر فنية لاستخلاص نقاط منها لفهم القضية.

في مشهد أخر، في قاعة الدرس(أ)، استخدم المعلم لفافة مرئية تحتوي على كلمات انجليزية وهيروغليفية، وهناك حروف انجليزية ناقصة. كانت الرسالة: بالنسبة للملاحظ والمعلم والباحث، فقد استقبل الطلبة الرسالة بصورة جيدة، وكانوا مهتمين بها وعملوا على أن ملأ الفراغات مثل كلمة(هام) و(رسالة) و(مقبرة) و(هى). أعتقد الطلبة بروح التاريخ من خلال الرسالة أو على الأقل توقفوا عن عدم الاعتقاد. اللفافة المرئية كانت العنصر المركزي التي ركز عليها الطلبة. كانت مثل الهدف الذي يتوجهون نحوه. وهذا أرشد الطلبة للتركيز لحل مشكلة الرسالة. ولذلك اندمج الطلبة في الموقف.

على الجانب الأخر في قاعة الدرس(ب)، تم استخدام لفافة متخيلة. أولا، حاول المعلم أن يؤسس اعتقاد في اللفافة غير المرئية. أتبع ذلك بأن سأل الطلبة أن ينظرون إلى اللفافة، وأن يحاولوا قراءتها. وقد بدا أن اللفافة غير المرئية، لم تركز على الموقف، ومن ثم كانت أفكار الطلبة متسعة. على سبيل المثال، اللفافة كانت صورة، مومياء، لغة باكستانية، خريطة، خريطة لكنز، لغة صعبة لا يمكن لأحد قراءتها، اللغة الانجليزية كانت "هل تود أن تذهب للباب الخلفي للهرم؟"

الرسالة غير المرئية قدمت إطار عمل واسع لأفكار الطلبة. لذا، قاد هذا الأمر المعلم للتوجيه والسيطرة على الموقف، وبعد ذلك اختيار فكرة من اقتراحات الطلبة وتطويرها

بالرغم من أن الرسالة غير المرئية، وجّهت الموقف إلى الاتجاهات العامة، إلا أن الطلبة اقترحوا أفكار مختلفة، واستخدموا عدة كلمات وعبارات تعطى مجال أكبر لتنوع اللغة. وهذا يمكنهم من ممارسة اللغة شفوياً، وكذلك التفكير في مواقف مختلفة. من ناحية أخرى، هذا الموقف الرئيسي يمكن أن يُنتج مشاكل للدراما، من حيث أنه يمكن أن يكون هناك اتجاه معين يتم إتباعه. أيضاً، فإن مستوى مشاعر المشاركين لم يكن عميقاً، وحاداً، مثل المشاركين في قاعة الدرس(أ).

في قاعة الدرس(أ)، تم تقديم مخطط لمقبرة توت عنخ أمون للطلبة. في هذا المخطط، كان هناك ثلاثة أسهم، واحد في المدخل، والأخر على الجانب الأيمن، والأخير على الجانب الأيسر، أما الجانب الرابع فقد قد كان خاليا. أعطى المكان الخالي فرص للطلبة للدخول إلى المجهول واكتشاف شيء. أحد الطلبة كتب بعد الدراما" لقد أعجبت المقبرة، والمكان الذي يمكن أن نخمنه لكي نجد الطريق للرسالة السرية".

في المقبرة، كان الطلبة قادرين على استدعاء تصميم الخريطة، وعمل مقارنة بينهما. أدرك الطلبة المكان الفارغ. لقد كانوا متلهفين للاكتشاف. حاول بعض الطلبة الذهاب والنظر إلى ما كان موجوداً. اكتشف أحد الطلبة عقد وكارت مرسوم عليه صورة وكتابات مصرية. كانت هذه هى اللحظة المبهجة. الطلبة كانوا في حالة إثارة وتوتر. لقد تعاملوا واندمجوا في الموقف. لقد وجد الطلبة صلة بين الكارت، والعُقد والصور التي رأوها في بداية الدرس

على أي حال في قاعة الدرس (ب)، لم يستخدم المعلم فكرة الخريطة غير المرئية لسببين. الأول، أن اللفافة غير المرئية، تقود على موقف ذو اتجاهات

مختلفة، ويتم الوصول للتركيز بصعوبة. الثاني، أنه من الصعوبة إضافة فكرة أخرى غير مرئية، وهى فكرة خريطة غير مرئية، إلى فكرة لفافة غير مرئية. لذا، فان الباحث أراد أن يركز على المهمة الأولى، على اللفافة غير المرئية، لكي يطور الدراما ويتجنب التشويش بالأفكار المختلفة، والمواقف المتنوعة.
داخل المقبرة، في قاعة الدرس(أ)، كان حائط مقبرة توت عنخ أمون، مغطاة ومرسوم عليها صور وكتابات تشرح حياة الملك توت عنخ أمون. تحكى الكتابة على الحائط القصة بالصور. من خلال الصور، أدرك لطلبة الفرق بين الشخصيات المرتبطة بمصر القديمة مثل الملك، الفلاحون، العمال، الكُتاب، والخدم.

بالنسبة للمعلم والملاحظ، فقد تأمل الطلبة الصور عن قرب واستطاعوا استدعاؤها بصورة جيدة فيما بعد. وقد قاموا بالتحول إلى التمثيل بطريقة غير واعية ذاتياً. على سبيل المثال، قرر الطلبة أن يقدموا واحدة من الصور، التي تصف العلاقة بين الملك والشعب.

ولذلك، في الدراما، فإن القرار الذي تم اتخاذه بالأغلبية كان لتقديم صورة عن العلاقة بين الملك والشعب. لذا، فإن انحناء الطلبة للملك توت عنخ آمون عكست فهمهم بالظروف عن الملك في مصر القديمة. اختلف إنحناء الطلبة عن الإنحناء بالشكل الغربي في هذه الأيام، حيث انحنوا بطريقة خاصة على ركبتهم. ومثّل هذا شاهداً لعرض أن الطلبة يدركون الوضع والاتجاهات المرتبطة بظروفهم في مجتمعهم. المشاعر ضرورية في هذه اللحظة الدرامية. هناك مضمون انفعالي وهو الذي عبر المشاركين من خلاله عن الشخصيات في أدوار الملك والخدم والكُتّاب والفلاحون. هذا التعبير يخلق مشاعر مشتركة في الدراما. على سبيل المثال، اللحظة التي يظهر فيها الملك للشعب

كشخصية محورية، يشترك كل المشاركين فيها بنفس الطريقة. بعد ذلك، عندما بدأ الطلبة (خدم، فلاحون، كُتّاب، الخ) بخدمة الملك، فقد بدأوا العمل بديناميكية وسعادة. في هذا الموقف، فقد خلق الطلبة نشاطات مبدعة، على سبيل المثال، أعطى أحد الأطفال للملك طبق ملئ بالعنب. قدم طفل أخر سلة فاكهة إلى الملك. قدم شخص أخر كوب كبير من عصير البرتقال. نظّف الخادم غرفة الملك. البعض منهم استخدموا فرشاة ممسوكة في إلى، والبعض الأخر استخدم فرشاة ذات مقبض طويل.

في هذا المشهد، ساعدت الصور الطلبة على تعلم بعض الأفكار عن مصر القديمة، وعلاقتها بالحياة المعاصرة. وفي نفس الوقت، سمح الطلبة لمشاعرهم أن تظهر في الشخصيات، والشخصيات أوصلت شعورهم من خلال ما قالوه أو فعلوه. لذا، فإن تفجر المشاعر يمكن أن تتم ممارسته ومشاركته إذا كان حقيقيا. بالإضافة إلى أن استخدام الصورة والمعبد قد قدما . كما قالت دونالدسن "سياق مضمون" الذي قدم معنى للمشاركين. التفاعلات الاجتماعية، وخصوصاً التي حدثت بين المشاركين أنفسهم وبين المشاركين والصور، سهلت مقرر التطوير بتعريض الطلبة لوجهات النظر الأخرى، والتي شجعتهم على تخيل الأجسام غير المرئية، وخلق المواقف التخيلية كما هوا واضح في المثال أعلاه.

في قاعة الدرس(ب)، حينما دخل الطلبة الحجرة السرية في الهرم، طُلب منهم أن يحاولوا اكتشاف شيء، وبعد ذلك، طلب معلم الدراما منهم التفكير في نشاط واحد أو سلسلة من الأفعال داخل الغرفة السرية. وقد حدد مدة من الزمن (10 دقائق) لهذا العمل، وطلب منهم عرض ما اكتشفوه في الصورة.

قدمت كل مجموعة صورة ساكنة، تشرح ماذا فعلوا، كذلك أظهرت كل مجموعة صورتها للمجموعات الأخرى.

بالنسبة للمعلم، كانت هناك أفكارا متنوعة وصور متنوعة. كانت هناك الكثير من النشاطات في المشهد، على سبيل المثال، الحفر للبحث على الكنز، النظر للذهب والمجوهرات، وحفر ثقب للوصول للخريطة، وقتل المومياوات للمومياوات. في هذا الموقف ساهم الطلبة في مساهمة جيدة في استعمال الخيال. على سبيل المثال، حاول مجموعة من الطلبة اكتشاف الكنز. ذهبوا إلى منتصف الدائرة بناء على نصيحة أحدهم، الذي يمتلك الخريطة غير المرئية. استخدم بعض الطلبة الجاروف غير المرئي لحفر الأرض. صنعوا ثقب كبير وابعدوا التراب. وبعد ذلك، وجدوا صندوق قديم بداخله الذهب. في هذا المشهد، في هذا المشهد، خلقت التفاعلات الاجتماعية . خصوصاً التي حدثت بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة وفكرة اكتشاف شيء، ساعد سياق المضمون على تقديم المعنى للمشاركين، وساعد الطبة على استخدام خيالهم بدون استخدام عناصر فنية.

انتبه الملاحظ إلى أن بعض الطلبة لم يكونوا قادرين على تخيل نوع الصور الموجودة في الحجرة السرية. لذا، وصفوا الأشياء داخل قاعة الدرس، على سبيل المثال، اكتشاف قطعة كريستال (جسم حقيق) وخريطة جعلت الباب السري يتم فتحه. في الحقيقة، هذه الخريطة تم وضعها على لوحة إعلانات قاعة الدرس. أيضاً أشار أحد الأطفال إلى حائط قاعة الدرس، واصفاً سفينة وهناك ناس بداخلها. على أي حال، كان هناك طفل واحد أندمج في الموقف، انشغل في التمثيل الصامت بحبل لسحب النمر والقطة بعيداً. وانتبه الملاحظ أيضا إلى أن كما لو أن الطلبة لم يكونا كيان متكامل داخل المقبرة

غير المرئية. لم يشارك كل الطلبة بنفس درجة حميمية المشاعر. على أي حال، كان هناك مستوى اندماج لطالب في الموقف، على سبيل المثال، كتب أحد الطلبة: "لقد ذهبت إلى الباب الخلفي، لقد شعرت بالخوف."

وبسبب كل هذه الأفكار المختلفة، بعض الطلبة لم يكونوا قادرين على توقع الغرفة السرية في الهرم. انقسمت الردود إلى قسمين. الأول، أن هناك بعض الأفكار تتعلق بمصر القديمة مثل الهرم والمومياوات. الثاني، أن هناك بعض الأفكار العامة التي لا تربطها صلة بالموضوع. على سبيل المثال، الحفر للبحث عن الكنز أو الخريطة. في هذا المشهد، ظهر تخيلات متنوعة فردية للموقف، ولم يكن هناك سياق تخيلي موحد للجميع. بعبارة أخرى، فان الأنشطة التخيلية الفردية التي تصنع منظور واسع من الأفكار، بل سياق اجتماعي تخيلي، لم يتم خلقها في هذه القاعة التي لم يتفاعل فيها المشاركين كمجموعة واحدة. سبب عدم استخدام الصور محدودية لفهم الموضوع في مصر القديمة. لم يكن هناك استيعاب للقضية من قبل الطلبة. صنع عدم استخدام الصور صعوبة في الإعجاب ببعض الأفكار التي كانت تحدث في مصر القديمة. مثلا، كان هناك عجز في الاستمرار في مهمة مثل العلاقة بين الملك والشعب.

على النقيض من ذلك، أعطت بيئة المقبرة بؤرة تركيز أكثر للموقف، وخلقت سياق اجتماعي ساعد على اندماج الطلبة في الحدث. بدا أن استعمال العناصر الفنية قد خلق بيئة تخيلية للمشاركين. فقد أثروا فكرة (إذا لو). كانت المشاعر في الدراما عميقة وأكثر حدة. ساعد هذا الطلبة على الانشغال بموضوع واحد، الأمر الذي سهل تطوير الدراما .

في درس دراما آخر، رحلة إلى القمر، كان هناك مشهد يواجه في الطلبة أحد غرباء الفضاء. كان من الصعب بناء التصور أو الاعتقاد برجل الفضاء. على أي حال، طلب المعلم من الطلبة تصميم قناع للكائن الفضائي. خارج الدراما، أنتج الطلبة أقنعة مختلفة. داخل الدراما، ارتدى الباحث أحد هذه الأقنعة التي أظهرت الكائن الفضائي. تحرك المعلم مثل الإنسان الألي ليؤدي شخصية الغريب. كذلك، غيّر من طريقة كلامه من الطريقة العادية إلى طريقة ميكانيكية عن طريق الكلام المتقطع بالصمت بين كلمة وأخرى.

كان الظهور الأول للكائن الفضائي (المعلم الذي يرتدى القناع) مثيراً للطلبة. كانت نظراتهم تحدق فيه بثبات، كانوا هادئين ومنتبهين. ساعد القناع على جذب انتباه الطلبة واهتمامهم. شجع استخدام القناع على الاندماج في الموقف. بدا القناع كما لو أنه ليس فقط يشير إلى الغريب، ولكنه أيضاً رمزاً لفكرة الفضاء بشكل عام. فقد حرك الطلبة من الأرض للقمر وهو منطقة جديدة، وموقف جديد. لذا، غيّر القناع من بؤرة العالم الحقيقي لبؤرة العالم الرمزي. لقد زاد من بناء الاعتقاد. لقد ساعد الطلبة على أن يندمجوا في الفعل الدرامي. عندما تحدث الغريب، استمع الطلبة بعناية. بالإضافة إلى أن الطلبة أرادوا أن يفهموا شيء عن العالم الجديد. لقد بدأوا مناقشة معه تتعلق ببيئة القمر، وأفضل الأماكن لجمع الأحجار. أظهر الطلبة رغبة في التعاون مع الغريب. وكانت من نتيجة هذه المناقشة أن أصبح الغريب صديقا للطلبة الذين أعجبوا به. خلال اللحظة الأخيرة على القمر، كان الطلبة مقربين جدا من الغريب وشكروهم على مساعدتهم.، تمنى لهم الغريب التوفيق. إنها لحظة مليئة بمشاعر مختلفة. كان الطلبة سعداء لأنهم نجحوا في إحضار الأحجار من القمر، ولكن في نفس الوقت، كانت هناك مشاعر من الحزن، لأنهم سيتركون صديق جيد وهو الكائن الفضائي. هذه اللحظة هى ذروة المشهد.

على الجانب الأخر، في درس الدراما الخاص بقاعة الدرس (ب) استخدم المعلم نفس المشهد بين الكائن الفضائي والطلبة. في هذا المشهد لم يكن المعلم يرتدى قناع، ولكنه تحرك وتكلم مثل ما حدث في المشهد الأخر. وجد الطلبة صعوبة في تصديق الغريب. لم يكونوا قادرين على الاندماج المتماسك في هذا الموقف؛ البعض كان مهتم، والبعض الأخر كان خارج الحدث، لم يكن هناك توافق عام على الغريب. كان رد الفعل تجاه الغريب خالي من الانفعال عند الظهور الأول له. لذا، فإن الباحث في دور الغريب، تم تفهمه للموقف، ومن ثم أخذ وقتاً تجاه الموضوع حتى يشرحه. سأل الباحث أسئلة لبناء التصور والاعتقاد وتم توجيهها للتحكم، والسيطرة لمساعدة الطلبة للولوج إلى العالم الرمزي، عالم القمر. هنا، عمل المعلم كمخرج، وليس كمسهل. وهذا لم يقدم الفرص للطلبة ليأخذوا مسئوليتهم، وصنع قرارات. بناء على ذلك، فالعلاقة بين الغريب والطلبة كانت سطحية. لم يكن هناك نوع من المشاعر لأن الغريب بدا غريبا عن الطلبة. على العكس من ذلك، كان الطلبة في المجموعة الأولى مهتمين بسؤال عدد من الأسئلة، لكي يفهموا الموقف بأنفسهم، وكان المعلم مستشاراً وليس متحكماً.

الخلاصة أن استخدم القناع كعنصر فني مرئي أعطى الفرص للطلبة، أن يتقبلوا المدرس على أنه الكائن الفضائي/الغريب. ساعد هذا على بناء الاعتقاد، وأثرى الردود في المجموعة الأولى، أكثر من المجموعة الثانية. إن استخدام جسم مرئي(القناع) بدلا من قناع متخيل، يكون طبيعة الجسم المرئي مقربا إياه من جوهر الموقف داخل الدراما، أكثر مما يفعله التخيل. ساعد استخدام القناع على خلق العالم الرمزي. هنا، كان هناك مظهراً خاصاً للعناصر الفنية، التي ساعدت فيها الأجسام الحقيقة ليس فقط بالحجم أو الألوان أو الشكل ولكن أيضا بالمعنى. أصبح القناع عنصر

جديد(جسم/معنى) في الدراما التي قدمت الغريب. رَمَزَ هذا العنصر الجديد إلى الموقف. وقد حول الموقف من عالم حقيقي (كوكب الأرض) إلى عالم رمزى (القمر) موضحاً المعنى. بدون استخدام العناصر الفنية، لم يكن الطلبة قادرون على تخيل وجه الغريب بتفكيرهم. لم يكن لدى الطلبة القدرة على تقديم أفكارهم ومشاعرهم بشكل مناسب ورمزي.

استخدام الأزياء

في أحد دروس الدراما، العباءة، في قاعة الدرس(أ)، استخدم المعلم مصنوعة يدوية حقيقة كعنصر فنى. تم استخدام الثوب كبداية لدراما تتضمن العديد من الألوان، والأنماط المختلفة. طُلب من الطلبة أن يأخذوا في اعتبارهم نوع الشخص الذي يمكن أن يرتدى هذا الثوب. تضمنت إجابات الطلبة: ملك، رجل ثرى، رجل نبيل، فنان، روماني، خادم، رئيس خدم، فنان ثرى، فارس، دوق، ملكة، أمير ، أميرة، كاهن، قس، إله.

شعر الملاحظ والمعلم أنه على الرغم من استخدام العنصر الفني (العباءة)، إلا أن الطلبة كنوا بطيئين في التعليق على الصورة. كان لديهم مشاكل في التعبير عن شعورهم تجاه الثوب. كافح المعلم من أجل تحقيق إرجاء رغبة عدم التصديق. قد يكون استخدام المصنوعة اليدوية قد حد من تخيلات الطلبة على الأرجح، لأنها كانت بداية غير متوقعة للدرس، حيث لم ينشغل الطلبة به من البداية بالقدر الكافي. أهمل المعلم في تأسيس الارتباط بالطلبة في قاعة الدرس. لذا، لم يكن هناك علاقة شعورية بينه وبين الطلبة. في مجال الدراما التعليمية،

البداية هى الجزء الأكثر أهمية، لأنها التي تتحكم في السرعة والتناغم في الدرس حيث تقرر مستوى الإبداع لكل المشاركين. إذا بدأت بصورة جيدة، فإنه سوف يكون هناك فرصة عادلة في الاستمرار بطريقة جيدة (Fines, 1974, p.17).

على الجانب الأخر، في قاعة الدرس (ب)، استخدم المدرس نفس الموقف، ولكن باستخدام عباءة غير مرئي. طُلب من الطلبة أن يصفوا الثوب. أعجب كل من المعلم والملاحظ بقدرة الطلبة على بناء صورة للثوب من خيالهم بطريقة جيدة جدا. خلق الثوب مجموعة نشاط مهم، بإسهام كل مشارك والذي تم قبوله كجزء من الكل. كانت الصورة النهائية للثوب ملونة ومليئة بالأشكال المعقدة بطريقة زائدة على اللازم من صلبان ومثلثات ونجوم.

في هذا الدرس، قد يكن من المهم أن يؤسس المعلم علاقة بالطلبة في قاعة الدرس من البداية. أيضا من المحتمل أن المعلم قد هيئ الطلبة للدراما عن طريق سؤالهم بعض أسئلة مثل: هل لديكم تصور جيد في الاعتقاد في أشياء ؟ هل أنت قادر على عمل شيء خاص جداً؟ أيضا تحدى المعلم الطلبة لتجاهل كاميرا الفيديو التي تسجل الدرس.

ضمن الإطار الآمن للتخيل، يمكن للأفراد أن يروا أفكارهم ومقترحاتهم مقبولة ومستخدمة من قبل المجموعة. فهم يمكن أن يتعلموا كيف يؤثرون على الآخرين، كيف ينظمون حجج فعّالة ويقدمونها على نحو ملائم؛ كيف يضعون أنفسهم في وضع الآخرين. يمكن أن يجربون الأدوار ويستقبلون تعليقات فورية (O'Neill, 1982, P.13).

أنشغل الطلبة في قاعة الدرس (ب)، في مناقشات موسعة لخلق العباءة، العباءة الحقيقية الذي تم استخدامه في قاعة الدرس(أ) ليعاون الطلبة كى

يتحركوا بسرعة نحو الدراما. على أي حال، كان هناك تحرك تدريجي لطيف، أكثر بكثير إلى الحالة المزاجية مع قاعة الدرس (ب) التي لم تستخدم العناصر الفنية. تلاحظ أيضاً اختلفت تفاصيل الثوب غير المرئي أحياناً. هذا لم يبدو له تأثير على مستوى الاعتقاد والاندماج أثناء الدراما.

تلاحظ أنه بينما كانت ردود الطلبة أقل تفاوتاً في وجود الثوب الفعلي، فإن الاتساق النسبي للرد مكّن من توافق سريع، حول أن الثوب يخص ساحر. كان تركيز المعلم على أن يُحكم العلاقة بالأسئلة حول أرض الساحر ليُحدِث الدراما. أثبت اشتراك الطلبة في الدراما التعاون الجماعي، والمتحمس حول الأحداث الدرامية. بالنسبة للملاحظ والمعلم، صدّق الطلبة في ثوبهم المتخيل، وأرادوا أن يكتشفوا أكثر حول العلاقة بين الثوب والساحر. كان لدى الطلبة شعور بالاكتشاف وهذا الشعور ساعد على تطوير الدراما؛ لقد أمنوا بشدة أن يذهبوا إلى أرض الساحر، ليكتشفوا هذا المكان الجديد.

في مشهد أخر، في قاعة الدرس (أ)، وجه الملك أمراً لأمين الخزنة، المدرس القائم بهذا الدور، بأن يدعو الناس في القلعة إلى (حجرة العرش). كان الغرض هو اختيار بطل أو بطلة لمهمة بحث مرتدى/مرتدية (ثوب البحث) والعودة بأي شيء يجدوه للملك أو الملكة. عندما جاء الطلبة قبل الملك والملكة كانوا قد اندمجوا في الموقف، ونظموا أنفسهم. كان الملك والملكة على رأس الحجرة، والشعب في الواجهة والحراس من حولهم. كان هناك إحساس بالفراغ. كان الثوب هدفاً. تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات ليبحثوا كيف يختاروا أفضل الأشخاص ليرتدي الثوب؟ اندمجت كل مجموعة في العمل. كانت هناك إجابات متنوعة. تم اختبار كفاءة الشخص بالقوة والقدرة على القتال والمعرفة. أمر أمين الخزانة كل من تمنى أن يذهب في مهمة البحث مرتدياً

(ثوب المغامر) أن يقف. كانت لحظة مهمة لكل الطلبة الذين أردوا أن يرتدوا الثوب. كان إجراء الاختبار صعب، فقد طلب المعلم من الطلبة أن يتخيلوا أن الاختبار قد تم باختيار (كإلي) كبطلة هذا العام. طبقاً للملاحظ والمعلم، فقد كانت لحظة جيدة عندما أعطت الملكة الثوب للبطلة، في جو صامت وتركيز مع شعور ببعض التوتر. مشت البطلة بين صف من الناس، لكي تأخذ الثوب من الملكة. كان هناك 4 حراس إلى جانبها. عندما وصلت البطلة أمام الملك والملكة، اللذان كان في مقدمة الغرفة، توقفت. ساعد السياق الدرامي لهذه اللحظة على أن يستخدم الطلبة تخيلاتهم للحالة المتخيلة. حرك الملك سيفه غير المرئي 3 حركات على كتف البطلة، التي سوف تكون المغامرة. بعد ذلك أعطتها الملكة الثوب. أندمج الناس في الحدث. بدت الأمور كما لو أنها أحد المراسم.

بهذه الطريقة، فإن السياق الاجتماعي للوسيلة الدرامية، خلقت وقدمت سياق مضمون، والذي قدم معنى للمشاركة. سهّل التفاعل الاجتماعي، وخاصة الذي حدث بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال والأشياء (الثوب الحقيقي) مظهرا للتطور من خلال عرض أحد الطلبة في دور الملك وجهة نظر أخرى، التي تشجعه بعرض أفكاره، في تخيل سيف وعمل 3 حركات على كتف الشخص الذي ستكون مهمته المغامر.

خلال نفس الدرس، ظهرت مشاكل في استخدام أشياء حقيقة، كان الثوب مقاسه أكبر من الطالبة، وكان من الصعب أن ترتديه. لذا، كان على المعلم أن يضعه على كتف الطالبة. أصبحت حركة الطالبة أكثر صعوبة، وكان واضحاً أنها وجدت صعوبة في أن تحافظ على اعتقادها في دورها.

لذا، على المعلم أن يكون على وعى باختيار الأزياء، وأحد أهم الأشياء هى فن الارتداء.

> *يتعلق فن الارتداء بنوع النشاط الذي ينشغل فيه الشخص، بينما يرتدى الزي. هل الزي تم تصميه ومناسبة مقاسه، بحيث يُمكّن مرتديه من أداء كل الحركات المطلوبة حين ارتداؤه؟ إذا كان يجب عليه أن يؤدى خطوات رقص معقدة، على سبيل المثال، هل البدلة صنعت بما فيه الكفاية بحيث تسمح بمرونة ضرورية للجسد؟ هل الخامة ثقيلة بدرجة كافية، وناعمة بدرجة لكي تنثني بطريقة جيدة، وتتدفق بجاذبية مع حركات الجسد في مرونة؟ (Allensworth, 1976, p.285).*

عموماً، هناك عدة عوامل مهمة يجب أن يأخذها المعلم في اعتباره، عندما يستخدم ويختار الأزياء. الزي لا بد أن يكون مناسبا للطالب الذي سيرتديه، وللموقف الدرامي. هناك عدة أسئلة يجب أن نسألها قبل اختيار الزى. هل هو مناسب لشخصية بعينها؟ هل هو مناسب لظروف بعينها؟ هل هو مناسب لزمن الدراما؟ هل هو مناسبة لمُناح الدراما؟

استخدام الموسيقى والمؤثرات الصوتية

في أحد دروس الدراما، الرجل العجوز، في قاعة الدرس (أ)، طلب المعلم القائم بدور الرجل العجوز من الطلبة أن يساعدوه على جمع الفاكهة من الحديقة. تم استخدام قطعة موسيقية معاصرة في الخلفية. شعر كل من المعلم والملاحظ أن الموسيقى قد خلقت إيقاعاً ملائماً، وشكل وحالة مزاجية. لقد ساعدت الطلبة على خلق أنماط إيقاعية من الحركة، وأيضاً استمتعوا بالإيقاع

الطبيعي لكل حركة. ظهر القفز والمشي خطوة خطوة، تغيير الاتجاه، وتغيير السرعة في حركة الطلبة.

> *الحركة هى وسيلة التعبير عن الحالة المزاجية. قد يشير القفز إلى الإحباط، الغضب، السعادة، كل قفزة تختلف عن الأخرى. الحركة مع الضغط إلى أسفل قد تعنى الحزن، بينما قد تعبر الحركة لأعلى عن شئ لطيف" (Murdoch, 1973, p.90).*

في هذا المثال، عكس القفز حماس الأطفال في التقاط الفاكهة من الفروع العالية. تمتع الطلبة بتكرار الحركة لجمع الثمار أيضاً، وهذا شكّل وعزّز اعتقادهم في الموقف. ساعد استخدام الموسيقى الفرد لبدء العلاقة الاجتماعية بالمجموعة كلها. ساهمت الموسيقى في تشجيع المشاركين. شكّلت الموسيقى حالة مزاجية من التألق والحيوية.

> *عبر الأطفال عن أنفسهم مباشرة وبصورة مؤثرة من خلال الحركة. عند استخدام حركة جسدية استجابة للموسيقى، فأن الأطفال يصنعون أكثر من مجرد جرى وقفز وعدو مع الموسيقى؛ فهم يستخدموا الحركات الطبيعية للتعبير عن المشاعر الأكثر مراوغة والتي تحملها الموسيقى كبعد صوتى.(Swanson, 1969, p.11)*

في هذا المشهد، يمكن للطالب من خلال الحركة، أن يتعلم الاستماع للموسيقى، وأن يتبع التدفق خلال الزمن تخيليا وحقيقيا. عندما يستمع الطلبة إلى الموسيقى ويتابعون تدفقها خلال الزمن، فإنهم يمكن أني يطوروا مفاهيم الفراغ والزمن، من خلال أنشطتهم المتنوعة المتضمنة بمساعدة الحركة الجسدية.

في مجال الدراما التعليمية، ساعد استخدام الموسيقى والحركات المتتابعة بحيوية الطلبة على بناء الاعتقاد في الموقف، وانتقال الموقف من قاعة المدرسة إلى الحديقة؛ من العالم الحقيقي إلى العالم الثانوي. لذا، كان الطلبة قادرون على تخيل الأشياء غير المرئية مثل جمع التفاح من الشجرة، ووضع التفاح في سلال وحملهما. قدم استخدام الموسيقى درجة خاصة من البهجة.
مع قاعة الدرس (ب)، كرر المعلم الموقف ولكن بدون استخدام الموسيقى. بشكل عام، بدا أن الطلبة أقل اندماجاً في الموقف، مقارنة بقاعة الدرس(أ). تحرك الطلبة بأنفسهم في اتجاهات مختلفة بحيوية قليلة. طُلب من الطلبة أن يكونوا في مجموعات، وتم شرح الموقف لهم. وبالرغم من ذلك، كانت هناك درجة من عدم التصديق، تتعلق بالعالم الثانوي (الحديقة)، إلى حد أن الطلبة لم يكونوا قادرين على تخيل الأشياء غير المرئية. تحرك الطلبة بحيوية أقل، وكان هناك دليل على أنماط إيقاعية. كانت حركة الطلبة في قاعة الدرس أقل تنوعاً مما كانت عليه في قاعة الدرس(أ) لأن الموسيقى أعطت معنى للحركة.

كان من الواضح من وجهة نظر المعلم في قاعة الدرس (أ) في مقابلة تمت بعد الدرس أن استخدام الموسيقى خلق مشاعر من الحيوية بين الطلبة. لذا، إن المشاركين تحركوا بحماس وصنعوا مساهمة جيدة في الموقف.

في درس دراما أخر وهو رحلة إلى القمر، دخل الطلبة إلى سفينة الفضاء للسفر إلى القمر. لقد قرروا أن يأتوا بحجر خاص من القمر، والذي يعالج أمراض خطيرة في البشرية. استخدم المعلم 3 قطع موسيقية الكترونية لثلاثة أحداث مختلفة.

أولاً، تم استخدام موسيقى تصويرية كخلفية للتعبير عن إقلاع سفينة الفضاء. قبل تشغيل الموسيقى، حاول المعلم أن يبنى اعتقاد باستخدام التعليق كإستراتيجية قائما بدور العالم. قدمت الموسيقى في ذروة العد التنازلي. ساعد هذا على أن يعتقد المشاركين بأنهم يسافرون في الفضاء. لقد اندمجوا في الموقف وانعكس اندماجهم على الشعور الغامض بالخوف والإثارة.
ثانياً، عندما هبط الطلبة على القمر، تم استخدام مؤثر صوتي عبّر عن جو القمر. خلق استخدام الموسيقى حالة مزاجية معينة للمكان الجديد. تحرك الطلبة بهدوء وخفة وبطء. كان الموقف هادئ وكان هناك شعور بالبرودة والوحدة والانفصال.

في هذا الصدد، فإن الموسيقى قد ساعدت الطلبة على أن يكونوا واعيين بأشكال أجسادهم، حيث حثت الموسيقى الطلبة على التحرك بالحركة البطيئة. صنعت الحركات إلى أعلى وإلى أسفل . بالدرجة الأولى أظهرت أجسادهم كما لو كانت تسبح في الفضاء. كانت رغبتهم في تعطيل الاعتقاد في الجاذبية. بدا انتباه كل قاعة الدرس في التركيز على الموقف. لقد بدا أنه يمكن أن يتعلموا العلاقة بين أشكال أجسادهم وبين البيئة. على سبيل المثال، قد يفهموا الفرق بين الحركة الحقيقة بأجسادهم، وبين الحركة في الفضاء. لذا، يمكن أن يدركوا مفهوم شكل الجسد. في هذا المعنى،

> *الأطفال بذلك لديهم خبرة لشيء ما، يعنى التحرك من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى، وكذلك أصبحوا على وعى بتغير الأحاسيس وإمكانيات التعبير (Murdoch, 1973, p.27).*

وأخيراً، فقد كان استخدام مؤثر صوتي بعينه، عندما ظهر الكائن الفضائي/الغريب للطلبة. وكان لهذا وظيفتان حيويتان. كان هناك حاجة إلى

المساعدة على جو الخوف وتقديم رمز للشخصية. إن دور الموسيقى في أداء هذه الوظائف صعب، لفصلها عن العناصر الأخرى المتضمنة في الموقف. على سبيل المثال، كان هناك تأثير للقناع في حد ذاته المستخدم لتقديم الغريب، لكن المعلم والملاحظ كلاهما متفق على أن تلك الموسيقى والقناع (تم لعب الدور من قِبل المعلم) عملا سوياً لإنتاج تأثير لفت انتباه الطلبة، وبالتأكيد لم يقلل من درجة الاندماج الذي تم تطويره بالأنشطة السابقة . طرحت الحالة المزاجية التي أوجدتها الموسيقى أرضية لتطوير العلاقة الودية بين الغريب ورواد الفضاء

> *تساعد الموسيقى الناس على أن يعرفوا من هم، لأنهم يجدوا فيها معنى هوية أنفسهم، كأفراد وكأعضاء في جماعات متنوعة. وبصورة أكثر تأكيداً، مثل هذا التعريف في أغلب الأحيان مسألة ربط منطقي من الطفولة، عندما نتعلم الارتباط بالموسيقى الوطنية المتعلقة بفكرة الجنسية والمواطنة والعالمية (Swanson, 1969, p.6).*

ساعد اندماج الطلبة في الموقف على تخيل الأحجار غير المرئية، وجمعها في سلال. ساعد استخدام الموسيقى على تغيير الموقف، من العالم الحقيقي (قاعة الدرس) إلى العالم الرمزي(القمر). أيضاً، خلق مُناخ للموقف قابلاً للتطوير.

تم تطوير نفس هذا الموقف مع قاعة الدرس (ب) ولكن بدون مؤثرات صوتية موسيقية. بالنسبة للمعلم والملاحظ، وجد الطلبة صعوبة في التعامل مع الموقف، واحتاجوا إلى الكثير من المعاونة لكي يندمجوا. أيضاً، كان هناك عدم اعتقاد بالموقف. كان سلوك الطلبة مثل ما يفعلوه في العالم الحقيقي، وليس العالم الرمزي. كان هناك قلة اندماج مقارنة بقاعة الدرس(أ).

عموماً، سهّل استخدام الموسيقى على خلق المُناخ، الذي ساعد المشاركين على فهم أنفسهم في علاقتهم بالآخرين وبأماكن أخرى. كان من الواضح أن هناك احتمال في توصيل عدة اتجاهات وانفعالات من خلال استخدام الموسيقى.

تنظر سوزان لانجر للموسيقى كرمز، وكمقدمة للشعور. فقد كتبت " للموسيقى كل الإشارات لتكون رمزية حقيقية، ماعدا واحدة: وجود اتصال مخصص." وهو أنه قد يعنى أشياء مختلفة لأشخاص مختلفة. إنها تخلق الحالة النفسية والمزاجية أكملت قائلة "إن ما تعكسه الموسيقى فعلاً هو بنية المشاعر." (Langer, 1963, pp.238-240) هذا واحد من أهم مظاهر استخدام الموسيقى التي بمكن أن تنقل حالة مزاجية عامة للمشاركين.

هناك دور هام للمعلم في استخدام الموسيقى في الدراما التعليمية. يجب على المعلم أن يسأل نفسه، ما هو موضع الدراما؟ هل استخدام الموسيقى مهم؟ ما هى الآلات التي سنحتاجها؟ هل هناك حاجة إلى مؤثرات الكترونية أو شرائط مسجلة؟ هل هى موسيقى حية أم مسجلة؟ يجب أن يكون لدى المعلم مهارات كافية لاستخدام الموسيقى، من أجل تحقيق النجاح في الدراما. إن المعلم قليل الخبرة بالموسيقى يدعى عجزاً وقلة اهتمام باستخدامها. على أي حال، في هذا الموقف، يجب على المعلم أن يحصل على اقتراحات من معلم الموسيقى، الذي يمكن أن يقدم تعريف بالخلفية الموسيقية للطلبة، والآلات الموسيقية والتجهيزات المتاحة في المدرسة. لذا، من خلال هذا التعاون، يمكن للمعلم أن يطور أدوات عمله باستخدام الموسيقى، وتحقيق برنامج دراما حيوي.

إذا وجد المعلم أن استخدام الموسيقى هو جزء مكمل في الدراما، فإنه من المفيد الحديث ومناقشة دلالة الموسيقى مع الطلبة. من خلال المناقشة، يمكن أن يخرج من الطلبة أفكاراً للدراما.

على أي حال، إذا قرر المعلم أن يختار موسيقى من قطع موسيقية متنوعة، في هذه الحالة، فإنه من المفيد تسجيل هذه الموسيقى على شريط لاستخدامها فيما بعد. كما حدث في الأمثلة بعالية، إخطار المدرس بنفسه القطعة الموسيقية في الدرس الأول، وأيضا خلق قطعة موسيقية باستخدام أورج الكرتوني في المثال الثاني. ساهم استخدام المؤثرات الإلكترونية بشكل ملحوظ في هذا العمل بعينه ليعبر عن الفضاء.

على الجانب الأخر، يمكن لبعض المجموعات أن تفضل ألا تعمل بالدراما، وبدلا من ذلك تطور أفكاراً في الموسيقى من خلال استخدام الآلات. في هذا الاتجاه، فإنه من المفيد أن تستخدم تشكيلة واسعة من آلات الإيقاع الخاصة بالفصل، والتي قد تقدم مصادراً صوتية أساسية للموقف، ومجموعة أخرى من الآلات سوف تكون مفيدة، حيث يمكن أن تتضمن آلات أوركسترالية، وآلات غير غربية الأصل. هذا يمكن أن يكون مصدراً صوتياً قيماً، مقدماً تنويعة لأصوات كبيرة وهذا دائما ما يأسر الطلبة. يمكن للمجموعة أن تتخذ قرارات تتعلق بالشكل، التوزيع الموسيقى، الحالة المزاجية،...الخ، قبل البدء في العمل على درس الدراما، وهو ما يجب الإصرار على نوع من التخطيط من كل مجموعة قبل بداية العمل. إذا كان لديهم فكرة واضحة عما سوف يحاولون فعله، وبعض الأفكار حول كيفية ما سوف يقمون به، وبهذا يكون لعملهم اتجاه. يمكن لاستخدام هذه الآلات أن تصنع إسهاماً مفيداً لعمل المجموعة. إنها أيضاً فكرة جيدة، أن يكون هناك أورج الكرتوني، الذي يمكن

أن ينتج أصواتاً مختلفة متنوعة، ويمكن أن يسمح ببعض الأصوات التي يمكن أن يخلقها العازف.

يمكن للمعلم أن يستخدم أصوات الطلبة كأصوات. هذه الأصوات يمكن أن تخلق مُناخ الموقف، وتحقق الحالة المزاجية الدرامية في مجال الدراما.

> *بعض الأصوات البشرية ليست مجرد كلمات يمكن إدراكها، ولكنها نتاج تخيل الأطفال. فهم يكتشفون الأصوات الإيقاعية المثيرة، على الرغم من أن هذا يكون مؤثر غالباً ما يتم حثهم بالحركة ومن ثم يتطوروا معها، وتكون جزء متكامل من كل التجربة الدرامية.*
> *(Murdoch, 1973, p.81)*.

يمكن أن يهتم استخدام الموسيقى في مجال الدراما التعليمية، بتأسيس مواقف تمكن للأطفال أن يكتشفوا ويستخدموا الموسيقى بطريقتهم. يمكن أن يجدوا طرق للتعبير عن بهجتهم أو حزنهم، عدوانيتهم أو وحدتهم. هنا، ومع إرشاد المعلم، فإنه يمكن للطالب أن يجد طريقاً للإنجاز.

إن استخدام الموسيقى داخل درس الدراما ليس دائما ما يعززها. فالمعالجة السيئة تحطم أي شيء يظهره المعلم ويجهزه، وإن كان تصويراً للحياة بصورة حية. في درس دراما أخر، أُعطى أحد الطلبة مسئولية تقديم تسجيل لمؤثر صوتي، يعبر عن صوت الريح. وقد قدمه قبل الوقت المطلوب منه. الجميع كانوا متحيزين. لم يكن هذا مفيداً للمجموعة أو للدراما.

يمكن أن يكون استخدام الموسيقى هو اتجاه لتعليم الموسيقى، والذي يسمح للطالب أن يندمج في مستوى حسي مباشر. نتيجة لهذا الاندماج، يمكن للطالب أن يطور مفاهيمه عن الآلات، وإنتاج النغمة وجودة الموسيقى نفسها.

يمكن لتأثير استخدام الموسيقى أن يشجع المشاركين على الوعي الموسيقى. تعتمد التجربة الجمالية الخالصة في الموسيقى، حيث تثرى حياة البالغ إلى جانب قيمتها للطفل، على القدرة الفردية على الاستماع، والاستجابة لخبرة أكثر في الموسيقى. تساعد كل هذه الأنشطة الطالب في المشروع الهام لتعلم الاستماع، الذي يعد واحد من الأنشطة الرئيسية الموسيقية للبالغين.

استخدام المناظر

في أحد دروس قاعة الدرس (أ) والتي ترتكز على مصر القديمة، رتب المعلم عدد من الهياكل الخشبية خفيفة الوزن ليصنع مقبرة توت عنخ آمون. تم تغطية جدار المقبرة بورق أسود وقماش غامق اللون. وتم وضع صور مرتبطة بزمن الملك توت عنخ آمون.

للمقبرة ثلاثة جوانب، الأول به مدخل نفق يفتح مع الجانب الرابع، حيث يمكن أن يؤدى إلى الغرفة السرية.

لاحظ المعلم . خارج مدخل المقبرة . أن الطلبة انتظروا بطريقة منظمة، ولكن بطريقة توحى بعدم الصبر على انتظار الدخول. وقد كونوا رد جماعي فيما يتعلق بمبادرة المعلم للذهاب داخل المقبرة. هذا الاهتمام والعناية ظهرت عن طريق نظرة العين، ووضع الجسد بتركيز واضح على مدخل النفق. كان الطلبة هادئين واستمعوا للمعلم والأفكار الأخرى.

علق الملاحظ على الاندماج الواضح في الحدث، والذي تم تقديمه عن المقبرة. شعر بعض الطلبة بالإثارة، لدرجة أنهم وقفوا على أطرف أصابعهم.

أظهر أكثر الطلبة علامات الوعي بالخوف/الإثارة، وتحركوا بشكل متردد وكانت عيونهم مفتوحة على اتساعها من التوقع. انعكس هذا المستوى من الاندماج على طالب اسمه (مارك) هادئ عادة، كان له رد فعل وتوقع من لحظة إلى أخرى لما سوف يحدث عند دخول المقبرة، فقد شارك بشكل نشيط. عندما سأل المعلم " من سوف يحاول اكتشاف المقبرة؟" رفع (مارك) يده بسرعة لكي يذهب. طُلب من (مارك) للذهاب إلى المقبرة في دور عالم آثار. وقد قام بذلك وهو واثق من نفسه، وشرح للمجموعة ما شاهده.
أوضح المعلم في مقابلة تالية أنه لم يتوقع أن (مارك) سوف يأخذ هذا القرار. كان اتجاهه أكثر إيجابية من المعتاد. قدم النفق غير المرئي والمقبرة تحفيزاً للطلبة على الاكتشاف. كتب أحد الطلبة عقب الدراما: "لقد شعرت بالإثارة وأنا أدخل المقبرة". عندما دخل الطلبة المقبرة، وجدوا أنه من السهل أن يوقفوا مؤقتاً وعيهم بالقاعة. وجد(مارك) نفسه كوحدة مع المجموعة وهذا ما أعطاه ثقة في المشاركة.

في هذه الظروف، فإن استخدام المقبرة ساهم في إثارة الأحداث وخلق بيئة اجتماعية، وقد أدى هذا إلى القرار الذي تم اتخاذه والذي كان له الإمكانية في إدارة الدراما من خلال الحدث. شعر (مارك) والآخرون بالإثارة لدرجة رغبته في الذهاب للمقبرة. هنا، فإن استخدام المقبرة شجع الطلبة نحو مشاركة في كل السياق التخيلي لقاعة الدرس، حيث شاركوا كمجموعة كاملة.

طبقاً لكل من المعلم والملاحظ، ساعد الديكور المسرحي على تشكيل هيكل المقبرة ومنطقة الحدث. كما ساعد على خلق مُناخ بعيد عن قاعة المدرس، ناقلاً الطلبة لعالم آخر، عالم مصر القديمة. قدم النفق منطقة انتقالية فعالة بين العالمين.

ساعد استخدام المقبرة على توصيل المعاني، وتقديم سياق بصري. على ما يبدو أن التوقع كان عن أي حركة أو استخدام للفراغ في المنطقة المحددة كان رمزياً وذو مغزى للمشاركين. ساعدت المنطقة المحددة المشاركين على بناء الاعتقاد، والثقة في الدراما. أصبح استخدام المقبرة علامة مادية للطلبة.

بالإضافة إلى ذلك، ساعد بناء المقبرة على التحكم في حركة جسد الطلبة مع الفراغ المتاح، وأوضح أغلب الطلبة مستوى جيد من التحكم الجسدي. ولأن الفراغ محدود، فإن الطلبة كانوا مقيدي الحركة في فراغ المقبرة مع الوعي بالآخرين.

في ظروف أخرى، قد يعيق الفضاء المحصور للحدث الحركات بعض الشيء، والذي يمكن أن يسبب تشويش ويمنع التركيز. هكذا، تعتمد جودة العمل في الدراما التعليمية على مهارة المعلم، لاستثمار استخدام العناصر الفنية، بالمعنى الذي يُحسّن التعلم.

لذا يحتاج المعلم لحساب عدد من العناصر المختلفة . المشاركون، الموضوع، العناصر الفنية. ولإيجاد طرق استخدامهم في خَلْق الشكل الفني في الدراما التعليمية. لذا، فإنه من الضروري لمعلم الدراما أن يكون واعيا بالأحداث والوقائع في الدراما، لكي يشجع الطلبة على الاندماج في الموقف وفي الموضوع. ولذلك، في المثال بعالية، لكي يتم بناء المقبرة، فقد قام المعلم باختيار قاعة غير حجرة الدرس، لأن تشكيلها كان أكبر من السابق. وبعد ذلك تم اختيار جزء من القاعة لتكون المقبرة. أخذ المعلم في اعتباره أن فراغ المقبرة، يجب أن يكون ملائماً لعدد الطلبة ليتجنب التدافع. فإذا شعر الطلبة بعدم الراحة أثناء الفاعليات، فان العملية الدرامية لن تحقق تقدماً. بالإضافة

إلى أن جوانب المقبرة تم تغطيتها بورق أسود وقماش. وقد ساعد هذا على تحقيق عمق للأركان داخل المقبرة، وأيضا لتُظهر الأرضية. علاوة على ذلك، فقد خلقت الجو العام للبيئة.

إن استخدام المقبرة كعنصر فني يمكن أن يقدم أنواعاً مختلفة من التعلم. وقد بدا أن هناك قدرة على الوعي بالمكان، وإعدادات الدراما (النفق والمقبرة) والتي تقود إلى الوعى بالفراغ. ساعد المكان المحدد الطلبة على أن يقتربوا من بعضهم البعض، ومن ثم استمعوا مع بعضهم البعض، وتشاركوا في الأفكار وتوسيع قدراتهم على مناقشة أفكارهم بالتفصيل في الموقف، فعلى سبيل المثال، في صنع القرار الخاص بالذهاب إلى المقبرة. بالإضافة إلى أن تصميم المقبرة، تضمن الحجرة السرية التي خلقت أنواع معينة من المشاعر فعلى سبيل المثال، الذهاب للمجهول والإثارة والخوف. لذا فقد ساعد هذا الطلبة على أن يندمجوا في مُناخ البيئة.

في الدرس الخاص بمصر القديمة مع قاعة الدرس (ب) لم يستخدم ديكور حقيقي. طلب المعلم من الطلبة أن يتخيلوا مكانين، وهما الحجرة السرية والنفق في المكان. تعمد المعلم التركيز مع قاعة الدرس على بناء الاعتقاد في وجودهما. لذلك فإنهم قبل أن تدخلوا الحجرة السرية في الهرم، أراد المعلم أن يبنى الاعتقاد، من خلال خلق موقف يمكن للطلبة أن يكيفوا أنفسهم في استخدام قاعة الدرس في الأماكن المتنوعة، وتساعدهم على أن يكونوا على وعى بالمكانين. لذا، فإن المعلم كان مشاركاً في التمثيل ومديراً لتتابع الأحداث.

أخذ المعلم في توجيه مجموعة من الأسئلة للطلبة لكي يبحثوا عن المعلومة، ويحققوا الحالة المزاجية والمشاعر. من خلال التحدي بالأسئلة مثل نوعية: "هل يمكن لأحد أن يذهب هناك ليكتشف ما هو موجود هناك؟" و" هل هناك من يجرؤ على أن يذهب للحجرة السرية ليكتشف ماذا يوجد هناك؟". حاول المعلم أن يعظم من لفت انتباه الطلبة بتقديم بؤرة للتركيز.

بالنسبة للملاحظ، عندما بدأ الطلبة التعامل مع النفق غير المرئي والغرفة غير المرئية، كان هناك تشويش بين الطلبة. لقد دخلوا النفق والغرفة السرية من اتجاهات مختلفة وأماكن مختلفة. وهم لم يعكسوا مشاركة التخيل عن الفراغ والذي تم اختياره. لم يكن هناك وعى بالمكان لأن الطلبة لم يكونوا قادرين على تخيل الباب والغرفة السرية.

لاحظ المعلم أن الطلبة لم يصنعوا أي تمييز بين النفق والغرفة السرية. لم يستخدم الطلبة المكان على نحو ملائم، فعلى سبيل المثال ظن الطلبة المكان الآمن هو في مواجهة الحائط، بينما مجموعة صغيرة جلست مع بعضها. لذلك، فإن التزام الطلبة لم يحدث الاندماج، بما فيه الكفاية، ولم يولد اعتقاد جماعي في الأحداث.

في هذه الظروف، فان الأماكن غير المرئية لم تكن مساعدة للتأثير على توقع الطلبة. هناك صعوبة في التعامل مع الموقف. هذا يقود إلى خلاصة تعنى أنه في هذا المثال، على الرغم من أن المعلم مساعد ومنبه، إلا أن عقول الطلبة لم تكن مرتبة للتعامل مع الأماكن غير المرئية. لم يصبح الطلبة متحمسين بدرجة كافية ليندمجوا في الحدث. لم يشعر الطلبة بأنهم تعاملوا مع خطر مجهول. لذا، كان شعور الحماس والخوف مفقود. ارتكز التلاميذ في

الجزء الرئيسي للنشاط حول الحائط، بالرغم من أن أربعة أو خمسة طلبة، قد انتقلوا إلى منتصف قاعة الدرس، وإنهم لم يكونوا جداً معبرين. وفقاً لذلك، لم يكن أمراً سهلاً، لإدراك أي نشاط فردى للطالب.

لأن الطلبة لم يكونوا قادرين على تخيل الموقف، في هذه الظروف، كان المعلم تحت ضغط، فوجب عليه أن يجد طريقة لتحفيز الأحداث، وتطوير ردود أفعال الطلبة. وقد حاول أن يركز على الإشارات المجردة التي لاءمت هدف الأحداث، ووضعت الطلبة في بؤرة الاهتمام لهذه الأشياء، من أجر تحريك الدراما أو إدارتها لاتجاه أخر. بعبارة أخرى، كان لابد للمعلم أن يؤسس لحظة تجلب القضية لبؤرة تركيز المشاركين. قد يعنى هذا أن يكون حاداً، ولا يسمح للمشاركين باتخاذ قرارات أو اختيارات، تصرف الانتباه عن القضية. في هذا المجال، أصبح دور المعلم مخرجاً وليس ميسراً.

في مشهد درامي أخر (رحلة إلى القمر)، مع قاعة الدرس(أ)، المعلم القائم بالدور (كمدير لهيئة علمية) طلب من الطلبة (في مجموعات صغيرة)، أن يصمموا سفينة فضاء. تم إعطاء كل مجموعة خامات مختلفة مثل ألواح ورقية كبيرة، ألوان مائية، فرشات، صمغ، أقلام تحديد،..إلخ، لكى يقوموا بالتصميم. بعد 20 دقيقة، إنتهى الطلبة من التصميم. كل مجموعة اختارت واحد منهم ليتكلم عن العمل. طبقاً للمناقشة، التي تضمنت مفردات متنوعة، تتعلق بالفضاء وسفن الفضاء، اختار المعلم والطلبة تصميم واحد ليتم بناء السفينة خارج الدراما كمجموعة واحدة. صنع الطلبة سفينة كبيرة من ورق رسم سميك، وألصقوها على الحائط، قرب هيكل تسلق، كمنصة إطلاق.

داخل الدراما، ساعدت سفينة الفضاء غير المرئية على تأسيس الاعتقاد في فكرة السفر للقمر. فقد كانت معينة بإدراك الطلبة أن هذا الشيء هو رمز للقمر. لقد كونت بؤرة هامة مثلت نقطة مغادرة للمشاركين إلى القمر، وأدت إلى تجمعهم مع بعضهم البعض. لذا فقد شجعت المشاركين على أن يندمجوا في الموقف، وأن يخلقوا لحظة مثيرة للمغادرة للقمر. عملت ردود أفعال الطلبة معاً في مجموعة كبيرة، والجميع يتابع ويكتشف أفكاراً متشابهة والتي تقود إلى الفضاء. لذلك، أصبحوا متحمسين للذهاب لمنصة الإطلاق الخاصة بسفينة الفضاء

على أي حال، في قاعة الدرس (ب) كان لدى الطلبة فرصة فقط لمناقشة كلمات مختلفة بطريقة شفوية، تتعلق بالفضاء وسفن الفضاء. لم يكن لديهم فرصة لتصميم وصنع سفينة فضاء. سببت فكرة سفينة الفضاء غير المرئية، مشكلة لمواقف للطلبة، حيث أن بعضهم لم يكن على وعى بالموقف، والبعض الأخر لم يستطع التعامل مع الحدث. لم يكن الطلبة قادرون تخيل سفينة الفضاء، وتعميق الوعي حول السفر للقمر. حاول المعلم بقوة أن يبنى الاعتقاد بالموقف، من خلال التمثيل الصامت واللغة الشفاهية. صنعت فكرة سفينة الفضاء غير المرئية، حدوداً لإسهامات الطلبة بالمقارنة مع قاعة الدرس(أ).

على الجانب الأخر، في هذه المواقف، وقد درس الطلبة في قاعة الدرس (أ) القضية في سياقات مختلفة (شفهية، تصميم، صناعة) والتي ساعدتهم على الفهم والوعي بأفكار مختلفة تتعلق بالموضوع. ساعد مجال الدراما التعليمية على تطوير وفهم الطلبة، ماذا فعلوا وكيف فعلوا ذلك. كان الطلبة مهتمين وملتفين حول ما يصنعونه، إلى حد أنه كان من الممكن أن نجد المشاركين

يألفوا الموضوع المندمجين فيه. ساعدت وحدة الفعل كل طالب ليس فقط على التعامل بنجاح مع المواقف المقدمة له، ولكن أيضا أن يكون على وعى بالبيئة المندمج فيها من الدراما. هكذا، فقد زاد هذا من قدرتهم على الاندماج في الموقف ومجاراة القضية المندمجين فيها.

في درس للدراما عن العصر الفيكتوري في قاعة الدرس (أ)، استخدم الطلبة الكثير من الأثاث وأجهزة اللياقة البدنية الموجودة في القاعة بدون أى نصيحة من معلمهم. نظمت كل مجموعة الأثاث؛ في الطابق العلوي، كان هناك أجهزة مختلفة، مقعدان وأحصنة قفز؛ وفي الطابق السفلى، كان هناك جهازين، حصان قفز واحد، وثلاثة مفارش لياقة بدنية على الأرضية.

على أي حال، في قاعة الدرس (ب)، لم يكن لدى الطلبة الفرصة لاستخدام الأجهزة. فقد طلب المعلم منهم أن يتخيلوا مكانين، الطابق العلوي والطابق السفلى، منفصلين بخطوط غير مرئية. خلال الدراما، لم يدرك الطلبة الاختلاف، وكان هناك تشويش على المكانين بين الطلبة.

تظهر نقطة مهمة من هنا، حيث إذا كان هناك أماكن مختلفة في دروس الدراما، فمن الضروري المساعدة على تحديد المكان، بعدد من الكراسي والمقاعد أو تحديد الأرضية بخطوط (بقدر الإمكان) أو باستخدام الديكور لكي يتم تحديد المشهد. الغرض من ذلك هو الوصول إلى صورة المشهد بطريقة واضحة في عقل الطلبة. إن استخدام المكان بدون تحديد أو إشارة، يعترض طريق المشاركين وأيضا درس الدراما.

على سبيل المثال، في مشهد أخر من نفس درس الدراما في قاعة الدرس(أ)، كان هناك مكانين، الممر وحجرة السيد(سميث). استخدم المعلم علامات على الأرضية ليصنع انفصال في القاعة بين المكانين. في داخل الدراما، عندما طلب المعلم من أطفال الشوارع، أن يتحركوا من الممر إلى غرفة السيد(سميث)، قادت الخطوط الطلبة للمكان بسهولة. ساعدت الخطوط غير المرئية المشاركين على التركيز في المكان، حيث كانت هناك مراحل واضحة للتحرك، من مكان لأخر، لأن هناك إشارات تشير إلى حجم المكان الذي يعملون فيه. وقد أعطى هذا المشاركين الوعي بالمكان، ومعانيه الضمنية مع الفراغات الأخرى. وقد ساعد هذا على التحكم في الحركات معطياً للمشاركين حساسية في مشاركة المكان.

على أي حال، في درس دراما آخر، في قاعة الدرس (ب)، استخدم معلم الدراما المشهد السابق الذي لم يتم تحديد الأرضية، ولكن سأل المعلم الطلبة أن يتخيلوا مكانين. طبقاً للملاحظ والمعلم، لم يكن الطلبة قادرون على الفصل بين الأماكن المختلفة، وقد دخلوا غرفة السيد (سميث) والممر، والذي جعل المشاركين أقل صدقاً وتركيزاً وانهماكاً فى الموقف. لم يكن هناك طريقة لتمييز فراغ من آخر، لذا، لم يكن الطلبة قادرين على ترتيب وتخيل الأماكن المختلفة. كانت هناك صعوبة في التعامل مع الموقف، لأن الطلبة لم يكونوا قادرين على أن يعكسوا الصورة المركبة لأنفسهم. وكان هذا مُلاحظاً بوضوح خلال المشهد، والمشاهد الأخرى والتي كانت الخطوط غير المرئية ليست ذات معنى للمشاركين. لم يستطع الطلبة أن يظلوا متحكمين في الخطوط المتخلية، وشعورا أنهم تائهين، وأن هناك تشويش في الموقف. يمكن شرح ذلك من خلال أنه من ناحية، لأن المعلم حدد لكل الطلبة الخطوط غير المرئية، لذا، فإن صورة الموقف كانت واضحة في ذهنه هو، وهذا ما لم

يحدث في عقول الطلبة. في هذه الحالة، كان يجب على المعلم، أن يناقش مع الطلبة ترتيب الفراغ، ثم يتركهم يخلقون الأماكن غير المرئية في عقولهم. هذا قد يساعد على تعميق وربط فهم الطلبة بحركتهم مع الخطوط غير المرئية، لكي يملأ الحدث. لذا، يجب أن يتم تحسين حركاتهم من خلال الإبداع، أكثر من أفكار المعلم الظاهرية، حيث يخلقون بأنفسهم مناطقهم الخاصة التي سوف يستخدمونها، ومن ناحية أخرى، تعتبر الحركة واحدة من أهم عوامل الدراما. من منظور أخر، تفاعل الطلبة مع أدوارهم في الدراما من خلال الحركات المعبرة بطريقة عفوية. على أي حال، خصوصاً، في المكان الصغير وفي نفس الوقت، مع استخدام خطوط غير مرئية، فإنه من الصعب أن تجعل الطلبة واعيين بحركاتهم الفطرية في القسم غير المرئي.

يمكن للمعلم أن يستخدم كتل المنصات، والتي يمكن أن تكون مختلفة الشكل والحجم والارتفاع لكي تخلق أماكن مختلفة من خلال مستويات مختلفة.

> *تضيف كتل المنصات من خلال تقديم ارتفاعات مختلفة معبرة. المنصات تحوي بالتخيل في كل من مساعدة الأفكار للقصص وفي إعادة بناء المنطقة المتخيلة (للمشهد الدرامي) التي تحدث فيها القصة* (*Way, 1967, p.277*).

قد تساعد المنصات المشاركين لكي يكونوا في عالم رمزي كما تساعد على خلق معنى جديد للموقف.

> *والمثال المسلي لهذا يتعلق بـ (ناس سخفاء) وسيارة (متمرسة). كانت هناك محاولات باستخدام كراسي حقيقية لصنع السيارة، أو أيضا بدون استخدام أي إكسسوارات مسرحية، تَضمنت رحلة السيارة أغلبية المجموعات التي تتحرك في كل مكان، حتى سحب الكراسي معهم؛ لكن عند تنفيذ نفس المشهد كان لدى كل مجموعة كتل منصات مختلفة الأشكال والأحجام، حيث قاموا ببناء السيارة بهذه المنصات الخشبية، وبعد ذلك أصبحت حركة السيارة*

متخيلة باستخدام حركة الجسم الكامل لكل عضو في المجموعة. (Way, 1967,pp.278-279)

يساعد استخدام العلامات والديكورات على بناء المكان. العلامات ليست فقط مجرد علامات، ولكنها تخلق معناها في السياق الدرامي. بعبارة أخرى، أصبحت الرموز تؤسس معنى جديد للموقف. لذلك، لدى الطلبة وعى بالمكان، لأنه كان هناك علاقة منطقية بين حركات الجسد والأماكن المحددة طبقاً للغرض من الدراما. إذن، فمن المفترض أنه بعمل هذه الأشياء، فان علاقة الطلبة البدنية ببعضهم البعض سوف تكون طبيعية ومنطقية وتستخدم المكان.

استخدام الإضاءة

أنتج موضوع (مصر القديمة) سؤال مهم: " هل مقبرة توت عنخ آمون أو الغرفة السرية داخل الهرم تحتاج إلى ضوء النهار أو إضاءة خاصة؟"

السبب الواضح كان أن استخدام ضوء النهار يُمَكّن الطلبة من أن يروا المقبرة والحدث. من ناحية أخرى، هذا الضوء لا يمكن التحكم فيه أو تنظيمه لأن ضوء النهار يتراوح ما بين ضوء الشمس إلى الغسق المظلم. على أي حال، هناك ظروف لموقف المكان (المقبرة) التي كانت تحت الأرض. إذن، شعر الباحث أن استخدام إضاءة خاصة، يمكن أن يكون كافياً لخلق جو المقبرة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضاً أن تخلق تأثيرات وحالات مزاجية مختلفة.
تم وضع 6 وحدات إضاءة، ثلاثة منها 1000 وات وثلاثة 500 وات على مساند حتى تكون مؤمنة. وقد كانت هذه كافية لمنطقة المقبرة. كما تم وضع وحدات الإضاءة في أفضل الأوضاع المتاحة، حتى تعطى رؤية ملائمة

للمقبرة. الغرض من الإضاءة هو التركيز على الصور التي كانت على الحائط، وأيضا تغطية منطقة المقبرة.

أتاحت لوحة مفاتيح الإضاءة للباحث ليس فقط بأن يختار أى ضوء يعمل أو لا يعمل، ولكن بالتحكم في قوة السطوع لكل مستوى ضوء، في مدى متصل من الحد الأعلى إلى التعتيم.

بعد أن تم عمل الإضاءة الأساسية. كان هنا سؤال عن استخدام الإضاءة: " كيف يمكن أن يساعد الضوء على كشف خصائص المقبرة للطلبة؟"

كان الهدف الرئيسي من الإضاءة، هو تركيز الانتباه على منطقة بعينها وهى (مقبرة توت عنخ أمون). لذلك، تم إغلاق ستائر القاعة. كما تم إغلاق إضاءة القاعة. ساعد ذلك على تركيز انتباه الطلبة على المنطقة المخصصة للحدث.

في درس الدراما هذا، الهدف من الإضاءة ليس فقط الإضاءة الكافية لتحقيق الرؤية الإيجابية بين المقبرة والطلبة، ولكن أيضا كانت لخلق مُناخ بيئة المقبرة. لذلك، لم تكن النية هى زيادة النقطة المضيئة لكل لتلائم كل المقبرة، ولكن لتقليل السطوع الضوئي لترك بعض أركان مظلمة من المقبرة. هذا يحقق التباين ببن الضوء والظل، ويوضح العمق، ويخلق مُناخ المقبرة. بالإضافة إلى أن المواد البلاستيكية الزرقاء والخضراء قد تم استخدمها لتؤسس مُناخ جيد لبيئة المقبرة

تم اختيار منطقة محددة بإحكام باستخدام وحدة إضاءة واحدة. كانت لوحدات الإضاءة الفردية تركيزا في إعطاء الضوء المطلوب واللون، في سلسلة من التباديل والتوافيق لإعطاء كل الصور الإضاءة المطلوبة للمقبرة.

بالنسبة للمعلم الملاحظ والباحث، ساهمت الإضاءة في توضيح منطقة المقبرة، وكانت معقولة لخلق بيئة المقبرة. لذلك، اندمج الطلبة في الشخصية والموقف. طورت نوعية الجو العام لهذا السياق على التوتر الدرامي، الذي حاول تشجيع الطلبة للتعاطف مع الشخصيات. على سبيل المثال، قدم أحد الأطفال دور ملك لديه سيطرة على شعبه، وقدم الآخرون شخصيات مختلفة، خدم، كُتاب، فلاحون كما سبق التوضيح.

ساعد استخدام الإضاءة على التركيز على النهايات البصرية أكثر من المعاني التقنية. زاد استخدام الإضاءة من عمق ومستوى التواصل حيث اندمج المشاركين في الموقف. على سبيل المثال، حينما تحرك الملك تاركاً الدائرة ذاهبا إلى رأس الغرفة، كان الطلبة (خدم، فلاحون، كُتاب) هادئين، وانحنوا لملكهم باحترام.

الهدف الأخر من استخدام الإضاءة هى التحكم في الحدث. تم استخدام التباين بين الضوء والظلام لتوضيح ذلك. لقد تم استخدامها لإخبار الطلبة هل نؤدي الحدث أم لا. بعبارة أخرى، تلعب الإضاءة جزءاً هاماً في تغيير الحدث، من السكون إلى الحركة. لقد أبرزت الإضاءة تباين السكون مع الحركة لتشجيع حركة الطلبة بغرض خلق مشهد حقيقي. على سبيل المثال، طلب المعلم من طلبته حينما يتم إطفاء الإضاءة، أن يفكروا في الشخصيات، الملك، الخدم، الكُتاب،..إلخ. على أي حال، عندما يتم تشغيل الإضاءة بشكل تدريجي، كان لزاماً عليهم أن يقوموا بدورهم في المشهد. هذا يضيف اهتمام بإعطاء التأثير البصري المختلف، بالإضافة إلى تغيير الحالة المزاجية. أظهر الطلبة سيطرة معقولة ووعى بالإشارة الخارجية(الإضاءة) للبدء وللتوقف.

لقد كانت هناك صعوبة في استخدام الضوء. لم يكن هناك تواصل وتركيز، لأن بعض الطلبة حاولوا أن ينظروا لمصدر الضوء، والبعض قال(أووووه) حينما تم استخدام الضوء لأول مرة. على أي حال، طلب الباحث من الطلبة أن ينسوا الضوء، ويركزوا على الشخصية، وأن يفكروا في الموقف. فيما بعد، نسى الطلبة الضوء، ومع ذلك أثّر ذلك على اندماجهم في الحدث.

مع قاعة الدرس (ب)، لم يتم تستخدم إضاءة. طبقاً لملاحظة المشارك وغير المشارك، فإنه بدون استخدام إضاءة، فقدت الدراما المُناخ خصوصاً، بالنسبة للغرفة السرية في الهرم، لأنه لم يكن هناك تباين بين ضوء قاعة الدرس، وضوء الغرفة السرية. على أي حال، إذا استخدمت الإضاءة، فإنها يمكن أن تخلق مُناخ المقبرة. يمكن لهذه الخاصية المناخ العام أن يُحسّن مستوى ارتباط الطلبة داخل الدراما.

يحلل هذا الفصل فعالية استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية في النشاط الدرامي واكتشاف نتائج التعلم. إضافة إلى البحث عن دور المعلم في مجال الدراما التعليمية.

الفصل السابع
مناقشة النتائج

تحدد الأمثلة والرسوم التوضيحية التي ناقشها الباحث في الفصل السادس عددا من العوامل التي يجب النظر فيها وتقييمها. برزت ثلاثة جوانب هامة من التحليل لدروس الدراما. أولا، كانت هناك مواقف درامية حيث لم يكن مهما استخدام العناصر الفنية بالنسبة للمشاركين أو للنشاط الدراما، لا سيما عندما كان موضوع الدراما مؤلوفاً. في المقابل، في حالات أخرى، كان هناك حاجة إلى استخدام العناصر الفنية، وهذا كان صحيحا خصوصا عندما كان الموضوع غير مألوف بالنسبة إلى التلاميذ. ثانيا، ساعد استخدام العناصر الفنية في بعض الحالات إلى تعزيز قدرة التلاميذ على تخيل أشياء غير مرئية والبيئة في الموقف الدرامي، ومكن لهم أيضا أن يفكروا من وجهة نظر أخرى. أخيرا، يبدو أن هناك دورا حيويا للمعلم أثناء عملية الدراما فيما يتعلق بتطوير العناصر الفنية.

وبعبارة أخرى، في مجال الدراما التعليمية، اثنين من العوامل الرئيسية ذات صلة لاستخدام العناصر الفنية هي درجة من الألفة وعدم الألفة من التلاميذ في التعامل مع الموضوع في الدراما، وأيضا على قدرة المعلمين على تخطيط وتنظيم وتطوير نشاط الدراما، ومعرفة ما هي العناصر الفنية لموارد وكيف يمكن علاجها.

تشير هذه الأدلة إلى نقطة هامة، وهى استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية ليست مسألة متعلقة بأعمار التلاميذ كما أكد بياجيه، خصوصا في

نواحي عملية المرحلة العيانية. وكان رأيه أنه في حين أن الأطفال قد يكونوا قادرين على صياغة فرضية في العقل تأخذهم خطوة أبعد من الأدلة الملموسة المتاحة لهم، إنهم يعتمدون بشكل كبير على الحقائق الحسية أمامهم. وبعبارة أخرى، وفقا لبياجيه لا يمكن للتلاميذ في المرحلة العيانية تنفيذ عمليات عقلية ما لم يمكن لهم أن يتصورا بشكل ملموس المنطقية الداخلية. قد تكونوا غير قادرين على التفكير المجرد. الاستنتاج المنطقي من هذا، هو أنه ينبغي أن يستند جميع التدريس لهؤلاء التلاميذ على استخدام المواد الملموسة، مناهج الرؤية والفعل.

وفقا لبياجيه، في هذه المرحلة العملية العيانية (7–11 سنة)، يمكن للأطفال استخدام تمثيل الظواهر الفعلية الملموسة كأساس لتفكيرهم، بدلا من أن تكون مرتبطة مباشرة في الوقت الحاضر بتفكيرهم. وبعبارة أخرى، اقترح بياجيه أن الأطفال في هذا العمر لا يميلوا إلى التفكير في شروط المرحلة العيانية أكثر بكثير مما كانوا يفعلون في وقت لاحق. لا يمكن للطفل تطبيق منطقه بعد إلى المشكلة حيث هي افتراضية أو مجردة. ومع ذلك، إذا تم تقديم نفس المشكلة من خلال مجسمات حقيقية، يمكن للأطفال حلها.

تميل نظرية بياجيه لوصف الفرد. يكون التطور الحقيقي لكل فرد أشبه بالقمم تظهر في بعض المناطق، ومنخفضات في مناطق أخرى. تشير الأدلة في هذه الدراسة إلى أن النظام الذي وضعه بياجيه يمكن أن ينتقد بأنه صارم للغاية. تكون تطوير عملية التعلم أكثر تعقيدا بكثير مما يسمح به بياجيه، وتعتمد أكثر على تجربة العالم المادي، والعمل مع وسائل الإعلام المختلفة في كثير من المواقف.

في هذا المعنى حتى بدون استخدام العناصر الفنية، يمكن لمجال الدراما التعليمية خلق سياق مضمن. يندمج المشاركون في مجال اجتماعي، في محاولة لجعل المعنى من خلال التجربة والتأمل في هذه التجربة وتطبيقها على حياتهم. يوفر هذا سياق مضمون أو منتدى ثقافي للمشاركين حيث يصنع إحساس إنساني والتي تشجعهم على التفكير من وجهة نظر أخرى.

> *من خلال العمل داخل سياقات درامية كمشاركين، يمكن للشباب أن يختبروا تجربة الجماهير، يسجلوا ويستجيبوا للأغراض التي تم تعريفها بشكل واضح وملزم للسياق. يمكن أن يستجيبوا للسياق واختبار مجموعة واسعة من وجهات النظر بطريقة حقيقية .(Neelands, 1992, p.91)*

بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية الذي يخلق ويوفر إطار مضمون أو منتدى الثقافة والتي يمكن أن تقدم معنى للمشاركين. إن التفاعلات الاجتماعية، وبخاصة تلك التي تحدث بين الأطفال أنفسهم وبين الأطفال والمجسمات، تسهل مسيرة التنمية من خلال تعريض الطفل إلى وجهات النظر الأخرى، والأفكار المتضاربة التي قد تشجع على إعادة التفكير أو إعادة النظر في أفكاره.

> *تعمل المجسمات كحلقة وصل بين الطفل وبيئته في عدد من الطرق. لأنها توفر الوسائل التي يمكن للطفل أن يمثل أو يعبر عن مشاعره، شواغله، أو اهتمامه المقلق. كما أنها توفر قناة للتفاعل الاجتماعي مع البالغين أو الأطفال الآخرين. بالإضافة إلى أن الموضوع غير المألوف بالنسبة إلى الطفل يميل الطفل إلى إقامة سلسلة من الاستكشافات والتعرف عليه، ومحاولة فهمه في نهاية المطاف: سلسلة التكرار في كثير من الأحيان من شأنها أن تؤدي في النهاية إلى مفاهيم أكثر نضجا عن الخصائص (الشكل، والملمس، والحجم) للعالم المادي.(Garvey, 1977, p.44)*

يمكن في الدراما التعليمية استخدام العناصر الفنية لتعزيز تجربة الدراما، وبالتالي تعزيز فهم المشاركين. وفقا لهذا البحث، العناصر الفنية والطرق التي تستخدم فيها، لا تحتاج لاختلاف تطور المراحل لمجموعة من التلاميذ. إذن هنا المنهج ليس بكثير مسألة النظر في التطور المنطقي والطبيعي للتلميذ، ولكن استجابة التلميذ لألفة وعدم ألفة الموضوع المختار واستراتيجية المعلم في التعامل مع العنصر أو العناصر الفنية في نشاط الدراما. ينبغي استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية ‘طبقا لهذا التوجه. ومع ذلك، هناك العديد من المناسبات، وخصوصا عندما تتعامل الدراما مع موضوعات مألوفة، وعندما لا تكون هناك حاجة فعلية لمجسمات أو عناصر فنية.

في هذا الصدد، من المفيد تعريف كلمة الألفة في سياق هذه الدراسة. بعض الكلمات من الصعب تحديد تعريف لها لأن لها استخدامات مختلفة. ومع ذلك، من بين التعريفات المختلفة في قاموس أوكسفورد الإنجليزية تعريفا أنسب لكلمة "ألفة" تبدو أنها "... هو وجود المعرفة عن شيء، موضوع، أو شخص، أو سلوك، القضية، والبيئة، ...الخ. يجعل من هذه المعرفة للقضايا المطروحة أن تكون مألوفة وعلى دراية وفهم لدينا (Simpson, 1989, p.705)."

ومع ذلك، لا تكون الألفة وعدم الألفة محددة بنقاط ثابتة واضحة في قياس فهم التلاميذ للموضوع. ويمكن تحديد الظلال بشكل واضح والفروق بين النقيضين. أحيانا، قد تكون لدي التلاميذ أفكارا معينة من، التلفزيون والإذاعة، والأصدقاء، الخ، والآباء، حول هذه القضية، وفي الوقت نفسه فهي غير مألوفة معهم من حيث المعرفة الواقعية. في حالات أخرى، لا

يوجد لدي التلميذ أي أفكار أو خبرات تتعلق بالموضوع. ومع ذلك، يمكن للمعلم أن يقدم درس الدراما حول هذا الموضوع الغير مألوف. دور المعلم هنا بالغ الأهمية في أنه يمكنه أن يوفر نقطة انطلاق عامة للمشاركين لإعداد مجموعة مشتركة من المعارف متصلة بهذا الموضوع الغير معروف. يمكن للمعلم دعم وتطوير أفكار التلاميذ، من خلال المناقشة والتفكير، في الاتجاه المناسب لتحقيق الهدف من الدراما. هذا يمكن أن يساعد المشاركين في عملية تطوير بناء الدراما، التي توفر لهم مبادئ تخطيطية بشأن جميع الجوانب الإعداد، والهدف، البناء، والمعدات، الخ، من أجل تحقيق الهدف. هذا يمكن أن يساعد المشاركين ليس فقط لتحسين مهاراتهم في الجوانب المختلفة للتخطيط ولكن أيضا لتقييم واستكشاف كيف يفكرون ويتواصلون مع الموضوع غير المألوف. إن هذا في الحقيقة هو استراتيجية المعلم أن يقرر ما هو الهدف من الدراما للتلاميذ.

عموما، إذا كان المعلم يرى أن التلاميذ يألفون الموضوع، هذا يعني أنه من الممكن تدريس الدراما دون استخدام العناصر الفنية، معتدا على خيال التلاميذ. لأن خبرة المشاركين فيما يتعلق بالموضوع يمكن أن تخلق سياق مضمون له، ويمكنهم العمل في هذه الحالة بسهولة وبشكل مريح. ولكن، إذا كان الموضوع غير مألوف بالنسبة إلى التلاميذ في هذه الحالة، سوف يعمل المشاركون في موضوع ليس له سياق مضمون وبذلك سيكون صعبا لألفتهم بالنسبة. في هذه الحالة، يمكن استخدام العناصر الفنية لجعل الموضوع مألوف لهم، ولتعزيز بيئتهم في نشاط الدراما. يمكن للمعلم تحديد العناصر الفنية المناسبة من خلاله أو بالتعاون مع التلاميذ، والتي يمكن أن تكون مفيدة لموضوع الدراما.

على سبيل المثال، إذا كان موضوع الدراما حول الإسكيمو والتلاميذ لا يألفون هذا الموضوع، هناك عدد من العوامل تحتاج إلى أن تكون معروفة للمشاركين. الإسكيمو لديهم درجة غير عادية من الوحدة الثقافية واللغوية والعرقية. لديهم شكل خاص في الجسم، والملابس، والمنازل والطعام والنقل وعموما بيئة خاصة. دون استخدام العناصر الفنية، في هذه المناسبة، المشاركون لم يكن لديهم أي نوع من الفهم حول هذا الموضوع بالذات، لأنهم لم يألفوا هذه الثقافة، ومن الصعب بالنسبة لهم أن يتصوروا هذا الموضوع من خلال خيالهم. في هذه الحالة، قد يكون مجال الدراما التعليمية به قصور في سياق المضمون للموضوع وبالتالي لا يصل المشاركون إلى حالة من المعرفة والخبرة من هذا الموقف. لذلك، فرص ردود الفعل المناسبة للتلاميذ بهذا الموضوع تكون ناقصة، وعملية الدراما التعليمية وتطوير النشاط الدرامي غير محققة. طريقة واحدة لمساعدة التلاميذ على فهم هذا الموضوع، هو أن يقوم المعلم باستخدام العناصر الفنية المتصلة بالإسكيمو، الأزياء، الصور، والملحقات،... الخ، والغرض من ذلك هو وضع المشاركين في بيئة الإسكيمو التي يمكن التعامل معها، وتنعكس على الموقف كما يرونه، لا كخبرة غير معروفة، والتي تختلف وتتناقض عن أنفسهم. في الوقت نفسه، فإن العناصر الفنية تخلق سياق مضمون لهم حيث يمكن من خلالها استيعاب وفهم وخبرة الموقف. في هذا المعنى، إن مجال الدراما التعليمية يمكن المشاركين لدفع الاهتمام لعلاقات السببية بين الشروط والسلوك والبيئة. يمكن للمشاركين أن يكونوا جزءا من هذا المجال، ويمكن، بالتالي، أن يكونوا قادرين على التعلم عن هذه الثقافة الخاصة، لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

الموضوع المألوف

من أجل تحقيق درس دراما ناجح دون استخدام العناصر الفنية، فمن المهم للمعلم ليس فقط أن يعد مكانا مناسبا للدراما، لكنه يصر على فهم واضح حول مسألة الموضوع المطروح، ومساهمته المحتملة في التعلم للمشاركين.

في هذه الحالة، فمن المفيد للمعلم، إذا أراد أن يقدم درس الدراما، التأكد من أن الموضوع مألوف للمشاركين. وهكذا، يمكن أن يقود ذلك المشاركين لاستخدام أفكارهم ومخيلتهم. قد يمكنهم استخدام تفسيرهم الخيالي الخاص لحادث أو شخصية متخيلة أو مكان والتي تعتمد على حقيقة أو تصور. أيضا، يمكن للموضوع المألوف مساعدة المشاركين على صياغة الأفكار الخيالية، ويعطي متنفسا كاملا في استكشاف القضية المعنية.

القوة الكبيرة في الدراما التعليمية هى أنها مجال حيث المعلم والتلاميذ يعملون على حد سواء معا في هذا العالم المتخيل. ومع ذلك، في الموضوعات المألوفة، سوف يكون نشاط الدراما في مجال متخيل للوقت، والمكان، والناس؛ والفكرة، والأساس، أن كل ما هو في هذه الحالة ضروري لتحقيق الدراما. في هذا السياق، تكون الدراما قد ولدت من خيال المشاركين، حيث لم تكن هناك عناصر فنية حقيقة. من خلال فهم خيال المشاركين، فإنهم يمكن أن يدركوا تصورات عن الشخصيات، موضوع، فكرة، شعور، موقف الخ، والتي يمكن عرضها من قبل الفرد إلى المجموعة. على سبيل المثال، في إحدى المشاهد، المشارك يمكنه أن ينشط انفعالاته وفهمه الحاضر، فهو يمكنه أن يشكل صورة لاعتقاده بنفسه، ليكون شخصية أخرى، أو في موقف أخر. يمكن للمعلم تعميق هذا

الفهم والحساسية بالنسبة إلى الفرد والجماعة على حد سواء. يمكن للمعلم أن يساعد المشاركين على الاعتقاد بأنهم مندمجون في فعل من الخيال الخلاق.

في هذا المعنى، تكون الدراما وسيلة اجتماعية (تفاعلية) لخلق وتفسير معاني إنسانية من خلال موقف متخيل، واللغة التي تحاكي وتتوافق مع واقع الحياة العملي واللغوي. في هذا الصدد، فإن المعلم هو محاولة لمواكبة تجربة التلاميذ في نشاط الدراما من أجل تركيز وتعميق خبرة تعلم التلميذ.

الموضوعات المألوفة، إذن، يمكن أن تخلق سياق مضمون في مجال الدراما التعليمية. يمكن لعملية الدراما تعزيز الخيال المشاركين. يمكن للمشاركين تخيل أنواع مختلفة من المجسات بدون أية أجهزة ملموسة، ويمكن أن يخلقوا مواقف درامية مختلفة من خلال خيالهم، والتعامل معها. يمكن أن تنتج الألفة للمجال مختلف الأدوار والمواقف والأماكن. أيضا، يمكن للعناصر الفنية الغير مرئية أن تكون حافزا مهما لغنى الخيال والعمل المنتج في عملية الدراما. وعلاوة على ذلك، يمكن لسياق المضمون هذا أن يسهل خلق عالم رمزي، وبناء المعتقد في هذا العالم الرمزي، إنه العالم الثاني للدراما. من الواضح، معرفة التلاميذ عن العالم الحقيقي هو في كثير من الأحيان، لا يستطيعوا الربط بينه وبين العالم المتخيل للدراما، وبدون مساعدة، الخبرة الجديدة يمكن أن تكون صعبة المعنى. بين العالم الخيالي للدراما، والعالم الحقيقي، هناك دور مهم للمعلم، الذي يمكنه أن يوفر جسرا بين التلاميذ والخبرة غير المستكشفة من خلال التفكر.

يمكن بمساعدة المعلم صنع جسور بين الخيال والواقع، ويمكن أن يتفهم التلاميذ المواقف دون التباس. في هذا الصدد، تحقق الدراما التعليمية طبقا لمصطلح بولتون "نموذج دراما D" الذي يمتد فهم المشاركين حول الموضوع المعنى، ويجعل من الخبرة ذات معنى بالنسبة لهم.

من خلال جعل المتخيل حقيقي من خلال الخيال المشاركين المشترك، وهم قادرون على الرد عليه كما لو أنه حقيقية. من خلال الاستجابة إلى الخيالي وكأنه حقيقية، وتمكينهم من استخدامه كأساس لتفكيرهم تماما، كما يستخدموا أفعالهم الحقيقية كأساس للفكر. بينما يكون الموضوع في الدراما التعليمية مألوفا، إنه يخلق سياق مضمون للموضوع، بالتالي، يملك المشاركون والإحساس عن هذا العالم المتخيل.

في حالات حيث لا تتوافر العناصر الفنية في نشاط الدراما، والموضوع يحتاج إلى شرح، وتبرير وفهم، يمكن للتعبيرات اللفظية وغير اللفظية أن تلعب دورا هاما في مجال الاتصالات في هذا الموقف. يصنع هذا منطق للموضوع، ويخلق سياق مضمون له من خلال اللغة والحركة. يمكن لمجال الدراما التعليمة أن يوفر بذلك منظورا أوسع لاستخدام اللغة، من أجل شرح واستيعاب الحالة، ويمكن كذلك أن يوضح الموقف. هذا لا يعني أن يتم تجاهل هاتان الميزتان عندما يتم استخدام العناصر الفنية. بشكل عام كلتاهما وسيلة هامة للدراما التعليمية، لكنها بحاجة إلى مزيد من التركيز في نشاط الدراما، عندما لا يتم استخدام العناصر الفنية.
تكون اللغة واحدة من أهم العوامل الاتصال في مجال الدراما التعليمية. من خلال اللغة يمكن للتلاميذ تعبروا، يتبادلوا الآراء والأفكار والمشاعر والمعلومات ومعرفة وفهم كل هذا مع بعضها البعض.

لا يحتاج التلاميذ صنادل فارغة على قصاصات من ضائع المعرفة كرحلة من خلال حديث الفصل الدراسي. بدلا من ذلك فإنهم يمكن أن يصنعوا رحلات والتي يقوموا فيها بعملية إعادة تنظيم فعالة للمعلومات وللمعرفة. الحكايات بالتالي لها أهمية مضاعفة كوقود للسفر (Wade, 1985, p.7).

يمكن للمضمون في الدراما التعليمية أن يعمل بطرق متشابهة في الحكايات التي تشير إليها. يمكن لمجال الدراما التعليمية أن توفر إطارا متماسكا نشطا للنقاش والتعلم. من خلال المناقشة بين المعلم والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم، والمواقف، ولعب الأدوار، والحالات، يمكن أن تفسر وتحدد وتضح من خلال استخدام اللغة. خلال نشاط الدراما، ويمكن للتلاميذ تنظيم مجموعة من المعلومات، والتي يكون لها معنى لأنفسهم والدراما، والتي تشير إلى المعرفة. كما أن المتعلم اكتسب المعرفة من مختلف الأنواع والذي هو عموما هدف تعليمي مقبول، يحتاج والمعلم إلى انتاج ظروف التعلم، وذلك لدعم تعلم المعلومات، وأيضا تعلم المعاني.

واحدة من أهم المساهمات الايجابية والتي تجعل الدراما ترتبط بالمنهج الدراسي هو أنها توفر مناخا لاستخدام أنواع كثيرة من اللغة. تكون اللغة هي حجر الزاوية في العملية الدرامية والوسائل التي يتم من خلالها إدراك الدراما. حيث يأخذ أي نوع من نشاط لعب مكانا، تكون اللغة مباشرة وبالضرورة متضمنة. يمكن أن توفر الدراما حافزا قويا للكلام، وهذا الكلام لا يحدث في عزلة ولكن في سياق مضمون وموقف حيث يملك وظيفة منظمة مهمة. (O'Neill,1982, pp.17-18).

يشير توم ستابلر (1978) إلى أن الدراما يمكن أن توفر إمكانية التجميع بين الشعور واللغة والفكر والذي يمكن أن يعزز العالم الداخلي للمشاركين، وزيادة الوعي والفهم للعالم الخارجي، فضلا عن قدرته في تحريكها من الداخل. سيكون من الاسراف للمعلم أن يترك مثل هذه الإمكانية.

عموما، وأثناء المفاوضات في الدراما التعليمية، يملك التلاميذ فرصا جيدة للحديث والاستماع إلى بعضهم البعض حول الأفكار والشخصيات، والجو العام، والمشاعر، والقرارات،...الخ. هم لديهم الفرصة لتبادل الأفكار، والتفاوض حول نواياهم من خلال التفاهم، والمقارنة مع ما يقوله الآخرين، مع ما كانوا أنفسهم يفكروا في الموضوع. يمكن لهذه العملية أن تعمل في لعب الدور فضلا عن الخروج من الدور. إذن، يمكن لمجال الدراما التعليمية أن يعطي الممارسة للمشاركين في استخدام اللغة وتقديم مواقف تعليمية طبيعية.

التركيز على استخدام اللغة

عموما، كما ذكر في الفصل الثالث، ومن خلال التحليل الوارد في الفصل السادس، يمكن لمجال الدراما التعليمية توفير فرص استخدام لغة شفوية أو كتابية في مختلف المواقف الاجتماعية. يمكن للمشتركين إرسال واستقبال اللغة في سياق ذي معنى. من خلال هذا الاتصال اللغوي، يمكن تنمية الوعي التلاميذ لاستخدام اللغة. "اللغة هي على الأرجح أهم جوانب التطور المعرفي.... وهذه هي الوسيلة الرئيسية للتعليم خلال سنوات الدراسة" (Sutherland, 1992, p.30).

في دروس الدراما حيث لا يتم استخدام العناصر الفنية، ولكي يتم تأسيس وبناء التصور في مجال الدراما التعليمية، يحتاج والمعلم إلى التركيز على استخدام اللغة من خلال المناقشة لتحديد أفكار التلاميذ، وتطوير الموقف الدرامي. على سبيل المثال، يمكن لمجال الدراما تعزيز لغة التلاميذ،

لإبداع شيء غير مرئي من خلال اللغة، والإيمان به. في إحدى مشاهد دراما العباءة، المجموعة ب، خلق التلاميذ تصور لرداء غير مرئي من خلال لغتهم. وكان الرداء أرجواني إلى حد كبير، مع هالة خضراء مضيئة حول الياقة، والوردي المضيء أسفل الرداء. وكان هناك بقع زرقاء، وبقع آخرى زرقاء داكنة، واثنين من التعرجات الكبيرة من أعلى إلى أسفل. وكان له أربعة صلبان صفراء نمط، مثلثات صفراء مضيئة فوق الصلبان، وكذلك مربعان، أحدهما أحمر وردي، والآخر أحمر مضيء تحت الصلبان. وكان بالعباءة أيضا خمسة نجوم مضيئة فوق المربعات، وسبعة مستطيلات برتقالية أخذت في الدرج من أسفل. ساعدت عملية تحديد الألوان والنقوش التلاميذ لبناء التصور للرداء وتعزيز اندماجهم في هذا الموقف. يبدو أن النتيجة النهائية كانت ذات نوعية ساحرة ومدهشة والتي ساعدت على الحفاظ على المشاركة واهتمام الفصل.

استخدم التلاميذ هنا كلمات مختلفة تصف رداء غير مرئي. ومع ذلك، كانت النقطة الهامة ليست فقط ذكر التلاميذ كلماتهم في وصفهم للثوب، ولكن أيضا في التزام التلاميذ في تصميم، وذكر التفاصيل، لنموذج لرداء المتخيل من خلال لغتهم. عندما يتم وضع الأفكار في لغة، يمكن أن يعمل التلاميذ، يتحدوا المواقف من قبل أعضاء آخرين من المجموعة. أخذ كل تلميذ دورا نشطا في مجموعة المناقشة عرضا إحساس واستجابة لعروض الآخرين، على سبيل المثال، عند قال أحد إن الرداء كان به أربعة صلبان صفراء في الشكل، قال آخر إنه يوجد مثلثات صفراء مضيئة أيضا فوق الصلبان والمربعات، أحدهما أحمر وردي واحد مضيئة تحت الصلبان. وأظهرت الصورة النهائية للتلاميذ إمكانات الهائلة للنقاش المجموعة بأكملها. أصبح من السهل الاعتقاد أن هذا الرداء الغريب يمكن

أن يتوافق مع السحر. وكان المعنى الضمني هنا أن صورة الرداء أصبحت حقيقة للمشاركين كما أصبح ينظر إليه كشيء مرئي. كان دور المعلم ناجحا في وضع المسؤولية عن تصميم الرداء على التلاميذ بدلا من سلطته. ركز المعلم تصور التلاميذ الخاص بهم لهذا الحدث، وبالتالي سمح هذا إلى هيكلة أولية للصورة من أجل إحراز تقدم.

ومع ذلك، من أجل بناء الاعتقاد في شيء غير مرئي، يتطلب الأمر مزيد من الوقت للحديث والتفكير في تشكيل الموقف. يوسع المعلم عمدا الحديث من أجل تحديد أفكار التلاميذ. عموما، أعلن فيل مور أن المعلم بشكل واضح له دورا في توفير فرص للتفكير في أن يأخذ مساحة، على سبيل المثال، عن طريق خلق سياق حيث يجب أن يشارك الأطفال عملهم مع بعضهم البعض في مراحل مختلفة، ويشجعهم على بناء حاسمة النقد الخاصة بهم وعمل الآخرين.

في مجال الدراما التعليمية، أشارت هيثكوت إلى أهمية التفكير. وذكرت أن التفكير هو واحد من العناصر المركزية الرئيسية في عملية الدراما. يمكن للتفكير أن يوسع وعي المشاركين حول الموضوع، وتعديل سلوك الفصل بطريقة معينة. إن مسؤولية المعلم، مهما كانت ردود فعل الفصل، الحصول على التفكير الجيد. يجب على المعلم أن يجعل التلاميذ أن يفكروا في مواقفهم، ويضعوا استراتيجيات تؤيد رغباتهم، وفي الوقت نفسه تعدل أفكارهم للجزء التالي من الدراما.

> *يجب على المعلم أن يهيئ الفصل إلى لحظة التفكير في ماذا يحدث. ويوجه كل التخطيط بحيث أن هذا الهدف لا يمكن تمريره، مهما كان اختيار الفصل للقيام به، أو كيفية التعامل مع الدراما. عليك أن تقرر ما إذا*

كنت تسير على نهج للهدف، عن طريق اتخاذ دور في الدراما أو لا .(Wagner, 1981, p.110)

في الدراما التعليمية، تصبح اللغة شكلا ذو معنى للتعبير والاتصال، لأنها يمكن أن تساعد المشاركين على تغيير المجرد إلى متخيل، وربط فكرة إلى فكرة، أو خبرة واحد بتعبير شفهي إلى أخرى، وتواصل الآراء المختلفة، وفهم المعرفة والتعبير عن المشاعر والتفكير. كما ذكرنا من قبل، اللغة هي طريقة واحدة لتمثيل أو ترميز خبرتنا عن العالم.

يكون المعلم أحد العوامل الهامة لتعزيز الخطاب في الدراما التعليمية. نقطة هامة وهى أنه يجب يكون هناك فرصة للتلميذ لمبادرة مشكلة الموقف. يجب أن يكون لديه فرصة للقيام بدور في المناقشة. ينبغي للمعلم أن يراعي ما يحاول التلميذ التواصل معه. المعلم الذي لا تستجيب لاحتياجات التلميذ، ودائما يرغب في بدء النشاط بنفسه، قد يؤدي إلى تطوير ضعيف للغة. لا أحد لديه تأثير أكبر من المعلم في تحديد ما هو مقبول في خطاب فصله: لغة تلك المجموعة في هذه الحالة سوف تتطور في ضوء معايير القبول التي حددها المعلم. ومن الواضح أن الكثير يتوقف على خطابه، الذي يستمع إليه الأطفال.

(Britton, 1970, p.134)

يجب أن تكون اللغة المستخدمة من قبل المعلم مساعدة للمشاركين على تقدير المواقف ومفيدة قدر الممكن. يجب أن يكون المعلم على علم حول توضيح وتفسير وتأويل لغته من أجل مساعدة الأطفال على التقدم. أوصت دونالدسون أن اللغة ينبغي أن تكون بسيطة للطفل من أجل أن تفهم، لا أن تكون تحديا فكريا.

مدارس براينت ودونالدسون لديهم موقف مشترك، يقدم رسالة للمعلمين وعلماء النفس: يجب أن ندرس

بعناية فائقة الأسئلة التي نسألها للأطفال. العديد من التقديرات التي لم ينجزها الأطفال، هي نتيجة لخلل التواصل بين البالغين (سواء كان المدرس أو الطبيب النفسي) والطفل. (Sutherland, 1992, p.67)

على سبيل المثال، في أحد مشاهد الدراما "الرجل العجوز"، والتي تعكس رد فعل التلاميذ على إعطاء أفكارهم حول الرجل العجوز. ما يلي هو نص المحادثة، بين المعلم والتلاميذ، والذي يوضح بطريقة بسيطة، وعملية تطوير الاستجابة الأولية العامة عن طريق إضافة التفاصيل إلى الصورة.

المعلم : أين يعيش الرجل العجوز؟

التلميذ : إنه يعيش في منزل.

المعلم : هل هو منزل كبير أم منزل صغير؟

التلميذ : إنه منزل كبير.

المعلم : كم عدد الغرف في منزل ألن؟

التلاميذ : (الأجوبة مختلفة، وهناك سبعة ، عشرة ، خمسة عشر، ومئات وآلاف...)

المعلم : هل تعتقدوا أن هناك منزل يحتوى على مئات الغرف أو الآلاف.

التلاميذ : لا ، لا.

المعلم : دعونا نقول لديه سبع غرف. ما هي أنواع الغرف في هذا المنزل؟

التلاميذ: (إجابة مختلفة)، اثنان من غرف نوم، غرفة معيشة، مكتبة، ورشة عمل، ومطبخ وحمام.

المعلم: هناك سبع غرف الآن. هل هذا مقبول؟

التلاميذ : نعم.

المعلم : حسنا، هل تعتقد أن هناك حديقة في هذا البيت؟

التلاميذ : نعم هناك.

المعلم : هل هي حديقة صغيرة أو حديقة كبيرة؟

التلاميذ : إنه حديقة كبيرة.

المعلم : ماذا يوجد في هذه الحديقة؟

التلاميذ : (الأجوبة مختلفة، هناك الزهور والحشائش والأشجار.)

نقطة مهمة تلاحظ وهى دور المعلم في التعامل مع حالة النشاط الدرامي. ينبغي للمعلم أن يساعد ويحفز ويروج لأفكار التلاميذ، لتعكس آراءهم حول الموضوع، وفي الوقت نفسه لتفادي أي نوع من الاتفاقيات التي يمكن أن تخفق الحديث. في بعض الأحيان، من الضروري للمعلم طرح أسئلة مغلقة، عندما لا تكون هناك بدائل ممكنة للرد، من أجل وضع الموقف قريب من عقول التلاميذ. من الصعب للغاية بالنسبة للتلاميذ لتخمين ما يمكن اتخاذه للخروج من الحدث، ما لم يتم تقديم أفكار. ومع ذلك، تدعم الأسئلة المفتوحة أجوبة ممتدة وهى تعطى التلاميذ فرصة لاستكشاف معنى الموقف من خلال الإجابات المفتوحة. يجب على المعلم يجب أن يكون على بينة ما الذي ينبغي يسأله. والهدف الرئيسي داخل الدراما ليست فقط الحصول على الجواب، والذي يمكن أن يعمل به، ولكن أيضا لإجراء اتصال بين المشاركين والأفعال، من أجل إشراكهم في الموقف. وعلاوة على ذلك، من أجل جعل السياق واضح للمشاركين، يجب على المعلم تفسير وتوضيح الاستجابات الغامضة، بحيث يمكن للمشاركين فهم وإظهار الوعي للموقف. من المهم للمعلم تغير استجابة التلميذ في بعض الأحيان، كما حدث في المثال السابق، حيث قال التلميذ أن هناك الآلاف من الغرف في منزل الرجل العجوز، وجعله يعنى كلماته والأحداث في الدراما، وبالتالي تم تشكيل الموقف لمزيد من الاستكشاف، وبناء الخبرات المشتركة بينه وبين المجموعة، في إطار واحد يمكن للجميع أن يؤمن به.

أثناء المناقشة حاول التلاميذ في بناء صورة لحياة الرجل العجوز. لقد أظهروا الالتزام بالقضايا المطروحة.

في مرحلة مبكرة في درس الرجل العجوز، تفاوض المعلم حول مضمون الموقف..

المعلم: أريد منك أن تخبرني عن حقيقة واحدة حول الرجل العجوز.

تلميذ 1: هو يعيش وحده. لديه عدد قليل من الجيران

تلميذ 2 : هو رجل غني.

تلميذ 3 : وهو يرتدي معطفا لطيفا.

تلميذ 4 : إنه لم يعد قويا.

تلميذ 5 : انه يحب الزهور.

تلميذ 6 : هو طيب

تلميذ 6 : لديه سيارة حمراء.

تلميذ 7: لديه منزلا كبيرا.

وساعدت هذه المعلومات، عن الرجل العجوز، من خلال التحدث إلى تقديم صورة عن الشخصية. إن هذه الخلفية ساعدت في بناء التصور للموقف، وتطور الدراما إلى أحداث آخرى، حيث التلاميذ مندمجين في المواقف، لقد رغبوا لمساعدة الرجل العجوز في تنظيف منزله وحديقته. لقد خلقت علاقة عاطفية بينه وبين المشاركين. على سبيل المثال، في عيد ميلاد الرجل العجوز، كان هناك شعور إيجابي عندما قدم كل فرد هدية له قائلا : "عيد ميلاد سعيد". بالإضافة إلى ذلك، تحدثوا مع أنفسهم والمعلم الذي استمع وأجاب على الأسئلة.

في درس آخر الدراما عن، مصر القديمة، كان من الواجب على التلاميذ كعلماء للآثار أن يذهبوا لاستكشاف مقبرة توت عنخ آمون. ومع ذلك، عندما سأل المدرس التلاميذ عن معنى كلمة عالم الآثار، التلاميذ لا يعرفوا. في هذه الحالة، إذا كان المعلم قد نفذت الدراما مع هذا الوضع المشوه، كان لا بد من وجود خلط بين المشاركين، وكان من الممكن أن تخفق الدراما من البداية وكان من الصعب أن تتقدم للأمام. لذا، وجد المعلم أنه كان من الحكمة أن تبدأ الدراما من خلال فهم كلمة عالم الآثار. لقد تمت مناقشة للمجموعة كاملة من أجل توضيح معنى الكلمة. من خلال مساعدة المعلم، وذلك باستخدام كلمات بسيطة وأمثلة، فهم التلاميذ معنى الكلمة. ومن ثم، فإن الأسئلة والأجوبة المفيدة أثناء المناقشة تؤدى إلى فهم بين المعلم والمشاركين حول تعريف الكلمة.

أنواع عديدة مختلفة من الأدلة تشير في الفصل السادس إلى عدداً من خصائص اللغة في مجال الدراما التعليمية.

(أ) سياق المضمون

السمة الأكثر وضوحا هى أن اللغة تجري في سياق مضمون. هنا اثنان مهمان من بين أنواع التواصل التي حدثت في دروس الدراما. الأول هو مناقشة بين المعلم والمشاركين خارج الدور، والآخر في لعب الدور مقدما شخصيات في موقف خاص. تكون الأحداث في سياق لغوى داخل السياق العام، ليس فقط ماديا ولكن أيضا شخصي واجتماعي. هكذا يصبح فعل الحديث مع السياق بوصفها عملية مشاركة فعالة. ولذلك، فإن الخبرة هي في موقف متماسك ملموس ويكون ذا معنى.

إن إشراك الشباب في التفاوض، وبناء وإعداد السياق الدرامي، هو وسيلة فعالة خاصة لمنحهم رؤى لازمة وتمكينهم في سياق العلاقة بين استخدام اللغة، وكذلك وعي الكتابات المختلفة وتطوير مجموعة واسعة من المهارات اللغوية (Neelands, 1992, p.20).

على سبيل المثال، في واحد من مشاهد الدراما عن الزمن الفيكتوري، دعى السيد سميث ذلك الرجل الغني أطفال الشوارع إلى منزله. ومع ذلك، كره الخدم هذه الدعوة وقرروا إيفاد كل من كوك ورئيس الخدم لمناقشة هذه المسألة مع السيد سميث..

السيد سميث: ماذا يمكنني أن أفعل لك؟

باتلر : سيدي الرئيس، جئنا لمناقشة الموقف الخاص بأطفال الشوارع.

السيد سميث : نعم.

باتلر : سمعنا أنك دعوتهم إلى منزلك.

السيد سميث : نعم ، ما هو الخطأ في ذلك؟

كوك : سيدي الرئيس، إنه سيكون من الصعب بالنسبة لنا خدمة هؤلاء أطفال الشوارع.

السيد سميث : لماذا؟

كوك : إنهم قذرين وأنهم سوف يسببوا الكثير من المتاعب في المنزل.

السيد سميث : انهم أناس شديدي اللطف. لا يمكنكم قول ذلك.

كوك: سيدي الرئيس، لأنهم سيجعلنا أن نفعل الكثير من العمل.

السيد سميث : سيدي ، أخشى أنهم يمكن أن يسرقوا الأشياء من المنزل.

السيد سميث : كيف يمكنكم أن تقولوا ذلك؟ إنهم أطفال الشوارع. إنهم في حاجة إلى الكثير من المساعدة، وأنا وعدت لمساعدتهم.

باتلر : سيدي ، آه ، آه الخدم رفضوا إعداد الطعام لهم.

السيد سميث : (غاضبا) رفضوا! إذا رفض أي شخص قول له الخروج من بيتي ، وأيضا أخبر جميع العاملين لإعداد الطعام لأطفال الشوارع.

كوك : من فضلك يا سيدي ، نحن هنا نتحدث عن ال...

السيد سميث : أطيعوا ما قلت.

كوك ، بتلر : نعم سيدي.

يبدو أن الحوار أظهر التلميذ، الذي كان يلعب دور السيد سميث، والذي قدم الشخصية بوسيلة قوية. ساعد سياق الدراما التعليمية للفهم والشعور أنه كان مالك المنزل في العصر الفيكتوري. هذا يعني أنه يمكن أن يقرر ما يريد، وأن يقول ما يشاء. لقد كان سيد الموقف. من ناحية أخرى، فإن هذا السلوك من السيد سميث روع كل من كوك وسيد الخدم. في نهاية المناقشة، لم يستطيعا أن يقولا أي شيء، ولكن طاعة أمر السيد سميث. هذا الوضع ساعد التلاميذ لخبرة نوع معين من الشعور، وكان الشعور هو الإحساس بضعف موقفهم. التلاميذ الذين قدموا السيد سميث، والطاهي وكبير الخدم اختبروا مشاعر مختلفة. هذه المشاعر يمكن أن توفر تطوراً مفيداً لخبراتهم، لأنهم أدركوا وشعروا بوجهة نظر إنسانية آخرى من خلال موقف حقيقي. في مجال الدراما التعليمية،

> *يمكن مساعدة الطالب على التفكير في سلوكه في الدراما من وجهة نظر شخص " أخر". إن الاختيار الصحيح وإدارة المواقف والمضمون والقصص تتعلق بالبيئة، على سبيل المثال، يمكن أن توفر الدراما للتلاميذ خبرات حقيقية لما سيكون عليه أن يكون في بيئة مهددة والتي قد تكون بعيدة في الزمان والمكان عن بيئتهم المباشرة والداعمة. يكون هذا مفيدا في التغلب على مناخ الفصل الدراسي عن طريق مساعدة الطلاب: لمعرفة المغزى الإنساني الكامن والموضوعات في تعلمهم؛ لاستكشاف الأفكار المسبقة والصور النمطية، لتطور العاطفة والاحترام للآخرين*

الذين هم حضاريا وتاريخيا أو اجتماعيا مختلفين عن أنفسهم (Neelands, 1992, p.5).

(ب) الرمز

الشيء الحاسم الذي يترتب على استخدام اللغة كنظام رمزي، هو أنه يمكن التلاميذ لتحقيق تواصل المحفزات، والتي يمكن أن تمكن المشاركين من تعزيز خيالهم. تقرير مجلس المدارس الدراما (16–10) يشير إلى كتابات س لانجر ويشرح أهمية اللغة بوصفها رمزا.

> *من خلال استخدام كلمات نحن نستطيع أن ندعو إلى الوعي بعناصر آخرى والتي لم تكن موجودة مباشرة في البيئة. إنها تعمل على تطوير موقف تجاه أشياء " غيابيا "وهو ما يسمى التفكير في، أو في الإشارة إلى، ما ليس هنا(McGregor, 1977, 14).*

بالإضافة إلى ذلك، تظهر أهمية اللغة بوصفها عملية رمزية فريدة من نوعها في كلمات آخرى للنجر:

> *كل لغة لها شكل والذي يتطلب منا استثارة أفكارنا، حتى أشياؤها متداخلة واحد بداخل الآخر: مثل قطع الملابس التي يتم ارتداؤها في الواقع واحدة على الأخرى والتي يجب أن تكون مشدودة جنبا إلى جنب على حبل الغسيل (Langer, 1963, p.81).*

من خلال استخدام اللغة، يكون المعلم قادرا على تحفيز المشاركين على قبول مواقف أخرى وأوقات أخرى. تطلق اللغة سراح المشاركون، في مجال الدراما، من هنا والآن، ومن خلال رمزيتها، وتوسيع الموقف إلى العالم الرمزي. ذلك لأن اللغة تمكن المشاركين على التخيل وخلق الأشياء المختلفة، التي ليس لها وجود في العالم الحقيقي. من خلال الأفكار

المجردة التي تمثل اللغة الرمزية، يجعل المشاركون الأفكار أكثر تحديدا، وكوسيلة لجعل المعنى أكثر وضوحا لها، وأيضا التطوير والتعبير عن الموقف تجاههم. أهمية رمزية اللغة أنها ليست فقط بالنسبة للفرد، ولكن أيضا للمجموعة. وبالتالي، هناك تجربة مشتركة من خلال استخدام اللغة بين المشاركين في نشاط الدراما.

المهمة الأساسية للخطاب هو ترميز الواقع. يرمز رجل لحقيقة واقعة من أجل التعامل معه. ومع ذلك، في مجال الدراما التعليمية، يمكن استخدام اللغة بوصفها رمزا لرمز يدل على معنى جديدا. هذا المعنى الجديد هو نتيجة لقيام المشاركين في نشاط الدراما من أجل استخدامه لغرض معين. وهذا يعني أن استخدام اللغة في الدراما التعليمية، يكون مختلفا عن استخدام اللغة في الحياة اليومية.

على سبيل المثال، في واحد من مشاهد دراما العباءة، مجموعة أ، أراد التلاميذ في لعب الأدوار، بوصفهم أعضاء في وكالة المباحث، للانتقال إلى القلعة في أرض الساحرة. هذا يعني أن التلاميذ يجب ان تذهب إلى "أرض الساحرة" وهى مكان آخر. لأنه لم يتم استخدام العناصر الفنية في هذا الموقف، كانت استراتيجية المعلم في استخدام اللغة من أجل تغيير المكان. لذلك، تم استخدام رقم هاتف وكالة المباحث، كرمز لهذه المسألة. لأن هذا كان وكالة مباحث السحر، ليس فقط يمكن أن يكون الهاتف، بل يمكن أيضا أن يكون محطة أرضية. وهكذا، قرر المعلم والتلاميذ أن يقفوا في دائرة ويغلقوا أعينهم ويقولوا 333367.

بعد ذلك، عندما فتحوا أعينهم وجدوا أنفسهم خارج القلعة. فعل التلاميذ ذلك وأمنوا بالموقف. كانت اللغة جزءا من السبب وراء نجاح هذا الموقف. ساعدت الكلمات الطقسية "ثلاثة وثلاثة وثلاثة، ثلاثة، ستة، سبعة" لنقل التلاميذ من مكان "وكالة المباحث" إلى مكان آخر "خارج القلعة". وعبرت اللغة هنا عن معنى جديد، وخلق شعور مختلف في المجال الدرامي والتي أسست سياق حيث لعبة اللغة كرمز، واكتسبت معنى، يمكن أن يصبح مجازيا.

وعلاوة على ذلك، في الدراما التعليمية، يجوز للمشاركين الاستماع والتحدث بجمل مختلفة والتي هي رموز، وهذا يكون ليس تماما مثل أي ما سمعوه من قبل، وحتى الآن ليس لديهم صعوبة في فهمها. يمكن أن ينتج مجال الدراما التعليمية تعبيرا أكثر تعقيدا في استخدام اللغة بوصفها رمزا. على سبيل المثال عبارة " زاك عديم اللون". في إحدى دروس الدراما قام المشاركون بصياغة هذه الجملة لفتح بوابة سرية.

المستوى السطحي لهذه الجملة لا يعطى معنى، إلا من حيث التركيب النحوي. ومع ذلك، قدم المستوى العميق معنى منطقي للأحداث، بسبب وجود أرضية مشتركة بين الجملة والموقف في الدراما، حيث أراد المشاركون فتح البوابة واستكشافها، ومضمون الدراما أعطى المعنى. الجملة الصحيحة كواقع أو حقيقة هي أقل أهمية من إتاحة الفرصة للمشاركين لإجراء اتصال مع الأحداث في الدراما من أجل خلق مستوى من المشاركة.

هذا النوع من الرمزية يشكل عنصرا حاسما بالنسبة لنشاط الدراما حيث لا حاجة إلى عناصر فنية. يمكن للغة هنا أن تلعب دورا هاما، على سبيل المثال، لوصف شيء غير مرئي، لتخيل أماكن مختلفة، وإلقاء الضوء على الموقف بشكل عام. وبالتالي، يمكن من خلال استخدام اللغة خلق سياق مضمون، يمكن أن يجعل المشاركين في حالة ألفة مع الموقف في نشاط الدراما.

وبعبارة أخرى، يمكن للمشاركين أن يصلوا من خلال سياق مألوف استنتاج تفسير مفهوم. والقصد من ذلك هو اظهار أن الفكرة الواضحة تخلق معنى في سياق المألوف حيث يحرك المشاركين من حالة غير معروفة إلى حالة ذات معنى.

(ج) المفهوم

من خلال اللغة يمكن إدراك المعاني والتعرف على المفهوم.

> *المفهوم هو فكرة تجريدية من الأشياء والمواقف وخصائص الأحداث المشتركة للظاهرة. الكلمات التي نستخدمها ترمز أو تدعم هذه المفاهيم. إن فكرة الشجرة هى (مفهوم). لا تحيل الشجرة إلى شيء واحد لكن إلى صنف من الأشياء. من تعدد الأنواع المختلفة للشجرة: البلوط، الدردار، الكافور، النخلة، التنّوب، الصنوبر، نجرّد التشابهات الضرورية ونتجاهل الاختلافات غير الأساسية. ندعوهم كلهم الشجرة. الشجرة هو تعبير عام* (*Stones, 1966, p.114*).

في مجال الدراما التعليمية، يمكن للمشاركين أن يتعرفوا على الأشياء، عندما يروها في سياقها الواقعي الذي يمكنهم من أن يربطوا بين كل سمة معينة للموقف وبين كل بند بعينه. من هنا، يمكن للمشاركين أن يفهموا الموقف، وأن يكونوا قادرين على صياغة خلاصة تكون تجريدا للموقف المندمجين فيه.

هذه النقطة هامة للمعلم، فهى تركز على الاتصال الشفاهي، الذي تكون عملية التعلم تحكمية للمشاركين. "اللغة هى وسيلة يتم من خلالها التعبير عن أفكارنا تجاه الآخرين، سواء بشكل شفاهي أو مكتوب، لكن ربما بصورة أكثر أهمية، توسع مدى الفكر كثيرا ".(Lovell, 1960, p.104)

الحديث في مجال الدراما التعليمية يمكن أن يقدم الفرصة لتقييم ما فهمه الطلبة عن المفهوم أو المعرفة. في النشاط الدرامي، فإن المعلومات عن الشخصية والحدث والمشاعر والمكان... إلخ خصوصاً عندما تظهر كمعرفة منظمة، يكون لها عدد من الوظائف العادية للمشاركين. إنها تعمل كشرط ضروري للتعلم إلى أبعد مدى. يمكن أن تحاول تقديم معلومات عملية حول الأشياء أو القضايا للمشاركين. يمكن للأجزاء الأساسية المُنظِمة للمعرفة أن تقدم أداة نقل للفكر. على سبيل المثال، عندما يحاول الطالب حل المشكلة، فهو يفكر في العديد من الأشياء، خلال بحثه عن حل تجريبي. في هذه المرحلة من تفكيره، فهو لا يستخدم المنطق . الذي سيجيء لاحقاً. بدلاً من ذلك، فهو يجرى بحثاً بين البنود المتنوعة من المعلومات في ذاكرته.

على سبيل المثال، في الدراما التي تتحدث عن العصر الفيكتوري، كان لدى المشاركين فهم واسع عن تقسيم المجتمع في ذلك الوقت إلى طبقتين؛ أصحاب الامتيازات' أو الأغنياء، و'الناس' أو الفقراء. الأغنياء يعيشون في بيوت واسعة ولديهم الكثير مما يأكلوه. وأيضاً لديهم العديد من الخدم مثل الطاهي، الخادمة، وكبير الخدم، لخدمتهم. على النقيض من ذلك، فإن الفقراء غالباً ما يتشاركوا مع آخرين في منازلهم، وأحياناً ما ينام 6 أو 7 أفراد في حجرة واحدة. ليس لديهم طعام كافي إلى الحد الذي يكفل لهم الصحة. لذا

كان هناك العديد من الأطفال يعيشون في الشارع بدون أى رعاية أو مساعدة.

أيضاً، فهم المشاركون بعض المعلومات عن موضوعات في تلك الفترة. في العصر الفيكتوري، استخدم الناس الموقد لطبخ غذائهم في المطبخ. استُخدِم الغاز في الشوارع للإضاءة واستُخدِم مصباح الغاز لإضاءة المنزل. استُخدِم الفحم داخل المنازل. لم يكن هناك ثلاجات. الغذاء كان يتم وضعه في مخزن جيد التهوية ليبقى بارداً. رجال الشرطة أطلق عليهم بيلرز. لم يكن هناك هواتف. ساهم فهم المشاركين لهذه المعلومات العملية عن العصر الفيكتوري في أن يصنعوا مقارنة بين الماضي والحاضر، الأمر الذي دفعهم إلى التفكير المرن. على سبيل المثال، في أحد المشاهد، تمت سرقة (بروش) من حجرة السيد/ سميث. أمر الطالب . الذي يمثل دور السيد/سميث . من الخادم أن يطلب الشرطة. أوقف المعلم التمثيل الدرامي، وناقش مع الطلبة هل كانت هناك هواتف في هذه الفترة أم لا هل كان هناك رجال شرطة أم لا. خلصت المناقشة إلى أن الطلبة أدركوا أنه لم يكن هناك هواتف أو راديو أو تلفزيون في بيوت العصر الفيكتوري، لذا فكان على السيد /سميث أن يرسل الخدم إلى البيلرز الشكل الأول للشرطة الذين تم تعيينهم عن طريق السير روبرت بيل/Robert Peel عام 1829. كما عرفوا أيضاً أن البيلرز . Peelers كانوا يعروفون أيضاً بالبوبيز بـbobbies.

في درس الدراما (رحلة إلى القمر) أدرك الطلبة علاقة المسافة بين الأرض والقمر والنجوم. على سبيل المثال، قال أحد الطلبة: لأن القمر قريب من الأرض، فإن القمر يظهر أكبر من النجوم. لكن النجوم أكبر من القمر لأن النجوم بعيدة جداً عن الأرض.

أيضاً، ولأن إدراك هذه الفكرة كانت صعبة على أن يفهمها المشاركين، أوضح المعلم للطلبة الاختلافات بين الجاذبية على القمر، والجاذبية على الأرض. عكست ردود الطلبة فهمهم حول كيف يمكن للجاذبية على القمر أن تؤثر على الحركة. هذا يعنى أن المشاركين كانوا مدركين لحقيقة جديدة أوضحها لهم المعلم.

المعلم: في الحقيقة، هناك جاذبية على القمر، ولكن الجاذبية على الأرض أقوى من الجاذبية على القمر. هذا يعنى ان جاذبية القمر أضعف. هذا يعنى أيضاً أن وزن الر جل على القمر، هو سدس وزنه على الأرض. فإذا كان وزنه على الأرض 60 كيلو جرام، سوف يكون وزنه على القمر.....

الطالب: 10 كيلو جرام

المعلم: صحيح. من هذا المنطلق، هل تعتقد أن الحركة على القمر تختلف عن الحركة على الأرض؟

الطالب: نعم.

المعلم: كيف؟

الطالب: الحركة سوف تكون على القمر بالحركة البطيئة، بينما تكون الحركة على الأرض طبيعية.

المعلم: أعطني مثالاً للحركة البطيئة.

الطالب: حركة ستيف أوستن (Steve Osten) في المسلسل التلفزيوني (رجل بستة ملايين دولار).

في مجال الدراما التعليمية، تستجيب لغة المشاركين لموقفهم الحاضر، ليس فقط خلال فهمهم الحالي، لكن أيضا خلال تركيب خبرة الحاضر وخبرة

الماضي. في هذه التراكيب، من المحتمل أن تعمل المفاهيم كنظام ديناميكي متكامل معقد، أكثر من كونها مجموعة من الكيانات المستقلة ذاتياً.

> *إن نوعية اللغة هى التي تتحول بالكامل للطريق الذي فيه يتكيف البشر مع بيئتهم؛ ذلك هو الطريق الذي يتعلمونه. على أي حال، يجب ملاحظة أن الامتداد العظيم جدا من قوة عملية التعلم الناشئة من طبيعة اللغة، هى فقط الأولى في عدد من مراحل التجريد المعقد جدا. من الترميز الأولى للشيء، نحن ننتقل إلى التلاعب بكل مستويات الأشياء المتنوعة المختلفة (Stones, 1966, p.118).*

في مجال الدراما التعليمية، يمكن للمفاهيم المتنوعة أن تكون من خلال استخدام المشاركين للغة في محيط اجتماعي. لذا، فإن استخدام خواص الترميز والمفاهيمية للغة، يستثمر تعلمهم للمعنى على الوجه الأكمل.

يمكن للمعلم أن يشجع المشاركين ويخلق مدى كافي من المواقف، والتي يمكن أن تُحسن العلمية الدرامية وتصنع معنى للأحداث. إن استخدام اللغة ليس فقط للتعبير عن أفكارنا والتواصل مع الآخر، ولكن أيضاً لتطوير وعينا.

> *إن تطوير اللغة يرتبط بصفة أساسية بنمو الوعي. نحن لا نستخدم الكلمات فقط لإبداء وجهة نظرنا في العالم، لكن في الحقيقة تساعد اللغة التي نستخدمها على تشكيل وجهة نظرنا حول معنى ماهية العالم(McGregor, 1977, p.140).*

كما أشارت س لانجر S.Langer إلى أن الكلمات تلعب جزءاً مركزياً، ليس فقط في تطوير التفكير ولكن في النمو التاريخي للوعى ككل.

(د) المعنى

الوظيفة الترميزية والمفاهيمية للغة لها تضمين هام لعملية التعلم، هذا هو المعنى.

"التشديد على دور اللغة في التعلم الإنساني، لأنها تكون مفتاح المعنى"(Stone, 1966, p.118). ما بين استجابة المشاركين للحافز، في مجال الدراما التعليمية ومستوى الفهم تركز على تعدد أطياف الفهم.

كما أشارت دونالدسن وأشار برونر وآخرون، أن اللغة يمكن أن تُمكّن الطفل من أن يستحضر الماضي جنباً على جنب مع الحاضر. الطفل قادر على التعبير شفاهة عن العلاقة بين الأشياء والعمليات التي تحققها، ومن ثَم يستطيع الطفل أن يتحرك للأمام نحو موقف جديد. في مجال الدراما التعليمية، يمتلك المشاركون الفرص ليستخدموا عدة كلمات، ويفهموا معاني متنوعة استناداً للموقف في نشاط الدراما.

كلّ كلمة في ذاتها لها معنى وتعميم. على أي حال، ضمن مجال الدراما التعليمية، يمكن للكلمة أن يكون لها هذا المعنى أو معاني أخرى. هذا يعتمد على المدى الذي يبلور فيه المشاركون تجربة الكلمات، والعمليات التي تشير إليها. على سبيل المثال، في درس الدراما (العباءة)، كما هو تم توضيحه، الكلمات "ثلاثة، ثلاثة، ثلاثة، ثلاثة، ستة، سبعة " ليست أعدادا، ولكن تم تحميلها معنى مجازى في مجال الدراما التعليمية. فقد حوّلوا الموقف الواقعي، إلى العالم الرمزي الآخر في نفس سياق الدراما.

بالإضافة إلى ذلك، في مجال الدراما التعليمية، يمكن أن يتألف الطلبة مع المفردات المتعلقة بموضوع محدد. هذه المفردات يمكن أن تكون مألوفة أو

غير مألوفة للمشاركين. على أي حال، النقطة المهمة هى أن المشاركين يتذكرونها في الحالة الأولى، ويدركونها ويعرفونها في الحالة الثانية أثناء المناقشة في السياق الحقيقي. في هذا السياق، ضمناً، فإن المشاركين يدركون ويفهمون بالتعلم حول هذه المفردات في موقف مترابط منطقياً، لأن هناك موائمة بين اللغة والموقف والغرض.

على سبيل المثال، في درس الدراما (رحلة إلى القمر) حينما سأل المعلم الطلبة عن أنواع الأجهزة التي كانت موجودة في المعمل، أعطى الطلبة إجابات متنوعة؛ أجهزة حاسب إلى، تلسكوبات، تلفزيونات، أقمار صناعية، أنابيب، شاشات، خرائط، كاميرات، رادارات، هوائي...إلخ. في مشهد أخر، تم التوجيه للطلبة بأن يفكروا فيما يحتاجونه معهم في الرحلة؟ قدم الطلبة أشياء مختلفة تتعلق بالفضاء، ملابس فضائية، طعام معلب، زجاجات أكسجين، خوذات، طعام فضائي.

في درس الدراما الخاص بمصر القديمة، عكس الطلبة فهمهم عن بيئة مصر القديمة. أتى الناس ليعيشوا بجوار النيل لأنهم وجدوا أنهم يمكنهم أن يزرعوا المحاصيل هناك. وُجِدت في مصر القديمة أهرامات وأبو الهول ومعابد وتماثيل ومقابر ومومياوات. سميت الكتابة المصرية بالهيروغليفية. تتكون هذه اللغة من صور حيوانات وأناس وأشياء. كتب الكُتاب الهيروغليفية على ورق البردي. أُطلق على ملك مصر القديمة الفرعون.

إنه شيء هام أن المشاركين طبقوا بعض الأهداف باستخدام اللغة في (المقرر الدراسي الوطني). استُخدِمت اللغة لنقل المعلومات والأفكار في موقف مباشر. أيضاً، المشاركون استخدموا وفهموا مصطلحات خاصة باللغة، والتي

تنقل المعلومات والأفكار بصورة فعّالة في المناسبات التي كان فيها الموقف والموضوع غير مألوف بسهولة للطلبة (الذهاب للقمر، مصر القديمة). قبل كل شيء، ساهم الطلبة في التخطيط، والمشاركة في عرض تقديمي جماعي، أظهر الوعي بالاستخدام الملائم للغة المكتوبة والمنطوقة طبقاً للغرض من الموقف الدرامي.

> *وظيفة المعلم هى أن يكفل فهم المشاركين للموقف من خلال اللغة. ولذلك ستكون المواقف ذات مغزى لهم وحيث أننا نعيش خلال جدار ثابت من التنبيه الحسي الذي ترتكز عليه أفعالنا في العالم، فيجب علينا أولاً أن نصيغ معنى مما اكتسبناه من خبرتنا لنعطيه المعنى (Mcgregor, 1977, p.14).*

من ضمن عملية الدراما، يمكن للطلبة الذين يشاركون في السياق الدرامي، أن يجدوا المعنى من خبرتهم ويصنعوا مغزى له. يمكن لمجال الدراما التعليمية أن تُحسن من اللغة، حيث تخلق خبرات تعلم، لأن المهارات والمفاهيم والمعاني مطوقة بإحكام في سياق مادي.

(هـ) المشاعر

إن مشاعر المشاركين بالحياة خارج الدراما ومشاعرهم داخل عملية الدراما . والتي تختلف طبقاً للموقف والتضاد معاً وتخلق نوع أخر من المشاعر. لذا، يمكن لوسيلة الدراما التعليمية أن تقدم للمشاركين مشاعر مختلفة، وأن تربط هذه المشاعر داخل العالم الرمزي للدراما. يمكن للعاطفة داخل العالم التخيلي في الدراما أن تكون حقيقية، لأن المشاركين يعتقدون أنها كذلك. يمكن لكلمات المشاركين أن تشير إلى مشاعرهم، وأيضاً تشير إلى أشيائهم وموقفهم.. بعبارة أخرى، أستُخدِمت اللغة في سياق مؤثر. إنها تنقل معلومات ومشاعر. هذا يعنى أن الكلمات تنشر معها تلميح عاطفي للموقف. لذا، فإن

الكلمات التي يستخدمها المعلم والمشاركون سوف تنشر المضمون العاطفي للموقف المختلف الذي يستخدمونها فيه. أيضا، سوف يكون للكلمة القوة على استحضار، ليس فقط الفكرة الموضوعية لصنف من الأشياء التي تشير إليها، ولكن سوف تحمل معها أشياء مترابطة منطقية داخل السياق. إن طبيعة مشاعر السياق الدرامي هامة لأن المشاعر تنتمي للإطار: حيث ينشأ المُنتج من اندماج المشاركين مع موقف بعينه.

دور المعلم هو أن يبنى التصور في الموقف وتعميق هذا التصور خلال عملية الدراما. لا يشعر المشاركون بالسعادة رغم أنهم يعتقدون أن مسوغات السعادة موجودة. تأسيس هذا التصور يمكن أن يساعد المشاركين على مستوى مناسب من المشاعر عن الموقف. لذا فالدراما سوف تعمل عند مستوى عاطفي عميق وليس مستوى سطحي. لذلك، فإن المشاركين، سوف يندمجون في الموقف وسوف يستجيبون طبقاً لمشاعرهم حول الأحداث.
عبر فيجوتسكى عن العلاقة بين السمات المعلوماتية والعاطفية للغة، عندما أشار أن كل فكرة تتكون من اتجاه عاطفي يتحول تجاه جزء من الحقيقة التي تشير إليها.

في مجال الدراما التعليمية، اللغة هى رمز يحمل عاطفة وفي نفس الوقت يمكن أن تخلق حالة مزاجية ومشاعر جديدة للمشاركين. هذا يمكن ان يُطور من المشاركين وعملية الدراما مع معنى الموقف. والسبب في ذلك هو أن عملية اللغة والتفكير والعاطفة مترابطة بشكل وثيق جداً.

مهما كانت الأحاسيس أو المشاعر أَو العواطف التي اكتسبتها من الأكثر قاعدية إلى الأكثر تفصيلاً، فهى تشتمل على توتر يقدم لي الطاقة والحافز لكي أسلك سلوكاً محترماً للأشياء المادية والعنوية والرمزية.

إننى أتفاعل مع العالم لأن وجودي قَلِق في العالم
(Witkin, 1974, p.5).

طبقاً لوتكن، مشكلة المعلم هى أنه كيف يصبح جزء من الرد المعبر عن الطفل. "إن معلم الفنون نادراً ما يدمج نفسه في عملية التطوير أو يستدعى تحفيز المشاعر مع الطالب، الذي هو أصل التعبير الذاتي للطالب" (Witkin, 1974, p.36). لذا، يجب على المعلم ان يؤسس حالة مزاجية من المشاعر للمشارك وتشجيعه داخل الموقف، لكي يحثه على تطوير نفسه. على سبيل المثال، في واحد من مشاهد (رحلة إلى القمر)، ذكّر المعلم الطلبة أنه هناك شيء يجب أن يفكروا فيه: أنهم حينما يذهبون للقمر، فإنهم قد لا يعدون مرة أخرى إلى الأرض. لذا، طلب المعلم منهم أن يتركوا رسالة لمحبيهم. أحدهم كتب:

"أسرتي العزيزة،

إننى ذاهب إلى الفضاء مع أصدقائي. سوف أفتقدكم كثيراً. لقد تركت لكم بعض الهدايا على الطاولة، وأخبروا صديقتي أنى قد لا أراها مرة أخرى، وأخبروا كل العائلة أن أحبهم جميعاً جداً."

المخلص،

أندرو

الفكرة في هذا الخطاب وثيقة الصلة بالرحيل في مهمة خطرة، وهى البارزة في موقف الدراما. هناك عدة أشكال من المشاعر، على سبيل المثال مشاعر افتقاد الأسرة، والصديقة. أيضاً، كانت هناك مشاعر الحنان بترك هدايا للأسرة، مشاعر الخطر، ومشاعر حب الجميع. تم تنظيم مشاعر الطلبة، وكان هو واثقا في نفسه بالقدر الكافي، ليعبر عن أفكاره على الورق. قدمت الدراما التعليمية تعبير لوجهة نظر شخصية، في موقف معقد.

أعطت الدراما التعليمية الفرصة للمشاركين أن يعيشوا خبرة مشاعر متنوعة، حيث استطاعوا التعبير عن هذه المشاعر في لغة شفهية ومكتوبة. عبرت الرسائل عن مشاعر متنوعة متعلقة بالرحيل لمهمة خطرة. طلب المعلم من الطلاب، أن يقرؤا كل واحد منهم رسالته على الجميع، من أجل مشاركة الأفكار والمشاعر التي تم خلقها مع قاعة الدرس كلها. أنتج هذا خبرة سمعية مشتركة، وأيضاً رقّى وحسّن من تطوير المهارات الشفوية للمشاركين. ترتكز أهمية الاستماع والكتابة ليس على الطريقة الفنية للنطق أو الأداء الجيد فيه ولكن أيضاً على تصوير الاهتمام بالاتجاهات المتأصلة في سياق الدراما. يمكن للدراما التعليمية أن تساعد المشارك على وصف شيء، أحداث أو مشاعر. في الدراما الخاصة بمصر القديمة، طُلب من المشاركين أن يصفوا ويعبروا عن مشاعرهم عن بيئة مقبرة توت عنخ آمون والمغطاة بالصور المصرية القديمة المختلفة.

العرض التقديمي للمشاركين يمكن أن يتم تقسيمه إلى عدة مستويات.
أولاً: الوصف العام للمقبرة والتي تعبر عن الفهم العام لمصر القديمة. على سبيل المثال،" توت عنخ آمون كان ملك في مصر القديمة، وكان صغير السن. كان لديه العديد من الخدم والكُتاب والكثير من الذهب. كان على الخدم أن يعملوا من أجل الملك، ومن ثَم فإنه لم يكن يعمل. عندما مات تم وضع قناع على وجهه. الكُتاب رسموا الخرائط وكتبوا على كل الحائط أيضاً.
ثانياً: وصف خاص لشيء بعينه من خلاله يتم تركيز الطالب على شيء معين ومحاولة اكتشافه. على سبيل المثال " قناع توت عنخ آمن كان ملوناً. أنا أحب هذا القناع جداً، وأحب كل ألوانه أيضاً"
المستوى الثالث: وهو المستوى الأعمق حيث لم يكن مطلوب من الطالب أن يصف فقط بيئة المقبرة، ولكن أن يشرح العلاقة بينه وبين ما يحيط به. بعبارة

أخرى، فقد أضاف أبعادا شخصية وشعورية واجهته أثناء اندماجه في النشاط. على سبيل المثال، " في المقبرة، كان هناك صور لأناس يمسكون عنب في شبكة ضخمة ويصنعون النبيذ. الخدم يخدمون توت عنخ آمون وزوجته. كنت واحد من الخدم وأعطيت الطعام للملك. أنا سعيد جداً". مثال أخر، " في المقبرة، كان هناك العديد من الصور لتوت عنخ آون. عندما ذهبت للغرفة السرية، كنت قلق. كانت مظلمة. لقد اعتقدت أنه من الممكن وجود مومياوات تحرس الحجرة السرية. جريت إلى أصدقائي".

من وجهة النظر هذه، الدراما وسيلة مهمة لبناء واختبار السياقات الاجتماعية والتي تكون من ضمن الوظائف المختلفة، واستخدامات اللغة يمكن تعريفها وتطويرها (Neelands, 1992, p.9) . حينما يبدأ أحد الأطفال في التعبير عن العلاقات ضمن جملة، على سبيل المثال، الفاعل والمسند، والنفي والاثبات، فهو بذلك يكون قادراً على تحسين لغته.

هذه الأمثلة تصور كيف يكتشف المشاركين، كيف يتحدثون وكيفية طريقة الحديث، والتي يمكن أن تشجع على إعادة التنظيم النشط لمعارفهم. يمكن لمجال الدراما التعليمية أن يقدم الطريق، ليس فقط لفهم ما يقوله الآخرين، ولكن أيضاً ما يقوله المتحدثون أنفسهم داخل أو خارج الدور. هناك حالات فعلية ظهرت فيها اللغة لتخدم بناء التصور، وتفتح باب المناقشة، وتخلق الصورة المخفية، وتُستخدم كرمز، وتصف الشيء والموضوع، وتكون أداة نقل للتفكير، واستيعاب المفهوم. على أي حال، كان هناك حالات أخرى استُخدمت اللغة فيها للتعبير عن المشاعر والعواطف. على ما يبدو أن النقطتان الهامتان واللتان تظهران من هذه الأمثلة هما، أولا: دور المعلم الذي يركز جهود وانتباه الطلبة؛ وثانياً: يتم التعبير عن وجهات النظر المختلفة،

والأفكار والمشاعر من خلال اللغة عن طريق المشارك. في هذا المجال، يمكن للدراما التعليمية أن تَحسَن من لغة المشارك لتطور التفسيرات التي تصنع معنى للآخرين ولنفسه. كما تم التوضيح من قبل في الفصل الثاني، أشار فيجوتسكى Vygotsky إلى أن السياق الاجتماعي الذي تمارس فيه اللغة، تُرى ذات معنى، لأنه هناك تقاطع بين الأفعال واللغة. على الرغم من أن الإطار يمكن أن بتفاوت من موقف إلى أخر، فإن الدراما التعليمية هى سياق يمكن أن يكون فيها تطوير وتحسين اللغة.

التركيز على استخدام الحركة

الغرض من مناقشة دور الحركة في هذا الجزء لا يعنى إعارة انتباه أقل للغة أو المشاعر أو العناصر الأخرى، ولكن للتركيز على استخدام الحركة في مجال الدراما التعليمية. كل من فكرة حركة الجسد والإيماءات هى أشكال ضرورية للتعبير والتواصل خلال عملية الدراما. يمكن للمشاركين أن يعبروا عن مشاعرهم الداخلية، والحالة المزاجية والأفكار من خلال التعبيرات الحركية (Best, 1974). عموما" يكون جوهر الاتصال إيمائي، متضمناً تعبيرات الوجه والحركة الجسدية"(Lowndes, 1970, p.9)

على أي حال، في جلسات الدراما التعليمية حيث تكون العناصر الفنية ليست مستخدمة، يمكن للحركة أن تلعب دور نشط في تطوير الدراما. يمكن للمشاركين أن ينشغلوا بالتعبير عن الفكرة أو الشيء، ويمكن أن يكونوا قادرين على التصوير عن طريق خيالهم لتقديم الاستجابة خلال حركات جسدهم. أيضاً، يمكن أن يتطلب من التلاميذ خلال نشاط الدراما، أن يقدموا شيء بطريقة تخيلية، على سبيل المثال حمل صندوق ونفخ بالون. ولأنه ليس هناك أشياء فعلية في هذا النوع من موقف الدراما، فإن حركة المشارك تعكس نوعية

الأشياء المتخيلة، مثل الحجم والوزن، لكي تلقى الضوء على الحالة في نشاط الدراما. في مواقف أخرى، يمكن للطالب أن يقدم شخصيات مختلفة، رجل عجوز ومهرج. في هذا المجال، يمكن لحركات الجسم أن تعبر عن الشخصيات، حتى مع عدم موجود ملابس أو ديكور لتصوير الشخصيات. لذا، يمكن لحركة الجسم أن ترسم حدود الشخصية، بالإضافة إلى مشاعر الشخصية حول الموقف. في موقف أخر، قد يتعامل الطلبة مع قضية خيالية، فعلى سبيل المثال، في أحد هذه المشهد، يمكن للمشاركين أن يحاولوا مسك فراشة. في هذه الحالة، تعبيرات الوجه، وخصوصاً العيون والأيدي وحركات الجسم، يمكن أن تُظهر أن هناك فراشة والمشاركين يحاولون الإمساك بها. إذا كان الطلبة يعملون كمجموعة واحدة مثل، المشي في الصحراء، يمكن لكل من المعلم والمشاركين أن يعملوا على تحقيق أسلوب حركة المشي في الرمل، مقارنة بالمشي على أسطح أخرى مختلفة، أحجار، حصى...الخ. يمكن توجيه انتباههم نحو الإحساس الفعلي، وهو ما يصل إليهم من المشي على هذه الأسطح المختلفة. لذا، التنويع في تعبيرات الوجه، والايماءات، والحركة يمكن أن تؤخذ في الحسبان لكي تبنى تصور في الموقف.

إنه من المناسب للمشاركين أن يفهموا، ويقدموا حركات مناسبة تتعلق بالقضية المندمجين فيها. لذلك، هذا النوع من الفهم، والتقديم للحركة يمكن أن يدعم اهتمامات المشاركين في الموضوعة المندمجين فيه، وتبنى التصور للموقف، وتحرك الدراما للأمام، وفي نفس الوقت تُحسّن مهارات الحركة للمشاركين. بهذا المعنى، فإن الحركة داخل نشاط الدراما تصبح حركة إبداعية، والتي قالت عنها بيتى لوندز:

تزود الأطفال بالفرصة للتعبير، واكتشاف استجابتهم للمشاعر الداخلية، ورد فعلهم للمثيرات من خارج بيئتهم الحالية. فهم يستخدمون كل من خصائص الحركة التأثيرية (إثارة العاطفة) والتعبيرية (الاستجابة للمشاعر). مطلوب منهم أن يصنعوا ويكتشفوا، استجابتهم الشخصية خلال الوقت الذين يبتكرون فيه حركتهم وإيماءاتهم (*Lowndes, 1970, p.89*).

ولذلك، من المهم للمعلم أن يساعد الطلبة لإدراك مدى الأساليب المختلفة للحركة، رجل عجوز، إنسان إلى، حيوان، طيور،...الخ. من خلال المناقشة والتنفيذ العملي يمكن للمعلم أن يقود الطلبة، لتطوير الفهم المتعلق بالحركة والإيماءات طبقاً للموقف في عملية الدراما.

هذا يمكن أن يقود المشاركين لصنع ملاحظات لعدة أشياء في بيئتهم، شخصيات، حيوانات، تعبيرات الوجه، أشياء آخرى،... إلخ. يمكن لهذا أن يساعدهم في إتقان تنفيذ التمثيل الصامت، والتي يمكن أن تعمق وعى المشاركين لكل أنواع الحركة المرتبطة معاً، لخلق التركيز على نشاط الدراما. لذا، يمكن للمشاركين أن يصنعوا تفسيرهم التخيلي للشخصية، أو الأشياء التابعة أو المتخيلة. أيضاً، يمكن للمشاركين أن يعبروا عن حركاتهم أو إيماءاتهم مصحوبة بكلمات، وهذا يتوقف على الموقف في نشاط الدراما.

يتعلم الأطفال صفقة عظيمة عن طريق الحركة، التي تعطيهم فهم للفراغ، كل من الفراغ المباشر الذي يحيط بالجسم والفراغ العام الخارجي أي الفراغ في المنطقة المتاخمة للجسم، والتي تتم فيها التفاعل والمشاركة بأناس آخرين (*Lowndes, 1970, p.*9).

أبرز الاقتباس بعالية نقطة مهمة هى العلاقة بين حركة الجسد والبيئة المحيطة مثل الناس، الأدوات أو كلاهما. عندما حاول الطلبة أن يديروا هذه العلاقة، كان هذا يعنى الرغبة في تطوير وعى الطلبة بحركتهم. على سبيل المثال، في درس الدراما عن مصر القديمة – كما سبق ذكره – عندما قام

الطلبة بأفعالهم داخل مقبرة توت عنخ آمون، فقد تحركوا فقط داخل هيكل المقبرة بهدف اكتشافها. عاونت كل من المقبرة كعنصر فني ومساعدة المعلم للمشاركين على معالجة حركتهم. مع درجة الإحساس والملاحظة للبيئة المحيطة. تكاملت حركة الطلبة مع الفراغ المتاح. بالرغم من أن الطلبة يشاركون كمجموعة واحدة في المقبرة، كان هناك وعى ذاتي، من الفرد إلى المجموعة، وهذا ساعد على تحرك الطلبة داخل المقبرة بدون ارتطاما. بعبارة أخرى، أداء المشاركين في حركتهم البدنية عكست وعيهم، وقدرتهم على التعامل مع الفراغ المحيط بدرجة كافية. هذا يمكن أن يطور القدرات البدنية للمشاركين، في فهم تنويعة الحركات البدينة وأغراضها، وفي تحسين وعيهم المكاني. هكذا، يمكن تحسين حركة الجسد.

داخل الدراما، مر بالمشاركين خبرات، والتي لا تهتم فقط بالحركة الميكانيكية المجردة من أجل مصلحته الخاصة، لكن بالحركة داخل السياق الدرامي. يتغير مستوى الحركة، هنا، من الحركة السطحية إلى الحركة المعبّرة، وهكذا سيكون لدينا الإمكانية لتقديم المعنى والمشاعر. يمكن للمشاركين من خلال حركة أجسادهم أن يتلاعبوا ويشكّلوا أنماطا مختلفة من الحركات. لذا، يمكن للوعي بحركة الجسد، أن يُكتشف خلال نشاط الدراما. عندما يكتشف المشاركين أن استخدام أجسامهم كأداة للتعبير عن المعنى، في مثل هذا الحالة الدرامية، فإنهم يمكن أن يكونوا أكثر وعياً، بشكل حركة أجسامهم في الفراغ المحيط. على سبيل المثال، في مشهد من دروس الدراما، العباءة – كما سبق ذكره– عندما أعطت الملكة العباءة إلى البطلة، قام الملك بثلاث حركات بسيف خفي في يده على كتفي البطلة، التي كانت ستصبح فارسة، في هذه الحالة، تكاملت وتناغمت حركات المشاركين مع اللحظة الدرامية.

الموضوعات غير المألوفة

إذا وجد المعلم أن الموضوع غير مألوف للطلبة، فإن استخدام العناصر الفنية هو أحد الاستراتيجيات التي يمكن أن تكون مفيدة، لكي توضح الموضوع للمشاركين وتجعلهم مندمجين ومتآلفين مع القضية أو الموقف.

إذا كان الموضوع مألوفا بالنسبة لهم، حتى بدون استخدام العناصر الفنية، فإن مجال الدراما التعليمية يخلق سياقا، يمكن أن يساعد الطلبة على التفكير من وجهة نظر أخرى. أيضا، فإن استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، يُمَكن الطلبة من أن يندمجوا في سياق مألوف، حيث يتمكنوا أيضا من تجريد الإطارات والأنماط والتفكير من وجهة نظر أخرى. يمكن للتفاعل بين تخيل الطلبة وبين العناصر الفنية الحقيقة، أن تساعد على تحفيز عقول الطلبة، لكي يكونوا على وعى بالمعنى. بعبارة أخرى، موقف الدراما حتما يتعلّق بالحياة والثقافة، والعناصر الفنية يمكن أن تقدم وسيلة مؤثرة تعكس هذه الحياة والثقافة. التواصل بين المشاركين وهذه الثقافة، يخلق سياقا محكما له معنى. داخل هذا السياق، هناك علاقة منطقية بين الكلمات ومعانيها، بين التعبير عن المشاعر والتعبير البدني، وبين التفكير وبين كل هذه العناصر. تقدم الموضوعات العملية السياقات ضمن تطوير تعلم الطلبة والفهم حيث يمكن أن ينظما ويمتدا خلال التفاعل الاجتماعي. كتبت مارجريت دونالسن:

> إنه عندما نتعامل مع الناس والأشياء في سياق فورى من الأهداف والنوايا والأنماط المألوفة من الأحداث، فأننا نشعر وكأننا في منزلنا، وعندما يُطلب منا تبرير عن هذه الأشياء، حتى ولو شفوياً أو التحول عنها، في أغلب الأحيان، نفعل ذلك بطريقة جيدة. طالما تفكيرنا ثابت لهذا النوع من الإحساس الإنساني، وطالما الخاتمة التي قادتها التبريرات ليست متنازعة مع الشيء

الذي نعرفه أو نؤمن به أو نريد أن نؤمن به، فنحن نتوجه بلا صعوبة (Donaldson, 1978, p.76)

إن عملة التفسير والتعامل مع السياق المألوف، يمكن أن يساعد أن يصل المشاركون إلى مستوى تألفي، يمكن أن يقود إلى إعدادات جديدة ويطور مفاهيمية جديدة للتعامل مع الموقف. يمكن لهذا أن يساهم في تعلم الطلبة بصورة ما ويُحسّن من خبرتهم.

شرح برونر في أحد تجاربه، كيف أن استخدام المواد تجعل الأطفال متآلفين مع المهمة وتساعدهم على أن يكونوا أقل رغبة في ترك الموضوع عندما يقعوا في مشكلة. فقد كتب:

نحن نقسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات. نعطى لأطفال المجموعة الأولى فترة للعب قبل أن يواجهوا المهمة، وأثناء فترة اللعب كان لديهم فرصة للعبث بالعصى، بالخيط والمشبك أو ما يرغبوا فيه. في المجموعة الثانية نعطى لكل طفل لعبة تربوية صغيرة ونشرح له كيف يشبك كل خيطين بمشبك... إلخ. أما المجموعة الثالثة، صنعنا ببساطة ألفة بين الأطفال مع المادة التي كانوا يلعبون بها، وأعطينا لهم بعض الألعاب البسيطة التي كانت تشبه المواد. وببعض التلاعب الذكي، وجدنا أن الأطفال لديهم تقريبا نفس كمية التعرّض إلى المادّة، بقدر تعلق الأمر بالوقت، على الرغم من أنه من الواضح اختلاف نوعية التعرّض، طبقاً لكل من المجموعات الثلاث الذين كانوا متواجدين. الآن دعني أخبرك ماذا حدث للأطفال في الثلاث مجموعات المختلفة. كان لدى أطفال المجموعة الأولى الذين كان لديهم الفرصة للعب بالمواد على نحو متقدم، تمكنوا من أن يحلوا المشكلة بطريقة أفضل من المجموعتين الأخيرتين. دعني أطلق على هؤلاء الأطفال في المجموعة الأولى اسم (اللاعبون الحقيقيون). ليس لأنهم قاموا بحل المشكلة،

ولكن لأنهم على ما يبدو قد استخدموا الاقتراحات والملاحظات التي أعطيناهم إياها أكثر من الأطفال الآخرين (Bruner, 1986a, p. 79).

بداية، بدوا أقلّ إحباطاً بكثير في تنفيذ المهمة مما فعله الأطفال الآخرين. لم يبدو عليهم الاستياء من جهودهم الفاشلة، ولم يشعروا بأنهم فقدوا اعتبارهم. هذا جعل ما تم فعله ممكن لأنهم بدأوا ببساطة، وأيضاً ما جعل الأمر ممكن هو تقبلهم للتلميحات والاقتراحات بسهولة أكثر من الأطفال الآخرين. رأى (اللاعبون الحقيقيون) المهمة كدعوة للعب حول المشكلة. لم يكن عليهم أن يتعاملوا مع الموقف بجرأة جيدة إضافية على جهودهم أو بالتعامل بشكل دائم باحترام الذات. يمكن أن يكونوا أحرارا ومبتكرين. بنفس الطريقة، في مجال الدراما التعليمية، يمكن أن يساعد استخدام الاشياء، المشاركين على فهم الموقف وإدراك أفكار الموضوعات على سبيل المثال، كما حدث في مجموعة (أ)، دراما مصر القديمة. ساعد استخدام الصور والكتب المشاركين على التواصل، مع المواد الحقيقة التي قدمت لهم فهم المهمة المندمجين فيها. بعبارة أخرى، كان الطلبة في قاعة الدرس (أ) هم (المشاركون الحقيقيون) لأنه كان لديهم الفرصة لإدراك الأفكار المختلفة، عن المهمة من خلال مشاهدة الصور، وقراءة الكلمات، ومناقشة الأطروحات مع الأخرين، وكتابة التعليقات عن المهمة المندمجين فيها. ساعدت كل هذه الأنشطة المشاركين على أن يكون الموقف مألوفا لهم، ويستدعون فهمهم لاحقاً في الموقف الدرامي. على أى حال، في مجموعة (ب) لم يكن لدى الطلبة الفرصة للتعامل مع المواد. لذا، كانت ردودهم متضاربة، ولم تقدم تفسير مناسب للمهمة المندمجين فيها. كما كان هناك أفكار غير ذات علاقة بالموضوع، هذا قاد المعلم لتوجيه الدراما وحاول التركيز على الموقف لأطروحة بعينها، والتي يمكن أن يوجه الدراما إلى طريق آمن.

على ما يبدو أن دور الأشياء في المضمون الاجتماعي شيء هام. لذا، فإن العنصر الفني لا يقوم بدوره كأداة نقل للتواصل، ولكن لمشاركة العناصر الفنية، وهو وأحد من العناصر الهامة التي يصبح من خلالها التواصل الشفاهي وغير الشفاهي مرتبط بشكل وثيق لفعل بعينه، والذي أداه المشاركون في السياق. إذن، عندما يكون موضوع الدراما غير مألوف، يمكن للعناصر الفنية أن تقدم حافزا ذو مغزى للعمل الثرى والخيالي والخصب في السياق.

يمكن للعناصر الفنية أن تضع المشاركين مباشرة في تماس مع الموضوعات والبيئة والسياق في الدراما. هذا له نتائج تعلم وعلى نوع التدريس الذي يمكن أن يحدث، بينما يشكل المشاركون خبرات في نشاط الدراما. يمكن للعناصر الفنية أن تعطى المشاركين الفرصة، والحافز، والمفتاح والتي يمكن أن تساعدهم على صنع عالمهم الخاص المرئي. يمكن للعناصر الفنية أن تكون جذابة للطلبة، تثيرهم وتحفزهم لمساندة أنشطة التعلم بالطرق التي أشار إليها برون ، يمكن لاستخدام العناصر الفنية خلق سياق محكم يساعد المشاركين على أن يتآلفوا مع الموقف، ويندمجوا فيه. لذا، فإن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية يمكن أن تعطى للمشاركين خبرات حقيقية، والتي يمكن أن توسع من استنتاجاتهم المحتملة. إن استخدام العناصر الفنية لا يتضمن فقط المعرفة بالعالم المادي، ولكن يهتم بالمواقف العاكسة، والمشاعر التي يمكن للمشاركين من خلالها صياغة الاستجابات العاطفية، والتي يمكن أن يتأثروا بالعنصر الفني/العناصر الفنية، وكيف يؤثروا على العنصر الفني/العناصر الفنية.

عندما تُستخدم العناصر الفنية في سياق الدراما التعليمية، يمكن أن يقوموا بتحسين المجال الفني. لأن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، يقدم

سمات الفن المسرحي، فإن الطالب الذي شارك فيه يمكن أن يكون قادرا أن يعطى إطارا لمشاعره، أو في النهاية قد يمكّنه من المشاركة في إطار فن المسرح كتمثيل رمزي للإحساس نحو الحقيقة. من خلال استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، يمكن للطالب أن يندمج في عملية الإبداع الفني، بجانب تحقيق الظواهر الجمالية والشخصية والاجتماعية المختلفة. بعبارة أخرى، إن استخدام العناصر الفنية هو الحقل الذي تعمل فيه الفنون. يسمح هذا بالتبادل المستمر للحركة بين الفرد والجماعة، وبين المستويات المتنوعة للإبداع خلال عميلة الدراما: من الإعداد للعرض، ورد الفعل والتقييم. تجتمع كل الفنون سوياً في وحدة واحدة والتي تُحسّن من ممارسة التعليم الجمالي، لهذا الدراما التعليمية وسيلة تعليمية فنية.

> *يدل الجمال على نمط حسي معروف وضروري للحياة، وتطوير الوعي؛ تكون الاستجابة الجمالية حتمية، خلال عملياته الحسية والمادية، وإدراكه في الطبيعة. خلال النشاط الجمالي، نحن نصف مدركون، ونصف مبدعون، لعالم الفهم، من الفهم المتصاعد، ومن التجربة الفنية (Abbs, 1987, p.53).*

بالإضافة إلى ذلك، أبرز تقرير الفنون في المدارس (1982) وجهة النظر هذه، أن التعليم الجمالي مهم للأطفال الصغار، بينما أشار إلى أن الفنون مهمة في هيكلة التقاليد الثقافية التي سوف تجعل الأطفال، ذوي خبرة كمتواصلين مبدعين . يفهمون بصورة أفضل، ويصبحون ذوي قيمة أكثر، لهذا سيكون ذو مغزى أكثر إليهم.

لذا، يُمكّن استخدام العناصر الفنية المشاركين من العمل تحت مظلة السمات الفنية. هذا يعني أن المشاركين مندمجين في استخدام المواد في مجال الدراما التعليمية، حيث يشاركون في الإنتاج الفني. لذا هناك تقدير ينمو من خبرة

المشاركين في فعل العمل الفني، وهكذا يمكن أن يقال اعتمادا على معالجة المواد والمعرفة والمهارات التي تم اكتسابها خلال الإنتاج الفني.

يمكن لاستخدام العناصر الفنية أن يقدم فرصا للمشاركين في استعمال المهارات اليدوية في معالجة المواد في تصميم وصناعة أشياء. هذا يمكن أن يقدم للمشاركين الحساسية للفن حيث يستخدمون التخيل لخلق البيئة الدرامية.

> *تعتمد المهارة الفنية على الاستخدام التخيلي أو المبدع للمعرفة، ومهارة الصنع والتصميم، ولذا فإن سمة التصميم هى المنطقة المعرفية، التي تنشأ فيها القدرة على الإبداع، وتتطور إلى شكل فنى متميز (Lancaster, 1990, p.4).*

يدمج استخدام العناصر الفنية الطلبة في التعامل مع المواد والتقنيات المختلفة في التطبيق العملي. تقدم كل من المناقشة والتصوير والرسم والتصميم وصنع العمل خبرة جمالية، مع فرص لصنع أحكام قيمية على أعمالهم في علاقتها بسياق ثقافي أخر. على سبيل المثال، فهم التصميم وصنع مشهد لمقبرة مصرية قديمة، يختلف عن صنع منزل عصري أو سفينة فضاء. وهكذا، فإن هذا يمكن أن يساعد المشاركين على تطوير إحساسهم بالفن.

على الجانب الأكثر دنيوية، الفن أيضا (قوة نافعة) ولا يجب أن يعتبر نوع من الجمالية الثمينة. الفن له دائماً وظيفة في المجتمع – سواء للبالغين – كقاعدة أو سمة العمل في المدرسة – ونحن يجب أن نواصل رؤية ذلك، كجزء مهم من فعاليته. على سبيل المثال، التصوير ومهارات صنع الصورة في هذا التوجه سيكون قابلا للتطبيق بدرجة كبيرة في الموضوعات الحسابية والعلمية؛ في دراسة الأزياء تاريخياً؛ في العرض التقديمي البصري من خلال

جهاز لإيضاح القصائد وفقرات النثر؛ وفي إنتاج الخرائط والدمى الملونة بشكل دقيق، والدمى المصنوعة بشكل مبهج، بالأغطية المطبوعة؛ والمرسومة بالحروف؛ وحتى بتأثيرات الإضاءة المسيطر عليها بعناية. سوف يأخذ المعلمون المهتمون – في الاعتبار– النتائج بعناية وشمول. سيخططون منهجهم العام لكي يكون شامل وسيدركون أن الفن، يجب أن يُستخدم لتحسين إمكانية الوعي والفهم والتعلم ولزيادة البراعة عبر المنهج الأساسي (Lancaster, 1990, p.11).

يجب على المعلم أن يستخدم حكمه المتخصص بحكمة، لكي يكفل عمل المشاركين باستخدام العناصر الفنية التي تساعد في تعلم الأنشطة. يمكن للنوع الصحيح من الأنشطة أن يشجعهم على توسيع مهاراتهم وملاحظاتهم، ويمكن أن يطوروا الاستجابة للاتجاهات لكي يكتشفوا الموضوع. بالإضافة إلى أنه يمكن تحسين مجال الدراما التعليمية إلى الحد الذي يمكن فيه للمشاركين أن يندمجوا في الموقف.

> *يحتاج معلمو الفنون إلى احترام عميق للمهارة، لأن قلة المهارة تضر التعبير عن الذات. إنها تضليل للتعبير عن الذات. بدون مهارات لا يوجد تعبير عن الذات، وعندما أعاني من ضعف المهارة، فإني وببساطة أفشل في التعبير عن نفسي وعن وجهة نظري (Witkin, 1989, p.35).*

ولذلك، يمكن للمشارك النشط خلال العناصر الفنية أن يساعد الطلبة في الحصول على خبرة عملية للمواقف المادية. يمكن لهذا أيضاً أن يعاون الطلبة لفهم الموضوع، ولكي يكون متآلف مع الأفكار المتضمنة. تشجع العناصر الفنية المشاركين على التعامل مع التشكيل والتعبير عن الأفكار، والاهتمامات

والمشاعر من خلال حقيقة المواد، لذلك في لهذا التصور الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية

على سبيل المثال، فإن استخدام العناصر الفنية مع قاعة الدرس(أ) في درس الدراما الرجل العجوز، والرداء، والعصر الفيكتوري، ورحلة إلى القمر، ومصر القديمة، ساعد المشاركين لكي يندمجوا في مستويات مختلفة عن طريق مواد مادية متضمنة، صور وقناع وموسيقى وأدوات مسرحية وإضاءة. هذه العناصر الفنية جعلت المواقف أكثر ألفة للطلبة، وخلقت بيئة مزاجية للموقف الدرامي والمشاركين. على ما يبدو أنه حين يعمل الطلبة بالعناصر الفنية، فإن هذا يساعدهم على الفهم والشعور بالموضوعات المندمجين فيها، وهذا يُمكّن أغلبية الطلبة من صنع الالتزام، بسياق المجموعة التخيلي عن الموقف ككل. يخلق استخدام العناصر الفنية سياقاً محكماً والذي يمكن الطلبة من صنع مغزى للموضوع، وفهم مظاهر البيئة. بالإضافة إلى ذلك تخلق العناصر الفنية خبرة مشتركة بين الافراد، وبين المجموعة والبيئة. على ما يبدو أنه يمكن للعناصر الفنية أن تخلق التصور بالبيئة للمشاركين في عملية الدراما التعليمية. فهي تثرى "إذا لو". وهكذا فإن العاطفة في الدراما قد تكون أكثر عمقا وحدة. على سبيل المثال، استخدام قناع كعنصر فني مرئي، أعطى الفرص للطلبة لقبول المعلم في دور الكائن الفضائي. القناع جذب الانتباه الكامل للأطفال ومواجهته والنظر مباشرة نحو الشخصية. تربط الأشياء ذات المغزى بالعنصر الفني، والتي يمكن أن تُدمج كرموز في المجال الدرامي. هذا ساعد على بناء التصور وإثراء ردود فعل المجموعة الأولى أكثر من المجموعة الثانية.

من ناحية أخرى، يمكن معاضة أنه عندما لم تستخدم العناصر الفنية، كما حدث في قاعة الدرس(ب) في نفس دروس الدراما، الرجل العجوز، ورحلة

إلى القمر، ومصر القديمة، في مجال الدراما التعليمية كانت أقل وصولاً، ولم تعط الفرصة لصياغة تفسير ملائم إلى الموقف، مثلما استعملت العناصر الفنية. ردود الطلبة المحددة جلبت تشويشا، وتجزئة للموقف، لأن المهمة لم تُفهم وتُدرك من قبل المشاركين وهكذا، لم يكن هناك سياق محكم يمكن أن يصنع المعنى. تحت هذه الظروف، بدا المشاركون مشوشون بالحالة، ووجدوا صعوبة في معرفة ما هو متوقع في الدراما.

لذا، فإن استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية عندما يكون الموضوع غير مألوف للمشاركين، فإن هذا شيء هام لكي يخلق البيئة للموضوع. في تقرير مجلس المدارس، "**نمو الأطفال خلال التجربة الإبداعية (1974)**"، أشار إلى تعريف ماثيو أرنولد للتعليم كمساعد للطفل على أن يعرف نفسه والعالم. ويستمر في تضخيم المفهوم:

> *التعليم كما نراه لا يهتم فقط بالنمو الشخصي لكل طفل وتطوير هويته الكلية، ولكن أيضا لمساعدته على أن يكون عضو حسّاس ومتجاوب في مجموعته ومجتمعه، الفن والحرفة هامان لهذه السمات، من حيث أنها تتعامل مع تشكيل وتعبير الأفكار والاهتمامات والمشاعر من خلال حقيقة المواد، وفي خلق جسر بين الفرد والعالم من حوله. لذا، فإن الفرصة لمعالجة واكتشاف المواد في بيئتنا، لا يشجع فقط على الهوية الفردية لكل طفل حتى البلوغ: فهى يمكن أن تساعده على أن يرتبط ويصبح حساس تجاه بيئته (School Council, 1974, p.18).*

بهذا المعنى، يقدم استخدام فئات معينة من العناصر الفنية للمشاركين في نشاط الدراما، الفهم للعلاقة بين أنفسهم وبين البيئة المحيطة، كذلك يساعدهم على التعبير عن أنفسهم، وأن يتواصلوا مع الآخرين، وأن يفهموا منزلتهم. هذا

الفهم قد يرتبط بكل من التنوع الواسع لتجربة جديدة يواجهها الأطفال وأسلوبهم في الاندماج في تلك التجربة، لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

سمات العناصر الفنية

يمكن للمشاركين أن يستفيدوا من الدراما التعليمية في حد ذاتها كوسيلة تعلم، من خلال الاندماج والتعلم من الشخصيات والمواقف، وخلال حل المشاكل المتعلقة بهذه الشخصيات والمواقف، لأن الدراما تتطلب نشاط شخصي وجماعي مرتبط بالعالم الشخصي والموضوعي.

> *في الإطار الدرامي، لا تستخدم فردية الشخص كبديل للتعبير (مثل رسم صورة أو تأليف قطعة موسيقية) ولكن أيضاً تستخدم كوسيلة للتعبير. إنه استخدام الشخص كوسيلة لاجتذاب الدراما نحو الحدث والفعل. في الدراما، الطالب والشكل التعبيري شيء واحد، والمعلم ملتزم بمواجهة المبدع والعكس بالعكس (Witkin, 1974, p.39).*

إذا كان موضوع الدراما غير مألوف للمشاركين، فإنه من خلال استخدام العناصر الفنية، يمكن لعملية التعلم أن تثرى بعدد من الطرق:

الفنون

لأن الدراما التعليمية هى شكل فني، فإن المُنتج والعلمية التي تقود إلى هذا المنتج تم بناءه. تعمل الدراما التعليمية بطريقة رمزية. قيمة الدراما في أنها" تعطى للأطفال الفرص لاكتشاف وتفسير وتعبير وتواصل المشاعر والأفكار عن طريق عرضهم أشكال رمزية متنوعة" (McGregor, 1977, p.16).

يمكن لاستخدام العناصر الفنية من أن يثرى العالم الرمزي لمجال الدراما التعليمية.

> *يسمح استخدام الرمز للفرد أن ينتج أشكال خالصة جدا من السلوك الحساس المعبّر من الموضوعية والذاتية. ببساطة، يكون استخدام الرمز أكثر حركة ومرونة وبطريقة مؤثرة للتجربة المنظمة، وبذلك يصبح العالم والوجود ذوي مغزى (Witkin, 1974, p.9).*

في مجال الدراما التعليمية، يمكن للعنصر الفني أن يستخدم كعنصر فني في حد ذاته، على سبيل المثال، يمكن أن يستخدم المقعد كمقعد. وعلى الجانب الآخر، يمكن أن يستخدم العنصر الفني، كرمز لمعنى أخر فمثلا، المقعد لا يكون مقعد، ولكنه رمز للسلطة. هذا يتوقف على الموقف. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لاستخدام العناصر الفنية كرمز، أن تلعب دوراً نشطاً في تحسين الموقف الدرامي، كما حدث من قبل في الأمثلة المختلفة في الفضل السادس.

> *يمكن للعناصر الفنية ـ كجزء من العملية الفنية، أن تساعد على تحقيق المشاعر (العقلانية/الذكية) من خلال خلق أشكال أو رموز المشاعر؛ فاللغة لا تعبر عن الأشياء الحقيقية ولكن عن أفكارهم. الفن معبر بشكل كامل عن كل خط، كل صوت، كل إيماءة، لذا فهو رمزي مئة بالمئة (Langer, 1963, p.56).*

علاوة على ذلك، يستطيع رجل الفنون أن يبلغ تصوراته ومشاعره إلى زميله، ليس في لغة علمية عقلانية ومنطقية، لكن في لغة سامية من الحدس والمشاعر. تركز وجهة نظر لانجر Langer على قدرة الرجل الفريدة على الترميز. طبقاً لوجهة نظر لانجر Langer،

> *المعرفة الانسانية متلازمة مع القدرة لصنع التجريد، وإلى التقاط وتوصيل المحتوى في أنظمة الرمز مثل الموسيقى، التصوير، واللغات الرسمية أو الطبيعية. الفنون لها أصولها التطورية في الفئات العامة الأولى، التي يستخلص منها الرجل البدائي - أو بصورة أفضل- النظم*

وفق شروط من خبرته، ويؤسس هيكل لغته، وأساطيره، وطقوسه؛ فإنها تمثل جهود الرجال للسيطرة على عناصر هذه التجارب، لإعطاء المعنى إلى حياتهم الخاصة والاجتماعية، ولربط الوعي الشخصي بالجسد المادي. تنشأ المعرفة العلمية أيضا من هذه القدرة الأساسية لنعرف، ونرمز، بل ونكافح نحو النماذج التوضيحية التي يمكن أن يتم التعبير عنها، عن طريق اللغة القابلة للترجمة (*Gardner, 1974, p.14*).

صرحت لانجر Langer بأن الفنّ "يعطينا أشكال الخيال وأشكال المشاعر.." (Langer, 1953, p.397). إضافة إلى ذلك، تفترض لانجر Langer بأنّ الفن ملكية عامة يعطى الشكل إلى العالم الموضوعي للناس.

إنها مدرستهم للمشاعر، ودفاعهم ضد الفوضى الخارجية والداخلية. يمكننا أن نفهمه فقط عندما تكون الطبيعة منظمة الخيال على طول الخطوط المتطابقة بأشكال المشاعر... ثم الفكر والعاطفة بدون تعارض، حياة تم ترميزها، عن طريق ما يحيط بها من مكونات. العالم يبدو مهم وجميل وبه التنوع والاختلاف، ويدرك بشكل حدسي (*Langer, 1953, p.409*)

من خلال الفنون، يمكن للطالب أن يكون مشاركا نشطا في عملية التفسير والإبداع. من خلال الاندماج في العمليات المتأصلة في إبداع الأعمال الفنية، يمكن للطالب أن يطور تقدير وفهم المنتجات التي هى الأعمال الفنية. علاوة على ذلك، قد يطور الطالب المهارات والمواقف ووجهات النظر والتي تسمح له بإبداع هذه المنتجات، بذلك يشارك بالكامل في التجربة الجمالية كمبدع وناقد.

ولذلك، العلاقة التفاعلية بين المشاركين واستخدام العناصر الفنية، قد يساعد على إنشاء وتطوير حالة معرفة للعارف أو المشارك في الدراما.

هكذا يتحول العارف بشكل مستمر بالأفعال الانعكاسية الجديدة، إلى معرفة جديدة. خلال هذه التحويلات يتجاوز علاقاته، بكل من الأشياء وخبرته. إنها هذه

الإمكانية من التحويل المستمر للنفس والوجود، تلك التي تضيف بعداً جديداً كلياً إلى التكيف لحالة الرجل (Witkin, 1974, p.15).

يعارض حجة ويتكن أن التعليم في الفنون قيم، لأنه من خلال العمل الفريد المعبّر عن الفنون، يتعرّف الفرد على عالمه من المشاعر. هذا يتباين مع معرفة عالم الحقائق، والذي سيروج له تعليم العلوم، لهذا تكون الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

التكامل

يمكن لاستخدام العناصر الفنية أن يدمج المشاركين في مشروع عمل يشمل مناطق أخرى من المنهج الدراسي، الذي يكون فيه الفن عنصر نشط. "نحن نعتقد أن الفنون تعرض طريقة فريدة من التكامل وتنقية الفهم الإنساني، وأنه لا منهج كامل، ما لم يكن له مكان رئيسي" (Abbs, 1987, p.3).

إن فكرة التكامل دائما فكرة ديناميكية، والتي تكون فيها السمات المختلفة لعمل المنهج تتم رؤيتها كمكونات حيوية في سياق الدراما التعليمية. كما قال ليون لويد: يعنى (التكامل) تركيب كل الأجزاء لدمج العناصر المنفصلة. النتيجة وراء الرغبة في التكامل، (Lloyed, 1974, p.20).

في الدراما التي تستخدم العناصر الفنية، يمكن للطلبة أن يندمجوا في عدة أنواع من الأنشطة، وعدة نماذج من خبرات التعلم في نفس الوقت، على سبيل المثال يمكن أن يتضمن الدرس الواحد: التاريخ، لعب الدور، الموسيقى، الأزياء، الديكور أو مزيج من أخر ثلاثة. طبقاً لمصطلحات ويتكن، فإن وسيلة التعبير المتضمنة لها استجابة موضوعية، واستجابة شخصية، والأشياء

الرمزية، والبدنية، يمكن أن تؤثر على الأفراد وعلى المجموعة؛ لذا، كما قال ويتكن، يمكن أن تمكن الطلبة من إبداع "إطار مشاعر" من خلال الاندماج في الموقف الدرامي. لذا، يمكن للموقف أن يطور مهارات الاتصال للطلبة، وحساسية الوعي بالآخرين، والمواهب الفنية، بينما يُقدم المحتوى الأكاديمي في أسلوب خصب وذو معنى. إنه يقدم الفرصة لهم لاكتشاف تعلم جديد، من خلال تعدد من الأنشطة. التعلم في المواد المنهجية المتضمن في المقرر التعليمي للفنون، يمكن أن يتم تحسينه خلال استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لاستخدام العناصر الفنية، أن يقدم المتعة في استخدمها، وتسهل التواصل الاجتماعي أيضا، وتساعد في التعبير عن الأفكار والمشاعر. وهذا قادر على خلق علاقة منطقية بين البيئة، وتفسير المشاركين للمشاعر حولها. أشار روبرت ويتكن (1978) إلى كيف يمكن للإعلام المعبر عن الفن أن يساعد الطالب على تنظيم وفهم تجربته، وقد يمكنه أن يتواصل هذا الفهم معه ومع الأخرين. في هذا المجال، الفن موضوع حيوي، حيث يتم اكتشاف علاقة عالم النفس بعالم الأجسام والأحداث. يمكن لهذا أن يطور من فهم المشاركين حول أنفسهم وما حولهم.

على أي حال، في مجال الدراما التعليمية، يعمل الطلبة كفريق، في درس الدراما حيث تفتح العناصر الفنية، فرصا للمشاركين للتعاون والعمل كمجموعة واحدة، أو مجموعات صغيرة أو كلاهما، حيث يمكنهم أن يرسموا ويصمموا ويصنعوا أشياء. على سبيل المثال، في دراما (رحلة إلى القمر)، في قاعة الدرس(أ)، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات. تم تقديم مواد مختلفة لكل مجموعة، لكى يصمموا سفينة الفضاء، مثل قطع ورق مقوى كبيرة، ألوان مائية، فُرش، أقلام تحديد ملونة، صمغ، مقص، دباسة،..الخ. داخل الدراما، تفاوض الطلبة حول المهمة، وأظهروا التزامهم من خلال استخدام المواد

ليصنعوا تصميمهم. وبعد ذلك، قرر الطلبة أن يختاروا تصميم واحد منهم، وصنعوه بالمواد التي تم إعطاءهم إياها. خارج الدراما، كل الطلبة اندمجوا في المشاركة والمساهمة ومساعدة الآخرين، لكي يحققوا هدف واحد وهو بناء سفينة الفضاء. كان واضحاً أنه حينما تم إبداع أشياء معاً، فإن هذا يعتبر تعلم لدرس قيّم عن التعاون. عن طريق العناصر الفنية، تسلم المشاركين المواد، وخلقوا وأعادوا الخلق بها ومن خلالها. قدمت ورشة العمل تلك خبرة شخصية قيّمة في تشكيل أُطر فنية. لقد تم تعلمها عن طريق العمل. تم تشجيع كل شخص لكي يساهم، وأن يكون مسئولا عن صنع القرارات.

أشار كل من فيجوتسكى وبرونر أن التدريس خلال عمل المجموعة، هو عنصر هام لتطوير الطفل. يمكن لهذا أن يساعد على النمو الأخلاقي والاجتماعي والثقافي للطفل.

التعاون له أهمية رئيسية في تطوير الأسباب المنطقية لتدريس الدراما التعليمية. يمكن لاستخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، أن تكون نشاط اجتماعي يمكن فيه للمشاركين أن يمثلوا ويفكروا معاً. بالإضافة إلى ذلك، يكون التفكير الأصيل في النشاط الاجتماعي للدراما التعليمية في مدى واسع وتفكير عن خبرة. خلال العمليات العقلية، والتفكير عن خبرة، يمكن للطفل أن يأتي ليفهم هيكل الشيء أو حالة الحقيقة. كتب بياجيه،

> المعرفة ليست نسخة من الحقيقة. لكي تعرف شيء، ولكي تعرف الحدث، ليس سهلا أن تنظر له، وتصنع نسخة عقلية أو صورة له. أن تعرف هو أن تُعَدّل،...أن تفهم طريقة بناء الشيء. لذا العملية هى جوهر المعرفة؛ إنه حدث داخلي، يعدّل موضوع المعرفة (Piaget, 1964, p.8).

العالم المتخيل

في وسيلة الدراما التعليمية، يمكن للإرجاء الطوعي لعدم التصور أن يُخلق خلال خيال المشاركين، سواء تم استخدام العناصر الفنية أو لا. على أى حال، يمكن لاستخدام العناصر الفنية أن يحسن من مستويات التصور في العالم المتخيل للدراما، ومن ثَم يتم تشجيع المشاركون، ليشعروا بصورة أكثر عمقاً، حول مادة البحث المندمجين فيه. هذا التحسين يمكن أن يُجلب بتعميق الحالة المزاجية أو الجو العام. ببناء التوتر أو بإبراز المقارنة كما كانت واضحة في استخدام الموسيقى في دروس (الرجل العجوز) و(رحلة إلى القمر) وفي استخدام مقبرة توت عنخ آمون التي تم تغطيتها بالصور المصرية في دراما مصر القديمة. يمكن لاستخدام العناصر الفنية أن يخلق بيئة مُناخية للموضوع، ويساعد على خلق عالم رمزي، عالم ثانوي من الدراما، لأن فعل المشاركين في الموقف الدرامي سوف يكون في سياق مادي.

يمكن لكل هذه المظاهر أن ترتبط بخبرات الطلبة. اعتقد العالم جون ديوى John Dewey وآخرون أن الطفل يتعلم من خبراته بطريقة أفضل. الفكرة، سواء كانت مكتوبة، أو شفاهية أو أي شكل آخر، تجعل التعلم واعى من خلال تلك الخبرات.

بهذا المعنى، فإن الانتباه إلى نوعية الإشارة في الدراما، حيث يشترك المعلم والطلبة معاً في نتيجة مجهولة، يُمَكّن من تعلم جيد أن يأخذ مكانا. إن استخدام العناصر الفنية يُمَكّن المعلم من أن يأخذ في اعتباره الأهمية المحتملة للموضوعات، لخلق التركيز والانتباه في مجال الدراما التعليمية.

دور المعلم

يجب على معلم الدراما أن يتحمل مسئولية ما يحدث أثناء الدرس. لذا، في عدد من قاعات الدرس، يناط بالمعلم اختيار النشاط، توصيل المعرفة، تشجيع نمو المهارات، وفرض معايير السلوك. في هذه الظروف فإن الذي يتم تعلمه في الدرس، قد يكون نتيجة الاختيارات التي قام بها المعلم، سواء بوعي أو بغير وعى، وهذه قد تعتمد على مثل هذه العوامل كفلسفة أساسية، واتجاهات الطلبة، والموضوع الذي يتم تدريسه. بالإضافة إلى ذلك، علاقة المعلم /الطالب هى حجز الزاوية في بناء درس الدراما.

كتب أونيل ولامبرت، في شرحهما لكيفية استخدام المادة العلمية في كتابهما "البناء الدرامي"

> ليست وظيفة معلم الدراما في الهياكل التي ستتأتى فيما بعد أن تأمر الطلبة أو تنقل جزء من المعرفة. يتم رؤية المعلم كمحاول لخلق مناطق محتملة من التعلم، حيث يستطيع الطلبة المشاركة فيها. إذا لم يتم تشجيع الطلبة على تحمل درجة أكبر من المسئولية لتعلمهم، فإنه قد يكون من الضروري للمعلمين، أن يعيدوا فحص اتجاهاتهم وعلاقاتهم في قاعة الدرس. (O'Neil, 1982, p.21)

في هذا المجال، لا يجب على المعلم في الدراما التعليمية، أن يكون مسيطراً كما هو مقترح في وجهة نظر سكينر وآخرون، الذين حاولوا اكتشاف الشروط التي تُنتج، وتسيطر على السلوك المُتَعلم. بعبارة أخرى، ليس من الملائم، أن يتصرف المعلم بمنظور سلوكي، عندما يتعامل مع المشاركين في الدراما التعليمية. يكون مجال الدراما التعليمية عملية تعلم نشطة وتفاعلية، بالإضافة إلى النشاط الفردي والاجتماعي في بيئة ديناميكية، بدلاً من رؤية المتعلّم كشخص مستسلم/سلبي. يتطلب مجال الدراما التعليمية المرونة من جانب المعلم، لكي يعطى الفرصة للمشاركين، أن يعبروا عن إيماءاتهم، وأفكارهم،

ومشاعرهم. في بعض الظروف، قد يُعد المشاركون ليصنعوا اكتشافاتهم الخاصة، ويفكرون لأنفسهم، وأيضاً يحققوا الفهم حول الموضوع. على أي حال، المعلم عنصر بارع في الدراما التعليمية، فلديه تفويض في معالجة هذه الوسيلة. على سبيل المثال، من خلال التفاوض، يساعد المعلم الطلبة على التعاطف مع الأفكار والأحداث والظروف التي تقترحها الحالة الدرامية. تتضمن المفاوضات خلق شروط، يمكن للمشاركين من خلالها أن يصبحوا مدركين لقضايا متنوعة، وأن يبحثوا ويعبروا عن أفكارهم ومشاعرهم، وأن يستثمروا ردودهم في فعل تطوير الدراما. هكذا، يساعد المعلم المشاركين على إعادة صياغة فهمهم ومشاعرهم للمهمة المندمجين فيها. لذا، من المهم للمعلم أن يكون ميسراً ومساعداً للمشاركين في مجال الدراما التعليمية، لكي يخلق مناطق محتملة من التعلم، والتي يمكن أن يشتركوا من خلالها على نحو مبدع ونشيط.

يصف ويتكن R. Witkin المعلم الذي لا يفهم في تحسين مجال الفن.

> لدى المعلمون غالباً صعوبة لقيادة الطلبة، للعمل بنشاط في إطار إدراكي، وأن يجدوا طريقهم، وأن يستخدموه لإدراك وتطوير إحساس الحافز. غالباً ما يستخدم المعلم الإطار الإدراكي للطالب الذي لا يمتلك تجربة شعورية كافية، تمكنه من العمل في الإطار. في أغلب الأحيان، هناك ميل من ناحية المعلم أن يعالج الاحتمالات الشعورية، كما لو كانت واضحة ذاتياً، وأيضا بالأحرى واضحة لكل النفوس (Witkin, 1974, p.48).

إن تقدير الإطار الإدراكي هو عامل منشط للوعي، في خلق الإطار التعبيري. يمكن للمشارك أن يفهم نفسه، والعالم من حوله. على الرغم من أن الإدراك مفهوم، إلا أن المشارك لا يستطيع توظيف الإطار لمعرفة وجوده.

قد يجسد الإطار الإدراكي الإمكانيات المتنوعة للموضوع المعروف. يجب على الفرد أن يجد طريقه فيه، ويستكشف كل إمكانياته، أو بشكل صحيح أكثر،

> كلّ الإمكانيات الموجودة له. يجب أن يشارك في الإطار بشكل نشيط، ويسبر أغواره بالإحساس، حتى تعود أصداء الإحساس إليه، وهو يعرف وجوده في المحيط الذى يعيش فيه (Witkin, 1974, p.47).

بالإضافة إلى ذلك، وكما هو مذكور في الفصل الثالث، المعلّم هو حجر زاوية، ويجب أن يتحدى الطلبة لفهم المعنى، حول الموضوع المندمجين فيه، لذا يمكن أن يحقق ما يسميه فيجوتسكى منطقة التطور المعرفية. "العلاقة التعاونية بين الطفل والمعلم هامة جداً. يعود الأمر للمعلم الذي يقبل وجهة نظر فيجوتسكى أن يبنى علاقة احترافية مع طلبته كمدرب ذكي لتعليمهم" (Sutherland, 1992, p.45).

ولذلك، أكدت مقدمة المقرر الدراسي الوطني على المعلم الذي لديه جزء نشيط في عملية التعلّم. في هذا المجال، أبرز المقرر الدراسي الوطني، بأنه يجب أن يكون واضحاُ أن كل المعلمين مسئولين عن الترويج للتطوير الشخصي والاجتماعي للطلبة.

في مجال الدراما التعليمية، العلاقة بين المعلم والطلبة هامة جداً، لكي تخلق النشاط الدرامي. تتطلب هذه العلاقة الثقة المتبادلة والأمانة الثقافية والعاطفية في عملية بناء المعنى بشكل جدلي، بدلاً من التعليم بالتلقين. إنه من المفيد للمعلم أن يكون محفزاً، مع مسئولية محددة للتوسع في كل حقل من درس الدراما. يساعد المعلم الطلبة على تطوير وإثراء المنهج الفعلي، والإنجاز من خلال جهودهم الخاصة. ولأن للطلبة قدرات متنوعة على التعلم، فإن نشاط

الدراما يضع هذا القدرات المختلفة في بوتقة واحدة. داخل هذه البوتقة، يمكن للطالب الأكثر تقدماً أن يساعد الطالب الأقل تقدماً. يلعب المعلم جزءاً مهماً للفرد والمجموعة، من خلال مساعدته في حل المشاكل، واستيعاب المفهوم وتحفيز المشاعر.

إذا احتاج نشاط الدراما إلى العناصر الفنية، فهناك دور مهم إضافي للمعلم في عملية الدراما. هذه هى مسئولية المعلم لضمان أن تكون العناصر الفنية ملائمة للدراما.

> بالإضافة إلى الطالب الذي يتعلم، فإن القوة الأكثر أهمية في البرنامج التعليمي هو المعلم. مهمة المعلم هى أن يرى التأثيرات المختلفة التي تحيط بالطالب، وقد تم اختيارها وترتيبها لتعزز التعلم (Gagne, 1974, p.2)

في مجال الدراما التعليمية، من المهم أن نأخذ في الاعتبار كيف سيتم استخدام العناصر الفنية في مواقف مختلفة. إن دور المعلم هو اختيار العناصر الفنية اعتماداً على قدرتها، على جلب الخبرة والفهم الثقافي والعاطفي للمشاركين، وأن يضمن أن نشاط الدراما هادف وفعّال. وهذه الحالة، يمكن للعناصر الفنية أن تضيف خبرة جديدة للطلبة. هكذا، يمكن للمعلم أن يقدم الموضوعات والسياقات الملائمة للدراما، وينظم الوقت والمكان لكي يتصرف الطلبة بناء على العالم الممتلئ بالأجسام والموضوعات، التي تُخَدّم على تبنّى انبثاق العمليات وفهم الموضوع المندمجين فيه. يريد المعلم الدقيق تقديم بيئة لقاعة الدرس حيث التجربة الشعورية، قد تم تعضيدها، يمكن أن تكون مشاعر وفكر الأطفال مفيدا من خلال معالجة المواد المختارة بعناية.

> في بعض الأحيان، يحتاج الطلية الصغار، وأحياناً الأكبر سناً، إلى رمز مادي لمساعدة التزامهم وفهمهم. بهذه الطريقة، يتعلم الطلبة التجسيد، ليس فقط من خلال اللغة، لكن أيضا من خلال الرمز، الذي بطبيعته مسرحي. هذه

> التقنية طريق ممتاز للمعلم، لاكتشاف نوع الشخص الذي يتوقع الطلبة لقاءه. قد يريد أن يعرض الخصائص الأخرى (متسقة مع أفكار الطلاب) لكي يعطيهم فرص لاستكشاف المشكلة بعمق أكثر (Morgan, 1986, p.146).

من المهم في هذا السياق التشديد على أن ذلك النجاح في استخدام العناصر الفنية، قد يبدو معتمداً أكثر على درجة حساسية وخيال وإبداع المعلم، أكثر من اعتمادها على أى مهارة شخصية في تحفيز صنع الصورة، تلك التي يمكنها أن تحدث، وأن تستعمل بحكمة. هكذا، يلعب المعلم جزءاً مهماً جداً في تطوير المشاركين في عملية الدراما كوسيلة تربوية فنية.

يبرز هذا الفصل أهمية اللغة في مجال الدراما التعليمية، ويقترح أن استخدام العناصر الفنية، ليس مهما للمشاركين عندما يكون موضوع الدراما مألوف لهم. على النقيض من ذلك، هناك حاجة لاستخدام العناصر الفنية، عندما يكون الموضوع غير مألوف للمشاركين. في بعض الحالات يساعد استخدام العناصر الفنية على تحسين قدرة الطلبة على تخيل أشياء خفية، وأن يفكروا ويشعروا من وجهة نظر أخرى. هناك دور حاسم للمعلم، لمعالجة وتطوير وسيلة الدراما التعليمية، ولإتاحة الفرص للطلبة للتعلم. على أي حال، فإن الاكتشاف الرئيسي هو أن استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية ليست ذات شان بالنسبة لأعمال الطلبة كما دلل بياجيه خصوصاً فيما يتعلق بمرحلة العملية العيانية. يبدو أن لها علاقة بشأن الألفة وعدم الألفة مع الموضوع المختار وإستراتيجية المعلم في تطوير العنصر/العناصر الفنية في نشاط الدراما التعليمية.

الاستنتاجات الرئيسية للبحث

كان الغرض من هذه الرسالة هو إجراء استكشاف استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية في المدارس الابتدائية. الاستنتاجات الرئيسية الآن في حاجة إلى تسليط الضوء عليها. تتعلق القضايا الرئيسية بما يلي:

1) معرفة آراء كتاب آخرين حيث تساعد على توضيح وجهات النظر
2) الدراما التعليمية كعملية اجتماعية
3) المعلم كميسر
4) المغزى التربوي للموضوعات المألوفة وغير المألوفة وسياق المضمون
5) تطور اللغة في سياق ملموس
6) العناصر الفنية في الدراما التعليمية

(1) معرفة آراء كتاب آخرين حيث تساعد على توضيح وجهات النظر

من خلال استعراض الدراسات الأدبية، كان من الممكن أن نلاحظ أنه حتى الآن لا أحد اهتم لاستكشاف خصوصية استخدام العناصر الفنية (أي استخدام المكان، والملحقات، والملابس والموسيقى والمؤثرات الصوتية، والمناظر، والإضاءة) كجزء من الدراما التعليمية في تعزيز تعلم

المشاركين، في نفس التوجه، على سبيل المثال، جوردن كريج، وبريخت وغيرهم استخدموا العناصر الفنية في المسرح. بالتأكيد لا سليد، وواي، وهيثكوت، وبولتن ولا أي كاتب آخر في الدراما التعليمية ناقش نتائج التعلم المتصلة بهذه العناصر. أثبتت آراء إثنين من المخرجين المهمين، والذين يمتلكون رؤية المسرحية على وجه التحديد في استخدام العناصر الفنية، والتي تفيد في التركيز على الدراسة الحالية. كان أول جوردن كريج والذي عرف أهمية العناصر الفنية في خلق المزاج والجو العام للمسرحية على المسرح، وبالتالي خلق المستوى الروحي للجمهور، من خلال اللون، والصوت، والضوء، والخط، والحركة الخ. أعرب عن اعتقاده بأنه يجب تقديم عناصر فن المسرح بطريقة متناغمة من أجل خلق التعبير العاطفي للجمهور، وتعكس الروح الشاعرية للعرض. في المقابل، يستخدم بريخت عناصر المسرح من أجل تحقيق المسافة بين الجمهور وما يحدث على خشبة المسرح من خلال التغريب. لقد أراد أن يكسر ويحطم 'حساس الشعور والجو العام من أجل تحفيز الجمهور ليكون على وعى بالموقف على خشبة المسرح، من أجل فهم موقفه الاجتماعي، والتزاماته والظروف في المجتمع. وقد ظهر هذا التمييز ليكون محوريا في الطريقة التي يتم بها استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية، والتي سوف يعاد إلى هذا لاحقا.

وخلال المناقشة لملامح المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية، من أجل وضع إطار لكل مصطلح، ظهرت مجموعة مختلفة من القضايا، على سبيل المثال، يتم تقسيم العمل في المسرح إلى منطقتين؛ على الجانب الأول الممثلين على خشبة المسرح، والجمهور من جهة أخرى. ومع ذلك، فإن الفعل في الدراما التعليمية يكون في وحدة عضوية واحده.

وهذا يعني أن هناك في المسرح "مسافة جمالية" وهى الفارق بين تحديد الحدث على خشبة المسرح والجمهور. ومع ذلك، في الدراما التعليمية، يدرك جميع المشاركين أنهم يشاركون في الأحداث، حتى إذا كان هناك مجموعة تشاهد الحدث. تكون المسافة الجمالية مكسورة لأن هناك وحدة واحدة، "وحدة جمالية"، وهذا هو، لا يوجد فصل بين الفعل والمشاركين. هذه الوحدة الجمالية هي سمة فريدة في الدراما التعليمية، والتي تساعد على أن يندمج المشاركين في الموضوع، ليس فقط على الصعيد الفكري، بل أيضا على مستوى الشعور.

وبالتالي، التمييز الأساسي بين الدراما التعليمية، والمسرح، هو أن العمل المسرحي يمتلك شكلا وتركيبا واعيا محددا مسبقا، بينما الدراما التعليمية تعتمد على التلقائية. ومن المعروف أن العرض المسرحي ينتمي إلى المخرج والممثلين وغيرهم من الفنانين. في الدراما التعليمية المجال لا ينتمي إلى فعل خارجي. ولذلك، فإن تطور درس الدراما يكون نتيجة للتفاعل بين المشاركين أنفسهم أثناء الفعل. في هذا الصدد، يكون دور المعلم حاسما للتعامل مع مجال الدراما التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المحددة.

يبدو أن هناك منظورين: أولئك الذين يؤكدون على ضرورة الدراما التعليمية كوسيلة الخاصة والتي تحتاج إلى المشاركين والمكان والأفكار وبعض العناصر المسرحية مثل التركيز، والتوتر، والملحقات ... الخ، وأولئك الذين يفضلون المسرح باعتباره وسيلة رئيسية لتعليم التلاميذ من خلال الفنون. هذا النقاش يقود إلى الانقسام، بينما هناك خصائص متماسكة حيث يمكن أن تساعد في توضيح الموقف وتجنب المواجهة. في

بعض النواحي الدراما والمسرح يشيرا إلى مسائل مختلفة وفقا لإنتاجهم، ولكن لديهما عديد من التشابهات في سياقهما. تكون أوجه التشابه الرئيسية هي العمل الجماعي، واللغة، والخيال، والتمثيل، والشكل، والتواصل، والعرض.

(2) الدراما التعليمية كعملية اجتماعية

بينما يهتم سليد وواى بتنمية الفرد من خلال عملية الدراما التعليمية، ترى هيثكوت، ويرى بولتن وغيرهم بأن الدراما التعليمية باعتبارها عملية اجتماعية. أوضحوا جميعا على أهمية الفرد والمجموعة.

تكون الدراما التعليمية عملية ديناميكية جماعية. كل عضو من أعضاء المجموعة يتفاعل مع الآخرين، ويقدم نفسه على أنه ينتمي إلى المجموعة داخل الوحدة الاجتماعية والجمالية. وهكذا، تكون الدراما التعليمية اتصال اجتماعي تفاعلي بين المشاركين. كما ذكر فيجوتسكي، وبرونر، وآخرون إلى أن العملية الاجتماعية هي عامل قوى في تعزيز تعلم التلاميذ لأن خبرة في هذه العملية عقلية وجسدية وعاطفية. وبعبارة أخرى، في مجال الدراما التعليمية، ويتم الاستكشاف والتقييم والاستفادة من الأفكار والحركات والمشاعر (في لعب دور، وخارج الدور).من خلال التفاعل مع الآخرين والبيئة، تتاح الفرصة للمشاركين للتجربة مع سلوكيات جديدة ، وتلقي ردود الفعل من الآخرين في المجموعة فيما يتعلق بآثار سلوكهم.

ومن ثم، هناك علاقة بين المشاركين والموضوع بحيث يمكن للمشاركين أن يتفهموا الموضوع المندمجين فيه، كما تشارك استجابات التلاميذ في تشكيل القيم والمواقف والأدوار والثقافة.

لأن الدراما التعليمية هى عملية جماعية اجتماعية، فهناك تعقيد في هذه العملية. هذا يعني أن هناك عددا من العوامل التي تؤثر في مجال الدراما

التعليمية مثل رغبات التلاميذ، وإرادتهم، وخيالهم، وشعورهم، والعلاقات المختلفة بين التلاميذ والمعلم والبيئة المحيطة بهم. لذا، فإن الفعل في الدراما التعليمية يكون داخليا وخارجيا. الفعل الداخلي يتعلق بالمعرفية إلى مستوى الشعور. الفعل الخارجي يتصل بالأنشطة البدنية أو اللغة الشفاهية أو كليهما حيث يكون التلاميذ مندمجين.

ومن ثم، كانت هناك مشاكل في تعريف أو تحديد نتائج التعلم من درس الدراما. تكون التجارب في المختبرات مناسبة لعلماء النفس للمراقبة والقياس والتحليل الإحصائي. من ناحية آخرى، تعتبر مجال الدراما التعليمية نشاط للفصل، وهى تنطوي على عمليات فردية واجتماعية. وهكذا، فإنها تكون نشاط مركب. لذا، كان هناك حاجة إلى ابتكار طريقة قادرة على تحديد وتحليل نتائج التعلم من أنشطة التلاميذ. وساعدت الدراسات الأدبية، وفحص المضمون لاستنباط نظام لتقييم نتائج التعلم. هذا النظام قد ساعد أيضا في مجال الدراما التعليمية.

(3) المعلم كميسر

كما سبق شرحه، تكون الدراما التعليمية عملية ديناميكية تلقائية، ونتائج التعلم تعتمد على التفاعل بين المعلم والمشاركين والبيئة المحيطة بهم. في هذا الصدد، النظرة لنشاط الدراما التعليمية لا يمكن أن يترك لمخيلة المشاركين، على أمل أنهم سوف يحرزوا تقدما عن طريق الصدفة. في الواقع، هناك دور مهم للمعلم لتوجيه المشاركين في مجموعات، أو بشكل فردي، من خلال هذا النشاط.

تم التعرف من خلال الدراسة، أن واحدا من أهم العوامل لوحظ في مجال الدراما التعليمية، هو أهمية قدرة المعلم كميسر للتعلم. فإنه يكون من واجب المدرس أن يحقق للمشاركين ما يسميه فيجوتسكي "منطقة التطور المعرفية" والتي يمكن أن تساعد الأطفال على تمديد علمهم عن أنفسهم والعالم من حولهم. إنه المعلم الذي يمكن أن يسهل جهود التلاميذ لبناء أفكارهم، وتمكينهم لعمل صلة بين تجربتهم في العالم، والمعنى في الدراما، بحيث يكون كلا من الفهم والتعلم ينشأ من النشاط. من المهم أن يكون المعلم ليس فقط ينقل المعرفة للتلاميذ ولكن أيضا يصوغ فرصة لهم لإبداع أفكارهم الخاصة. من أجل هذا، تحقق أنشطة الدراما كامل إمكاناتها التعليمية، ويجب على المعلم أن يكون واعيا لدوره في عملية التعلم في مجال الدراما التعليمية. يمكن للمعلم تحديد الأهداف لنشاط الدراما مع محاولة تخطيط وتنظيم العمل. كما أنه يكون حيويا تحديد واختيار المواد المفيدة والعناصر الفنية من أجل تحقيق التفاعل الأكثر فائدة بين المشاركين، وخلق بيئة الجو العام للدراما.

من خلال رد الفعل والملاحظة، ويمكن للمعلم ترتيب وبناء المجال في الدراما التعليمية، ووفقا لذلك، يمكن تقييم التقدم الفردي، ومحاولة إشراك كل عضو من أعضاء المجموعة كوكيل نشط في الحالة الدرامية. يوفر المعلم فرصا لتطوير قدرات الطلاب الإبداعية. الأدلة من البحوث حددت استراتيجية واحدة رئيسية تستخدم من قبل المعلم وهى إعداد مساحة العمل لنشاط الدراما. واحدة من العوامل الهامة حول المكان هو خلق المناخ الذي يمكن أن يعزز إشراك التلاميذ في العمل. وبالتالي، كان من المهم أن نفهم العلاقة بين المكان والموضوع الذي قد يتطلب مساحة مفتوحة، مساحة مغلقة، مساحة صغيرة أو مساحة كبيرة. إذا لم تكن هذه المساحات

متاحة، ويجب على المعلم على الأقل ضمان أن تكون موجودة في مخيلة التلاميذ.

واحدة من استراتيجيات التدريس الأكثر فعالية في الدراما التعليمية هى المعلم في الدور، حيث يصبح المعلم جزءا من نشاط الدراما. في الواقع، يوجه نشاط الدراما التعليمية حول المعلم في الدور، وهذا يعطى شراكة بين المعلم والأطفال، كعامل تطوير نشاط الدراما. تنبع صعوبة المعلم من حقيقة أنه يمكن أن يكون في لعب الدور في مستويات مختلفة، وبالتالي، فإنها يجب تحديد المستوى الملائم للموقف الدرامي، من أجل إدارة نشاط الدراما، وإحداث خبرات التعلم للمشاركين.

في المسرح، من وجهة نظر لستانسلافسكي، "إذا لو" يمكن أن تعزز قدرات الممثل للمساعدة في أن يندمج في الشخصية. يمكن أن تساعد الممثل في تقدير الشعور الداخلي لنفس إنسانية آخرى. عندما يستخدم المعلم "إذا لو" في مجال الدراما التعليمية، فإنه يحتاج إلى تأسيس الموقف بالنسبة للمشاركين، وبناء التصور في لحظة الدرامية، أو أن يكون في لعب الدور من أجل تحريك الدراما، من العالم الحقيقي إلى العالم الرمزي أو من نقطة إلى نقطة أخرى.

من وجهة النظر البرختية يمكن للتغريب أن يصنع مسافة بين الفعل على المسرح وبين الجمهور من أجل التعرف على الموقف من وجهة نظر أخرى. المعلم، في الدراما التعليمية، ويمكن استخدام التغريب من خلال التفكير أو استخدام العناصر الفنية الحقيقية أو كليهما لتحقيق المسافة بين

الحدث والمشاركين. وهذا يمكن أن يساعد المشاركين على تحليل وتقييم الحظة الدرامية، وبالتالي، فإنهم يمكن أن يدركوا ويفهموا الموقف.

هذا هو المعلم الذي يسترعي انتباه التلاميذ على جوانب الشكل والمضمون في مجال الدراما التعليمية.

(4) المغزى التربوى للموضوعات المألوفة وغير المألوفة وسياق المضمون

هذا البحث لا يوفر فقط توضيحا لبعض القضايا ذات الصلة لاستخدام العناصر الفنية، ولكنه يعتزم أيضا تقديم طرق جديدة لإعداد هذه العناصر. وبالتالي، فإن الدلائل تشير إلى نقطة هامة، وهى تكون أن استخدام وعدم استخدام العناصر الفنية ليست مسألة لها علاقة بأعمار التلاميذ، كما أكد بياجيه وخاصة فيما يتعلق مرحلة العملية العيانية. ويقترح البحث إلى أن نظام الذي وضعه بياجيه أكثر جمودا. إن تطوير عملية التعلم هو أكثر تعقيدا بكثير مما يسمح به بياجيه، وتعتمد أكثر على تجربة العالم المادي، والعمل مع وسائل الإعلام المختلفة في كثير من المواقف. في هذا المعنى حتى بدون استخدام العناصر الفنية، يمكن لمجال الدراما التعليمية خلق سياق مضمون للموضوع. ومن هنا يندمج المشاركون في وسط اجتماعي، وبهذه الطريقة يحاولون جعل المعنى من خلال التجربة، ومن خلال التأمل في هذه التجربة يمكن تطبيقها في حياتهم الخاصة. يوفر هذا سياق مضمون للمشاركين والتي تعطى لهم إحساس إنساني من الخبرات، والتي تشجعهم على التفكير من وجهة نظر أخرى. يمكن لاستخدام العناصر الفنية تعزيز قدرة مجال الدراما التعليمية،

في خلق وتوفير سياق مضمون والذي يوفر المعنى للمشاركين. التفاعلات الاجتماعية، وبخاصة تلك التي تحدث بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال والأشياء، يمكن أن يسهل مسيرة التنمية من خلال تعريض الطفل إلى وجهات النظر الأخرى، والأفكار المتصارعة التي قد تشجعه على إعادة التفكير أو إعادة النظر في أفكاره.

إذن يكون هذا النهج، من الدراسة، لا يتعلق كثيرا بمسألة النظر في التطور المنطقي والطبيعي للتلميذ، ولكن الاستجابة لألفة وعدم ألفة الموضوع المختار للتلميذ، واستراتيجية المعلم في تطبيق العنصر أو العناصر الفنية في نشاط الدراما. ينبغي أن يكون استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية في هذا الإطار. ومع ذلك، هناك العديد من المناسبات، وخاصة عندما تتعامل الدراما مع موضوعات مألوفة، عندما لا تكون هناك حاجة لأشياء فعلية أو عناصر فنية.

تكون القوة الكبيرة للدراما التعليمية في أنها مجال يعمل فيه معا المعلم والتلاميذ على حد سواء في عالم متخيل. ومع ذلك، في الموضوعات المألوفة، سوف يكون نشاط الدراما في مجال من خلال فكرة في مكان ووقت وناس متخيلون، وأساسا هذا هو كل ما هو ضروري لتحقيق هذه الدراما في هذه الحالة. في هذا السياق، تولد الدراما من خيال المشاركين، لأنه لا توجد عناصر فنية حقيقية. من خلال هذا الإدراك الخيالي من المشاركين، فإنهم يمكن أن يدركوا التصورات حول الشخصيات، الأشياء، والفكرة، والشعور، والموقف،...إلخ، وفي الحالة التي لا توجد فيها العناصر الفنية الحقيقة في نشاط الدراما، والموضوع يحتاج إلى شرح،

تبريرات، وفهم، يمكن التفسيرات اللفظية وغير اللفظية أن تلعب دورا هاما في الاتصال في هذا الموقف.

هذا يمكنه أن يصنع معنى للموضوع، ويخلق سياق مضمون من خلال اللغة والحركة. يمكن لمجال الدراما التعليمية أن يوفر بذلك مجالا أكبر لاستخدام اللغة والحركة، من أجل شرح واستيعاب المناسبة، ويمكن أيضا أن يوضح الموقف. هذا لا يعني أن يتم تجاهل هاتان الميزتان عندما يتم استخدام العناصر الفنية. عموما كلتاهما مهمتان في مجال الدراما التعليمية، لكنهما بحاجة إلى مزيد من التركيز في نشاط الدراما عندما لا يتم استخدام العناصر الفنية.

في دراما حيث الموضوع غير مألوف للمشاركين، يمكن استخدام العناصر الفنية أن يساعد التلاميذ في الاندماج في سياق مألوف، والذي يمكنهم من أشكال وأنماط مجردة، والتفكير من وجهات نظر أخرى. التفاعل بين خيال التلاميذ والعناصر الفنية الحقيقية يمكن أن يساعد في تحفيز عقل التلاميذ العقل ليكونوا على وعى بالمعنى. وبعبارة أخرى، فإن الحالة الدرامية تتعلق حتما إلى حياة وثقافة، لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية، وفي هذا المعنى يمكن للعناصر الفنية أن توفر وسائل فعالة لتعكس هذه الحياة والثقافة. التواصل بين المشاركين وهذه الثقافة يخلق سياق مضمون، هذا السياق له معنى. داخل هذا السياق، هناك علاقة منطقية بين الكلمات ومعانيها، وبين التعبير عن الشعور والتعبير الجسماني، وبين الأفكار، وجميع هذه العناصر. توفر الموضوعات العملية سياقات والتي من خلالها يكون تطور تعلم التلاميذ، وفهمهم، ومن ثم يمكن أن ينسقا ويتسعا داخل التفاعل الاجتماعي.

(5) تطور اللغة في سياق ملموس

كما أشار كل من فيجوتسكي وبرونر من قبل، أن السياق الاجتماعي حيث تأخذ اللغة مكانا يبدو هذا ذو معنى لأن هناك تفاعل بين الأفعال واللغة في سياق ملموس. وبالتالي، يكون مجال الدراما التعليمية سياق حيث يمكن تطوير وتعزيز اللغة. يتضح بجلاء من البحث أن التلاميذ في مجال الدراما التعليمية يمكن أن يحسنوا لغتهم (الشفوية والكتابية) لأنهم يمارسون اللغة داخل سياق والذي وافقوا عليه أن يكون حقيقيا. في هذا السياق، يكون هناك نتيجة حيث يدرك ويفهم المشاركين اللغة في موقف متماسك لأن هناك توافق بين الحالة واللغة والهدف. في هذا الصدد، يمكن أن يوفر مجال الدراما التعليمية وسيلة لفهم ليس فقط ما يقوله الآخرون، بل أيضا ما يقوله المتحدثون أنفسهم في الدور أو خارج الدور. كان يوجد حالات بالفعل حيث ظهرت اللغة لخدمة صنع الاعتقاد، لفتح النقاش، لفتح النقاش، لخلق صور غير مرئية، لتعمل كرمز لوصف الأشياء أو الموضوعات، لتوفير وسيلة للتفكير، وفهم المفاهيم. كانت هناك أيضا حالات حيث كانت تستخدم اللغة للتعبير عن المشاعر والعواطف. في هذا المعنى، يمكن أن يحسن مجال الدراما التعليمية لغة المشارك، لتطوير التفسيرات التي تصنع منطق للآخرين ونفسه.

من البحث الذي أجرى في مسألة استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية في المدرسة الابتدائية، فقد كان من الممكن أن تقرر الدراسة توضيح مجالات تحتاج إلى توصيات تتعلق القضايا التي نوقشت خلال هذه الدراسة، وكذلك مجالات تتطلب مزيدا من استكشاف البحث.

(6) العناصر الفنية في الدراما التعليمية

اختلاف مهم بين المسرح والمسرح التعليمي والدراما التعليمية وهو أن قوة المسرح في كونه مكانا لتجمع الفنون. أساسا، في المسرح وفي المسرح التعليمي هناك مجموعة متنوعة فضلا عن أنها وحدة لاستخدام عناصر مختلفة مثل الموسيقى، والأزياء، والملحقات، والإضاءة، والأقنعة والمناظر. ويمكن استخدام جميع هذه العناصر لدعم موضوع العرض المسرحي. ومع ذلك، في مجال الدراما التعليمية، العناصر الفنية، "البيئة مثيرة"، يمكن استخدامها في عدد من الطرق، عاكسة مجموعة متنوعة من الاتجاهات والتي يمكن أن تتخذها الدراما. أولا، يمكن استخدام العناصر الفنية كبداية لدرس الدراما. ثانيا، يمكن استخدامها لخلق وهم للواقع في داخل الموقف. ثالثا، يمكن استخدام العناصر الفنية لتوفير رمز والذي يحفز المشاركين على قبول موقف آخر وزمن آخر. أخيرا، يمكن أن يطلب من المشاركين تقديم وتهيئة بيئة درامية بأنفسهم، وهذا يمكن أن يساعدهم على التعلم من خلال الفعل (الممارسة)، وكذلك لتعزيز حسهم الجمالي.

أظهرت الدروس الموضحة هنا أنه من خلال استخدام العناصر الفنية، كان هناك تعزيز القدرة على الرمزية. يبدو أن استخدام العناصر الفنية يمكن أن يخلق بيئة خيالية للمشاركين في عملية الدراما التعليمية. يمكن أن يثري "إذا لو"، وخلق استعداد للتخيل حول الموضوع المعنى. وبعبارة أخرى، يمكن استخدام العناصر الفنية لتعزيز مستويات التصور في العالم المتخيل للدراما، بحيث يتم تشجيع المشاركين ليشعروا بعمق أكثر حول الموضوع المندمجين فيه. هذا التعزيز يمكن جلبه من قبل المزاج أو من

الجو العام، من خلال بناء توتر أو من خلال تسليط الضوء على النقيض. وهكذا، يمكن للعناصر الفنية كجزء من عملية الفنون تساعد على تحقيق " شعور ذكي" من خلال خلق أشكال شعورية أو رمزية. وبالتالي قد تكون العاطفة في الدراما أعمق وأكثر شدة.

يمكن استخدام العناصر الفنية المشاركين على العمل تحت مظلة من الجوانب الفنية. وهذا يعني أن المشاركين يندمجون في الاستخدام المباشر لمواد في مجال الدراما التعليمية، حيث يشاركوا في منتج فني. بالتالي يكون هناك تقدير حيث ينبت من خبرة المشاركين من قيامهم بعمل فني، ولهذا، يمكن القول أن الاعتماد على التلاعب مع المواد والمعارف والمهارات، يمكن اكتسابها من خلال تنفيذ المنتج الفني. في هذا الصدد، إن استخدام العناصر يكون تربية جمالية، إنها تكون فعل/صنع، فعل/عمل، فعل/شعور (Abbs,1987). من خلال هذه العملية، هناك اندماج ونشاط جمالي لكل من الفرد والمجموعة والتي يمكن من خلالها تبادل الخبرات لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

التوصيات

لقد وفرت هذه الدراسة دليلا على أن واحدا من أهم العوامل في عملية الدراما التعليمية هو المعلم. إنه تصرفات المعلم التي تحدد ما إذا كان أو لم يكن استخدام العناصر الفنية تطور التعلم. ومع ذلك، كان من الواضح أن هناك حالة عدم يقين وقلق، بالنسبة لبعض المدرسين، وحول قضية الدراما التعليمية. وضحت هذه الدراسة على أن هناك دورا هاما للمعلم الذي يستخدم الدراما التعليمية. يجب أن يكون مدرس الدراما التعليمية ماهرا ومرنا مع مفردات مجال الدراما التعليمية. لا يكون فقط قادرا على ترتيب مكان درس الدراما، واستخدام العناصر الفنية، وخلق البيئة للموضوع، والتعامل مع المشاكل الدرامية، لكنه يجب أن يكون قادرا 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. علاوة على ذلك، لقد حاولت هذه الدراسة أن تقدم أن استخدام العناصر الفنية في مجال الدراما التعليمية هو مترابط عضويا مع الفن المسرحي.

وبالتالي، يبدو أنه ينبغي للمعلمين الذين يستخدمون الدراما التعليمية في عملهم، يجب أن يتدربوا على فن المسرح إلى درجة أنهم يجب أن يكتسبوا المهارات والمواقف التي توضح الشكل الجمالي المناسب من فن المسرح. 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.

هناك، بالتالي، هناك حاجة لتدريب المعلمين من خلال برامج تدريبية لتعزيز مهاراتهم ومعارفهم حول استخدام الدراما التعليمية. وهذا يمكن أن يحل سوء التصور وسوء الفهم، للعديد من المعلمين عن الدراما التعليمية، من ناحية أخرى، دعمهم ومساعدتهم لتنفيذ أفكارهم من خلال نشاط الدراما.

وينبغي للمعلمين الذين يستخدمون الدراما توفير التركيز على مجالات التعلم، ومشاكل واحتياجات التلاميذ. لا يجب للتدريب العام للدراما التعليمية، أن يساعد الفرد فقط وإنما أيضا المجموعة. وبالتالي، فإن المعلم بحاجة إلى معرفة كيفية تقييم فرص التعلم للمشاركين في مجال الدراما التعليمية، حتى أنه يمكن أن يتوقع على نحو أفضل أنواع التعلم المعنية.

أثبتت هذه الدراسة أن استخدام العناصر الفنية يوفر للتلاميذ والمعلمين سياق تعليمي مناسب، خاصة عندما يتم التعامل مع موضوع غير مألوف. وبالتالي، فمن المهم للمعلم استخدام العناصر الفنية عندما يكون موضوع الدراما غير مألوف للمشاركين. وهذا يمكن أن يساعد على خلق بيئة للمشاركين، وبالتالي تعزيز تعلمهم حول الموضوع المعنى، كما يعمل المشاركون داخل سياق مضمون والذي يوفر شكلا للمعنى والشعور، لهذا الدراما التعليمية وسيلة تربوية فنية.

يتضح من البحث الذي أجرى أن بعض المعلمين أوضحوا حاجة المدرسة على القيام بدور أكثر نشاطا في توفير الفرص، الوقت والعناصر الفنية الضرورية اللازمة للمدرسين لتطوير أعمالهم الدرامية.

مزيد من مجالات البحث

سوف يكون من الضروري إجراء المزيد من الدراسات التفصيلية لتحديد الآثار المترتبة على استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية، والمتغيرات الخاصة مثلا، التطور العقلي، التطور الاجتماعي، التطور الجسدي، والتطور العاطفي. في هذا الصدد، هناك حاجة إلى مزيد من البحث في قضية معينة لتطوير التعلم من خلال العناصر الفنية من أجل إعطاء مزيد من التوضيح لهذا الموقف.

من الواضح أن هناك حاجة مستمرة لدراسة استخدام العناصر الفنية ليس فقط في المدارس الابتدائية، ولكن أيضا في المراحل الأخرى من التعليم، لاختبار الفرضية القائلة بأن استخدام العناصر الفنية هو عامل قيمي، خصوصا في التعامل مع موضوعات غير مألوفة، على سبيل المثال، وكيفية تعامل التلاميذ مع العناصر الفنية، وكيفية التلقي لها، وإبداعها، واستخدامها.

يمكن إجراء مزيد من البحث لتحقيق متغيرات مستقلة أخرى مثل الخبرة في مجال التدريس، خبرة المجموعة أو التطور الشخصي للأطفال المشاركين في الدراما التعليمية، من أجل صياغة سياسات تتعلق بمجال الدراما التعليمية. بشكل واضح مجموعة من المناهج قد تستخدم، ولكن دراسة

الحالة، تضمنت بحث المعايشة، والملاحظ المشارك، ومن المرجح أن يكونوا أكثر فعالية.

وقد اقترح الباحث بالفعل، في الفصل الخامس، مجموعة من المعايير من أجل تحقيق نتائج التعلم من مجال الدراما التعليمية. فإنه قد يكون من المفيد في محاولة لوضع نهج بديل للتقييم حيث قد يأخذ بها البحث في هذا المجال، أو التركيز على بعض العناصر من نتائج التعلم، مثل المعارف اللفظية، والاستراتيجيات المعرفية، والمواقف.

مجال آخر من مجالات البحث لدراسة أكثر عمقا في المهارات والمعلومات والعناصر الفنية التي يحتاجها المعلمون، لتطوير قدراتهم ومعرفتهم في استخدام الدراما التعليمية. من المهم التواصل مع المعلمين لتحديد هذه الاحتياجات، من أجل التعرف على التأثير المحتمل لأدوارهم في ضوء تصوراتهم عن مجال الدراما التعليمية. في هذا الصدد، سيكون من المفيد، بالتالي، إذا كان يمكن تحقيق مزيد من البحث والتحليل لخصائص المعلم الذي يستخدم الدراما، والمهارات المطلوبة وكذلك التدريب اللازم له لكي يحقق درس دراما ناجح.

تكون العلاقات مع التلاميذ، وأساليب إدارة الفصل، ذات أهمية حاسمة في مجال الدراما التعليمية. بالتالي، يكون من المهم استكشاف وفهم أكثر عمقا، ما هي سمات دور المعلم في الدراما التعليمية، خصوصا عندما يتم استخدام العناصر الفنية.

قد يشجع هذا البحث دراسات متعلقة بآثار المواد المختلفة والعناصر الفنية التي تعزز تعلم التلاميذ في مجال الدراما التعليمية، على سبيل المثال التلفزيون والكوم والكومبيوتر والفيديو وغيرها من التقنيات الحديثة.

أخيرا، يبدو أن هذه الدراسة أوضحت كيف يكون استخدام العناصر الفنية مهم في الدراما التعليمية كوسيلة تربوية فنية. لعل هذه الدراسة سوف تحفز الجهود والتوعية، في اتجاه استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية للعاملين ومحبي هذا المجال الى يساهم في تكوين شباب أجيال المستقبل.

ملحق 1

تصميم برنامج المقابلة الشخصية لاستنباط ردود فعل المعلم لاستخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية

[ملحوظة: تم استخدام هذا البرنامج بمرونة وحساسية، والأسئلة تم وضعها كأدلة وأجندة عمل]

تعريف

في هذه الدراسة، فإن مصطلح "العناصر الفنية " يشير إلى استخدام المكان، والملحقات، والأزياء، والموسيقى، والمؤثرات الصوتية، والإضاءة. كل هذه العناصر تشكل البيئة الدرامية.

1 – ماذا تعني الدراما التعليمية؟

2 – ما هو نوع من الدراما الذي تفعله مع فصلك؟

3 – هل تستخدم في الدراما موضوعات المنهج الدراسي أو من خارج المنهج؟

4 – هل تعتقد أنه يمكن تقديم كل الموضوعات من خلال العناصر الفنية؟

5 – ما هي منطقة العمل التي تفضلها في درس الدراما؟

6 – هل تستخدم الملحقات في درس الدراما الخاص بك؟

7 – هل تعتقد أن استخدام الملحقات يمكن أن تساعد التلاميذ على الاندماج في الحدث أو يصرفها عنه؟

8 – هل تستخدم الأزياء في درس الدراما الخاص بك؟

9 – هل تعتقد أن استخدام الملابس يمكن أن تساعد التلاميذ على الاندماج في الحدث أو يصرفها عنه؟

10 – هل تستخدم الموسيقى أو المؤثرات الصوتية في درس الدراما الخاص بك؟

11 – هل تعتقد أن استخدام الموسيقى أو المؤثرات الصوتية يمكن أن تساعد التلاميذ على الاندماج في الحدث أو يصرفها عنه؟

12 – هل تستخدم المناظر في درس الدراما الخاص بك؟

13 – هل تعتقد أن استخدام المناظر يمكن أن تساعد التلاميذ على الاندماج في الحدث أو يصرفها عنه؟

14 – هل تستخدم الإضاءة في درس الدراما الخاص بك؟

15 – هل تعتقد أن استخدام الإضاءة يمكن أن تساعد التلاميذ على الاندماج في الحدث أو يصرفها عنه؟

16 – هل تستعير أي نوع من العناصر الفنية من مدرسة أخرى؟

17 – هل لديك مجموعة من العناصر الفنية في مدرستك؟

18 – ما هو دور المعلم خلال استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية؟

19 – هل تعتقد أن التلاميذ يستمتعون باستخدام العناصر الفنية؟

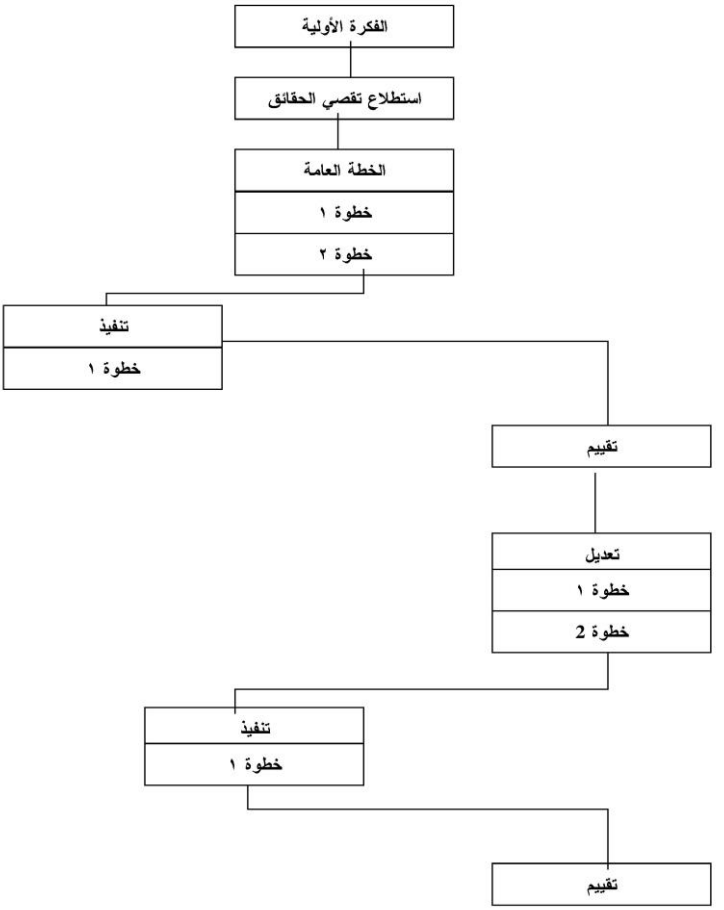
20 – هل تعتقد أن الجو العام في درس الدراما يتطور من خلال استخدام العناصر الفنية؟

21 – هل تعتقد أن التلاميذ يكتسبوا المزيد من الخبرة عندما تستخدم العناصر الفنية؟

22 – هل لديك أي شيء آخر كنت تود أن تقوله عن استخدام العناصر الفنية في الدراما التعليمية؟

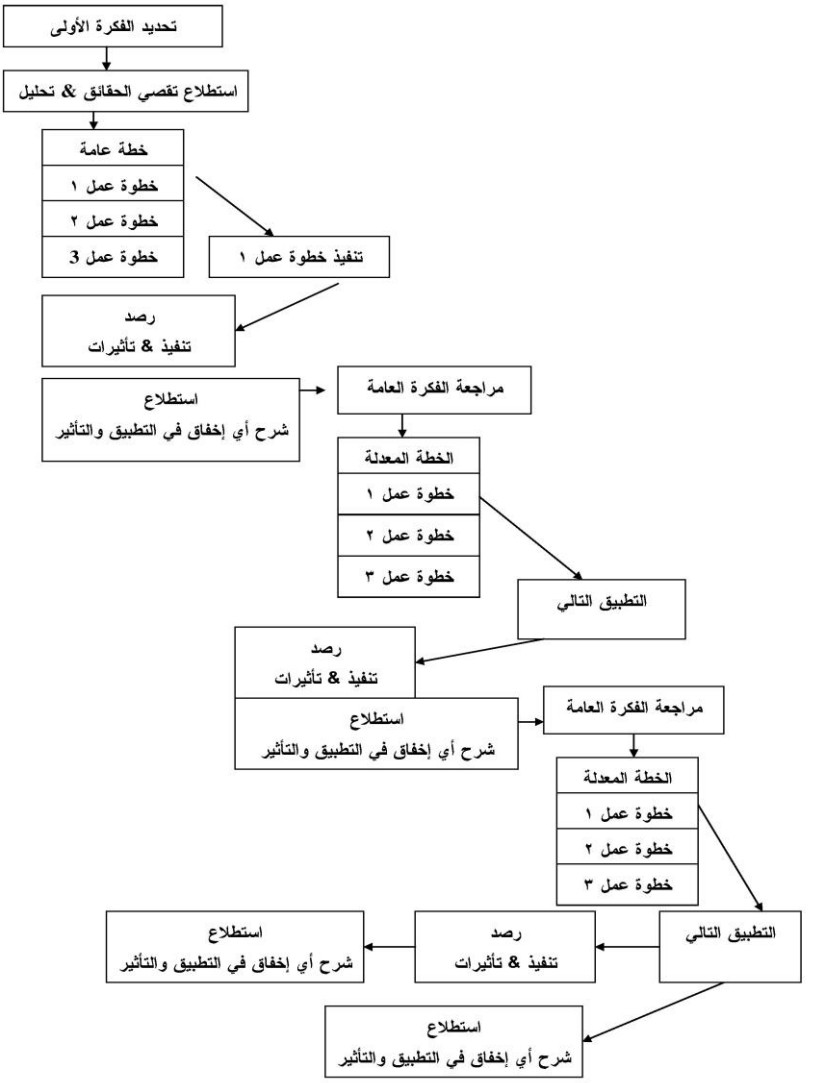
ملحق 2

شكل 1: نموذج ليون في " بحث المعايشة "



ملحق 3

شكل 2: نموذج إلنوت في " بحث المعايشة "



ملحق 4

برنامج الملاحظة لدرس الدراما

(ملاحظة: الملاحظون شجعوا على استخدام وحدة العشر دقائق بطريقة مرنة لكى يرصدوا الأحداث الهامة في درس الدراما وتكرر هذه الوحدة طبقاً لطبيعة الدرس في الدراما التعليمية)

اسم المدرسة: .....

تاريخ: ..... إلىوم: .....

المجموعة: .....(أ).....(ب).....

قائد درس الدراما: .....

الوقت: 1 -- البداية..... 2 -- النهاية.....

الموضوع: .....

الإختصارات

+ = استجابة إيجابية	0 = عدم الاستجابة
-- = استجابة سلبية	SP = المكان
P = الملحقات	C = الملابس
M = موسيقى	SE = المؤثرات الصوتية
S = المناظر	L = إضاءة

قبل درس الدراما

وصف الموقف .....

.....

خطوة العمل 1 (1–10 دقيقة)

المعلم: التفاوض حول الموضوع.....
داخل أو خارج الدور.....بناء التصور .....
تنظيم المكان.....
استخدام العناصر الفنية.....

الجوانب الفردية: اللغة الشفوية.....لغة الكتابة.....
لغة الجسد.....التعبيرات غير اللفظية.....
الوعي المكاني.....التعبير عن الشعور.....
الفرد مع مجموعة.....
الفرد مع كل المجموعة.....
الجوانب الاجتماعية: مستويات اندماج التلاميذ.. الوعي بالآخرين..
الوعي المكاني.....نشاط المجموعة .....
مساهمة التلاميذ.....

العناصر الفنية تساعد التلاميذ:

أ) أن يندمجوا في الشخصية الموقف .....
ب) أن يكونوا أكثر وعيا من حيث الموقع والإعداد للدراما....
ج) لخلق العالم التخيلي .....
د) إعاقة الموقف الدرامي وسلوك التلاميذ.....

ملحق 5

تصميم برنامج المقابلة الشخصية لاستنباط رأى الملاحظ بعد درس الدراما حيث تم استخدام العناصر الفنية

[ملحوظة: استخدمت الأسئلة بمرونة وكأجندة عمل.]

1- هل حقق المعلم أهداف الدرس الدراما؟

2 – هل ساعد استخدام العناصر الفنية على أن يندمج التلاميذ في الشخصية أو الموقف؟

3 – هل ساعد استخدام العناصر الفنية على أن يكون التلاميذ على وعى من الوقت الذي يتم فيه موضوع الدراما؟

4 – هل ساعد استخدام العناصر الفنية على أن يكون التلاميذ أكثر وعيا بالمكان والإعداد للدراما؟

5 – هل ساعد استخدام العناصر الفنية على مساعدة التلاميذ على خلق "العالم التخيلي ؟

6 – هل تحسن مستوى التلاميذ من الاندماج باستخدام العناصر الفنية؟

7 – هل استخدام العناصر الفنية ساعد على تحفيز نشاط المجموعة؟

8 – هل استخدام العناصر الفنية تساعد على بناء التصور ؟

9 – هل استخدام العناصر الفنية ساعدة خيال التلاميذ على التفكير في الموقف بشكل واضح؟

10 – هل قدم التلاميذ مساهمته الخاصة للدراما؟

11 – هل التلاميذ استمتعوا باستخدام العناصر الفنية؟

12 – هل استخدام العناصر الفنية أعاقة تفاعل التلاميذ في الدراما؟

13 – هل استخدام العناصر الفنية أعاق تطور عملية الدراما؟

14 – هل اكتسب التلاميذ خبرات نتيجة لاستخدام العناصر الفنية أم لم يكتسبوا؟

15 – ماذا تعلم التلاميذ ؟

16 – هل حدث أي شيء آخر في درس الدراما قد يكون قد ساهم في تحقيق أهداف هذه الدراما؟

ملحق 6

تصميم برنامج المقابلة الشخصية لاستنباط رأى الملاحظ بعد درس الدراما حيث لم تستخدم العناصر الفنية

[ملحوظة: استخدمت الأسئلة بمرونة وكأجندة عمل.]

1 – هل حقق المعلم أهداف درس الدراما؟

2 – هل كان التلاميذ مندمجين في الشخصية والموقف؟

3 – هل كان التلاميذ على وعى بالزمن حيث موضوع الدراما؟

4 – هل كان التلاميذ على بينة من مكان وموقع للدراما؟

5 – هل تم خلق "العالم المتخيل " في الدراما؟

6 – هل تحقق مستوى مشاركة التلاميذ بدون استخدام العناصر الفنية؟

7 – هل كان هناك التصور للموقف واضح بدون استخدام العناصر الفنية؟

8 – هل التلاميذ بحاجة إلى العناصر الفنية لمساعدة تفكيرهم في تخيل الموقف؟

9 – هل قدم التلاميذ مساهمتهم في الدراما؟

10 – هل استمتع التلاميذ بالدراما؟

11 – ماذا تعلم التلاميذ؟

12 – هل حدث أي شيء آخر في درس الدراما حيث قد يكون قد ساهم في أهداف هذه الدراما؟

ملحق 7

تصميم برنامج المقابلة الشخصية لاستنباط أراء التلاميذ بعد درس الدراما

[ملحوظة: استخدمت الأسئلة بمرونة وكأجندة عمل. العلامة X تشير إلى المجالات الرئيسية التي حددها الباحث لمتابعة اكتشافها]

1 ما هو شعورك تجاه X؟

2 – ماذا تبدو X ؟

3 هل استمتع بالدراما؟

4 كيف تعاملت مع X ؟

5 – كيف تصرفت شخصية X في هذه اللحظة؟

6 – ماذا حدث ل X؟

7 – هل أثرت X على الحالة الدرامية؟

8 – هل أثرت X على التفاعل خلال الدراما؟

9 – هل يتذكر أحد حدثا خاصا وهذا أمر مهم في الدراما؟

10 – هل يتذكر أحد موقفا خاصا قد كان مهما في الدراما؟

11 – هل واجهت صعوبة في الدراما؟

12 – هل فهمت شيئا جديدا نتيجة للدراما؟

13 – هل تعلمت شيئا من الدراما؟

14 – هل يمكنك أن تكتب رسالة تشرح.....X .....

15 – هل يمكنك رسم صورة تظهر.....X .....

المراجع

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

ABOU El-KHIR, MOHAMED (1988) Masrah el-tafl (child's theatre). Cairo, El-haia El-misria El-ama Llketab.

ADLER, HENRY (1967) Bertolt brecht's contribution to epic drama. In Directions in modern theatre and drama, edited by John Gassner. U.S.A, Holt, Rinehart and Winston, pp.309-317.

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

ALLENSWORTH, CARL and others (1976) The complete play production handbook. Edited by Ivan Butler. London, Robert Hall & Company.

ARISTOTLE (1972) The purpose and nature of drama. In The use of drama edited by John Hodgson. London, Eyre Methuen Ltd, pp.56-69.

BARTRAM, GRAHAM and WAINE, ANTHONY eds (1982) Brecht in perspective. London, Longman.

BECKER, H. S. (1958) Problems of inference and proof in participant observation. American Sociologi1cal Review, 1958, vol.23, no.6, p.652.

BELL, JUDITH (1987) Doing your research project. London, Open University Press.

BELSON, W.A. (1986) Validity in survey research. London, Gower Publishing Company Ltd.

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

BENTLEY, ERIC (1965) The life of the drama. London, Methuen.

BENTLEY, ERIC (1969) What is theatre? London, Methuen.

BEST, DAVID (1974) Expression in movement and the arts. London, Lepus Books.
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.
BOLTON, GAVIN (1986b) Drama in the curriculum. In Gavin Bolton selected Writings, edited by David Davis and Chris Lawrence. London, Longman, pp.222-231.
BRECHT (1986) Brecht on theatre, the development of an aesthetic, 18th ed. Translated by John Willett. London, Methuen.
BRITTON, J. (1970) Language and learning. London, Pelican Books.
BROCKETT, OSCAR G. (1969) The theatre: an introduction, 2nd ed. U.S.A, Holt, Rinehart and Winston.
BRUNER, J. (1961) The process of education. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
BRUNER, J. (1986) Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

BRUNER, J. (1986a) Play, thought and language. Prospects, Vol 16, Part 1, pp.77-83.
BRUNER, J and HASTE, H. eds (1987) Making sense, the child's construction of the world. London, Methuen.
BURGESS, R. G. (1984) In the field. London, George Allen & Unwin.
BURGESS, ROMA and GAUDRY, PAMELA (1986) Time for drama. Milton Keynes, Open University Press.
BURROUGHS, G.E.R. (1975) Design and analysis in educational research, 2nd ed. Oxford, Alden & Mowbray.
BURTON, E.J. (1955) Drama in schools. London, Jenkin.
CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION (1982) The Arts in Schools. London, Calouste Gulbenkian Foundation.
CANFIELD, CURTIS (1963) The craft of play directing. New York, Holt, Rinehart and Wiston.
CARR, W. and KEMMIS, S. (1986) Becoming critical: education, knowledge and action research. Lewes, Falmer Press.
COGGIN, P. A. (1956) Drama and education, an historical survey from ancient greece to the present day. London, Thames and Hudson.
COHEN, LOUIS and MANION, LAWRENCE (1980) Research methods in education. London, Croom Helm.
COOK, CALDWELL (1917) The play way. London, Heinemann.
COOK, CALDWELL (1974) cited in R. Courtney, Play, drama and thought. London, Assell.
COURTNEY, R. (1974) Play, drama and though, 3rd ed. London, Assell.
CRAIG, EDWARD GORDON (1911) On the art of the theatre. London, William Heineman.
CRAIG, EDWARD GORDON (1913) Towards a new theatre. London, J.M Dent & Sons Limited.

CROLL, PAUL (1986) Systematic classroom observation. London, The Falmer Press.
DAVIES, GEOFF (1988) Practical primary drama, 4th ed. London, Heinemann Educational Books.
DES (1989) Drama from 5 to 16. London, Her Majesty's Stationery Office.
DES (1989a) National curriculum report: English 5-11, November. London, HMSO.
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.
EBBUTT, D. (1985) Rducational action research: some general concerns and specific quibbles. In Issues in educational research: qualitative methods, edited by R, Gurgess. London, Lewes Falmer Press.
EGAN, KIERAN and NADANER, DAN eds (1988) Imagination and education. London, Open University Press.
EL-ALFY, NABIL (1985) Lecture, an introduction to the theatre. Academy of Arts, Cairo, unpublished.
ELAM, KEIR (1980) The semiotics of theatre and drama. London, Routledge.
ELLIOTT, JOHN (1991) Action research for educational change. London, Open University Press.
ENTWISTLE, NOEL (1987) Understanding classroom learning. London, Happer and Stoughton.
EVANS, JAMES ROOSE (1984) Experimental theatre from stanislavsky to Peter Brook. London, Routledge&Kegan Paul.
FINES, JOHN and VERRIER, RAYMOND (1974) The drama for history, an experiment in co-operative teaching. London, New University Education.

FLANDERS, N. (1970) Analyzing teacher behavior. Reading, Mass, Addison-Wesley.
GAGNE, ROBERT M. (1974) Essentials of learning for instruction. U.S.A, The Dryden Press.
GAGNE, R.M. (1977) Conditions of learning. London, Holt, R, W.
GARDNER, HOWARD (1974) The arts and human development. New York, Oxford University Press.
GARVEY, CATHERINE (1977) Play. London, Fontana.
GASSNER, JOHN (1967) Directions in modern threatre and drama. U.S.A, Holt, Rinehart and Winston.
GRAY, RONALD (1976) Brecht: the dramatist. Cambridge. Cambridge University Press.
HALFPENNY, PETER (1982) Positivism and sociology explaining social life. London, George Allen & Unwin.
HALL, E, T. (1966) The hidden dimension. New York. Doubleday.
HALSEY, A.H. ed (1980) cited in Research methods in education by L. Cohen and L. Manion. London, Croom Helm.
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 (1980) From the particular to the universal. In Exploring theatre and education edited by Ken Robinson. London, Heinemann, pp.7-50.
HEATHCOTE, DOROTHY (1982) Signs and portents? - the use of role for actors. SCYPT. Journal Number 9, London, pp.18-28.

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.
HODGKINSON, N.L. (1957) Action research - a critique. Journal of Educational Sociology, U.S.A. Vol 31, No 4, pp.137-153.
HODGSON, J and BANHAM, M. eds (1972) Drama in education 1: the annual survey. London, Pitman.
HOPKINS, DAVID (1985) A teacher's guide to classroom research. London, Open 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.
INNES, CHRISTOPHER (1983) Edward Gordon Craig. London, Cambridge University Press.
ISAACS, S. (1930) The behaviour of young children, intellectual growth in young children. London, Routledge.
JACKSON, TONY (1980) Learning through theatre. London, Manchester University Press.
JOYCE, KATHY (1980) TIE in schools: a consumer's viewpoint. In Learning through theatre, edited by Tony Jackson. Manchester, Manchester University Press, pp.24-35.

KEMMIS, S and McTAGGART, R. (1982) The action research planner. Geelong, Victoria, Deakin University Press.
LANCASTER, JOHN (1990) Art in the primary school. London, Routledge.
LANGER, S (1953) Feeling and form: a theory of art. London, Routledge Kegan Paul.
LANGER, S (1963) Philosophy in a new key, 3rd ed. London, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
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.
LOYD, LEUAN (1974) The integrated day in the primary school. In The integrated day in theory and practice edited by Jack Walton. London, Ward Lock Education, pp. 19-30.
LOVELL, K. (1960) Educational psychology and children. London, University of London Press
LOWNDES, BETTY (1970) Movement and drama. London, B T Batsford Limited.
MADGE, J. (1965) The tools of social science. London, Longman.
McCLEOD, JOHN (1989) Drama and theatre. Drama, Volume 6, Issue 3 Autumn, London, NATD, pp.2-6.
McENTEGART, T. (1985) Not settling for less - a review of 'collected writings of dorothy Heathcote'. SCYPT Journal 14, P35.
McGREGOR, LYNN (1979) Development in drama teaching. London, Open Books.
McGREGOR, LYNN and others (1977) Learning through drama. London, Heinemann Education Books. (Schools Council Drama Teaching Project [10-16])

McKEACHIE cited in Noel Entwistle (1987) Understanding classroom learning. London, Happer and Stonghton.
McNIFF, JEAN (1988) Action research: principles and practice. London, Macmillan Education.
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, PHIL and TWEDDLE, SALLY (1992) The integrated classroom: language, learning and it. London, Hodder&Stoughton.
MOORE, NICK (1987) How to do research. London, The Library Association.
MOORE, T.W (1982) Philosophy of education: an introduction. London, Routledge&K. Paul.
MORGAN, DAVID. L (1988) Focus groups as qualitative rsearch. London, A Sage University Paper.
MORGAN, NORAH and SAXTON, JULIANA (1986) Teaching drama. London, Hutchinson.
MOSER, C.A and KALTON, G. (1971) Survey methods in social investigation, 2nd ed. London, Heinemann.
MURDOCH, ELIZABETH B (1973) Expressive movement. London, W&R Chambers.
MUSSEN, P.H. and others (1965) Child development and personality. London, Harper&Row.
NEELANDS, JONOTHAN (1984) Making sense of drama. London, Heinemann.
NEELANDS, JONOTHAN (1990) Structuring drama work. Edited by Tony Goode. Cambridge, Cambridge University Press.
NEELANDS, JONOTHAN (1992) Learning through imagined experience. London, Hodder&Stoughton.
NICOL, ALLARDYCE (1962) The theatre and dramatic theory. London, Harrap.

O'NEILL, CECILY, and LAMBERT, ALAN (1982) Drama structures. London, Hutchinson.
O'NEILL, CECILY and others (1988) Drama guidelines, 10th ed. London, Heinemann Educational Books.
O'TOOLE, JOHN (1992) The process of drama. London, Routledge.
OJA, SHARON NODIE and SMULYAN, LISA (1989) Collaborative action research. London, The Falmer Press.
PARRY, CHRISTOPHER (1972) English through drama a way of teaching. London, Cambridge University press.
PATTON, MICHAEL QUINN (1987) How to use qualitative methods in evaluation. U.S.A, Sage Pblications.
PEACOCK, RONALD (1960) The art of drama. London, Routledge&Kegan Paul.
PERKIN, RICHARD (1993) Lecture, drama in education. Leeds, Leeds Metropolitan University.
PETERS, R.S ed (1967) The concept of education. London, Routledge&Kegan Paul.
PETERS, R.S ed (1973) The philosophy of education. London, Oxford University Press.
PIAGET, J. (1962) Judgement and reasoning in the child. Translated by Marjorie Warden. London, Routledge&Kegan Paul.
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.

PIAGET, J. (1967) Six sychological studies. Translated by Anita Tenzer and translation edited by David Elkind. London, London University Press.
POLLARD, ANDREW (1990) Learning in primary school. London, Cassell.

QUICK, R. H. (1902) Essays on education reformers. London, Longman Green.
RAPOPORT, R.N. (1970) Three dilemmas in action research. Human Relations, Vol 23, No 6, pp.499-513.
REDINGTON, C. (1983) Can theatre teach. London, Pergamon Press.
REDNGTON, C. (1987) Six T.I.E. programmes. London, Methuen's New Theatrescripts.
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.
ROY, DONALD (1970) The study of southern labor union organizing campaigns. In Pathways to Data edited by R. Habenstein. Chicago: Aldine, p.217.
SCHOOL COUNCIL (1974) Children's growth through creative experience: art and craft education 8-13. Yorkshire, Educational Productions.
SCHOOL COUNCIL WORKING PAPER (1981) The practical curriculum. London, Methuen Educational. (Paper 70).
SCHWEITZER, PAM (1980) Participation programmes: a theatre of reality. In Learning through theatre, edited by Tony Jackson. Manchester, Manchester University Press, pp.78-84.
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.
SMITH, L. (1989) Changing prespectives in developmental psychology. In Early childhood education,

edited by C. Desforges. Educational Psychology, Monograph Series: No.4. (Edinburgh: Scottish Academic Press.)
SPRADLEY, J.P. (1980) Participant observation. New York, Holt, Rinehart& Winston.
STABLER, TOM (1978) Drama in primary schools. London, Macmillan.
STANISLAVSKI, COUSTANTIN (1948) My life in art. Translated by J.J. Robbins, London, Geoffrey Bles.
STANISLAVSKI, COUSTANTIN (1963) Creating a role. Translated by E.R. Hapgood, London, Bles.
STONES, E (1966) An introduction to education psychology. London, Methuen&Co Ltd.
STYAN, J.L. (1975) Drama, style and audience. London, Cambridge University Press.
SUTHERLAND, PETER (1992) Cognitive development today. London, Paul Chapman.
SWANSON, BESSIE R. (1969) Music in the education of children, 3rd ed. U.S.A, Wadsworth Publishing Company.
SYMONS, ARTHUR (1968) A new art of stage. In The theory of modern theatre, edited by Eric Bentley. London, Penguin Books, pp 138-147.
TOLKIEN, J (1975) Tree and leaf. London, Unwin.
TURNER, JOHANNA (1975) Cognitive development. London, Methuen.
VALLINS, GORDON (1980) The beginnings of TIE. In Learning through theatre, edited by Tony Jackson. Manchester, Manchester University Press, pp.2-15.
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.
WADE, BARRIE and others (1985) To some purpose. London, Edgbaston.
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.
WATKINS, BRIAN (1981) Drama and education. London, Bastford.
WAY, BRIAN (1967) Development through drama. London, Longman.
WHYTE, W. F (1955) Street corner society. 2nd ed. Chicago, University Chicago Press.
WILLIAMS, R. (1971) The long revolution. London, Penguin Books.
WITKIN, ROBERT. W (1974) The intelligence of feeling. London, Heineman Educational Books.
WITKIN, ROBERT (1989) Expressivist theories of art and ideologies of arts. In The claims of feeling: reading in aesthetic education, edited by Malcolm Ross. London, The Farmer Press, pp.24-36.
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.