

قياس

أثر الدراما في غزة

تقرير تقدمه

مؤسسة أيام المسرح

و

آدم ياغييفو – روسيفوسكي

الترجمة من الإنجليزية للعربية: رانيا فلغل-المبيض

شباط 2007

مؤسسة أيام المسرح ص.ب. 18669، القدس 91184؛ هاتف:
المكتب الإداري: 972-2-5854513 / فاكس: (02) 5834233؛ غزة 972-8-2836766؛ الخليل: 2-2291559-
972؛ البريد الإلكتروني: tdp@theatreday.org

آدم جاغيلو – روسيلوسكي جامعة غدانسك
معهد التربية 19 شارع كريبوسفيغو، غدانسك – أوليسوا، بولندا؛ هاتف: +48 501165374، البريد
الإلكتروني: arusil@wybrzezak.org

	فهرس المحتويات
3	ملخص التقرير
4	الفصل الأول – المقدمة
4	1. الغرض من المشروع
4	2. الأطراف المشاركة
6	الفصل الثاني – الخلفية النظرية
6	1. المنطق العام
7	2. نظريات علم النفس الثقافي والذات المحركة الثقافية
8	3. تعريفات ومصطلحات المسرح والدراما
9	4. نظرية الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا
9	4.1. نظرية الإدراك الاجتماعي
9	4.2. كيف تؤثر الكفاءة الذاتية على الوظائف الإنسانية
10	4.3. العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية
11	4.4. أنواع الكفاءة الذاتية
11	4.5. النموذج النظري لأثر المعتقدات على السلوك
12	4.6. نظرية علم النفس السردي – تريزينسكي (2004)
13	4.7. النظرية الإبداعية لسامويل ميكولوس (مؤسس اديسة العقل)
14	الفصل الثالث: منهجية القياس
14	1. قراءة لأبحاث ذات صلة
15	2. سمات المجموعة العينة
16	3. أدوات القياس
16	3.1. اختبار الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا
16	3.2. المشاكل التلقائية لاديسة العقل
17	3.3. أسئلة ومتغيرات للبحث الكمي
18	3.4. إجراءات البحث النوعي – المقابلات السردية حسب راتنر (2001)
19	الفصل الرابع – نتائج القياس
19	1. التحليلات الإحصائية
19	1.1. القياس الأول
20	1.2. اختبار الكفاءة الذاتية
21	1.3. اختبارات الإبداع
23	1.4. العلاقات التبادلية
23	1.5. نتائج تحليل الرواية
26	الفصل الخامس – شرح نتائج البحث
26	1. تبعات نتائج اختبار الكفاءة الذاتية
27	2. تفسير نتائج اختبار الإبداع
27	3. تفسير العلاقات المتبادلة
27	4. محددات التحليلات الإحصائية
28	5. تفسير الروايات
29	6. توصيات لمؤسسة أيام المسرح
30	المراجع
33	الملحق 1 – عبارات اختبار الكفاءة الذاتية
34	الملحق 2 – مشاكل اديسة العقل
35	الملحق 3 – أمثلة على نمط جلسات الدراما الخاصة بأيام المسرح
35	الملحق 4 – أمثلة عن الروايات
36	الملحق 5 – المدارس الأربع

ملخص التقرير

تعرض الوثيقة نتائج مشروع نفذته أيام المسرح في الأعوام 2005 – 2006 لقياس أثر نشاطات الدراما على الشباب الفلسطيني في قطاع غزة.

يوضح التقرير المنطق العقلاني وراء تقييم نشاطات التدخل التربوية والفنية مع الشباب الفلسطيني، بما في ذلك النظريات والمنهجيات المستخدمة. يتم مناقشة النتائج كل على حدا من حيث الأعداد والنوعية. يبين أسلوب العمل الكمي تغيرات إيجابية كبيرة في المعتقدات الشخصية والمهارات الإبداعية لدى الشباب الفلسطيني الذين شاركوا في نشاط الدراما مع أيام المسرح. تشدد الوثيقة على التأثير النافع المتوقع للمعتقدات المغيرة للسلوك الاجتماعي المبادر والمهارات الأكاديمية لمجموعة الدراما. يبين تحليل رواياتهم برهانا أوضح على مزايا نشاط التمثيل الذي قدمته مؤسسة أيام المسرح على الشباب الفلسطيني حيث عزز النشاط من تجاربهم الذاتية والشخصية في التعلم واحترام الزملاء والمدرسين وقوى من فهمهم لقيم المجتمع بما فيها القيم الإسلامية. يعرض التقرير استخلاصات وتوصيات حول التوسع في استخدام الدراما في غزة.

1 - الغرض من المشروع

قامت مؤسسة أيام المسرح بقياس أثر برامج الدراما التي نفذتها مع الطلاب في مدارس منتقاة من قطاع غزة بغرض متابعة وتحسين نوعية مشاريعها. كانت هناك ضرورة لاستخدام وسائل أخلاقية ورصينة للبحث عن الأدلة، والتي بعد تحليلها، يمكن استخدامها لصياغة وتحديد أهداف تربوية واجتماعية لأعمال النشاط التمثيلي مع الشبان في السياق المميز للحياة في غزة. وكانت المؤسسة تأمل أيضا في توصيل نتائج نشاطات التدخل التي قامت بها من خلال النشاط التمثيلي في المدارس في الهيئات الفلسطينية بما فيها وزارة التربية والتعليم، والراعين الحاليين والمستقبليين لضمان مستوى عال من الاستدامة لممارساتها الفضلى.

2 - الأطراف المشاركة

مؤسسة أيام المسرح

تهدف المؤسسة إلى الترويج لاستخدام العمل التمثيلي ومسارح الشباب كأداة لتفعيل التعبير الإبداعي بغرض تطوير الموارد البشرية والمساعدة في توفير الأساس اللازم للتنمية السلمية في الأراضي الفلسطينية، بحيث تستند التنمية لاحترام حقوق الإنسان والمجتمع المدني. تهدف المؤسسة تحديدا إلى: (أ) استخدام نظم التعليم الرسمي وغير الرسمي للترويج للمسرح والدراما في المناطق التي لا تتلقى ما يكفي من هذه الخدمات في فلسطين، و(ب) بناء القدرات البشرية والمادية المجتمعية لدعم مسرح الشباب.

بدأت مؤسسة أيام المسرح بمشروع تجريبي في غزة تولى إدارته فريق من ثلاثة أشخاص سنة 1994 واكتسب المشروع صفة رسمية عام 1995 حيث تحول إلى نواة مهنية صغيرة للتمثيل والمسرح تعمل بشكل حصري لخدمة الأطفال والشبان. ونمت نواة المؤسسة على مدى عقد كامل للتحول إلى مؤسسة تدريبية وخدمانية لأعمال مسرح الشباب والدراما تعمل مع الأطفال والشبان الفلسطينيين في حقل الدراما، والتعبير، ورواية القصة، والإدارة بحيث نجحت في إطلاق مؤسستين في منطقتي غزة والخليل.

تشرك برامج أيام المسرح مختلف المجموعات المستهدفة في عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم عبر عدة وسائل. تركز مواضيع ورش العمل التمثيلية والمسرحيات الأصلية على أحداث وموضوعات تمس الاهتمامات اليومية للشبان الفلسطينيين ويتم انقائها من خلال: مجموعات التركيز، تقييم الجماهير، واقتراحات الأطفال والشباب والهيئات التدريسية وأهالي المجتمع. يشارك أطفال المدارس في مجموعات نقاش وتقييم للمسرحيات وورش العمل ويبدرون إلى تمثيلياتهم الخاصة ومشاريع الفيديو الخاصة بهم. ويقوم الممثلون/ فريق الدراما/ المتدربون بتخطيط وتنفيذ أعمالهم الإبداعية الخاصة. أما السلطات المحلية ومؤسسات الأمم المتحدة مثل وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث (الأونروا) فتشارك في المناقشات الإستراتيجية حول مكان الدراما في التربية وتسهيل الوصول للمدارس وتوفير ساعات خارج المنهاج الرسمي وتنسيق كافة الجولات المدرسية وتشارك في عقد ورش عمل التمثيل والتعبير الفني الخاصة بالأطفال بالتعاون مع مؤسسة أيام المسرح.

وزارة التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبشكل خاص، دائرة النشاطات اللامنهجية، أعربت صراحة عن التزامها بالمشاركة النشطة في بناء أدوات القياس (التحليل الثقافي واللغوي لاختبار الكفاءة الذاتية) وكذلك تسهيل تخطيط التجربة كما تابعت تنفيذ عملية الاختبار. وساهمت أيضا في تحليل المحتوى ونقل النتائج إلى الأطراف المشاركة.

آدم ياغيغو – روسيفوسكي

اختارت أيام المسرح آدم ياغيغو – روسيفوسكي كباحث ومزاول للدراما في السياق الاجتماعي والتربوي. أما خبرته، بجانب البحث الأكاديمي عن الدراما والتطوير المجتمعي من خلال الأعمال الريادية الاجتماعية (كولومبيا في نيو يورك ومدرسة إنسيد للأعمال التجارية في فونتنبلو) فقد استمدها من العمل مع المؤسسة الثقافية الأوروبية في

أمستردام على برنامج "الفن من أجل التغيير الاجتماعي" حيث قام بتقييم العمل المسرحي مع الشباب المنكشفين في المجتمعات التي خرجت من المرحلة الشيوعية بما فيها دول البلقان التي تأثرت بالحرب. وقد قام بتطوير أدوات القياس كجزء من أطروحته للدكتوراه: "المشاركة في الدراما ومعتقدات الشباب المسيطرة على الذات المحركة لديهم" تحت إشراف معهد التربية في جامعة غدانسك. كان دور آدم ياغييفو – روسيفوسكي توفير خلفية متجانسة لوضع نظام قياس يتألف من منهجيات وأساليب عمل متنوعة تستطيع احتواء تعقيدات الدراما والسياق الاجتماعي، بالإضافة لتدريب موظفي مؤسسة أيام المسرح على تطبيق القياس ومتابعة العملية وتحليل النتائج. وكان دور أيام المسرح تأمين أساتذة دراما مؤهلين بدون أي تضارب للمصالح وتنفيذ عملية القياس مع الالتزام الصارم بالمنهجية. تعاونت مؤسسة أيام المسرح مع وزارة التربية والتعليم لدى السلطة الفلسطينية ومع أربع مدارس تمثيلية في قطاع غزة لضمان سلامة وتجانس كلا التدخلين اللذين نفذهما أساتذة أيام المسرح و تطبيق إجراءات القياس.

الفصل الثاني – الخلفية النظرية

1. المنطق العام

لا يهدف هذا التقرير إلى الدخول في سجال فكري متواصل حول استخدامات الدراما ووسائل تقييمها ولكنه يسعى إلى عرض أسلوب عمل منطقي لحل المشكلة المحددة المتمثلة بتقييم تدخلات مسرح مؤسسة أيام المسرح مع الأطفال الفلسطينيين في غزة. ويفترض إمكانية وجهات نظر متعددة بغرض تزويد براهين متنوعة حول الدراما لدى كل من المعلمين الفلسطينيين ليقدموا تعقيباتهم وكذا لدى رعاة المشروع الفلسطينيين والأجانب ليدلوا بحكمهم على القرارات الخاصة بدعم هذه الوسيلة المعينة لتمكين الأطفال المعرضين للخطر.

لا يُعنى المنطق التحليلي في هذا التقرير بالتوفيق بين أسلوبين تربويين: السلوكي (الموجه نحو إنتاج سلوك مرغوب فيه) والبنائي (الموجه نحو إنتاج بيئة تعليمية). يمكن اعتبار الطفل بصفته متعلم على أنه ذات سلبية حينما ينبغي تعليمه وحينما آخر يمكن النظر إليه على أنه فعّال يستغل كل فرصة للتعلم والتطور. يعرض التقرير بكل بساطة مناظير مختلفة للنظر في كيفية استخدام الدراما حسب نوع البرهان اللازم. شأنها شأن معظم الأدوات، فإن الدراما يمكن استخدامها لأغراض طيبة ولأغراض شريرة، حيث يمكنها تمكين الناس أو السيطرة على تصرفاتهم وتحميلهم بفكر واحد يدفعهم إلى اتخاذ سلوك مؤذ. يعرض التقرير من جهة النظريات التي تستند إلى الفرضيات بإمكانية تشكيل السلوك أو تعديله من خلال الإقناع ويظهر باستمرار مدى فعالية الدراما في تحقيق هذا. من جهة أخرى، يعرض التقرير من خلال السرد والنظريات وتفسيرها كيف يمكن للدراما أن تحفز الشباب على التحول إلى مفكرين نقديين مستقلين قادرين على الضبط والتفاوض مع عالمهم مهما كان، في حال غزة، الطفل يعاني ظروفًا مريرة بصفته ذات محرّكة.

لا يعرض التقرير حكما حول أهداف الدراما المحددة الأنسب للفلسطينيين أو حول أسلوب التقييم الأكثر فعالية أو الأكثر أخلاقية لها. بل يكتفي بعرض مختلف الخيارات المتوفرة والحاجة لاستخدام ما لا يقل عن نوعين منها للكشف عن الطبيعة المعقدة للدراما والمشاكل التي يمكن لتقنيات المسرح أن تساهم في حلها. يرغب مؤلف التقرير باقتراح أنه من خلال الدراما ينبغي ألا يكون المرء عبدا لنظرية صارمة واحدة بل ينبغي أن يكون على اطلاع كاف على المجالات ذات العلاقة من العلوم والأبحاث الاجتماعية وأن يستخدم بشكل نقدي المعلومات والأدوات المتوفرة بما يخدم نوعية وأمن وصدق العمل مع الشباب المعرضين للخطر. إذا ما كانت هناك إمكانية فقط لتعزيز ما هو قائم من حرمان أو إقصاء (خلق مجموعات المراقبة) ينبغي تجنبها أو على الأقل التعويض عنها من خلال نظام ودي ومجدي للتقييم نفسه. لهذا فإن النظرية ومنهجية البحث المطبقة في هذا المشروع تتبعان من مختلف أنواع علم النفس والتربية والمسرح نفسه مما له مغزى لدى كافة الأطراف المشاركة ومما كان وديا تجاه الشباب الفلسطيني حيث سمح لهم بالتعبير عن رأيهم في التدخلات التي كانوا فيها ذوات محرّكة وليس مجرد متلقين سلبيين.

يستخدم مفهوم "الذات المحركة – agency" في مشروع القياس وفي هذا التقرير كنقطة انطلاق لمختلف النظريات التي تطرح مناظير بديلة مرتبطة بفلسفات أو حتى بآراء سياسية متعارضة. أسلوب التعامل الذهني مع الذات المحركة، الذي يتعامل مع القياس الفردي الذي يشكل الطريقة الغربية النمطية للنظر إلى القيم، تتم موازنته من خلال أسلوب التعامل الثقافي، الذي يركز على السياق الاجتماعي للذات المحركة ويمكننا من تفسيرها حسب الظواهر لمجموعات الشباب الفلسطيني في غزة. تفترض النظريات الذهنية أنه من الممكن التنبؤ بقدر الإنسان والبحث عن بيئة ودية لتحقيق الذات وخلقها، والتغلب على الصعاب ليس من خلال الذكاء فحسب، الذي يجعل من "العالم المعاش عالما فيه معاني" (Koziellecki, 1987, p. 13) بل أيضا من خلال الشخصية (العواطف والدوافع) (Koziellecki, 1996). تتألف الحياة من سلسلة من الأحداث تحكمها علاقات السبب والنتيجة ولكنها عشوائية في الوقت ذاته. يمكن أن يكون المرء "سيد" القدر أو "ضحيتته" القدر حسب قدرته على التنبؤ بسلسلة الأحداث أو السيطرة عليها أو خلقها. يمكنك إما أن تكون مؤلف التغييرات الواقعة المؤثرة على تطور شخصيتك الخاصة أو أن يُحكَم عليك بالسلبية والاكتفاء بالتلقي (Lukaszewski, 1984). أسلوب العمل الثقافي يوازن حرية الاختيار هذه حول مصير المرء مع السياق الاجتماعي الذي يمكن أن تترعرع فيه الذات المحركة الفردية أو تكون فيه في مجرد احتمال التطور (مثلا التعبير فقط من خلال أوضاع تخيلية في قصص أو عروض دراما ممثلة).

تتعلق الذات المحركة بتصور سلوك النفس على أنه إرادي. يتم الشعور بحرية الاختيار فقط عندما يرى الناس أكثر من خيار للعمل وعندما يؤمنون بأن الأمر يرجع إليهم باتخاذ الخيار الذي يريدونه. ترتبط حرية الاختيار بالتصميم الذاتي (self-determination) وبالإيمان بأن "النفس" هي مصدر الأفكار والآراء والأفعال (Deci I Ryan, 1985). بحث ستليغنان وولتمان (1975) حول تصور العلاقة بين الجهود الإنسانية وأثارها يرى ريان بأن الإحساس بالسيطرة على الذات المحركة ينبع من التصور الإنساني لنتائج الفعل. يرى الناس سلوكهم على أنه سبب لبعض النتائج، وأن النجاحات أو الإخفاقات تعتبر نتائج لسلوكهم. تتكون الذات المحركة من معتقدات ومشاعر مترابطة مع بعضها البعض وأهمها هي:

- الإحساس بحرية الاختيار
- تصور وجود سيطرة على الواقع
- معتقدات الكفاءة الذاتية (المهارة) (Kofta 2001)

2. نظريات علم النفس الثقافي والذات المحركة الثقافية

يقدم هذا النهج الأخير دراسة للظاهرة النفسية، بما فيها الإبداع والذات المحركة، في سياقها الثقافي حيث يتم تعريف الثقافة على أنها نظام يقدم ويبنى هيكلية للمعلومات (الحقائق، والتجارب، والتقاليد) لخلق نموذج لتفسير العالم والتفاعل معه. (Solowiej, 1997).

من منطلق نشاط الإدراك الثقافي يحتاج المفكرون بأن الظواهر النفسية تتشكل عندما ينخرط الناس في نشاط اجتماعي منظم. اعتماد الظواهر النفسية على النشاط الاجتماعي العملي يعرف باسم "الفعل" أو (Praxis)، أو (Tatigkeit) بالألمانية، أو (Dieyatelnost) بالروسية وهذا له تاريخ فكري طويل يمتد من جون ديوي مرورا ببيرنشتاين حتى فيغوتسكي ولوريا (Ratner, 1999). مفكرو النشاط يصرون على أن "الفعل" مثل التدريس، أو الفنون، أو الكتابة، أو القراءة يحفز أنواع متميزة من الظواهر النفسية – مثلا التواصل يحفز على التفكير (Zaporozec, 1984). النشاطات لا تعبر عن خصائص مشكلة مسبقا، ذهنية طبيعية أو عاطفية أو سمات شخصية الفرد. على العكس فإن النشاطات الفنية والأدبية والعلمية والتعليمية والترفيهية تولد وظائف نفسية. لا يتم اكتساب الظواهر النفسية بمجرد التقليد، بل من خلال المشاركة في مختلف نشاطات الحياة (Zaporozec, 1984). أخيرا يحدد "الفعل" الحلبات الاجتماعية التي تظهر فيها ظواهر نفسية معينة، وكذلك السمات التي تبرزها هذه الظواهر في تلك الحلبات. قد يستخدم الأفراد أنواع مختلفة من التحليل المنطقي والرياضي في المدرسة مقارنة مع تلك التي يستخدمونها في اللعب (مثلا في الدراما).

حتى النهج الأكثر حداثة في علم النفس الثقافي يضيف قيمة كبيرة على الإبداع الفردي في استيعاب الثقافة بشكل انتقائي. مناصرو هذا النهج يرفضون فكرة أن الثقافة لها قوة تنظيم الوظائف النفسية. بل يعتبرون الثقافة على أنها سياق خارجي يستخدمه الفرد ويعيد تشكيله حسبما يرتئيه مناسبا. هذا النهج الفردي (Ratner, 1999) يعرف الثقافة على أنها نتاج التفاعل المتفاوض عليه بين الفرد والظروف- المؤسسات الاجتماعية. من خلال تلك المفاوضات، والتفسيرات والاختيارات والتعديلات على المؤسسات- الظروف، يقوم الأفراد "بالمشاركة في بناء" الثقافة. يبني كل فرد ثقافة شخصية تتشكل من خلال تجاربه الخاصة. تصبح الحياة الاجتماعية مثل صندوق المعدات الذي يمنح الفرد وسيلة بناء ما يرغب فيه.

انتقد راتنر (Ratner, 2000) النهج الفردي معتبرا إياه انحسارا تجاه الفردية الاجتماعية التي صُمم علم النفس الثقافي لتصبحها. واقترح تصورا بديلا للذات المحركة على أنها ظاهرة ثقافية تبين فائدتها بشكل خاص لغايات هذا التقرير. يمكن تتبع تاريخ الرؤية الثقافية لراتنر حتى نظريات علماء النفس (Vygotsky, Sampson) وعلماء الأجناس (Boas, Mead, Kroeber, Kluckhohn) والفلاسفة السياسيين (Marx, Mercuse, Charles Taylor)، وعلماء الاجتماع (Durkeim, Levy-Bruhl) والتربوي النقدي بولو فريير. من وجهة النظر هذه، فإن الذات المحركة تعمل دائما ضمن وعبر البنية الاجتماعية. الذات المحركة لا تسبق المجتمع وتتثنى كما لو كان اتفاقية طوعية بين أفراد مستقلين. من المنظور الثقافي، فإن الذات المحركة هي "الالتزام بينه بشكل مؤقت الفاعلون من مختلف البيئات البنيوية التي، من خلال التفاعل العملي بين العادات والخيال والأحكام تعيد إنتاج كما تحول هذه البنى إلى رد تفاعلي تجاه المشاكل التي تطرحها الأوضاع التاريخية المتغيرة". (Emirbayer & Mische, 1998, p. 970)

بصفتها ظاهرة اجتماعية، فإن الذات المحركة تعتمد على العلاقات الاجتماعية لتحقيق ذاتها. ولهذا تشكل علاقات اجتماعية ولها هيئة اجتماعية تعكسها على تلك العلاقات. تنتج الذات المحركة علاقات اجتماعية لأنها تكتسب القوة من التعاون مع غيرها من الناس في النشاطات الحياتية. الذات المحركة ثقافية من حيث أن نوعيتها أو شخصيتها عبارة عن وظيفة لنوعية وشخصية العلاقات الاجتماعية التي يشارك فيها الفرد. الفرد المحروم من المحاكاة الاجتماعية والدعم الاجتماعي لن يطور ذاتا محركة كما أنه لن يطور وظائف نفسية. تتخذ الذات المحركة عدة هيئات تتماشى مع تنوع العلاقات الاجتماعية ضمن التقسيم الاجتماعي للعمل.

يطور الفرد وعيا أكبر بكثير لتجربته الثقافية إذا ما فهم موقعها الاجتماعي مما لو فهم الهويات والأفعال الشخصية للمشاركين. يكون للفتى في سن الطلائع فهما أعمق لكونه في سن الطلائع إذا ما استوعب الوضع الاجتماعي للطلائع أكثر مما لو كان يكتفي بالعكس على الأفعال الفردية التي يقوم بها هو وذويه. ما يعرف التجربة هو النشاطات والمفاهيم الاجتماعية التي تحدث فيها. الأمر الحيوي بالنسبة لتجربة الطلائع هو الوضع الاجتماعي لمرحلة الطلائع كمرحلة انتقالية متميزة من الأدوار الاجتماعية للطفولة إلى البلوغ في مجتمع مفعم بالنشاطات الفردية وتصورات الذات. إدماج التجربة الشخصية ضمن النشاطات والمفاهيم الاجتماعية العامة يمكن اعتباره كعمل لتشكيل الهوية الشخصية. "رغم أن الأفراد ينشطون بشكل كبير في عملية تشكيل الذات، إلا أن المواد المتوفرة لكتابة قصة المرء الذاتية عبارة عن وظيفة لمفاهيم الشخص العامة والمشاركة. الحسابات الأمريكية للذات مثلا تشمل مجموعة من الأفكار التي تفرض نفسها ثقافيا وأشكال النجاح والمهارة والقدرة والحاجة "للشعور بالارتياح" (Oyserman & Markus, 1998, p. 123). "التصورات العامة للنفس التي تتسم بها طبقة اجتماعية ثقافية معينة تعمل كقواسم مشتركة - تقدم هذه التصورات بنية أولية لذوات أولئك الذين يعيشون ضمن هذه السياقات. إذا كان للذات المحركة شخصية اجتماعية تعتم على العلاقات الاجتماعية، فهي ببنيتها الداخلية إبداعية أو مرضية أو ممكنة. وهي تصبح بهذه الطريقة من خلال خلق علاقات اجتماعية تعزز هذه السمات.

إذا كانت العلاقات الاجتماعية هي جوهر الذات المحركة، فإن تعزيز الإبداع والرضا وقوة الذات المحركة يتطلب إحداث علاقات اجتماعية مرضية وممكنة وديمقراطية. فالذات المحركة تتعزز فقط من خلال تقوية العلاقات الاجتماعية التي تشكلها. المثير للسخرية، هو أن تحسين الذات المحركة يتطلب الذهاب إلى ما أبعد من الأشياء ذات الصلة - العلاقات الاجتماعية. إذا حاول شخص ما تغيير الذات المحركة من خلال التركيز عليها بشكل حصري، فإن المرء يفشل بسبب إغفاله لعلاقاته الاجتماعية المكونة له. حتى فهم ذات المرء وتحسينها يتطلب فهم وتحسين علاقات المرء الاجتماعية. يجب على كل شخص أن يفهم الطريقة التي تعكس فيها أفكاره وأفعاله ممارسات ومفاهيم ثقافية. وعليه أن يتخلى عن الممارسات والمفاهيم الاجتماعية المعارضة في حياته الخاصة، كما عليه أن يشارك في الفعل الاجتماعي لاجتماعها من المجتمع بشكل عام بحيث لا تعود تؤثر عليه وعلى الناس الآخرين. فريري يسمي هذا الوعي الناشئ من إدماج التغيير الشخصي والاجتماعي ببناء الضمير (Concientizacion). يشرح مارتن بارو أن المصطلح "يفترض أن الأشخاص يتغيرون في عملية تغيير علاقاتهم مع البيئة المحيطة، والأهم من هذا، مع الناس الآخرين" (Martin Baro, 1994, p. 41). من خلال فهمهم النقدي لنظامهم الاجتماعي فإن الناس يتلقون القيود الواقعة على بنيتهم النفسية وعلى سلوكهم. ويفتح هذا الوعي أفقا نحو إمكانيات جديدة للفعل الاجتماعي وأشكال جديدة من الهوية وغيرها من العمليات النفسية.

3. تعريفات ومصطلحات المسرح والدراما

تقتضى التعريفات الواردة في هذا التقرير ما يلي:

- مصطلحا المسرح والدراما لا يصفان شكلاً واحداً من النشاط؛
- يتواجد المسرح والدراما ك "عملية لتفسير السلوك الإنساني والمعاني الإنسانية وكذلك من أجل التعبير عنها" (Neelands, 1991 p3). وكلاهما يلبيان حاجة إنسانية أساسية لترميز العالم من خلال الأشكال الفنية؛
- النشاط المسرحي ذو المغزى والمفيد شخصيا يعتبر حقا وإلزاما لكافة الناس لتمكين الجميع من تعظيم ثقافة عرقهم أو طبقتهم أو نوعهم الاجتماعي أو قدراتهم؛

"المسرح هو التجربة المباشرة المشتركة عندما يتخل الناس ويسلكون سلوكا ما "كما لو كانوا أشخاصا غير أنفسهم في مكان آخر وزمان آخر". هذا التعريف الذي يطرحة نييلاندز (Neelands 1991, p.4) يشمل

كافة أشكال سلوك التقليد الإبداعي – من المسرحية التخيلية التلقائية للأطفال وحتى التجارب الأكثر تعقيدا للمسرحيات التي يعرضها ممثلون على جمهور.

تستخدم الدراما كمفهوم يتخطى الفهم التقليدي للمسرح. وتلغي الدراما الفرق بين المؤلف والمشاهد والممثل والشخصية. فهي تسمح لكل من المشارك في العمل والمشاهد أن يتواجدا في الوقت ذاته كما يسمح بحمل عالمين في العقل في الوقت ذاته. أكثر التعريفات فائدة لفهم عمل مؤسسة أيام المسرح هو التعريف الذي يعطيه أوغوستو بوال (Augusto Boal, 1995) حيث يرى الدراما على أنها "محور مزدوج – Metaxis" – أي حالة الانتماء بالكامل وفي ذات الأوان إلى عالمين مستقلين مختلفين: صورة الواقع وواقع الصورة (ص. 43).

من هذا المنطلق يمكن اعتبارها على أنها نشاط بإطار يسمح فيه تقمص الأدوار للمشاركين التصرف "كما لو" كانوا في سياق مختلف والتجاوب "كما لو" كانوا منخرطين في منظومة مختلفة من العلاقات بين الأشخاص. أداء الدور أمام مجموعة من الزملاء أو أمام جمهور أعرض يعتبر سلوكا عقليا، طريقة تسمح بامتلاك عالمين في العقل، عالم الحياة الواقعية وعالم الخيال الدرامي، في نفس الوقت. يأتي معنى وقيمة الدراما من تبادل الجذب بين هذين العالمين: الواقع والممثل؛ المشاهد والمشارك: الممثل والجمهور. يقبع المعنى في التوتر بين كون المرء في الحدث وكذلك بعيدا عنه. فالعرض لا يعتبر مجرد تقديم العرض بل هو تقديم العرض للنفس وللمشاهد (Carroll 2003).

رغم أن استخدام مؤسسة أيام المسرح لأشكال المسرح بشموليته يمكن تعريفه أيضا على أنه "مسرح من أجل التنمية" أو "المسرح التطبيقي الموصف على التوالي من قبل برينتكى (Prentki 2003) وكورنين (Cornin 2005)، فإن الناحية المبحوثة للدراما وأثرها المقاس سوف تقتصر على النشاطات الموصفة بالتحديد أكثر على أنها طبيعة المتغير المستقل. وتعتبر الدراما طيفا مستمرا (Somers, 1994) من الارتجال الذي لا يتم تكراره في الغالب، حيث يأخذ التعلم من خلال العمل الفعلي للمشاركة والعكس على عروض لها هيكلية أكبر موجهة لجمهور.

4. نظرية الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا¹

الكفاءة الذاتية هي الإيمان بأن للمرء القدرة على تنفيذ مجموعة النشاطات اللازمة لإدارة الأوضاع المتوقعة.

4.1 نظرية الإدراك الاجتماعي

مفهوم الكفاءة الذاتية هي النقطة المركزية في نظرية ألبرت باندورا للإدراك الاجتماعي. من خلال النظام الذاتي يمارس الأفراد ضبطا على الأفكار والمشاعر والتصرفات. من بين المعتقدات التي يمكن للمرء من خلالها تقييم سيطرته على تصرفاته والبيئة، هناك معتقدات الكفاءة الذاتية التي تعتبر الحكم الأكثر تأثيرا على النشاط الإنساني. الكفاءة الذاتية – الإيمان بقدرات المرء على تنظيم وتنفيذ مسارات التصرف اللازمة لتحقيق إنجازات معينة – تستند إلى المصادر الأربعة الأكثر تأثيرا: الإنجاز المنحوق، التجربة الصحيحة، الإقناع الكلامي والعوامل النفسية وكذلك العاطفية الانفعالية. تؤدي الكفاءة الذاتية دورا مركزيا في التنظيم الإدراكي للدافع لأن الناس ينظمون مستوى وتوزيع الجهود التي سوف يبذلونها حسب الآثار التي يتوقعونها من أفعالهم.

4.2 كيف تؤثر الكفاءة الذاتية على الوظائف الإنسانية

- الخيارات بخصوص السلوك

يميل الناس أكثر إلى تولي المهام التي يعتقدون أنهم سوف ينجحون فيها. عادة ما يتفادى الناس المهام التي تقل فيها كفاءتهم الذاتية، ولكنهم ينخرطون في تلك المهام التي تكون كفاءتهم الذاتية فيها عالية.

¹ Albert Bandura

الناس ذوي الكفاءة الذاتية التي تتخطى قدراتهم الفعلية عادة ما يفرطون في تقدير قدرتهم على استكمال المهام، مما يؤدي إلى أضرار لا يمكن معالجتها. من جهة أخرى، أولئك الذين تتخفف لديهم الكفاءة الذاتية عن مستوى قدراتهم الفعلي من غير المحتمل أن ينمو ويطوروا مهاراتهم. تبين الأبحاث أن المستوى 'المثالي' للكفاءة الذاتية هو ما يتخطى القدرة بقليل؛ مما يشجع الناس على الدخول في مهام يتحدون فيها أنفسهم ويكتسبون من خلالها تجارب قيمة.

• الدافع

الناس ذوي الكفاءة الذاتية العالية الذين يؤدون مهمة ما من المحتمل أن يضاعفوا جهودهم، وأن يثابروا فترة أطول، من أولئك ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة. من ناحية أخرى، الكفاءة الذاتية المنخفضة توفر حافزا على التعلم أكثر عن الموضوع. نتيجة لذلك، شخص يتمتع بكفاءة ذاتية عالية قد لا يتحضر كفاية لأداء المهمة المطلوبة منه.

• أنماط التفكير والردود

يؤدي تدني الكفاءة الذاتية إلى أن يرى الناس المهام أصعب مما يستطيعون القيام به بالفعل. وهذا ما يؤدي عادة إلى سوء تخطيط للمهام، كما يزيد مستوى الإجهاد. البراهين المتأتمية من الملاحظات تبين أن الناس يصبحون أكثر إزعاجا وأقل تنبؤا عندما يشاركون في مهام تكون كفاءتهم الذاتية تجاهها متدنية. من جهة أخرى، الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية العالية عادة ما يتخذون صورة أشمل للمهمة بغرض اتخاذ أفضل مسار للتصرف. وعادة ما يتم إظهار الناس ذوي الكفاءة الذاتية العالية على أنهم يتشجعون على بذل جهود أكبر إذا ما واجهتهم العقبات.

تؤثر الكفاءة الذاتية أيضا على كيفية تجاوب الناس تجاه الفشل. الشخص الذي يتمتع بكفاءة ذاتية عالية سوف يرجع الفشل إلى عوامل خارجية، بينما يرجعه الشخص ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى ضعف في القدرات. مثلا، الشخص الذي يتخطى بكفاءة ذاتية عالية تجاه الرياضيات قد يبرر نتائج السيئة على أن الامتحان كان أصعب من المعتاد، أو أنه كان يشعر بالمرض، أو لم يبذل الجهد الكافي. بينما الشخص الذي تكون كفاءته الذاتية ضعيفة فيبرر النتيجة بأنه ضعيف في الرياضيات.

• فكرة القدر

نجح باندورا في إبراز كيف أن الناس ذوي الكفاءة الذاتية المختلفة لهم إدراك جوهريا متباين للعالم. فالناس ذوي الكفاءة الذاتية العالية عادة ما يرون أن لهم سيطرة على حياتهم الخاصة؛ وأن أفعالهم وقراراتهم هي التي تشكل حياتهم. من جهة أخرى، فإن الناس ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية يرون أن حياتهم نوعا ما خارجة عن نطاق سيطرتهم.

4.3 العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية

يشير باندورا إلى أربعة مصادر مؤثرة على الكفاءة الذاتية؛

أ. التجارب

"تجارب السيطرة" هي أهم عامل محدد لمستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد. بعبارة أبسط: النجاح يرفع من الكفاءة الذاتية بينما يخفضها الفشل.

"لا يمكن خداع الأطفال بالمديح الفارغ والتشجيع المخادع. قد يضطرون للقبول بالرفعة الصناعية لتقديرهم للذات بدلا من شيء أفضل، ولكن ما أسميه علو هوية الأنا لديهم يكتسب قوته الحقيقية فقط من الإقرار الكامل والمتواصل بإنجازاتهم الحقيقية، أي، الإنجاز الذي له مغزى في ثقافتهم." (إيريك إيركسون)

ب. القولية – التي تعرف ب "التجربة التي نتحملها بديلا عن الآخرين"

"إذا استطاعوا هم القيام بهذا العمل، فأنا قادر عليه أيضا." هذه عملية مقارنة بين شخص وشخص آخر. عندما يرى شخص ما شخصا آخر ينجح في عمل ما، ترتفع كفاءته الذاتية؛ وعندما يرى الناس يفشلون، تنخفض كفاءته الذاتية. ويكون لهذه العملية تأثير أكبر عندما يرى الشخص نفسه على شاكله هذا المثل (القلب). إذا رأوا زميلا لهم يتصورون أن له نفس قدراتهم ينجح، فإن هذا من المرجح أن يرفع من كفاءتهم الذاتية. ورغم أن القولية ليس لها نفس تأثير التجارب السابقة، إلا أنها ذات أثر قوي عندما يكون المرء يفتقر للثقة بالنفس.

ج. الحث الاجتماعي

يرتبط الحث الاجتماعي بالتشجيع/ثني العزم. ويمكن أن يكون له أثر كبير – يتذكر معظم الناس تلك الأوقات التي سمعوا فيه من شخصا آخر قد غير بحدّة من ثقتهم بأنفسهم. عندما تكون القناعات إيجابية ترتفع الكفاءة الذاتية بينما تؤدي القناعات السلبية إلى تدنيها. وعادة من الأسهل خفض الكفاءة الذاتية لدى شخص ما من رفعها.

د. العوامل الفسيولوجية

في الأوضاع المحيطة غير الاعتيادية، عادة ما يظهر على الناس علامات الإنهاك، والصدمة، والأوجاع، والآلام، والتعب، والخوف والدوار وغيرها. تصورات الشخص عن تلك الردود يمكن أن تترك علامة تغير من كفاءته الذاتية. إذا ما كان الشخص يشعر "بتقلب المعدة" قبل الحديث على الملأ، فإن الشخص ذا الكفاءة الذاتية المتدنية قد يتصور أن هذا علامة عن عدم قدرته؛ وهذا يدني من كفاءته أكثر. وعليه، فإن إيمان الشخص بتبعات الردود الفسيولوجية هو الذي يغير من كفاءته الذاتية، وليس مجرد قوة الرد.

4.4 أنواع الكفاءة الذاتية

قد يكون للناس معتقدات خاصة بالكفاءة الذاتية متعلقة بكل مسعى إنساني. وتظهر ثلاثة أنواع من معتقدات الكفاءة الذاتية بشكل شائع في الدراسات وهي:

- الكفاءة الذاتية المنظمة ذاتيا: القدرة على مقاومة ضغط الأقران، وتفادي النشاطات التي تنطوي على مخاطر عالية.
- الكفاءة الذاتية الاجتماعية: القدرة على تشكيل العلاقات والمحافظة عليها، وفرض الشخصية، والمشاركة في أوقات ترفيهية أو نشاطات خلاقية.
- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: القدرة على القيام بأعمال الدراسة وتنظيم النشاطات التعليمية وتلبية التوقعات.

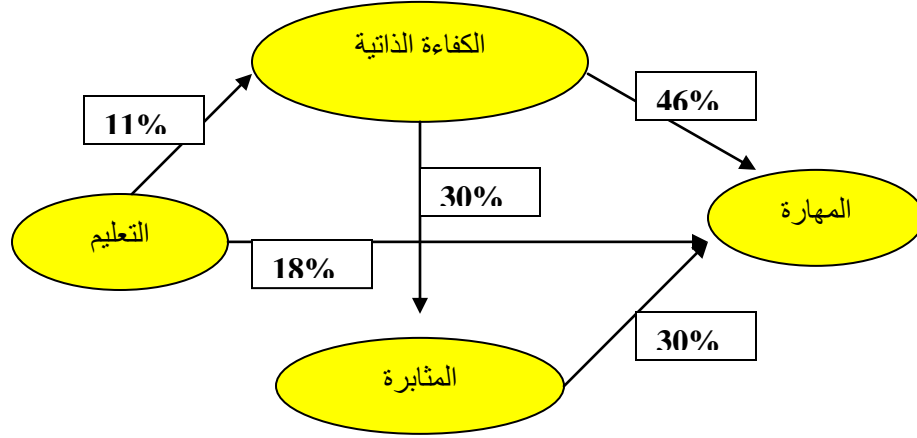
4.5 النموذج النظري لأثر المعتقدات على السلوك

خلال بحث باندورا مع تلاميذ المدارس، تطور نموذج نظري لأثر الكفاءة الذاتية على تجاوزات السلوك وقد تم التحقق من هذا النموذج. فقد أثرت مشاعر الكفاءة الذاتية تجاه الأعمال المدرسية والتفاعلات بين الأشخاص والتنظيم الذاتي حيث كان لها أثر على السلوك الاجتماعي المؤيد وعلى ما إذا كان الطفل قادرا على تفادي المسؤولية الأخلاقية أم لا. أثر هذان العاملان على ما إذا كان الطفل سينشغل بالأحزان ومشاعر الغضب. وما إذا كان الطفل قد ارتكب تجاوزات سلوكية أم لا (اعتداءات، غش، إلخ). فقد تأثر بكل واحد من هذه العوامل.

الكفاءة الذاتية المنظمة ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية بينهما علاقة سلبية مع عدم التزام أخلاقي يبرر السلوك السيئ والتنصل من المسؤولية عن النتائج وإيقاع اللوم على الضحية. الكفاءة الذاتية الاجتماعية له علاقة إيجابية مع السلوك الاجتماعي المؤيد وهي مساعدة الآخرين والمشاركة والتصرف بكرم وتعاون. من جهة أخرى، هناك علاقة سلبية بين عدم الالتزام الأخلاقي والسلوك الاجتماعي المؤيد.

هناك علاقة إيجابية بين أنواع الكفاءة الذاتية الثلاثة. وهذا يعني أنه كلما كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية أعلى، كلما شارك الشخص في سلوك اجتماعي مؤيد. العلاقة السلبية تعني أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد كلما قل عدم التزامه الأخلاقي.

وظهر في البحث ما يدعم فكرة وجود آثار لتصور الكفاءة الذاتية على المثابرة. في تحليلات المسار (الشكل 1) للكارثة بين شنوك (1984) أن التعليم أثر بشكل مباشر وغير مباشر على مهارات الأطفال، من خلال كفاءتهم الذاتية. تصور الطلاب لكفاءتهم الذاتية أثر على اكتسابهم للمهارات بشكل مباشر وغير مباشر من خلال رفع مستوى المثابرة والجدل لديهم. يبين الأثر المباشر أن الكفاءة الذاتية تؤثر على تعلم الطلاب من خلال آليات ذهنية ودافعية. (Zimmerman, 1995)



الشكل 1

أثبتت زمرمان وسنغل (Zimmerman and Single, 1981) أثرا معمما لمعتقدات الكفاءة الذاتية على المثابرة ومن ثم على النجاح الأكاديمي في تجربة تحوى مشاكل غير قابلة للحل. طلاب المرحلة الابتدائية الذين راقبوا أشخاصا متفائلين يقومون بحل مشاكل مشابهة غير كلامية ظهرت لديهم كفاءة ذاتية أعلى ولم يكونوا يستسلمون بالسهولة ذاتها مقارنة بزملائهم الذين راقبوا المتشائمين. عممت كلا المجموعتين معتقدات الكفاءة الذاتية لديهما والدافع على مشكل كلامية مختلفة تماما. هذا البرهان على تعميم ومد الإحساس بسيطرة الذات المحركة على عملية التعلم الفردية له معنى كبير. وهذا يثبت أن الآليات الدافعية لمعتقدات الكفاءة الذاتية لا تقتصر على مشاكل محدودة ولكنها تحدد مدى الانخراط في تعلم أي شيء ضمن سياق تربوي مماثل.

4.6 نظرية علم النفس السردي – تريزينسكي* (2004)

يعتبر فهم الواقع على أنه قصة محكية إحدى الطرق التي يستخدمها الناس لإضفاء معنى على أنفسهم وعلى العالم. القصة ليست مجرد موضوع لغوي، بل إنها طريقة قوية يتم اكتسابها في مرحلة عمرية مبكرة لدى البشر لتفسير الأحداث الاجتماعية وهوياتهم. يُنظر إلى الواقع على أنه قصة ويتم بناؤه من حيث الحكبات التي تتشكل من شخصيات ونواياها والمشاكل التي تواجههم في طريقهم لتحقيق أهدافهم.

ضمن إطار حكايات (سردي) يتم فهم الشخص على أنه شخصية لها تاريخ معين ومستقبل مستمر، ممكن أو متخيل. مهما كانت درجة تلمس التصوير العقلي للشخص في القصة، فإن هذا البناء يتكون من عدة شخصيات. العناصر

* Trzebinski

المركزية لمحتواها هي دوافع وعواطف الشخص، وكذلك المشاكل الحقيقية أو الممكنة و/ أو المعضلات التي يواجهها. ويتشخص المحتوى وتكون السمات مهمة للانطباع العام عن الشخص. القدرة على رؤية النفس أو شخص آخر في إطار حكاية قد يكون له آثار شاسعة على السلوك. فقد يزيد الاستعداد للمساعدة والقدرة على استخدام التقمص العاطفي. انطباع الذات ضمن سياق روائي يكون أكثر تعقيداً ووضوحاً من الناحية الإدراكية ولهذا يكون مؤلف القصة أكثر مشاركة كذات محركة وأكثر اهتماماً بحل مشاكله الخاصة. القدرة على السرد عن الذات (النفس) وعن الآخرين يثبت مستوى أعلى من الذات المحركة (القدرة على السيطرة على القدر الشخصي). تكشف الروايات عن المفاهيم الأساسية (طرق التصوير) لطريقة الراوي لفهم الواقع واستراتيجياته الشخصية. ولهذا تعتبر القصص مصدراً ثميناً للمعلومات عن الناس.

في رؤية سومر (Somer, 2004) فإن الدراما تستند إلى طريقة روائية لفهم وتجربة الواقع الاجتماعي وبأشكالها المتعددة فإنها قد تكون حاسمة في تطوير تعليم أفضل وتحسين نوعية الحياة الاجتماعية. تحفز الدراما على تطوير مهارات روائية، مثل تقمص الشخصية والقدرة على إدماج البيانات على الناس والأحداث والمشاكل ضمن منظور زمني وتراها على أنها كيانات ديناميكية. حسب النظرية الروائية فإن الدراما قد تؤدي دوراً حيوياً في التربية الأخلاقية لصغار السن (Colby, 1987). تزيد الدراما من الاستعداد لاستخدام الطريقة الروائية في التفاعلات الاجتماعية. القدرات المذكورة سابقاً والاستعداد العقلي قد تنجح في التعاون مع الطريقة 'البارديغماتية' للتفكير وتنظيم المعرفة التي تسود في المدارس الاعتيادية. يبدو أن هاتين الطريقتين ضروريتان للشباب حتى يتحلوا بالمسؤولية الاجتماعية والنضوج ولتتمكنهم من التكيف بشكل إبداعي مع المؤسسات في عالمنا المتغير.

4.7 النظرية الإبداعية لسامويل ميكولوس* (مؤسسة اديسة العقل)

اعتقد ميكولوس (2002) أن تطوير الإبداع أمر منطقي وأن مهارات التفكير الإبداعي يمكنها ويجب تعلمها بشكل مستقل عن الموهبة أو الذكاء القياسي. الإبداع، شأنه شأن الموهبة الفنية، لن يتم تعريفه من خلال اختبارات قياسية للتحصيل الأكاديمي. من الممكن جداً أن يحصل بعض الأفراد على علامات أعلى في الاختبارات القياسية، وقد يكون لهم قدرات فنية و/ أو إبداعية ولكن ليس بالضرورة. قد تكون علامة بعض الأشخاص المبدعين للغاية متوسطة أو حتى أقل من المتوسط في اختبارات التحصيل الأكاديمي. معظم الأفراد، مهما كانت مهاراتهم، لديهم إمكانية التطور بشكل أكبر بكثير. قد يكونون ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط ولكن بدون التعرض لتحديات أو الحصول على فرص تعزز من موهبتهم، فإنهم قد يظلون في مكانهم. لعدد من الأسباب، بعض الطلاب ليسوا جيدين في الاختبارات. ومن المثير للذعر أن نرى بعض الطلاب يعتمدون الحصول على نتائج متدنية لتفادي الذهاب إلى برامج متقدمة. وآخرون يشعرون بضغوط من أترابهم كي لا ينجحوا أكاديمياً. بعض الطلاب يتقادون البرامج المتقدمة عندما يطلب منهم القيام بأعمال إضافية عما هو مطلوب عادة. ينبغي أن يقوم الطلاب المتفوقون بأعمال مختلفة وليس بالضرورة أعمال أكثر.

المشاكل المتشعبة (التي يكون لها أكثر من جواب صحيح) أفضل بكثير لتطوير مهارات التفكير الإبداعي. من خلال عرض مشاكل متشعبة على الطلاب، فإنك تمنحهم فرصة التعلم أكثر. المشاريع ذات النهايات المفتوحة تمكن الطلاب من أن يشطحوا بعيداً جداً بخيالهم ونشاطهم العملي. تطوير الإبداع يساهم في تنمية المهارات اللازمة لهذا القرن الجديد. يتعلم الطلاب طرح الأسئلة الصحيحة وتوليد الأفكار وتقييم الأفكار ومزج الأفكار والتفاوض مع زملائهم في الفريق. يتعلمون تجربة الحلول وتحليل نقاط القصور ويحاولون تصحيحها. كما يطورون مهارات العمل ضمن فريق.

عند التعامل مع أشخاص مبدعين، من المفيد أن نفهم تركيبته. من السمات التي تبحث عنها هناك تقدير الدعاية. عادة ما تكون الدعاية مهمة للناس المبدعين. دراسة قارنت الأفراد ذوي معدلات الذكاء العالية مع الأشخاص ذوي درجة الإبداع العالية. وقط طلب منهم ترتيب عدد من الفئات. وضع الأشخاص ذوي درجة الإبداع العالية الدعاية في أول القائمة بينما وضع الأشخاص ذوي معدلات الذكاء العالية الدعاية في آخر القائمة. رغم أن النتائج يمكن تطبيقها فقط على هاتين المجموعتين، إلا أن تقدير الدعاية يبدو سمة شائعة بين الأشخاص المبدعين. عادة ما يتم إدماج الدعاية في المشاكل بعيدة المدى لاديسة العقل ويتم تعزيزها في المشاكل التلقائية. مثل المهارات الأخرى، يتم تقييمها من قبل حكام متمكنين من خلال مقارنة الفرق المتنافسة

* Samuel Miclus

التي يتكون الواحد منها من خمسة أشخاص وهم يحلون نفس المشاكل المتشعبة. المنافسة تعزز الإبداع طالما أنها ضمن إطار بيئة اللعب الودية.

الفصل الثالث: منهجية القياس

1. قراءة لأبحاث ذات صلة

تتدرج الأبحاث حول الدراما بشكل جيد ضمن المجال المعروف بالبحث النوعي. أساليب البحث الشائعة المستخدمة في دراسات الدراما، الدراما في التعليم، المسرح للشباب، تعلم الفنون وتطوير أساليب العرض تشمل:

- الممارسة الإبداعية كبحث
- الإثنوغرافيا
- البحث السردي
- الممارس الانعكاسي
- دراسات القضية
- بحث الأفعال
- النظرية المؤسسة

عادة ما تم اختيار المنهجيات التفسيرية بدلا من المنهجيات العلمية بسبب الطبيعة "الغنية" للتحقيق والعدد الصغير نسبيا للمشاركين في برنامج محدد ممن يخضعون للتقييم. تم تفضيل منهجيات البحث التفسيرية على المنهجيات المعيارية لعدد من الأسباب: أولا، بسبب عدد المشاركين الصغير الداخليين في الدراسة وحقيقة عدم وجود محاولة لقياس النتائج، لم يشمل البحث على إحصائيات. ثانيا، رفض البحث المفهوم المعياري بأن الظواهر الاجتماعية لها واقع خارجي يمكن دراسته دراسة موضوعية وبدون تعديله. على العكس، أقر البحث بالمشاركة الذاتية والشخصية عن إجراء الأبحاث. ثالثا، بدلا من التعميم من الخاص والبحث عن الأسباب، اهتم الباحث أكثر بتفسير الخاص وفهم التصرفات/ المعاني. أخيرا، كان البحث ظاهريا بطبيعته.

كانت الجهود الأولى للبحث في الدراما في كندا. أفاد ريتشارد كورتني (Richard Courtney, 1968) بأن الدراما المستخدمة كأداة لتعزيز السيطرة على الذات المحركة لدى الطفل عند التعلم التي أوحى إلى تحليلات إضافية للدراما على أنها وسيلة علاجية بالنسبة لروبرت لاندي (Robert Landy, 1986) وآدم بلاتنر (Adam Blatner, 1988). الاستنتاجات الأخيرة في كندا، التي كانت ملهمة لهذا التقرير، قد أتت من ديان كونراد (Diane Conrad, 2005). فقد استخدمت وسيلة البحث عن الأفعال وإعادة تعريف مفهوم "عرضة للخطر" في الدراما.

الأبحاث الأكاديمية الأولى في إنجلترا كانت مسؤولة أناطها مجلس المدارس لمشروع تعليم الدراما (10 - 16 سنة) بكلية غولدسميث (McGregor, 1977) لتقييم سنوات تعليم الدراما في المدارس البريطانية. وقد كان استنتاج البحث الرئيسي أن الدراما تعزز الفهم الذاتي للمعرفة. وأجريت أبحاث مؤخره في إنجلترا من قبل الجامعة نفسها بالتعاون مع المسرح الوطني (Harris, 2004) واتبعت مقترحات جون سومرز (John Somers, 2004) لأسلوب عمل أكثر توضيحا. فقد درس الصلة بين تجربة الدراما وامتحانات القبول في الجامعات ولكنه فشل في إثبات أثرها المباشر على التحصيل العلمي. أشاع جون سومرز (2006) أسلوب العمل الروائي (السردي) في قياس أثر الدراما، مع نظرة نقدية على أسلوب ترزبنسكي (Trzebinski, 2005) الإحصائي واستخدمه هو نفسه لاختبارات المهارة السردية في تقييم مشروع مسرحي تقاعلي قام به طلاب الماجستير ومجموعتان من طلاب المدارس بعمر 12/11 سنة. وجد سومرز ما يدعم حجة ترزبنسكي بأن القصة تحفز التعلم وأن القصة المُمثلة لها أثر خاص. ما أغنى هذا البحث بالمعلومات كان استخدام أسلوب العمل النوعي في إنجلترا على يد جني هوغز (Jenny Hughes, 2003).

الجهود الأولى لقياس أثر الدراما في أمريكا قام به فريق بحث متعدد التخصصات من جامعة ولاية فلوريدا (Lazier, 1973) استخدم قائمة للسلوك الدراماتيكي الذي ربط بينها وبين اختبارات الإبداع الخاصة بتورنس (Torrence, 1966) باستخدام وسائل إحصائية. بين البحث علاقة متبادلة بين تجربة الدراما ومهارات حل المشاكل الإبداعي. ونحصل على معلومات أحدث من وسائل القياس الخاصة بغريتا بيرغهامر التي استخدمت مقاييس التربية الوطنية

وعلى مستوى الولايات للنظر في تطور مهارات التفكير والوعي العام من خلال الدراما. وقدم فاغنر (Wagner, 1998) دليلاً مقنعاً على أثر الدراما على تطور اللغة.

أجريت أبحاث مهمة (معظمها نوعية) في أستراليا لعمل دراسة نقدية للأهداف الطموحة للدراما كوسيلة للتغيير الاجتماعي (Prentki, 2003) أو إظهار المزايا المحددة للدراما كأداة تربوية في المجالات غير الفنية مثل التسويق (Pearce, 2006). فيما يتعلق بخصائص المجموعة المبحوثة والمنطقة فمن الجدير اقتباس استنتاجات المشاريع في مناطق الحروب التي رعتها الأمم المتحدة (التقرير السنوي لـ UNHCR 1994)، (منظمة الصحة العالمية 1996) والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (2002). وتستخدم كلها طرق الاختبار النفسية التقليدية لقياس أثر الدراما وغيرها من البرامج الإبداعية على الأطفال الذين تعرضوا لتجارب صادمة بفعل العنف المسلح ولكن هذه الطرق كلها واجهت مشاكل جدية. فالاختبارات الغربية (WTQ, IES) لم تترجم إلى السياق الخاص للثقافات الأخرى وأظهر بعضها آثاراً عكسية للبرامج التي كان يدير غالبيتها أخصائيو نفسيون، مما أضاف إلى آثار الصدمة على الأطفال حيث أعادت إليهم ذكريات العنف والفقدان. وظهرت تحذيرات مشابهة لدى "أطفال الحرب هولندا War Child Holland – 2005" عند البحث ضمن برنامج كيدنيت (KIDNET) (العلاج من خلال التعرض للقصة المسرودة) باستخدام عناصر من علم الدراما النفسي في أوغندا حيث تم قياس الأثر باستخدام جدول اضطرابات ما بعد الصدمة (PTSDC) (Schauer et al. 2004).

لجأت المنهجية في هذا المشروع إلى أسلوب عمل ومنظورين منفصلين: إحصائي (كمي) وظاهري (نوعي) لتوفير مجموعة أكبر من البراهين على أثر الدراما في ظروف معينة في غزة. وهذا يسمح باتخاذ قرارات فلسفية وحتى سياسية عند قبول أهداف الدراما بالنسبة للأطفال الفلسطينيين. يمكن تقييم الأثر لبعض القيم الغربية الفردية، أو القيم الأكثر دولية أو حتى القيم المحلية في التعليم بفضل الأدوات التي يتم تطبيقها والتي تتراوح في نسبة الموضوعية بين اختبارات بالورقة والقلم من خلال اختبار السلوك إلى الاستفسار السردى مع المشاركين في البحث الذين قاموا ب أو رغبوا في المشاركة بقصصهم بسبب شعورهم بالمسئولية عن نتائج المشروع نفسه.

2. سمات المجموعة العينة

أجري البحث على 214 فلسطيني (من الأولاد والبنات) تتراوح أعمارهم بين 11-15 سنة من أربع مدارس عامة مختلفة في قطاع غزة. اختير مائة منهم عشوائياً للمجموعة التجريبية بينما تم قياس المتبقين على أنهم مجموعة المراقبة. تم تشجيع أعضاء المجموعة التجريبية خلال برنامج الدراما على عرض قصصهم بشكل طوعي حول معنى العملية بالنسبة لهم.

قامت مؤسسة أيام المسرح بالتعيين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم التي سهلت الوصول للطلاب من مختلف الخلفيات في قطاع غزة بأكمله كما ساعدت في تنسيق الحصول على إذن الأهلى لموافقتهم على إخضاع أبنائهم للاختبار وعلى إذن الأهلى للسماح لأطفالهم من المجموعة التجريبية بالمشاركة في برنامج الدراما.

بناء على إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2004) فإن 70% من الأطفال الذين تمت دراستهم يعيشون تحت خط الفقر، 40% منهم لاجئون. يواجه الشباب الفلسطيني يوماً مختلف أنواع الصراع: صعوبات داخل الأسرة، اعتداءات في الشوارع، وعنف بسبب الصراع الدائر والحرب. تواصل العنف والفقر، والصراع السياسي، وغياب المساواة الاجتماعية والتكافؤ في النوع الاجتماعي، والعزل كلها عوامل تقلل من الشعور بالثقة بالنفس ويمكنها أن تضعف من إيمان الطفل بقدرته على إحداث مساهمة إيجابية لمستقبل مجتمعه. وتبدو هذه الظروف بلا حل بالنسبة للشباب الذي ينقصه القدرة على التحليل وحل المشاكل وتحويل التحديات وخلق تغيير اجتماعي وشخصي.

البيئة المدرسية: رغم المحاولات الأخيرة المبدولة لتحديث المنهاج، إلا أن وسائل التدريس التقليدية ما زالت سائدة، حيث تعتمد على التدريس بالتلقين؛ وتندر البرامج الإبداعية والنشاطات اللامنهجية وإن وجدت فهي متوفرة فقط في المدارس الخاصة. كذلك بسبب انخفاض الرواتب فإن المدرسين الفلسطينيين يعانون ضغط الالتزام بجدول التدريس الصارم ويشعرون بدرجة الإحباط التي تصيب الطلاب بسبب محدودية بيئة التعلم في المدرسة.

الخدمات الشبابية: في مسح لجهاز الإحصاء الفلسطيني يتبين أن 44% من الأطفال بعمر 10 - 17 سنة قد أفادوا برغبتهم في المشاركة (ولكنهم لم يشاركوا) في نشاطات ثقافية خلال أوقات فراغهم وأرجعوا سبب عدم المشاركة أساسا إلى غياب المؤسسات الثقافية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2004). لا يتلقى الشباب ما يكفي من الخدمات بسبب قلة الموارد والخدمات الاجتماعية: تقل النشاطات المتوفرة للشباب من خارج التعليم الرسمي. لكل من الشباب والشابات، هناك حاجة كبيرة للنشاطات الترفيهية التي تكون ذات مغزى ويتوفر فيها الابتكار، والتي يمكنها تطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية التي تؤثر إيجابا على الثقة بالنفس وحل المشاكل والتعاون في المجموعة.

3. أدوات القياس

3.1 اختبار الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا

تم إنشاء الاختبار وترجمته وتكييفه ثقافيا بما يتماشى مع النظرية الاجتماعية الذهنية لقياس الاعتقادات كتقديرات شخصية حول قدرة الشخص على النجاح في أداء مهام أو نشاطات فرضية. تنبئ معتقدات الكفاءة الذاتية إذا ما كان الشخص سوف يشارك في النشاط أو سوف يتفاداه بكل الوسائل. يتم التعبير عن التغير الشخصي في المعتقدات حسب الفرق بين علامات الأفراد التي يتم احتسابها بناء على 30 إجابة على جمل افتراضية تبدأ بعبارة: أنا قادر على... تدل الجمل على ثلاثة أنواع من القدرات: قدرة التنظيم الذاتي على مقاومة ضغط الزملاء، تقادي النشاطات التي تنطوي على مخاطر عالية (انظر الملحق 1 الجمل 1، 3، 6، 16، 17، 18، 21، 23، 27، والقدرة الاجتماعية على تشكيل العلاقات والمحافظة عليها، مع التصميم، والمشاركة في وقت ترفيهها أو نشاطات إبداعية (مثال 2، 5، 8-10) والقدرة الأكاديمية على الأعمال المدرسية، تنظيم نشاطات التعلم وتلبية التوقعات (مثال 7، 11، 20، 22، 25، 26). طلب من طالب خاضع للاختبار أن يرسم دائرة حول مقياس من 0 - 100 تحت كل جملة. يتم جمع العلامات لإعطاء إجمالي التقديرات لمستوى الإيمان بالكفاءة الذاتية الفردية.

تمت معيرة الاختبار ($F(2) = 20,3p < 0,0001$). قيمته ذات صلة وثيقة بالسلوك الفعلي في أعمال المحاكاة التي تتطلب حل المشكلة في الأوضاع الفرضية ذات الصلة مما يتطلب استخدام السيطرة على النفس والمهارات الشخصية الداخلية والأكاديمية. ومن المؤشرات الجيدة حول مدى استعداد الشخص الخاضع للاختبار على المشاركة في أوضاع اجتماعية جديدة فيها تحديات لتحسين أسلوب حياتهم وتحقيق أهداف جماعية أو شخصية أكثر تنوعا وطموحا. استخدم الاختبار مع الشباب المشاركين في الدراما ومجموعات المراقبة الخاصة بهم في بولندا والولايات المتحدة قبل وبعد أن حدثت ورش عمل المسرح الشبيهة بأسلوب أيام المسرح. تمت مقارنة نتائجها مع الاختبارات القياسية المعيارية الخاصة بمستوى الخوف من التحديات الجديدة (LPN by Irena Obuchowska, 1978) وأنظمة ضبط السلوك العاطفي في مقابل العقلاني (اختبار AR ل Alina Kolanczyk). كانت هناك علاقة وثيقة بين العلامات العالية للمشاركين في الدراما الذين خوفهم من العروض قليل وموازنتهم بين العواطف والتفكير العقلاني عند التمثيل في أوضاع غير قابلة للتنبؤ.

3.2 المشاكل التلقائية لاديسة العقل

نفذت أكثر المهام تحديا عند قياس الإبداع وعمل الفريق الذي يتم تطويره من خلال الدراما باستخدام المشاكل التلقائية ل "اديسة العقل" التي تم تكييفها للصيغة غير الصراعية. إنها ثلاثة أنواع من المشاكل المختلفة (توليد عدد غير محدود من الردود الشائعة والإبداعية أو الحلول الفنية): لفظي، عمل يدوي ومختلط. في كل واحد منها يتم اختبار الأطفال في مجموعات من خمسة أفراد ومنحوا وقتا ومواد محدودة. الحكام المختصون (الذين تدرّبوا خصيصا على منهجية اديسة العقل) يقومون بوضع العلامات لعدد من الردود الشائعة والإبداعية ومدى إبداع المنتج (مثال البنية) ومدى جودة عمل الفريق معا على المهام مع تعرضهم لضغط بالوقت. تغطي المهام المختلفة طيفا من كافة أنواع الذكاء المتعددة التي تُفعل أنواعا مختلفة من المتعلمين. يتم التعبير عن نتائج عملية الاختبار من خلال أرقام للسماح بالمقارنة بين المشاركين في الدراما وأعضاء مجموعات المراقبة. ولكن التقييم يجمع بين كل من العلامات الموضوعية للأداء/المنتج والحكم الذاتي للإبداع (متوسط مجموع النقاط التي يمنحها قاضيان على الأقل). يتم احتساب معدل التقييم الذاتي الذي يتم التعبير عنه بالنقاط (مثل نقطة لكل رد شائع و3 نقاط لكل رد إبداعي) من قبل حكّمين أو ثلاثة وتجمع مع العلامة الموضوعية (مثلا عدد الأوزان أو طول البنى التي ينشئها الفريق). النشاطات الداخلة في عملية الاختبار فرضية وتحتوي على نشاطات لعب وهي ودية تجاه الطفل وتشجع على الاستخدام التلقائي للخيار لحل

المشكلة مما يكشف في الغالب عن الطاقة الكامنة المخفية لدى الطفل. حيث تستخرج الإجهاد من الطالب الفرد ولكنها تتطلب مهارات تعاون ودافع لتوجيه المهام. العلامات لا تعكس القدرات أو المواهب الفردية بل تقييم مهارات حل المشاكل الإبداعية في السياق الاجتماعي. تم تطوير المشاكل خلال 25 سنة من الخبرة في أكثر من 40 سنة وتمت هيكلتها بطريقة تسهم في اختبار عملية الإبداع التعليم وليس فقط تجميع المواهب العرضي أو شعلة الوعي الفردية.

وهي تختبر القدرة على إلهام بعضهم البعض وتحريك الدافع بينهم كما تمتنع عن السيطرة على الزملاء وممارسة دور السيد عليهم. تستكشف الأنواع الثلاثة مختلف أنواع الذكاء من المنطقي واللغوي إلى الجسدي الحركي مما يمكن الأطفال الذين لا يتلقون خدمات تعليمية كافية من اتخاذ مبادرات كما يفعلون في الدراما. ترتبط المشاكل ببيئة الطفل المباشرة بدلاً من المفاهيم المجردة وتختبر مهارات الحياة الحقيقية، حتى في وضع افتراضي، عادة في سياق لعب. المستوى الأعلى من مهارات عمل الفريق وإدماج المجموعة اختبر أعلى علامة نهائية لحل المشاكل. انظر الملحق 2 للمشاكل المستخدمة في الاختبار.

3.3 أسئلة ومتغيرات للبحث الكمي

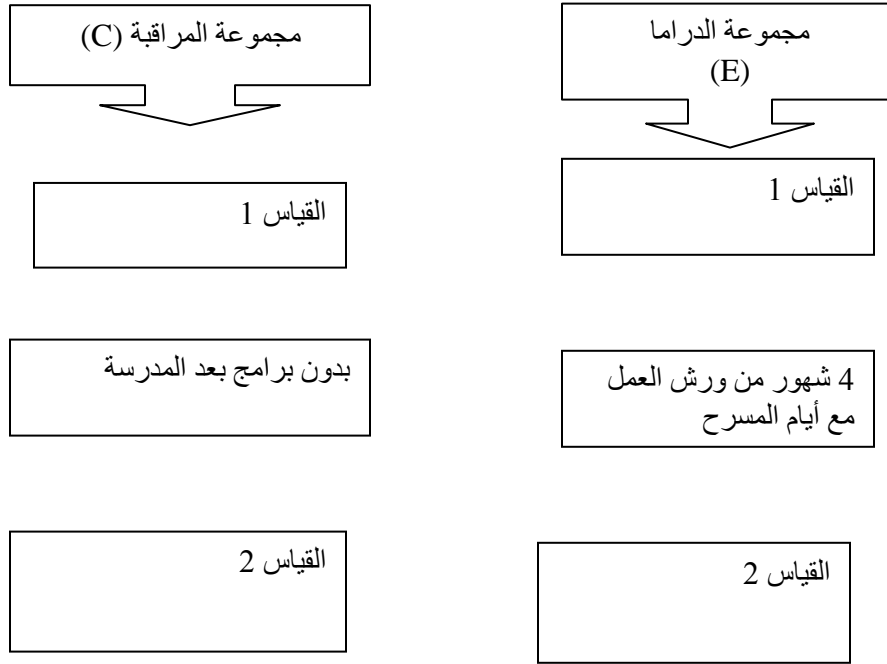
- من خلال الأسلوب الإحصائي كان القصد من مشروع القياس اكتشاف ما إذا كان:
1. الشباب الفلسطينيون الذي شاركوا في نشاطات الدراما الخاصة بمؤسسة أيام المسرح لديهم درجات إيمان مختلفة بكفاءتهم الذاتية مقارنة بالأطفال من المدرسة نفسها ممن لم يشاركوا في مثل هذه البرامج؛
 2. الشبان الفلسطينيون الذين شاركوا في نشاطات الدراما التي قدمتها مؤسسة أيام المسرح لديهم مستوى مختلف من مهارات حل المشاكل الإبداعي ومهارات العمل في فريق.

المتغيرات المعتمدة على الشق الإحصائي للبحث كانت حينها:

1. مستوى الإيمان بالكفاءة الذاتية؛
2. مستوى مهارات حل المشاكل الإبداعي ومهارات العمل في الفريق؛
3. متغيرات (مراقبة) أخرى كانت: النوع الاجتماعي، والعمر والمدرسة المحددة في غزة.

كان المتغير المستقل هو برنامج الدراما الخاص بمؤسسة أيام المسرح الذي استمر لأربعة شهور. وتكون من سلسلة من ورش العمل (مرة أسبوعياً) الخاصة بالدراما والرسوم المتحركة التي يديرها أساتذة الدراما العاملون مع مؤسسة أيام المسرح. كانت كل جلسة تغطي موضوعاً خاصاً له علاقة بتجارب الحياة اليومية أو القصص الشعبية وتبعها نفس بنية النشاطات: تمارين بناء الثقة، تركيز تطوير النشاطات، التعاون (العمل مع الأقران)، المجموعات الصغيرة والارتجال في كافة الفصل) والنشاطات التي تستخدم الخيال والتقنيات المستندة إلى "كما لو" كان هناك وقف لعدم الإيمان. استخدم الميسرون الاتفاقيات الدرامية لبناء سياق العمل المتخيل، وبناء قصة، وإيجاد رموز لسرد الرواية وتوفير الفرصة للتأمل. تم التخطيط للجلسات بعناية لتحقيق الاستفادة القصوى من فرص التعلم من السياق والتفاعل مع الأثر. انظر المثال على الجلسة النمطية في الملحق 3.

خطة التجربة



3.4 إجراءات البحث النوعي – المقابلات السردية حسب راتنر* (2001)

عندما يقرر الخاضع للبحث (في هذه الحالة المشارك في الدراما) المشاركة بقصته يجب أن يكون ميسر اللقاء مستعداً لتسجيلها. يظل السؤال العام نفسه لكل الشباب: ماذا حدث لهم أثناء جلسات الدراما؟ عندما يبدأ الراوي بالحكاية يبدي الميسر اهتماماً شديداً بالقصة من خلال إيماءة بالرأس، والابتسام وغير ذلك ولكنه لا يفرض أية أسئلة إضافية، وينتظر بصبر لمواصلة الرواية. يمكن لمجري المقابلة أن يساهم في تطوير بعض المواضيع عندما يكون الراوي بحاجة لبعض التشجيع للإسهاب أكثر حول ناحية من القصة. يتفادى مجري المقابلة إصدار أية أحكام حول ما تم تسجيله.

تحتوي التقارير اللفظية (من الروايات) على مواضيع ثقافية ينبغي تفسيرها. لا يمكن فصل المواضيع الثقافية بشكل مباشر على شكل بيانات معزولة. يجب اقتباسها من تحليل سياقي للعبارات. يكون هذا العمل التفسيري عرضة للخطأ إلا إذا تم بطريقة رصينة ومنهجية، وهي الطريقة التي يوصي بها راتنر (2001).

تفسير الروايات ينطوي على أن نأخذ بالحسبان المواضيع الحيوية التي يمكن تلخيصها بعد ذلك. يجب أن يعكس الملخص الختامي بدقة كافة المواضيع الأساسية الداخلة في البروتوكول الأصلي. الخطوة الأولى هي تحديد "وحدات المعنى" داخل الوثيقة. وهي تلك المعاني الانسيابية والمميزة التي يشملها البروتوكول. ويمكن أن تشمل على أي عدد من الكلمات. يمكن لوحدة المعنى أن تحتوي على فكرة معقدة. ولكن يجب أن تكون بكل بساطة متجانسة ومتميزة عن الأفكار الأخرى. يجب أن تحافظ وحدة المعنى على التكامل النفسي للفكرة التي يتم التعبير عنها. يتطلب تحديد وحدة المعنى تفسير ما يشكل الموضوع المتجانس والمميز. ولا يمكن تحقيق ذلك بدون اطلاع الباحث الكامل على البروتوكول الكامل وفهم ما يقوله المتحدث. ومن ثم يمكن للباحث أن يعود لتحديد مواضيع محددة من هذا الحساب. يكون لوحدات المعنى معناها حسب علاقتها ببنية كافة الوحدات. يتم توجيه اختيار وحدات المعنى أيضاً من خلال سؤال بحثي. كما يمكن إرجاع المواضيع

* Ratner

المركزية من البروتوكول الكامل إلى موضوع عام واحد. يتم تفسير/ تفخيم كل موضوع عام في "هيكلية عامة". يتم إدماج كافة الهيكليات العامة – المقارنة والمشروحة – في بيان تلخيصي "الملخص العام".

يجب أن يظل التحليل النفسي الثقافي أميناً لبيانات الموضوع، ولكنه أيضاً يجب أن يفسر القضايا الثقافية الواردة في البيانات والتي لا يكون المبحوثون واعين لها تماماً. أي بعبارة أخرى، البيانات التي تشمل معلومات ثقافية لا يمكن التعرف عليها سوى من قبل شخص على دراية بالنشاطات والمفاهيم الثقافية. يقدم الباحث هذه المعلومات لاستخدامها في تحليل النواحي الثقافية من العبارات. يجب على الباحث أن يستخدم عبارات مثل ظهور القضايا الثقافية. يجب تدعيم أي استنتاج حول المناحي الثقافية لعلم النفس علمياً باستخدام مؤشرات في العبارات اللفظية. في الوقت ذاته، النواحي الثقافية لا تكون شفافة في العبارات ولا يمكن استشفافها مباشرة منها لأن المبحوثين أنفسهم لم يعكسوا صراحة هذه النواحي ولم يصفوها. فهي مشمولة في العبارات وينبغي استيضاحها منها. مهمة تحليل البيانات التوصيفية هي الأمانة تجاه ما يقوله الباحثون ولكن مع تخطي المعنى الحرفي للكلمات لإدماج المعاني الثقافية التي تنطوي عليها الكلمات – مثلما ما يفعله الطبيب بالاستماع لإفادة المريض حول الأعراض ومن ثم يستخدم معارفه الطبية لتحديد المرض الذي يعاني منه المريض. (انظر (SCHUTZ, 1967, p.6).

الفصل الرابع – نتائج القياس

1. التحليلات الإحصائية

1.1 القياس الأول

اختبار T-test لتساوي الوسائل لعينات مستقلة من القياس الأول بين عدم وجود اختلافات إحصائية كبيرة بين مجموعات المراقبة والدراما (التجريبية) في اختبار الكفاءة الذاتية (S1) مع ميل خفيف فقط تجاه اختلافات كبيرة بين المدارس في العلامات اللفظية – عمل يدوي (VHI) (بالكلام واليدين) والعمل اليدوي (H1) – في اختبارات الإبداع الخاصة بأديسة العقل (Odyssey of the Mind). النتائج تسمح بافتراض عملية عشوائية مناسبة للأفراد بين المجموعة التجريبية ومجموعة المراقبة.

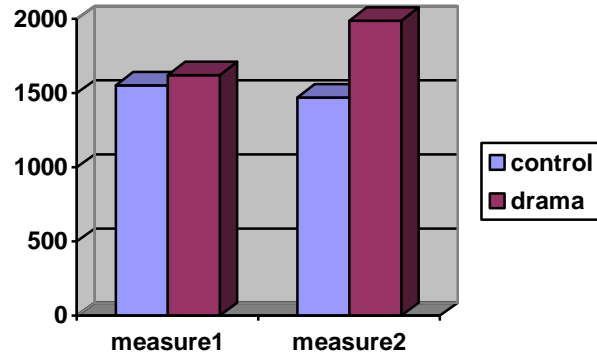
اختبار العينات المستقلة											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
S1	Equal variances assumed	,290	,591	-1,091	212	,277	-68,65	62,94	-192,72	55,42	
	Equal variances not assumed			-1,095	210,914	,275	-68,65	62,69	-192,24	54,93	
V 1	Equal variances	1,407	,237	-,227	212	,821	-,44	1,96	-4,30	3,41	

	assumed									
	Equal variances not assumed			-,224	194,486	,823	-,44	1,98	-4,35	3,46
VH 1	Equal variances assumed	,704	,402	,037	212	,970	6,93E-02	1,85	-3,58	3,72
	Equal variances not assumed			,037	203,163	,970	6,93E-02	1,86	-3,60	3,74
H 1	Equal variances assumed	4,307	,039	-1,957	212	,052	-5,15	2,63	-10,34	3,81E-02
	Equal variances not assumed			-1,984	210,733	,049	-5,15	2,60	-10,27	-3,18E-02

1.2 اختبار الكفاءة الذاتية

عندما تمت مقارنة مجموعات الدراما التجريبية التي تعمل مع مؤسسة أيام المسرح مع مجموعات المراقبة كانت الفروق في الكفاءة الذاتية كبيرة إحصائياً (كان الاختلاف في اختبار T-test مع تساوي الوسائل أقل من 0,0001) وكانت الاختلافات أكبر بكثير في القياس الثاني لمجموعة الدراما.

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
S2	Equal variances assumed	,325	,569	-7,699	212	,000	-513,48	66,69	-644,95	-382,01
	Equal variances not assumed			-7,738	211,362	,000	-513,48	66,36	-644,29	-382,67

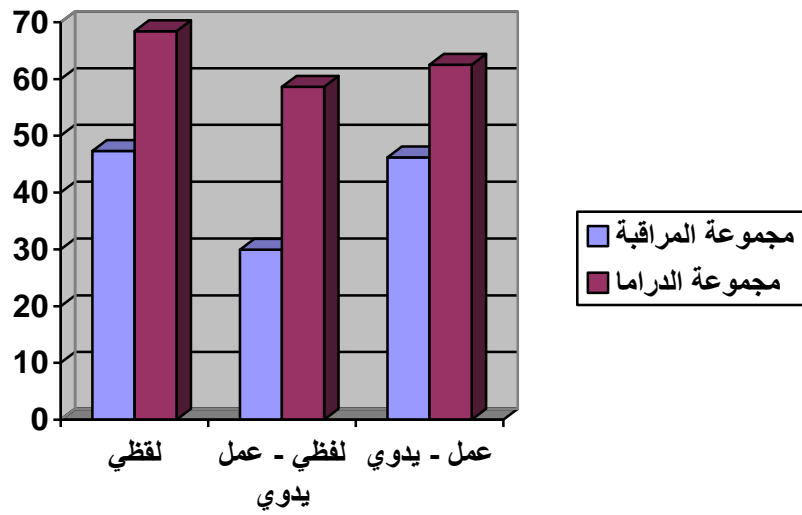


اختبار العينات المستقلة (T-test for equality of means) أظهر فرقا كبيرا (Sig. < 0,0001) في مستوى درجة الإيمان بالكفاءة الذاتية بين القياس الأول والثاني لمجموعة (الدراما) التجريبية. وكانت قيمته أكبر بشكل كبير بعد تدخل الدراما بينما كان يميل نحو الانخفاض في مجموعة المراقبة.

اختبار العينات المستقلة لمجموعة الدراما										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
S	Equal variances assumed	,498	,481	-5,664	226	,000	-366,2281	64,6595	-493,6407	-238,8155
	Equal variances not assumed			-5,664	225,046	,000	-366,2281	64,6595	-493,6436	-238,8126

1.3 اختبارات الإبداع

عندما تمت مقارنة مجموعات الدراما التجريبية مع أيام المسرح مع مجموعات المراقبة كانت الفروق في العلامات لكافة أنواع اختبارات حل المشاكل الإبداعي كبيرة إحصائيا (T-test for equality of means 2 tailed) وكانت أعلى في القياس الثاني لمجموعة (الدراما) التجريبية. (significance < 0,0001)

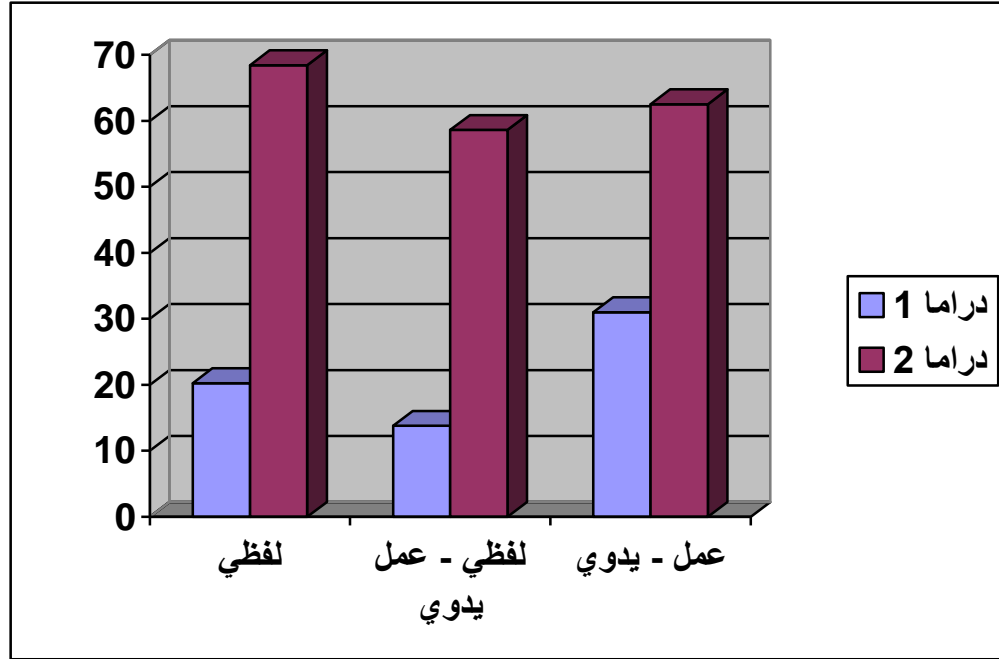


اختبار العينات الثابتة للإبداع

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper

V 2	Equal variances assumed	34,997	,000	-5,601	212	,000	-21,13	3,77	-28,57	-13,69
	Equal variances not assumed			-5,788	185,137	,000	-21,13	3,65	-28,33	-13,93
VH 2	Equal variances assumed	16,330	,000	-10,706	212	,000	-28,69	2,68	-33,97	-23,41
	Equal variances not assumed			-11,023	191,677	,000	-28,69	2,60	-33,83	-23,56
H 2	Equal variances assumed	,316	,574	-7,454	212	,000	-16,32	2,19	-20,63	-12,00
	Equal variances not assumed			-7,469	209,815	,000	-16,32	2,18	-20,62	-12,01

اختبار العينات المستقلة (t-test for equality of means) يبين فروقا كبيرة (Sig. < 0,0001) في العلامات التي تحققت لكافة أنواع اختبارات حل المشاكل الإبداعي حسب نظرية اديسة العقل بين القياسين الأول والثاني لمجموعة (الدراما) التجريبية.



1.4 العلاقات التبادلية

تبين التحليلات الإحصائية للقياس الثاني علاقات تبادلية كبيرة بين نتائج اختبار الكفاءة الذاتية وعلامات اللفظي واللفظي - العمل اليدوي.

العلاقات التبادلية

		S2	VH 2	V 2	H 2
S2	Pearson Correlation	1,000	,307	,307	,117
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,088
	N	214	214	214	214
VH 2	Pearson Correlation	,307	1,000	,068	,441
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,322	,000
	N	214	214	214	214
V 2	Pearson Correlation	,307	,068	1,000	,183
	Sig. (2-tailed)	,000	,322	,	,007
	N	214	214	214	214
H 2	Pearson Correlation	,117	,441	,183	1,000
	Sig. (2-tailed)	,088	,000	,007	,
	N	214	214	214	214

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

1.5 نتائج تحليل الرواية

أنتج التحليل الرسمي للروايات أربعة مواضيع (فئات) مركزية رئيسية فيما يتعلق بالبنية الروائية.
1. تعريف الراوي للنفس (الذات) من خلال التعبير عن أهداف شخصية،

2. صراع الراوي لتحقيق الأهداف،
3. نتائج التغيير حسبما يتصورها الراوي،
4. نظريات الدراما الشخصية للراوي،

المواد التي يتم انتقاؤها حسب هذه الفئات قسمت لاحقا إلى أربعة مواضيع:

مشكلة الراوي وأهدافه الشخصية لحلها	تصور التقدم أو التعقيدات بشأن طريقة تحقيق الأهداف	النتائج المتصورة	النظريات الشخصية حول الدراما
الملل والحياة السوداوية في غزة – إيجاد الفرص لممارسة نشاط وتجربة وتعلم أشياء جديدة والاستمتاع بالقيام بأمر مختلف	تعلم لعب ألعاب ممتعة، توليد الطاقة، أن يكون لدى المرء أفكار مجنونة، الحركة، تقمص شخصية شخص آخر، الضحك/ التشكيك بالآخرين إذا لم يكن هذا مضيعة للوقت/ ضياع للثقة بالنسبة لمدرس الدراما	الحماس والاستعداد لمحاولة أشياء جديدة والتقاط كل فرصة، واستكشاف حس الدعابة والمرح.	الكل يحب الدراما لأنها ممتعة. الدراما تسمح للناس بإبراز طبيعتهم الجيدة والاستمتاع بالعمل مع الآخرين.
قلة الحيلة (الياس)	الشعور بالمفاجأة بفعل مهام ذات ردود غير متوقعة بدون معرفة ما ينبغي فعله، ما هو متوقع، وتلقي التشجيع للتعلم أكثر بالأمور.	الإيمان بفعل الأشياء بطرق مختلفة، فهم التحدي، الأمل في العمل مع أناس يشكلون مصدرا للوحي.	الدراما تظهر "الجانب الآخر" من نفسك والأشياء الأخرى. فهي تخبرك كيف يمكن أن تخدم الله وأصدقائك بطريقة أفضل.
الخلج – القدرة على التعبير وطرح رأيك وأفكارك والتعبير عن شعورك	نسيان الخوف من الحديث أو عرض فكرة أمام مجموعة. الرغبة في المساهمة في عمل المجموعة.	القدرة على التعبير عن النفس والعمل ضمن فريق.	في الدراما تكون الأفكار الجيدة أقوى من خجل المؤلفين. الدراما تبني الثقة في المجموعة.
سوء التصرف والقتال والسمعة السيئة أو الإقصاء عن التعلم/ في المدرسة في مجموعة – حتى يصبح للمرء القدرة على التحكم بنفسه.	لعب ألعاب التركيز، والخروج عندما يخف التركيز (تغيب اليقظة)، تفويت وقت المرح، تمثيل شخصيات جديدة، الحصول على قبول مدرسي الدراما، متابعة صبرهم	التحول إلى طالب أحسن: مراقب ومستمع، مفاوض جيد، وخدام أفضل لله	يختلف أساتذة الدراما – فهم لا يتخلون عنك ويتسامحون مع سوء السلوك الذي يبدر عنك طالما أن المجموعة قادرة على العمل.
علامات سيئة في المدرسة – التحول إلى طالب أفضل	يبين أساتذة الدراما أننا قادرون على تعلم أي شيء من الحركة حتى الكتابة بدءا بالسهل واختتامها بالصعب	نتائج مدرسية أفضل	لا يمنح أساتذة الدراما درجات سيئة ولكنهم يبينون لك عندما تقوم بشيء جيد وكيف يمكنك العمل لتحسين ما تقوم به.
العلاقات السيئة مع المدرسين في المدرسة	التعاون مع أساتذة الدراما تقديم عروض على المسرح مع آخرين، الخضوع للملاحظة.	يصبح المدرسون في المدرسة أكثر لطافة، ولا يتم تصورهم كأعداء.	تعلمنا الدراما أن كل شخص مختلف ولكنه يستحق الاحترام
ضغط العائلة/ الأقران للمشاركة في أي شيء خارج المدرسة والبقاء في البيت	التحدث عن الصفوف والآثار الجيدة في المدرسة	الحصول على إذن الخروج زيادة حسد/انتباه الأقران	حتى إن لم يكن الناس يعرفون الدراما إلا أنهم لا يستطيعون إيجاد حجة ضدها.
جهل وسائل الإعلام	العمل على مشاريع، رسوم متحركة، صناعة قصص، تعلم الحيل	المعرفة بنتائجها شخص ما	الدراما تجعل منك فنانا.

1. تبعات نتائج اختبار الكفاءة الذاتية

تعطينا نتائج التحليل الإحصائي للقياس الثاني للكفاءة الذاتية جوابا نهائيا وإيجابيا على سؤال البحث حول ما إذا كان الشباب الفلسطيني المشارك في نشاطات الدراما الخاصة بمؤسسة أيام المسرح لديهم معتقدات كفاءة ذاتية تختلف عن تلك الموجودة لدى الأطفال من نفس المدارس ممن لم يشاركوا في مثل هذه البرامج. نتيجة لتدخل التربويين من مؤسسة أيام المسرح فإن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المشاركين في جلسات الدراما أصبحت أشد تفاؤلا على الرغم من حقيقة أن أقرانهم الذين لم يستفيدوا من برنامج أيام المسرح أصبحوا أكثر تشككا بمهاراتهم. الحقيقة المثبتة هي أن برنامج الدراما زاد مستوى الكفاءة الذاتية وكان له نتائج مهمة عديدة.

حيث إن الكفاءة الذاتية تؤدي دورا مركزيا في التنظيم الإدراكي للدافع، فقد يكون من المتوقع أن الأطفال الفلسطينيين الذين قاموا بنشاط الدراما مع أيام المسرح سوف يميلون أكثر من غير المشاركين في البرنامج إلى الانطلاق إلى مهام تعليمية واجتماعية وشخصية فيها تحديات لأنهم بفضل تجاربهم من خلال الدراما بدءوا بالإيمان بقدرتهم على النجاح في المدرسة أو في الأندية الاجتماعية أو في المبادرات غير الرسمية وفي إدراك أهداف التطوير الشخصي الخاصة بهم. عندما يصبح مستوى المعتقدات أعلى ولكنه يكفي فقط لكي يكون كبيرا من الناحية الإحصائية ولكنه ليس فرقا بارزا فإن الدراما تثبت أنها قادرة على مساعدة المشاركين على تقييم قدراتهم بشكل واقعي. طلاب الدراما ذوي الكفاءة الذاتية الأعلى في مهمة من المحتمل أن يضاعفوا جهودهم وأن يصمدوا فترة أطول من أولئك ذوي الكفاءة المتدنية ولكنه يستعدون كفاية وهذا لن يكون الحال إذا ما كانت كفاءتهم الذاتية عالية جدا. في الأوضاع التي تنطوي على تحديات، فإنه من المحتمل بشكل أكبر أن تدفعهم العوائق إلى بذل جهود أكبر.

تجربة الدراما وزيادة الإحساس بالذات المحركة سوف يساعدهم على إعزاز الفشل في المستقبل إلى عوامل خارج نطاق سيطرتهم، بينما أقرانهم من ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية من المحتمل بشكل أكبر أن يرجعوا الفشل إلى ضعف قدرتهم. تجربة الأستاذة في الدراما التي وجدت معنى في ثقافتهم قد تكون شكلت رأيا بأنهم يمكن أن يصبحوا قادرين على السيطرة على حياتهم الخاصة؛ وأن أفعالهم وقراراتهم هي التي تشكل حياتهم. من خلال خلق مهمة ذات نهاية مفتوحة بدون مقاييس معززة يمكن فقط لميسري الدراما من مؤسسة أيام المسرح تحقيقها فإنه يمكن أن يكون الميسرون قد وفروا أول تجارب نجاح في حياة الأطفال الفلسطينيين من خلال إيلاء الأطفال اهتماما كافيا فإن المدرسين يحملون الطلاب على الإيمان بالقيمة الثقافية للحلول الإبداعية.

بالنظر إلى نتائج الإيمان بالكفاءة، يمكننا الافتراض أن برامج الدراما الخاصة بمؤسسة أيام المسرح توفر للطلاب فرصا ليشكلوا قدوة إيجابية لبعضهم البعض. من خلال العمل مع الأقران الذين كانوا متحمسين للمهام الإبداعية وناجحين في ألعاب التركيز والتعاون يفترض الطلاب ذوي التقدير المتدني للذات أصلا أنهم قادرون على عمل مقارنات أكثر تفاؤلا. رؤية صديق ينجح في تمثيل الأدوار رفع من كفاءتهم الذاتية؛ وندر أن يشاهدوا آخرين يفشلون وهذه سمة فريدة من نوعها للدراما. رغم أن تقليد الشخصيات خلال العمل الدرامي ليس له نفس قوة تأثير التجارب السابقة، إلا أن أثره ما زال كبيرا عندما يكون هناك طفل غير واثق من نفسه بشكل خاص. ويبدو أن الدراما تشكل أيضا بيئة فعالة للتشجيع الاجتماعي. يجب أن يكون المشاركون في الدراما قد تذكروا كافة عمليات الإقناع الإيجابي مما أدى إلى انخراطهم في عالم متخيل حيث إنه أحد مصادر الكفاءة الذاتية. كما طرحت الجلسات فرصا كبيرة للتجربة الإيجابية للحالات الفرضية والتي بخلاف هذا الوضع كانت ستكون حالات مسببة للإجهاد ولظهور علامات إنهاك وهزات وأوجاع وآلام وتعب وخوف وقلق لدى الشباب. التصورات الجديدة عن هذه الردود التي يتم تعلمها في الدراما لا بد وأنها قد تركت علامة غيرت من كفاءة الشخص الذاتية. إذا ما كان هناك شخص يشعر 'بانقلاب المعدة' قبل الحديث أمام جمهور، فإن هذا الشخص إن كان ذا كفاءة ذاتية متدنية فإن هذا الشعور سيكون بالنسبة له علامة عن عجزه؛ مما يقلل من كفاءته لاحقا. وعليه فإن إيمان الشخص بتبعات الرد النفسي هو الذي يغير كفاءته الذاتية وليس مجرد قوة هذا الرد.

قاس الاختبار أنواع معتقدات الكفاءة الذاتية التي تتم دراستها بالعادة والتي بينها علاقة متبادلة إيجابية. وهذا يعني أن الفلسطينيين الذين سنحت لهم الفرصة من خلال تدريب الدراما لزيادة قدرتهم على التغلب على

ضغط أقرانهم، يتفادون النشاطات التي تنطوي على مخاطر عالية كما أنهم حسنوا من قدرتهم على تشكيل العلاقات والمحافظة عليها، وأثبتوا وجودهم، وشاركوا في أوقات ترفيهية أو نشاطات إبداعية كما أن أداءهم المدرسي تحسن، حيث نظموا نشاطاتهم التعليمية، وحققوا توقعات البالغين منهم بما في ذلك الأعمال المنزلية الصعبة أو العناية بأشقائهم الأصغر سناً. مشاعر الكفاءة الذاتية تجاه العمل المدرسي والتفاعلات بين الأفراد وتنظيم الذات هي العوامل التي يحتمل أن يكون لها أثر على السلوك الاجتماعي المحبب لخريجي الدراما وما إذا كانوا يتفادون المسؤولية الأخلاقية أم لا. قد يؤثر هذان العاملان على ما إذا كان الفلسطينيون ممن خاضوا تجربة الدراما سوف يعانون من الأحران ومشاعر الغضب. حسب نظرية باندورا فإن طلاب الدراما ذوي الكفاءة الذاتية الأعلى يفترض أن يكونوا أقل ميلاً للعوانية أو الغضب. ولا بد أن يقل احتمال اختلاقهم لأعداء عن سوء السلوك وتقادي المسؤولية عن النتائج ولوم الآخرين. ولا بد أنهم أكثر استعداداً لمساعدة الآخرين والمشاركة بالأفكار والممتلكات والتصرف بكرم وتعاون.

2. تفسير نتائج اختبار الإبداع

التحليل الإحصائي لمشاكل اديسة العقل اللفظي، واللفظي - العمل اليدوي والعمل اليدوي لاديسة العقل ترد بشكل إيجابي على سؤال البحث الثاني حول ما إذا كان الشباب الفلسطينيون الذين يشاركون في نشاطات الدراما الخاصة بأيام المسرح لديهم مستوى مختلف من حل المشاكل الإبداعي ومهارات العمل ضمن فريق. مستواهم في الإبداع والعمل في فريق أعلى بكثير من مجموعة المراقبة. رغم أن الأطفال الفلسطينيون عادة ما يكون أدائهم جيداً في المشاكل التي يتم تلمسها عملياً، إلا أنه يبدو أن تدريب الدراما قد كان له أثراً بارزاً على قدرتهم على إعطاء حلول مبدعة وغالباً إبداعية لفظية، استخدام المجاز والتفكير المجرد وتوصيل أفكار غير اعتيادية لأغراض وحالات شائعة.

جلسات الدراما التي يقدمها أساتذة أيام المسرح تعلم الشباب الفلسطيني حل المشاكل الإبداعي، من خلال النظر إلى الوضع من منازير مختلفة، وإنتاج حلول بديلة، واختيار نقدي للخيار الأفضل للحل وخوض مخاطر إبداعية لاختباره. يوفر تدريب الدراما مهارات حياة عملية لها قيمتها أيضاً في غزة - ليس مجرد مهارات يدوية بل الأهم التفكير الاستراتيجي للعقل الجماعي. تحرك الدراما أفضل طاقات الفرد الكامنة لكي تلهم المجموعة بعضها البعض وتوفر الدافع كجزء من فريق مما يرفع الكفاءة مقارنة مع العمل بشكل منفرد. يبدو أن الدراما فعالة جداً أيضاً كأداة تربوية شاملة تستخدم أنواع الذكاء المختلفة وتشرك أولئك الطلاب الذين يتم عادة إقصاؤهم عن الدروس لأن قواهم لا تصل إلى مستوى التوقعات لأنواع التدريس المنطقي واللغوي. الدراما تحفز الطلاب من خلال تحديات إبداعية لا يتوفر لهم حل واحد لها وتدفعهم إلى الاستكشافات والأبحاث الفضولية والابتكار في ركوب الخطر. فهي تمنحهم التجربة الإيجابية لكافة التجارب التعليمية مما يجعل منهم طلاباً أفضل وعمال مستقبليين أفضل وتربويين يفهمون قيمة التعلم من خلال اللعب الإبداعي. كان لجلسات الدراما الخاصة بأيام المسرح أثراً إيجابياً على مهارات التواصل. الطلاب الذين حققوا علامات عالية جداً في المشاكل اللفظية التلقائية حققوا تمكناً من اللغة وأصبحوا قادرين على اللعب كما اكتسبوا مرونة بالأفكار. وهم أسرع في توليد الردود حيث ينشئون قائمة للردود الممكنة كما أنهم أفضل بكثير وأكثر نقداً كمتسمعين متمرسين في اختيار المعلومات ذات الصلة بحل مشكلة.

3. تفسير العلاقات المتبادلة

حقيقة وجود علاقة متبادلة إيجابياً بين نتائج اختبار الكفاءة الذاتية ونتائج المهارات اللفظية واللفظية - العمل اليدوي تبرهن أن برامج الدراما الخاصة بمؤسسة أيام المسرح تساعد الأطفال الفلسطينيين واقعياً على تقييم مهاراتهم وقدراتهم الفعلية. على عكس بعض العلاجات فإن الدراما لا تحوى خطر حمل الشباب على تطوير كفاءة ذاتية تتخطى قدرتهم الفعلية بشكل كبير والذي إن حدث من المحتمل أن يدفعهم إلى الإفراط في تقدير قدرتهم على استكمال مهام أو قد يؤدي إلى أضرار لا يمكن إصلاحها. تقترح العلاقة المتبادلة مستوى 'أمثل' للكفاءة الذاتية وهو أعلى بقليل من القدرة، مما يشجع الشباب على التعامل مع المهام التي تنطوي على تحديات واكتساب خبرات قيمة.

4. محددات التحليلات الإحصائية

ساعدت الوسيلة الإحصائية في الإجابة بشكل إيجابي على أسئلة البحث الأساسية ولكن ينبغي التشديد على أن نتائج البحث لا يجوز تعميمها على الدراما بشكل عام أو على مجمل سكان فلسطين الشباب في غزة. فهي

تقيم حصريا أسلوب أيام المسرح في استخدام الدراما الذي تطور على مدى سنين محليا مع أساتذة فلسطينيين معينين. كانت عينة الأطفال، لأسباب لوجستية، غير كبيرة كافية لإجراء تحليل التراجع وإيجاد حقائق أكثر دقة حول نوع معتقدات الكفاءة إجمالاً من تدريب الدراما وما هو المستوى الأمثل لكل نوع من الكفاءة الذاتية لهذه الشريحة من السكان. من الصعب التنبؤ بمدى الكفاءة اللازمة لكل طالب على حدٍ لستفيد وينجح في مهام ذات مغزى وما الذي يمكن أن يكون أعلى بكثير ويؤدي بالطالب إلى فقدان الدافع للتعلم والتحضير للمهمة المعطاة. وعليه يجب أن تكون الوسيلة متوازنة مع وسائل نوعية تبين أثر الدراما خاصة على الأفراد الحساسين. تبين الأرقام أن الدراما جيدة لمعظم الفلسطينيين لأنها تجعل من معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم أكثر تفاعلاً. المستوى ليس عالياً جداً بالمتوسط (نحو 20%) مما يعني أن الدراما سوف تساعد الأغلبية على الاستعداد للمشاركة في التعلم والتفاعل مع الآخرين وتقادي الخطر بدون التخطيط عن الواقع المحيط. ما تخبرنا إياه الأرقام، هو لماذا بعض الطلاب ذوي تقدير الذات المتدني جداً أصبحوا الطلاب الأفضل والقادة والمفاوضين الأفضل خلال أربعة شهور يمنعون العنف وغيره من السلوك المنافي لأداب المجتمع حيث إن كفاءتهم الذاتية تغيرت بما يزيد عن 100%. من جهة أخرى نود أن نعرف لماذا هناك عدد قليل من الأطفال لديهم تقدير عالي للذات قد غيروا معتقداتهم في الاتجاه المعاكس. بسبب كون الأرقام بدون أسماء تدل عليها فمن الصعب القيام بهذا النوع من التحليلات ويمكن البحث عن ردود من خلال منهجيات عمل مختلفة.

في حالة قياس الإبداع فإن النتائج الجلية من مقارنة مجموعة الدراما قبل وبعد البرنامج ينبغي تعديلها بفعل حقيقة أن المشاكل المستخدمة كان يجب أن تكون مختلفة حيث إن عليها اختبار الردود التلقائية وليس المتعلمة. ولكن لا يجب مقارنة المشاكل المختلفة لأنه لها مستوى مختلف قليلاً من التحدي الإبداعي وتستخدم بشكل مختلف قليلاً لوضع علامات على مهام مشابهة. مرة أخرى لا يجوز أن تكون الأرقام الطريقة الوحيدة لقياس الإبداع.

5. تفسير الروايات

الروايات التي شارك فيها بعض طلاب الدراما في برنامج أيام المسرح في غزة بينت هيكلية وقدرات واضحة على بناء التجربة الشخصية وفهم العالم على شكل قصة. حسب علم النفس الروائي فإن هذه القدرة وحدها من شأنها رفع مستوى الاستعداد للمساعدة والقدرة على استخدام الراوي لعملية التكميم. يصبح طلاب الدراما أكثر تمكناً في الرواية. ويكون انطباعهم ضمن سياق روائي أكثر تعقيداً ووضوحاً من الناحية الذهنية ويمكن التنبؤ بأنهم أصبحوا أكثر مشاركة كذات محرّكة وأكثر اهتماماً بحل مشاكلهم الخاصة. القدرة على الحديث عن النفس وعن الآخرين تثبت مستوى أعلى من الذات المحركة لدى الشباب الفلسطيني الذين توفرت لهم فرصة العمل من خلال الدراما مع مؤسسة أيام المسرح. لا تبين رواياتهم المفاهيم (التمثيل) الأساسية لطريقة الراوي في فهم الواقع واستراتيجياتهم الشخصية فحسب بل إنها تدلي بالكثير من المعلومات حول زيادة الذات المحركة في السياق الاجتماعي. كان الموضوع المركزي لدى معظم الرواة هو التغيير الشخصي وإيجاد حل لمشكلة وكان تقريباً على الدوام في الروايات الفلسطينية معبراً عنها حسب علاقته بالأقران أو الآخرين المهمين.

عندما كان الموضوع المركزي هو الملل وقلة الحيلة بسبب الواقع في غزة بالنسبة للشباب فإن الدراما بدت كفرصة للانطلاق عن الوضع المظلم ولكن أنت العوائق من الأقران والعائلة الذين رفضوا الاعتراف بوجود معنى ثقافي للمسرح. تبين الروايات أنه كانت هناك ضرورة لإيجاد المعنى ضمن مجموعة الدراما. القيمة المضافة لبرنامج أيام المسرح على مستوى المنظور الثقافي كانت خلق مجتمع قادر على توفير بيئة آمنة وقوة لخلق قيم جديدة تسمح بالتغيرات الاجتماعية الإيجابية. في هذه الحالة لا يتعلق الأمر كثيراً بالقيمة الثقافية تجاه الاستمتاع أو اللعب بل في رفض إعطائها أي قيمة (الضغط الاجتماعي بعدم إضاعة الوقت في المسرح والإبداع التجريدي) حيث إنه يتعلق بإضفاء قيمة على قوة التجربة المباشرة والتي تكون ممكنة بطريقة آمنة من خلال الدراما فقط. يمكن قول الأمر نفسه عن قلة الحيلة، فبفضل ربط تجارب الدراما إلى الثقافة الفلسطينية المعينة فإن الحلول تأتي على هيئة قدرة على رؤية مساحة للتحسن ليصبح الفرد مسلماً أفضل يستخدم إبداعاته لخدمة عائلته بنجاحة أكبر.

الموضوع المركزي لدى معظم الفتيات يتعامل مع مشكلة الخجل أو العجز أو الخوف من التعبير عن الرأي. تبين الروايات أن الدراما تمكنهم من خلال دور يعمل كقناع ومهمة إبداعية ذات نهاية مفتوحة تعطي حرية عرض الأفكار الخاصة بدون قيود مانعة تأتي من ثقافة محترمة. الدراما أيضاً مفيدة لإعطاء سبب مبرر للنشاط والخروج والقيام بأعمال بغرض التطوير الشخصي. في النهاية تكسب المشاركة القبول من قبل

المجتمع حيث إن الذوات المحركة (الفتيات) تبدو أمام العائلة مقربة أكثر احتراماً ولكنها تشارك باهتماماتها الجديدة. الفتيات بحاجة لأن يقبل المجتمع بالدراما.

بالنسبة للصبيان المتمردون والذين ليسوا على قدر متأصل من الذكاء، كما يرون أنفسهم (مثل ماهر)، فإنهم يعتبرون الدراما مفيدة للتغيير الشخصي والذي بدوره يسمح بالتغيير المجتمعي. حل مشكلة إذلال المدرسين والإقصاء عن عملية التعلم يأتي من التدريب على التركيز والتواصل. مهارات التفاوض الجديدة لا تخدم المجتمع فحسب، خاصة المدرسين الذين يلزمهم أداة انضباط بل تخدم الله أيضا الذي يبدو في فهم الراوي على أنه إله يحب السلام ويستفيد من المفاوضات الشاب القادر على التدخل بين صديقين يتعاركان.

أخيراً، الروايات تعتبر مادة مهمة لتوضيح السياق. فكلها تشدد على التغيير الذي يتم تصويره في الطاقة الكامنة لدى الشخص ولكنها ترتبط بشكل فوري بمنافع للمجتمع. تقول الفتيات إنه إذا كانت الدراما تخفف من درجة خجلهن وتجعلهن أكثر انفتاحاً فإن معناها يتحقق فقط إذا ما أمكن تمديدها إلى كافة صديقاتهن والأهم إلى أخواتهن الأكبر سناً اللواتي يحددن التوجهات لهن. عندما يكتشفن أن تقنيات تحريك الشخصيات تساعدن على التخلص من سيطرة وسائل الإعلام فإنهن يرغبن بالتشارك بها مع أخرين بدلا من الشعور بالفوقية تجاههم. تبين الروايات جليا أن الدراما تساعد في التغلب على حالة اليأس ولكنها تضع زيادة النقاول في سياق من قوة الإيمان والروابط المجتمعية المبنية على قيم الإسلام. وهذا يجعل المرء يعي أن الدراما تمنح أملاً شبيبا للتغيير الاجتماعي وليس الفردي بدون التدخل في الحكم الواقعي على الوضع المعقد في فلسطين. يقول الشبان أنهم يحظون باحترام أكبر لأنفسهم من خلال الدراما حيث إنهم يتعرفون على أفكار بعضهم البعض خلال ورش العمل ولكن هذا لن يكون له أهمية كبيرة بدون أن يشارك فلسطينيون آخرون في هذا الفن وإضفاء معنى على مشاركتهم في هذه النشاطات. بدون المبالغة بتقدير سيطرة الشباب على قدرهم من خلال زيادة التفكير النقدي والمجرد فإن الدراما تعد الشباب الفلسطيني لمستقبل أكبر حيث إنها تعزز من صمودهم المستند إلى التضامن مع العائلة والإيمان بالله.

6. توصيات لمؤسسة أيام المسرح

تؤكد استنتاجات البحث أن مؤسسة أيام المسرح تحظى بمستويات دراما عالية تم تطويعها لتلائم الثقافة المحلية كما أن الأساتذة تلقوا تدريباً جيداً ولديهم القدرة على التخطيط الواعي للجلسات لتحقيق أفضل النتائج بأقل الموارد.

يمكن التركيز في قياس أشمل على مهارات أكثر تحديدا لها قيمتها لدى الفلسطينيين بحيث يقوم الأساتذة أنفسهم بوضع اختبار الكفاءة. وهذا يساعد في صياغة أهداف جلساتهم بشكل أكثر تحديدا مما يسمح باستخدام كل طاقاتهم والتعاون مع المؤسسات (خاصة المدارس) التي تشاركها في مهمتها في تمكين الأطفال الفلسطينيين. يمكن أن يتخذ البحث النوعي أيضا أشكالا أكثر إبداعية لضمان مشاركة أكبر من قبل الشباب، مثل الخرائط، والصور، والحوارات العائلية حول الدراما وجلسات عن المسرح وغير ذلك. يجب اختيار هذه الأشكال أيضا حسب الأهداف التنموية المختارة للدراما.

بعض الروايات التي تحدثت بها أساتذة أيام المسرح (الذين لم يشكلوا جزءا من هذا البحث) تبين مدى التمكين الذي حققته تجربة هذا المشروع بالنسبة لهم. وهم يشكلون ركنا ثمينا لتحسين مقاييس التعليم الفلسطيني وربط بعض وسائل العمل الشبابي بالميول الدولية. القدرة على قياس أثر عملهم مع الأطفال المتعرضين لحالات صادمة يدفعهم لتطوير أنفسهم أكثر كمدرسين. ويجب أن تكون الخطوة التالية هي الاستثمار أكثر في مهاراتهم المهنية ونموهم الشخصي. وهذا يتطلب مساعدة من الخارج حيث إن الفرص المتاحة للأساتذة الفلسطينيين لتجربة التغيير والوسائل البديلة قليلة بدون الاقتداء بثقافات أخرى مع المحافظة على القدرة على التبصر في هذه الثقافات. وهذا ينطوي على تبادلات ثقافية وأولا وقبل كل شيء رحلات لأساتذة أيام المسرح.

أتمنى أن تساعد هذه الوثيقة مؤسسة أيام المسرح على إيجاد الدعم لتحقيق تنمية أكبر في فلسطين كما كان الحال بالنسبة لوزارة الشؤون الخارجية البولندية التي دعمت 20 مدرسا من أيام المسرح لدراسة الدراما في التعليم في جامعة غدانسك بحيث يتعرضون لأفضل الممارسات في التعليم غير الرسمي للشباب عن طريق مجموعة TIE Wyrzesak في مدينة Gdynia.

- Bandura A. (1986) Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura A. (1999) Self-efficacy in Changing Societies, Cambridge University Press
- Berghammer G., Edelnant J (1995), Curricular Framework in Drama/Theatre for Grades 6-12, Des Moines: Iowa Department of Education
- Blatner A. (1988) Acting In: Practical applications of psychodramatic methods, New York
- Boal A. (1995) Rainbow of Desire, London: Routhledge
- Courtney R. (1968) Play, drama and thought: The intellectual background to drama in education, London, Cassel
- Carroll J (2003) "To the Spice Islands – Interactive Drama, MelbourneDac
- Colby, R. (1987) Moral education through drama, 2D, 7(1), 72_80.
- Conrad D (2005) Rethinking 'at-risk' in drama education: beyond prescribed roles Research in Drama Education Vol. 10, No. 1, February 2005, pp. 27_ 41
- Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic motivation and self determination in human behaviour, New York, Plenum Press
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? American Journal of Sociology, 103, 962-1023.
- Hughes J 2003 Playing a Part: the impact of taking part in youth theatre on young people's personal, social and political development Jenny Hughes & Karen Wilson, Centre for Applied Theatre Research, 2003
- Kozielecki J. (1987), Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa
- Kozielecki J. (1996), Człowiek wielowymiarowy, Warszawa
- Landy R. (1993) Persona and performance: The meaning of role in theatre, therapy, and everyday life. New York, Guilford
- Lazier G. (1973), Dramatic Behaviour Norms of Floryda Children w Empirical Research, Volume 3 Summer, 1973 #1
- Martin-Baro (1994). Writings for a liberation psychology. Cambridge: Harvard University Press.

- Oyserman, D., & Markus, H. (1998). Self as social representation. In U. Flick (Ed.), The psychology of the social (pp. 107-125). New York: Cambridge University Press.
- Pearce G (2006) UNIVERSITY STUDENT PERCEPTIONS OF THE DIFFERENCE BETWEEN EDUCATIONAL DRAMA AND OTHER TYPES OF EDUCATIONAL EXPERIENCES Marketing Education Review, Summer 2006
- Prentki T (2003) Save the children? – Change the world (in) Drama in Education 8 (39-53)
- Creswell, John (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Ratner, C. (1991). Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications. N.Y.: Plenum.
- Ratner, C. (1997a). Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations. N.Y.: Plenum.
- Ratner C (1999) Three Approaches To Cultural Psychology: A Critique, Cultural Dynamics, 1999, 11, 7-31.
- Ratner C (2000) Journal for The Theory of Social Behavior, 2000, vol. 30, pp. 413-434 .
- Ratner, Carl (2001, September). Analyzing Cultural-Psychological Themes in Narrative Statements [31 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 2(3). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01ratner-e.htm>
- Schauer M. (2004) Narrative Exposure Therapy: a case study. Intervention 1, 2
- Sithampanatham K (2003) Intervention and Methods of the Theatre Action Group. The International Journal of Mental Health vol. 1, 41-44
- Schunk D.H. (1984) Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and information effects. Journal of Educational Research, 78, 29-34
- Trzebinski J (2006) Narratives and understanding the world in Research in Drama Education Vol. 10, No. 1, February 2005, pp. 15_ 25
- Torrance E, (1966) Torrance Test of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide, New Jersey
- UNHCR (1994) Refugee Children: Guidelines on protection and care. Geneva
- USAID (2004) Helping Children Outgrow War. Technical Paper nr 116

Wagner, B. (Ed.) (1998) Educational drama and language arts: what the research shows (Portsmouth, Heinemann).

Solowiej J (1997) Psychologia Tworczosci, Wyd. UG

Somers, J. (1994) Drama in the Curriculum, Cassel

Somers, J. (1996) Approaches to drama research, Research in Drama Education, 1(2),

Trzebinski J (2005) Research in Drama Education Vol. 10, No. 1, February 2005, pp. 15_ 25

Zaporożec, A.V. et al. (eds.). 1982–84. *Vygotsky: Sobranie so_inenii* [Collected works]. vols. 1-6. Moscow, Pedagogika.

Zimmerman B (1995) Self-efficacy and educational development (in) Self-Efficacy in Changing Societies.

الملحق 1 – عبارات اختبار الكفاءة الذاتية

1. أستطيع أن أتوقف عن الضحك عندما يقوم شخص بعمل شيء مضحك في موقف جدي؟
 2. أستطيع أن انظم مجموعة من خمسة إلى سبعة أشخاص للخروج معا؟
 3. أستطيع أن اقنع أصدقائي أو من هم في سني بعدم التورط في مواقف تضر بصحتهم أو سلامتهم؟
 4. أستطيع أن أعرف عن نفسي أمام مجموعة كبيرة من الغرباء؟
 5. أستطيع أن أقلد شخصية سياسية مشهورة؟
 6. أستطيع أن ادرف دموعي بكاء كل مره أحاول فيها أن اقنع شخصا ما بأنني حزين جدا؟
 7. أستطيع أن أتظاهر بقدرتي على التحدث باللغة الأجنبية من خلال استخدام لغة غير موجودة أو مفهومة؟
 8. أستطيع أن ألعب دور شخصية مضحكة في مشهد صغير؟
 9. أستطيع أن أقف على خشبة المسرح وأن أتوجه بالحديث بصوت عالي وواضح لأكثر من مائة شخص؟
 10. أستطيع أن أقوم بإخراج مشهد قصير مع نص لمجموعة من أشخاص في نفس عمري؟
 11. أستطيع أن أتخيل قصة صغيرة وأن أرويها؟
 12. أستطيع أن اعلن شيئا على الميكروفون؟
 13. أستطيع أن اروي نكتة أمام مجموعة من نفس عمري؟
 14. أستطيع أن أكون مسئولاً عن مشروع بحث صغير مع مجموعة ممن هم في نفس عمري؟
 15. أستطيع أن أعطي مقابلة حية على التلفزيون أو الراديو أعبر فيها عن مشاكل وآراء الشباب؟
 16. أستطيع أن أدافع عن وجهة نظري أمام مجموعة من زملائي تعارض أفكارني؟
 17. أستطيع أن اقنع جمهوري أنني متحمس لشيء ما؟
 18. أستطيع أن أتفهم وجهة نظر شخصيتين مختلفتين في صراع ما؟
 19. أستطيع أن أدمر عمل مجموعتي؟
 20. أستطيع أن أتخيل بماذا تفكر شخصية أخرى ولماذا تقوم هذه الشخصية بعمل ما؟
 21. في نقاش عائلي أستطيع أن اقوم بدور الأب أو الأم وأناقش وأعرض الأمور من وجهة نظرهما؟
 22. أستطيع أن أراقب شخصا وأن أقلد سلوكه في مجموعة؟
 23. أستطيع أن اقوم بدور شخص يعطي نصيحة مهمة لشخصية أصغر سنا؟
 24. أستطيع أن ارتجل مشهدا مع أصدقائي أمام كاميرا فيديو؟
 25. أستطيع أن أقوم بما يطلبه زملائي مني في مشهد على المسرح أو أمام كاميرا الفيديو؟
 26. أستطيع أن أبيع شيئا ليس له فائدة؟
 27. أستطيع أن أحافظ على هدوئي دون خوف عندما أنسى ما يجب قوله؟
 28. أستطيع أن أجد لصديقي حجة غياب حول تواجده في مكان ما في ساعة معينة؟
 29. أستطيع أن أجد عدة بدائل لحل المشاكل؟
- أستطيع أن أصغي عندما ينتقدني البعض؟

الملحق 2 – مشاكل اديسة العقل

لعبة اللفظ تؤديها مجموعات تتكون الواحدة من 5 أشخاص حيث يطلب من الأطفال عمل علاقات لفظية قدر ما يستطيعون في خلال دقيقتين، كل في دوره. مثال: أين تجد الأسنان؟ يقسم الحكام الإجابات إلى 'شائع' و'إبداعي' وتمنح العلامات (1 لشائع، 3 لإبداعي). عينة عن الإجابات: فمي، فم الحمار هي إجابات شائعة؛ قمامة طبيب الأسنان، تفاحة هي إجابات إبداعية.

لعبة اللفظ والعمل اليدوي تؤديها مجموعات تتكون الواحدة من 5 أشخاص حيث يطلب من الأطفال التفوه وتوضيح أكبر عدد ممكن من العلاقات في خلال دقيقتين، كل بدوره. مثال: ما الذي يمكن عمله بهذا البابوج؟ مرة أخرى يتم تقسيم الإجابات إلى 'شائع' و'إبداعي' من قبل الحكام وتمنح العلامات على أساس (1 شائع، 3 إبداعي)

مهمة العمل اليدوي تعطى لمجموعات تتكون الواحدة من 5 أشخاص حيث يطلب منهم صناعة شيء ما خلال 10 دقائق بحيث يلبي معايير معينة. مثال: بناء جسر مع سلة معلقة فيها حجارة من المواد التي تعطى لهم. يتم منح العلامات إذا ما أدت المهمة حسب المعايير (هل هناك جسر مع سلة)، ودرجة إبداع مع يتم صنعه (هل هو جسر 'جميل')، وللوظيفة التي تمت (كم عدد الحجارة التي تستطيع السلة حملها)، ولعمل الفريق.

اللفظي

لديكم دقيقة للتكفير ودقيقتين لإعطاء الإجابة. لا يجوز أن تتحدثوا مع أعضاء الفريق الآخرين. سوف يتحدث كل واحد بدوره، إذا ما تعثر شخص ما فإن على الفريق كله أن ينتظر مواصلة أي رد...

مشكلتهم هي تسمية أكبر عدد من الأشياء التي تأتي دائما في أزواج. مثال على الإجابات الشائعة: العينين، الحذاء، الجوارب، والوالدين، التوائم مثال على الإجابات الإبداعية: الأرداف، عصافير الحب (الكناري)، المفتاح والقفل في خزانة، خواتم الزواج، رجال الشرطة (حيث يكون واحد قادر على القراءة والثاني على الكتابة) العلامات: 1 للإجابة الشائعة و3 للإجابة الإبداعية

لعبة اللفظ والعمل اليدوي

سوف نمحكم دقيقة للتفكير ودقيقتين لإعطاء إجاباتكم المختلفة. لا يجوز أن تتحدثوا مع أعضاء الفريق الآخرين. سوف يتحدث كل واحد بدوره، إذا ما علق شخص ما على كل الفريق أن ينتظر تواصل أي رد... مشكلتكم هي أن تبين الاستخدامات المختلفة لعدسة نظارة شمسية (مكسورة) شائع: ارتديها، للحك، نكاشة أذن، استخدمها كملعقة، ألقى بها إبداعي: أبيعها إلى نصف شخص، أضعها على عروسة يظهر منها جانب واحد في فترينة محل، إلخ... العلامات: 1 للشائع و3 للإبداعي

العمل اليدوي

أمامكم 7 دقائق لمناقشة وخلق الحل المشكلة عي بناء هيكل طويل قدر الإمكان من المواد التي توزع عليكم. يمكن أن يوضع الهيكل على الأرض (الطاولات) أو يبقى معلقا في الهواء من قبل عضوين من الفريق. في الحالة الأولى عندما يقرر الأستاذ أن الحل جاهز أو أن الوقت انتهى يقوم الحكام بجذب الهيكل من طرفيه ل 3 سنتيمتر لاختبار قوته. في الحالة الثانية يمكن أن يقوم عضوان من الفريق بحمله من طرفين. الجزء الأطول الذي يظل متراسا أو محمولا بين طرفين يحصل على علامة. العلامات: 1 لكل سنتيمتر

1 - 10 للإبداع

10 - 1 لعمل الفريق

المواد: مصاصات بلاستيكية، 3 أغصان شجر أو ورود جافة، حشيش طويل، ورق مقاس A4، حبل طوله 3 سم، 3 ملاقط ورق بلاستيك أو معدن، 10 نكاشات أسنان، لوح ورق (إذا توفر)، مصاصة دبقة أو علكة.

الملحق 3 – أمثلة على نمط جلسات الدراما الخاصة بأيام المسرح

الغرض من ورشة العمل: منح تجربة التعلم من خلال الأدوار النابعة من قصة بسيطة (لألكسندر فريدرو) كيف يمكن إدارة عواطف جيشة لحل صراع الحياة اليومية.

أ. نشاطات الإحماء

امش واقفز: يمشي الطلاب في كل المساحة ويتابعون إشارات القائد للقفز في الوقت ذاته – يحاولون التركيز بغرض التوصل إلى تنسيق بدون النظر إلى القائد من خلال التقاط حركة القفز من أي عضو آخر في المجموعة.

اسرق ذيل: يضع كافة المشاركون قطعة ورق بالقرب من أسفل الظهر لتبدو كذيل (خلف الحزام أو في جيب خلفي). يحاولون سرقة أكبر عدد ممكن من الذيول بدون أن يفقدوا ذيلهم. بدون عنف، التدافع أو سد الطريق مسموح به. عندما يفقد اللاعب ذيله يخرج من اللعبة ويراقب الآخرين يلعبون.

الأزواج: ينقسم الطلاب إلى أزواج يتعاركون من أجل الذيل، يضربون بقبضة اليد، ويحاولون مساعدة الشركاء حيث يحاولون التقاطه أو اللعب بقطعة النقد في قبضة الشريك من خلال ضربها قبل أن يتمكن الآخر من إقفال أصابعه.

ب. تكوين السياق – سلطة فواكه: في دائرة الكراسي يخرج الطلاب اثنين ليصبحا "بافيل" أو "غافيل". يتوسط القائد الدائرة بدون كرسي. ليحصل على الكرسي ينادي بافيل، غافيل أو الجيران. يرد الطلاب من خلال تغيير مقاعدهم. الشخص الذي يظل بدون كرسي يقف في الوسط ويواصل. القصة: غافيل هو الصياد وينظم نشاطات صاخبة في الليل في شقته في الطابق السفلي. بافيل يحب النوم في الليل، وتزعجه ضجة الصيد فيرجو من غافيل أن يتوقف. يقول: أنا حر لأفعل ما يحلو لي في بيتي. بافيل يملأ شقته في الطابق العلوي بالماء ويبدأ الصيد غافيل يصحو بفعل تساقط الماء ويصعد لسمع من بافيل: أنا حر... سلطة الفواكه 2: الآن الشخص في الوسط يقول شيئاً صحيحاً حول واحد من الجيران أو حولهما، مثال: الشخص الذي يدفع فاتورة مياه أكبر، الشخص الذي له أصدقاء متوحشين أكثر إلخ... تتبع الصوت: الانقسام إلى مجموعتين حيث يعد الطلاب تتبع للصوت مدته 30 ثانية حول ما يمكن للجيران أن يسمعه من شق بعضهم الليلة الفائتة.

ج. بناء الصراع: - رسائل: تكتب المجموعات رسالة شكوى للجيران تطلب تعويضاً عن الخسائر من الليلة الماضية وتغير السلوك. علق على الحائط: تقرأ المجموعات الرسالة وتتوصل إلى 5 صفات حول الكاتب محادثات جانبية: يرتجل المجموعات حوارات مع زائر لمفاجأة الجار ذي الشخصية المختلفة أو السلوك المختلف عن النمط السائد التوقع للمستقبل: تفكر المجموعات بسيناريوهات لتصعيد الصراع وتتوصل للرؤى الأكثر كارثية.

د. حل الصراع: - الأحلام/الكوابيس: تستخدم المجموعات 3 صور ساكنة لعرض حلم عاشته شخصيتهم حول حالة الصراع. يأخذ كل ممثل دوره ليضع نفسه في الحلم. المواجهة في القاعة الضيقة: في أزواج ترتجل المجموعة حوار الجيران الذين يحاولون التصرف لتحقيق/ منع الرؤية التي توصلوا لها. (يمكن استخدام عكس الدور أو تقنيات أخرى من الدراما الاجتماعية أو مسرح المنتدى)

الملحق 4 – أمثلة عن الروايات

باسم الله الرحمن الرحيم
اسمي ماهر العف. عمري 13 سنة ولأقول لكم الحقيقة لقد أصبحت جيداً في المسرح – صمت – والآن أنا أعرف كل شيء. إذا رأيت عراقاً في المدرسة، أذهب لحل المشكلة. إذا تعارك الأطفال، إسعدهم على المصالحة مع بعضهم البعض. ولدينا مدرسون، كلهم يقولون لي لا، تعال ماهر، اذهب ماهر، كانوا يقولون لي، انت انت يا حمار،

وكانوا يهينونني. الآن يقولون لي أنني تحسنت ويقولون لي أنهم يأملون أن تظل مجموعة المسرح معكم طوال السنة، لأنك تتغير وتصبح الأول في صفك، يجعلونك فهم كل شيء – صمت/ ثانيتين. الآن قد تعلمت ولم أكن أعرف كم كانت علامات في الامتحانات، ولكنني الآن أحصل على 20/18 و20/17، الآن أنا أحسن بكثير من قبل – صمت/ 34 ثانية – وها نحن نصنع مسرحية لنعرضها على الطلاب وسوف يرون أننا كنا نتعلم أشياء وسوف يرغبون كلهم في أن يتعلموا مثلنا. غدا عندما يرونني ناجحا، سوف يقولون، انظروا إليه لقد كان يرسب في السف من قبل، وسوف يبدؤون بالأمل في أن يكونوا على المسرح لأنهم يتعلمون ويفهمون كل شيء. لدي زملاء في الصف يقولون أنهم يتمنون الآن أن يكونوا قد أخذوا الورقة ووافقوا على المشاركة. حتى إن هناك ولد، كان يجلس في البداية إلى جانبي، هو من عائلة دغمش، ولم يعد الآن يجلس جنبي، إنه لا يستطيع القراءة، ويقول لي، يا ماهر، أتمنى أن يحضروا هذه الورقة مرة ثانية، وسوف أشارك. الآن عندما أرى أي شخص يمشي معي ويبدأ بالعرّك، أبدأ بالتدخل لوقف العراك وأقول له إن العراك أمر مخزي، وأقول، يا أصحاب نحن أصدقاء ويجب ألا تتعاركوا. البعض يقول إن هذا خطأ والدي الذي يخلتق أعدارا ولكنني أقول لهم، الله يسامحك، كما علمونا في المسرح، الله يسامحك، الحمد لله، سامحوني أو أي شيء آخر تقوله عندها يسكتون.

الملحق 5 – المدارس الأربع

عملت مؤسسة أيام المسرح مع 4 مدارس نموذجية

مدرسة النيل للأولاد – وقيل إنها "الأسوأ" بين المدارس في غزة! يوجد عنف كثير في هذه المدرسة. المدير ضعيف لأنه خائف. المدرسة تقع في حي يعيش فيه أهل غزة الأصليون (ليسوا من اللاجئين الذين يشكلون 70% من تعداد السكان). هناك حمولة كبيرة في الجيرة، يقودها 'زعماء حرب'. لا أحد يرغب في إثارة المتاعب معهم. يوجد الكثير من السلاح هنا. يستخدم الناس الدين كسبب لإغلاق كافة الأبواب.

مدرسة الرملة للبنات – هذه مدرسة تقليدية في غزة القديمة في وسط البلد تماما. في المدينة القديمة، يسكن عائلات أصولهم أيضا من غزة. وهناك خليط من المتعلمين والعاطلين عن العمل. أوجدت الناظرة بيئة طيبة في المدرسة وتسير على المدرسة تماما. البنات من هذه المدرسة ظلن على اتصال دائم مع مؤسسة أيام المسرح.

مدرسة صلاح خلف للأولاد – تقع هذه المدرسة في وسط مخيم الشاطئ للاجئين. كل الطلاب من المخيم. معظم عائلاتهم عاطلة عن العمل والعاملين منهم عمال في إسرائيل. لم يدعم الناظر البرنامج بشكل كامل.

مدرسة السيدة رقية للبنات – تقع هذه المدرسة في نفس الحي الذي تقع فيه مدرسة النيل ولكن بسبب كونها مدرسة للفتيات، فهناك بعض المشاكل لأن "البنات ما بنحسبوا". الناظرة من عائلة كبيرة، وهي تسيطر على المدرسة من خلال الرعب وجو المدرسة غير ودي. كان هناك كمية كبيرة من الغزل غير العادي تجاه أساتذة الدراما الرجال (ولكن بدون شكاوى).