



تأثیر نمایش خلاق بر افزایش انگیزه کودکان به مشارکت^۱

اکرم قاسم‌پور^۲، فرهنگ مظفر^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۵

صفحه ۵۵ تا ۶۴

Doi: 10.22034/theater.2023.185762

چکیده

آماده‌سازی کودکان برای ورود به شبکه روابط اجتماعی و تربیت افراد کنشگر و انعطاف‌پذیر از نخستین ضروریات زیستن در جهان معاصر است. نمایش خلاق فعالیتی جمعی است که از طریق کنش‌های آزاد و تشویق به کار گروهی در فرایندی مبتنی بر بازی، زمینه‌ساز تعامل کودکان با یکدیگر می‌شود. فرایند تدریجی نمایش خلاق با حذف رقابت‌های خشونت‌زا، میل به تجربه‌های متفاوت را در کودک افزایش داده و درک دوستانه‌ای از دیگری برای کودک فراهم می‌کند که ضمن تقویت فردیت کودک به توسعه روابط اجتماعی کودک می‌انجامد.

هدف از این مطالعه توجه به ظرفیت‌های نمایش در ایجاد وضعیت خلاق ذهنی در کودک و بررسی چگونگی اثربخشی نمایش خلاق در علاقه‌مندسازی کودکان به مشارکت در فعالیت‌های گروهی است. سؤال آن است که نمایش خلاق بر علاقه‌مندی کودکان به مشارکت در فعالیت‌های گروهی چه تأثیری دارد.

روش پژوهش: برای این منظور، تعداد ۲۵ کودک ۵ تا ۷ ساله (دختر و پسر) تحت آموزش نمایش خلاق قرار گرفتند. نمونه تحقیق با روش غیرتصادفی و در دسترس (هدفمند) انتخاب شده است. با برگزاری دوره‌های نمایش خلاق رفتارهای کودکان مورد آزمون در زمینه مشارکت در می‌کنند گروهی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. پرسشنامه محقق ساخته با ۲۶ سؤال بر اساس مقیاس لیکرت ساخته شد و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ^۱ با استفاده از نرم‌افزار آماری spss محاسبه گردید. در این روند پایایی ۰/۹۳ به دست آمده است که در سطح قابل قبولی برآورد شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که در فرایند نمایش خلاق، کودکان تحت تأثیر فعالیت‌های انجام‌یافته قرار گرفته‌اند. نتایج افزایش تمایل و انگیزه کودکان برای مشارکت و ارتباط فعال و مؤثر با گروه را نیز تأیید کرده‌اند.

واژگان کلیدی: نمایش خلاق، خلاقیت، بداهه‌پردازی، مشارکت، کودک.

۱. این مقاله مستخرج از پروژه رساله دکتری خانم اکرم قاسم‌پور در رشته پژوهش هنر دانشکده هنر دانشگاه اصفهان با عنوان «نقش نمایش خلاق در پرورش خلاقیت کودکان ۵-۷ سال» با راهنمایی دکتر فرهنگ مظفر است.

۱. صری، دانشکده هنر، دانشگاه سوره، تهران، ایران.

Email: akramghasempour@yahoo.com

۲. دانشیار، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Email: f.mozaffar@au.ac.ir

درآمد

«نمایش خلاق»^۶ به عنوان فرایندی تجربه‌گرا و کودک محور، پیشنهادی است که می‌تواند در ایجاد علاقه و انگیزه کودک به مشارکت در مدار توجه و پژوهش قرار گیرد. در بررسی پیشینه پژوهش مشاهده می‌شود کربی و همکاران (۲۰۰۳) طی پژوهشی دریافتند از طریق مشارکت مؤثر، استقلال و اعتمادبه‌نفس کودکان بهبود یافته و نسبت به اعمال خود مسئولیت بیشتری نشان می‌دهند.

پژوهش‌هایی دیگر تأثیر مشارکت را در محافظت از کودکان مورد توجه قرار داده‌اند. کنش‌های فعال و توانایی در برقراری ارتباط مؤثر کودکان را کمتر در معرض سوءاستفاده قرار داده و به‌جای اطاعت منفعلانه که می‌تواند آن‌ها را در برابر استثمار و روابط نامناسب آسیب‌پذیر کند، توان دفاع و حمایت از خود را در آن‌ها افزایش می‌دهد (Lansdown, 2014: 89-120).

جعفری: ۱۳۸۹، در تحقیقی با عنوان «تأثیر نمایش خلاق بر رفتار کودکان پیش‌دستانی» از طریق اندازه‌گیری میزان مشارکت، بروز خلاقیت و اعتمادبه‌نفس به بررسی تغییرات به وجود آمده در رفتار کودکان نسبت به قبل از شرکت آن‌ها در نمایش پرداخته است. چگونگی تأثیر نمایش خلاق بر رفتار کودکان از طریق تحریک خلاقیت، افزایش مهارت کودکان در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی شبیه‌سازی شده و امکان تعمیم آن به دنیای واقعی از جمله نتایج به‌دست‌آمده بود. این تحقیق از لحاظ متغیرهای مورد اندازه‌گیری با تحقیق حاضر شباهت دارد.

پژوهش قاسم‌تبار و همکاران، ۱۳۹۱، نیز به بررسی «تأثیر نمایش خلاق بر تحول اجتماعی کودکان پیش‌دستانی» می‌پردازد. نتایج پژوهش پس از شرکت کودکان ۵ تا ۶ سال به مدت ده جلسه در کلاس‌های نمایش خلاق، (با استفاده از مقیاس رشد واینلند) افزایش تحول اجتماعی در کودکان را تأیید می‌کنند. پژوهش فوق‌ماهیت گروهی نمایش خلاق را عامل تعیین‌کننده در یادگیری خودانگیزخته، میل به ارتباط و همکاری کودکان و پیامد طبیعی آن می‌داند.

بیان مسئله

در جهان امروز و در فقدان رو به گسترش تجربه‌های عینی که موجودیت اجتماعی کودک را تحت شعاع قرار می‌دهد، مهارت‌های اولیه انسانی مانند همدلی و دیگرخواهی و تعاملات اجتماعی به مراتب بیش‌ازپیش به چالش کشیده است. علت را می‌توان تا حدی به سلطه تکنیک و جهان مجازی مرتبط دانست. جهانی که انسان را نزدیک به دیگری و نیز دور نگه می‌دارد. برای رویارویی با جزمیت ناشی از

در ماده ۱ کنوانسیون ۱۹۸۹ حقوق کودک^۱ سازمان ملل متحد، به هر فردی که زیر ۱۸ سال باشد کودک^۲ گفته می‌شود، مگر این‌که مطابق با قانون حاکم بر آن شخص، سن کمتری برای رشد او مقرر شده باشد. از لحاظ روان‌شناسی کودک به فردی اطلاق می‌شود که هنوز هوش هیجانی کافی برای زندگی به دست نیآورده است. از نظر عرف دوره کودک پس از نوزادی شروع و تا رسیدن به سن قانونی ادامه پیدا می‌کند. حد فاصل بین نوزادی و نوجوانی را عرف عام دوران کودکی می‌داند. آگاهی از این‌که بیش از یک میلیارد نفر از جمعیت جهان را کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهند ضرورت تمرکز بر آموزش و اثرگذاری بر این افراد را آشکار می‌سازد.

در جهانی که ارتباط انسان‌ها دچار بحران‌ها و گسست‌های روزافزون شده و مفهوم تجربه و تعاملات انسانی بیش از هر زمان دیگری مورد تهدید قرار گرفته است، به آموزش‌ها و مهارت‌هایی نیاز هست که به ضرورت‌های نادیده‌گرفته‌شده حیات انسان بپردازد. مهارت‌هایی هم چون اعتمادبه‌نفس، گفت‌وگو، خلاقیت^۳، همدلی و همکاری که برای زیستن مؤثر در زندگی کنونی اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد. توجه به چنین نیازهای است که جنبش‌های تئاتری قرن بیستم را بر نوع ارتباط با مخاطب و ایجاد رابطه‌ای فعال با او متمرکز می‌کند. این جنبش‌ها به صورت‌های مختلف بر حضور مخاطبی فعال تأمل دارند که فراتر از غوطه‌وری‌های حسی به رابطه‌ای دوسویه و جدی با صحنه تمایل داشته و به‌صورت مؤثر در روند اجرا مشارکت^۴ کند. بی‌شک چنین رابطه‌ای تنها در ساختاری باز که کنشگری و مشارکت را امکان‌پذیر سازد، پدید خواهد آمد.

برای ایجاد رابطه‌ای نیرومند با مخاطب، نمایش باید از قواعدی که تمایل به تثبیت هر پدیده در مرزهای خود را دارد، رها شده و بر مناسباتی که تماشاگر را به یک نظاره‌گر منفعل تقلیل می‌دهد، غلبه کند.

تحقیقات متعدد نشان می‌دهند قدرت یادگیری و ادراکی کودک و توان حل مشکلات، در اثر انجام و تکرار بازی‌ها و فعالیت‌های گروهی افزایش می‌یابد. این همان نقطه‌ای است که کودک توجه به دیگری، همکاری و تلاش جمعی برای رسیدن به یک نقطه مشترک را می‌آموزد. می‌توان انتظار داشت که نمایش با به‌کارگیری عناصر وجودی خود، عناصری چون دیالوگ، بازی، بداهه‌پردازی^۵، در اتمسفر شادمانه خود از ظرفیت ویژه‌ای در ایجاد تمایل به مشارکت و کنشگری‌های مؤثر برخوردار باشد.



نمی‌کند. چنین فرایندی احساس واقعی همبستگی، میل به همکاری و مشارکت را در کودک تقویت کرده و به استحکام ارتباط او با جمع می‌انجامد.

از طرفی توجه به ظرفیت نمایش در ایجاد چنین کیفیتی در کودک، تأکید بر نقش ویژه نمایش در ایجاد تغییرات بنیادی بوده و ضرورت به‌کارگیری جدی و گسترده آن را در جامعه و به‌ویژه در مراکز آموزشی مرتبط به کودک پیشنهاد و دنبال می‌کند.

در این پژوهش تأثیر نمایش خلاق بر «انگیزه» و «علاقه به مشارکت کودکان در می‌کنند هنری به عنوان عاملی که توسعه و رشد فردی و اجتماعی را در پی دارد مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مبانی نظری مشارکت

مشارکت به معنای شرکت در یک فعالیت، معمولاً فعالیت است که دیگران را در یک تلاش مشترک وارد می‌کند (سایت انجمن روان‌شناسی آمریکا^۹) در برخی از تحقیقات، «مشارکت» یک مفهوم چندلایه دانسته شده است که غالباً برای توصیف فرایندهای بسیار متفاوت به کار برده می‌شود (Kirby & Hartin, 2003). این واژه برای توصیف اشکال مختلف مشارکت اجتماعی مانند شرکت در یک گفت‌وگو، در بازی‌ها، در فعالیت‌های فرهنگی، به‌عنوان احساس تعلق در خانواده یا جامعه به‌طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد. (Lansdown, 2020).

«وروم» میزان مشارکت روان‌شناختی را به‌عنوان «میزان تأثیری که فرد احساس می‌کند در تصمیم‌گیری دارد» تعریف می‌کند (Vroom, 1960: 1). در حالی که Wall and Lischeron تأکید می‌کنند که مشارکت یک مفهوم واحد نیست، بلکه شامل عناصری مرتبط با یکدیگر است که ممکن است در فرایندهای تصمیم‌گیری به طرق مختلف تجلی یابد. سه عنصر اصلی در مفهوم مشارکت عبارت‌اند از نفوذ، تعامل و به اشتراک‌گذاری اطلاعات. (Wall and Lischeron, 1977: 7-36).

مشارکت غالباً به‌عنوان یک مفهوم مرتبط با سلامت در نظر گرفته می‌شود که نشانگر فرایندهای انتقالی بین فرد و محیط است (Eriksson, L., Welander, J., and Granlund, M., 2004).

تحقیقات مربوط به مشارکت، نشان داده است که تعامل با معلمان، همسالان و شرکت در می‌کنند روزانه در محیط‌های آموزشی طبیعی، با رشد و یادگیری کودکان مرتبط است

تفکر خودمحوارانه که به انجامد فکری می‌انجامد کودک باید در درون شبکه روابط گروهی قرار گیرد تا در برخورد با دیدگاه‌های متفاوت تعدیل شده و رشد کند. «می‌توان شاهد بود که جهان درگذر از قابلیت‌های منطقی و خطی صرف به جامعه‌ای بر مبنای قابلیت‌های خلاقانه و همدلانه است. قابلیت‌های مرتبط به نیم‌کره راست مغز چون خلاقیت، همدلی با دیگران، درک ظرایف روابط انسانی، یافتن مسرت و شادی در خویشتن و برانگیختن آن در دیگری و وجود معنا، تعیین می‌کنند چه کسی شکوفا می‌شود و چه کسی به تنگنا می‌افتد.» (پینک^۷، ۱۳۹۸: ۱۹)

انسان در هماهنگی با خود و طبیعت نیازمند است که به صورت آزاد و در جریان یک حرکت خلاقانه با دیگران ارتباط برقرار کند. احساسات دوستانه شرط ضروری در پیوند با دیگری است. توجه به دیگری و تمایل به برقراری ارتباط مؤثر با او که زمینه‌ساز صلح و آشتی است، قدرت سازگاری با جمع، فهم درست رقابت و تلاش جمعی، مواردی هستند که ظاهراً سیستم آموزش رسمی کنونی، توجهی به آن‌ها نداشته و اساساً ضرورت تأمل و پرداختن به آن‌ها را به صورت جدی در نیافته است. انفعال، کلیشه‌سازی و رقابت‌های غیر مؤثر نتایج قطعی آموزش در چنین سیستمی است که رشد و توسعه فرهنگی را غیرممکن ساخته و از تولید اندیشه و تحرک اجتماعی بازمی‌ماند. از طرفی «تحقیقات علوم مغزی و اعصاب در رشته علوم اعصاب اجتماعی که بر مدارهای مغزی درگیر فعل‌وانفعالات اجتماعی تمرکز دارد، نشان داده‌اند که این مدارها مانند مدارهای مغزی درگیر خودآگاهی و مدیریت نفس، در دوران کودکی پرورش می‌یابند و ابزارهای درونی لازم برای همدلی و مهارت اجتماعی را به افراد ارائه می‌دهند» (گلمن، سنگه^۸، ۱۳۹۷، ۳۴). با توجه به این یافته‌ها به نظر می‌رسد برای آموزش و نهادینه‌سازی چنین ویژگی‌هایی در کودک فرصت زیادی وجود ندارد.

نمایش خلاق امکانی است که در مواجهه با آموزه‌های مکانیستی، کودک را در فرایند تجربه‌های خلاق و سازمان‌دهی دوباره آن‌ها، در ارتباط با دیگری و در وضعیت یادگیری فعال قرار می‌دهد. این وضعیت به صورت طبیعی بر تحرک ذهنی کودک و رشد خلاقیت او اثر می‌گذارد. رشد فرهنگی و اجتماعی جامعه پیامد اجتناب‌ناپذیر چنین کیفیتی خواهد بود.

از آنجاکه در فرایند نمایش خلاق برجسته‌سازی‌های فردی وجود ندارد، انگیزه‌های فردگرایانه و مبتنی بر خودمحوری به صورت طبیعی تبدیل به همکاری‌های لذت‌بخش شده و کودک نیازی به رقابت با دیگری احساس

(به‌عنوان مثال، De Kruif, Pinto & Hartin, 2006).

بر اساس تعاریف متعددی که در تحقیقات علمی ارائه شده است، به نظر می‌رسد که کودکان زمانی درگیر یک فعالیت می‌شوند که یا نقشی فعال در انجام وظایف را بر عهده می‌گیرند (Odom, 1992: 28 & Bailey, 2001: 35) و یا هنگامی که تعاملات مناسبی با محیط فیزیکی و اجتماعی خود برقرار می‌کنند. (Bailey, D. B., and Wol-ery, 1992: 218). مشارکت نه فقط به معنی حضور و شراکت فیزیکی بلکه به معنی درگیری ذهنی با ایده، تمایل به اثرگذاری در آن و تداوم یا تغییر شکل آن در ذهن و ابعاد گسترده‌تری می‌یابد. «درگیری، به مدت زمانی که کودکان در تعاملات رشدی و زمینه‌ای مناسب با محیط‌های فیزیکی و اجتماعی سپری می‌کنند اشاره دارد و طیف وسیعی از رفتارهای کودکان را پوشش می‌دهد. مشارکت ممکن است خودبه‌خود، داوطلبانه یا اجباری باشد. شروع‌کننده آن می‌تواند دانش‌آموز یا معلم بوده و به صورتی منفعل یا فعال، مثبت یا منفی عمل کند» (Loftin & Hartin, 2010: 102-133). مشارکت را می‌توان به مثابه یک کنش مورد توجه قرار داد، کنش مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، گفت‌وگوها و به طور کلی مشارکت فعال در جامعه. اما مشارکت با فرایند درونی احساس توانایی برای عمل و تفکر انتقادی نیز مرتبط است.

«در فرایند مشارکت کودکان می‌توانند نظر خود را ابراز کنند و در عین حال در حوزه مشکلاتی که آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بخشی از راه حل باشند. این امر به نقش کودک در جامعه و شهروندی نیز مربوط می‌شود زیرا نه تنها به بیان عقیده آن‌ها بلکه تأثیرگذاری بر محیط آن‌ها نیز مربوط می‌شود» (Cussianovich, 2009: 154).

هارت مشارکت را به‌عنوان فرایند به اشتراک گذاشتن تصمیماتی تعریف می‌کند که بر زندگی فرد و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند تأثیر می‌گذارد. «مشارکت نه تنها به کودک این امکان را می‌دهد که بیان و کنش مستقل خود را داشته باشند و به این صورت خود را ابراز کند، بلکه سایر کودکان را نیز قادر می‌سازد تا متوجه شوند که آن‌ها هم صدایی متفاوت از دیگران داشته و می‌توانند آن را بیان کنند» (Hart, 2008: 19). هارت با مثالی از بازی تپله‌های پیازه بر ضرورت همکاری و توافق متقابل بین افراد برابر برای رشد استقلال تأکید می‌کند. نخستین مرحله درک قواعد در ابتدای دوره «پیش‌عملیاتی»^{۱۰} ظاهر می‌شود، یعنی هنگامی که کودکان به بازی‌های نمادین می‌پردازند. کودکان در این مرحله دست به «بازی موازی»^{۱۱} می‌زنند، بازی در کنار کودکان دیگر و

با اشیاء مشترک ولی بدون ارتباط سازمان‌یافته با دیگران. در این نوع بازی هر کودک به میل خود از مجموعه قواعد خاص خودش پیروی می‌کند. برای مثال، ممکن است کودک تپله‌های رنگی مختلف را در یک گروه قرار دهد یا تپله‌های بزرگ‌تر را بعد از تپله‌های کوچک‌تر از سویی به سوی دیگر افاق بگلتاند. این قواعد به بازی کودک نظم می‌دهند و کودک بارها آن‌ها را به دلخواه تغییر می‌دهد اما این قواعد در راستای هیچ نوع هدف جمعی مانند همکاری یا رقابت نیست.

عدم توجه به تصمیم‌گیری‌های فردی و عدم دخالت آن‌ها در ساخت‌وسازهای جمعی و نتایج اجرایی، کودکان را از ارتباط فعال با محیط بازمی‌دارد. «هنگامی که کودکان از مشارکت محروم می‌شوند، بعید است که بتوانند خود را به‌عنوان افرادی خلاق که می‌توانند محیط خود را شکل دهند تصور کنند» (Covell, Katherine, 2008: 73)

مشارکت در رشد توانمندسازی‌های فردی مؤثر است. توانمندسازی از طریق تمرین مشارکت با درجات بالایی از عزت‌نفس و همچنین خودکارآمدی مرتبط است. «مشارکت مکانیسمی است که موجب «رشد کامل شخصیت» شده و به رشد ظرفیت‌هایی کمک می‌کند که در شکل‌گیری روابط، تجربیات و ایجاد فرصت‌های معنادارتر مؤثر هستند» (Bruyere, 2010: 205).

شنیدن نظرات مختلف کودکان به اجماع آن‌ها منجر می‌شود. آن‌ها با قرارگیری در موقعیت قدرت و برتری مداوم، احترام متقابل را نمی‌آموزند و بنابراین نمی‌توانند خود مستقلی ایجاد کنند. شکوفایی شخصیت از طریق رشد خودمختاری به این روابط اجتماعی بستگی دارد (Hart, 2008: 31).

یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری کودکان نه با پذیرش اقتدار و برتری یکی از بازیگران در مورد قوانین، بلکه با توسعه قوانین به صورت هم‌اندیشی و گفت‌وگو، اتفاق می‌افتد. به همین دلیل می‌توان گفت «مشارکت به مثابه ابزاری است که با آن دموکراسی ساخته می‌شود و معیاری است که می‌توان دموکراسی را با آن سنجید» (Malone, K., & Hartung, 2010: 24-38).

از جنبه‌های قابل توجه مشارکت کودکان، افزایش آگاهی بزرگسالان از نیازها، نظرات و خواسته‌های آن‌هاست. بزرگسالان یاد می‌گیرند که چگونه قدرت را با کودکان به اشتراک بگذارند، کمیت دانش و حساسیت کودکان در مورد موضوعات مختلف را دریابند، دیدگاه‌های کودکان را درک کنند و به پتانسیل‌های بالقوه آن‌ها پی ببرند. (Kränzl-Nagl, R., & Zartler, U, 2010).

نمایش خلاق شاخه‌ای از تئاتر است که به اشکال آزادانه‌تری از اجرا تمایل دارد. «نمایش خلاق فعالیت نمایشی سازمان‌یافته‌ای است که بیشترین تأکید آن بر مراحل انجام کار است نه حاصل کار. این فعالیت باید خود به خودی و خلاق باشد. نمایش خلاق که از هرگونه رسمیت تاتری رهاست اگر قادر به خلق شادی واقعی نباشد باید دست‌کم در کسانی که خود را در آن درگیر کرده‌اند احساس رضایتی به وجود آورد. (چمبرز، ۱۳۷۵: ۶۷) نمایش خلاق با تمرکز بر فرایند تدریجی کار با کودک از تمرکز بر نتیجه اجتناب می‌ورزد. «هدف اصلی و اساسی در بهره‌گیری از نمایش معطوف به امر تعلیم و تربیت است که به دوره تمرین و آماده‌سازی معطوف می‌شود. به این ترتیب فرایند همفکری و همکاری افراد گروه در دوره تمرین هم‌سوی آموزشی داشته و هم پرورش و تربیت را مورد نظر قرار دهد.» (مک کاسلین، ۱۳۹۰: ۳۴).

نمایش خلاق در آهستگی روندی که پتانسیل تریابی را پیدا می‌کند بر بهبود کیفیت وجودی کودک اثر می‌گذارد. بداهه‌پردازی یکی از امکانات نمایش در تقویت مشارکت است. روندی سیال که ترکیب مؤثری از تفکر، خلاقیت، دقت، سرعت را به وجود می‌آورد. فقدان متن در نمایش خلاق و امکان بازی با ایده‌های مختلف، روندی پویاست که به انگیزش و فعال‌سازی تعاملات گروهی کمک می‌کند. تمرکز سه‌گانه، تمرکز بر درون، بر سایرین و بر بیرون در تولید بداهه‌پردازانه متون نمایش خلاق مورد توجه قرار می‌گیرد و پرورش می‌یابد. رولان بارت^{۱۲} (۱۹۱۵-۱۹۸۰) نویسنده، فیلسوف و نظریه‌پرداز فرانسوی اعتقاد دارد که «متن تنها در جریان یک فعالیت، یک فرآوری، تجربه می‌شود» و نباید به متن به‌منزله موضوعی تعریف شده نگریست. (آلن، ۱۳۸۵: ۱۳۲). می‌توان گفت تولید متن در نمایش خلاق تابع چنین روندی است. بارت متن را فضایی می‌داند که در آن زبانی بر زبان دیگر مسلط نمی‌شود، «فضایی که در آن همه زبان‌ها جریان می‌یابد» (بارت، ۱۳۷۳: ۶۶). در نمایش خلاق نیز فقدان یک ساختار فیکس و تغییرپذیری فرایند تولید متن، امکان بازی با ایده‌های مختلف و تولید متنی دیگر را به وجود می‌آورد. متن در فرایندی شناختی و مشارکتی پدیدار می‌شود، در فضایی که هیچ صدایی بر دیگری غلبه ندارد.

ژاک دریدا^{۱۳} (۱۹۳۰-۲۰۰۴) نیز با اشاره به عدم وجود یک مرکز قطعی در متن «آنچه را که در چارچوب یک ساخت جا خوش کرده باشد و با حلقه زدن به دور مبدأ و مرکز از حاشیه فاصله بگیرد ایستا، منجمد و جزمی به شمار می‌آورد» (شریعت کاشانی، ۱۳۹۲: ۳۷۶).

فرایند تولید متن در نمایش خلاق که از فعل و انفعالات ذهنی کودکان در یک کنش جمعی پدید می‌آید، امکان تولید، تغییر و بازآفرینی متن را به‌صورت مداوم میسر می‌سازد. می‌توان پذیرفت آن کس که نقشی را بازی می‌کند مشغول نگارش یک متن است و همه شرکت‌کنندگان در این نگارش مشارکت دارند.

بنا بر نظر میشل فوکو^{۱۴} (۱۹۲۶-۱۹۵۴) «یک اثر دارای معنای نهایی نبوده و هر کس تأویل خود را از یک متن خواهد داشت و این تأویل خود را در برابر این اجبار می‌یابد که بی‌نهایت خود را تأویل کند» (فوکو، ۱۳۸۱: ۱۷). بر این مبنا در فرایند تدریجی نمایش خلاق، متون مختلف از طریق بداهه‌پردازی تولید و بازتولید شده و هر شرکت‌کننده می‌تواند تولیدکننده متنی از زاویه تأویلی خود باشد.

بداهه‌پردازی همچنین یکی از عناصر مهم در ایجاد پرسشگری و روابط دوسویه است. عدم وجود یک متن ثابت که به امکان آزادی در ایجاد متنی سیال منتهی می‌شود، به کمک کنش‌های فعال گروهی و پرسش و پاسخ‌های کودکان در لحظه ساخته می‌شود. این وضعیت بر توانایی ارتباط‌گیری ذهنی و رشد هوش هیجانی اثر گذاشته باعث تقویت آن‌ها می‌شود.

بی‌شک مشارکت فعال، چاره‌جویی مؤثر و یافتن راه‌حل‌های مبتکرانه در روند تمرینات و بازی‌ها، نتیجه و برآیند همکاری و خلاقیت جمعی است. با توجه به آن‌که پتانسیل گروه به مهارت‌های افراد حاضر در گروه وابسته است، فرایند خلق متن و درام از مناسبات خلاق اعضای گروه شکل می‌گیرد. به این ترتیب در این نقطه با دو سطح از خلاقیت مواجه هستیم. تحقیقات «کیم»^{۱۵} (۲۰۱۰) نیز رشد خلاقیت در کودکان را در دو سطح مورد توجه قرار می‌دهد. نخست خلاقیت فردی و سپس خلاقیت گروهی همه کودکان در کنار هم. کیم نتیجه می‌گیرد که خلاقیت گروهی به دلیل ماهیت جمعی خود بسیار بیشتر مستعد خلق و ابداع ایده‌های جدید است. زمانی که در گروه نظر یک عضو می‌تواند به ایده عضو دیگر منجر شود احتمال وقوع و ایجاد ابداعات جدید افزایش می‌یابد. در نمایش خلاق تعامل، بخشی از فرایند یادگیری است که در یک هم‌نوردی جمعی صورت می‌گیرد. محیط خلاق، تخیل کودک و انگیزش‌های درونی او را تقویت کرده و رشد خلاقیت جمعی را امکان‌پذیر می‌سازد.

در کنفرانس بین‌رشته‌ای (آکادمی آینده) که با موضوع «ارتقای خلاقیت در آموزش نمایش» در گروه تربیت معلم دانشگاه هلسینکی در سال ۲۰۱۶ برگزار شد از نمایش به‌عنوان یک جایگزین برای آموزش سنتی معلم - محور نام برده شده

جالب توجهی قرار بگیرد برای حل آن مدت‌زمان زیادی درگیر آن فعالیت خواهد بود و در واقع انرژی او افزایش خواهد یافت» (اسپولین، ۱۳۸۹: ۳۷۶). چنین انگیزه‌ای می‌تواند از طریق بازی‌ها، فعالیت‌های گروهی پرتحرک، واگذاری نقش‌های متفاوت به کودک و استفاده از موسیقی ایجاد شود.

کاربرد آموزش محور هنر نمایش، «بازی نقش»^{۱۶}، حرکت، بداهه‌پردازی، مشارکت که به شناخت تشابه‌ها و تمایزها کمک می‌کند، با بهره‌گیری از ظرفیت‌های خلاق ذهنی کودکان، آن‌ها را برای مواجهه‌سازی‌سازنده با جهان مهیا می‌سازد. کودکانی که چنین تجربه‌ای را از سر می‌گذرانند در زندگی واقعی نیز تفاوت‌ها و تمایز میان رویدادها را بهتر درک کنند و با عبور از مرحله ترس از ناشناخته‌ها و احتمال اشتباه به کنشگران سازنده‌ای در اجتماع تبدیل شوند.

«جان آهارت»^{۱۷} نمایشنامه‌نویس، کارگردان و مدرس تئاتر در کتاب چشم کارگردان معتقد است که ما شاعر به دنیا آمده‌ایم اما ترس از مشارکت و بیان عواطف همچنان به زندگی در ما ادامه می‌دهد. آهارت که این شرایط را حاصل تضعیف تدریجی وجهه شاعرانه ذهن انسان در سنین رشد می‌داند، تئاتر را بهترین وسیله کشف، بازپروری و فعال‌سازی مجدد آن در انسان معرفی می‌کند. از دید او هر کودکی با درک غریزه دراماتیک خود از قراردادهای بنیادی تئاتر و ارزش‌های آن به گونه‌ای درون‌ذاتی آگاهی دارد. به اعتقاد او احیای دوباره این آگاهی و مبنا قرار دادن آن برای کشف گذشته و بازسازی دوباره خاطرات به‌منظور جسارت بخشیدن به خودمان و توسعه مهارت‌هایمان در به اشتراک گذاردن این یافته‌ها و تجربیات با دیگران، از جمله وظایف امروز ماست (آهارت، ۱۳۹۸: ۱۸-۱۶).

نمایش خلاق به عنوان شیوه‌ای از آموزش غیرمستقیم و کودک محور با استفاده از عناصر ساختاری خود چنین آموزش‌هایی را سازمان‌دهی می‌کند و در روندی آزاد و منعطف کودک را شادمانه به کشف و چاره‌جویی خلاق وادارد. نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند بازی و نمایش خلاق بر رشد و شکوفایی شخصیت کودک اثرگذار بوده و می‌تواند بر تولید و پرورش اذهان خلاق مؤثر واقع شود و به تقویت «حس بالا»^{۱۸} کمک کند.

«مفهوم حس بالا شامل ظرفیت تشخیص الگوها به‌منظور خلق زیبای هنری و عاطفی و ترکیب اندیشه‌های ظاهراً نامربوط در چیزی جدید است که شامل همدلی، شادی در خویشتن و برانگیختن آن در دیگران و دست‌یازی به فراسوی روزمرگی در طلب مقصود و معناست» (ه. پینک، ۱۳۹۸: ۱۹). به استناد تاریخ نمایش، انسان از زمان اندیشیدن و

است. در این کنفرانس فضای مثبت کلاس به‌عنوان عامل تعیین‌کننده در حمایت از خلاقیت کودکان مورد توجه قرار گرفته است که با کیفیت رابطه کودک و مربی ارتباط نزدیکی دارد. در چنین ارتباطی حضور کامل مربی الزامی است. حضور به معنی کنار گذاشتن نقش اجتماعی معمول، تمرکز کافی و مشارکت در تعامل نمایشی کلاس. بخش عمده‌ای از این تعامل در میان کودکان با دیالوگ شکل می‌گیرد.

نمایش خلاق در بافت مشارکتی خویش بر ضرورت وجود دیالوگ و ارتباط مؤثر با دیگری تأکید دارد «دیالوگ جریان‌ی از معنی است که در بین ما و در درون ما جریان می‌یابد و در درون گروه جاری می‌شود و منجر به پیدایش نوعی فهم تازه می‌گردد. هدف اصلی گفت‌وگو آن است که وارد تفکر شده و طی یک تلاش جمعی، چگونگی فرایند تفکر را تغییر دهد. سکوت نیز عنصری در گفت‌وگو است. به این معنی که سکوت جزئی از عملی ارتباطی گفت‌وگویانه است وقتی که حاصل تلاش برای مفاهیم و روشنگری باشند.» (بوهم، ۱۳۸۱: ۳۲).

مشورت در گروه که ضرورت اجتناب‌ناپذیر مشارکت تلقی می‌شود وابسته به دو فاکتور شنیدن و گفتن است که بر مبنای آن دیالوگ شکل می‌گیرد. گوش‌دادن مؤلفه اصلی در فهم و هم‌اندیشی با دیگری است که در درک این نکته که دیگری چه چیز را چگونه و از چه زاویه‌ای دریافت کرده مهم است. «وقتی کودکان در مورد آنچه برایشان بیش از همه مهم است یا آنچه آن‌ها را مشغول کرده صحبت می‌کنند، با آن دسته از علایق و دلبستگی‌هایشان ارتباط برقرار می‌کنند که برای آن‌ها انگیزه ایجاد می‌کند. چنین انگیزه طبیعی که از درون می‌تراود نشان‌دهنده آن است که هر کس واقعاً به چه چیزی اهمیت می‌دهد» (گلن، سنکه، ۱۳۹۷: ۲). از آنجاکه هر ارتباط گفتاری فقط زمانی می‌تواند گفت‌وگو تلقی شود که عامل قدرت و غلبه حذف گردد، نمایش خلاق در بافت مشارکتی خود امکان گفت‌وگو و هم‌اندیشی را به‌راحتی برای کودک فراهم می‌آورد.

کودک در صحنه با گفت‌وگوهایی متفاوتی روبه‌رو می‌شود که گاه دیدگاه‌های مشترک و گاه تفاوت‌های فکری را آشکار می‌کند او در نمایش تجربه می‌کند که عدم موافقت یک فرد با دیگری یا یک ایده موجب درگیری، تقابل، حذف و طرد نشده که به شناخت و تأملات فکری می‌انجامد. عدم وجود پیش‌داوری و قضاوت در فرایند فعالیت‌های آزاد، چنین نتیجه‌ای را تقویت کرده و به تمایل کودک به ورود فعال‌تر و توجه بیشتر او به ارتباط با محیط کمک می‌کند. «به نظر می‌رسد رابطه‌ای میان دامنه توجه و میزان انرژی کودکان وجود داشته باشد. هر کودک چنانچه در برابر مسئله

جست‌وجو برای یافتن علت وقوع اتفاقات پیرامون خویش به نمایش نیز پرداخت. او به وجود نیروهای فراتر از توان محدود خود واقف شد و کوشید به مدد نمایش، از فردیت خویش خارج شود و با حضور در تلاشی جمعی، اجتماع را به رسمیت بشناسد و از طریق نمایش، ارزش‌ها و اهداف خود را تقویت کند. پس نمایش را به امکانی برای آموختن و آموزش دادن بدل ساخت. «نمایش و پس‌از آن تئاتر در طی زمان تغییرات اساسی یافت، اما همواره اهداف مشترکی را پی می‌گرفت که عمده‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- حضور در فعالیتی جمعی بنا بر ضرورت اعتقادی و معیشتی، برای جداسازی انسان از فردیت خودخواهانه و پیوند او به هستی، برای احترام نهادن به حقوق دیگران و شناسایی موقعیت فرد در اجتماع.

- آموزش ارزش‌های مورد توجه جوامع و تقویت روحیه احترام به اجتماع.

- تمیز راستی‌ها از ناراستی‌ها، با الگو قرار دادن قهرمان، به منظور اصلاح جامعه. (دولت‌آبادی، ۱۳۹۲: ۱۶).

به‌ویژه از دوره مطرح‌شدن نظرات برشت^{۱۹} (۱۸۹۸-۱۹۵۶) مسئله نمایش و آموزش صورت جدی‌تری به خود گرفت تا این هنر علاوه بر تأثیرات فرهنگی به رشد دانش و مهارت‌های اجتماعی با بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالقوه آن‌ها دست یابد. «تئاتر روایی برشت با تأمل بر مفهوم فاصله‌گذاری (که به بیگانگی^{۲۰} نیز ترجمه شده است) و مشارکت دادن تماشاگر در اجرا، ابتدا در برابر نظریات تئاتر متعارف یا ارسطویی خواستار کامل توهّم‌زدایی از تئاتر شد و بیش از هر زمانی به فعال‌سازی تعامل تماشاگر با صحنه پرداخت. به اعتقاد برشت با «بیگانگی یا ناپیوستگی تماشاگر می‌تواند درباره کنش دراماتیک روی صحنه بیندیشد، نتیجه‌گیری کند و از این راه عضو مفیدی برای جامعه بشود» (اونز^{۲۱}، ۱۳۸۵: ۹۰).

همانگ شدن و پیوند با گروه علی‌رغم وجود تفاوت‌ها، دیدگاه صلح‌آمیزی است که کودک در مشارکت آن را تجربه می‌کند. می‌توان تصور کرد پذیرش کودک در جمع به گونه‌ای که موجودیت او انکار نشود یا در تنگنا قرار نگیرد تا چه‌اندازه به ایجاد جسارت و خودباوری و اشتیاق به ارتباط با اجتماع کمک خواهد کرد. تجربه چنین کیفیتی قادر است کودک را از تنهایی‌هایی گذر دهد که یکی از پیچیده‌ترین معضلات در دنیای امروز است. در چنین نقطه‌ای است که نمایش خلاق خود را به تئاتر درمانی نزدیک کرده و با آن هم‌تعریف می‌شود، «امکانی برای تمرین زندگی بی‌آنکه برای اشتباهاتمان تنبیه شویم» (یثربی، ۱۳۸۰: ۵).

اصل مشارکت بر زمینه شناخت و توجه به تکثرگرایی

فکری ممکن می‌شود. مشارکت فکری با پذیرش این دریافت فلسفی که جهان کل یکپارچه‌ای متشکل از اجزای مرتبط با هم است، امکان‌پذیر می‌شود.

یاکوب فن اوکسکول^{۲۲} (۱۸۶۴-۱۹۴۴) دانشمند آلمانی تبار استونیایی درباره آن که موجودات زنده جهان اطراف خود را چگونه درک می‌کنند معتقد است پدیده‌های قابل درک در حوزه عینیت جای می‌گیرند. او جهانی ذهنی برای موجودات زنده تعریف می‌کند که به آن‌ها امکان درک دنیای خود را می‌دهد. او این جهان ذهنی را امولت^{۲۳} می‌نامد (پاکت‌چی، ۱۳۸۹). انسان‌ها هر یک دارای امولت‌های ویژه خود هستند. مشارکت باعث درهم‌آمیزی این جهان‌های ذهنی می‌شود.

در مشارکت ضروری است که هر فرد آراء و ایده‌های خود را در جهت رسیدن و خلق ایده‌ای مشترک و نو به اشتراک با آراء و ایده‌های دیگران بگذارد. مشارکت هر عضو را در ارتباط واقعی با کل قرار می‌دهد و به اثبات این نکته می‌انجامد که کل همواره چیزی بیش از مجموعه اجزایش است. «مشارکت مستلزم خودانگیختگی فکری است. در فقدان خودانگیختگی آنچه در عمل فرد در جمع بارز می‌شود یا خودمداری فکری است یا دنباله‌روی و تقلید از جمع» (قاضی مرادی، ۱۳۹۱: ۵۶). خودانگیختگی امکان ارائه پاسخ‌های جدید به موقعیت‌های آشنا را امکان‌پذیر ساخته و «تسهیل‌کننده فرایند خلاق و زمینه‌ساز آن است» (فتحی، ۱۳۸۰: ۵۹).

بدون وجود فردیت مستقل و شکل یافته امکان مشارکت، اندیشه و کنش مشترک غیرممکن است. در مشارکت احترام به دیگری ضروری است. احترام به معنای پذیرش این امر که در نظر و داوری متفاوت دیگری، نکاتی وجود دارد که می‌توان از آن‌ها آموخت، اشتباهات فکری را شناخته و در مقابل با دیگران برای تصحیح آن‌ها کوشید. اصل مشارکت نیازمند همدلی فکری است. «همدلی به معنای درک نحوه احساس و تفکر سایرین درباره دنیا است» (گلمن. سنگه، ۱۳۹۷: ۳۴). به اتکای این همدلی می‌توان خود را در وضعیت دیگری قرار داد و از منظر او به جهان نگریست، محدودیت‌های فکری دیگری را تشخیص داد و در مشارکت با او کوشید. باید دانست که همدلی مانع رقابت طبیعی نخواهد بود چراکه «رقابت طبیعی ویژگی هر فعالیت گروهی است که شرایط مبارزه و رهایی، هر دو را به طریقی فراهم می‌کند تا فرد قادر باشد شرایط خود را حفظ کند» (اسپولین، ۱۳۸۹: ۷۱).

کودک با حضور در کنش‌های جمعی و کسب تجربه‌های مختلف به شناخت عمیق‌تری از خود و دیگری می‌رسد. او با

در تحلیل داده‌ها برای رد فرض نامساوی بودن میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون از آزمون t مستقل استفاده شد. پیش از اجرای آزمون t استودنت به منظور حذف اثر پیش-آزمون، پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها (پس‌آزمون و پیگیری) با استفاده بررسی شد. همچنین، نتایج بررسی نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون کالموگروف-اسیمرنوف نیز نشان دادند که توزیع نمره‌های متغیرها نرمال است.

برای آزمون اثر مداخله (نمایش خلاق) بر مشارکت در می‌کنندگی گروهی کودکان پیش‌دبستانی، اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل مؤثر تعدیل شد. برای بررسی تفاوت نمره‌های آزمودنی‌های گروه مداخله و کنترل با استفاده از تحلیل کوواریانس اثر پیش‌آزمون بر نمره‌های پس‌آزمون حذف گردید و تداوم اثربخشی مداخله صورت گرفته تا مرحله پیگیری نیز با آزمون t وابسته تحلیل شد.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر علاقه به مشارکت قبل از اجرای مداخله وجود نداشته است. بنابراین میزان مشارکت دو گروه قبل از مداخله یکسان بوده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر گروه آزمایش بر مشارکت معنادار است ($P < 0/05$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نمایش خلاق علاقه به مشارکت در می‌کنندگی اجتماعی کودکان را افزایش داده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد نمره کودکان از ۱۰/۲۰ در پیش‌آزمون به ۱۵/۶۰ در پس‌آزمون افزایش یافته است و این افزایش از نظر آماری نیز معنادار است ($p = 0/004$). بنابراین نمایش خلاق موجب افزایش مشارکت کودکان در می‌کنندگی گروهی شده است.

نتایج حاکی از تأثیرگذاری مثبت نمایش بر انگیزه کودکان و رشد معنادار آن است. تغییر نمره کودکان در پیش‌آزمون از ۴۰،۱۲ به ۷۰،۱۸ نشانگر تأثیر نمایش بر رشد انگیزه و علاقه‌مندی کودکان به شرکت در می‌کنندگی جمعی و آگاهی و تجربه کودک از تأثیر خود در می‌کنندگی جمعی و اطمینان از به رسمیت شناختن ایده‌ها و پیشنهادهای خود در گروه، ضمن افزایش اعتماد به نفس، به انگیزه و علاقه‌مندی بیشتر در مشارکت با جمع منجر خواهد شد.

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ و افزایش نمره پس‌آزمون کودکان نسبت به پیش‌آزمون که از ۱۰/۲۰ به ۱۵/۶۰ افزایش یافته می‌توان نتیجه گرفت در فرایند نمایش خلاق، کودکان

شرکت در تمرین‌ها که از عنصر آشنای جهان او یعنی بازی شروع می‌شود، توانایی‌های جدیدی کسب کرده و تلاش و مبارزه جمعی را در یک مسیر مشترک تجربه می‌کند. «توجه به دیگری که ضرورت حضور فرد در یک اجتماع است. پذیرش او علی‌رغم تفاوت‌ها، به رسمیت شناختن دیگری و نه طرد و انکار او کودک را در موقعیت یادگیری و نه قضاوت قرار داده و از او انسانی منعطف و نیرومند می‌سازد. در چنین وضعیتی تفاوت عنصری منفی تلقی نشده و به این ترتیب مانع از تفاهم با جمع نخواهد بود. در نتیجه تعارض بین فرد با خودش و دیگران به هماهنگی و تفاهم مبدل می‌شود» (قاسمپور، ۱۳۹۲: ۳۵).

کودکان با شرکت در فعالیت‌های هنری فرصت‌های بیشتری در جهت رشد خلاقیت و یادگیری به دست می‌آورند تا از طریق آموزش‌های دانشگاهی چراکه «بنیادی‌ترین دانسته‌های ما را اندوخته‌های تجربی ما شکل می‌دهند» (آهارت، ۱۳۸۹: ۱۱۴). حضور کودکان در فعالیت‌های هنری همچون شرکت آن‌ها در بازی، داوطلبانه و با انگیزه‌های درونی صورت می‌گیرد. در این گونه از فعالیت‌ها هیچ خواسته یا انتظار بیرونی وجود نداشته و کودکان آزادند تا با افراد، اشیاء عناصر و مواد ارائه شده کاوش، آزمایش و تحقیق کنند. کودکان فعالیت‌های هنری را صرفاً برای لذت درونی دنبال می‌کنند و به دنبال پاداش‌های بیرونی نیستند (Isenberg & Jalongo 2001: 47).

روش تحقیق

یکی از مؤلفه‌های مورد آزمون این مقاله بررسی تأثیر نمایش خلاق بر افزایش علاقه به مشارکت کودکان در فعالیت‌های گروهی است. سؤال اصلی این است که نمایش خلاق بر میزان مشارکت کودکان در فعالیت‌های گروهی چه تأثیری دارد؟

به این منظور پرسشنامه محقق ساخته با ۲۵ سؤال بر اساس مقیاس لیکرت ساخته شد و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ^{۲۴} با استفاده از نرم‌افزار آماری spss محاسبه گردید. پایایی ۰/۹۳ به دست آمده است که در سطح قابل قبولی برآورد شده است. یکی از مؤلفه‌های پرسشنامه علاقه به مشارکت در فعالیت‌های گروهی و هنری است. روایی آزمون از لحاظ صوری و محتوایی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. پایایی یا اعتبار نیز از طریق آزمون کرونباخ بررسی و تأیید شد. جامعه تحقیق نیز کلیه کودکان پنج تا هفت‌ساله مدارس پیش‌دبستانی منطقه ۷ تهران بوده و نمونه تحقیق را تعداد ۲۵ کودک پنج تا هفت‌ساله تشکیل داده‌اند. نمونه تحقیق با روش غیر تصادفی و در دسترس (هدفمند) انتخاب شده است.

جدول ۱. خلاصه آزمون t مستقل بین نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه در مشارکت.

	P	t	SD	D	SD	M	
آزمایش	۰/۵۱	۰/۶۴	۴/۳۳	۳۵/۳	۱۰/۷۸	۱۰۲/۸۲	
گروه							
کنترل					۲/۶۹	۹۷/۱۲	
P<0/05 * P<0/001 **							

جدول ۲. خلاصه تحلیل کوواریانس تأثیر نمایش خلاق بر مشارکت در فعالیت‌های گروهی کودکان.

منبع تغییر	SS	DF	MS	F	η ²
پیش‌آزمون	۳۵۲۱/۴۳	۱	۳۵۲۱/۴۳	۲۳/۲۷۲ *	۰/۹۰
گروه	۱۱۵/۸۱	۱	۱۱۵/۸۱	۳۴/۲۷ **	۰/۲۷
خطا	۳۴۰/۷۲	۲۷	۱۲/۶۸		
P<0/05 * P<0/001 **					

جدول ۳. آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در علاقه به مشارکت.

متغیر	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	T	p-value
مشارکت	پیش‌آزمون	۱۰/۲۰	۴/۱۸	۳/۷۶	۰/۰۰۴
	پس‌آزمون	۱۵/۶۰	۴/۲۲		

ساختارهای شکل یافته و ثابت، در آهستگی روندی کودک محور به شناخت جهان خود و دیگری نزدیک می‌شود. امکان تجربه‌های آزاد بدون ترس از تنبیه و قضاوت، باعث اعتماد به نفس کودک شده، تمایل و انگیزه او را به حضور و ابراز خود افزایش می‌دهد.

احساس امنیت برخاسته از محیط غیر رسمی و آموزش منعطف نمایش خلاق که بر ارتباطات عاری از رقابت و مبتنی بر همدلی استوار است علاقه کودک را به ارتباط و پیوند عمیق و ارگانیک با محیط را گسترش می‌دهد. نمایش خلاق در بافت تجربه‌گرا و کودک محور خویش امکان وجود دیالوگ و ارتباط مؤثر با دیگری را فراهم می‌آورد. از آنجاکه هر ارتباط گفتاری با حذف عامل قدرت و سلسله‌مراتب، گفت‌وگو تلقی خواهد شد، اتمسفر فعال و دوستانه نمایش خلاق احساس واقعی همبستگی، میل به همکاری و مشارکت را در کودک تقویت کرده و به استحکام ارتباط کودک با گروه می‌انجامد.

امکان آزادی در فعالیت‌های ساختاری نمایش خلاق و توجه «مثبت و غیر مشروط» به کودک که به احساس ارزشمندی منجر می‌شود، باعث تقویت عزت‌نفس و خود ارزشی در کودک شده و در نتیجه می‌تواند به تقویت انگیزه کودک در مشارکت با گروه منتهی گردد.

عناصر بداهه‌پردازی که در همکاری و کنش‌های متقابل جمعی نمایش، فعالیت‌های اجرایی را بدون داده‌های معین و شکل گرفته، فرآوری می‌کند، کودک را مشتاق به ارائه سهم خود در این روند می‌نماید. این اشتیاق، به عبارت دیگر انگیزه‌مندی، به عبور کودک از خویشتن و گسترش ارتباطات اجتماعی می‌انجامد.

بازی جدی‌ترین انگیزه کودک در تمایل به ارتباط با دیگری است که در تحرک و جذابیت تفکیک‌ناپذیر آن علاقه‌مندی کودک به مشارکت تقویت می‌شود.

وجود محیط خلاق و فقدان رقابت‌های آسیب‌زا در روند آموزش‌های منعطف نمایش خلاق باعث آن است که دیگری، نه تهدید و خطر، که عنصری همراه و متحد در خلق شادی و لذت تلقی شود که خود بستر انگیزه‌ساز کنش‌های مشارکتی است.

تحت تأثیر فعالیت‌های انجام‌یافته قرار گرفته‌اند. نتایج در این فرایند همچنین افزایش تمایل و انگیزه کودکان برای مشارکت، ارتباط فعال و مؤثر با گروه را نیز تایید کرده‌اند.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت نمایش خلاق در پتانسیل جمعی خود نه تنها امکان توسعه مهارت‌های اجتماعی را فراهم می‌کند بلکه باعث تقویت حس همکاری و حمایتگری در گروه و فرد می‌شود. روند اجرا و ارائه نقش‌های مختلف، به کودکان کمک می‌کند تا دریافته‌شان را به صورتی زیبایی‌شناسانه با دیگر شرکت‌کنندگان تبادل کنند و در این فرایند خلاق به تجربه تعاملات اجتماعی دست یابند.

کودک در فرایند نمایش خلاق با فاصله‌گیری از

پی‌نوشت‌ها

1. Convention on the Rights of the Child
2. Child
3. Creativity
4. Participation
5. Improvisation
6. Creative Drama
7. Daniel H. Pink
8. Daniel Goleman and Peter Senge

9. APA. American psychological association
10. Pre-operational
11. parallel play
12. Rolan Bart
13. Jacques Derrida
14. Paul Maichel Foucau
15. kim
16. Role play

17. John Ahurt
18. High Touch
19. Bertolt, Brecht
20. Verfreundug
21. Evenz
22. Jacob Von Ueexkull
23. Umwelt
24. Cronbach's Alpha

منابع

- اسپولین، ویولا (۱۳۸۹)، *باده‌پردازی برای تئاتر*، حسین فدایی حسین، تهران، انتشارات نمایش.
- الن، گراهام (۱۳۸۵)، *رولان بارت*، ترجمه پیام یزدانجو، تهران، نشر مرکز.
- اوز، جیمز روز (۱۳۸۵)، *تئاتر تجربی از استانیسلاوسکی تا پیتر بروک*، ترجمه مصطفی اسلامی، تهران، انتشارات سروش.
- آهارت، جان (۱۳۹۸)، *چشم کارگردان*، صمد چینی‌فروشان، تهران، انتشارات سمت.
- بارت، رولان و تودوروف، تزوتان و پرینس جرال (۱۳۷۳)، *درآمدی به روایت شناسی*، ترجمه هوشنگ رهنما، تهران، نشر هرمس.
- بوهم، دیوید (۱۳۸۱)، *درباره خلاقیت*، ترجمه محمدعلی حسین‌نژاد، تهران، نشر ساقی.
- پاکت چی، احمد (۱۳۸۹)، *تحلیل نشانه‌شناختی هویت دو گانه در یک محله شهری و کارکرد آن*، مطالعه موردی محله رستم‌آباد فرمانیه، مجموعه مقالات نشانه‌شناختی مکان، به کوشش فرهاد ساسانی، تهران، نشر سخن.
- پینک، دانیل (۱۳۹۸)، *ذهن کامل گذار از عصر اطلاعاتی به عصر مفهومی*، ترجمه رضا امیرحیمی، تهران، انتشارات آگاه.
- جعفری، مریم (۱۳۸۹)، *تأثیر نمایش خلاق بر رفتار کودکان پیش دبستانی*، نشر به ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۱، شماره ۱، ص ۱۱۱۹۹-۱۱۱۹۹.
- دولت‌آبادی، حسن (۱۳۹۲)، *گسترش تئاتر در مدارس جهان*، مجموعه مقالات آموزشی با نگاهی به تئاتر کودک و نوجوان امروز، تهران، ناشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- Bailey, D. B., and Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Pre-schoolers with Disabilities*, 2nd Edn. Columbus, OH: Macmillan
- Bruyere, E. B. (2010). *Child participation and positive youth development*. Child welfare, 89(5), 205.
- Covell, Katherine, (2008), *School engagement and rights-respecting schools*, Pages 39-51 | Received 09 Jun 2009, Accepted 08 Dec 2009, Published online: 15 Mar 2010
- Cussianovich, A. (2009). *Defining protagonism*. In H. van Beers et al. (Eds.), *Beyond Article 12, essential readings in children's participation* (pp. 154-156). Selangor: Knowing Children
- De Kruijff, R. E. L., and McWilliam, R. A. (1999). *Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement*. *Early Child. Res. Q.* 14, 515-536. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00028-9
- Eriksson, L., Welander, J., and Granlund, M. (2007). *Participation in everyday school activities for children with and without disabilities*. *J. Dev. Phys. Disabil.* 19, 5. doi:10.1007/s10882-007-9065-5
- Hart, R. A. (2008). *Stepping back from 'The ladder': Reflections on a model of participatory work with children* (pp. 19-31). Springer Netherlands.
- Isenberg, Joan P. Mary Renck Jalongo. Merrill, 1997 - *Creative activities and seat work Creative Expression and Play in Early Childhood*.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*.
- Kränzl-Nagl, R., & Zartler, U. (2010). *Children's participation in school and community. European perspectives. A handbook of children and young people's participation*. Perspectives from theory and practice, 164-173.
- Lansdown, G., & O'Kane, C. (2014). *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation*. Booklet Three, Save the Children/WVI/Plan/UNICEF/The Concerned for Working Children.
- Loftin, C., Davis, L., & Hartin, V. (2010). *Classroom participation: A student, perspective. Teaching and Learning in Nursing*, 5(3), 119-124.
- Malone, K., & Hartung, C. (2010). *Challenges of participatory practice with children*. A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice, 24-38.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., and McEvoy, M. A. (1992). *"Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities: issues and strategies for intervention,"* in Social Competence of Young Children with Disabilities: Issues and Strategies for Intervention, eds S. L. Odom, S. R. McConnell, and M. A. McEvoy (Baltimore, MD: Brookes), 3-35.
- Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., and Bairrão, J. (2006). *Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado* [Relationships between developmental age, dimensions of adaptive behavior and observed engagement]. *Análise Psicológica*. 24, 4. doi:10.14417/ap.538
- Vroom, V. H. (1966). *Organizational choice: A study of pre- and postdecision processes*. *Organizational Behavior & Human Performance*, 1(2), 212-225. https://doi.org/10.1016/0030-5073(66)90013-4
- Wall and Lischeron, 1977, *Worker participation: A critique of the literature and some fresh evidence* Paperback wea ver, R., & Qi, J. (2005). *Classroom organization and participation: College students' perceptions*. The Journal of Higher Education, 76(5), 570-601
- wea ver, R., & Qi, J. (2005). *Classroom organization and participation: College students' perceptions*. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.

