

Kto rzuca kostką?

Raport strategiczny projektu DICE
i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy
w edukacji do kompetencji kluczowych



© Konsorcjum DICE, 2010

Kto rzuca kostką?



Raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych

ISBN 978-83-7531-129-7

www.dramanetwork.eu



DICE - Drama Improves Lisbon Key Competences in Education **dice**

Kto rzuca kostką?

**Raport strategiczny projektu DICE
i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy
w edukacji do kompetencji kluczowych**

DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

© Konsorcjum DICE, 2010

Belgrad

Bergen

Birmingham

Bruksela

Bukareszt

Budapeszt

Strefa Gazy

Gdańsk

Lizbona

Ljubljana

Praga

Umea

Wageningen

Redaktor merytoryczny
Ádám Ciboly

Redaktor wydania polskiego
Adam Jagiełło-Rusiłowski

Recenzja wydawnicza
prof. UW dr hab. *Krystyna Pankowska*

Tłumaczenie
Marta Drzewiecka

Skład i łamanie
Urszula Jędryczka

Niniejszy projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej
Nr projektu: 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP

ISBN 978-83-7531-129-7

Wydawca: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel/fax: 58 551 05 32; tel.: 58 523 13 75, 523 14 49
e-mail: poligraf@gnu.univ.gda.pl

Uczestnicy projektu:

Członkowie Konsorcjum DICE

Lider Konsorcjum:

- Węgry: Kava Dramat / Stowarzyszenie Teatr w Edukacji (Kava Kulturális Műhely) (Kadra projektu DICE: Cziboly Adam, Danis Ildikó, Nemeth Szilvia, Szabó Vera, Titkos Rita, Attila Varga)

Członkowie konsorcjum:

- Holandia: Stichting Leesmij (Kadra projektu DICE: Jessica Harmsen, Suzanne Prak, Sietse Sterrenburg)
- Polska: Uniwersytet Gdański (Uniwersytet Gdański) (Kadra projektu DICE: Adam Jagiełło-Rusiłowski, Lucyna Kopciwicz, Karolina Rzepecka)
- Rumunia: Fundacja Sztuki Sigma (Fundatia Culturala Pentru Tineret Sigma Art) (Kadra projektu DICE: Cristian Dumitrescu, Livia Mohîrtă, Irina Pilos)
- Słowenia: klub Taka Tuka (Durštvo ustvarjalcev Taka Tuka) (Kadra projektu DICE: Veronika Gaber Korbar, Katarina Picelj)
- Wielka Brytania: Trupa Teatralna Big Brum Sp. z o.o. (Kadra projektu DICE: Dan Brown, Chris Cooper, Jane Woddis)

Partnerzy:

- Czechy: Uniwersytet Karola w Pradze (Kadra projektu DICE: Jana Draberova, Klara Mala)
- Norwegia: Uniwersytet w Bergen (Høgskolen i Bergen) (Kadra projektu DICE: A. Stig Eriksson, Katrine Heggstad, Kari Mjaaland Heggstad)
- Palestyna: Theatre Day Productions (Kadra projektu DICE: Amer Khalil, Jackie Lubbeck, Jan Willems, Dina Zbidat)
- Portugalia: Politechnika w Lizbonie (Universidade Tecnica de Lisboa) (Kadra projektu DICE: Margarida Gaspar de Matos, Mafalda Ferreira, Tania Gaspar, Gina Tome, Marta Reis, Ines Camacho)
- Serbia: Centrum Dramy w Edukacji i Sztuce CEDEUM (CEDEUM Centar za u dramu edukaciji i umetnosti) (Kadra projektu DICE: Ljubica Beljanski-Ristic, Andjelija Jočić, Sanja Krsmanović-Tasić)
- Szwecja: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umea (Kulturcentrum för barn och unga) (Kadra projektu DICE: Helge von Bahr, Eleonor Fernerud, Anna-Karin Kask)

Pytania powinny być kierowane do redaktora Pana Adama Cziboly, kierownika projektu (e-mail: cziboly.adam@kavaszinhaz.hu, Skype: cziboly.adam)

Pytania dotyczące polskiej wersji powinny być kierowane do Adama Jagiełło-Rusiłowskiego (e-mail: arusil@ug.edu.pl)

Recenzja wydawnicza: prof. UW dr hab. Krystyna Pankowska

Tłumaczenie: Marta Drzewiecka

Prawa autorskie

Niniejszy dokument posiada licencję „Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0” International Creative Commons. Podsumowanie licencji:

Zezwala się kopiowanie, dystrybucję i przekazywanie dokumentu na następujących warunkach:

- Przepisanie autorstwa – autorstwo niniejszej pracy przypisane jest zawsze DICE „Konsorcjum DICE”, a strona internetowa www.dramanetwork.eu wskazana jest jako źródło dokumentu
- Publikacja niekomercyjna – Niedozwolone jest używanie niniejszej pracy do celów komercyjnych.
- Niedozwolone są derywaty – Nie wolno zmieniać, przekształcać lub tworzyć innych dokumentów na podstawie tej pracy.
- Każdy z powyższych warunków może zostać uchylony przy zezwoleniu właściciela praw autorskich.
- Do ponownego użycia publikacji lub jej rozpowszechniania konieczne jest przedstawienie innym warunków licencji wraz z linkiem do strony internetowej Creative Commons znajdującym się poniżej.
- Dalsze szczegóły i pełny tekst dostępne są pod adresem:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP

„Niniejszy projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora, Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek użycie informacji w niej zawartych”.

Spis treści

Uczestnicy projektu	3
Członkowie Konsorcjum DICE	3
Prawa autorskie	4
Spis treści	5
Podsumowanie	7
Wstęp	11
Przewodnik Czytelnika	15
A. Istota projektu	16
A.1. Co to jest DICE?	16
A.2. Co to jest edukacyjny teatr i drama?	18
A.3. Co to są Kompetencje Kluczowe?	20
A.4. Istotność projektu DICE dla badań edukacyjnych oraz edukacyjnego teatru i dramy	22
A.5. Znaczenie projektu DICE dla bieżących spraw politycznych	24
A.6. Wprowadzenie do metodologii badań	28
B. Wyniki	34
B.0. Statystyka opisowa	34
B.1. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję kluczową "Porozumiewanie się w języku ojczystym"	38
B.2. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję „Umiejętność uczenia się”	40
B.3. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję „Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie”	44
B.4. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję „Przedsiębiorczość”	48
B.5. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję „Ekspresja kulturalna”	50
B.6. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję „Wszystko to i jeszcze więcej”	52
B.7. Oceny nauczycieli	57
B.8. Pewne szczególne wyniki obserwacji	60
B.9. Najważniejsze wnioski wyływające z analizy opisów przedstawień dramowych	68
B.10. Oceny opisów przedstawień dramowych wykonane przez ekspertów zewnętrznych	78
B.11. Zależności między różnymi elementami badań ilościowych i przykład: co sprawia, że program teatru edukacyjnego i dramy jest lepszy?	80

B.12. Badania jakościowe: Technika „płaszcz eksperta” w nauczaniu przedsiębiorczości (Uniwersytet Gdański)	83
B.13. Badania jakościowe: Program „Okno” Teatru w Edukacji Big Brum (Birmingham, Wielka Brytania)	90
B.14. Najważniejsze wnioski z ankiet kluczowych ekspertów –połączenie Wyników z Zaleceniami	93
C. Zalecenia	101
C.1. Ogólne zalecenia dla władz krajowych i lokalnych	102
C.2. Ogólne zalecenia dla organizacji partnerskich	106
C.3. Zalecenia dla Komisji Europejskiej, parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej	107
D. Zasoby	111
D.1. Partnerzy DICE	111
D.2. Więcej odniesień – gdzie można znaleźć więcej informacji	118
D.3. Wyjaśnienie istotnych pojęć w badaniu	125
D.4. Lista dotychczasowych badań naukowych w dziedzinie edukacyjnego teatru i dramy	128
D.5. Użyte skróty	132

Podsumowanie

DICE („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) to międzynarodowy projekt wspierany przez UE. Oprócz innych celów edukacyjnych, ten dwuletni projekt pełni funkcję międzykulturowego badania wpływu teatru edukacyjnego i dramy na pięć z ośmiu kompetencji. Badanie zostało przeprowadzone przez dwunastu partnerów (przewodniczący: Węgry, partnerzy: Czechy, Niemcy, Norwegia, Palestyna, Polska, Portugalia, Rumunia, Serbia, Słowenia, Szwecja i Wielka Brytania). Wszyscy członkowie są wysoko cenieni w kraju i za granicą. Reprezentują zróżnicowaną grupę oficjalnych i nieoficjalnych przedstawicieli edukacji, którzy przez długi czas wierzyli w skuteczność swojej pracy, ale jak dotąd rzadko była ona mierzona za pomocą naukowych narzędzi. W projekcie DICE kilkadziesiąt osób z dwunastu krajów specjalizujących się w teatrze i dramie oraz posiadających szeroką i profesjonalną wiedzę, sprzymierzyło siły z naukowcami (psychologami i socjologami), aby zbadać działanie teatru edukacyjnego i dramy.

Cele projektu były następujące:

- Wykazać z użyciem międzykulturowych badań ilościowych i jakościowych, że teatr edukacyjny i drama jest potężnym narzędziem do poprawy kluczowych kompetencji. Badania przeprowadzono wśród prawie pięciu tysięcy młodych ludzi w wieku 13-16 lat.
- Opublikować dokument strategiczny oparty na badaniach naukowych i rozpowszechnić go wśród partnerów z branży Edukacji i Kultury na poziomach: europejskim, krajowym oraz lokalnym na całym świecie.
- Stworzyć Podręcznik Udokumentowanych Praktyk – publikację na temat stosowania dramy w edukacji do kompetencji kluczowych – dla szkół, nauczycieli i edukatorów organizacji pozarządowych. Rozpowszechnienie tego pakietu na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym na całym świecie.
- Porównać status teatru edukacyjnego i dramy w różnych krajach, zainicjować przepływ dobrych praktyk, ekspertów i ich specjalistycznej wiedzy
- Przeprowadzić konferencje w większości krajów partnerskich w celu rozpowszechniania wyników projektu. Zorganizować konferencję w Brukseli zarówno dla kluczowych liderów UE w dziedzinie sztuki, kultury, edukacji, jak i dla młodzieży.

Naszą hipotezą było, że teatr edukacyjny i drama ma wpływ na pięć z ośmiu „Kluczowych Kompetencji Lizbońskich”.

Zbadaliśmy pięć z ośmiu Kluczowych Kompetencji:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym

2. Umiejętność uczenia się
3. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie
4. Przedsiębiorczość
5. Ekspresja kulturalna

Ponadto uważamy, że istnieje umiejętność niewymieniona wśród Kompetencji Lizbońskich, a jest nią uniwersalna umiejętność bycia człowiekiem. Nazwaliśmy tę kompetencję "Wszystko to i jeszcze więcej" i włączyliśmy ją do dyskusji na temat wyników badań.

W końcowej bazie danych mamy łącznie 4475 uczniów z 12 różnych krajów, którzy uczestniczyli w 111 różnego rodzaju zajęciach teatru edukacyjnego i dramy. Zebraliśmy dane od uczniów, ich nauczycieli, prowadzących zajęcia teatralno-dramowe, niezależnych obserwatorów, zewnętrznych asesorów oraz kluczowych ekspertów edukacyjnego teatru i dramy.

Wyniki badań

Co mówią badania o uczniach, którzy regularnie uczestniczą w działaniach edukacyjnego teatru i dramy? Oto krótkie podsumowanie: w porównaniu z rówieśnikami, którzy nie uczestniczą w żadnych zajęciach teatru edukacyjnego i dramy, osoby z doświadczeniem dramy:

1. są wyżej oceniane przez nauczycieli pod każdym względem,
2. są bardziej pewne swoich umiejętności czytania i rozumienia zadań,
3. mają większe poczucie pewności siebie w sytuacjach porozumiewania się z innymi,
4. częściej odczuwają, że są twórczy,
5. bardziej lubią chodzić do szkoły,
6. bardziej lubią zajęcia szkolne,
7. są lepsze w rozwiązywaniu problemów,
8. lepiej radzą sobie ze stresem,
9. są znacznie bardziej tolerancyjne wobec mniejszości i obcokrajowców,
10. są bardziej aktywnymi obywatelami,
11. wykazują większe zainteresowanie głosowaniem na każdym szczeblu,
12. wykazują większe zainteresowanie uczestnictwem w sprawach publicznych,
13. są bardziej empatyczne: mają szacunek dla innych,
14. są bardziej skłonne zmienić swój punkt widzenia,
15. są bardziej innowacyjne i przedsiębiorcze,
16. są bardziej oddane kreowaniu swojej przyszłości i mają więcej planów,
17. są znacznie bardziej skłonne uczestniczyć w różnych rodzajach sztuki i kultury, nie tylko brać udział w przedstawieniach, ale także pisać, tworzyć muzykę, filmy, rękodzieła oraz uczestniczyć w różnego rodzaju działalności artystycznej i kulturalnej,
18. spędzają więcej czasu w szkole, więcej czytają, wykonują prace domowe, grają, rozmawiają i spędzają więcej czasu z członkami rodziny oraz opiekując się młodszymi braćmi i siostrami. Dla kontrastu, mniej czasu spędzają oglądając telewizję lub grając w gry komputerowe,

19. robią więcej dla swoich rodzin, chętniej podejmują pracę w niepełnym wymiarze godzin i spędzają więcej czasu w twórczy sposób – samodzielnie lub w grupie; częściej chodzą do teatru, na wystawy, do muzeum i do kina, częściej też uprawiają turystykę pieszą i rowerową,
20. częściej są centralnymi osobowościami w klasie,
21. mają większe poczucie humoru,
22. czują się lepiej w domu.

Badania udowadniają, że teatr edukacyjny i drama znacząco wspiera również cele zawarte w większości dokumentów o statusie unijnym, takich jak strategia Europa 2020. Teatr edukacyjny i drama ma znaczący i obiektywnie wymierny wpływ na pięć z ośmiu kluczowych kompetencji: Porozumiewanie się w języku ojczystym; Umiejętność uczenia się, Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie, Przedsiębiorczość oraz Ekspresja kulturalna. Wychowanie obywateli z pomocą teatru edukacyjnego i dramy w programie spowoduje:

- wzrost stopy zatrudnienia,
- zmniejszenie liczby osób przedwcześnie porzucających szkołę,
- wzrost ogólnej jakości edukacji i szkoleń na wszystkich szczeblach,
- silniejszą synergię między kulturą a edukacją,
- większą aktywność obywateli,
- większą przychylność obywateli wobec różnorodności kulturowej oraz dialogu międzykulturowego,
- większą innowacyjność, kreatywność i współzawodnictwo obywateli.

Mimo to, w wielu krajach teatr edukacyjny i drama

- są nisko finansowane i / lub mają niski status,
- nie są uwzględnione w narodowym programie nauczania i/lub systemie szkolnictwa wyższego.

Zalecenia

Dlatego też apelujemy do wszystkich odpowiedzialnych decydentów, od dyrektorów szkół do członków komisji Unii Europejskiej, aby uznali znaczenie edukacyjnej funkcji teatru i dramy. Poniżej przedstawiamy główne zalecenia:

- System szkolny: Wszystkie dzieci powinny mieć stały dostęp do działań teatru edukacyjnego i dramy zalecanych przez narodowy program nauczania i prowadzonych przez dobrze wyszkolonych specjalistów.
- Szkolnictwo wyższe: Nauczyciele pracujący w szkołach europejskich powinni mieć podstawową wiedzę na temat tego, czym jest teatr edukacyjny i drama oraz w jaki sposób obszary tego przedmiotu mogą przyczynić się do poprawy nauczania i uczenia się. Zajęcia teatru edukacyjnego i dramy powinny być oferowane jako pogłębione badania w instytucjach szkolnictwa wyższego we wszystkich krajach europejskich. Bardzo ważne jest, aby podkreślić, że dramy nie można uczyć bez odpowiedniego przeszkolenia.

- Organizacje partnerskie: Założenie silnej sieci organizacji zajmujących się teatrem edukacyjnym i dramą, niezależnie od tego czy są to organizacje prywatne czy publiczne.
- Krajowe organy (ministerstwa) oraz władze lokalne i regionalne: Opracowanie świadomej strategii zastosowania edukacyjnego teatru i dramy. Wspieranie rozwoju i udoskonalanie działań związanych z dramą poprzez wykorzystanie środków prawnych i finansowych.
- Instytucje Unii Europejskiej: Rozpatrzenie wszystkich kompetencji kluczowych wraz ze strategiami oraz wzajemnymi powiązaniem, zapewnienie odpowiednich funduszy na międzynarodowe projekty związane z teatrem edukacyjnym i dramą, aktywny udział w poznawaniu tej dziedziny. Istnieje potrzeba opracowania długoterminowej strategii na poziomie europejskim, aby wspierać edukacyjny teatr i dramę. Powinno być jasno określone w formie Komunikatu KE lub Oświadczenia PE, że wszystkie wymienione powyżej zalecenia są wskazane na szczeblu krajowym.

Wstęp redaktora wydania polskiego

Oddajemy Państwu publikację z nadzieją, że stanie się ona przydatnym narzędziem zmiany edukacyjnej w Polsce i będzie służyć lepszemu zrozumieniu, czym są kompetencje i jak je rozwijać w szkole i uczeniu się poza-formalnym. Jako konsorcjum, unikalnemu zespołowi badaczy i praktyków dramy udało się nam dokonać przełomu na rzecz przekładu założeń co do roli kompetencji kluczowych w edukacji na konkretne formy kształcenia i uchwycenia ich wartości w danym kontekście kulturowym. Z raportu sporządzonego na zlecenie samej Komisji Europejskiej w 2008 roku wynika, że o kompetencjach jest mowa w większości dokumentów i programach kształcenia systemów edukacji krajów członkowskich, ale gorzej jest z praktyką¹. Szczególną trudnością i kwestią wzbudzającą silne kontrowersje tak dla teoretyków, jak i pedagogów praktyków jest uchwycenie postaw stanowiących w połączeniu z wiedzą i umiejętnościami kompetencje w ośmiu kluczowych dla unijnej społeczności obszarach. Czy można/powinno się postawy kształtować i mierzyć? Jakimi narzędziami i „wskaźnikami” ujmować tak „miękkie” aspekty ludzkiego rozwoju, jak przekonania o sobie, poczucie sprawstwa, sensu działania, motywacja, otwartość na zmianę itp.

Najwięcej odpowiedzi na niwie nauk pozytywistycznych dostarczali do tej pory samodzielnie psychologowie, oferując baterię testów do pomiaru postaw, selekcji uczniów i programy ich kształtowania przez trening psychologiczny. Konsorcjum DICE rozszerzyło grono specjalistów od postaw o pedagogów i artystów, konstruuując plan badawczy w oparciu o wiedzę z tych 3 dziedzin, różne podejścia metodologiczne i co najważniejsze koncepcję człowieka wykraczającą poza proste ujęcie behawioralne. Wspólne, wieloletnie doświadczenie dramy pedagogicznej i jej międzykulturowe zastosowanie w szeroko pojętej edukacji jako „pola bezkarnego”², zachęcającego do wykraczania poza zastane granice legło u podstaw pracy badawczej. Była ona oparta na wzajemnym docenieniu mocnych stron i potrzeb poznawczych wszystkich partnerów konsorcjum reprezentujących jednocześnie różnorodnych „interesariuszy” europejskiego systemu edukacji od samych dzieci różniących się rasą, religią, kulturą, pochodzeniem społecznym przez ich rodziców, nauczycieli do filozofów edukacji i sztuki. Najwięcej czasu zabrało nam jednak wypracowanie planu badawczego uwzględniającego perspektywę osób odpowiedzialnych bezpośrednio za kształtowanie polityki oświatowej, podejmujących decyzje o celach edukacyjnych przez alokację środków finansowych i zmiany systemowe. Dla pogodzenia często sprzecznych interesów zdecydowaliśmy się na zastosowanie aż ośmiu różnych źródeł danych oraz sposobów ich zbierania i analizy. Świadomie podkreślamy dane ilościowe jako pierwszy tak duży zbiór na skalę światową, gdyż zależy nam na dostarczeniu dowodów w pozytywistycznej formie przemawiającej do większości decydentów polityki oświatowej. Uznaliśmy ich potrzebę obiektyw-

¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm.

² D. Heathcote (1990), *Collected writings on education and drama*, Cheltenham, Stanley Thorns.

nego przełożenia nakładów na konkretne formy kształcenia na mierzalne jego efekty. Nie chcieliśmy by nasz projekt pełnił rolę usługową dla unijnych urzędników, ale uznaliśmy ich za równorzędnych partnerów w grze o zmianę w europejskiej edukacji. Nie ograniczyło to nas więc w działaniach badawczych, dociekanii sedna i mechanizmów zmiany jaką w jakości uczenia się powoduje drama i teatr edukacyjny. Oprócz pięciu kompetencji określonych jako kluczowe dla gospodarki opartej na wiedzy ostentacyjnie zaproponowaliśmy tę szóstą – humanistyczną, by wykazać wartość dramy jako sposobu rozumienia siebie i świata, w którym człowiek i jego najgłębsze potrzeby a nie rynek pracy jest punktem wyjścia i dojścia w planowaniu zmiany edukacyjnej na skalę europejską, narodową czy lokalną.

Niniejszy raport z rekomendacjami dla interesariuszy europejskiej edukacji i kultury został oficjalnie zaprezentowany 25.10.2010 na konferencji w Parlamencie Europejskim w Brukseli z udziałem euro-posłów oraz kluczowych przedstawicieli Dyrektoriatu Generalnego Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej z Janem Truszczyńskim na czele. W swoim referacie³ potwierdził on, że projekt DICE w pełni trafił w zapotrzebowania osób odpowiedzialnych za decyzje edukacyjne pod względem dostarczenia im przekonujących dowodów i argumentów na rzecz stosowania dramy w rozwoju kompetencji kluczowych.

„Szczególnie doceniam fakt, że projekt, nad którym pracowaliście przez ostatnie dwa lata daje nam coś namacalnego, na czym można się oprzeć. Związki czy relacje między dramą, uczeniem się a wiedzą i umiejętnościami jako rezultatami są tu wykazane, do tego w sposób ilościowy. I takie ujęcie efektów pracy metodą dramy w liczby interesuje nas szczególnie. Oczywiście nie jest możliwe przedstawienie matematycznego dowodu na rolę i wpływ działań kulturalnych w pracy nad kompetencjami i umiejętnościami, który w prosty sposób przekładałyby się na budżety dla kolejnego programu grantowego w Unii Europejskiej. Nie powinniśmy tego tak upraszczać. To jest niemożliwe. Jednakże, muszę powiedzieć, że każdy przypadek wykazujący w przejrzysty i przekonujący sposób, że istnieje relacja przyczynowo-skutkowa pomiędzy tym, co zostało zastosowane na wejściu a zmianą w kategoriach rezultatów edukacyjnych jest silnym argumentem przemawiającym za większym wsparciem danych form kształcenia w sensie skali i jakości. A na to wszystko należy zabezpieczyć środki tak na poziomie krajowym jak i unijnym”

Jan Truszczyński, DG Edukacji i Kultury Komisja Europejska⁴

Podczas prezentacji wyników obecni politycy i urzędnicy Komisji Europejskiej pytali nas o to, dlaczego jedna forma kształcenia ma tak wszechstronne efekty. W tej publikacji przedstawiamy zaledwie pierwsze wyniki. Głębszych wyjaśnień można spodziewać się dopiero po żmudnej analizie przeogromnej bazy danych. Mamy już wstępne hipotezy, ale potrzebujemy czasu, by je zweryfikować w oparciu o zebrane dowody. Wiemy je-

³ Pełny i autoryzowany skrypt na: WWW. Dramanetwork.eu.

⁴ Ibid (tłumaczenie Adam Jagiełło-Rusiłowski).

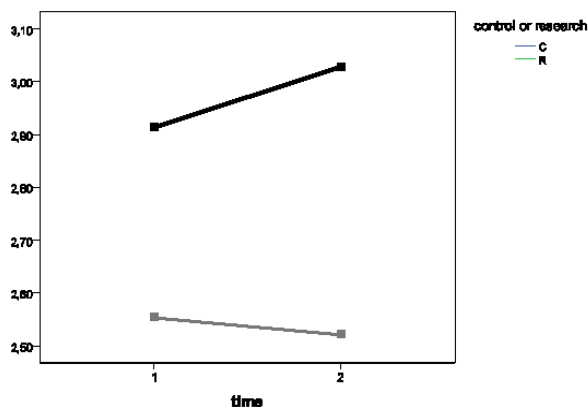
dyne o uśrednionych efektach dla blisko 5 000 młodzieży, ale będziemy w stanie ocenić poszczególne rodzaje działań edukacyjnych, rozróżnić przydatność tak różnych form jak spektakl teatralny, trening aktorski, improwizację lub metodę płaszcza eksperta. Cytowane wyniki mogą poza poszczególnymi przypadkami jak tolerancja wobec obcych nie wyglądać spektakularnie. Pragnę zwrócić jednak uwagę, że dotyczą one w większości uśrednionych różnic między grupami, które nigdy nie doświadczyły pracy metodą dramy a tymi, które pracowały w ten sposób kiedykolwiek, przez około 3 miesiące lub tylko podczas jednej 1,5 godzinnej sesji! A jednak te różnice są statystycznie istotne, więc można spodziewać się silniejszych efektów, gdy interwencja zaplanowana będzie w czasie lub prowadzona systematycznie, np. jako część edukacji szkolnej.

Poniżej prezentowane wyniki pokazują też coś, mam nadzieję przełomowego, a mianowicie, że drama zmienia nie tyle i nie wyłącznie tych, którzy deklarują zainteresowanie teatrem, uważają się za uzdolnionych, wrażliwych, spragnionych wrażeń estetycznych. Drama rozwija kompetencje tych, którzy z kulturą nie mieli wcześniej styczności. Znacząco reguluje ich przekonania o sobie, a konkretnie otwiera ich na same procesy uczenia się, współdecydowania o formach i celach kształcenia, daje poczucie sprawstwa, wzmacnia inicjatywność i daje satysfakcję z wykonania zadań nie tylko indywidualnych, ale także zespołowych.

Adam Jagiełło-Rusiłowski

Wstęp Lidera Projektu DICE

Poniżej przedstawiono wykres pokazujący, jak zmieniła się postawa około pięciu tysięcy młodych ludzi wobec najmniej akceptowanej mniejszości narodowej w swoim kraju, w okresie trzech miesięcy, w pięciostopniowej skali, gdzie jeden oznacza kompletną nienawiść, a pięć pełną akceptację. Jak widać, istnieje istotna różnica pomiędzy tym, jak dwie grupy młodych ludzi zmieniły się w ciągu tych trzech miesięcy.



Wykres 1. Wykres różnic między dwoma grupami uczniów w ich postawie wobec najmniej akceptowanej mniejszości narodowej w ich kraju

Dzieci zostały wybrane z dwunastu różnych krajów. W grupach znajdowała się taka sama liczba chłopców i dziewcząt, niektórzy byli zamożni, a inni żyli o wiele poniżej granicy ubóstwa. Niektóre dzieci uczyły się w elitarnych szkołach w stolicy kraju UE-12, podczas gdy inne były uchodźcami z najbardziej ubogich wsi w Strefie Gazy.



Jedyną różnicą między nimi było to, że około połowa **dzieci** uczęszczała na **zajęcia teatru edukacyjnego i dramy przez okres trzech-czterech miesięcy**, podczas gdy pozostali nie uczestniczyli w takich zajęciach. Jak widać, dzieci uczestniczące w zajęciach zmieniły się w znaczący sposób, również pod wieloma innymi względami.

Specjaliści i teoretycy teatru i dramy od długiego czasu wierzą w skuteczność swojej pracy, mając za podstawę zaobserwowane w praktyce reakcje dzieci. Jak dotąd, jednak praca taka była rzadko badana za pomocą narzędzi naukowych. W projekcie DICE kilkudziesięciu specjalistów teatru edukacyjnego i dramy z dwunastu krajów – osób posiadających szeroką i profesjonalną wiedzę, sprzymierzyło siły z naukowcami (psychologami i socjologami), aby zbadać działanie teatru edukacyjnego i dramy. Badanie zostało przeprowadzone przez niezależnych naukowców, z udziałem czterech uniwersytetów w całej Europie. Badaniem objęto rzadką, bardzo dużą grupę dzieci, w liczbie prawie pięciu tysięcy. Projekt trwał dwa lata i dotyczył ponad stu różnych zajęć teatru edukacyjnego i dramy. Brało w nim udział kilkuset pracowników. W niniejszym sprawozdaniu dzielimy się wynikami tych badań.

Wyniki analiz z przeprowadzonych badań to kilka tysięcy wykresów, jak ten powyżej, a na potrzeby tej książki wybraliśmy te, które najbardziej odzwierciedlają rzeczywistość. Naszym planem jest opublikowanie pełnego zestawu szczegółowych wyników w następnych latach.

Przewodnik Czytelnika

Ta książka składa się z czterech części.

- **Istota projektu (Część A)** jest wstępem do szerszej koncepcji: krótko opisuje, czym jest projekt DICE i co rozumiemy przez teatr edukacyjny i dramę, za czym idzie ocena projektu w odniesieniu do innych badań, jego znaczenie dla edukacyjnej roli teatru edukacyjnego i dramy oraz jego powiązania z innymi bieżącymi kwestiami polityki europejskiej. Na końcu znajduje się krótkie wprowadzenie do metodologii badań.
- **Wyniki (Część B)** tematycznie obejmuje kluczowe wyniki przeprowadzonych badań dotyczących wpływu działań edukacyjnego teatru i dramy na poszczególne kompetencje.
- **Zalecenia (sekcja C)** to zalecenia specjalistów w dziedzinie dramy dla kluczowych decydentów wszystkich szczebli, począwszy od dyrektorów szkół po Komisarza Komisji Europejskiej (KE). Wszystkie zalecenia wypływają z wyników obszernych badań i są przez nie poparte. Bierzemy pod uwagę zalecenia dotyczące trzech poziomów: ogólne zalecenia dla wszystkich kluczowych specjalistów kultury i nauki, konkretne zalecenia dla organów UE oraz konkretne zalecenia dla szczebla krajowego/lokalnego. Te ostatnie są wydawane w kraju i dostosowane do potrzeb lokalnych.
- **Zasoby (Część D)** to bogaty zbiór informacji dla wyraźnie zainteresowanych. Oprócz listy członków Konsorcjum DICE znajdują się tam wyjaśnienia najważniejszych pojęć związanych z teatrem edukacyjnym i dramą, istotne zwroty dotyczące badań oraz skróty. Zawarte tam są również dalsze publikacje, takie jak: książki, czasopisma, strony internetowe, jak również wcześniejsze badania naukowe dotyczące teatru edukacyjnego i dramy.

Życzymy Państwu co najmniej tyle inspiracji podczas czytania tej książki, ile mieliśmy jej my podczas przygotowywania jej dla Państwa!

Ádám Ciboly
przewodniczący projektu DICE

A. Istota projektu

A.1. Co to jest DICE?

DICE („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) to międzynarodowy projekt wspierany przez UE. Oprócz innych celów edukacyjnych, ten dwuletni projekt pełni funkcję międzykulturowego badania wpływu edukacyjnego teatru i dramy na pięć z ośmiu kompetencji⁵. Badanie zostało przeprowadzone przez dwunastu partnerów (przewodniczący: Węgry, partnerzy: Czechy, Niemcy, Norwegia, Palestyna, Polska, Portugalia, Rumunia, Serbia, Słowenia, Szwecja i Wielka Brytania). Wszyscy członkowie są wysoce cenieni w kraju i za granicą oraz reprezentują zróżnicowaną grupę przedstawicieli oficjalnych i nieoficjalnych sektorów edukacji. Specjaliści przez długi czas wierzyli w skuteczność swojej pracy, ale jak dotąd rzadko mierzono ją za pomocą narzędzi naukowych. W projekcie DICE kilkudziesięciu specjalistów dramy z dwunastu krajów – osób posiadających szeroką i profesjonalną wiedzę, sprzymierzyło siły z naukowcami (psychologami i socjologami) w celu zbadania wpływu edukacyjnego teatru i dramy.

Cele projektu były następujące:

- Wykazać z użyciem międzykulturowych badań ilościowych i jakościowych, że teatr edukacyjny i drama to potężne narzędzie do poprawy kluczowych kompetencji. Badania przeprowadzono wśród prawie pięciu tysięcy młodych ludzi w wieku 13–16 lat.
- Opublikować dokument strategiczny (książkę, którą właśnie Państwo czytacie) oparty na badaniach naukowych i rozpowszechnić go wśród partnerów z branży edukacji i kultury na poziomach: europejskim, krajowym i lokalnym na całym świecie.
- Stworzyć Podręcznik Udokumentowanych Praktyk – publikację na temat stosowania w edukacji do kompetencji kluczowych – dla szkół, nauczycieli i edukatorów organizacji pozarządowych. Rozpowszechnić ten pakiet na szczeblach: europejskim, krajowym i lokalnym na całym świecie.
- Porównać status teatru edukacyjnego i dramy w różnych krajach, zainicjować przepływ dobrych praktyk, ekspertów i ich specjalistycznej wiedzy
- Przeprowadzić konferencje w większości krajów partnerskich dla rozpowszechnienia wyników projektu. Zorganizować konferencję w Brukseli dla kluczowych liderów UE w dziedzinie sztuki, kultury, edukacji oraz dla młodzieży.

Naszą hipotezą było, że teatr edukacyjny i drama ma wpływ na pięć z ośmiu „Kluczowych Kompetencji Lizbońskich”. Zbadaliśmy pięć z ośmiu Kluczowych Kompetencji:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym

⁵ W dokumencie czasami odnosimy się do Lizbońskich Kompetencji Kluczowych jako do Kompetencji Kluczowych.

2. Umiejętność uczenia się
3. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie
4. Przedsiębiorczość
5. Ekspresja kulturalna

Ponadto, uważamy, że istnieje kompetencja dotychczas niewymieniona wśród Kompetencji Lizbońskich, a jest nią uniwersalna umiejętność bycia człowiekiem. Nazwaliśmy tę kompetencję „Wszystko to i jeszcze więcej” i włączyliśmy ją do dyskusji na temat wyników badań.

Powyższa szóstka przedstawia życiowe umiejętności i kompetencje niezbędne dla rozwoju osobistego młodych ludzi, ich przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego.

Najważniejsze **wyniki** projektu to Podręcznik udokumentowanych praktyk, sprawozdanie oraz – miejmy nadzieję – długa seria publikacji szczegółowych wyników badań w kolejnych latach, wybiegająca poza ramy projektu.

Innowacyjnym aspektem projektu jest fakt, że jest to pierwsze badanie wykazujące powiązania działań teatru edukacyjnego i dramy z Kluczowymi Kompetencjami Lizbońskimi w zakresie edukacji. Ponadto wyniki tych badań będą szeroko dostępne odpowiednim wspólnotom i partnerom. Jako że do tej pory niewiele kompetencji było poddawane analizie w badaniach międzykulturowych, musieliśmy stworzyć i udoskonalić nowe narzędzia pomiarowe, które w przyszłości mogą być przydatne w innych dziedzinach związanych z edukacją. Poza niektórymi nowo opracowanymi kwestionariuszami dla dzieci, nauczycieli, specjalistów teatru edukacyjnego i dramy oraz dla zewnętrznych asesorów, opracowaliśmy zestaw narzędzi służących do przeprowadzania niezależnych obserwacji zajęć. Wszystkie użyte materiały są identyczne we wszystkich dwunastu krajach, tak więc mają zastosowanie w każdej kulturze.

Pedagogiczne credo DICE

Otwartość, empatia i odpowiedzialność to podstawy aktywnego obywatelstwa, pluralizmu, solidarności i dialogu obywatelskiego.

Aby zwiększyć otwartość, empatię i odpowiedzialność w społeczeństwie, musimy prowadzić dzieci i młodzież. Dzieci to członkowie przyszłego społeczeństwa, z rozwijającą się osobowością oraz zdolne do nowych pomysłów. Coraz większej liczbie dzieci należy umożliwiać zrozumienie wartości demokracji, bycie wrażliwym na problemy społeczne, zadawanie ważnych pytań i analizowanie odpowiedzi wynikających z różnych punktów widzenia w taki sposób, aby mogły stawać się otwarte, empatyczne i odpowiedzialne.

Aby dotrzeć do dzieci, potrzebne jest nam narzędzie, które je głęboko zainteresuje i zaangażuje. Powinniśmy je uczyć poprzez formę sztuki, jaką jest teatr i drama, jak też poprzez gry fabularne, w których uczniowie są aktywnie zaangażowani w badanie aspektów moralnych, społecznych czy dotyczących programu nauczania. Powinniśmy również uczyć, co to znaczy być człowiekiem we współczesnym świecie. W ten sposób dzieci staną się aktywnymi i myślącymi członkami społeczeństwa.

Etos, który stanowi podstawę projektu DICE rozwinął się poprzez samą pracę nad projektem. Odzwierciedla on nasze życie, ducha naszej współpracy oraz ciągły proces, w który jesteśmy zaangażowani podczas pracy z edukacyjnym teatrem i dramą. Nie twierdzimy, że jesteśmy absolutnym autorytetem w dziedzinie teorii i praktyki dotyczącej dramy. Jesteśmy grupą nauczycieli i pedagogów sztuki, którzy zebrali się razem, ponieważ mają wspólne zdanie na temat podstawowych wartości stanowiących podstawę naszej pracy. Główną z nich jest zobowiązanie się do poświęcenia się wychowaniu i rozwijaniu młodych ludzi – jako nauczyciele i specjaliści dramy pracujemy z młodymi ludźmi oraz szkolimy innych w tej dziedzinie. Wychodzimy z założenia, że dzieci i młodzież to nie osoby niedorośłe, lecz istoty ludzkie, które mają swoje prawa oraz które powinny być traktowane sprawiedliwie i posiadać równe szanse i możliwości.

DICE to nie tylko dwuletni projekt, ale raczej podróż i przedsięwzięcie, które zaczęło się właśnie z tym badaniem. W ciągu ostatnich dwóch lat współpracowało z nami kilkaset osób, od wolontariuszy po członków Narodowych Akademii Nauk. Dla niektórych z nas ten projekt jest jednym z najtrudniejszych, jeśli nie najtrudniejszym zadaniem w okresie trwania naszej kariery zawodowej i czymś, z czego czerpiemy duże nauki.

A.2. Czym jest teatr edukacyjny i drama?

Dzieci oglądają dziewczynę uchodźca – Amani i chłopca – George'a w interakcji na opuszczonym dworcu. Gra ich dwóch aktorów. Interakcja jest pełna napięcia. Amani jest przestraszona, a George agresywny i też przestraszony. Nie potrafią ze sobą rozmawiać. Jedna z uczennic – siedmioletnia dziewczynka, która jest często spokojna, a nawet zdystansowana, klepie po ramieniu jednego z dorosłych uczestników zajęć. „Wiem, jaki jest problem”, mówi. Dorosły dostaje znak od aktora grającego w przedstawieniu, który wskazuje, że dziecko jest gotowe podzielić się swoimi spostrzeżeniami z resztą rówieśników. „Jego historia jest jej historią”, dostrzega ze spokojną pewnością, „a jej historia to jego historia, tylko oboje nie zdają sobie z tego sprawy”. Miało to duże znaczenie dla każdego, kto znajdował się na sali, nastąpiło nadzwyczajne milczenie. Zadaniem dla wszystkich na tamten moment było pogłębienie tego spostrzeżenia i podzielenie się nim z Georgem i Amani. To była kwintesencja prawdziwej dramy.

Walizka – zajęcia dla dzieci w wieku 6–7 lat trupy Teatr w Edukacji.

Drama – tak jakby

Zacznijmy od szerokiej definicji dramy, która wywodzi się z greckiego słowa *Dran* – robić, wykonywać. Drama to coś o *znaczeniu*, coś co jest „robione” lub inscenizowane. W naszej pracy jest to działanie zbadane w czasie i przestrzeni w fikcyjnym kontekście.

Drama i teatr to wspólne doświadczenie zarówno zaangażowanych uczestników, jak i publiczności, gdzie zostaje zarzucone niedowierzanie, a uczestnicy wyobrażają sobie i zachowują się **tak, jakby** byli kimś innym niż są, w innym miejscu i w innym czasie. Istnieje wiele aspektów wyimaginowanego doświadczenia **tak jakby**.

Drama to obrane w pewne ramy działanie, w którym odgrywanie roli pozwala uczestnikom myśleć i/lub zachowywać się **tak, jakby** znajdowali się w innym kontekście i reagować **tak, jakby** dotyczyły ich inne historyczne czy społeczne relacje międzyludzkie. W tym tkwi źródło dramatycznego napięcia. W dramie wyobrażamy sobie to, co prawdziwe dla zbadania kondycji ludzkiej.

Granie roli w sztuce lub wcielanie się w rolę w dramie to nastawienie psychiczne, branie pod uwagę dwóch światów jednocześnie: świata realnego i świata fikcji dramatycznej. Znaczenie i wartość dramy leżą w dialogu pomiędzy tymi dwoma światami a zobrazowaniem podmiotu ludzkiego: rzeczywisty i odgrywający, widz i uczestnik, aktor i publiczność. Nawet podczas przedstawienia nie wygląda to tak, że wyłącznie gramy przed innymi, ale widzimy również siebie. Dlatego też drama jest aktem tworzenia „ja”.

DICE – Teatr edukacyjny i Drama

Zakres prac, które były przedmiotem tego projektu badawczego, jest bogaty i zróżnicowany. Obejmuje on wiele procesów i elementów działania w różnych sytuacjach z użyciem wielu różnych form i podejść do dramy i teatru. Mimo tych różnorodności łączy nas jednak wspólna troska o potrzeby młodych, dlatego też umiejscawiamy naszą pracę w ramach pewnych struktur edukacyjnych, niezależnie od tego, czy odbywa się ona w szkole, czy w innych sytuacjach uczenia się, takich jak np. koła teatralne. Dlatego też przyjęliśmy ogólne określenie „**teatr edukacyjny i drama**” dla określenia pracy wykonywanej przez uczestników projektu DICE.

Dlaczego rozróżniamy teatr i dramę?

Podczas tworzenia tej publikacji prace nad projektem ciągle trwały. Podejrzewamy, że praca specjalistów z całego świata funkcjonuje na zasadzie kontinuum, na którego jednym końcu znajduje się proces, następnie odkrywanie, dzielenie się, tworzenie, prezentacja i ocena, a wszystko to zmierza w kierunku wykonania. Podstawowa różnica między obydwoma końcami spektrum to różnica między *procesem* i *rezultatem*.

Tworzenie sztuki teatralnej jest przeznaczone dla publiczności. Proces tworzenia teatru może być edukacyjny sam w sobie – musimy zrozumieć, co wykonujemy przed publicznością, uczymy się umiejętności, aby zaprezentować tekst sztuki – ale funkcją teatru, niezależnie od tego, co dana osoba wydobędzie podczas grania roli, jest granie dla innych.

Aby jednak wykonanie było wydarzeniem bardziej niż pustym wytworem, wymaga ono głębi. Teatr nie jest teatrem, jeżeli aktor nie jest świadomie podzielony w ramach przestrzeni estetycznej, zarówno on, jak i nie on, ja i nie ja – jeżeli nie ma podziału na przestrzeń estetyczną i publiczność, jeżeli wydarzenie teatralne nie odblokowuje lub nie ukazuje publiczności najbardziej ekstremalnych sytuacji, dylematów i emocji dotyczących gamy ludzkich doświadczeń - duchowych, emocjonalnych, psychologicznych, społecznych, fizycznych itp.

Parafrazując Erica Bentley'a:

*W teatrze **A** (aktor/odgrywający) gra **B** (rolę /wykonanie) dla **C** (publiczności), która jest stroną obdarzaną/korzystającym.*

Z kolei drama nie dotyczy tak bardzo nauki umiejętności teatralnych, jak budowania wyobrazonego doświadczenia. Kreuje ona sytuacje teatralne, które mają być badane przez uczestników zachęcanych do zgłębiania wiedzy na temat procesu powstawania sytuacji, do zmiany perspektywy tu i teraz, do identyfikacji z problemami oraz czasami ich rozwiązywania oraz do pogłębiania wiedzy o nich. Drama skupia się na procesie: podczas gdy działalność społeczna zależy od wielu głosów i perspektyw i polega na odgrywaniu ról, tu mamy raczej koncentrację na zadaniu, a nie na indywidualnych potrzebach, a to umożliwia uczestnikom postrzegać nowymi oczami. Takie podejście stwarza możliwość zgłębiania pojęć, zagadnień i problemów kluczowych dla kondycji ludzkiej oraz buduje przestrzeń dla refleksji o zdobywaniu nowej wiedzy o świecie. Drama jest bardziej związana z dostarczeniem dziecku żywego doświadczenia i uaktywnionej chwili, aniżeli z wykonaniem recytacji w konkretnym momencie. Porusza się wzdłuż edukacyjnego kontinuum, które obejmuje wiele form, od prostych scenek bardzo przypominających dziecięce zabawy po w pełni zorganizowaną partycypację (włączając granie w przedstawieniu), przy czym nacisk nadal kładziony jest na identyfikowanie i organizację możliwości uczenia się.

W dramie, A (aktor/odgrywający dany moment) jest jednocześnie B (grającym rolę) i C (odbiorcą/publicznością) – dzieje się tak dzięki uczestnictwu i obserwacji w procesie zwanym percipience (proces zarówno obserwacji, jak i uczestnictwa).

Naukowo rzecz ujmując, niektóre obszary naszej pracy szkolą młodych ludzi w zakresie umiejętności teatralno-dramowych, aby umożliwić im granie w teatrze lub przekazywać te umiejętności innym poprzez nauczanie. Teatr edukacyjny i drama ma również głębszy wymiar i większe możliwości: użycie sztuki aktorskiej do łączenia myśli i uczuć w taki sposób, aby młodzi ludzie mogli odkrywać i rozważać treści spraw, badać i testować nowe pomysły, zdobywać nową wiedzę, tworzyć nowe wartości, budować poczucie własnej skuteczności i poczucie własnej wartości.

A.3. Co to są Kompetencje Kluczowe?

„Kompetencje Kluczowe w postaci wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich dla każdej sytuacji mają fundamentalne znaczenie dla każdej osoby w społeczeństwie opartym na wiedzy. Mają one korzystny wpływ na rynek pracy, spójność społeczną i aktywne obywatelstwo poprzez oferowanie elastyczności, zdolności adaptacyjnych, satysfakcji i motywacji. Ponieważ zalecane jest, aby nabył je każdy, w niniejszym zaleceniu proponujemy państwu członkowskim dokument strategiczny dla zapewnienia, że kompetencje są w pełni zintegrowane pod względem strategicznym i infrastrukturalnym, w szczególności w kontekście kształcenia ustawicznego”.

Powyższy cytat pochodzi z Rekomendacji, która dała początek Kompetencjom Kluczowym w 2005 roku⁶. W projekcie DICE zbadano edukacyjny wpływ teatru edukacyjnego i dramy na pięć z ośmiu sugerowanych kompetencji. Ponadto sami zaproponowaliśmy szóstą. Poniżej znajdują się definicje kompetencji, które badaliśmy.

⁶ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w zakresie kształcenia ustawicznego [Dziennik Urzędowy L 394 z 30.12.2006].

Nr 1. Porozumiewanie się w języku ojczystym*

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej formie, w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – podczas edukacji i szkoleń, w pracy, w domu i w czasie wolnym, w zależności od specyficznych potrzeb i okoliczności danej sytuacji.

* Uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach może być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. Pomiar w takich przypadkach, to indywidualna sprawa państwa członkowskiego.

Nr 2. Umiejętność uczenia się

„Umiejętność uczenia się” to umiejętność konsekwentnego i wytrwałego zdobywania wiedzy. Poszczególne jednostki powinny być w stanie organizować własny proces uczenia się, włączając efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód dla osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Termin ten oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się angażuje uczniów do wykorzystania nabytych doświadczeń w uczeniu się i doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach – w domu, w pracy, podczas nauki i szkoleń. Motywacja i pewność siebie są niezbędne dla zdobycia umiejętności przez jednostkę.

Nr 3. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie

Kompetencje te obejmują pełen zakres zachowań przygotowujących jednostki do skutecznego i konstruktywnego udziału w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, a także, w razie potrzeby, do rozwiązywania konfliktów. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim, opartym na znajomości społecznych i politycznych pojęć i struktur oraz poświęceniu się aktywnemu i demokratycznemu uczestnictwu w życiu społecznym.

Nr 4. Przedsiębiorczość

Przedsiębiorczość oznacza zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmuje ona twórczość, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania i zarządzania przedsięwzięciami dla osiągnięcia zamierzonych celów. To wspiera wszystkich w codziennym życiu prywatnym i społecznym, zaś pracownikom pomaga uzyskać świadomość kontekstu swojej pracy i zdolność wykorzystywania szans; jest

podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnej osobom podejmującym różne przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub komercyjnym.

Nr 5. Ekspresja kulturalna

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem różnych środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury oraz sztuk wizualnych. Wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki masowego przekazu [...]. Umiejętności obejmują również zdolność odniesienia własnych twórczych i ekspresyjnych punktów widzenia do opinii innych. [...] Silne poczucie tożsamości jest podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej.

Partnerzy w projekcie dodali również szóstą kompetencję, aby odzwierciedlić nasze doświadczenie i aby towarzyszyła ona pięciu pozostałym:

Nr 6. Wszystko to i wiele więcej...

Nr 6 na naszej kostce (DICE) włącza pierwszą piątkę, ale nadaje jej też nowy wymiar, ponieważ teatr edukacyjny i drama jest zasadniczo związany z tym, **co znaczy być człowiekiem**. Wzrastająca obawa dotycząca spójności naszego społeczeństwa oraz rozwoju obywatelstwa demokratycznego wymaga moralnego kompasu, za pomocą którego można odnajdować siebie i innych w świecie, rozpoczynać reewaluację oraz tworzenie nowych wartości; wyobrazić sobie społeczeństwo, w którym warto żyć z bardziej wyraźnym poczuciem tego, dokąd zmierzamy i z głębokim przekonaniem na temat tego, jakimi chcemy być ludźmi.

A.4. Znaczenie projektu DICE dla badań naukowych oraz edukacyjnego teatru i dramy

Mimo, że strategia lizbońska określiła osiem kompetencji kluczowych jako zalecane cele edukacji w Europie, to powszechnie znane i używane na szeroką skalę programy oceny uczniów, takie jak PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), TIMSS (Trendy w Międzynarodowym Badaniu Matematyki i Przedmiotów Ścisłych) lub PIRLS (Międzynarodowe Badanie Postępów w Czytaniu) dotyczą niemal wyłącznie dwóch: „Porozumiewanie się w języku ojczystym” oraz „Umiejętności matematyczne i podstawowe umiejętności w dziedzinie nauki i technologii”. Oceny międzynarodowe przeprowadzane na szeroką skalę są ograniczone nie tylko w zakresie przedmiotu swoich badań, ale również w podejściu metodologicznym. Aby ocenić umiejętności uczniów, korzysta się prawie wyłącznie z kwestionariuszy samooceny i testów, do których wypełnienia są potrzebne jedynie kartka papieru i ołówek. Jednocześnie bardzo rzadko wkłada się wysiłek w udokumentowanie nie tylko badań dotyczących uczniów, ale także procesu nauczania prowadzącego do określonych rezultatów.

W projekcie DICE eksperymentowaliśmy z nowymi koncepcjami i próbowaliśmy wyjść poza te bariery. Interesowały nas kompetencje na ogół zapomniane w programach

oceny. Próbowaliśmy używać szerszej gamy narzędzi metodologicznych, włączając sprawozdania nauczycieli, niezależne obserwacje oraz samodzielnie zgłaszane opisy zajęć. Zebraliśmy dane dotyczące nie tylko umiejętności, ale także sposobu, w jaki kompetencja została opracowana. Zamiast jednopunktowego zapisu danych mieliśmy dane początkowe i końcowe, a wraz z każdą grupą docelową mieliśmy również grupę kontrolną, po to, aby móc określić efekt tak dokładnie, jak tylko obecne narzędzia statystyczne i psychologiczne nam na to pozwolą.

Projekt DICE wykazał, że istnieje dostęp do rzetelnych i wiarygodnych narzędzi oceny tych kompetencji, które zostały zapomniane przez przeprowadzane na dużą skalę programy oceny uczniów. Jeśli kompetencje inne niż umiejętność czytania i pisanie oraz liczenia i kompetencje informatyczne są naprawdę wartościowe dla Europy, ich ocena powinna być wkomponowana w przyszłe programy oceniania uczniów.

Nie uważamy, że narzędzia, które proponujemy, są najlepszymi i najdoskonalszymi narzędziami oceny kompetencji uczniów. Z drugiej jednak strony mamy świadomość, że metody stosowane w badaniach PISA i innych programach oceny są przedmiotem krytyki pedagogicznej⁷. *Podsumowując, uważamy, że przy użyciu odpowiednich środków powinno być możliwe opracowanie wiarygodnych i przekonujących narzędzi oceny tych kompetencji, które nie są dzisiaj uwzględniane w przeprowadzanych na dużą skalę programach oceny uczniów.*

Projekt DICE starał się uzupełniać nie tylko przeprowadzane na dużą skalę programy oceny uczniów, ale również wcześniejsze badania naukowe dotyczące teatru edukacyjnego i dramy. Najczęstszą cechą tych badań jest ich charakter jakościowy. Z jednej strony istnieją ku temu filozoficzne podstawy: naukowcy specjalizujący się w tej dziedzinie często twierdzą, że natura i rzeczywisty wpływ teatru edukacyjnego i dramy nie mogą być zmierzone za pomocą danych w postaci liczb i wykresów, ponieważ kwantyfikacja nieuchronnie oznacza uproszczenie, a już na pewno maskuje najważniejsze cechy teatru i dramy. Jeśli porównać na przykład, jak szeroka jest definicja komunikacji w języku ojczystym (w tym czytania, pisanie, rozumienia i wypowiedzi ustnej) i jak wąski zakres metod zwykle używanych do jej oceny (test, do którego przeprowadzenia potrzebne są kartka i ołówek), podstawy tej krytyki stają się zrozumiałe.

Z drugiej strony podejście jakościowe nie jest w stanie w łatwy sposób oddać znaczenia teatru edukacyjnego i dramy w sposób ilościowy, co może prowadzić do trudności w przekazywaniu wartości tych działań poza wąski krąg specjalistów, tym samym utrzymując je w marginalizacji i ciągłym nieodkryciu w głównym nurcie edukacji. Dlatego DICE spróbował zebrać dane dostępne z badań jakościowych i niektórych istniejących badań ilościowych, na podstawie których staraliśmy się opracować metody, które mogłyby służyć jako pomost między podejściem jakościowym i ilościowym, z wykorzystaniem zalet obydwu z nich.

Z naszej wiedzy wynika, że DICE jest największym badaniem naukowym, które przeprowadzono w dziedzinie edukacji teatrem i dramą do tej pory, z największą liczbą

⁷ Patrz np. Sjoberg, S. (2007): PISA i „Real Life Challenges”: Mission Impossible? Contribution to Hopman (Ed): PISA zgodnie ze zmienioną wersją PISA z 8 października 2007 r.; <http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg-PISA-book-2007.pdf>.

badanej ludności oraz najbardziej złożoną konstrukcją. W części D.5. wskazaliśmy kilka z najbardziej popularnych badań na tym polu, po to, aby mieć porównanie z tym, co znaleźliśmy w naszych pomiarach. Mamy nadzieję, że byliśmy w stanie przyczynić się do pomiaru niektórych bardziej złożonych umiejętności i postaw przy użyciu zestawu nowo przetestowanych narzędzi. Mamy szczerą nadzieję, że te badania to dopiero początek i że na ich podstawie zostanie uruchomionych wiele podobnych badań naukowych – dziedzina edukacyjnego teatru i dramy naprawdę tego potrzebuje.

A.5. Znaczenie projektu DICE dla bieżących kwestii politycznych

W tej części przyjrzymy się istotnym kwestiom politycznym, które porusza projekt DICE. Teatr edukacyjny i drama – będąc jednocześnie odrębnymi dyscyplinami i formami sztuki samymi w sobie – mogą być w bardzo użyteczny i skuteczny sposób związane z szeroko pojętą działalnością polityczną: **edukacją, kulturą, młodzieżą, wieloję-**

zycz-nością, sprawami społecznymi, integracją społeczną, przedsiębiorczością i innowacyjnością. Objętość tej książki nie jest wystarczająca, aby przedstawić listę wszystkich bieżących istotnych kwestii w wymienionych dziedzinach. Wszystko, co możemy zrobić, to zawrzeć najważniejsze problemy i ich potencjalne powiązanie z teatrem edukacyjnym i dramą.

Dzisiejsza długoterminowa strategia europejska jest kształtowana przez „**Europe 2020**: strategię dla inteligentnego, zrównoważonego i zintegrowanego rozwoju”. Strategia przedstawia kilka punktów, które są silnie powiązane z edukacyjnym teatrem i dramą. Wśród pięciu głównych celów strategia wspomina poniższe dwa⁸:

- zwiększenie poziomu zatrudnienia osób w wieku 20–64 lat z obecnych 69% do co najmniej 75%;
- zmniejszenie liczby osób wcześniej porzucających szkołę do 10% z obecnych 15% i zwiększenie liczby ludności w wieku 30–34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40%.

Strategia **Europa 2020** dedykuje najważniejszą inicjatywę edukacji i młodzieży w ramach celu, jakim jest silny rozwój:

Sztandarowa inicjatywa: „Młodzież w ruchu”

Celem jest poprawa wydajności i międzynarodowej atrakcyjności europejskich instytucji szkolnictwa wyższego oraz podniesienie ogólnej jakości na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia w UE, łącząc doskonałość i sprawiedliwość przez promowanie mobilności studentów i stażystów, a także poprawę sytuacji zatrudnienia młodych ludzi.

Jak zobaczymy w części B – Wyniki, teatr edukacyjny i drama mają silny, wymierny i bezpośredni wpływ na dwa cele, a także wybitnie przyczyniają się do głównej inicja-

⁸ <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%2020007%20-%20Europe2020%20-%20EN%20version.pdf> pobrany w dniu 18 lipca 2010 r. Wszystkie cytaty w tej książce z „Europe 2020” są kopiowane z tego dokumentu.

tywy (np. uczniowie regularnie uczestniczący w zajęciach dramy bardziej cieszą się wykonywaniem zajęć szkolnych).

W czasie publikacji tego dokumentu pierwsze **trio przewodniczące UE** jest w połowie czasu swojego działania. Prezydencja belgijska będzie przewodzić pracom Konsylium do 31 grudnia 2010 r., a prezydencja na Węgrzech rozpocznie pracę z dniem 1 stycznia 2011 r. na okres półroczny. Program prezydencji belgijskiej⁹ w większości opiera się na celach strategicznych Europe 2010 i ma obiecujące zamierzenia zarówno w dziedzinie edukacji (np. „W ramach prezydencji belgijskiej Rada przyjmie wytyczne w celu utworzenia nowego programu prac w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników do roku 2020”, p. 36.) oraz w dziedzinie kultury (np. „Prezydencja wspiera trzy cele strategiczne Europejskiej Agendy Kultury. Są to promocyjne działania wspierające różnorodność kulturową oraz dialog międzykulturowy, propagowanie kultury jako katalizatora twórczości oraz jako istotnego elementu stosunków międzynarodowych”, p. 37.). O ile nam wiadomo, węgierskie przewodnictwo chce kontynuować działania wyznaczone przez przewodnictwo belgijskie na obu polach.

Edukacja, Młodzież i Rada Kultury (EYC)¹⁰ (które składają się z ministrów kultury i edukacji z krajów UE) przyjęły niedawno wiele wniosków, które po części mają silny związek z edukacyjnym teatrem i dramą. Do wniosków należą:

- konkluzje Rady w sprawie promowania Kreatywnego Pokolenia: rozwój kreatywności i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży poprzez ekspresję kulturalną i dostęp do kultury¹¹;
- konkluzje Rady w sprawie przyczyniania się kultury do rozwoju regionalnego i lokalnego¹²;
- konkluzje Rady w sprawie kompetencji wspierających kształcenie ustawiczne i inicjatywę „nowe umiejętności dla nowej pracy”¹³;
- konkluzje Rady dotyczące społecznego wymiaru edukacji i szkoleń¹⁴.

Ponadto Rada ds. Konkurencyjności¹⁵ przyjęła wnioski dotyczące Tworzenia Innowacyjnej Europy¹⁶. Wydaje się, że kilka obszarów, na które teatr edukacyjny i drama mają poważny wpływ, takich jak: kreatywność, kompetencje, umiejętności i kształcenie ustawiczne, staje się coraz ważniejszych nawet na szczeblu ministerialnym UE.

Komitet Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego¹⁷ omówił program prezydencji belgijskiej zaledwie kilka dni przed złożeniem rękopisu. Dyskusja przeprowadzona w dniu 14 lipca 2010 r. odbyła się w porozumieniu z programem prezydencji, a spośród wielu innych kwestii prezydencja zobowiązała się:

⁹ http://www.eu2010.be/files/bveu/media/documents/Programme_EN.pdf

¹⁰ <http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=416&lang=en>

¹¹ http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.25380!menu/standard/file/Council_20conclu.pdf%

¹² http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/114325.pdf

¹³ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114376.pdf

¹⁴ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf

¹⁵ <http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=412&lang=en>

¹⁶ <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/NewsWord/en/intm/114637.doc>

¹⁷ <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/homeCom.do?language=EN&body=CULT>

- wspierać rozwój kreatywności, innowacyjności i kultury jako sposobów przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, i
- ustalić średnioterminowe cele zmniejszenia liczby młodych osób bez kwalifikacji opuszczających szkoły o 10%, jednocześnie zwiększając liczbę osób uzyskujących dyplomy ukończenia studiów wyższych oraz kwalifikacje zawodowe o 10%.

Niemożliwe jest podsumowanie działalności politycznej Komisji Europejskiej na kilku stronach, postaramy się więc wymienić najistotniejsze obszary tej działalności. Edukacja, kultura i młodzież są koordynowane przez Dyрекcję Generalną ds. Edukacji i Kultury, a w ciągu ostatnich kilku lat zostały podjęte imponujące kroki.

Strategia kulturalna została po raz pierwszy sformułowana w 2007 r. w komunikacie dotyczącym Europejskiej Agendy ds. kultury w dobie globalizacji¹⁸, a następnie poparta planem prac w zakresie kultury na lata 2008–2010¹⁹. Komisja niedawno przyjęła sprawozdanie dotyczące postępów w realizacji celów Agendy od momentu jej założenia w 2007 r. oraz w sprawie priorytetów przedstawionych w planie prac Rady ds. Kultury na lata 2008–2010²⁰.

Znaczącym przełomem w zaangażowaniu sektora kultury było rozpoczęcie oficjalnego dialogu z **trzema platformami tematycznymi**²¹. Pierwsza taka platforma, nazwana Platformą Tęcza Europejskiego Dialogu Międzykulturowego²², została stworzona głównie przez organizacje kulturalne i wydała Tęczowy Dokument Strategiczny (Dialog Międzykulturowy: od praktyki do polityki i z powrotem)²³. Na podstawie skutecznej komunikacji z KE, DG EAC postanowiła uruchomić dwie platformy: „Dostęp do Kultury” i „Działania twórcze i kulturalne”. Wszystkie trzy platformy pracują nad zaleceniami politycznymi związanymi ze swoim obszarem działania. Te trzy dokumenty to:

- Dialog międzykulturowy jako cel Unijnego Programu Kulturalnego: Podsumowanie badań i zaleceń²⁴;
- Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego dotycząca dostępu do kulturalnych „Wytycznych Politycznych”²⁵;
- ZIELONA KSIĘGA – Uwolnienie potencjału kultury i działań twórczych²⁶.

Kolejna część strategii kulturalnej jest napędzana głównie przez metody egalitarną i partycypacyjną, tyle że z udziałem innych uczestników: **Otwartej Metody Koordynacji**. OMK daje nowy zasięg współpracy między państwami członkowskimi, których polityka krajowa może być ukierunkowana na pewne wspólne cele. Na mocy tej międzyrządowej metody państwa członkowskie są oceniane przez siebie nawzajem, a rola Komisji ogranicza się do sprawowania nadzoru. Grupy robocze OMC opublikowały

¹⁸ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0242:EN:NOT>

¹⁹ http://europa.eu/legislation_summaries/culture/cu0001_en.htm

²⁰ http://ec.europa.eu/culture/news/news2762_en.htm

²¹ http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1199_en.htm

²² <http://www.intercultural-europe.org/>

²³ <http://rainbowpaper.labforculture.org/signup/>

²⁴ <http://www.intercultural-europe.org/docs/PIEICDstudy2010def.pdf>

²⁵ http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc/PlatformAccessCulture_guideline_july_09.pdf

²⁶ http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc2577_en.htm

swoje sprawozdania²⁷ z okresu 2008–2010 na kilka dni przed tym, jak dokument został złożony. Sprawozdania te są następujące:

1. mobilność artystów i innych profesjonalistów,
2. mobilność zbiorów muzealnych,
3. **większa synergia między kulturą a edukacją**²⁸,
4. Statystyczna grupa robocza EUROSTAT do spraw kultury,
5. Sektory kultury i sztuki.

Strategia edukacyjna²⁹ jest sterowana przez **Strategiczną Strukturę Współpracy Europejskiej w zakresie kształcenia i szkoleń („ET 2020”)**³⁰. Co istotne, większość rozdziałów dokumentu jest powiązana z naszymi Zaleceniami (patrz: część C).

Bieżącym dokumentem kluczowym strategii dla **młodzieży** jest Postanowienie Rady dotyczące nowego zakresu współpracy europejskiej dotyczącej młodzieży (2010–2018)³¹.

Kilka innych obszarów, na które teatr edukacyjny i drama mają wpływ, znajduje się w centrum zainteresowania Komisji lub jej oddziałach. Jednym z takich obszarów jest **kreatywność**. Naszym zdaniem najważniejsze z ostatnich publikacji w tym zakresie to:

- Sztuka w edukacji i twórczości: przegląd literatury³² (ta publikacja jest bezpośrednio związana z naszą dziedziną);
- Wpływ kultury na kreatywność – badanie w DG EAC przez KEA³³;
- Manifest Europejskich Ambasadorów Kreatywności i Innowacji³⁴;
- Pomiar kreatywności: książki i materiały konferencyjne³⁵;
- Kreatywność w szkołach w Europie: Przegląd nauczycieli³⁶.

Byliśmy zadowoleni, że mogliśmy przeczytać **sprawozdanie Eurydice dotyczące Sztuki i Edukacji Kulturalnej w Szkołach w Europie**³⁷, które – jako że dotyczy instytucjonalnego tła zagadnienia - mogłoby być dobrym odpowiednikiem naszego.

Uczniowie regularnie uczestniczący w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy są bardziej skłonni do głosowania oraz aktywnego uczestnictwa w sprawach publicznych (patrz część B.3.). W ten sposób edukacyjny teatr i drama mogłyby być przydatnym narzędziem do torowania uczniów w kierunku **otwartych konsultacji** Komisji Europejskiej, takich jak "Dialog Społeczny"³⁸ czy „Twój Głos w Europie”³⁹.

²⁷ http://ec.europa.eu/culture/news/news2742_en.htm

²⁸ http://ec.europa.eu/culture/news/news2742_en.htm

²⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm

³⁰ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

³¹ http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf

³² <http://www.creativitycultureeducation.org/data/files/5-b-arts-in-education-and-creativity-2nd-edition-91.pdf>

³³ http://www.keanet.eu/docs/execsum_creativity_english%20.pdf

³⁴ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/year09/manifesto_en.pdf

³⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm

³⁶ 20Survey http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%%20Brochure.pdf

³⁷ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf

³⁸ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=329&langId=en>

³⁹ http://ec.europa.eu/yourvoice/index_en.htm

Poza instytucjami europejskimi musimy wspomnieć o dziale Kultury UNESCO⁴⁰, który ma największy udział w tworzeniu agendy globalnej edukacji artystycznej. Podstawowe dokumenty to:

- Mapa drogowa Edukacji Artystycznej⁴¹,
- Agenda Seoul: Cele Rozwoju Edukacji Artystycznej⁴²,
- Inwestowanie w różnorodność kulturową i dialog międzykulturowy – Raport Światowy UNESCO⁴³,
- Konwencja ds. Ochrony i Promowania Różnorodności Form Ekspresji Kulturalnej⁴⁴,
- Druga Światowa Konferencja Edukacji Artystycznej⁴⁵.

Wreszcie należy wspomnieć, że istnieją określone strategie dla regionów geograficznych, które również kładą głęboki nacisk na wyżej wymienione obszary działalności. Trzy przykłady, to Europejska Strategia dla Regionu Dunaju⁴⁶, Zielona Księga Pomysłów Gospodarczych (Creative Economy Green Paper) dla Regionu Skandynawskiego⁴⁷ i Kulturalny Program Plecak w Norwegii⁴⁸.

Jak widać, teatr edukacyjny i drama ma wiele wspólnego ze wszystkimi aspektami bieżącej polityki międzynarodowej. Dlatego też zaskakujące jest, jak niewiele uwagi otrzymała ta dziedzina od polityków w ostatnich czasach. Aby umieścić edukacyjne działania teatralno-dramowe w centrum uwagi, poprosiliśmy o pomoc niezależnych naukowców w zbadaniu ich skuteczności.

A.6. Wprowadzenie do metodologii badań

Nasze badanie dotyczyło *podłużnej konstrukcji międzykulturowej*, co w gruncie rzeczy oznacza, że dokonaliśmy pomiaru wpływu teatru edukacyjnego i dramy w różnych kulturach (pomiar międzykulturowy) w okresie jakiegoś czasu (wzdłużnie)⁴⁹. Istnieją

⁴⁰ http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴¹ http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴² http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12790338165Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%20the%20Agenda_Goals_for_Development%20of%20Arts_Education.pdf

⁴³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf>

⁴⁴ http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=11281&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴⁵ http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=39674&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴⁶ http://ec.europa.eu/regional_policy/cooperation/danube/index_en.htm

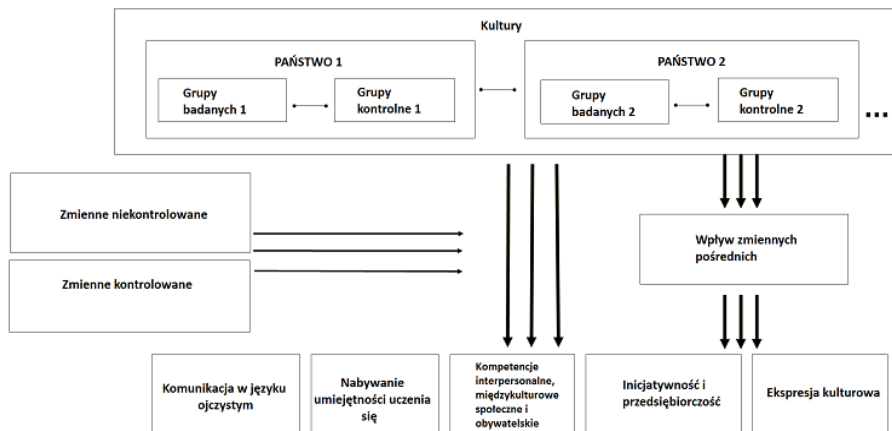
⁴⁷ http://www.nordicinnovation.net/_img/a_creative_economy_green_paper_for_the_nordic_region3.pdf

⁴⁸ Ministerstwo Kultury, Norwegia 2008. *Plecak kultury dla Przyszłości*

⁴⁹ Uwaga: Wszystkie materiały badawcze w tej książce, w tym części dotyczące metodologii i rezultatów są napisane uproszczonym i łatwo zrozumiałym językiem, nie językiem naukowym. Powodem tego jest to, że książka jest przeznaczona dla szerokiego grona partnerów edukacyjnych i kulturalnych, nie tylko dla odbiorców akademickich. Wyniki zostaną również opublikowane w recenzowanych czasopismach naukowych, z użyciem odpowiedniego języka, formy oraz matematycznych danych statystycznych. Staraliśmy się używać jedynie najbardziej niezbędnych terminów naukowych oraz jasno wyjaśnić je w tekście. Oprócz tego zawarliśmy słownictwo w załączniku D4.

cztery istotne aspekty badań, o których należy pamiętać podczas badania Kompetencji Kluczowych:

1. *Kultura*: dane zostały zebrane z „terenów oświatowych” z dwunastu różnych krajów (patrz rys. 1). Północ i południe, wschód i zachód, UE i kraje spoza UE są reprezentowane w naszej pokaźnej próbie badawczej.
2. *Rodzaj działalności teatru edukacyjnego i dramy w edukacji*: przebadano trzy różne typy grup z odmiennym podejściem w każdej kulturze (**patrz rysunki 1 i 3**):
 - a. *grupy badawcze, które uczestniczyły w jednorazowych zajęciach teatru edukacyjnego i dramy*, i w których zmierzono skutki tych szczególnych kilkugodzinnych zajęć (np. zajęcia Teatr w Edukacji),
 - b. *grupy badawcze z „ciągłą, regularną działalnością teatralno-dramową”*, w których zostały zmierzone skutki regularnych spotkań, w 4-miesięcznym okresie (np. grupy młodzieży przygotowujące przedstawienia teatralne; minimum wynosi 10 razy w ciągu 4 miesięcy),
 - c. *grupy kontrolne dla obu grup badawczych*, w których nie pojawiały się żadne działania teatru edukacyjnego i dramy. Te grupy uczęszczały do tej samej szkoły lub należały do bardzo podobnych środowisk, podobnie jak grupy badawcze. Kiedy eksperyment jest prowadzony w celu określenia wpływu pojedynczej zmiennej zainteresowania, używa się grupy kontrolnej dla zminimalizowania niezamierzonego wpływu innych zmiennych na ten sam system. W badaniach DICE każda grupa badawcza młodych ludzi uczestniczących w działalności teatru edukacyjnego i dramy była dopasowana do grupy kontrolnej, która miała możliwie najwięcej identycznych cech (w większości przypadków była z tej samej szkoły i tego samego roku), najlepiej z tą tylko różnicą, że nie brała udziału w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy.
3. *Wiek uczniów*: 13–16-letnią młodzież zbadano w badaniach naukowych. Do naszego badania wybraliśmy młodzież, ponieważ: (1) z punktu widzenia psychologii rozwojowej są to lata kształtowania się postaw (np. poczucia własnej skuteczności). Postawy stały się w pewnym stopniu niedocenionymi aspektami kompetencji. Mimo wszystko w okresie tworzenia się tożsamości młodzież jest zależna od interakcji społecznych. Byliśmy ciekawi, jak edukacyjny teatr i drama może pomóc w tym bardzo delikatnym czasie; (2) definicje kompetencji kluczowych są propozycjami „wyników”, a co za tym idzie „przewodnikiem” w edukacji: dzieci starsze są bliżej tych wyników; (3) jednym z celów kształcenia jest przygotowanie do życia: najlepiej można to zmierzyć wśród starszych dzieci; (4) działania edukacyjnego teatru i dramy dla tej grupy wiekowej różnią się w krajach europejskich: podczas, gdy w niektórych krajach jest niewiele do zaoferowania w tej grupie wiekowej w tej dziedzinie (np. w Norwegii), w innych krajach nauczyciele teatru i dramy wierzą, że rozwijanie umiejętności, postaw i zdolności poprzez edukacyjny teatr i dramę jest bardzo skuteczne w tej grupie wiekowej (np. na Węgrzech); (5) wiarygodny pomiar postaw jest bardziej możliwy w tej grupie wiekowej (np. ankiety nie są wiarygodne w przypadku bardzo małych dzieci).



Wykres 2. Międzykulturowe aspekty badań



Wykres 3. Czasowy aspekt badań (szkic podłużny/wzdłużny)

4. *Czas*: przeprowadzono dwa wzdłużne badania w celu wykazania niektórych szczegółowych wpływów edukacyjnego teatru i dramy na kompetencje kluczowe: 4-miesięczny projekt ciągły oraz krótkoterminowy (1-miesięczny) projekt dotyczący zajęć jednorazowych (patrz rysunek 2).

Czas zbierania danych był następujący:

- a. dla grup z jednorazowymi zajęciami teatru i dramy oraz ich grup kontrolnych (w okresie pomiędzy 1 października 2009 r. i 31 stycznia 2010 r.):
 - *Dane początkowe w kwestionariuszu*: dwa tygodnie przed zajęciami,
 - *Dane obserwacyjne*: w trakcie zajęć.
 - *Dane końcowe w kwestionariuszu* : dwa tygodnie po zajęciach;

- b. dla grup z regularnymi zajęciami teatru i dramy i ich grup kontrolnych:
- *Dane początkowe w kwestionariuszu*: między 21 września a 15 października 2009 r.
 - *Dane obserwacyjne*: podczas zajęć teatralno-dramowych w okresie między 15 listopada a 15 grudnia 2009 r.,
 - *Dane końcowe kwestionariusza*: w styczniu 2010 r. (dla kilku grup: w grudniu 2009 r.).

PRÓBA KRAJOWA

Grupy badane		Grupy kontrolne	
Minimum n=160 z minimum 8 grup/klas		Minimum n=160 z minimum 8 grup/klas	
Jednorazowe zajęcia	Regularne zajęcia	Jednorazowe zajęcia	Regularne zajęcia
Minimum n=80 z minimum 4 grup/klas	Minimum n=80 z minimum 4 grup/klas	Minimum n=80 z minimum 4 grup/klas	Minimum n=80 z minimum 4 grup/klas

Wiek: 13-16 letnia młodzież

**Pary grup badanych i kontrolnych pochodziły z tej samej szkoły
bądź z podobnego środowiska**

Wykres 4. Struktura próby w kraju

Podsumowując: w grupach badawczych, które miały jednorazowe zajęcia, czas badania wynosił cztery tygodnie, a w grupach „regularnych” – 3 do 4 miesięcy. Choć czas pomiarów był krótki, wystarczyło go, aby określić, czy pojawiły się jakieś zmiany oraz dokonać prognozy wpływu tych konkretnych zajęć w perspektywie długoterminowej. (Jeśli w ciągu czterech miesięcy zaistniały niewielkie, ale istotne pozytywne zmiany, możemy spodziewać się, że większa zmiana w tym samym kierunku dokona się prawdopodobnie w ciągu kilku lat).

Rodzaje danych (patrz rys. 5)

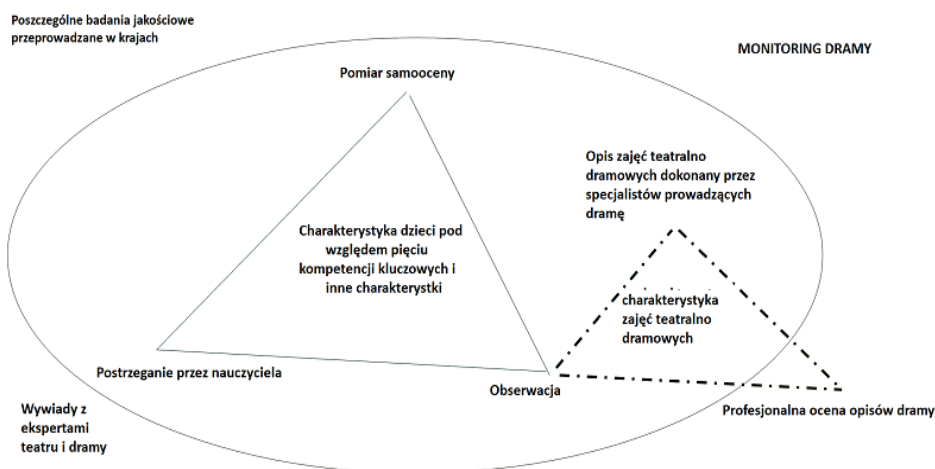
W badaniach DICE zebraliśmy dane z ośmiu różnych źródeł. Otworzyły one dostęp do znacznie bardziej złożonych i bogatych zasobów informacji, niż gdybyśmy zbierali je z jednego źródła (np. tylko od uczniów).

Osiem różnych źródeł danych przedstawia się następująco:

1. **Kwestionariusz dla uczniów:** Był to 14-stronicowy zbiór samodzielnie utworzonych pytań dotyczących kompetencji kluczowych oraz podstawowych zmiennej. Jest to sprawozdawczy element naszych badań. Zebraliśmy zarówno dane początkowe, jak i końcowe. Kwestionariusz zmierzył różne aspekty wszystkich kompetencji, takie jak:

- **Porozumiewanie się w języku ojczystym:** czytanie i rozumienie, w tym nawet tak abstrakcyjne pojęcia jak ironia;
 - **Umiejętność uczenia się:** motywacja do uczenia się (jak myślisz, po co istnieje nauka?), strategie uczenia się (jak się uczysz?), lęk i nuda w szkole (jak bardzo lubisz chodzić do szkoły?), drama i uczenie się, preferencje różnych stylów kierownictwa w szkole;
 - **Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie:** empatia i zmiana punktów widzenia, umiejętności radzenia sobie z problemami (identyfikacja problemów, strategie rozwiązywania konfliktów), stosunek do głosowania i dzielenia się opinią (np. w szkole, w kraju, w UE), przynależność do szerszego środowiska (rodziny, sąsiedztwa, ulicy, miasta, narodu, UE), skala dystansu społecznego (dyskryminacja, ksenofobia);
 - **Przedsiębiorczość:** otwartość poznawcza – zdolność dostrzegania poza tym, co widzą inni, zarządzanie przedsiębiorstwem – przekształcanie pomysłów w czyn, podejmowanie ryzyka, poświęcenie;
 - **Ekspresja kulturalna:** angażowanie się w działania artystyczne (jak wyrażasz siebie?), udział w różnych działaniach artystyczno-kulturalnych;
 - **Zmienne mediacyjne:** te zmienne, które nie są częściami kompetencji, ale mogą być związane z dramą, a tym samym mieć pośredni wpływ na kompetencje. Wiążą się one z dobrym samopoczuciem psychicznym (lub niepokojem) w szkole i w domu, poziomem szacunku dla samego siebie, sytuacją społeczną w klasie oraz stopniem lęku społecznego;
 - **Zmienne moderatorskie:** wyniki mogą zależeć od innych zmiennych, np. od kulturowego podłoża kształcenia, rodzaju użytego ćwiczenia dramowego, płci uczniów, wieku, sytuacji rodzinnej itp. Wpływ tych zmiennych może być szczególnie znaczący, np. sytuacja rodzinna może mieć istotny wpływ na zdolności dzieci w zakresie czytania oraz na ich stosunek do czytania.
2. **Kwestionariusz dotyczący każdego ucznia dla nauczycieli klas:** Pytania dotyczące pięciu kompetencji w odniesieniu do każdego ucznia *postrzeganego w określony sposób przez nauczycieli klasy*. Zebraliśmy zarówno dane początkowe, jak i wyjściowe. Kwestionariusz ten odzwierciedla to, co badaliśmy z dziećmi. Tym sposobem uzyskaliśmy informacje na temat wielu aspektów zmian z dwóch różnych źródeł. Zarówno kwestionariusze uczniów, jak i nauczycieli zostały wstępnie przetestowane w badaniu pilotażowym we wszystkich dwunastu krajach. Skale zostały utworzone przy użyciu odpowiednich analiz statystycznych.
 3. **Zorganizowane obserwacje zajęć teatru edukacyjnego i dramy:** Zajęcia jednorazowe oraz jedno spośród zajęć regularnie odbywających się w każdej z grup mających takie zajęcia (około dwie trzecie miejsca w całym procesie pomiaru) były za każdym razem *obserwowane przez dwóch niezależnych obserwatorów*, którzy zostali przeszkoleni w zakresie korzystania z prostego systemu kodowania. Sieć obserwacji opracowana dla projektu skupiała się na kolejności występowania szczególnych form ćwiczeń oraz na występowaniu podczas nich różnego rodzaju interakcji. Poprzez monitorowanie tych działań można zdefiniować nie tylko

głównych inicjatorów interakcji, ale również jakość i kierunek oddziaływania. Ważne działania lub zdarzenia, które wskazują na obecność jednej z pięciu kompetencji (np. wyrażania idei, współpracy wśród dzieci, itd.) zostały włączone do systemu kodowania. Każde istotne zdarzenie lub ćwiczenie musiało być odnotowane przez obserwatorów.



Wykres 5. Rodzaje danych i relacje między nimi

4. **Opis sporządzony przez każdego prowadzącego zajęcia teatru edukacyjnego i dramy** (włączając pytania wielokrotnego wyboru i niektóre pytania otwarte): Aby określić wielkość grupy, używane metody, formy oceny, przygotowanie zawodowe prowadzącego zajęcia itd.
5. **Niezależna („ślepa”) kwalifikacja wstępna zajęć**: Zgodnie z tymi opisami dwóch niezależnych specjalistów "na ślepo" sklasyfikowało wstępnie zajęcia zgodnie z ich oszacowaną skutecznością.
6. **Badanie sporządzone przez przewodniczących projektów oraz innych europejskich specjalistów teatru i dramy dotyczące sytuacji teatru edukacyjnego i dramy w ich krajach**: Tematy obejmowały: szkolenia dotyczące teatru i dramy w edukacji, szkoły (wpływ na naukę i życie osobiste), politykę edukacyjną (cele i opinie).
7. **Różne badania jakościowe prowadzone niezależnie przez kraje partnerskie**: partnerzy w Wielkiej Brytanii przeprowadzili badanie jakościowe dotyczące poglądów młodych ludzi na temat zajęć Teatr w Edukacji, a w Polsce – dotyczące przedsiębiorczości.
8. **Badania drugorzędne**: poprzednie badania naukowe w dziedzinie edukacyjnego teatru i dramy zostały gruntownie sprawdzone przez zespół międzynarodowych naukowców.

B. Wyniki

B.0. Statystyka opisowa

Liczba zbadanych uczniów

Badania DICE dotyczą łącznie **4475** uczniów – niemal równej liczby chłopców i dziewcząt.

- Rozdział pomiędzy kraje przedstawia się następująco: Czechy: 182, Węgry: 1336, Holandia: 399, Norwegia: 383, Palestyna: 426, Polska: 361, w Portugalii: 122, Rumunia: 331, Serbia: 285, Słowenia: 298, Szwecja: 156, Wielka Brytania: 196;
- 2257 uczestniczyło w edukacyjnych działaniach teatru i dramy, 2218 było w jednej z grup kontrolnych. Spośród grup badawczych 1035 wzięło udział w zajęciach jednorazowych, a 1222 w zajęciach regularnych;
- 938 stwierdziło, że regularnie uczestniczyło w działaniach teatru edukacyjnego teatru i dramy przed przedsięwzięciem DICE; większość z nich należała do grup badawczych;
- 1 080 różnych zmiennych pomiarowych przypadało na jednego ucznia⁵⁰.

Oznacza to dokładnie **4 833 000** komórek niepowtarzających się danych, kilkaset tysięcy połączeń, interakcji oraz relacji do zbadania wśród zmiennych, statystyczny plik wyjściowy o pojemności 1,23 GB (to tylko pierwsza podstawowa analiza), a także możliwość opracowania kilkudziesięciu publikacji w najbliższych latach. Ustalenia, które wydają się być najważniejsze, są przedstawione poniżej po raz pierwszy.

Uwaga: ze względu na szeroki zakres i złożoność danych, zawarcie wszystkich wyników badań wyniesie kilkaset (lub bardziej prawdopodobnie kilka tysięcy) stron. Wyniki tu przedstawione są jedynie wybiórcze; opublikowanie wszystkich wyników w formie szczegółowej będzie zadaniem na najbliższe lata.

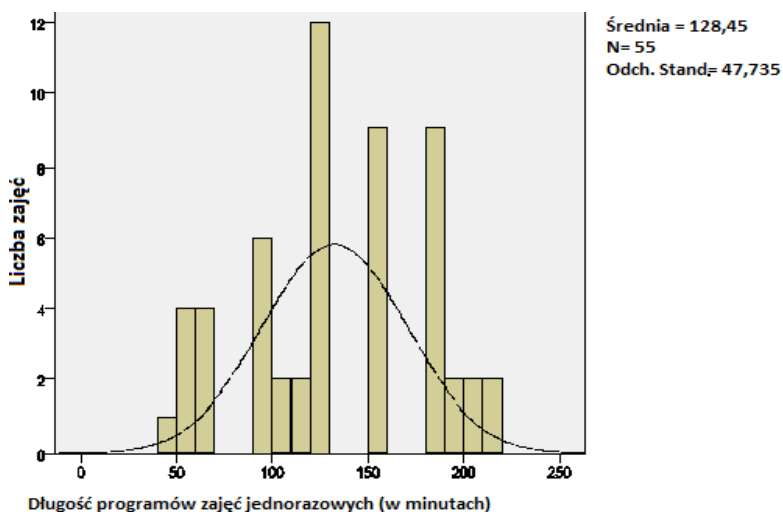
Główne cechy badanych zajęć teatru edukacyjnego i dramy

Zbadano 111 różnych zajęć teatru edukacyjnego i dramy, z których:

- 56 odbywało się regularnie, a 55 jednorazowo;
- 83 grupy były homogeniczne (uczniowie byli z tej samej klasy), a 25 grup było heterogenicznych (uczniowie byli z różnych klas lub różnych szkół) (brak danych w 3 przypadkach);
- rozdział liczby zajęć pomiędzy kraje był następujący: Czechy: 4, Węgry: 26, Holandia: 6, Norwegia: 7, Palestyna: 13, Polska 10, Portugalia: 6, Rumunia: 7, Serbia: 7, Słowenia: 12, Szwecja: 7, Wielka Brytania: 6.

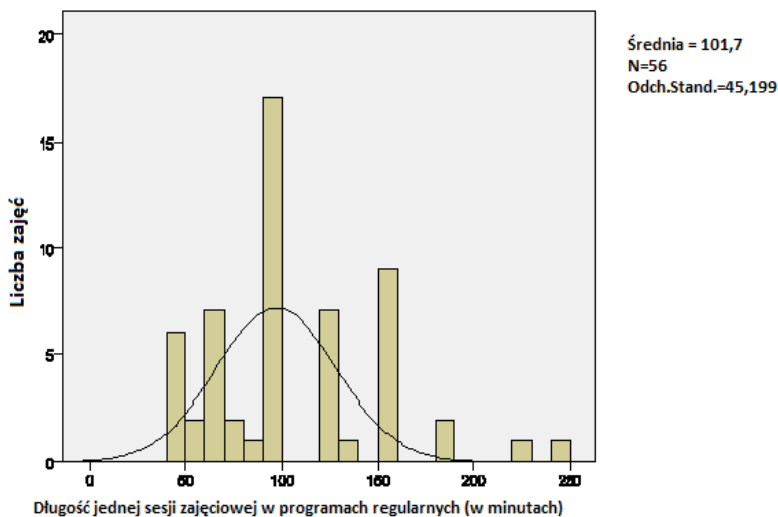
⁵⁰ W tym mierzone i obliczone zmienne pierwotnie, np. średnie wyniki skalowania.

Długość trwania zajęć jednorazowych wahała się od 45 minut do 210 minut:



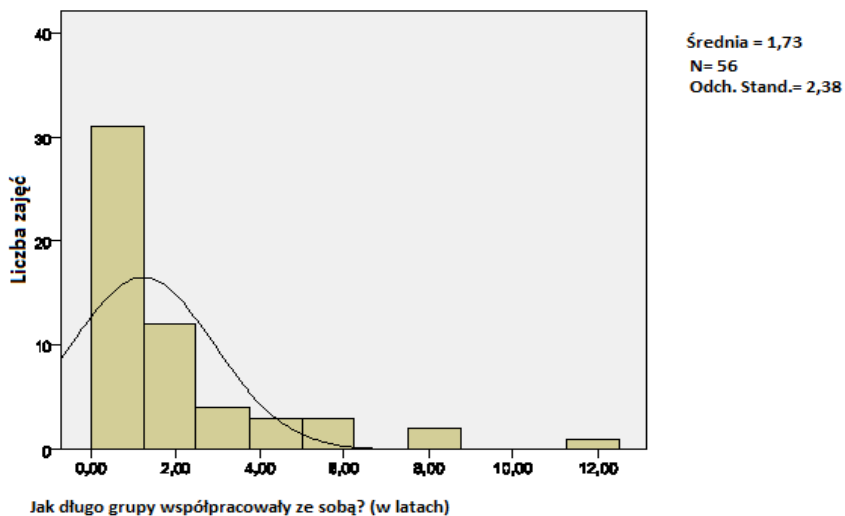
Wykres 6. Długość zajęć jednorazowych

Długość pojedynczej sesji teatralno-dramowej w ramach zajęć regularnych wahała się od 45 do 240 minut:



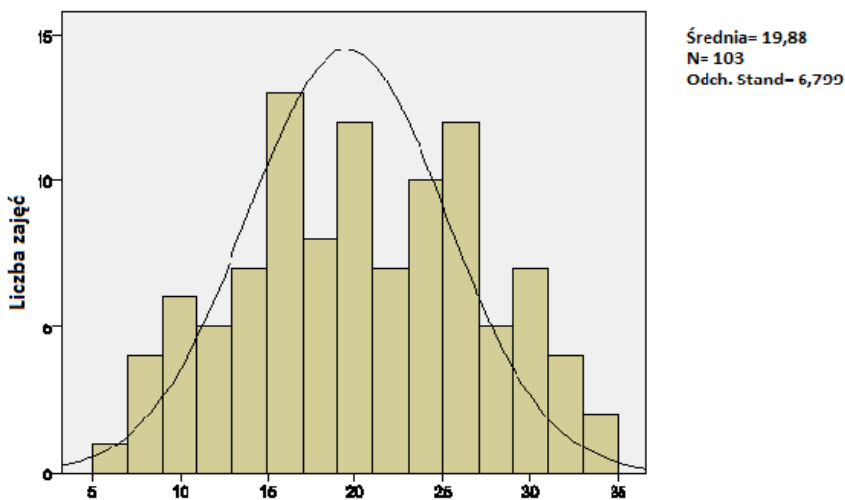
Wykres 7. Długość jednej sesji zajęć regularnych

Większość regularnych zajęć teatralnych rozpoczęto specjalnie na potrzeby badań, podczas gdy niektóre grupy już istniały. Było nawet kilka grup, które pracowały razem ponad 10 lat przed rozpoczęciem badań:



Wykres 8. Czas, od jakiego różne grupy pracowały razem

Liczba uczniów biorących udział w jednych zajęciach wahała się od 5 do 35, a średnia to 20:

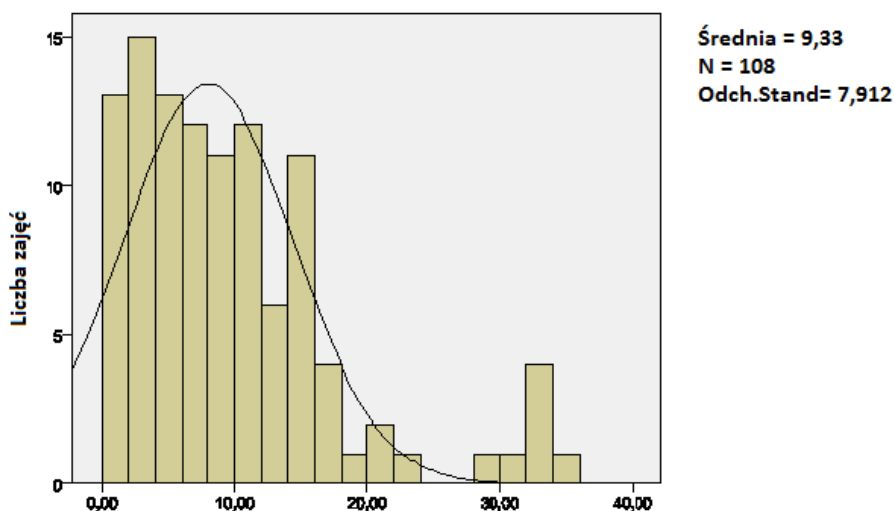


Wykres 9. Liczba uczniów uczestniczących w zajęciach teatru i dramy

- W 20 przypadkach teatr i drama były częścią obowiązkowego programu nauczania, w 26 przypadkach nie były obowiązkowe. Każdy, kto chciał się przyłączyć do działania, był przyjmowany z zadowoleniem; w 34 przypadkach cała klasa uczestniczyła w zajęciach, a decyzja była podejmowana przez wychowawcę lub

dyrektora szkoły; w 22 przypadkach istniała jakaś forma selekcji uczestników (brak danych w 9 przypadkach).

- Teatr i drama są niezależne od programu nauczania w 64 przypadkach, stanowią część programu nauczania w 20 przypadkach, mają jakieś powiązania z programem nauczania w 21 przypadkach (brak danych w 6 przypadkach).
- W przypadkach, gdy prowadzący zajęcia uważa, że teatr i drama są związane również z innymi przedmiotami, są to powiązania z językiem (28), literaturą (33), sztuką (31), historią (19), naukami społecznymi (28), a nawet naukami ścisłymi (7) i umiejętnością liczenia (2).
- Podsumowując, ocena kwalifikująca (np. stopnie) wystawiana jest w zaledwie 17 przypadkach, a ocena kształtująca, zachęcająca lub krytyczna (bez stopni) – w 107 przypadkach. Ocena zazwyczaj jest wystawiana uczniowi przez nauczyciela (105), ale w przypadku teatru edukacyjnego i dramy bardzo często jest wystawiana w ramach grupy rówieśniczej (92) lub nawet nauczycielowi przez uczniów (64). Podsumowując, system oceniania edukacyjnych zajęć teatru i dramy bardzo różni się od tradycyjnego systemu oceniania szkolnego opartego na kwalifikacji przy użyciu stopni.
- 50 zajęć było prowadzonych przez wykwalifikowanego nauczyciela dramy, 8 przez innego nauczyciela, 21 przez doświadczonego nauczyciela dramy i 28 przez osoby posiadające inne kwalifikacje, np. animatora lub psychologa (brak danych w 4 przypadkach).
- 41 programów było prowadzonych przez jednego eksperta, 67 programów było wspólnie prowadzonych przez dwóch lub więcej ekspertów (brak danych w 3 przypadkach).
- Doświadczenie zawodowe prowadzących zajęcia wahało się od dwóch miesięcy do 34 lat; średnia to 9,33 lat doświadczenia:



Wykres 10. Doświadczenie prowadzących zajęcia teatru edukacyjnego i dramy (w latach)

Jeśli chodzi o szkoły przyjmujące uczniów uczestniczących w 111 zajęciach:

- 13 to szkoły podstawowe, 80 to gimnazja lub szkoły średnie, 7 to szkoły zawodowe (brak danych w 11 przypadkach);
- 93 były prowadzone przez państwo lub gminę, 2 przez Kościół, 10 przez podmioty prywatne, a 2 przez kilka podmiotów jednocześnie (brak danych w 4 przypadkach). **Należy wziąć pod uwagę, że 84% uczestników badania pomiarowego wywodziło się ze szkół prowadzonych z publicznych pieniędzy - dlatego też następujące wyniki badań odnoszą się głównie do zajęć teatru i dramy odbywających się w szkołach publicznych, stąd zalecenia w części C winny być rozpatrywane przez organy prowadzące te szkoły, tj. gminy i ministerstwa;**
- 12 to szkoły elitarne, 10 to szkoły dla uczniów upośledzonych, 1 to szkoła dla specjalnej mniejszości, 5 to szkoły dla uczniów o specjalnych potrzebach i 36 to szkoły specjalizujące się w innych dziedzinach.

Podsumowując, próba jest nie tylko duża, ale również bardzo zróżnicowana, a zatem reprezentatywna dla dzisiejszych działań edukacyjnego teatru i dramy w Europie.

B.1. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję „Porozumiewanie się w języku ojczystym”

Porozumiewanie się w języku ojczystym*

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej formie w pełnym zakresie sytuacji społecznych i kulturowych – podczas edukacji i szkoleń, w pracy, w domu i czasie wolnym, w zależności od specyficznych potrzeb i okoliczności tych sytuacji.

** Uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. Pomiar w takich przypadkach to indywidualna sprawa państwa członkowskiego.*

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych dotyczących kształcenia ustawicznego

Analiza wyjściowych danych pomiarowych, gdzie uczniowie regularnie uczestniczący w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy są porównani z tymi, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach. Poniższa tabela przedstawia znaczące różnice⁵¹:

⁵¹ Dalsze wyjaśnienia pojęć, takich jak skala i ważność w załączniku D4.

Tabela 1. Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w teatrze edukacyjnym i dramie w porównaniu z tymi, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach, zgodnie z kompetencją „Porozumiewanie się w języku ojczystym”

Skala	Typowe pytania dotyczące skali	Średnia ocena tych, którzy biorą udział w dramie	Średnia ocena tych, którzy NIE biorą udziału w dramie	Różnica	Ważność
Czytanie i rozumienie (samoocena)	„Dobrze rozumiem podręczniki szkolne”. „Lubię czytać”. „Rozumiem znaczenie metafor i symboli”. „Z łatwością czytam gazetę.”	3,8459	3,6352	4,21%	p <0,000
Pewność w komunikacji (samoocena)	„Jestem nieśmiały, kiedy mam mówić przed dużą publicznością/grupa ludzi” (ocena liczona odwrotnie) „Ośmielam się wyrazić moje zdanie”.	3,7929	3,5499	4,86%	p <0,000
Poczucie humoru (samoocena)	„Mam poczucie humoru.”	4,2508	4,0723	3,57%	p <0,000

Podsumowując, wydaje się, że ci uczniowie, którzy praktykują teatr i dramę, zazwyczaj mają większe poczucie pewności w zakresie czytania, rozumienia zadań i komunikacji oraz mają większe poczucie humoru.

Znaczenie, wartość p: w statystyce wynik jest nazywany statystycznie istotnym, jeżeli jest mało prawdopodobne, że został osiągnięty przez przypadek. Poziom istotności jest wyrażony przez wartość **p**, a im jest mniejszy, tym bardziej znaczący jest rezultat. Wartość **p** powinna być pomnożona przez 100 i odczytana jako procent, np. przy $p = 0,02$ oznacza to, że możliwość otrzymania wyniku przez przypadek wynosi 2%. W naukach społecznych $p < 0,05$ jest uznawane za istotne, natomiast $p < 0,01$ uważane jest za bardzo istotne.

Wszystkie wyniki wskazane w tej książce są istotne ($p < 0,05$ lub mniej). Gdy $p < 0,000$, oznacza to, że znaczenie jest bardzo silne oraz że mało prawdopodobne jest, aby wynik był uzyskany przez przypadek, natomiast bardzo prawdopodobne, że został spowodowany przez badany przez nas wpływ. Nie będziemy powtarzać tego zagadnienia w każdej z tabel, ale proszę pamiętać, że tak silne znaczenie jest bardzo rzadkie w naukach społecznych, tak więc większość omawianych wyników jest niezwykle istotna.

Naprawdę ważne dla mnie było to, że miałem możliwość wyrażenia swojego zdania i że mogłem powiedzieć wszystko, co chciałem.

Blaž 15 lat, Słowenia

Po pierwsze, byłem bardzo nerwowy, zbyt nerwowy, ale stopniowo, z każdym tygodniem, coraz mniej nerwowy. Bardzo szybko stawałem się wściekły z powodu mało istotnych rzeczy. Po drugie, byłem bardzo nieśmiały. Kiedy zobaczyłem, że nasz nauczyciel Mohammed chce nas szkolić, powiedziałem, że chcę zrezygnować. Nie chciałem się socjalizować, nie podobało mi się to w ogóle, nigdy, przez całe moje życie. Ale gdy zaczęliśmy ćwiczenia, stałem się mniej nieśmiały, tylko trochę mniej, nie jakoś bardzo. I nie miałem wiele z osobowości, miałem słabą osobowość. Nagle bardzo polubiłem żartować, byłem bardziej poważny, lecz mimo to żartowałem. Czasami lubię być leniwy, a czasami bardzo aktywny. Teraz wiem, że powinienem przełączać się z lenistwa do aktywności. Również, gdy ktoś mnie zranił mówiąc coś lub chciał mnie powstrzymać przed zrobieniem czegoś, natychmiast się poddawałem. Gdy ktoś mi mówił, że coś nie jest dobre, przestawałem to robić. Na przykład, kiedy podobała mi się poezja, a ktoś mi powiedział, że poezja nie jest fajna, to przestawałem pisać, i tak nie pisałem do dzisiaj. Teraz ponownie piszę nowe rzeczy i rozwijam swoje umiejętności. Miałem też zwyczaj bardzo szybko mówić i nikt mnie nie rozumiał, a teraz mówię wolniej. Mam dobrą pamięć, lecz jeśli na przykład byłem w trakcie egzaminu i nagle usłyszałem krzyżącą w klasie dziewczynę, zawałałem cały egzamin. Tak więc powoli moja pamięć i koncentracja poprawiały się poprzez ćwiczenia, które robiliśmy.

Wafaa Al Shamali, uczeń z Palestyny

Pracując w ten sposób, poprzez grę aktorską, możemy wzmocnić i rozwijać wyobraźnię, co pozwala nam lepiej rozumieć literaturę, a lekcja jest bardzo dynamiczna.

Stefanovic Sofija, 16-letnia uczennica z Serbii

Umiejętność ustnej ekspresji, ćwiczenie samooceny, kształtowanie logicznego myślenia, poprawa wyobraźni.

Odpowiedź nauczyciela Szent István Király ze szkoły podstawowej (Budapeszt, Węgry) na pytanie: Czego nauczyły się dzieci i jakie umiejętności poprawiły w trakcie zajęć dramy?

B.2. Wpływ edukacyjnego teatru edukacyjnego i dramy na kompetencję kluczową „Umiejętność uczenia się”

Umiejętność uczenia się

„Umiejętność uczenia się” to umiejętność konsekwentnego i wytrwałego zdobywania wiedzy. Jednostki powinny umieć organizować własny proces uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacją, zarówno indywidualnie jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Termin ten oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy oraz umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność

uczenia się angażuje uczniów do wykorzystania nabytych doświadczeń w nauce i w życiu dla wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach – w domu, w pracy, podczas edukacji i szkoleń. Motywacja i pewność siebie są niezbędne do uzyskania umiejętności.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w zakresie kształcenia ustawicznego

Analiza wyjściowych danych pomiarowych dotycząca sytuacji, kiedy uczniowie regularnie uczestniczący w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy są porównani z uczniami, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach. Poniższa tabela przedstawia znaczące różnice:

Tabela 2. Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy w porównaniu z uczniami, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach, zgodnie z kompetencją kluczową „Umiejętność uczenia się”

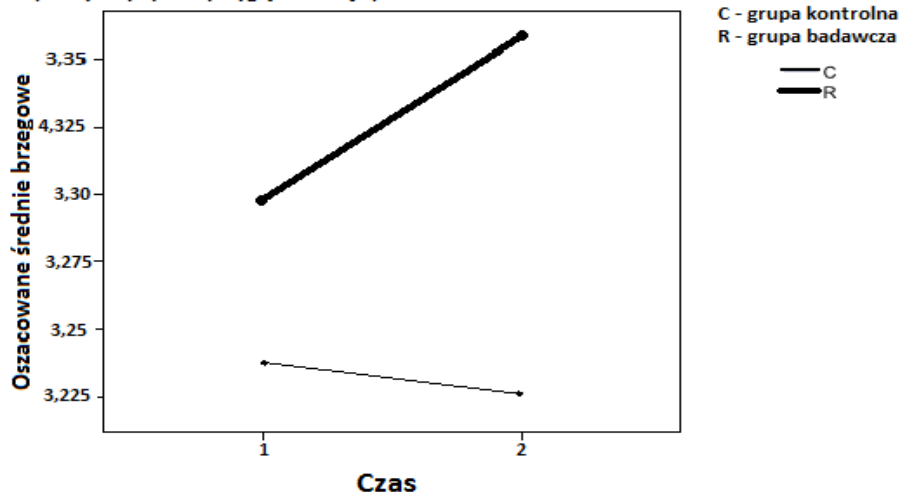
Skala	Niektóre typowe pytania dotyczące skali	Średnia ocena tych, którzy uczestniczą w zajęciach dramy	Średnia ocena tych, którzy nie uczestniczą w zajęciach dramy	Różnica	Znaczenie
Kreatywność (samoocena)	„Używanie(mojej) wyobraźni jest dla mnie bardzo ważne” „Bycie twórczym (np. eksperymentowanie, różne sposoby pracy) jest dla mnie ważne”	3.6045	3.2586	6.9 %	p<0.000
Czerpanie przyjemności z chodzenia do szkoły	„Moje lekcje są ciekawe” „Lubię chodzić do szkoły” „Moi nauczyciele wiedzą jak najlepiej mnie nauczyć”	3.2968	3.1713	2.51 %	p<0.000
Jak czują się w szkole	Drabina 1-10, gdzie 10 oznacza, że czują się świetnie w szkole przez większość czasu, a 1, że czują się okropnie w szkole przez większość czasu	7.21	6.91	6 %	p<0.000

Podsumowując, wydaje się, że ci uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy częściej czują, że są twórczy i bardziej lubią chodzić do szkoły niż ich rówieśnicy oraz czerpią większą przyjemność z zadań szkolnych.

Wpływ teatru edukacyjnego i dramy na kreatywność wydaje się być oczywista, a wyniki badań potwierdzają tę hipotezę. Powyższa tabela ilustruje zmiany danych początkowych i końcowych dla grup kontrolnych oraz grup badawczych na skali samooceny swojego potencjału twórczego wśród uczniów, którzy wcześniej nie uczestniczyli w edukacyjnych zajęciach teatralno-dramowych. Różnica jest wyraźna. (p<0.028).

Oszacowane średnie brzegowe. Pomiar_1

Czy regularnie uczestniczysz w warsztatach lub lekcjach teatralnych lub dramowych?
(nie tylko poprzez przyglądanie się...)



Wykres 11. Różnice między grupą badawczą (która uczestniczyła w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy) oraz grupą kontrolną (która nie uczestniczyła w takich zajęciach) w teście samooceny własnych zdolności twórczych wykonanej wśród uczniów, którzy do tej pory nie uczestniczyli w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy

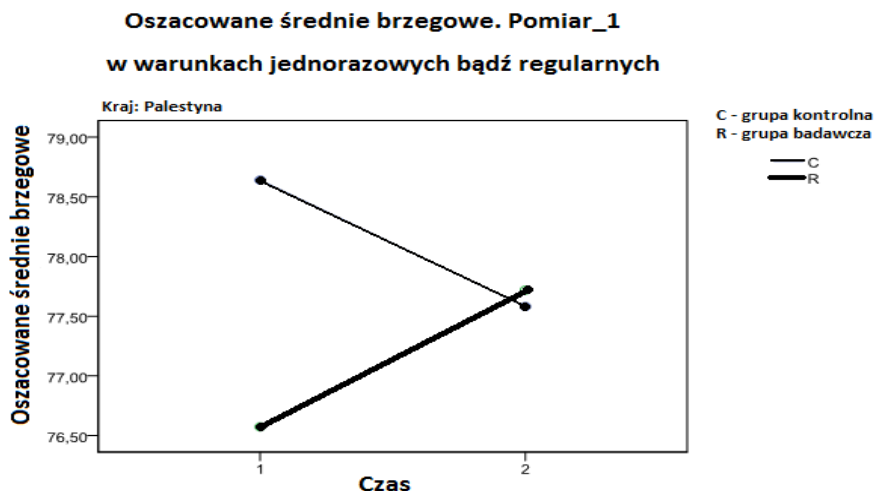
Wszystkie wykresy i diagramy w tej książce przedstawiają analizę całej próby, czyli zarówno grup, w których jednorazowo przeprowadzono zajęcia teatru i dramy, jak i grup, które regularnie uczestniczyły w takich zajęciach oraz ich grup kontrolnych (za każdym razem, gdy będzie mowa o podgrupie, będzie to zaznaczone).

Proszę zwrócić uwagę, że konstrukcja badania pozwala nam na przeprowadzenie analizy jakiegokolwiek podgrupy, na przykład oddzielnie chłopców dziewcząt, krajów lub zajęć jednorazowych i regularnych. W związku z ograniczoną objętością niniejszej publikacji nie zawarliśmy tego typu analiz, ale zostały one zaplanowane do szczegółowej publikacji w późniejszym okresie.

Mimo że niektóre ze zbadanych zmian zaprezentowanych w tej książce są względnie niewielkie (podczas, gdy niektóre zmiany są znacznie większe), warto jest wziąć pod uwagę fakt, że upłynęły tylko 1–4 miesiące między pomiarami początkowymi a końcowymi. Wyobraźmy sobie, jakie mogą być efekty dostępu do edukacyjnego teatru i dramy w ramach całego systemu szkolnego: jeżeli edukacyjne teatr i drama – tak jak pokazujemy tutaj – mogą mieć wpływ na wszystkie kompetencje w wymierny sposób, nawet przez okres kilku miesięcy, to można przyjąć, że ich wpływ mógłby być znacznie większy w perspektywie długoterminowej.

W kilku przypadkach zajęcia dramy mogą mieć nawet wpływ na przeciętną średnią ocen uczniów (włączając wszystkie oceny, nie tylko z nauk humanistycznych). Taki

przypadek zauważyć można w regularnych grupach z Palestyny, gdzie stopnie są wyliczane w procentach. Poniższy wykres mówi sam za siebie.



Wykres 12. Różnice pomiędzy palestyńską grupą badanych (która uczestniczyła w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy przez okres trzech miesięcy – pogrubienie) a grupą kontrolną (która nie uczestniczyła w takich zajęciach-C) w średnich ocenach uczniów

Wiedząc, że czas, który upłynął między pomiarami początkowymi a końcowymi, wynosił około trzech miesięcy, można sobie wyobrazić długofalowy wpływ edukacyjnych zajęć teatru i dramy na postępy w nauce uczniów.

Moja opinia na temat projektu Dice jest bardzo pozytywna. Podczas zajęć czułam się wyjątkowo dobrze. Z niecierpliwością czekałam na pójście do szkoły, ponieważ takie momenty relaksacji sprzyjają każdemu. Sesje odbywały się na początku każdego roku, a więc mieliśmy okazję lepiej się poznać. Gdy dobiegały końca, każdy był trochę smutny. Zajęcia były dla mnie pożyteczne. Szczerze mówiąc chciałabym bardzo, aby taki kurs został uwzględniony wśród innych kursów, które mamy w szkole.

Cristina, 16 letnia uczennica z Rumunii

Nauczyłem się wielu dobrych rzeczy, pewności oraz koncentracji, które pomogą mi w szkole z moimi pracami domowymi.

Nawal Abu Salem's, uczeń z Palestyny

Intuicja, empatia, słownictwo, logiczne myślenie, uwaga, samodyscyplina, umiejętności krytycznego i społecznego myślenia, chęć niesienia pomocy, odwaga, samoekspresja, zwracanie uwagi na drugiego człowieka, wyobraźnia, umiejętność oceny rzeczywistości.

Odpowiedź nauczyciela ze szkoły podstawowej Áron Gábor (Budapest, Hungary) na pytanie: Czego nauczyły się dzieci i jakie umiejętności poprawiły podczas zajęć dramy?

B.3. Wpływ teatru edukacyjnego i dramy na kluczową kompetencję „Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie”

Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie

Kompetencje te obejmują pełen zakres zachowań przygotowujących osoby do uczestnictwa w skuteczny i konstruktywny sposób w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, a także – w razie potrzeby – do rozwiązywania konfliktów. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz zaangażowanie w aktywne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych dotyczących kształcenia ustawicznego

Analiza wyjściowych danych pomiarowych dotycząca uczniów, którzy uczestniczą w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy w porównaniu z uczniami, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach. Poniższa tabela przedstawia istotne różnice:

Tabela 3. Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy w porównaniu z uczniami, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach, zgodnie z kompetencją kluczową „Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie”

Skala	Typowe pytania dotyczące skali	Średnia ocena tych, którzy biorą udział w zajęciach dramy	Średnia ocena tych, którzy NIE biorą udziału w zajęciach dramy	Różnica	Ważność
Empatyczne przyjmowanie punktu widzenia	„Czasem staram się zrozumieć lepiej moich znajomych poprzez wyobrażenie sobie jak rzeczy wyglądają z ich perspektywy”. „Wierzę, że istnieją dwie strony medalu i staram się spoglądać na nie obie”.	3,7108	3,5845	2,53%	p <0,000
Empatyczne odczucia	„Często miewam delikatne, pełne troski uczucia wobec ludzi, którzy mają mniej szczęścia niż ja”.	3,9145	3,7072	4.15%	p <0,000

	„Kiedy widzę, że ktoś jest wykorzystywany, czuję pewną potrzebę jego ochrony”.				
Rozwiązywanie problemów	„Rozwiązuję większość codziennych problemów”. „Rozwiązuję najbardziej emocjonalne sytuacje, które się pojawią”. „Staram się myśleć o różnych sposobach rozwiązywania problemów”.	3,7542	3,6419	2,25%	p <0,000
Radzenia sobie ze stresem	„Robię plan działania”. „Staram się analizować problemy, które mają miejsce w taki sposób, żebym mógł je lepiej rozumieć”.	3,6978	3,6420	1.12%	p <0,052
Dominacja w klasie	„Jak oceniasz swoją sytuację w klasie? Wybierz najbardziej odpowiedni opis. 1. Jestem osobą dominującą w kręgu uczniów w klasie. 2. Nie jestem osobą dominującą, ale istnieje krąg ludzi, do którego należę. 3. Nie należę do żadnego kręgu ludzi, ale mam znajomych. 4. Zwykle jestem sam”.	2,17	2.11	1,2%	p <0,020
Spółeczna akceptacja grup z zewnątrz (najbardziej odmiennych etnicznie bądź reprezentujących mniejszość lub naród) ⁵²	„1. Nie miałbym żadnego problemu mieszkać z nimi w tym samym kraju. 2. Nie miałbym problemu, gdyby byli moimi sąsiadami. 3. Nie miałbym żadnego problemu, jeśli usiedliby ze mną w tej samej ławce w klasie. 4. Nie miałbym problemu z niesieniem im pomocy, gdyby byli w tarapatach na ulicy.	3,1865	2,5051	13,63%	p<0,000
Akceptacja społeczna nieznanego narodu	5. Nie miałbym żadnego problemu, żeby się z nimi zaprzyjaźnić. 6. Nie miałbym problemu, gdyby moja dziewczyna/ chłopak był(a) z...”	3,3333	2,7183	12,3%	p<0,000

⁵² Właściwa mniejszość / narodowość zmieniała się w zależności od kraju, w oparciu o dane krajowe.

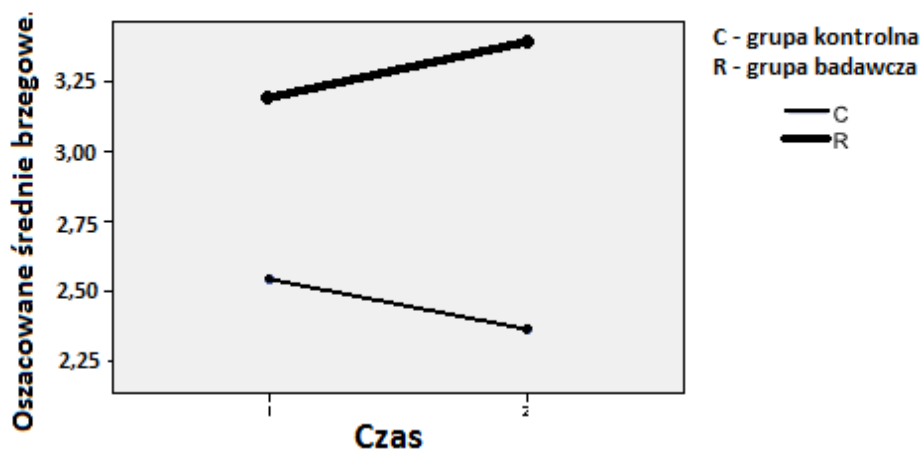
Gotowość do głosowania	<p>„Gdybyś mógł wziąć udział w demokratycznym podejmowaniu decyzji i miał okazję wyrazić swoją opinię oraz mógłbyś iść i zagłosować w pewnych kwestiach, czy zagłosowałbyś:</p> <ul style="list-style-type: none"> - W swojej szkole (np. w wyborach Związku Uczniowskiego / w wyborach do rady szkoły)? - W swoim mieście (np. w wyborach samorządowych)? - W swoim kraju (np. w wyborach powszechnych)? - W wyborach do Parlamentu Europejskiego? 	0,6611	0,5831	7,8%	p <0. 000
Aktywne uczestnictwo	<p>„Czy możesz sobie wyobrazić siebie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uczestniczącego w kampanii lub walczącego o istotną sprawę publiczną - Wyrażającego swoją opinię w gazetach, w radio lub w TV w pewnej sprawie - Jako działacza kampanii na rzecz niektórych kwestii humanitarnych " 	0,6420	0,5268	11,5%	p <0. 000

Podsumowując, uczniowie, którzy uczestniczą w zajęciach edukacyjnych teatru i dramy są bardziej empatyczni - wykazują troskę o innych i są bardziej zdolni do zmiany punktu widzenia. Są lepsi w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie ze stresem. Częściej są główną osobowością w klasie. Takie osoby są znacznie bardziej tolerancyjne wobec mniejszości i cudzoziemców, jak również są bardziej aktywni obywatelami – wykazują większe zainteresowanie głosowaniem oraz uczestnictwem w sprawach publicznych.

Poniższy wykres 13 jest jasnym obrazem tego, jak społeczna akceptacja grupy z zewnątrz zmieniała się w grupie badawczej i w grupie kontrolnej.

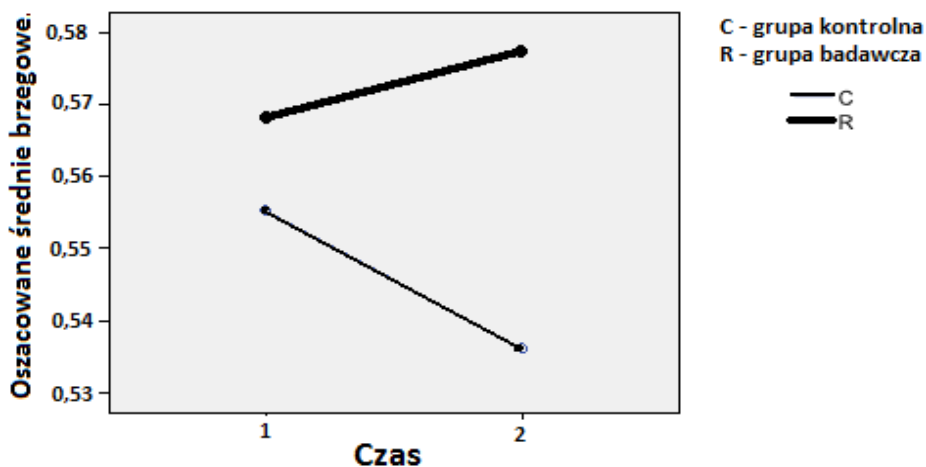
Inny obrazujący wykres 14 pokazuje jak zmienia się zainteresowanie aktywną partycypacją podczas porównania obydwu grup (Wartości wyników znajdują się w tabeli powyżej).

Oszacowane średnie brzegowe. Pomiar_1



Wykres 13. Różnice między "regularną" grupą badawczą (tymi, którzy uczestniczyli w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy) oraz grupą kontrolną (tymi, którzy nie uczestniczyli w takich zajęciach) dotyczące akceptacji grupy z zewnątrz (narodowości lub mniejszości najmniej akceptowanej w kraju)

Oszacowane średnie brzegowe. Pomiar_1



Wykres 14. Różnice między grupą badawczą (tymi, którzy uczestniczyli w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy) a grupą kontrolną (tymi, którzy nie uczestniczyli w takich zajęciach) w podejściu do aktywnego uczestnictwa

Uczenie się poprzez dramę jak pomagać osobom z problemami było naprawdę świetne.

Spela, 14-letni uczeń, Słowenia

Szczerze mówiąc, to co zobaczyłem, było bardzo zabawne. Moja córka nieustannie opowiadała mi o swoim dniu i o tym, co robi, bo spędzała z wami [TDP] dużo czasu. Zauważyłam w niej wiele zmian. Jest teraz spokojniejsza, uwielbia się uczyć, omawia ze mną sprawy, wcześniej się budzi, pomaga swoim siostram w lekcjach i wyjaśnia im, co mają robić.

Matka Arzak, Palestyna

Duchowość i uniwersalność oznaczają bycie mądrzejszym i lepiej wyedukowanym w każdym sensie – bardziej tolerancyjnym wobec postaw, opinii oraz kultur innych niż swoje własne. Najważniejsze jest jednak to, żeby socjalizować się z kręgiem ludzi, którzy dążą do tych samych celów, aby myśleć i bawić się w ten sam sposób.

Filip HADZIC, 15-letni serbski uczeń

Empatia, tolerancja, zwracanie uwagi na siebie nawzajem, zrozumienie zachowania innych, samodzielne podejmowanie decyzji.

Odpowiedź nauczyciela szkoły podstawowej Bakats Teri (Budapeszt, Węgry) na pytanie: Czego nauczyły się dzieci i jakie umiejętności poprawiły w trakcie zajęć dramy?

B.4. Wpływ edukacyjnego teatru i dramy na kompetencję kluczową „Przedsiębiorczość”

Przedsiębiorczość

Przedsiębiorczość oznacza zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmuje ona twórczość, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania i zarządzania przedsięwzięciami oraz prowadzenia ich w taki sposób, aby osiągnąć zamierzone cele. To wspiera wszystkich w codziennym życiu prywatnym i społecznym, zaś pracownikom pomaga uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolności wykorzystywania szans; jest podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnej osobom podejmującym przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub komercyjnym.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie kształcenia ustawicznego

Stworzyliśmy dwie skale pomiaru tej kompetencji: pierwsza to ocena własnej przedsiębiorczości i innowacyjności, a druga to pomiar poziomu zaangażowania w realizację większych celów w przyszłości. Analiza wyjściowych danych pomiarowych dotyczy sytuacji, gdy uczniowie regularnie uczestniczący w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy są porównani z tymi, którzy w takich zajęciach nie uczestniczą. Poniższa tabela przedstawia istotne różnice:

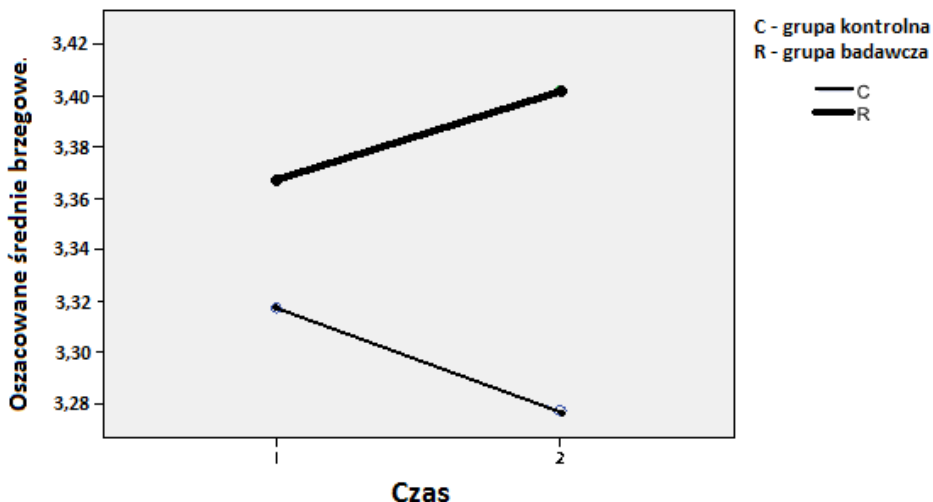
Tabela 4. Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach edukacyjnego teatru i dramy w porównaniu z tymi, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach, zgodnie z kompetencją kluczową „Przedsiębiorczość”

Skala	Typowe pytania dotyczące skali	Średnia ocena tych, którzy biorą udział w zajęciach dramy	Średnia ocena tych, którzy NIE biorą udziału w zajęciach dramy	Różnica	Ważność
Ocena własnej przedsiębiorczości i innowacyjności	„Jestem w stanie dostrzec szanse lub możliwości zmiany sytuacji, kiedy inni nie mogą lub nie chcą tego robić” „Kiedy widzę szansę, jestem w stanie pokonać strach przed niebezpieczeństwem”	3.7021	3.5393	3,26%	p <0,000
Poziom zaangażowania	"Czy myślisz, że masz talent i czy jesteś zainteresowany robieniem następujących rzeczy, kiedy będziesz dorosły, w PRZYSZŁOŚCI? - Prowadzenie własnej firmy - Wymyślanie nowych rzeczy - Projektowanie nowych rzeczy - Bycie badaczem trudnej dziedziny naukowej - Przyjęcie ważnego stanowiska - Produkcja i dystrybucja własnych produktów "	3.3624	3.2431	2,39%	p <0,001

Wykres 15 obrazuje zmiany w zakresie „poświęcenia” między regularną grupą badawczą a grupą kontrolną. Podczas gdy „poświęcenie” w grupie kontrolnej nieznacznie spadało, w grupie badawczej nieznacznie wzrastało.

Wielu nauczycieli rozpatruje tę kompetencję na różne sposoby, np. myśli o niej jako o rozpoczęciu działalności gospodarczej, szukaniu zysku itp. Nasze badania pokazują szersze rozumienie "delikatnych" aspektów tej kompetencji. Adam Jagiełło Rusiłowski – dr Uniwersytetu Gdańskiego przeprowadził badania jakościowe tej kompetencji, o czym można przeczytać w części B.12.

Oszacowane średnie brzegowe. Pomiar_1



Wykres 15. Różnice między „regularną” grupą badawczą (której członkowie uczestniczyli w zajęciach edukacyjnego teatru i dramy) a grupą kontrolną (której członkowie nie uczestniczyli w takich zajęciach) w samodzielnej ocenie poziomu własnego poświęcenia się osiągnięciu czegoś ważnego w przyszłości

B.5. Wpływ teatru edukacyjnego i dramy na kompetencję „Ekspresja kulturalna”

Ekspresja kulturalna

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji w różnych mediach, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych. Wyrażanie siebie poprzez różne środki masowego przekazu [...]. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych twórczych i ekspresyjnych punktów widzenia do opinii innych. [...] Silne poczucie tożsamości jest podstawą szacunku i otwartej/ otwartych postawy/postaw wobec różnorodności ekspresji kulturalnej.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w zakresie/dotyczące kształcenia ustawicznego

Analiza wyjściowych danych pomiarowych dotycząca uczniów, którzy uczestniczą w działaniach teatru edukacyjnego i dramy w porównaniu z uczniami, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach. Poniższa tabela przedstawia istotne różnice:

Tabela 5. Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy porównani z tymi, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach, zgodnie z kompetencją kluczową „Ekspresja kulturalna”

Skala	Typowe pytania dotyczące skali Jak często	Średnia ocena tych, którzy biorą udział w zajęciach dramy	Średnia ocena tych, którzy NIE biorą udziału w zajęciach dramy	Różnica	Ważność
Uczestnictwo w klasycznych wydarzeniach kulturalnych	„Oglądasz/idziesz na wystawę” „Oglądasz/bierzesz udział w spektaklu” „suchasz koncertu muzyki klasycznej”	3.4078	2.9535	9,09%	p <0,000
Chodzenie do kina	„Oglądasz filmy w kinie”	4.4528	4.3727	1,6%	p <0,014
Uczestnictwo w popularnych imprezach kulturalnych	„Słuchasz koncertu muzyki popularnej” „Oglądasz/bierzesz udział w przedstawieniu tanecznym”	3.7875	3.4579	6,59%	p <0,000
Branie udziału/uczestnictwo w działaniach artystycznych	„Uczestniczysz w warsztatach rzemieślniczych?” „Uczestniczysz w kursie filmowym?” „Grasz w orkiestrze?” „Chodzisz do teatru młodzieżowego?” „Tworzysz własne czasopisma?”	2.0668	1.4084	13,17%	p <0,000
Udział w nowych mediach i muzyce/ wydarzeniach muzycznych	„Miksujesz muzykę?” „Robisz własny film?” „Robisz muzykę z kimś innym/ wspólnie muzykujesz?” „Tworzysz piosenki?”	2.2200	1.8714	7,00%	p <0,000
Pisanie	„Piszesz opowiadania / powieści / wiersze /sztuki” „Riszysz/prowadzisz swój własny pamiętnik (dziennik)?”	2.6119	1.7901	16.44%	p <0,000
Uczestnictwo w sztukach wizualnych	„Rysujesz lub malujesz?” „Pracujesz z użyciem rąk(sztuka i rzemiosło)?” „Robisz zdjęcia?” „Zajmujesz się sztuką cyfrową?”	2.8861	2.4990	7,74%	p <0,000
Wykonywanie/przedstawianie działań artystycznych	„Tańczysz?” „Uczęszczasz do grupy tanecznej?” „Wystawiasz sztuki?”	2.7005	1.9333	15,34%	p <0,000
Znaczenie	„Jak ważna jest dla Ciebie kultura?”	7.93	7.21	7,2%	p <0,000

Wyniki te można łatwo streścić. Uczestnictwo w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy ma silne przełożenie na inne gatunki sztuki i kultury – nie tylko sztuki widowiskowe, ale także pisanie, tworzenie muzyki, filmów, rzemiosło oraz uczestnictwo w różnego rodzaju działaniach związanych z kulturą i sztuką. Ważne jest zwrócić uwagę na fakt, że te wyniki podkreślają również wpływ edukacyjnych zajęć teatru i dramy na budowanie społeczności: niektóre największe różnice mierzone są w zakresie grupowej działalności kulturalnej.

Chcę później pracować w teatrze... pokazywać wolność, życie, koniec okupacji. Chcę, aby teatr sprawił, że się wzajemnie pokochamy.

Ramez Nassar uczeń, Palestyna

Jako dramaturg miałem tę przyjemność, aby moje sztuki zostały przetłumaczone na różne języki, mógłbym nawet powiedzieć kultury, a dzięki braniu udziału w zagranicznych adaptacjach moich sztuk nauczyłem się wiele na temat osobistych i kulturowych różnic – lecz przede wszystkim nauczyłem się, że zasadnicze doświadczenia i uczucia, również podstawowe poczucie estetyki, są bardzo podobne w różnych krajach.

Literatura jest sztuką słowa, muzyka jest sztuką dźwięku i rytmu, sztuki wizualne to sztuki obrazu, a teatr jest tym wszystkim – lecz przede wszystkim jest to sztuka człowieka, z jego udziałem w życiu oraz rozumieniu piękna i strachu.

Jon Fosse, współczesny dramaturg norweski

B.6. Wpływ teatru edukacyjnego i dramy na kompetencję kluczową „Wszystko to i jeszcze więcej”

Wszystko to i jeszcze więcej...

Nr 6 na naszej KOSTCE zawiera pierwszą piątkę, ale nadaje jej też nowy wymiar, ponieważ edukacyjny teatr i drama jest zasadniczo związany z umiejętnością bycia człowiekiem. Nasilający się niepokój dotyczący spójności naszego społeczeństwa oraz rozwoju obywatelstwa demokratycznego wymaga moralnego kompasu, za pomocą którego można odnajdywać siebie i innych w świecie oraz rozpocząć ponowną ocenę i tworzenie nowych wartości; wyobrazić sobie społeczeństwo, w którym warto żyć z silniejszym poczuciem tego, dokąd zmierzamy i z głębokim przekonaniem na temat tego, jakimi chcemy być ludźmi.

Konsorcjum DICE

Przyjrzyjmy się temu, czy uczestnictwo w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy ma wpływ na jakość życia w ogóle oraz zaangażowaniu młodych ludzi w szeroko pojęte działania i relacje z ludźmi. Poniższa tabela pokazuje ile czasu uczniowie średnio spędzają

dzają na wykonywaniu różnych czynności. Porównaliśmy tych uczniów, którzy stwierdzili, że regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy z tymi, którzy nie uczestniczyli w takich zajęciach. Miejsca gdzie różnica między tymi dwoma grupami jest znaczna ($p < 0.05$ lub zwykle lepiej) zaznaczyliśmy kolorem czerwonym wyraźnie wskazując, która grupa miała wyższą średnią.

Tabela 6. Porównanie codziennych zajęć uczniów, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy i uczniów, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach

Porównanie pomiarów	Grupa kontrolna		Grupa nie-uczestnicząca
W DNIU / GODZINACH	Godziny		Godziny
Spanie	8.0083	>	7.9061
Relaks	1.712	>	1.704
Jedzenie	1.447	<	1.524
W szkole	6.317	<	6.403
Nauka poza szkołą	1.575	<	1.603
Czytanie (materiał nieobowiązkowy/ponadprogramowy)	0.760	<	0.971
Oglądanie telewizji	1.719	>	1.612
Korzystanie z Internetu	1.797	>	1.770
Granie w gry komputerowe	0.898	>	0.773
Prace domowe	0.885	<	0.973
Gry, rozmowy, spędzanie czasu z członkami rodziny	1.652	<	1.840
Opieka nad młodszym bratem/młodszyimi braćmi/ siostrą/młodszyimi siostrami	0.496	<	0.579
W OSTATNIM TYGODNIU / ILE RAZY	ile razy/ częstotliwość		ile razy/ częstotliwość
Spotkania z przyjaciółmi	4.34	<	4.48
Uprawianie sportu	2.82	>	2.71
Spędzanie czasu na swoim hobby	3.35	<	3.40
Oglądanie, słuchanie i czytanie wiadomości	3.08	<	3.23
Robienie rzeczy dla mojej rodziny (np. zakupy, organizowanie zaopatrzenia, naprawianie rzeczy, robienie ubrań)	2.48	<	2.70
Wykonywanie pracy w niepełnym wymiarze godzin	0.28	<	0.39
Bycie twórczym (np. tworzenie muzyki, pisanie, aktorstwo, taniec itp.)	1.95	<	3.00

W OSTATNIM MIESIĄCU / ILE RAZY	ile razy/ częstotliwość		ile razy/ częstotliwość
Chodzenie do kina	1.01	<	1.26
Chodzenie do teatru, na wystawy, do muzeów	0.50	<	0.96
Odwiedzanie centrów handlowych /marketów	4.59	<	5.06
Chodzenie do pubów, dyskotek, na koncerty	1.25	<	1.31
Modlitwa, chodzenie do kościoła / meczetu / synagogi	5.43	<	6.64
Robienie rzeczy na ulicy	6.61	<	6.62
Turystyka / chodzenie na spacer / jazda na rowerze	5.92	<	6.46

Najważniejszą kwestią, która wypływa z tych wyników jest to, że młodzi ludzie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy spędzają więcej czasu, angażując się w działania o wymiarze społecznym – zarówno w domu (np. z rodzinami, dbając o młodsze rodzeństwo) oraz w szerszej społeczności (np. częściej pracują w niepełnym wymiarze godzin, spędzają czas z przyjaciółmi i częściej bywają w miejscach wydarzeń artystycznych). Dla kontrastu, mniej czasu spędzają oglądając telewizję lub grając w gry komputerowe.

W poniższej tabeli zestawiono wyniki końcowe grup kontrolnych oraz „regularnych” grup dramowych.

Tabela 7. Porównanie codziennych czynności „regularnej” grupy dramowej i grupy kontrolnej przy pomiarze końcowym

Porównanie pomiarów końcowych	Grupa kontrolna		Grupa „regularna”
W DNIU / GODZINACH	godziny		godziny
Spanie	7.985	>	7.785
Relaks	1.789	>	1.712
Jedzenie	1.572	>	1.522
W szkole	6.209	<	6.427
Nauka poza szkołą	1.441	<	1.470
Czytanie (materiał nieobowiązkowy)	0.849	<	0.953
Oglądania telewizji	1.758	>	1.579
Korzystanie z Internetu	1.901	>	1.893
Granie w gry komputerowe	0.966	>	0.838
Prace domowe	0.951	<	0.972
Granie, rozmowy, spędzanie czasu z członkami rodziny	1.728	<	1.823

Opieka nad młodszym bratem/ młodszymi braćmi/ młodszą siostrą/młodszymi siostrami	0.57	>	0.46
W OSTATNIM TYGODNIU / ILE RAZY	ile razy/ częstotliwość		ile razy/ częstotliwość
Spotkania z przyjaciółmi	4.31	>	4.11
Uprawianie sportu	2.76	<	2.83
Spędzanie czasu na swoim hobby	3.34	<	3.49
Oglądanie, słuchanie i czytanie wiadomości	3.27	>	3.20
Robienie rzeczy dla mojej rodziny (np. zakupy, organizo- wanie zapasów/zaopatrzenia, naprawianie rzeczy, robienie ubrań)	2.41	<	2.47
Wykonywanie pracy w niepełnym wymiarze godzin	0.33	=	0.33
Bycie twórczym (np. tworzenie muzyki, pisanie, aktorstwo, taniec itp.)	1.97	<	2.70
W ostatnim miesiącu / ile razy	ile razy/ częstotliwość		ile razy/ częstotliwość
Chodzenie do kina	1.23	<	1,16
Chodzenie do teatru, na wystawy, do muzeum	0.60	<	0.89
Odwiedzanie centrów handlowych / marketów	4.63	>	4.61
Chodzenie do pubów, dyskotek, na koncerty	1.35	>	1.31
Modlitwa, chodzenie do kościoła / meczetu / synagogi	5.34	<	5.61
Robienie rzeczy na ulicy	5.78	<	5.90
Turystyka / chodzenie na spacer / jazda na rowerze	5.25	<	7.47

Wyniki są bardzo podobne do tego, co odkryliśmy powyżej. Podsumowując, można powiedzieć, że ci młodzi ludzie, którzy uczestniczą w zajęciach edukacyjnego teatru i dramy mają bogatsze życie, spędzają więcej czasu na działalności kulturalnej, ze swoimi rodzinami i znajomymi.

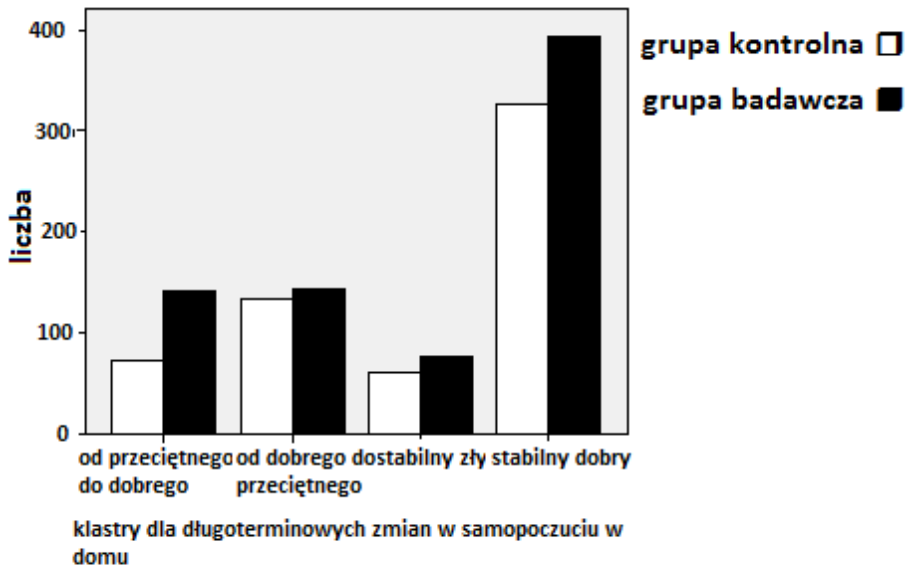
W kolejnym pytaniu uczniowie mieli *określić, jak się czują, gdy są w domu*, w skali od 1 do 10, gdzie 10 oznacza, że czują się świetnie w domu przez większość czasu, a 1, że czują się okropnie przez większość czasu. Odnotowano niewielkie zmiany pomiędzy pomiarami początkowymi a końcowymi, ale zmiany te obierały różne kierunki: podczas gdy członkowie grupy kontrolnej czuli się gorzej w domu, ci, którzy uczestniczyli w zajęciach teatru i dramy czuli się w domu lepiej. Różnica jest istotna ($p < 0,001$).

Jeśli pogrupujemy uczniów statystycznie na podobnie zachowujące się grupy, wyróżnimy cztery kategorie [49]:

- ci, którzy czują się lepiej na końcu niż na początku („od średnio do dobrze”),
- ci, którzy czują się gorzej na końcu niż na początku („od dobrze do średnio”),

- ci, którzy czują się źle i nie zmieniają nastawienia („stabilne źle”),
- ci, którzy czują się dobrze i nie zmieniają nastawienia („stabilnie dobrze”).

Zarówno w grupie, której postawa zmienia się ze „średnio” na „dobrze”, jak też w grupie, gdzie jest „stabilnie dobrze”, znajduje się znacznie więcej uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach edukacyjnego teatru i dramy, niż się spodziewano. Różnice są istotne ($p < 0,013$).



Wykres 16. Liczba uczniów z „regularnej” grupy badawczej oraz z grupy kontrolnej w czterech grupach „Jak się czujesz w domu?” w pomiarze końcowym

A zatem chociaż badania ilościowe dysponują ograniczonymi środkami, aby udowodnić, jak teatr i drama wpływają na umiejętność bycia człowiekiem, jesteśmy w stanie wskazać kilka obiektywnie wymiernych cech.

To pomaga nam myśleć o innych ludziach i o sytuacjach, w jakich się znajdują. Dla przykładu, widząc na ulicy włóczęgę, przechodzisz obok niego i myślisz głębiej o sytuacji, w której się znajduje. Nie pomyślisz "daj spokój", ale raczej: "co się u niego dzieje, o czym on myśli?" To pomogło mi być bardziej życzliwym.

14-letni uczeń z Wielkiej Brytanii

Poza wszystkim, co mieliśmy do zrobienia, najbardziej spodobało mi się, gdy się bawiliśmy i od złego humoru mogliśmy przejść do śmiechu.

Nastja, 14 lat, Słowenia

Bardzo się zmieniłem. Zazwyczaj nie rozmawiałem dużo z ludźmi. Teraz rozmawiam więcej z rodziną w domu. Staram się wpływać na nich tak, jakbym ich szkolił, tak, jakbym grał. Dogaduję się lepiej z ludźmi i znajomymi. Lepiej radzę sobie z problemami w domu.

Nigdy nie siedziałem ze znajomymi więcej niż pół godziny, a przez resztę czasu czytałem lub siedziałem na Internecie. Ale teraz wszystko się zmieniło. Siedzę z ludźmi, rozmawiamy o wielu rzeczach, np. o sztuce (przedstawieniu). Kiedy siedzę sam z sobą po próbach, staram się badać to, czego się nauczyliśmy.

Mohammed Abo Aziz, Palestyna

B.7. Oceny nauczycieli

Nauczyciele klas zostali poproszeni o ocenę wszystkich uczniów (z grupy badawczej i kontrolnej) w zakresie pięciu kompetencji. Analiza początkowych danych pomiarowych, gdzie ocena uczniów, którzy regularnie uczestniczą w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy jest porównana z tymi, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach. Istotne różnice występują w zakresie wszystkich pięciu skali pomiaru:

Tabela 8. Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy w porównaniu z tymi, którzy nie uczestniczą w takich zajęciach, zgodnie z oceną swoich nauczycieli dotyczącą pięciu kompetencji kluczowych

Skala	Typowe pytania dotyczące skali	Średnia ocena tych, którzy biorą udział w zajęciach dramy	Średnia ocena tych, którzy NIE biorą udziału w zajęciach dramy	Różnica	Znaczenie
Komunikacja	Zawsze ma odwagę wyrazić swoją opinię. Wiele mówi. Wstydzi się mówić do dużej publiczności. (interpretacja odwrotna) Potrafi wyraźnie wyrazić swoje zdanie.	3.5790	3.4018	3.54%	p < 0,000
Umiejętność uczenia się	Z łatwością rozumie podręczniki szkolne. Ma dobrą pamięć długoterminową.	3.6702	3.4892	3,62%	p < 0,000

	<p>Jego / jej ogólny dorobek naukowy.</p> <p>Rozpoznaje współzależności i potrafi wyciągać wnioski.</p> <p>Potrafi uważnie obserwować.</p> <p>Spędza dużo czasu na nauce, ponieważ lubi się uczyć.</p> <p>Ma tendencję do wypróbowywania różnych rozwiązań.</p> <p>Jest zmotywowany(a) i entuzjastyczny(a) gdy działa.</p> <p>Ma wiele własnych pomysłów.</p> <p>Zna swoje silne punkty/atuty.</p>				
Kompetencje społeczne i obywatelskie	<p>Akceptuje opinie innych.</p> <p>Jest chętny/a do współpracy z dorosłymi.</p> <p>Dobrze radzi sobie w sytuacjach konfliktowych.</p> <p>Cechuje go/ją cierpliwość i zdolność czekania na coś.</p> <p>Jest bardzo pomocny(a).</p> <p>Współpracuje dobrze ze swoimi kolegami.</p> <p>Jest w stanie poprosić o pomoc, jeśli ma problem, potrafi przedstawić swój problem.</p>	3.8534	3.7175	2,72%	p <0,000
Przedsiębiorczość	<p>Interesuje się światem biznesu.</p> <p>Jest w stanie dostrzec możliwości pomijane przez rówieśników.</p> <p>Jest w stanie mieć swoje własne marzenia dotyczące naprawiania świata.</p> <p>Jest w stanie udoskonalać swoje pomysły, jeśli pomogłoby to przekonać więcej ludzi do wspólnej pracy (z nią / nim).</p>	3.4809	3.3279	3,06%	p <0,000

Świadomość kulturowa	Lubi oglądać i uczestniczyć w zajęciach artystycznych. Lubi uczestniczyć w działaniach teatralnych. Interesuje się kulturą wizualną i sztukami wizualnymi. Lubi muzykę i cieszy się nią. Jego / jej sposób wyrażania siebie jest bardzo emocjonalny. Jest on otwarty/a na doświadczenia osobiste, emocjonalne i estetyczne. Wyraża siebie również niewerbalnie.	3.8580	3.4928	7,3%	p <0,000
----------------------	---	--------	--------	------	----------

Kiedy zmiany wyjściowych i końcowych danych pomiarowych są porównywane w grupie badawczej oraz w grupie kontrolnej, oceny nauczyciela dotyczące uczniów z grupy badawczej znacznie wzrastają w zakresie wszystkich skali pomiaru.

Tabela 9. Różnice początkowe/końcowe pomiędzy grupą badawczą (której członkowie uczestniczyli w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy) a grupą kontrolną (której członkowie nie brali udziału w takich zajęciach), na podstawie oceny nauczycieli dotyczącej pięciu kluczowych kompetencji

Skala	Typowe pytania dotyczące skali	Zmiany w grupie „regularnej”	Zmiany w grupie kontrolnej	Znaczenie r
Komunikacja	patrz wyżej	+0.156	+0.11	p <0,001
Umiejętność uczenia się	patrz wyżej	+0.141	+ 0.089	p <0,002
Kompetencje społeczne i obywatelskie	patrz wyżej	+0.135	+0.111	p <0,254 (tendencja)
Przedsiębiorczość	patrz wyżej	+0.195	+0.151	p <0,083
Świadomość kulturowa	patrz wyżej	+0.242	+0.078	p <0,000

Krótko mówiąc: **nauczyciele zauważają, że ci uczniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach teatru edukacyjnego i dramy stają się znacznie lepsi w zakresie większości kompetencji niż ci, którzy nie uczestniczyli w tego rodzaju zajęciach.**

Chociaż badane zmiany są niewielkie, ważne jest, aby pamiętać, że pomiędzy pomiarem wyjściowym a końcowym minęły jedynie 1–4 miesiące. Gdyby istniał stały dostęp do zajęć teatru edukacyjnego i dramy i poświęcano by mu stałą ilość uwagi, można by się spodziewać znacznej poprawy wyników uczniów w dłuższym czasie.

Podczas tego procesu, mimo że byłam jedynie obserwatorką warsztatów Ljubica' i wyrobiłam sobie znacznie bliższą współpracę z klasami, które uczestniczyły w projekcie Dice. Moja relacja z obydwoma grupami stała się cieplejsza – poznałam je lepiej, a one mnie. Uczniowie obdarzyli mnie zaufaniem. Komunikują się lepiej między sobą, a ich zażyłość jest o wiele silniejsza. Jest to szczególnie oczywiste dla tych, którym przed projektem trudno było rozmawiać z innymi. Niektóre dzieci otworzyły się na komunikację z rówieśnikami, podczas gdy wcześniej były zamknięte. Kiedy wiedzą, że lekcja odbędzie się w formie warsztatu, wszyscy stają się zmotywowani do zapoznania się z pytaniem. Wszyscy czytają, aby przygotować się do warsztatu, podczas gdy wcześniej większość czytała tylko fragmenty swoich tekstów. Uczniowie wykazują wysoką motywację do pracy, jeśli spodziewają się warsztatów. Wszyscy są zaangażowani, co nie zdarza się w przypadku klasycznych lekcji, które prowadzę. W obu klasach średnia ocen wynosi powyżej 4. 00, co jest rzadkością.

**Ivana Pantic (29), nauczyciel języka serbskiego i literatury serbskiej,
Liceum Farmacji i fizjoterapii**

Doskonały pomysł. Jest oczywiste, że dzieci zmieniły się na lepsze. Wydłużenie zajęć jest jak najbardziej wskazane.

Florin Ionita, nauczycielka języka rumuńskiego w Bukareszcie

B.8. Niektóre szczegółowe wyniki obserwacji

Według badań obserwacji klasy, pomimo, że uczniowie są zwykle zaniepokojeni faktem obserwowania ich czynów, to nadal wykazują chęć dzielenia się między sobą swoimi doświadczeniami. Jednak ze względu na niepokój rzadko inicjują takie rozmowy i nie zgłaszają się, aby wypowiadać się w klasowych dyskusjach, a mówią tylko wtedy, gdy są wywołani przez nauczyciela. Według ustaleń E. C. Wragg'a, w większości przypadków to nauczyciel inicjuje wszystkie działania klasowe bez świadomości, że tylko niewielka liczba dzieci bierze czynny udział w tych działaniach. Tylko tak zwany „główny rdzeń”, czyli 7–8 dzieci siedzących w centrum klasy zabiera głos.

Tradycyjne metody nauczania, w których wykorzystuje się główne techniki nauczania, nie tworzą interaktywnego środowiska do nauki sprzyjającego interakcji. W takich sytuacjach rola ucznia ogranicza się do bycia biernym uczestnikiem, podczas gdy nauczyciel jest aktywnym instruktorem. Jak wyjaśnia Novak, tradycyjne nauczanie jest związane z nauczycielem jako kontrolerem środowiska uczenia się. Moc i odpowiedzialność są przejęte przez nauczyciela, który odnosi się do uczniów jako do tych z „dziurami w wiedzy”, które muszą być wypełnione informacją.

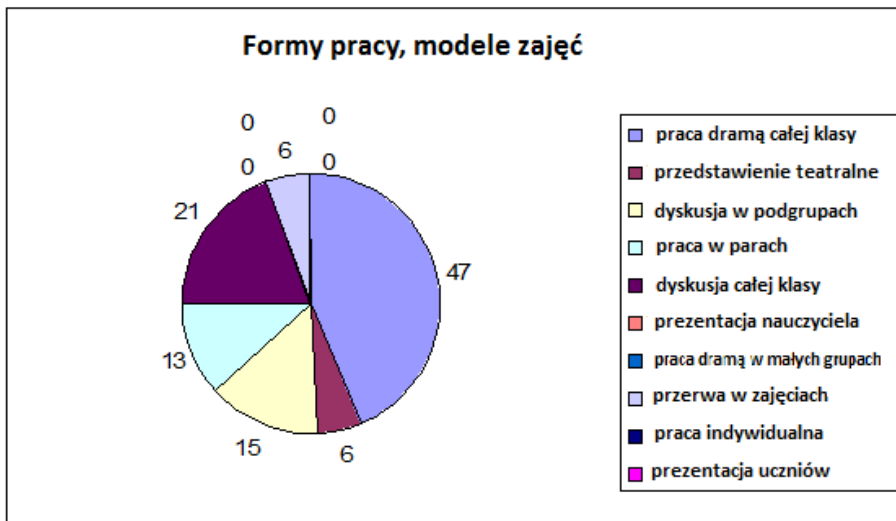
Ta tradycyjna praktyka stoi w przeciwieństwie do metod skoncentrowanych na dziecku, gdzie uczniowie sami kontrolują swój proces przyswajania wiedzy, a moc i odpowiedzialność leżą po ich stronie. Nauka w tej sytuacji może być niezależna – oparta na współpracy i konkurencyjności. Teatr edukacyjny i drama jako metoda pedagogiczna leży w samym sercu tego skoncentrowanego na dziecku podejścia. Zamiast spoglądać na dzieci jako na nieaktywne podmioty, podejście to stara się wspierać aktywną i twórczą rolę dzieci w procesie uczenia się. Aby osiągnąć ten cel, podczas pracy z dramą wychowawcy korzystają z różnych pedagogicznych i metodycznych narzędzi oraz form pracy, takich jak: prezentacja nauczycieli, prezentacja uczniów, przedstawienie teatralne, dyskusja klasowa – debata, ćwiczenia dramowe, debata w małej grupie, ćwiczenia dramowe w małej grupie, praca w parach oraz praca indywidualna. Nauczyciele i pedagodzy dramy starają się zachęcić do dyskusji i stają się mediatorami w działaniach i procesach, w których uczestniczące dzieci biorą aktywny udział.

W projekcie DICE 110 różnych zajęć edukacyjnego teatru i dramy było obserwowanych przez dwóch wcześniej wyszkolonych, niezależnych obserwatorów, którzy dostali dokładnie takie same karty obserwacji jak asesory we wszystkich krajach. Każda z tych obserwacji może być i będzie analizowana niezależnie od pozostałych. Dla celów obrazujących jako przykłady wybraliśmy trzy typowe rodzaje zajęć edukacyjnego teatru i dramy: zajęcia regularne w Palestynie, jednorazowe zajęcia eksperymentalne na Węgrzech oraz jednorazowe zajęcia Teatru w Edukacji z Wielkiej Brytanii. Wykresy przedstawione poniżej podkreślają szerokie spektrum używanych technik pedagogiczno-metodycznych oraz pokazują częstotliwość wszczynania interakcji przez uczniów w porównaniu z nauczycielami.

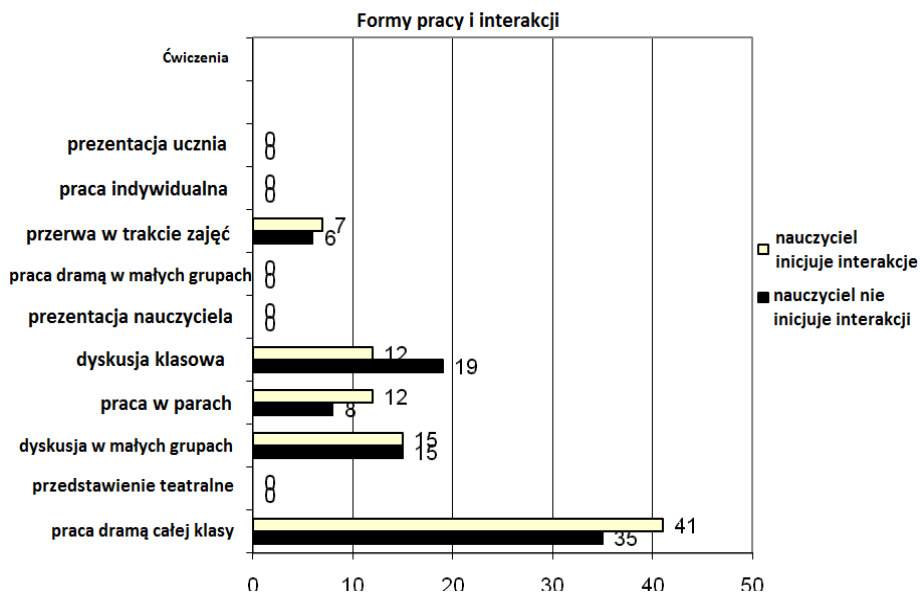
Wykresy pokazują również podobieństwa zajęć, pomimo różnych podejść metodologicznych. Wszystkie trzy programy wykorzystują różnorodne formy pracy, od pracy w parach po dyskusje klasowe, które opierają się na aktywności uczniów. W formach pracy zachodzą szybkie zmiany, bardzo niewiele form pracy jest stosowanych przez okres dłuższy niż 10 minut, a większość form pracy jest wykorzystywana jedynie przez kilka minut – tak więc zajęcia są dużo bardziej dynamiczne niż „zwykłe” lekcje. Chociaż nauczyciele kontrolują zajęcia, prawie taka sama liczba inicjatywy wypływa ze strony uczniów. To ukazuje demokratyczny sposób działania.

Uwaga: to jest tylko zobrazowanie wykresowe. Szczegółowa analiza wszystkich 110 obserwacji i ich porównanie to zadanie na przyszłe lata.

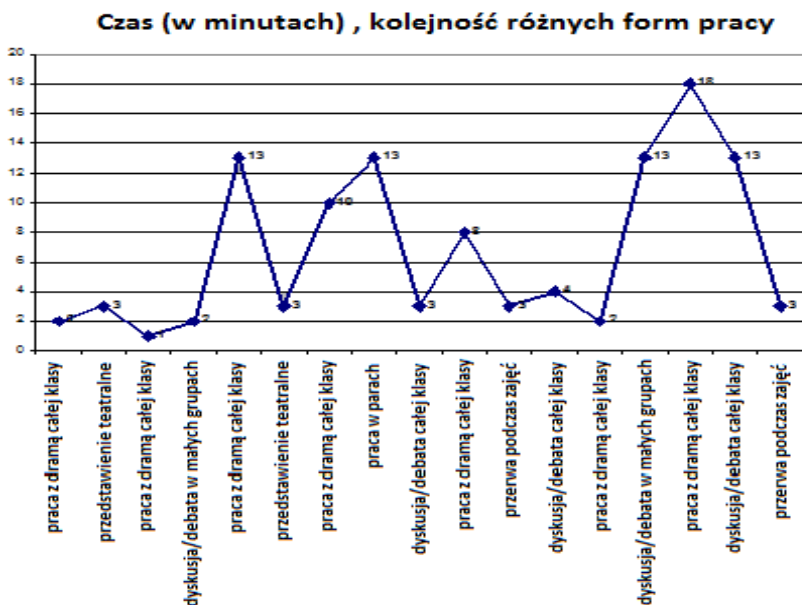
1. Pojedyncze regularne zajęcia dramy, Palestyna, czas trwania: 1 h, 55 min.



Wykres 17. Częstotliwość różnego rodzaju edukacyjnych zajęć teatru i dramy według niezależnych obserwatorów, zajęcia w Palestynie

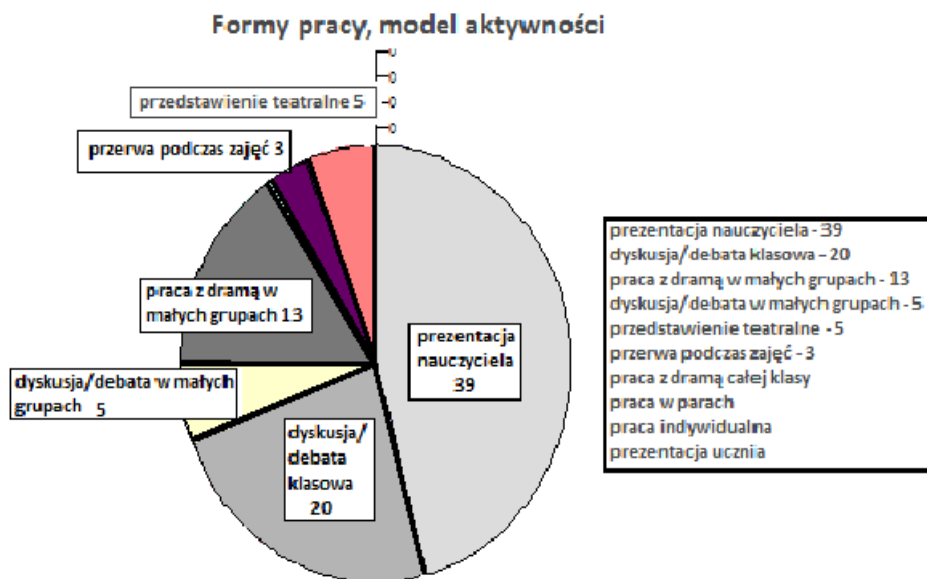


Wykres 18. Częstotliwość rozpoczynania interakcji według niezależnych obserwatorów, zajęcia w Palestynie

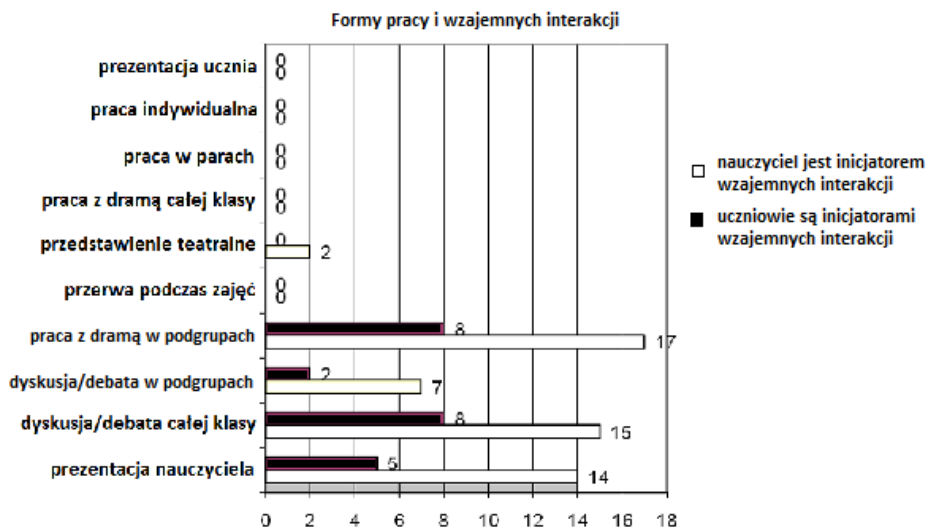


Wykres 19. Kolejność i długość form pracy według niezależnych obserwatorów, zajęcia w Palestynie

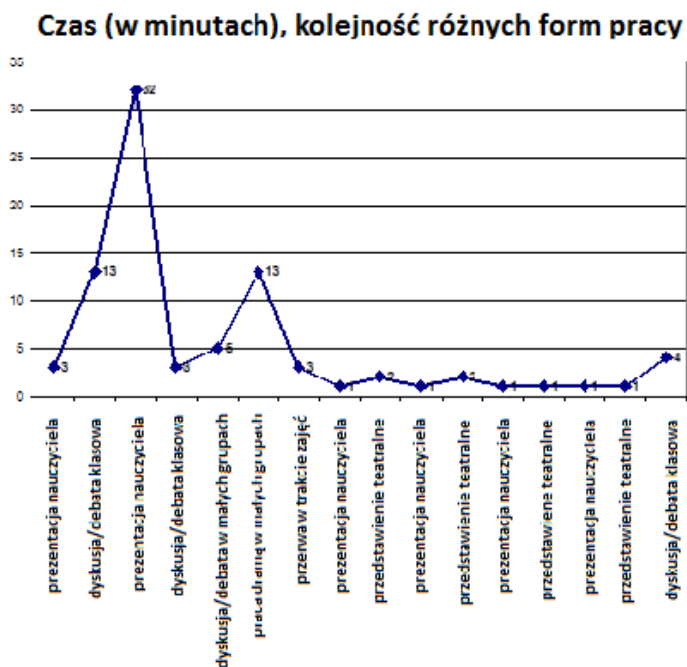
2. Jednorazowa praca z dramą, Węgry, czas trwania: 1 h 30 min.



Wykres 20. Częstotliwość różnego rodzaju edukacyjnych zajęć teatru i dramy według niezależnych obserwatorów, zajęcia na Węgrzech

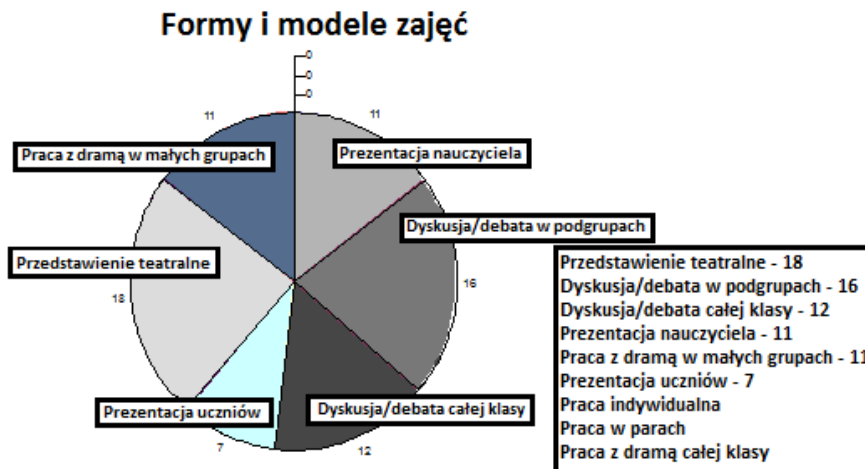


Wykres 21. Częstotliwość rozpoczynania interakcji według niezależnych obserwatorów, zajęcia na Węgrzech

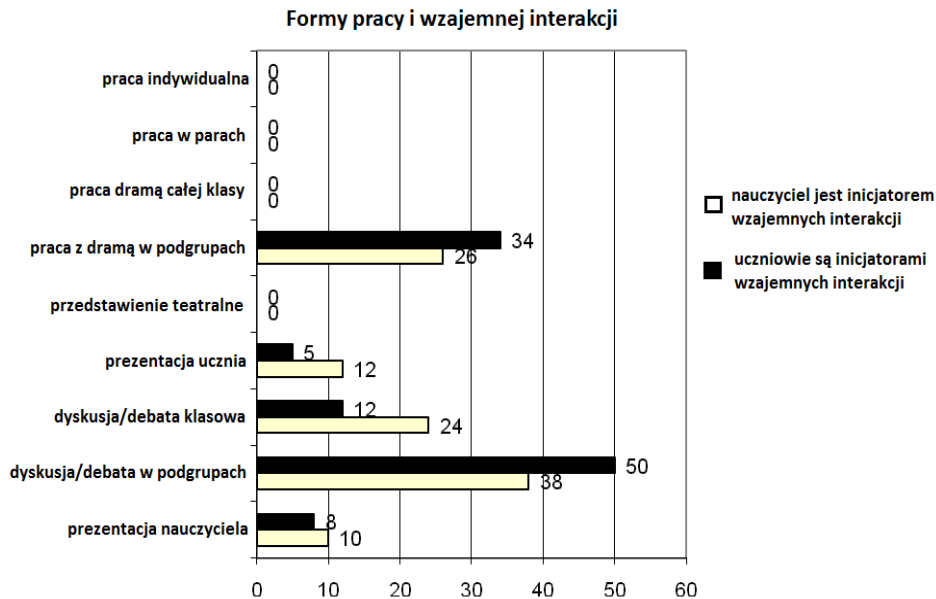


Wykres 22. Kolejność i długość form pracy według niezależnych obserwatorów, zajęcia z Węgier

3. Jednorazowe zajęcia teatru w edukacji, Wielka Brytania, czas trwania:
2 h 5 min.

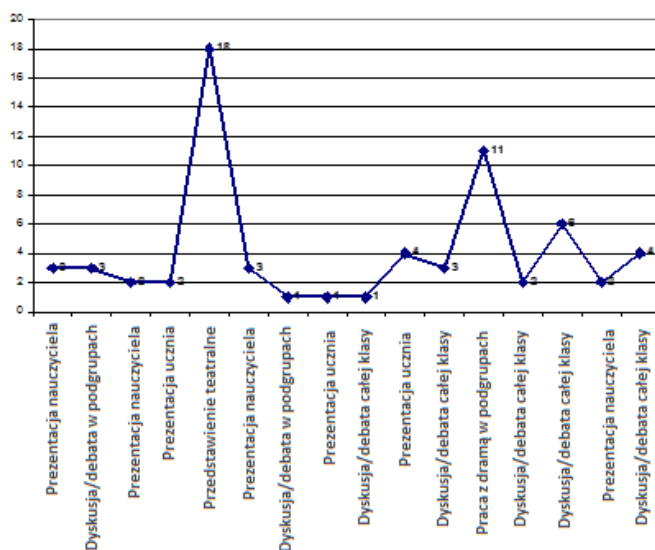


Wykres 23. Częstotliwość różnego rodzaju zajęć teatru edukacyjnego i dramy według niezależnych obserwatorów, zajęcia z Wielkiej Brytanii



Wykres 24. Formy pracy i wzajemnych interakcji. Częstotliwość rozpoczęcia interakcji według niezależnych obserwatorów, zajęcia z Wielkiej Brytanii

Czas (w minutach), kolejność różnych form pracy



Wykres 25. Czas (w minutach) i kolejność różnych form pracy. Kolejność i długość form pracy według niezależnych obserwatorów, zajęcia w Wielkiej Brytanii

Grupy

Jeśli statystycznie utworzymy grupy uwzględniając podobieństwa we wzorach form pracy w trakcie obserwowanych sesji, wyróżnimy pięć różnych grup:

Tabela 10. Grupy obserwowanych czynności

Czynność	Średnia częstotliwość występowania poszczególnych form pracy				
	1	2	3	4	5
Prezentacja nauczyciela	6	2	1	2	1
Prezentacja ucznia	2	0	0	0	1
Przedstawienie teatralne	1	8	1	2	0
Dyskusja/debata klasowa	4	7	2	5	1
Klasowa praca z dramą	2	0	10	4	2
Mała dyskusja grupowa/ debata	1	0	1	3	0
Praca z dramą w małej grupie	2	0	1	2	1
Praca w parach	0	0	1	0	1
Praca indywidualna	0	0	1	0	0
Przerwa w trakcie zajęć	0	0	3	3	1

Uwaga: liczby podane w tabeli są średnimi częstotliwościami występowania poszczególnych form pracy wykonywanej w ramach danej czynności podczas zajęć teatru edukacyjnego i dramy. Nie oznacza to, że wszystkie zajęcia uwzględniające te czynności mają dokładnie taką samą strukturę, lecz po prostu bardzo podobny wzór. Analiza ta koncentruje się jedynie na częstotliwości, ale NIE na sekwencji lub długości.

Wydaje się, że edukacyjny teatr i dramę można podzielić na około pięć różnych rodzajów w zależności od częstotliwości form pracy.

1. Zajęcia opierające się na dominującej roli nauczyciela, w których uwzględniane są również różne elementy interaktywne, zwykle w postaci pracy w małych grupach lub pracy całej klasy (19 z zaobserwowanych zajęć).
2. Zajęcia, w których przeważają naprzemiennie teatr i dyskusja klasowa (5 z zaobserwowanych zajęć).
3. Zajęcia, które w dużej mierze opierają się na pracy klasy z dramą, lecz także na bardzo szerokim zakresie innych form pracy (5 z zaobserwowanych zajęć).
4. Zajęcia, w których używa się wiele różnych form pracy wiele razy, a żadna z nich nie staje się dominująca (26 z zaobserwowanych zajęć).
5. Zajęcia, w których używa się kilku zmian: chociaż na takie zajęcia nie składa się tyle elementów co na inne, to nadal korzysta się w nich z różnorodnych form pracy (55 z zaobserwowanych zajęć).

Dalsze publikacje dotyczące oceny sieci obserwacji

- Bijou, S. W., Peterson, R. F., Harris, F. R., Allen, K. E., and Johnston, M. S. (1969), Methodology for experimental studies of young children in natural settings, *Psychological Record* 19, 177-210.
- Bochner, S. (1979), Designing unobtrusive field experiments in social psychology, in L. Sechrest (ed.), *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Candland, D. K., Dresdale, L., Leiphart, J., and Johnson, C. (1972), 'Videotape as a replacement for the human observer in studies of nonhuman primate behavior', *Behavior Research Methods and Instrumentation* 4, 24-6.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Schulte, D., Arreaga-Mayer, C., Terry, B., and Kamps, D. (1992), Code for Instructional Structure and Student Academic Response: mainstream version (MS-CISSAR), Kansas City, Kan.: Juniper Gardens Children's Project, Bureau of Child Research, University of Kansas.
- Cone, J. D. (1982), Validity of direct observation assessment procedures, in D. P. Hartmann (ed.), *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Coon, D. (1997), *Essentials of Psychology: exploration and application*, Pacific Grove, Cal.: Brooks/Cole.
- Curran, J. P., Beck, G., Corriveau, D. P., and Monti, P. M. (1980), Recalibration of raters to criterion: a methodological note for social skills research, *Behavioral Assessment* 2, 261-6.

- Dubey, D. R., Kent, R. N., O'Leary, S. G., Broderick, J. E., and O'Leary, K. D. (1977): Reactions of children and teachers to classroom observers: a series of controlled investigations, *Behavior Therapy* 8, 887-97.
- Luis M. Laosa: Inequality in the Classroom: Observational Research on Teacher-Student Interactions, *A Journal of Chicago Studies*, Volume 8, Number 1-2 / 51-67.
- Wragg, E.C. (1999): *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge.

B.9. Najważniejsze wnioski wyphywające z analizy opisów zajęć dramowych

Osoby prowadzące każde z badanych zajęć teatru edukacyjnego i dramy zostały poproszone o wypełnienie kwestionariusza samooceny, w którym zawarte było następujące pytanie:

„Jakiego rodzaju metod używasz w trakcie zajęć dramy? Krótko je wymień. Opisz również krótko pedagogiczne, edukacyjne, społeczne i estetyczne cele swojej pracy.(Maksymalnie 1 strona)”

Odpowiedzi na to pytanie w przypadku wszystkich 111 badanych zajęć zostały przeanalizowane za pomocą metod zarówno jakościowych jak i ilościowych. W ten sposób mogliśmy porównać różnice i podobieństwa 111 różnych zajęć teatru edukacyjnego i dramy z dwunastu różnych krajów. O dziwo, znaleźliśmy znacznie więcej podobieństw niż różnic. Kontrastuje to z poprzednimi doświadczeniami z przeprowadzanych badań. W różnych obszarach edukacji znaleźć można o wiele więcej nieścisłości, nieprawidłowości i nieporozumień.

Tabela 11. Charakterystyka wyników poprzednich badań kontra analiza opisów dramy w DICE

Poprzednie wyniki badań	Opis DICE - wyniki analizy
Niezrozumienie podstawowych pojęć	Dobrze zdefiniowane, spójne pojęcia, zgoda co do ich znaczenia
Brak spójnych celów	Spójne, jasno określone cele
Anomalie pedagogiczno-metodyczne	Powszechna znajomość narzędzi pedagogiczno-metodycznych
Brak doświadczeń międzynarodowych	Ciekawość najlepszych działań międzynarodowych, budowanie sieci kontaktów

Analizę rozpoczęto kodowaniem zagadnień tematycznych, wspólne zagadnienia pojawiały się we wszystkich tekstach (kodowanie zostało poparte wykorzystaniem oprogramowania naukowego, Atlas.ti). Na następnym poziomie analizy zagadnienia tematyczne zostały zawężone i umieszczone w dziesięciu głównych kategoriach. Częstotliwość pojawiania się tych zagadnień w opisach dramy ukazuje ogólny „prestż” poszczególnych kwestii - zgodnie z autorami oryginalnych tekstów kwestię, która po-

jawia się najczęściej uważa się za najważniejszą. Tak więc można stwierdzić, że o wiele więcej nacisku kładzie się na teoretyczne zagadnienia dotyczące dramy (cele, treść, wyniki), niż na takie kwestie jak ocena przedstawienia dzieci i rozpowszechnianie ich doświadczenia (wycieczki krajowe i międzynarodowe).

Tabela 12. Kwestie wspólne dla wszystkich opisów dramy

Główne kwestie	Częstotliwość występowania
1. Cele edukacyjnego teatru i dramy	98
2. Centrum edukacyjnych działań teatralno-dramowych	78
3. Metody stosowane w pracy z teatrem i dramą	80
4. Wyniki pracy z edukacyjnym teatrem i dramą	61
5. Treść pracy z edukacyjnym teatrem i dramą	54
6. Konsekwencje pracy z edukacyjnym teatrem i dramą	44
7. Charakterystyka uczestniczących dzieci	28
8. Wyjazdy krajowe	18
9. Wyjazdy międzynarodowe	7
10. Ocena dzieci	3

Tabela 13. Pojawianie się głównych kwestii (patrz wyżej) w krajach (X: kwestia pojawiła się, nie ma związku z częstotliwością występowania)

Kraje	Główne zagadnienia									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Czechy	X	X	X	X	X	X			X	
Węgry	X	X	X			X		X	X	X
Holandia	X	X		X	X		X			
Norwegia	X	X	X	X	X			X	X	
Palestyna	X	X		X	X	X	X			X
Polska	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Rumunia	X	X	X			X	X	X		
Serbia	X	X	X		X				X	
Słowenia	X	X	X		X	X	X	X	X	
Szwecja	X	X	X			X	X		X	
Wielka Brytania	X	X	X							
Razem	11	11	9	5	7	7	6	4	7	3

Poniżej znajdują się zwięzłe opisy dziesięciu najczęściej pojawiających się tematów we wszystkich grupach. Uderzające jest, że opisy zupełnie odmiennych zajęć dramy mają wspólne cechy, a przeciwstawne opinie pojawiają się jedynie w bardzo niewielu przypadkach. W oparciu o dotychczasowe doświadczenia badacza przeprowadzającego tę analizę można stwierdzić, że taka jednomyślność dotycząca tak pokażnej próby badawczej jest wyjątkowo rzadka i pokazuje podobny sposób myślenia specjalistów teatru i dramy, niezależnie od stosowanych metod czy narodowości.

Uwaga: analiza ta ściśle skupia się na tekstach pisanych przez specjalistów teatru i dramy. Analiza jest podsumowaniem tego, co najczęściej pojawia się w tekstach zinterpretowanych przez niezależnego badacza.

Cel i przedmiot działań teatru edukacyjnego i dramy

Zgodnie z opisami dramy stworzenie bezpiecznego środowiska dla młodzieży, w którym może się ona swobodnie zachowywać, jest podstawą owocnej pracy. Na przykład młodzi Palestyńczycy, którzy zostali wychowani w traumatycznym środowisku okupacji wojskowej, najazdu oraz strachu przed wojną oraz którzy doświadczyli straty bliskich, odnajdują solidarność i uczą się pracować na rzecz wspólnego celu poprzez stworzenie nowej, wyobrażonej rzeczywistości, z którą wszyscy członkowie grupy mogą się utożsamić.

Działalność teatru edukacyjnego buduje zaufanie poprzez tworzenie poczucia wspólnoty i identyfikacji z grupą. Dzieci doświadczają mocy współpracy i wspólnego tworzenia. Zdobywają doświadczenie w rozumieniu problemów i poglądów innych. Działalność teatru edukacyjnego i dramy zwiększa pewność siebie dzieci oraz ich zdolność do dialogu.

Niektórzy prowadzący zajęcia używają teatru edukacyjnego i dramy w celu skonfrontowania stereotypów ról w grupie. Teatr edukacyjny i drama stawia wyzwanie powszechnym przekonaniom dotyczącym pokazywania sobie swojego statusu oraz pomaga rozróżnić pomiędzy faktami a wytworami społecznymi. Poprzez oferowanie nowego spojrzenia na to, jak relacje w danej społeczności oparte są na własnych wyobrażeniach, repertuar zachowań młodych ludzi rozwija się i tym samym zmniejsza werbalną lub cielesną przemoc w szkole.

Celem pedagogicznym jest, aby jednostka w grupie miała możliwość dorastania jako osoba, uzyskania wiary w siebie, poprawiania swojego zdrowia społecznego oraz znalezienia własnej estetyki ekspresji. Cele pedagogiczne istnieją po to, aby umożliwić młodym ludziom tworzenie procesu osobistego rozwoju, zdobywanie emocjonalnego i intelektualnego doświadczenia, rozwijanie wyobraźni, dowiadywanie się jak rozwiązywać problemy i brać pod uwagę opinie innych, zyskanie poczucia własnej wartości, pracę nad umiejętnościami werbalnymi i umiejętnością uważnego słuchania oraz po to, aby zachęcać do pozytywnych interakcji społecznych.

Za pomocą działań teatru edukacyjnego i dramy dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej mogą doświadczyć aspektów przynależności do konstruktywnej grupy. To członkostwo w grupie pozwala uczestnikom myśleć o przejmowaniu odpowiedzialności za siebie i innych, a w rezultacie o rozwijaniu własnej samodzielności i niezależności. Główny nacisk jest kładziony na tworzenie wspólnoty, w której kreatywność i przynależność do grupy są równie ważne.

W opinii ekspertów norweskich teatr edukacyjny i drama skupia się na postępie w zakresie umiejętności społecznych i moralnych jednostki. Rozwijają sprawność fizyczną i umysłową oraz umiejętności komunikacyjne. Uczniowie mogą dowiedzieć się czegoś o własnych opiniach i poglądach innych (osób). Mają szansę doświadczyć różnych typów komunikacji międzyludzkiej. Uczą się współpracy oraz pracy nad wspólnym przedsięwzięciem. Głównym plusem jest doświadczenie własne (jednostki).

Treść działań teatru edukacyjnego i dramy

Zgodnie z opisem dramy istnieją dwa najbardziej popularne rodzaje treści teatru edukacyjnego i dramy. Pierwszy rodzaj obejmuje przedsięwzięcia, w których używa się wyobrażonych ram opowieści, w obrębie których uczestniczące dzieci mogą tworzyć i wymyślać sposoby komunikowania swoich myśli i uczuć poprzez znajdowanie sposobów ich przedstawiania i opisywania. Dla przykładu, w ramach jednego projektu uczestnicy są przedstawieni jako postaci z fikcyjnego kraju, z którego chcą uciec. Zostają zabrani w podróż z jednym z nauczycieli-aktorów, który kieruje lotem. Tego typu zajęcia mają zwykle temat proponowany przez grupę lub przygotowany przez nauczyciela. Tematy pochodzą z życia codziennego lub literatury.

Drugi typ to przedsięwzięcia, które są bezpośrednio związane z przedmiotami szkolnymi i oparte na wymaganiach programowych bądź szczególnych problemach lub zagadnieniach. Na przykład serbski nauczyciel dramy opisał jak tamtejsze warsztaty teatralne związane są z regularnym programem nauczania języka ojczystego i literatury w pierwszej klasie liceum. („Analiza strukturalna tradycyjnego wiersza autorstwa Banović’a Strahinja. Zadania badawcze służące analizie postaci Banović’a Strahinja – znaczenie i funkcja postaci, wykazywanie artystycznych sposobów działania w procesie tworzenia postaci, kultura ekspresji: Jak wyobrażam sobie Banović’a Strahinja’ę, jak wyobrażają go sobie krytycy literatury, wprowadzenie technik badań naukowych i korzystanie z tak zwanych podstawowych i drugorzędnych zasobów (dla)uczniów”).

Metody stosowane w działaniach teatru edukacyjnego i dramy

W większości opisów dramy wymieniane są te same metody stosowane podczas zajęć teatru edukacyjnego i dramy. Wśród wielu przytoczonych metod następujące pojawiają się najczęściej:

- dialog – jako najprostszy sposób odgrywania roli, przyjmowanie perspektywy, która angażuje wszystkich uczniów, rozwija wyobraźnię, krytyczne myślenie i empatię;

- wywiad – rozmowa z określonymi postaciami w formie fikcyjnego reportażu w mediach, konferencji prasowej lub badań opinii publicznej;
- listy - jako opowieści z perspektywy postaci i reakcja na określone zdarzenie lub sytuację dramatyczną;
- improwizacja – wdrażanie możliwych rozwiązań spontanicznie omawianych otwartych problemów, które są sformułowane w taki sposób, aby pobudzić ciekawość i niepewność;
- „Rzeźba” – zamrożona forma ekspresji dotycząca stanu emocjonalnego, nastawienia lub reakcji na określone zdarzenie czy sytuację, wyrażana samodzielnie, w parach lub w zespole
- „Rzeźby” mogą być tworzone poprzez kształtowanie dotykiem, demonstracją (odbicie/lustro) lub przez podanie ustnych instrukcji.

Polski przykład warsztatów dramy pokazuje użycie szerokiej gamy narzędzi pedagogiczno-metodycznych. Typowa sesja zaczyna się od ćwiczeń na rozgrzewkę i ćwiczeń koncentracji. Obejmują one proste schematy ruchowe (rozciąganie, odbicie/lustro, pantomimy i taniec), oddychanie, nucenie lub śpiewanie, gry na reakcję, burzę mózgow, improwizację z rekwizytami, emocjami lub prostymi sytuacjami. Uczniowie pracują samodzielnie, a następnie w parach bądź w małych lub dużych grupach. Część refleksyjna warsztatu ma postać uporządkowanej dyskusji lub wykorzystuje się w niej symboliczne techniki teatralne takie jak tunel myśli, rola na ścianie, stop-klatka z bąbelkami.

Istnieje tylko kilka opisów dramy dotyczących wykorzystania bardziej tradycyjnych form nauczania i uczenia się. Na przykład opis słoweński: „Zaczynamy od ćwiczeń czytania przy stole. Tutejsi aktorzy biorą udział w szkole czytania i dramaturgicznej analizie sztuki. Kiedy już czują się pewnie w wymowie i akcencie i są zapoznani z melodią zdań, przechodzimy do sceny. W tym momencie ważne jest pojęcie pracy zespołowej, ponieważ zachodzi wówczas potrzeba zarządzania działaniami oraz główną częścią produkcji”.

Ocena dzieci

W opisach dramy istnieją tylko trzy uwagi dotyczące wykonania dzieci. Palestyński sposób dokonywania oceny pokazuje, że indywidualny wkład dzieci jest stymulowany i pochwalany. W dzienniku ocen nauczyciel zbiera informacje zwrotne od dzieci, aby sprawdzać przebieg tworzenia się własnego wkładu i go stymulować. Nauczyciele oferują więcej uwag na temat stylu, czasami trzeba pracować nad scenami i odgrywać je ponownie w celu uzyskania dalszych opinii zwrotnych.

Charakterystyka dzieci uczestniczących w działaniach edukacyjnego teatru i dramy

Dzieci uczestniczące w działaniach edukacyjnego teatru i dramy wykazują więcej inicjatywy i są bardziej twórcze, jeśli chodzi o realizację zadań w szkole niż ich rówieśnicy nieuczestniczący w takich zajęciach. Poprzez edukacyjne techniki dramy uczeń odkrywa sam/a przed sobą i dzieli się z innymi swoimi wszystkimi umiejętnościami, wiedzą i obszarami o szczególnym znaczeniu. Metoda polega na wspólnej pracy, która pozwala

porównać oferowane rozwiązania tych samych problemów i działać na rzecz wspólnej prezentacji. Dzieci doceniają nadawanie struktury ich pracy, dyscyplinę oraz współpracę.

Niektórzy nauczyciele prowadzący zajęcia dramy twierdzą, że po publicznych wystąpieniach dzieci są pełne energii oraz entuzjazmu i że mają chęć kontynuowania doświadczeń związanych z teatrem. Nauczyciele dostrzegają wiele pozytywnych zmian w osobowościach dzieci, które stają się bardziej pewne siebie, są bardziej otwarte na innych, bardziej tolerancyjne i chętne do współpracy. W miarę jak czują jak to jest być częścią grupy, ich wrażliwość społeczna i zdolność do współpracy rozwijają się. Uczą się, jak wyrażać siebie oraz doświadczają uznania dla swojej pracy. Uczą się, że ich decyzje pociągają za sobą konsekwencje oraz doświadczają bycia odpowiedzialnym za siebie i za grupę.

Wyniki i skutki działalności edukacyjnego teatru i dramy

Dzieci doświadczają mocy współpracy i wspólnego tworzenia, co powoduje wzrost poczucia własnej wartości, odpowiedzialności zbiorowej, dumę oraz poczucie własnej skuteczności. Uczestnicy są w stanie zrozumieć sytuację życiową innych ludzi poprzez identyfikację i zaangażowanie w tego typu sytuacje. Działalność edukacyjnego teatru i dramy daje również młodzieży możliwość eksperymentowania z rolami i normami dotyczącymi płci. Poprzez dramę mają okazję doświadczyć, jak to by było, gdyby byli kimś innym. Ponadto zdobywają doświadczenie artystyczne i sami stają się twórczy.

Poprzez doświadczenie zdobywane w czasie edukacyjnych zajęć dramy, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi także są w stanie rozwijać swoje sposoby ekspresji i komunikacji. Z zastosowaniem technik komunikacji niewerbalnej takich jak gest, ruch, taniec i kukiełki, mogą osiągnąć widoczne rezultaty. Pozytywne doświadczenia, których nabywają na scenie biorąc udział w przedstawieniu podnoszą ich poczucie własnej wartości.

Rumuńska przewodnicząca projektu podsumowała swoje doświadczenia w następujący sposób: „Dzieci nauczyły się wchodzić w interakcje z publicznością i wprowadzać humor w temat, potem kontynuowały rozwijanie własnych umiejętności komunikacyjnych i twórczych. Grając razem docieramy do twórczego wyrażania siebie. Zespoły rozwiązują konflikty i bardziej wydajnie pracują. Nauczyciele twierdzą, że uczestnicy warsztatów zapamiętują większość rozpowszechnianych informacji, a wychowawcy klas odnotowują podwyższony poziom komfortu i skuteczności. Ponadto słownictwo i działania, które rozwinęliśmy w celu wspólnego tworzenia są szczególnie przydatne w szkołach”.

Rozpowszechnianie wyników: wyjazdy krajowe i międzynarodowe

Działania edukacyjnego teatru i dramy zazwyczaj odbywają się w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, a uczniowie mają możliwość pracy w jednorazowo utworzonych grupach lub w grupach pracujących regularnie. Niektóre z grup regularnych są zorganizowane dla stworzenia krótkiego występu na imprezie szkolnej lub spotkaniu regionalnym czy festiwalu teatralnym, przy czym niektóre grupy

regularnie uczestniczą w narodowych dziecięcych festiwalach teatralnych dla dzieci i festiwalach młodzieżowych.

Niektóre grupy teatru edukacyjnego i dramy starają się wspierać wymianę młodzieży w obrębie krajów europejskich i pozaeuropejskich. Podczas gdy cele wymiany młodzieży mogą się różnić, głównym zamierzeniem jest umożliwienie młodzieży kontaktowania się między sobą poprzez działania teatralne. Te same powody wymienione są również przez tych nauczycieli i prowadzących, którzy starają się motywować i wspierać uczestnictwo swoich uczniów w międzynarodowych festiwalach teatralnych.

Tabela 14. Konkretne przykłady głównych celów, centrów skupienia i metod pracy podczas zajęć edukacyjnego teatru i dramy w poszczególnych krajach (w oparciu o nadesłane opisy dramy)

Kraj	Konkretne przykłady celów działalności teatru edukacyjnego i dramy	Konkretne przykłady centrum skupienia działalności teatru edukacyjnego i dramy	Konkretne przykłady stosowanych metod
Czechy	Rozwijać zmysły, współpracę i umiejętności wchodzenia rolę; zaakceptować reguły gier, rozwijać umiejętności oceny	Doświadczenie różnych typów komunikacji międzyludzkiej, uczenie się współpracy i pracy nad wspólnymi projektami	Wyrażanie siebie poprzez gest, ruch, bliskość, postawę, pantomimę, zdjęcie, pracę z opowieścią, przedstawienie/wykonanie wymyślanie opowieści, odgrywanie ról, adaptacja sceniczna krótkiego tekstu, ocena pracy, samoocena
Węgry	Rozwijać umiejętności społeczne i obywatelskie (np. tolerancję, empatię) oraz umiejętności komunikacyjne, wzmocnić spójność grupy	Myślenie o koncepcjach moralnych i społecznych (np. odpowiedzialności, wolności) oraz o zagadnieniach (np. komunikacji wewnątrz rodziny); radzenie sobie z konfliktami, zwiększenie samodzielności	odgrywanie ról, teatr w zajęciach edukacyjnych, drama w zajęciach edukacyjnych, dyskusja z uczestnikami na temat zajęć, refleksja nad zajęciami wraz z nauczycielem improwizacja, rozwój umiejętności, próby, tworzenie spektakli, festiwale, wycieczki
Holandia	Stymulować dzieci do wstawiania się za sobą i łączenia się ze sobą, zwiększać pewność siebie, rozwijać zdolność do przejmowania inicjatywy	Uczenie się, aby być w stanie pokazać własną indywidualność, nauczyciele pomagający dzieciom ufać, że niezależnie co grają, robią to dobrze	Spektakl powstaje w procesie improwizacji, który zaczyna się improwizacjami teatralnymi opartymi na własnym doświadczeniu nacisku grupy, chęci bycia jej częścią (poczucie przynależności) oraz na tym, jaki ma to wpływ na grających. Badania eksperymentalne oparte na improwizacji przeprowadzono na podstawie uczucia frustracji, poczucia

			bezpieczeństwa i potrzeby bycia częścią grupy jako częścią własnej tożsamości
Norwegia	Dokonać analizy zagadnień z różnych punktów widzenia	Bycie w stanie zrozumieć sytuację życiową innych ludzi poprzez identyfikację i zaangażowanie w takie sytuacje	Obramowanie we wspólne cechy, pisanie pamiętników, wywiady/przesłuchania, filmy dokumentalne (w trakcie przedstawienia), osłona specjalisty, praca z obrazami/wizjami, głosy w głowie, zadawanie pytań, kwestie do debaty tworzenie zdjęć, improwizacja i odzwierciedlenie
Palestyna	Znaleźć solidarność i pracować na rzecz wspólnego celu	Zwiększenie pewności siebie dzieci i zdolności do dialogu	Gry w grupach dla zabawy, wprowadzanie bezpieczeństwa wspólnej pracy w grupie. Wszyscy uczestnicy poproszeni są o dodanie osobistych emocjonalnych elementów do swoich postaci poprzez opowiadania i osobisty „bagaż” w wyobrażonej rzeczywistości. Praca w parach w celu skupienia się na koncentracji i współpracy (wydłużenie skupienia krótkofalowego) Praca w małych grupach z improwizacją scen i / lub z opowiadaniem historii – ćwiczenie zbiorowe. Ocena i refleksje dnia (z roli)
Polska	Szacunek dla różnorodności; współpraca; twórcza praca grupy	Konfrontowanie stereotypów uczniów dotyczących ról w obrębie grupy; stawianie wyzwania wspólnym przekonaniom	Ćwiczenia na rozgrzewkę oraz ćwiczenia na koncentrację (rozciąganie, mirroring (lustro), pantomimy lub taniec), oddychanie, nucenie lub śpiewanie, szybkość reakcji, burza mózgów, improwizacja z rekwizytami, emocjami i prostymi sytuacjami. Uczniowie pracują samodzielnie, a następnie w parach, w małych lub dużych grupach. W refleksji wykorzystuje się formę zorganizowanej dyskusji lub symboliczne techniki dramowe (np. tunel myśli, rola na ścianie, stopklatka z bąbelkami).
Rumunia	Zwiększyć pewność siebie i zdolność do podjęcia odpowiedzialności, bycie otwartym i tolerancyjnym wobec	Wyrażanie się twórczo poprzez wspólne granie, pokazywanie, że zespoły rozwiązują konflikty i pracują bardziej wydajnie niż	Najpierw wykonywana jest rozgrzewka z użyciem ruchu, mówienia i relaksacji. Wszyscy krótko się przedstawiają; ćwiczenie grupowe przełamujące lody, dynamiczna gra zwiększająca zainteresowanie i poprawiająca atmosferę. Skupiamy się

	innych; współpraca	jednostka	wtedy na pojedynczych osobach i angażujemy w gry dotyczące zmysłów, mówienia, koncentracji i wyobraźni. Następnie przychodzi potrzeba konkurencji i kończymy ćwiczeniem budującym grupę
Serbia	Stworzyć okazję do budowania nowego rodzaju relacji między dziećmi i nauczycielami	Badanie możliwości pracy nad programem nauczania, które są innowacyjne, twórcze oraz umożliwiające aktywne uczestnictwo ucznia	Wstępne ćwiczenia, gry, dyskusje. - Uczniowie w roli - Nauczyciel w roli / Nauczyciel jako narrator - Grupowe prezentacje w roli - Ruch / Poruszanie się w przestrzeni - Zamrożenie / wizje grupy - Mowa i ruch / Postaci - Sceny / stylizowany ruch - podążanie za opowieścią narratora - Wystąpienie/Przemowa chóru - Ćwiczenia końcowe, gry, refleksja
Słowenia	Wesprzeć rozwój osobisty i pozytywną samoocenę, rozwijać wyobraźnię, uczyć się rozwiązywać problemy, zachęcać do pozytywnych interakcji społecznych	ćwiczenia pamięci, logicznego myślenia oraz rozwój umiejętności społecznych	Przełamywanie lodów, nauka imion i dynamiczne gry grupowe; dramaturgiczna analiza sztuki; gry towarzyskie, gry dotyczące wiedzy, gry zaufania i gry w parach, ćwiczenia improwizacji
Szwecja	Zbudować i budować zaufanie, zwiększyć koncentrację	Wykorzystanie umiejętności i pragnień jednostek oraz ich wzmocnienie, budowanie pozytywnych koncepcji własnego ja	Różne gry, ćwiczenia i rozgrzewki, gry improwizacji/ćwiczenia teatralne, zabawy ruchowe, ćwiczenia wspólne oraz ćwiczenia koncentracji
Wielka Brytania	Pomóc młodym ludziom odnaleźć swoje miejsce w ciągle zmieniającym się społeczeństwie poprzez twórczy proces poszukiwań i refleksji	Rozwój w zakresie „odczuwania zrozumienia” uczniów, zarówno wobec siebie, jaki i osób, z którymi współpracują	Zastosowanie teatralno-dramowej mieszanki metodycznej. Praca z dramą to praca z jedną klasą w danym momencie dla zmaksymalizowania relacji uczeń/aktor-nauczyciel. Wszystkie warsztaty i elementy przedstawienia są całkowicie zintegrowane. Tradycyjne konwencje są związane z wykorzystaniem ramy, roli i zadania wraz z nowymi pojęciami Bondiana takimi jak Miejsce, Centrum, Zdarzenie Dramowe i Niewidzialny Obiekt

Tabela 15. Główne cele wymienione w prawie wszystkich opisach dramy; cechy dzieci w opisie specjalistów edukacyjnego teatru i dramy

Cel	Wynik
Wsparcie współpracy, twórcza praca grupy i praca na rzecz wspólnego celu	Twórczy, pomocni, entuzjastyczni współpracownicy
Rozwijanie umiejętności komunikowania się i technik argumentacji oraz bycie otwartym na opinie innych	Skuteczna komunikacja
Budowanie kompetencji społecznych, tolerancji, empatii, solidarności, promowanie pozytywnych interakcji społecznych, budowa zaufania wśród dzieci	„Agenci nadziei i zmian”, empatyczne jednostki
Zwiększenie pewności siebie, poczucia własnej wartości, wspieranie rozwoju osobistego	Ludzie z pozytywnym obrazem siebie
Bycie w stanie podjąć odpowiedzialność, nauczenie się rozwiązywania problemów, przejmowanie inicjatywy	Inicjatorzy mający własne pomysły

Grupy

Wszyscy prowadzący zajęcia teatralno-dramowe zostali poproszeni o wskazanie głównych celów swoich zajęć oraz ich stopnia ważności. Zaproponowano pięć opcji w skali 1–5.

Jeśli statystycznie stworzymy grupy, których cele zajęć są podobne, to wyróżnimy cztery różne grupy (tabela 16).

Tabela 16. Grupy opisów zajęć dramy

Grupa	Średnia punktów			
	1	2	3	4
14. Tworzenie dzieł artystycznych	3	1	2	4
15. Rozwijanie społecznych kompetencji uczniów	5	5	5	5
16. Uczenie uczniów o dramie	4	2	5	3
17. Dowiedzenie się czegoś na temat określonej tematyki lub dziedziny przy użyciu dramy	5	1	2	3
18. Rozwijanie kreatywności i umiejętności myślowych uczniów	5	5	5	5

Uwaga: liczby podane w tabeli to średnie oceny dla danej grupy. Nie oznacza to, że wszystkie zajęcia należące do danej grupy mają dokładnie taką samą strukturę, a jedynie bardzo podobny schemat.

Ważne jest również, aby pamiętać, że dla wszystkich prowadzących zajęcia, niezależnie od tematyki, programu czy narodowości, **najważniejsze jest, że zajęcia rozwijają kompetencje społeczne uczniów, ich kreatywność i umiejętności myślenia**. Prawie wszystkich 111 osób prowadzących zajęcia zdobyło 5 w ramach obu tych celów.

Jednakże biorąc pod uwagę pozostałe cele, te cztery grupy można podzielić w następujący sposób:

1. Zajęcia, w których używa się działań teatru edukacyjnego i dramy do nauki o dobrze zdefiniowanej tematyce, np. zajęcia Teatr w Edukacji (55 zajęć)
2. Zajęcia, które są mniej związane z każdym z pozostałych trzech celów, np. seria gier komunikacyjnych (6 zajęć)
3. Zajęcia, w których duży nacisk kładziony jest na umiejętności teatralne, np. improwizacja (14 zajęć)
4. Zajęcia, w które większy nacisk kładziony jest na tworzenie dzieła artystycznego, np. teatr w wykonaniu uczniów (31 zajęć)

B.10. Oceny opisów przedstawień dramowych wykonane przez ekspertów zewnętrznych

Dwóch ekspertów znanych i cenionych na arenie międzynarodowej – Cecily O'Neill (UK) i Gretta Berghammer (USA) zostało poproszonych o wstępne oceny wszystkich opisów dramy badanych zajęć edukacyjnego teatru i dramy. Prowadzący badania zostali poinformowani, kim są zewnętrzni asesorzy. Asesorzy zostali poproszeni o ocenę wszystkich 111 zajęć w zakresie pięciu podstawowych kompetencji oraz do oceny ich skuteczności w skali od 1-10.

Ze szczegółowej analizy statystycznej ich ocen wynika, że

- Istniał bardzo wysoki stopień korelacji między pięcioma kompetencjami według obydwu asesorów. Dlatego też zajęcia otrzymujące wysoki wynik w zakresie jednej kompetencji miały tendencję do uzyskania wysokiej oceny w zakresie wszystkich kompetencji, natomiast zajęcia uzyskujące mniej punktów miały niższy wynik w zakresie wszystkich kompetencji.
- Z tego powodu przewidzieliśmy „średnią ocenę wydajności” dotyczącą wszystkich zajęć dla obu asesorów. Istnieje bardzo istotna korelacja między średnimi wynikami ($r = 0,54$, $p < 0,001$) obydwu asesorów. Oznacza to, że zajęcia zostały ocenione w podobny sposób przez obydwu ekspertów na podstawie pisemnych opisów. Potwierdza to hipotezę, że oceny nie są wyłącznie subiektywne, ale również obiektywne.
- Podczas, gdy jeden asesor zaznaczał wyniki na pełnej skali (1–10), drugi używał jedynie górnej połowy (5–10). Jednakże mimo użycia innego zakresu wyników, obydwójce rozróżnili pomiędzy lepszymi, słabszymi i przeciętnymi zajęciami.
- Asesorzy zostali poproszeni o oszacowanie zaufania do rzetelności ich oceny w skali od 0-100 dla każdego programu zajęć dramy. Średnia ocena programu jest uderzająco silnie skorelowana z pewnością oceny (ekspert A: $r = 0,82$, $p < 0,000$; ekspert B: $r = 0,91$, $p < 0,000$). Więc im bardziej szczegółowy był opis,

tym bardziej przekonana do tego była asesorka i oceniała go lepiej. Należy zatem pamiętać, że w przypadku przedstawiania programu zajęć z dramy asesorowi z zewnątrz (np. przy ubieganiu się o dotację), szczegółowy opis programu jest bardzo korzystny.

Pani Cecily O'Neill przedstawiła sprawozdanie, które stanowi cenne jakościowe uzupełnienie wyników ilościowych. Poniżej prezentujemy fragmenty raportu.

Ocenianie skuteczności tak wielu różnych programów zajęć teatru edukacyjnego i dramy okazało się ciekawym i trudnym zadaniem. Opisy przedstawione przez nauczycieli i animatorów różniły się ogromnie – od kilku linijek do kilku stron, więc przydział wartości liczbowej do programu na podstawie tych opisów było czasami bardzo trudne. Ale kompleksowa budowa badania powinna zapewnić konstruktywne wyniki badań, dzięki innym środkom i obserwacjom.

Ogólnie, wyniki nie są zaskakujące. Jako, że drama jest w istocie formą dialogu, ćwiczenia z elementami dramy będą wspomagać werbalne i towarzyskie interakcje. Wyniki pierwszej z sześciu badanych umiejętności – porozumiewanie się w języku ojczystym – są na ogół pozytywne. Na zajęciach z dramą uczestnicy słuchają i odpowiadają. Wyrażają, doceniają i interpretują uczucia i reakcje własne oraz innych osób w obrębie bezpieczeństwa hipotetycznych sytuacji. Takiego rodzaju wymianę werbalną cechuje pewna wolność, która podczas zwykłych interakcji w klasie jest rzadka.

Podobnie jest z trzecią umiejętnością. Uczestnicy zajęć z dramy negocjują i komunikują się ze sobą, w małych i dużych grupach. Przyjmują różne role i perspektywy, ponieważ na tychże zajęciach poznają różne punkty widzenia. Niezwykle istotna jest współpraca, podobnie jak konieczność przezwyciężenia frustracji i konstruktywne podejście do złożonych problemów. Jest niemal nieuniknione, że poprzez zajęcia krzewione będą kompetencje społeczne. Warto zauważyć, że nawet bez dowodów przedstawionych przez badania dynamiczne, są to dwie umiejętności, które nauczyciele dramy chcą rozwijać.

Umiejętność uczenia się to być może kompetencja najtrudniejsza do oceny. Dokumentacja nie dawała zbyt wielu odnotowań tej umiejętności. Można przypuszczać, że w miarę jak uczniowie zdobywają, przetwarzają i przyswajają nowe umiejętności w dramie, tak samo są skuteczni w zarządzaniu własną nauką. Uczniowie pracują wówczas wytrwale i są skupieni, często wykazując te cechy, które uprzednio nie występowały. Kolejne spodziewane efekty to uczenie się od innych i dzielenie się tym, czego sami się nauczyli.

Tam gdzie kompetencje obywatelskie można ocenić na podstawie dokumentów, dane wskazują, że to praca różnych zespołów Teatru w Edukacji krzewi dane kompetencje. Cele i metody tych trup często skupiają się na problemach dotyczących społeczności. Uczestnicy biorą udział w krytycznej i twórczej refleksji na temat takich zagadnień jak: tolerancja, różnorodność i demokracja, promowana jest też umiejętność podejmowania decyzji.

Inna kompetencja, która była trudna do zmierzenia to informacja, do jakiego stopnia praca w dramie promuje wykazywanie inicjatywy i przedsiębiorczość. Prawdą jest, że praca zachęca uczestników do wcielania pomysłów w czyn i planowania pracy, aby osiągnąć

pożądany efekt, na przykład podczas przedstawienia; kilka dokumentów wyraźnie to wykazuje. Uczniowie, którzy biorą udział w interakcji z rodzicami i publicznością wykazują inicjatywę. Niektóre z umiejętności i postawy, które są związane z tą kompetencją – motywacja, przywództwo, planowanie, organizowanie, komunikowanie, ocenianie – są z pewnością promowane poprzez branie udziału w zajęciach dramy i teatru.

Jak wynika z dokumentów silnie promowane są umiejętności i postawy dotyczące świadomości kulturowej i ekspresji. Ponownie, tego należy się spodziewać, ponieważ drama jest sama w sobie medium kulturowym. Wiele dokumentów podkreśla kreatywność i wyrażanie siebie jako wyraźne cele, a przedstawienia dla rodziców i społeczności, a także udział w lokalnych, krajowych i międzynarodowych festiwalach, są oczywiście cennym elementem pracy.

Ogólnie, zadowalającym wnioskiem jest to, że tak wiele różnych kultur europejskich odnajduje w Dramie i Teatrze w Edukacji podejście warte uwzględnienia w zapewnionych programach nauczania. Większość nauczycieli dramy pracujących w szkołach wskazuje, że kreatywność, rozwój osobisty i kompetencje społeczne są ich najważniejszymi celami, podczas gdy facylitatorzy pracujący w Teatrze w Edukacji dążą do rozwijania wśród uczestników poczucia odpowiedzialności i współpracy. Stworzenie artystycznego dzieła nie zawsze jest traktowane jako najważniejszy cel.

[...] bardzo pokrzepiająca jest obserwacja, że nauczyciele i facylitatorzy z całej Europy i poza jej granicami korzystają z dramy i teatru w celu ożywiania swoich zajęć, promowania kreatywności i wyobraźni, zachęcania do osobistych i społecznych przemian i dawania uczniom poczucia siły, odpowiedzialności i zaangażowania w obrębie ich pracy.

B.11. Zależności między różnymi elementami badań ilościowych i przykład: co sprawia, że program teatru edukacyjnego i dramy jest lepszy?

Ten rozdział stara się wyjaśnić, co sprawia, że projekt badawczy DICE jest unikalny i dlaczego twierdzimy, że wszystkie powyższe wyniki stanowią mniej niż 1% wszystkich wyników badań.

Do tego momentu omawialiśmy różne części badań oddzielnie. Wszystkie omówione powyżej ilościowe narzędzia można ze sobą powiązać, a ich relacje mogą być zbadane tak, aby można było spojrzeć na relacje między jakimikolwiek częściami:

- kwestionariuszy samooceny studentów,
- kwestionariuszy nauczycieli,
- opisów zajęć z dramy,
- obserwacji,
- oraz zewnętrznych ocen.

Oto dwa przykłady: możliwe jest zbadanie czy te programy, które zostały ocenione wysoko (zewnętrzna ocena), są dominujące na zajęciach wśród małych grup (obserwacja), mają większy wpływ na umiejętność komunikowania się uczniów (kwestionariusze studentów), czy też nie. Można też stwierdzić, czy ci uczniowie, którzy nie uczestniczyli

wcześniej w jakichkolwiek zajęciach z dramy (kwestionariusz uczniów) są wyżej oceniani przez nauczycieli (ankieta dla nauczycieli), po tym, jak uczestniczyli w wielu młodzieżowych warsztatach teatralnych (opis zajęć z dramy).

Ponadto, te same analizy można zastosować na dowolnym podzbiórze całej próby, np. tylko polscy uczniowie, czy tylko dziewczęta, lub tylko uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej, lub tylko uczniowie, lub nawet tylko 14-letnie polskie dziewczęta uczęszczające do szkoły specjalnej.

Biorąc pod uwagę, że u jednego ucznia mierzy się 1,080 zmiennych, a wszystkie są ze sobą powiązane, oraz biorąc pod uwagę, że próbka jest wyjątkowo duża i bogata, możliwości zadawania pytań są nieograniczone. Jedynym ograniczeniem jest to, czym praktycy i politycy są zainteresowani. Mam nadzieję, że baza danych DICE będzie stanowić cenne źródło odpowiedzi na wiele pytań, jak te w najbliższej przyszłości, a my będziemy mieli okazję dowiedzieć się jak najwięcej na temat oddziaływania teatru edukacyjnego i dramy, oraz pomóc w projektowaniu bardziej skutecznych programów.

Spójrzmy na bardzo uproszczony przykład działania bazy danych DICE, którą można wykorzystać do większego zrozumienia funkcjonowania zajęć teatru edukacyjnego i dramy.

Można zauważyć, że oceny nauczycieli odnotowały wzrost *średnio* dla wszystkich pięciu kompetencji, a wzrost ten jest zawsze wyższy w przypadku grupy badawczej, niż w grupie kontrolnej. Ale co stoi za tym wzrostem? Czy oceny nauczycieli podnoszą się dla *wszystkich* uczniów czy jest to tylko średnia?

Jeśli stworzymy grupy (skupiska, które zachowują się w podobny sposób) uczniów w zależności od oceny nauczycieli, odkryjemy trzy bardzo ciekawe podzbiory (tabela 17).

Tabela 17. Grupy ocen nauczycieli

Grupy	Średnia zmiana w punktacji		
	1	2	3
Umiejętność uczenia się	+0.65	+0.09	-0,34
Kompetencje społeczne	+0.69	+0.09	-0,36
Ekspresja kulturalna	+0.92	+0.14	-0,49
Komunikacja	+0.73	+0.08	-0,47
Przedsiębiorczość	+0.92	+0.14	-0,51

1. Pierwsza grupa uczniów była postrzegana przez swoich nauczycieli jako dużo lepsza we wszystkich kompetencjach (liczba przypadków z grupy badawczej: 309 - 21%)
2. U drugiej grupy zanotowano znaczącą, ale niewielką poprawę (liczba przypadków z grupy badawczej: 921 – 63%).
3. U trzeciej grupy uczniów zanotowany został spadek wszystkich kompetencji (liczba przypadków z grupy badawczej: 225 – 16%).

Nie bez przyczyny podaliśmy w analizie grupowej przypadki z grupy badawczej, ponieważ interesuje nas wpływ zajęć teatru edukacyjnego i dramy na studentów, postrzegany przez ich nauczycieli.

Podczas, gdy większość zajęć w ramach programu ma mały, ale znaczący wpływ, to niektóre z nich mają znacznie większy, a inne z negatywny wpływ.

Całkowita średnia, wyrażona jako jedna cyfra (i kiedy te różnice są maskowane), jest pozytywna, jak widzieliśmy w rozdziale B.10.

Ale co za tym stoi? Jeżeli będziemy w stanie zrozumieć te czynniki, które wprowadzają uczniów programu teatru edukacyjnego i dramy w jedne z tych podgrup, będziemy mogli zrozumieć dużo więcej na temat działania programu oraz jego warunkach jego skuteczności.

Patrząc na analizy statystyczne, wydaje się, że najważniejsze czynniki (spośród wielu) to:

Tabela 18. Czynniki, które prognozują bardziej skuteczny program teatru edukacyjnego i dramy

Związek i znaczenie	Ważność	Interpretacja: ...tym bardziej jest prawdopodobne, że program osiągnie lepsze wyniki
Zamiar lidera projektu, aby stworzyć dzieło artystyczne	$p < 0,000$	Im wyższy wynik zyskuje ten cel...
Zamiar lidera projektu, aby uczyć o teatrze i dramie	$p < 0,060$	Im wyższy wynik zyskuje ten cel...
Zamiar lidera projektu, aby dowiedzieć się o określonej tematyce lub motywie poprzez dramę	$p < 0,002$	Im wyższy wynik zyskuje ten cel...
Zamiar lidera projektu, aby rozwijać kreatywności uczniów i umiejętność myślenia	$p < 0,003$	Im wyższy wynik zyskuje ten cel...
Zamiar lidera (ów) projektu, aby zapewnić dobrowolny udział, jak obserwowanie przez niezależnych obserwatorów	$p < 0,000$	Im bardziej otwarty jest lider programu oferując możliwości uczniom do udziału...
Długość czasowa pracy liderów programu	$p < 0,000$	Im bardziej doświadczony jest lider programu...

Podsumowując, nasze badania pokazują statystycznie na dużej próbie, co wielu praktyków edukacyjnego teatru i dramy intuicyjnie wiedziało od dawna. Praktycy z wieloletnim doświadczeniem i jasno postawionymi celami, mają większe szanse na osiągnięcie lepszych wyników. Postawa lidera programu ma olbrzymie znaczenie: ofiarowanie i przyjęcie wolnego wyboru ma kluczowe znaczenie.

Uwaga: jest to uproszczone przedstawienie tematu dla łatwiejszego zrozumienia. Bardziej szczegółowe analizy zostaną opublikowane w przyszłości.

B.12. Badania jakościowe: Technika płaszcz eksperta w nauczaniu przedsiębiorczości (Uniwersytet Gdański)

Instytut Edukacji na Uniwersytecie Gdańskim przeprowadził program edukacyjny we współpracy z Narodowym Bankiem Polskim i Stowarzyszeniem POMOST. Program był skierowany do gimnazjalistów w 3 północnych dzielnicach kraju dla krzewienia inicjatywy i przedsiębiorczości jako jednych w dziedzinie edukacji kluczowych kompetencji. Program „Nastoletnie zmagania z przedsiębiorczością” miał formę mieszanego kursu i turnieju, mierzącego wykształcone w tym procesie kompetencje. Nastolatki zorganizowane w 54 zespoły, po 5–7 w każdym, wspierane przez trenera (zwykle nauczyciel przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”), opracowywały 3 różne krótkoterminowe problemy, a finaliści (10 drużyn) opracowywali jeden długoterminowy problem.

Pierwszy problem, o nazwie „luka na rynku”, wymagał od uczestników, aby znaleźli spójną okazję biznesową wśród społeczności lokalnej. Młodzi ludzie zostali poproszeni o określenie klienta lub całej grupy, którzy mogą skorzystać z ich interwencji przez zminimalizowanie krzywdy lub cierpienia (np. zastraszania, nadużywania substancji, wykluczenia społecznego itp.) Drugim, rozbieżnym zadaniem było zatrudnienie zespołu pracowników do wybranego typu małego przedsiębiorstwa, aby stworzyć osobowość lidera firmy i przedstawić osoby w kluczowym momencie podejmowania decyzji biznesowych. Trzeci zespół został zobligowany do stworzenia biznes planu dla wcześniej wybranego typu przedsiębiorstwa, który obejmowałby uzyskanie kredytu z banku. Studenci musieli utworzyć dwie umowy pożyczki, z których jedna zawierająca pewne pułapki (haczyk), które mogłyby wpuścić przedsiębiorstwo w tarapaty. Problemem, którym zajmowało się 10 drużyn finalistów, było badanie kryzysów gospodarczych w zakresie możliwości biznesowych. Nastolatki miały przedstawiać portrety dwóch osobistości ze świata biznesu i pokazać je w procesie podejmowania trafnych decyzji biznesowych. Jedna z nich miała okazać się błędna, a osoby musiały przedstawić strategię dla skorygowania błędu i odniesienia sukcesu. Kontekst decyzji był fikcyjny – wymyślony kraj – ale mechanizmy i prawo ekonomiczne miały być ściśle przestrzegane i zostały ocenione przez ekspertów, jak w poprzednich *on line* problemach.

Wszystkie zadania, z wyjątkiem pierwszego, były oparte na pomysłach, że młodzi ludzie odgrywali rolę „ekspertów” i rozwiązywali problemy „jak gdyby” byli najlepszymi ludźmi w danej dziedzinie. Podczas pracy nad „luką na rynku”, młodzież miała do zbadania prawdziwe problemy i ich rzeczywiste potrzeby w określonym kontekście lokalnym, z prawdziwym zaangażowaniem i empatią. Zadania wymagały użycia wyobraźni i stworzenia fikcyjnych postaci z różnymi punktami widzenia, zainteresowaniami i odpowiednim poziomem rywalizacji gospodarczej. W pierwszym przypadku, ich pomysły na (społeczną) działalność musiały być zatwierdzone przez prawdziwych przedstawicieli władzy w danej dziedzinie. W innych przypadkach młodzież mogła utworzyć władzę, bazując tylko na ich wcześniejszej wiedzy, ale w rzeczywistości te wyzwania wymagały od nich konsultacji z lepiej zorientowanymi źródłami. Uczniowie musieli poświęcić więcej czasu i wysiłku na zbadanie tematu, a także, co ważniejsze, na wykazanie inicjatywy i poczucie odpowiedzialności, która nie mogła zostać przekazana osobom z zewnątrz, lecz została zbudowana w interaktywnym procesie edukacyjnym.

Technika *Mantle of the Expert* (płaszcz eksperta) została stworzona przez Dorothy Heathcote⁵³ jako technika dramy, ale także jako szersza filozofia edukacji, która może być wykorzystana przez nauczyciela lub praktyka edukacyjnego teatru i dramy, którzy cenią sobie poznawcze zasoby swoich uczniów oraz ich potencjał do kreatywnego rozwiązywania problemów. W tym podejściu lider programu pełni rolę osoby, która potrzebuje pomocy, doradztwa lub ekspertyzy i rozpoczyna sesję poprzez poprowadzenie uczniów w taki sposób, aby zasugerować, że to oni posiadają „większą” wiedzę na dany temat. Lider przedstawia intrygujący problem, który generuje odmienne myślenie, oraz który posiada więcej niż jedno rozwiązanie; ale rozwiązanie zaproponowane przez uczniów musi mieć sens, musi działać w praktyce, a nie być całkowicie oderwane od rzeczywistości. Jeśli uczniowie już przyjmą rolę ekspertów, obowiązkiem lidera jest pomóc im utrzymać ich zaangażowanie, zadając odpowiednie otwarte pytania o podstawowe założenia, strategie, które mają zamiar użyć, a przede wszystkim, jakich informacji będą potrzebowali, aby rozwiązać problem. Nawet jeśli wiedza dzieci jest niewystarczająca lub niewłaściwa, lider powstrzymuje się od korygowania jej aż do nadarzącej się okazji, która powstaje w procesie stosowania odpowiednich informacji w celu rozwiązania określonego problemu. Lider prowokuje jej/jego uczniów do weryfikacji tego, co wiedzą ze źródeł, które nastolatki uznają za wiarygodne: informatory, strony internetowe instytucji, prawdziwi eksperci itp. W roli koordynatora zespołu, nauczyciel pilnuje, aby każdy w grupie miał jasno przypisane zadania oraz czuł odpowiedzialność i skuteczność swojego działania na rzecz rozwiązania problemu. Lider może przejść z roli do roli, lub zachować swój zwykły status w zależności od etapu procesu rozwiązywania problemu.

Przydatną strategią jest zagranie roli „trudnego” lub wyjątkowo „głupiego” klienta wymagającego wielu wyjaśnień, dowodów itp. W rzeczywistości pozwala to nauczycielowi zbadać poziom zrozumienia uczniów w zakresie wiedzy wymaganej do rozwiązania problemu. Organizacja nauki według tego podejścia jest więc paradoksalnie bardzo zdominowana przez pedagoga, jako że to on/ona stanowi ważną strukturę organizacyjną, kieruje uczniów do cennych źródeł istotnych informacji, zapewnia głębokie zrozumienie, jego zastosowanie do rozwiązywania problemów, a przede wszystkim jest odpowiedzialny za rozbudzanie ciekawości uczniów, a potem za zadowolenie z rozwiązania. Przez wyobrażanie sobie norm dla ekspertów, uczniowie podnoszą swój własny poziom jakości nauczania i poczucie skuteczności. Rola pedagoga w tym podejściu jest dobrze wyjaśniona przez teorię Lwa Wygotskiego o strefie przybliżonego rozwoju i brzmi: „rozwiązywanie problemów pod okiem dorosłych lub we współpracy z bardziej zdolnymi równolatkami”⁵⁴. Koncentrując się na tym, co uczniowie już wiedzą i jakich strategii używają, aby rozwiązać jakikolwiek problem, technika „płaszcz eksperta” pozwala pedagogowi na wzięcie odpowiedzialności za rozwój narzędzi poznawczych, a nie tylko na transfer gotowej wiedzy. Wykorzystanie ról dramatycznych jest ważne,

⁵³ Heathcote, D. & Bolton, G (1995), *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

⁵⁴ Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge MA: Harvard University Press.

ponieważ pozwala na empiryczną naukę narzędzi, bez gróźb, tak, jak w koncepcji Heathcote drama jest „strefą bez kary”⁵⁵.

W ramach projektu „Nastoletnie Zmagania z Przedsiębiorczością” nauczyciele przeszli podstawowe szkolenie z techniki „płaszcz eksperta”, ale to same problemy zachęcają młodych uczniów do wyjścia poza swój obecny stan wiedzy i doświadczenia. Liderzy byli poinstruowani, aby nie dostarczać gotowych odpowiedzi. Poza tym, problemy były trudne do rozwiązania, nawet dla najbardziej doświadczonych nauczycieli, ze względu na ogrom wyzwań, które stawiały przed zespołem. Jedna osoba nie mogłaby wykonać całej niezbędnej pracy w ograniczonych ramach czasu. Młodzież musiała przyjąć perspektywę przedsiębiorców jako pojętych dorosłych osób, w tym celu musieli znaleźć modele lub wiarygodne źródła informacji o udanych liderach biznesu. Jeśli nie udało im się przedstawić rozwiązania poprzez zastosowanie zasadnych strategii gospodarczych, ponieważ ich liderzy nie znaleźli odpowiednich środków dla ułatwienia tego procesu, młodzież otrzymywała konstruktywne opinie zwrotne od sędziów programu. W co najmniej jednym z problemów większość uczestników zbliżyła się do techniki „płaszcz eksperta”, co zostało przedstawione w poniższej analizie badań.

Nauczyciele, a dokładniej trenerzy, „Nastoletnich Zmagania z Przedsiębiorczością” koncentrowali się na nauczaniu osiągania celów określonych przez szczegółowy opis wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich dla domeny kluczowych kompetencji przedsiębiorczości. Problemy przedstawiane zespołom były również związane poniższymi ramami (tabela 19).

Tabela 19. Opis kompetencji „Przedsiębiorczość”

RAMY DLA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI W SPOŁECZEŃSTWIE OPARTYM NA WIEDZY ⁵⁶			
Kompetencja składa się z następujących elementów wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do kontekstu:			
Definicja kompetencji	Wiedza	Umiejętności	Postawy
Przedsiębiorczość ma aktywny i pasywny element : skłonność do wprowadzenia innowacji od siebie, ale także zdolność do przyjmowania i wspierania innowacji sprowadzonej przez czynniki zewnętrzne. Przedsiębiorczość obejmuje przyjmowanie z zadowoleniem zmiany, branie odpowiedzialności za własne działania (pozytywne lub negatywne), określanie celów i ich spełnienia, posiadanie motywacji do osiągnięcia	Znajomość dostępnych możliwości dla określenia tych, które nadają się do wprowadzenia we własnej działalności osobistej, zawodowej i / lub gospodarczej.	Umiejętności w zakresie planowania, organizowania, analizowania, komunikacji, wykonywania, de-briefingu, oceny i nagrywania. Umiejętności w zakresie rozwoju i wdrażania projektów. Umiejętność pracowania wspólnie i elastycznie, jako część zespołu. Możliwość	Skłonność do wykazywania się inicjatywą. Pozytywne nastawienie do zmian i innowacji. Gotowość do zidentyfikowania obszarów, w których można wykazać w pełnym zakresie

⁵⁵ Heathcote, D. (1984) in Johnson, L. & O’Neil, C., Collected writings on education and drama, London: Hutchinson p. 130.

⁵⁶ Źródło: Komisja UE WDROŻENIE PROGRAMU „Edukacja i szkolenia 2010”, grupa robocza B „Kluczowe kompetencje” Kluczowe kompetencje w zakresie kształcenia ustawicznego, EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA 2004.

sukcesu		identyfikacji własnych mocnych i słabych stron. • Umiejętność aktywnego działania i reagowania pozytywnie na zmiany. • Umiejętność oceny i podejmowania w razie uzasadnionych	umiejętności biznesowe – na przykład w domu, w pracy czy w środowisku
---------	--	---	---

Przyjmując podejście fenomenologiczne i metodę rozpoznawania i grupowania kategorii, które wyniknęły z odpowiedzi 54 nauczycieli i ich uczniów, zaproponowano następującą formę prezentacji wyników (tabela 20).

Tabela 20. Podsumowanie wyników badania jakościowego na temat kompetencji „Przedsiębiorczość”

Cele edukacyjne przyjęte przez nauczycieli	Wyniki edukacyjne dostrzegane zarówno przez nauczycieli jak i uczniów	Dotychczasowe wartościowe dla uczniów elementy kompetencji	Motywacja odgrywająca rolę w programie	Źródło największego zadowolenia
Aby wyzwolić zaangażowane podejście do zmian i innowacji	Gotowość do stawienia czoła wyzwaniu porównywania pomysłów na biznes z inteligentnymi rówieśnikami, do pracy pod presją i uzyskania opinii zwrotnej od ekspertów	Zabawowość, poczucie humoru, skłonność do improwizacji, tworzenia pomysłów od podstaw. Zdolności artystyczne: projektowanie, granie, rozumienie analogii, metafor, dostrzeganie różnorodności, kreatywne myślenie	Reprezentowanie szkoły i społeczności jako twórców zmian, wpływ zmian na system szkolny, bycie uznanym przez innych rówieśników i społeczność lokalną	Humor
Aby połączyć znajomość praw gospodarczych ze skłonnością do wykazywania inicjatywy do założenia własnej działalności	Jak rozpoznawać potrzeby innych i postrzegać je jako możliwości sprawowania osobistej działalności. Jak wygenerować wizję własnego biznesu	Wysokie IQ, bycie czytany, dobrym z matematyki i inżynierii. Umiejętności łączenia faktów z różnych dziedzin. Umiejętność pracy w zespole (rozdział zadań)	Próbowanie alternatywnych form kształcenia, różnych relacji z nauczycielem, odkrywanie mocnych stron, bycie częścią silnego zespołu, uczenie się od najlepszych	Odtwarzanie stworzonych przez siebie postaci, doświadczenie działalności eksperckiej. Bycie częścią prezentacji zespołu.
Aby doświadczyć złożoności i emocji podejmowania decyzji „jak gdyby” miały one realne konsekwencje	Drastyczne zmiany w postrzeganiu przedsiębiorców – poznanie myślenia niekonwencjonalnego, używanie „tajemnej” wiedzy, podejmowania ryzyka	Stereotypy przedsiębiorców jako ludzi bezczelnych, skorumpowanych, niedouczonej i leniwych	Aby stać się człowiekiem sukcesu, aby doświadczyć ich władzy i poziomu adrenaliny, aby sprawdzić się	Doświadczenie emocji ludzi biznesu w ryzykownych sytuacjach, poczucie niezależności dokonywania wyborów

Należy podkreślić, że pytania otwarte celowo unikały pojęcia „płatcz eksperta”, a nawet dramy. Chodziło o to, by dowiedzieć się, co było istotne zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów, bez sugerowania jakichkolwiek „poprawnych odpowiedzi” lub szczególnych zainteresowań badacza, innych niż rozwój kompetencji przedsiębiorczości. Niemniej jednak, w ramach szeroko zakrojonych odpowiedzi, można było dostrzec pewne wzorce wokół elementów kompetencji. W odniesieniu do celów dydaktycznych nauczyciele koncentrowali się na aspekcie programu, który łączył wiedzę, którą mieli ze szkoły z bardziej entuzjastycznymi i pozytywnymi postawami dotyczącymi przedsiębiorczości i przedsiębiorców. Pojmowali program i korzystanie z alternatywnych metod uczenia się jako wyjątkową szansę, aby zmienić negatywne postrzeganie sektora przedsiębiorstw w Polsce, co powstrzymywało nastolatków od zainteresowania się kształceniem w zakresie przedsiębiorczości. Nauczyciele stali się na tyle otwarci, aby porzucić stare metody wykładów na dany temat i ciężko pracowali nad zaangażowaniem uczniów w proces poszukiwania i odkrywania bardziej osobistych znaczeń. Najlepsi trenerzy odnotowali, że stali się ekspertami w korzystaniu ze spontaniczności młodzieży i ich fascynacji nowością i zaskoczeniem. Nauczyli się razem z uczniami, że przyjmowanie eksperckiej perspektywy w ramach turnieju to nie tylko akt wyobraźni i zabawy, ale poważne wyzwanie. Niektórzy nauczyciele byli zaskoczeni, jak szybko młodzi ludzie rezygnowali ze swojej roli nierozgarniętego ucznia, który jest bezradny bez wskazówek dorosłego instruktora.

Byłem sceptycznie nastawiony – zadania były zbyt skomplikowane a czasu było zbyt mało. Odgrywanie roli zdawało się zbyt dziecinne na taką treść. Ale moi uczniowie zasygnalizowali mi, że mają już pewne doświadczenia, a może nawet większe niż moje, w rozwiązywaniu problemów „rzeczywistych”. Myślę, że od razu zorientowali się, że w przedsiębiorczości chodzi o działanie i wypróbowanie rzeczy, że wymaga szeroko otwartych oczu, oddania i pełnego zaangażowania w to, nad czym się pracuje. To jest właśnie dla nich, ponieważ mają odrobinę wiedzy, ale niecierpliwie pragną stać się sławnymi poprzez wynalezienie czegoś i sprzedanie tego całemu światu. To wystarczyło, żeby skupili się na problemach i innych nastolatkach grających ekspertów – reszta to kwestia pilnowania czasowego ich pracy⁵⁷.

Zarówno studenci, jak i nauczyciele docenili postawę otwartą na wyzwania i opinie zwrotne od prawdziwych ekspertów jako kluczowy element kompetencji, której się uczyli. Docenili również konkurencję ze strony rówieśników, których wiedza i umiejętności mogły się równać lub nawet przerosnąć ich własne. Stwierdzili, że jest to przydatne dla ich rozwoju, gdyż uznali swoją wyobraźnię, kreatywność i chęć do improwizacji za rozwiązanie oparte na nowych ustaleniach faktów; i uznali to za bardziej znaczące niż wiedza testowana w szkole. Dostrzegali korzyści z tworzenia, a nie tylko prezentowania. Zauważyli, że najlepsze pomysły często pochodzą z zabawy, inspirowania się wzajemnie dowcipami, absurdalnych postaci, głupich analogii, poprzez dystansowanie się do lub ośmieszenie tematu, oraz nagłą zmianę perspektywy.

Nie sądziłem, że przydatne będzie tyle śmiechu przy tych wszystkich grach, które rekomendowali organizatorzy. To po prostu nie wydawało się mieć sensu w ograniczeniu

⁵⁷ Nauczyciel w raporcie nr 6.

czasowym. Gdy kończyły się im pomysły na biznes, pozwalałam im improwizować z prostymi przedmiotami w klasie. Robili tak na swoich warsztatach teatralnych w zeszłym roku. Mijała sekunda i wyprodukowali za wiele pomysłów, aby zapamiętać je wszystkie... Moim zadaniem było zadawać kilka pytań dotyczących tego, co ludzie byliby skłonni kupić i jak powinno być to sprawdzane...⁵⁸

Humor był zarówno najważniejszą kompetencją, którą młodzież wniosła już ze sobą do procesu uczenia się, jak i powodem, dlaczego problemy tak bardzo je cieszyły. Paradoksalnie, oferowanie im roli ekspertów nie oznaczało, że stawali się poważni i udawali dorosłych. Źródłem dowcipów była często rozbieżność między ich rolami a poziomem kompetencji w prawdziwym życiu.

Łatwiej było grać głupiego biznesmena, ale wtedy podczas prezentacji trzeba było odgrywać nieudacznika. Kiedy improwizowałam mądrego biznesmena nasza pani (trenerka) zadawała mi pytania, na które nie znałam odpowiedzi. Robiłam wszystko, aby nie wybuchnąć śmiechem, ale inni mieli taką frajdę, że i ja nie wytrzymałam ze śmiechu... Myślę, że tak naprawdę szybciej jest nauczyć się i znać się na swojej dziedzinie, niż udawać... Przedsiębiorcy nie są głupi i myślę, że też lubią się z siebie powyśmiewać⁵⁹.

Uczestnicy szukali uznania wśród rówieśników i dorosłych w szkole lub lokalnej społeczności. Mówili, że ciężko pracowali, aby jak najlepiej reprezentować swoje szkoły, ale wciąż chcieli być postrzegani przez rówieśników jako „swoi”. Tu właśnie humor był skutecznym narzędziem, choć można stwierdzić, że dla zwycięzców szedł w parze z poziomem innowacyjności, który młodzi ludzie chcieli wprowadzić do swojej szkoły, aby odzyskać poczucie działania. Okazało się, że edukacja w zakresie przedsiębiorczości jest najlepszą okazją, aby zmienić coś w swojej szkole, ponieważ podczas głosowania internetowego uzyskali jednomyślne poparcie ze strony rodziców, innych nauczycieli, dyrektorów szkół i rówieśników.

Z naszej szkoły w finale są dwa zespoły. Rywalizowały ze sobą, a konkurencja ograniczała się do kwestii tego, kto sprawi, że szkoła stanie się bardziej doceniona i sławna. Moje dzieci powiedziały, że są genetycznie twórcze. Ale wygrali, ponieważ przyjęli mnie jak kogoś, kto może zmienić rolę w ciągu minuty, więc bawiły się ze mną, wypowiadając głośno wszystkie pomysły i uwagi. Nie było żadnej bariery dzięki humorowi. Docenili mój dystans i elastyczność, które pomogły skupić się na własnej pracy. Ogólnie wydawali się lepiej nastawieni do nauczycieli - to istotna zmiana w ich stosunku do szkoły i nauki⁶⁰.

Wypróbowanie nowego podejścia do uczenia się i doświadczenie drastycznie odmiennych relacji z nauczycielem, którego cenili za przedmiot przedsiębiorczości były drugą znaczącą motywacją dla uczestników programu. Uczniowie szkół średnich w Gdańsku generalnie nie są zapoznani z techniką „płaszczu eksperta” lub, w ogóle, z dramą. Na pytanie, czy chcą, aby nauczyciel używał tych technik w klasie, 74% stwierdziło, że raczej nie⁶¹. Jednak w obliczu takiej możliwości, wzmocnione przez charakterystykę techniki odgrywania roli w rozwiązy-

⁵⁸ Nauczycielka w raporcie 49 – jej zespół zajął drugie miejsce i zdobył specjalną nagrodę publiczności.

⁵⁹ Uczeń w raporcie nr 17.

⁶⁰ Nauczyciel w raporcie 49, jak wyżej.

⁶¹ Michalina, S. (2010) Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Gdański.

waniu problemu, gdzie pełnią rolę eksperta lub wchodzą w interakcje z rówieśnikami, były drugim w kolejności źródłem ich zadowolenia. Odkryli, że uczenie się od najlepszych, niekoniecznie oznacza, że fizycznie musieli znaleźć i porozmawiać z ekspertami. W rzeczywistości eksperci są praktycznie niedostępni dla statystycznego dziecka. Jednak uczniowie mogą korzystać z tej metody przez patrzenie na problem z perspektywy eksperta i uzyskanie wglądu w ich strategię myślenia, badania kontekstu ich pracy, sprawdzanie ich źródeł informacji, czytanie ich opinii, itp.

*Kiedy wymyśliliśmy te postaci, wydawały się dla nas tak realne, że czuliśmy jakbyśmy rzeczywiście podejmowali te decyzje, udawali się do tych jachtów i oczekiwali zysków. Kiedy to czujesz, chcesz bawić się dalej. To sprawia, że czujesz się jak król, chociaż wiem, że kryje się za tym więcej pracy, niż się początkowo wydawało...*⁶²

Gdy uczniowie doszli do wniosku, że wszystko, co do tej pory myśleli o przedsiębiorcach to tylko stereotypy, byli zmotywowani do podjęcia swoich ról.

*Trzeba było wejść w ich skórę, aby dowiedzieć się jak to jest, gdy musisz zainwestować wszystko w coś, czego inni nie postrzegają jako normalne, zarządzać innymi ludźmi, ryzykować i codziennie się zamartwiać, pilnować, aby faktury, podatki, i dokumenty z banku były gotowe i rozliczane na czas itp. Zagranie tego na scenie dla przyjaciół było sprawdzieniem się - możesz być jednym z nich. Pomysły na biznes są wszędzie wokół nas. Trzeba jedynie wiedzieć nieco więcej niż inni w swojej dziedzinie. Musisz być najlepszy. To fajne*⁶³.

Nauczyciele stwierdzili, że podejście „płaszcz eksperta” okazało się niezwykle skuteczne w zmianie stereotypów na temat przedsiębiorców. Uczniowie już nie myśleli o nich jako „sprytnych złodziejach” lub „bezwzględnych pracodawcach wysysających krew ze swoich pracowników”. W ten sposób zachowywała się większość uczniów, gdy obejmowali rolę szefów na rozmowie rekrutacyjnej. Byli aroganccy i próbowali oszukać swoich przyszłych pracowników dając im niższe pensje, zmuszając do dłuższej i cięższej pracy tylko w celu maksymalizacji zysku swojej zmyślonej firmy. Ich pytania były raczej niegrzeczne, aroganckie, seksistowskie i po prostu nieludzkie, zagadując o wiek, stan zdrowia i problemy w rodzinie. Ogromnym zaskoczeniem było, gdy orientowali się, że stracili okazję na zatrudnienie odpowiednich ekspertów, którzy nie chcieli być traktowani w ten sposób. Zdawali sobie sprawę – że jako konsekwencje otrzymali niższe oceny niż zespoły, które użyły wyższych standardów etycznych w zatrudnianiu pracowników – że zysk to zjawisko bardziej skomplikowane niż doraźne korzyści, zmateriaлизоване dowolnej walucie.

Podczas pracy nad problemem numer 2 uczniowie pojęli coś bardzo ważnego na temat etyki w biznesie. Nie wiedzieliśmy, że element ludzki jest kluczem do sukcesu jako twórcze wykorzystanie dostępnych zasobów. Dobry przedsiębiorca ma dobrą intuicję, jeśli chodzi o ludzkie potrzeby. Oni [uczniowie] musieli to poczuć na własnej skórze. Nie było dla nich oczywiste to, że zespół pracowników, którzy są po prostu tani, nie wystarczy. Kolejnym objawieniem dla nich była obserwacja, że nieważne, jakie oceny ich partnerzy

⁶² Uczeń w raporcie nr 23.

⁶³ Uczeń w raporcie nr 18.

mieli w szkole, prawdziwie istotne jest to, czy potrafią współpracować, wysłuchać przed wydaniem oceny, doceniać umiejętności innych osób w zespole, sprawdzać fakty, zamiast bezmyślnie działać. Nie musiałam tego wyklądać. Odgrywanie roli było silniejsze niż dobra lekcja, jak sądzę⁶⁴.

Ponieważ jest to bardzo subiektywna metoda badania nie mamy podstaw, aby przypisać sukces programu wyłącznie podejściu "płaszcz eksperta". Mamy jednak powód, aby uważać ją za obiecujący, alternatywny sposób myślenia o rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczości.

B.13. Badania jakościowe: Program „Okno” Teatru w Edukacji Big Brum (Birmingham, Wielka Brytania)

Celem badania jakościowego przeprowadzonego w Wielkiej Brytanii było zbadanie wraz z kilkoma uczniami zaangażowanymi w program teatru w edukacji (TI E), jakie są ich poglądy na temat tych działań. Wybrana została jedna ze szkół, które uczestniczyły w projekcie DICE, a pięcioro uczniów zgodziło się na wywiad (trzy dziewczynki i dwóch chłopców, w wieku 14–15 lat). Uczniowie zostali zwolnieni z zajęć dramy przez swojego nauczyciela i byli przepytывani jako grupa przez około godzinę. Wywiad miał miejsce dziesięć tygodni po tym jak uczniowie wzięli udział w programie popołudniowy teatr w edukacji.

Oto lista pytań:

1. Jaki moment z odgrywania roli pamiętacie najlepiej? Co ta chwila w tobie wzbudziła?
2. Czy zidentyfikowałeś(aś) się z jakąś z postaci podczas zabawy? Jak myślisz, dlaczego tak było?
3. Jaką chwilę z warsztatu / zajęć / dyskusji pamiętasz najlepiej?
4. Czy uczestnictwo w programie zmieniło sposób, w jaki patrzysz na lub myślisz o rzeczach lub innych osobach?
 - [Kontynuacja pytania 4] Czy uczestnictwo w programie zmieniło sposób, w jaki patrzysz na lub myślisz o świecie?
5. Czy uważasz, że potrafisz podejmować decyzje związane z pracą, która została wykonana na warsztatach / zajęciach. Czy sam/a wpadałeś(aś) na pomysły?
6. Czy dzieliłeś(aś) się swoimi pomysłami na temat zabawy z innymi uczniami, kiedy trwała w sesja warsztatowa?
7. Czy uważasz, że uczestnictwo w „Oknie” zmieniło sposób twojego zachowania wobec innych?
8. Czy rozmawiałeś z kimś o „Oknie” (oprócz pozostałych uczniów, którzy brali w nim udział)?

Uczniowie nie znali wcześniej pytań, ale dano im czas by pomyśleć o swoich odpowiedziach i ewentualnie powrócić do nich później w trakcie sesji lub dodać do nich cokolwiek chcieli. Wywiad został przeprowadzony w formie rozmowy, podczas której dzieci odpowiadały sobie nawzajem jak i przeprowadzającemu wywiad.

⁶⁴ Uczeń w raporcie nr 9.

Wywiad został spisany, a następnie przeanalizowany pod kątem swojej przydatności do pięciu Kluczowe Kompetencji, badanych przez projekt DICE. Poniższe uwagi od dzieci są szczególnie trafne w odniesieniu do kompetencji wybranych przez DICE. (Niektóre z nich ilustrują znaczenie dla więcej niż jednej Lizbońskiej Kompetencji, ale tutaj zostały przydzielone do takiej, która wydaje się najbardziej istotna.)

Porozumiewanie się w języku ojczystym

Myślę, że w dobry sposób wszyscy zostali zaangażowani. W klasie są głośniejsze i ciche osoby, ale ciche osoby również były doprowadzone do głosu i mówiły co myślą. Na innych lekcjach spokojni uczniowie po prostu siedzą i słuchają tego, co wszyscy mówią, a głośniejsi ludzie pokonują ich i zawsze mówią i odpowiadają na pytania, bo są bardziej pewni siebie. Ale Big Brum pozwolił również cichym uczniom wyrazić to, co myślą.

Umiejętność uczenia się

Kiedy zadaliśmy pytanie aktorowi-nauczycielowi po prostu powtórzył je z powrotem. Pozwoliło nam to pogłównkować nad odpowiedzią. Zamiast pytać, a następnie uzyskać odpowiedź, pozwoliło nam to pomyśleć o tym.

W dramie zawsze pytają: „co sądzicie o tym?” Zapytaliśmy ich, „co sądzicie o tym?” i oni zapytali z powrotem „a Wy co o tym myślicie?” I w taki sposób wydobywali z nas wszystko...

Pozwalają nam podsuwać własne pomysły. Podsunęli nam również własne pomysły, rzeczy, których byśmy nie wymyślili – to pozwala przemyśleć wszystkiego jeszcze głębiej. Daje wolność, aby wyrazić swoje poglądy [...]. To było dość trudne, ponieważ trzeba było o tym myśleć samodzielnie. Ale kiedy się za to zabraliśmy, pomysły zaczęły płynąć, a sam zaczynałeś wyłapywać sedno tego, co się dzieje.

Sprawiło, że czuję się bardziej niezależny i nie polegam na cały czas na odpowiedziach podawanych przez nauczycieli.

W większości przedmiotów zawsze masz podaną gotową odpowiedź. Wiem, że to dziwne porównanie, ale gdy jesteś tu oglądając te rzeczy [program Teatr w Edukacji] – to coś w rodzaju nauki jazdy na rowerze, kiedy byłeś małym dzieckiem. Ponieważ pracujesz na własnych pomysłach, a potem spadasz z roweru – jak lekko zbaczasz z drogi: masz jedno mały pomysł w głowie (mógłby być dzieckiem wdrapującym się z powrotem na rower)i znowu zaczynasz na nowo rozwijać swoje pomysły.

Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie

To pomaga nam myśleć o innych ludziach i o sytuacji, w jakich się znajdują. Powiedzmy, że jest jakiś włóczęga na ulicy, obok którego przechodzisz, możesz wówczas pomyśleć głębiej o sytuacji, w jakiej się znajduje. Nie pomyślisz „daj spokój”, ale raczej: „co się u niego dzieje, o czym myśli?” Więc to pomogło mi być bardziej wyrozumiałym.

Jeśli siedzisz i oglądasz wiadomości, widzisz ludzi z narkotykami i tak dalej, myślisz „to są szumowiny” – czasami są, ale potem przychodzi myśl, że może to jest silniejsze od

nich, może wrodzili się w złą rodzinę, czy coś. To stopuje tendencyjne poglądy zaczynasz widzieć, że kij ma dwa końce, a potem to pozwala dojść do własnych wniosków. [...] nie rozumiemy czasami. Ludzie odrzucają to, czego nie rozumieją.

Kiedy jesteś ze przyjaciółmi i widzisz kogoś z beznadziejną fryzurą lub coś w tym stylu, będziecie się pewnie z niego/niej śmiali. [Teraz] myślisz sobie „poczekaj, to nie jest sprawiedliwe; może nie ten ktoś nie może wyglądać inaczej albo może coś mu/jej się przydarzyło”. I wtedy mówisz "stop. To nie jest fair, takie nabijanie się z kogoś”.

Inicjatywa

Mogliśmy podejmować decyzje. Dążenie do przedstawienia naszego punktu widzenia – to nam pomogło.

Na początku to było bardzo trudne. Zazwyczaj w szkole jest tak, że to nauczyciele prowadzą, a tu nagle, gdy pojawiają się takie rzeczy [program TwE], gdy zapytają – „a Ty co myślisz o tym” – to rodzaj "stawania na własnych nogach”.

Kulturowe wyrażanie się

Gdy bawisz się w dramę, pomaga Ci to tworzyć symbolikę... To sprawia, że myślisz o rzeczach, o których normalnie nie myślisz.

[Omawianie zajęć z dramy, podczas których dzieci dostały do zbadania podarty bandaż ze spektaklu] To tak jak początek i koniec życia; a przecięcia są takie jak te wszystkie luki...To tak, jakby życie było tworzone i budowane... ...Otwory w tkaninie reprezentują ukryte życie, dziury reprezentują to, czego brakuje. On tęskni za swoim tatą. Gdy jego mama umrze, oczywiście za nią też będzie tęsknił. Więc to reprezentuje, czego brakowało w jego życiu, za czym tęskni.

Ona [aktor-nauczycielka] poprosiła nas, abyśmy pokazali innym uczniom, co myślimy. Każdy musiał tak to pokazać, aby inni zrozumieli, co masz na myśli. A potem wszyscy musieli opisać to, co robiliśmy tak, by pomóc innym to zrozumieć. Tak jak mówiłem, nie wiedzieliśmy [na początku], co inni muszą odegrać, tak naprawdę nie rozumieliśmy tego. Dlatego musieliśmy najpierw to odegrać, a następnie opisać, aby ludzie nas zrozumieli.

[Branie udziału w zajęciach z dramy] było dobre, ponieważ nie lubisz jak coś robisz i nikt nie rozumie, co masz na myśli. Poprzez pokazanie tego, a następnie opisanie, ludzie zrozumieli, o co chodziło, ponieważ mówili potem „o tak, to jest świetne”.

Pomocne jest utknięcie w słowach; kiedy coś odegrasz ludzie mogą zobaczyć, co myślisz. Ale kiedy [tylko] mówisz, dostajesz odpowiedź po prostu się „mmm, OK” – ale do końca nie jest to zrozumiałe. Myślę, że ludzie uważają, że lepiej uczyć się poprzez praktykę, a nie tylko siedzieć i pisać lub słuchać.

Jakościowa część badań DICE pomaga zilustrować skuteczność edukacyjnego teatru i dramy w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Jak mówią same dzieci, program Teatr w Edukacji pokazał im nowe sposoby myślenia o nauce, wzrosła ich wiara we własne pomysły i rozwinął ich zdolności do konceptualizacji i poszukiwania nowych pomysłów. Zostały zachęczone do patrzenia na inne osoby z większym zrozumieniem i do popatrzenia na siebie

i innych w relacji do otoczenia. To otworzyło im oczy na twórcze formy aktywności, dało im nowe umiejętności i uwrażliwiło na głębsze znaczenia otaczającego je świata. Dało możliwość wszystkim dzieciom w klasie do zaangażowania się i wyrażania siebie; poprzez oddanie głosu spokojniejszym dzieciom jednocześnie zachęciło bardziej rozmownych uczniów do słuchania innych być może częściej niż zwykle.

Ważne jest, aby pamiętać, że te wyniki są efektem głównie z półdniowych programów teatru w edukacji, chociaż niektóre dzieci brały wcześniej udział w innym programie TwE Big Brum. Komentarze dzieci potwierdzają obserwacje wielu nauczycieli i innych pracowników oświaty, że teatr i drama w edukacji może mieć i ma istotny wpływ na rozumowanie dzieci, ich umiejętności i osiągnięcia. To sugeruje, że zwiększenie zajęć edukacyjnych z teatru i dramy byłoby trwale korzystne dla młodych ludzi we wszystkich szkołach, a tym samym całego społeczeństwa.

B.14. Najważniejsze wnioski z ankiet kluczowych ekspertów – połączenie Wyników z Zaleceniami

W 2009 roku zaprosiliśmy ekspertów od edukacyjnego teatru i dramy z całej Europy do podzielenia się swoimi przemyśleniami i oceną sytuacji edukacyjnego teatru i dramy w swoich krajach. Udział w ankiecie był otwarty: internetowa ankieta została umieszczona na stronie internetowej projektu, zawierała dziewiętnaście otwartych pytań, począwszy od prestiżu nauczycieli dramy w szkołach, aż po sposoby jak władze mogłyby poprawić sytuację teatru i dramy w edukacji.

W sumie na ankietę odpowiedziało **61** ekspertów. Oprócz krajów z konsorcjum, zostaliśmy zaszczycony również odezwą ekspertów z Chorwacji, Finlandii i Francji. Podział respondentów ze względu na kraj był następujący: Chorwacja – 2, Republika Czeska – 2, Finlandia – 2, Francja – 2, Węgry – 13, Holandia – 2, Norwegia – 10, Palestyna – 1, Polska – 1, Rumunia – 2, Serbia – 17, Słowenia – 1, Szwecja – 2, Wielka Brytania – 4.

Poniżej przedstawimy tematycznie najważniejsze ustalenia tego badania.

Uwaga: ta analiza koncentruje się wyłącznie na tekstach pisanych przez ekspertów z zakresu edukacyjnego teatru i dramy. Analiza ta jest podsumowaniem tego, co najczęściej pojawia się w tych tekstach, zinterpretowanych przez niezależnego badacza. Nie sprawdziliśmy, czy odpowiedzi udzielone przez ekspertów odzwierciedlają ustawodawstwa krajów⁶⁵, raczej ważne jest to, że eksperci dostrzegają i interpretują ich własną sytuację. Ważne jest również, aby pamiętać, że ponieważ eksperci mogli skupić się na konkretnych aspektach sytuacji w ich kraju, nie musi to oznaczać, że sprawy, których nie omówili nie istnieją. Należy wziąć to pod uwagę podczas czytania poniższych tabeli.

⁶⁵ Zwłaszcza, że takie badania zostały już przeprowadzone przez Eurydice: Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie; http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf

1. Czynniki wspomagające i utrudniające pracę i rozwój teatru edukacyjnego i dramy

Istniejące czynniki wspierające - ogólne:

1. wewnętrzna motywacja, umiejętności personalne, przekonanie;
2. entuzjazm do pracy, samodzielna inicjatywa;
3. wspierający, doświadczeni i oddani nauczyciele i kadra kierownicza wysokiego szczebla w szkołach;
4. pedagodzy teatru i dramy, nauczyciele i wykładowcy szkolnictwa wyższego;
5. kursy magisterskie na uznanych uniwersytetach, regularne kursy na szkoleniach nauczycieli, wydziały specjalizujące się w edukacyjnym teatrze i dramie, jakość materiałów dydaktycznych;
6. praca organizacji pozarządowych, stowarzyszeń obywatelskich, teatrów, teatru narodowego i stowarzyszeń teatralnych;
7. teatry wspierające, centra sztuki, rady sztuki;
8. państwowe dotacje finansowe, prywatni sponsorzy, pieniądze z krajowych i międzynarodowych projektów;
9. coroczne festiwale edukacyjnego teatru i dramy, warsztaty specjalistyczne, publikacje specjalistyczne, obecność w mediach (artykuły, wywiady, filmy).

Istniejące utrudniające czynniki – ogólnie:

- niska motywacja decydentów;
- niska motywacja nauczycieli, brak zaangażowania rodziców w kwestie związane z teatrem edukacyjnym i dramą;
- władze lokalne, niebiorące dramy na poważnie, nie uznając jej wpływu na dzieci;
- dominacja tradycyjnych metod nauczania w szkołach, mało ilość nowych pomysłów na temat pedagogiki i metodyki;
- niski prestiż teatru i dramy jako pełnoprawnego przedmiotu w szkole;
- brak kursów uniwersyteckich skupiając się na teatrze edukacyjnym i dramie, niska jakość istniejących kursów kształcenia nauczycieli;
- słabe wsparcie finansowe i niskie dotacje edukacyjnego teatru i dramy;
- brak systematycznych badań, oceny zewnętrznej i opinii zwrotnych.

Tabela 21. Przykłady czynników wspierających /utrudniających według kraju

Kraje	Czynniki wspomagające	Czynniki utrudniające
Chorwacja	Entuzjastyczni nauczyciele z Chorwackiego Centrum Edukacji Dramy, niektóre otwarte szkoły, niektóre dotacje dostępne	Drama nie jest w programie nauczania, nieznanomość zagadnienia odpowiedzialnych osób na wszystkich szczeblach – od nauczycieli i dyrektorów szkół do władz szkolnych w regionalnych i państwowych rządach, ministerstwach i agencjach edukacyjnych

Czechy	Stowarzyszenie na rzecz Kreatywnej Dramy i wydziały uniwersyteckie specjalizujące się w dramie	Kontekst społeczny - rodzice nie znają pozytywnego wpływu dramy na wyniki szkolne uczniów
Finlandia	Studia dla nauczycieli, dyrektorów szkół, dobre wyniki nauczania dramy w edukacyjne. Drama jest często wymieniana jako jeden ze skutecznych elementów pomocy dla wielu (młodych) ludzi, którzy nie są zadowoleni z życia	Pieniądze. Brak energii w szkołach, by zrobić coś nowego i myśleć w inny sposób. Wielu polityków nie chce dodawać nowych przedmiotów do programów szkolnych. Brak wiedzy o teatrze edukacyjnym i dramie
Francja	Pasja i przekonanie ludzi pracujących w tej dziedzinie. 30 lat Teatru i Edukacji w szkołach, z artystami w szkołach, krajowe sieci teatrów partnerskich ze szkołami, wielu młodych widzów. Rosnące uznanie dla tej dziedziny	brak L prawdziwej polityki krajowej. Nowe zmiany w wydatkach publicznych, z coraz mniejszą ilością pieniędzy przeznaczonych na szkoły i projekty teatralne z artystami.
Węgry	krajowy program nauczania, teatralne trupy, organizacje pozarządowe, festiwale, materiały dydaktyczne, obecność w mediach, kursy na różnych uniwersytetach	Przewaga tradycyjnych metod nauczania w szkołach, nie ma nowości w dziedzinie pedagogiki i metodyki, błędne wyobrażenia o edukacyjnym teatrze i dramie, niskie zainteresowanie decydentów kwestiami dramy
Holandia	Subsydia finansowe dla odwiedzających trup teatralnych, w tym edukacyjnych dram	Lokalne władze nie biorą na poważnie dramy i nie potwierdzają jej wpływu na dzieci. Rząd tnie dotacje dla sztuki poza szkołą. Nauczyciele dramy w szkołach zmuszeni są oceniać uczniów według zwykłego systemu, choć dramy nie można oceniać w taki sam sposób jak inne kursy.
Norwegia	Wydziały dramy/teatru w koledżach uniwersyteckich - w tym drama w kształceniu nauczycieli, badania uniwersyteckie i kolegów uniwersyteckich na temat edukacyjnego teatru i dramy, Krajowe Stowarzyszenie Dramy, Krajowa Rada do spraw Sztuki w Edukacji i inne podobne organizacje	Brak kompetencji nauczycieli w dziedzinie dramy, brak rzeczywistej woli politycznej, przedstawiciele wszystkich innych przedmiotów obowiązkowych są raczej negatywnie nastawieni w stosunku do dramy, ponieważ nie wiedzą o co chodzi w dramie edukacyjnej, przedmioty artystyczne sprzeciwiają się temu, że drama dostaje status jako samodzielny przedmiot. Hegemoniczna i ograniczająca polityka edukacyjna i brak zrozumienia potencjału edukacji poprzez dramę. Brak wpływu edukacji dramy, brak trwałych badań i kontaktu z decydentami.
Palestyna	Wiara w znaczenie dramy, postępowi nauczyciele i menedżerowie oświaty, nowe metody nauczania	Sytuacja polityczna i społeczna, prześladowania Palestyńczyków, wojna, konflikty polityczne i ogólna

		niesprawiedliwość, zamknięte granice, brak doświadczonych ludzi i wsparcia finansowego dla tej dziedziny, drama zwalczana jako importowana z zachodniej kultury metoda
Polska	Motywacja i wiara, umiejętność pozyskiwania funduszy, inwestorów prywatnych, międzynarodowi eksperci, warsztaty	Słaba promocja technik dramy, nie przeprowadza się oceny na większą skalę
Rumunia	Poszczególne inicjatywy kilku organizacji i stowarzyszeń	Zaciemniona, ciasna, tradycyjna mentalność i przepełnione programy nauczania
Serbia	Praca organizacji pozarządowych, zainteresowanie szkół teatrem edukacyjnym i dramą, niektóre organizacje i osoby działające w tym obszarze, niektóre międzynarodowe fundacje, które udzielają wsparcia finansowego	Niska motywacja decydentów i nauczycieli, brak zaangażowania rodziców w sprawy teatru edukacyjnego i dramy, polityka krajowa
Słowenia	Entuzjastyczna praca paru osób	Brak programu edukacyjnego dla tej dziedziny na uniwersytetach, nie ma w kraju sieci teatrów edukacyjnych i dramy
Szwecja	Doświadczeni i oddani pedagodzy i nauczyciele dramy, wykładowcy szkół wyższych, dwa stanowiska doktoranckie poświęcone wyłącznie dramie w edukacji, kursy magisterskie na uniwersytetach, kursy w ramach kształcenia nauczycieli	Nowy model kształcenia nauczycieli bez estetyki dla nauczycieli, drama nie jest ani przedmiotem szkolnym ani niezależnym przedmiotem akademickim. Brak wykładowców akademickich, których wymaga system, nie ma możliwości kształcenia tyłu, ilu potrzeba, co stawia dramę pod znakiem zapytania; problemy z jakością pracy osób, które kończą weekendowe kursy i nazywają siebie pedagogami dramy
Wielka Brytania	Nauczyciele posilkowi i wyższa kadra zarządzająca w szkołach, uznanie przez krajowe agencje i ważne instytucje badawcze twórczości w klasie, reformy edukacyjne, innowacyjne szkoły, wsparcie Rady ds. Sztuki w Anglii, i jej różnych odgałęzień, Doradcy ds. Dramy Lokalnych Władz Edukacyjnych - gdzie to istnieje, praca niektórych teatrów, trupy teatralne i ośrodki sztuki, obecność w sieci	Wąski format systemu oświaty dla testów, drastyczne cięcia środków publicznych, wzrost prestiżu innych przedmiotów, brak stanowisk specjalistycznych w strategicznych miejscach

2. Prestiż pedagogów teatru i dramy oraz teatru edukacyjnego i dramy w społeczeństwie

Tabela 22. Prestiż nauczycieli edukacyjnego teatru i dramy i edukacyjnego teatru i dramy w społeczeństwie

+	+ / -	-
<p>Finlandia: Większość z tych, którzy znają treść nauczania teatru i dramy bardzo je doceniają. Większość Finów nie widzi żadnej różnicy pomiędzy teatrem edukacyjnym i dramą i teatrem amatorskim: ale teatry amatorskie są bardzo popularne.</p> <p>Polska: Teatr edukacyjny i drama są znane jako innowacyjne narzędzia do pracy z grupami – kiedy ludzie wiedzą, że to pochodzi z dobrych źródeł wtedy jest to respektowane.</p> <p>Rumunia: Rosnące zainteresowanie teatrem edukacyjnym i dramą oraz sztukami teatralnymi w ogóle, wśród młodzieży.</p>	<p>Chorwacja: Edukacyjny teatr i drama nie są dobrze znane wśród nauczycieli, ich prestiż rośnie wśród tych, którzy o tym wiedzą. Chorwackie Centrum Edukacji Dramy może wystawić tytuł „pedagog dramatu”.</p> <p>Holandia: Ludzie nie biorą tego na poważnie, ale od końca lat 90. drama została zaplanowana jako regularny przedmiot w większości liceów, w wyniku czego nauczyciele dramy stali się częścią stałego personelu, z takim samym prestiżem.</p> <p>Palestyna: Bez doświadczenia edukacyjnego teatru i dramy oraz wiedzy o nich, społeczeństwo nie rozumie ich wagi. Ale ze względu na inicjatywy teatralne i dramowe w szkołach, szacunek dla nich jest coraz większy.</p> <p>Serbia: Drama i teatr są szanowane, ale nie ma ani niezbędnej wiedzy ani zrozumienia dla tej metody.</p> <p>Szwecja: Mają dość wysoki prestiż, ale nadal jest wielu nauczycieli, którzy mają powierzchowne pojęcie o edukacyjnym teatrze i dramie, i nie mają możliwości użycia narzędzi teatru i dramy w swojej codziennej praktyce. Pedagodzy teatru i dramy spotykają się z uznaniem, kiedy są zapraszani do miejscowych szkół, ale kiedy w budżetach są cięcia, często są zwalniani.</p> <p>Wielka Brytania: Teatr i drama nie są przedmiotami w szkołach, ale są cenione przez tych, którzy ich doświadczają. Skuteczne programy i organizacje edukacyjnego teatru i dramy są uznawane w całym kraju (i na całym świecie jako miejsce narodzin TwE i metody „płaszcz eksperta”), ale w znacznie szerszej postawie społeczeństwa „sława” i „sukces” mają więcej prestiżu.</p>	<p>Czechy: prestiż teatru ogólnie jest wysoki, ale nie w przypadku teatru edukacyjnego i dramy.</p> <p>Francja: Bardzo niski prestiż, mniej niż 1% wszystkich licealistów zna edukacyjny teatr i dramę. Jest to sztuka adresowana głównie do wyższej klasy średniej, więc tak naprawdę nie jest obecna w kulturze popularnej.</p> <p>Węgry: Ogólnie zawód nauczyciela ma bardzo niski prestiż, a pedagodzy teatru i dramy często nie są uważani za „prawdziwych” nauczycieli, ale za artystów; więc ich prestiż, nawet wśród kadry pedagogicznej, w kulturze i społeczeństwie nie jest zbyt wysoki.</p> <p>Norwegia: Najczęściej jest to postrzegane jako rozrywka, do zabawy. Dobrze się o tym mówi, ale w praktyce nie jest tak ważne, jak przedmioty podstawowe. Teatr edukacyjny i drama są postrzegane jako niedopasowanie i ogólnie mają niewielki prestiż.</p> <p>Słowenia: Pedagodzy edukacyjnego teatru i dramy nie są powszechnie znani – zwykle pracują samodzielnie w swoich klasach.</p>

3. Jak uniwersytety i szkoły mogą wspierać działania nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy?

- założyć wydziały edukacyjnego teatru i dramy we wszystkich uniwersyteckich/koledżowych instytucjach, w razie potrzeby, przy pomocy międzynarodowych ekspertów;
- uczyć metod teatru edukacyjnego i dramy w sposób, który mógłby być pomocny dla praktykujących nauczycieli;
- zmienić postawy i zainteresowania członków zarządu i dyrektorów szkół; silne wsparcie skutkuje dobrej jakości teatrem i dramą w klasie;
- angażować kadrę zarządzającą szkół, dyrektorów i nauczycieli w proces rozwoju teatru edukacyjnego i dramy;
- uznać teatr edukacyjny i dramę jako prawowity przedmiot w programie nauczania o takim samym statusie jak muzyka i sztuki wizualne, ponieważ wpływ teatru edukacyjnego i dramy zależy głównie od tego;
- utworzyć przestrzeń, czas i pieniądze dla teatru edukacyjnego i dramy; odpowiednie wsparcie infrastrukturalne jest ważnym czynnikiem;
- zrozumieć prawdziwe znaczenie wychowawcze teatru edukacyjnego i dramy jako przedmiotów generujących wiedzę i umiejętności; rozwijać dialog na temat metodologii, sztuki, edukacji, dydaktyki, pedagogiki i filozofii, którego brakuje w dużym stopniu;
- zapraszać organizacje edukacyjnego teatru i dramy, aby wprowadziły teatr edukacyjny i dramę w szkołach w celu zwiększenia motywacji i ogólnie samopoczucia uczniów i nauczycieli;
- ustanowić profesjonalną współpracę pomiędzy dyrektorami szkół, nauczycielami teatru edukacyjnego i dramy oraz nauczycielami innych przedmiotów w szkołach;
- nie ograniczać pracy pedagogów teatru i dramy do organizacji imprez szkolnych, ponieważ edukacyjny teatr i drama nie powinny być zredukowane do rozrywki wystawianej na uroczystościach szkolnych;
- wysyłać nauczycieli na seminaria i szkolenia, aby nauczyli się wykorzystywać elementy edukacyjnego teatru i dramy w swojej pracy szkolnej; nauczyciele edukujący przez teatr i dramę powinni mieć zapewnione szkolenia zawodowe;
- zatrudniać nauczycieli teatru i dramy w szkołach do pracy długoterminowej, a nie sporadycznych projektów; każda szkoła powinna mieć co najmniej jednego, na stałe zatrudnionego specjalistę od teatru i dramy, tak jak w przypadku muzyki, plastyki i w innych dziedzinach;
- wspierać działania lokalnego teatru edukacyjnego i dramy pracy, aby wzbudzić zaufanie i uzyskać pomoc dla szkoły od społeczności lokalnej;
- wykorzystywać metody teatru edukacyjnego i dramy w innych przedmiotach w celu uczenia dzieci w sposób innowacyjny i kreatywny w ramach programu nauczania;
- zaprosić nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy do opracowania programu, który ma koncentrować się na zwiększaniu pewności siebie przez uczniów.

4. Sposoby, w jakie krajowa polityka edukacyjna, samorządy i UE mogłyby wspierać rozwój teatru i dramy edukacyjnego, zgodnie z odpowiedziami na ankiety kluczowych ekspertów

Tabela 23. Zalecenia dotyczące edukacji, samorządów i polityki UE w zakresie wspierania rozwoju teatru edukacyjnego i dramy, a także częstotliwość ich występowania w ankietach ekspertów

Polityka edukacyjna ogólnie:	Polityka Edukacji Narodowej:	
Zrobienie z teatru edukacyjnego i dramy przedmiotu obowiązkowego w programie nauczania	8	zrobienie z teatru edukacyjnego i dramy przedmiotu obowiązkowego w ramie nauczania 4
Zapewnienie szkoleń dla nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy	4	Zapewnienie szkoleń dla nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy dla nauczycieli 2
Wprowadzenie nieobowiązkowych kursów kształcenia nauczycieli	2	Wsparcie dla zewnętrznej oceny i badania nad teatrem edukacyjnym i dramą 1
Opracowanie programu studiów w celu szkolenia nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy	2	Nadanie wszystkich nauczycielom w szkołach podstawowych kompetencji z zakresu teatru edukacyjnego i dramy 1
Inwestowanie pieniędzy w rozwój teatru edukacyjnego i dramy	2	Wsparcie finansowe i uznanie 1
Wprowadzenie obowiązkowego kursu w koledżach dla nauczycieli	1	Wspieranie pracy PRowców teatru edukacyjnego i dramy 1
Udzielanie wsparcia finansowego dla kształcenia zawodowego dla nauczycieli	1	Wsparcie dla metodyki nauczania w szkołach, gdzie dziecko jest centralną postacią 1
Inicjowanie pedagogiczno-metodycznych reform kształcenia nauczycieli	1	Uznanie następującego jako oficjalny zawód "pedagog edukacyjnego teatru i dramy" 1
Zapewnienie odpowiedniej infrastruktury dla celów teatru edukacyjnego i dramy	1	Zbieranie najlepszych doświadczeń 1
Samorządy:	Polityka UE:	
Zatrudnianie pedagogów teatru edukacyjnego i dramy w każdej szkole	3	Organizowanie międzynarodowych konferencji i warsztatów na temat teatru edukacyjnego i dramy 1
Udzielanie dotacji dla projektów teatru edukacyjnego i dramy dla społeczności lokalnych	1	Udzielanie pomocy finansowej dla stowarzyszeń teatru edukacyjnego i dramy (szkolenia, stypendia) 3
Zapewnienie, że każdy dyrektor szkoły uczyni z teatru edukacyjnego i dramy część szkolnego programu	2	Wspieranie badań na temat teatru edukacyjnego i dramy 2

Wspieranie, finansowanie i zachęcanie nauczycieli do studiowania teatru edukacyjnego i dramy	2	Wspieranie kształcenia nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy „międzynarodowych sieci – współpracy i wymiany”	4
Wspieranie lokalnego teatru edukacyjnego i dramy, edukacyjnych inicjatyw	1	Wsparcie finansowe i uznanie	4
Zapraszanie inicjatyw edukacyjnych teatru i dramy w szkołach	2	Rosnąca troska o spójność społeczną i rozwinięcie demokratycznych postaw obywatelskich	1
Wspieranie projektów społeczeństwa obywatelskiego na podstawie teatru edukacyjnego i dramy	1	Wydanie biuletynu dla nauczycieli na temat teatru edukacyjnego i dramy	1
Wspieranie ożywienia lokalnego dziedzictwa kulturowego poprzez lokalne centra sztuki	1	Lobbying właściwych przedstawicieli rządu	1
Zapraszanie do składania lokalnych ofert przetargowych dotyczących teatru edukacyjnego i dramy	1	Wspieranie projektów społeczeństwa obywatelskiego na temat teatru edukacyjnego i dramy	1
Zapewnienie zajęć pozalekcyjnych z teatru edukacyjnego i dramy - praca w szkołach	1	Utworzenie międzynarodowych ośrodków teatru edukacyjnego i dramy	1
Udzielenie wsparcia finansowego oraz udzielanie porad na temat jak drama w szkołach może być stosowana jako narzędzie rozwoju osobistego	1	Wkładanie większej ilości energii w ogólne kompetencje i gruntowne kształcenie	1

C. Zalecenia

Co ukazują badania na temat uczniów, którzy regularnie uczestniczą w działaniach teatru edukacyjnego i dramy? Oto krótkie podsumowanie: w porównaniu z rówieśnikami, którzy nie uczestniczą w żadnych przedstawieniach edukacyjnego teatru i dramy, osoby praktykujące dramę

- są wyżej oceniane przez nauczycieli pod każdym względem,
- mają większe poczucie pewności swoich umiejętności w zakresie czytania i rozumienia zadań,
- mają większe poczucie pewności siebie w sytuacjach porozumiewania się z innymi,
- częściej odczuwają, że są twórczy,
- bardziej lubią chodzić do szkoły,
- bardziej lubią szkolne zajęcia,
- są lepsze w rozwiązywaniu problemów,
- lepiej radzą sobie ze stresem,
- są znacznie bardziej tolerancyjni wobec mniejszości i cudzoziemców,
- są bardziej aktywnymi obywatelami,
- wykazują większe zainteresowanie w temacie wyborów i głosowania na każdym poziomie,
- wykazują większe zainteresowanie uczestnictwem w sprawach publicznych,
- są bardziej empatyczne: mają szacunek dla innych,
- są w stanie zmienić swój punkt widzenia,
- są bardziej innowacyjni i przedsiębiorczy,
- są bardziej oddane kreowaniu swojej przyszłości i mają więcej planów,
- są znacznie bardziej skłonne uczestniczyć w różnych rodzajach sztuki i kultury, nie tylko brać udział w przedstawieniach, ale także pisać, tworzyć muzykę, filmy, rękodzieła i uczestniczyć w różnego rodzaju działalności artystycznej i kulturalnej,
- spędzają więcej czasu w szkole, więcej czytają, wykonują prace domowe, grają, rozmawiają,
- spędzają więcej czasu z członkami rodziny opiekując się młodszymi braćmi i siostrami. Mniej czasu spędzają oglądając telewizję lub grając w gry komputerowe, robią więcej dla swoich rodzin, chętniej podejmują dorywczą pracę i spędzają więcej czasu w sposób twórczy, samodzielnie lub w grupie. Częściej chodzą do teatru, na wystawy, do muzeum i do kina, częściej też uprawiają turystykę pieszą i rowerową.
- częściej są centralnymi osobowościami w klasie.
- mają lepsze poczucie humoru.
- czują się lepiej w domu.

Badanie udowadnia, że teatr edukacyjny i drama znacząco podtrzymują również cele zawarte w większości dokumentów UE, takich jak strategia Europa 2020. Edukacyjny teatr i drama mają znaczący i obiektywnie wymierny wpływ na pięć z ośmiu kluczowych kompetencji: Porozumiewanie się w języku ojczystym; umiejętność uczenia się; umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie, przedsiębiorczość oraz ekspresja kulturalna. Wychowanie obywateli z pomocą edukacyjnego teatru i dramy w programie nauczania spowoduje:

- wzrost stopy zatrudnienia,
- zmniejszenie liczby osób przedwcześnie porzucających szkołę,
- wzrost ogólnej jakości edukacji i szkoleń na wszystkich szczeblach,
- silniejszą synergię między kulturą a edukacją,
- większą aktywność obywateli,
- większą przychylność obywateli wobec różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego,
- większą innowacyjność, kreatywność i konkurencyjność obywateli.

Mimo to, w wielu krajach teatr edukacyjny i drama

- są nisko finansowane i / lub mają niski status,
- nie są uwzględnione w narodowym programie nauczania i / lub systemie szkolnictwa wyższego.

Niniejszym apelujemy do wszystkich odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji, do dyrektorów szkół, do Komisarza Unii Europejskiej, aby pracować na rzecz integracji edukacyjnego teatru i dramy w europejskich programach szkolnych, tak aby dostały taki sam status jak artystyczne przedmioty muzyki i sztuk wizualnych. Nasza dziedzina istnieje od dziesięcioleci, ale uznanie jej za ważny obszar programu waha się od kraju do kraju. W niniejszym projekcie musimy umieścić naszą pracę pod naukowym mikroskopem. Wyniki pokazują, w sposób znaczący, że edukacyjny teatr i drama wzmacnia liczne kompetencje kluczowe edukacji – i wiele innych. Teraz kolej na oświatowych i kulturowych przywódców i decydentów, aby skorzystali z zasobów, które reprezentuje teatr edukacyjny i drama.

Krótkie zalecenia, po pierwsze dla wszystkich podmiotów polityki edukacyjnej i kulturalnej, a szczególnie przywódców na szczeblu UE oraz liderów krajowych i lokalnych.

C.1. Ogólne zalecenia dla władz krajowych i lokalnych

Cel: wypracowanie świadomej strategii w sprawie zastosowania teatru edukacyjnego i dramy. Wspieranie rozwoju i postępu działań związanych z edukacyjnym teatrem i dramą poprzez środki prawne i finansowe.

Statystyka opisowa (rozdział A.7.) wykazała, że 84% zmierzonych programów było zorganizowanych dla uczniów szkół publicznych, mając na uwadze, że edukacyjny teatr i drama jest częścią programu nauczania w jedynie 19% wszystkich przypadków. Oznacza to, że 65% z 111 zbadanych programów edukacyjnego teatru i dramy miało miejsce w szkołach publicznych, ale jako zajęcia dodatkowe, opracowany w wyniku entuzjazmu

ekspertów w dziedzinie teatru edukacyjnego i dramy, nauczycieli i, w większości przypadków, zewnętrznych dotacji.

Obecnie, korzyści płynące z edukacyjnego teatru i dramy nie są świadomie wykorzystywane w większości krajów europejskich. Odpowiedzialnością lokalnych i krajowych ministerstw jest wprowadzenie edukacyjnego teatru i dramy do programów szkolnych i szkolnictwa wyższego oraz zapewnienie wszelkich niezbędnych czynności prawnych i wsparcia finansowego dla jej rozwoju i doskonalenia.

Europa 2020, aktualnie wiodąca europejska długoterminowa strategia określa również, co rządy krajowe muszą zrobić, by wzmocnić dziedzinę, takie jak teatr edukacyjny i drama, w ramach odpowiedzialności państw członkowskich:

Sztandarowa inicjatywa pod hasłem: „Młodzież w ruchu”

Na poziomie krajowym, państwa członkowskie będą musiały:

- zapewnić efektywne inwestycje w edukację i szkolenia na wszystkich poziomach (od przedszkola do szkolnictwa wyższego);
- poprawić wyniki nauczania, zająć się każdym segmentem (przedszkola, szkoły podstawowe, średnie, zawodowe i wyższe) w ramach zintegrowanego podejścia, obejmującego kluczowe kompetencje i w celu ograniczenia przedwczesnego kończenia nauki szkolnej;

Sztandarowa inicjatywa pod hasłem: „Plan działań na rzecz nowych umiejętności i nowych miejsc pracy”.

Na poziomie krajowym, państwa członkowskie będą musiały:

- przypilnować, aby kompetencje wymagane do prowadzenia dalszej nauki i uczestniczenia w rynku pracy były nabywane i uznawane podczas ogólnego, zawodowego, wyższego kształcenia i kształcenia dorosłych, w tym uczenie się nieformalne i pozaformalne;

Nasze zalecenia dla władz krajowych i lokalnych obejmują trzy obszary: system szkolnictwa, szkolnictwo wyższe oraz finansowanie i prawodawstwo.

System szkolnictwa

Cel: Wszystkie dzieci powinny mieć w szkole stały dostęp do działań teatru edukacyjnego i dramy, zalecanych przez państwowy program nauczania, a prowadzonych przez dobrze wyszkolonych specjalistów.

Narzędzia

- Szkoła podstawowa (wiek 4/6 – 11/14): teatr edukacyjny i drama powinny być realizowane w ramach krajowego programu nauczania:
 - jako medium kształcenia w ramach programu nauczania,
 - jako forma sztuki samej w sobie.
- Gimnazjum (wiek 11/14 – 16): edukacyjny teatr i drama powinny być realizowane w ramach krajowego programu nauczania:
 - jako pełnoprawny przedmiot (co najmniej 2 godziny tygodniowo),

- jako medium nauczania innych przedmiotów.
- Szkoła średnia (wiek 16-18/19): edukacyjny teatr i drama powinny być realizowane w ramach krajowego programu nauczania:
 - jako pełnoprawny przedmiot (co najmniej 2 godziny tygodniowo),
 - jako medium nauczania innych przedmiotów,
 - jako kurs kwalifikacyjny na studia.
- Uzupełniająco dla dziedzin zajmujących obowiązkowe miejsce w krajowym programie nauczania, wszystkie dzieci powinny mieć możliwość doświadczenia spotkania z programami teatru edukacyjnego i odwiedzającymi artystami teatru, wspieranymi finansowo przez władze lokalne, organy krajowe.
- Nauczyciele, którzy już pracują w szkołach powinny mieć dostęp do doskonalenia zawodowego w dziedzinie edukacyjnego teatru i dramy. Nauczyciele powinni zapoznać się z teatrem edukacyjnym i dramą, aby umieścić je w codziennym życiu szkoły, aby korzystać z nich w ramach programu nauczania nie tylko podczas wyspecjalizowanych lekcji teatru i dramy.
- Przedszkola/nauczyciele przedszkolni/liderzy powinni przejść podstawowe, obowiązkowe szkolenie w zakresie edukacyjnego teatru i dramy.

Warto odnotować, że w dwóch krajach z najwyższym wynikiem na liście PISA – Kanadzie i Finlandii - w pierwszym drama jest nauczana w szkołach na równi z innymi dziedzinami sztuki, a w Finlandii (obecnie zmieniającej krajowy program nauczania) zalecane jest przez komisję programową, aby realizować dramę na równi z muzyką i sztukami wizualnymi. Również w Australii, która obecnie ustala nowy program nauczania, wszystkie sztuki mają taki sam status w programie nauczania.

Szkolnictwo wyższe

Cel: Nauczyciele pracujący w szkołach europejskich powinni mieć podstawową wiedzę na temat tego, czym jest edukacyjny teatr i drama i w jaki sposób obszary tych przedmiotów mogą przyczynić się do poprawy nauczania i uczenia się. Bardzo ważne jest podkreślenie, że dramy nie można uczyć bez odpowiedniego przeszkolenia.

Narzędzia

- Nauczyciele powinni przejść obowiązkowy kurs wprowadzający do teatru edukacyjnego i dramy jako narzędzi do nauczania i uczenia się w ramach kształcenia nauczycieli (minimum 5 punktów ECTS⁶⁶). Wszyscy nauczyciele powinni być kształceni w kierunku różnych zastosowań edukacyjnego teatru i dramy.
- Umiejętność użycia teatru edukacyjnego i dramy jako metody w kształceniu nauczycieli powinna być włączona do nauczania innych przedmiotów, na przykład w dziedzinie pedagogiki, nauki języka, nauk społecznych i historii.

⁶⁶ ECTS: Europejski System Transferu Punktów. Więcej informacji: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm.

- Szkolenie nauczycieli teatru i dramy, aby umożliwić dzieciom i młodzieży stały dostęp do edukacyjnego teatru i dramy prowadzonych przez specjalistów podczas ich całej edukacji szkolnej. Zajęcia edukacyjnego teatru i dramy powinny być oferowane jako dogłębne studia w instytucjach szkolnictwa wyższego we wszystkich krajach europejskich. Przykład możliwych poziomów: 30 ECTS, 60 ECTS, na poziomie studiów licencjackich, magisterskich, oraz doktoranckich.
- Studenci i artyści z dyplomem z teatru/sztuki powinni przechodzić kurs z teatru edukacyjnego i dramy w celu uzyskania kwalifikacji nauczycieli teatru edukacyjnego i dramy (minimum 30 ECTS).
- Badania jakościowe jak i ilościowe, sprawdzające efektywność teatru edukacyjnego i dramy powinny zostać prowadzone w celu pomocy nauczycielom i innym specjalistom teatru w opracowaniu coraz lepszego programu.

Finansowanie, prawodawstwo, komunikacja i partnerstwo

Cel: Ustalone powinny zostać solidne finansowe i prawne podstawy dla teatru edukacyjnego i dramy. Potrzebne są silna i pozytywna komunikacja i partnerstwo.

Narzędzia

- Ustanowiona powinna zostać podstawa prawna dla wyżej wymienionych okoliczności, idealnych dla systemu oświaty i szkolnictwa wyższego.
- Zbudowane powinny zostać, nie tylko na papierze, zrównoważone międzysektorowe mosty pomiędzy sektorem edukacji i sztuki i kultury. W wielu krajach te dwa obszary obejmuje to samo ministerstwo, a pomimo tego bardzo mało uwagi przywiązuje się do gatunków, które łączą te dwa sektory, jak np. edukacyjny teatr i drama.
- Nagłośnienie oraz wsparcie finansowe teatru edukacyjnego i dramy zarówno w ramach edukacji i społeczności/sektorów zajmujących się sztuką. Działania w zakresie sztuki i kultury powinny być częścią edukacji wszystkich dzieci, dlatego powinny dzieć się w szkołach i przedszkolach, nie tylko poza ich murami. Uznanie wartości i efektywności teatru edukacyjnego i dramy dla umiejętności osobistych i społecznych dzieci i młodzieży, dla ich dobrobytu, aktywnego obywatelstwa, oraz społecznych i emocjonalnych aspektów nauki.
- Zachęcanie do zaangażowania ekspertów w stypendia i staże.
- Badania jakościowe jak i ilościowe, sprawdzające efektywność teatru edukacyjnego i dramy powinny zostać prowadzone w celu pomocy nauczycielom i innym specjalistom teatru w opracowaniu coraz lepszego programu.
- Ustanowienie strategicznego partnerstwa z najważniejszymi sieciami, organizacjami, organizacjami pozarządowymi i zawodowcami z branży.
- Bezpośrednie wsparcie z budżetu centralnego dla kluczowych organizacji i sieci, oraz bezpośrednie wsparcie dla inicjatyw o dużym znaczeniu, takich jak coroczne festiwale, warsztaty, konferencje, projekty badawcze.

- Wprowadzenie „nauczyciela teatru edukacyjnego i dramy” jako zawodu.

Wiem, że to nieco naiwne, ale nadal zamierzam stworzyć lepszy świat poprzez dramę i teatr.

Ines Škuflić-Horvat, nauczyciel dramy, Chorwacja

Jestem uczniem w szkole Kjøkkelvik i bierzemy udział w projekcie pod nazwą „DICE”. Podczas jednej godziny w tygodniu używamy innych metod uczenia się i zamiast takiej ilości teorii, pracujemy ustnie, aby nauczyć się wyrazić siebie. Uczymy się więcej, ponieważ w ten sposób mamy więcej zabawy niż siedząc za biurkiem, notując. Być może moglibyśmy tak pracować na stałe, raz w tygodniu?

Celine Eriksen, norweski student, 14 lat – List do redakcji, Bergens Tidende, poniedziałek 15 lutego, 2010

Myślę, że projekt znacząco przyczynił się do otwartości uczniów, pomógł poprawić ich umiejętności wyrażania siebie (nie tylko ustne, ale również komunikację niewerbalną). W porównaniu z uczniami z innych klas, uczestnicy projektu łatwo się wyróżniają ze względu na łatwość komunikacji (z innymi uczniami, z nauczycielami), ze względu na ich pewność siebie i inicjatywy w zakresie zajęć pozalekcyjnych. Wprowadzenie kursu teatralnego do krajowego programu nauczania byłoby korzystne.

Liliana Zaszewici, dyrektor szkoły, Bukareszt, Rumunia

Musielśmy obiecać klasie eksperymentalnej, że nadal będziemy prowadzić warsztaty po przerwie niezbędnej na zebranie wyników ankiet i musieliśmy zobowiązać się również do kontroli klas, które będziemy odwiedzać i robienia z nimi warsztatów później w trakcie roku szkolnego.

Andjelija Jovic, pedagog dramy, o Liceum Farmacji i Fizjoterapii, Belgrad, Serbia

Spędziłem z tobą wspaniały poranek, wiele się nauczyłem i myślę, że zajęcia klas powinny być zorganizowane w tym samym klimacie.

Nauczyciel ze Szkoły Podstawowej György Kolonics, Budapeszt, Węgry

C.2. Ogólne zalecenia dla organizacji partnerskich

Cel: Założenie silnej sieci organizacji zajmujących się teatrem edukacyjnym i dramą, niezależnie od tego czy będą to organizacje prywatne czy publiczne.

Narzędzia

Dyrektorzy szkół powinni

- zatrudnić nauczycieli, którzy zostali przeszkoleni w zakresie teatru edukacyjnego i dramy i/lub zachęcać pracowników do nauki metodologii w ramach doskonalenia zawodowego,
- zamiast stosowania teatru i dramy oddzielnie jako dodatkowych przedmiotów, powinni zachęcać do pracy w zespole nauczycieli edukacyjnego teatru

i dramy oraz nauczycieli innych przedmiotów w celu osiągnięcia maksymalnej synergii,

- nawiązać żywe kontakty z trupami Teatru w Edukacji i/lub teatrami, gdzie pracują pedagodzy edukacyjnego teatru i dramy oraz takimi organizacjami pozarządowymi, które promują inne obszary teatru edukacyjnego i dramy na wysokim poziomie,
- rozważyć edukacyjny teatr i dramę jako środek międzynarodowej współpracy między szkołami, np. w wymianie młodzieży,
- zachęcać do uznania tych nauczycieli, którzy stosują edukacyjny teatr i dramę w praktyce,
- zapewniać i rozwijać niezbędną infrastrukturę w budynkach szkolnych. Zwykle wszystko, co jest potrzebne do sesji teatru edukacyjnego i dramy to duży pusty pokój bez ustawionych na stałe krzeseł i stołów. Grupy przygotowujące spektakle teatralne będą potrzebowały scenę, widownię i odpowiednie wyposażenie techniczne.

Szkoły artystyczne oferujące zajęcia pozalekcyjne powinny uwzględniać teatr edukacyjny i dramę w swoich listach zajęć artystycznych.

Nauczyciele w przedszkolach / liderzy powinni regularnie angażować dzieci w zajęcia z dramy

Dyrektorzy szkół specjalnych powinni poważnie rozważyć współpracę z zawodowcami z dziedziny teatru edukacyjnego i dramy.

Instytucje teatralne powinny mieć sekcję edukacyjną i pedagoga teatru/dramy, aby:

- rozwijać współpracę ze szkołami i przedszkolami,
- przygotowywać materiały dydaktyczne do wizyt w szkołach i przedszkolach (dzieci odwiedzające teatr lub artyści teatralni odwiedzający szkoły/przedszkola),
- współpracować z organizacjami pozarządowymi i trupami Dramy/Teatru w Edukacji.

Fundacje i fundusze prywatne powinny rozważyć wspieranie działań i organizacji edukacyjnego teatru i dramy.

Firmy nastawione na zysk powinny rozważyć współpracę ze szkołami, instytucjami wyższego edukacyjnego teatru i dramy, z teatrami i organizacjami pozarządowymi na polu projektów Społecznej Odpowiedzialności Biznesu z powiązaniem z edukacyjnym teatrem i dramą. Poza ich wysoką wartością dla społeczeństwa, takie projekty są widoczne i łatwe do rozpropagowania.

Media powinny zwrócić większą uwagę na kwestie edukacyjnego teatru i dramy.

C.3. Zalecenia dla Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej

Strategia Europa 2020 zawiera obietnicę wzmocnienia dziedzin, takich jak teatr edukacyjny i drama, w ramach odpowiedzialności Komisji:

Sztandarowa inicjatywa: „Młodzież w ruchu”

Na poziomie UE, Komisja będzie:

- promowała uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.

Sztandarowa inicjatywa pod hasłem: „Plan działań na rzecz nowych umiejętności i nowych miejsc pracy”.

Na poziomie UE, Komisja będzie starała się:

- dać silny impuls do strategicznych działań dla współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia z udziałem wszystkich zainteresowanych stron. To powinno doprowadzić do wdrożenia zasad ustawicznego uczenia się (we współpracy z państwami członkowskimi, partnerami społecznymi, ekspertami), w tym poprzez elastyczne ścieżki uczenia się między różnymi sektorami i poziomami kształcenia oraz poprzez wzmocnienie atrakcyjności kształcenia i szkoleń zawodowych. Partnerzy społeczni na poziomie europejskim powinny być przepytani dla opracowania własnej inicjatywy w tej dziedzinie;
- zapewnić, że kompetencje wymagane do prowadzenia dalszej nauki i uczestniczenia w rynku pracy będą nabywane i uznawane podczas całej edukacji zawodowej, wyższej i kształcenia dorosłych i opracować wspólny język i funkcjonalne narzędzie do kształcenia/szkolenia i pracy: europejski umiejętności, Europejska Struktura Umiejętności, Kompetencji i Zawodów (ESCO).

Oparte nie tylko na obietnicach Komisji, ale również na opinii kluczowych ekspertów teatru edukacyjnego i dramy z 15 krajów i na wynikach badań, mamy zalecenia dla trzech obszarów: (1) przeformułowanie kluczowych kompetencji, (2) finansowanie i administracja oraz (3) uznanie.

Przeformułowanie (ponowne wymyślenie?) kluczowych kompetencji

- Mimo, że w Europa 2020 jest kompleksową, długoterminową strategią, opisuje tylko jedną umiejętność, którą należy rozwinąć: umiejętność czytania i pisanie. Aby osiągnąć docelowy, energiczny i zrównoważony, globalny wzrost, technokratyczne podejście do kompetencji musi zostać rozszerzone na **wszystkie** kompetencje na wszystkich szczeblach planowania, od długoterminowej strategii aż do poszczególnych obszarów polityki.
- Unia Europejska powinna opracować swój własny system oceniania niezależnie od OECD. Opracowane powinny zostać narzędzia do oceny **wszystkich** ośmiu kluczowych kompetencji – nie tylko tych paru, które ocenia PISA.
- Otwarta metoda koordynacji (OMC) proces koordynowany przez Dyрекcję Generalną ds. Edukacji i Kultury (DG EAC) powinien zachęcić państwa członkowskie do przyjęcia polityki edukacyjnej, która bierze pod uwagę **wszystkie** kluczowe kompetencje - a nie tylko takie jak piśmienność, umiejętność liczenia lub umiejętność poruszania się w wirtualnym świecie.

- Proces OMC koordynowany przez DG EAC powinien zachęcać państwa członkowskie do oceny poprawy kompetencji za pomocą naukowo wiarygodnych i obiektywnych pomiarów.
- Definicje Kluczowych kompetencji powinny zostać zmienione, ponieważ obecnie są w niektórych przypadkach dość techniczne i instrumentalne, skupiające się na tym, jakich umiejętnościach, jakie powinien posiadać dobry pracownik, zamiast wziąć pod uwagę potrzeby człowieka. Wspólne zalecenie PE i Rady są zgodne z następującą sugestią:

„Kluczowe kompetencje” to takie, które wspierają samorealizację osobistą, integrację społeczną, aktywną postawę obywatelską i zatrudnienie. Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy powoduje coraz większe zapotrzebowanie na kluczowe kompetencje w sferach osobistych, publicznych i zawodowych. Sposób uzyskiwania przez ludzi informacji i usług zmienia się wraz ze strukturą i składem społeczeństw. Coraz bardziej widoczna staje się potrzeba spójności społecznej i rozwinięcia demokratycznych postaw obywatelskich; wymaga to od ludzi bycia dobrze poinformowanymi, zaangażowanymi i aktywnymi. Jako wynik tego zmienia się wiedza, umiejętności i postawy, które każdy potrzebuje⁶⁷”

Wydaje się, że w ten sposób otwierają się drzwi do analizy lub kontekstualizacji, które przemawiają za holistycznym podejściem do dziecka (i łączy kompetencje w jaskrawy przykład tego, jak działa całość edukacyjnego teatru i dramy).

Środki finansowe i system aplikowania

Teatr edukacyjny i drama powinny być wskazane jako priorytetowe w ramach następujących programów:

- Kształcenia ustawicznego,
- Działań Młodzieży,
- Kultury,
- Aktywnego Obywatelstwa.
- Transfer know-how, seminaria, staże, międzynarodowe warsztaty, wyjazdy edukacyjne, konferencje oraz inne formy mobilności powinny być silnie wspierane, aby pomóc w rozprzestrzenianiu edukacyjnego teatru i dramy w tych krajach, gdzie nie są jeszcze znane.
- Pod uwagę powinno być brane bezpośrednie wsparcie dla kluczowych międzynarodowych organizacji i sieci oraz dla niektórych silnie działających inicjatyw.
- Kontynuacja wysoko ocenianych, skutecznych i udanych projektów, które osiągnęły określony poziom jakości mogłaby być przyznawana w sposób pół-automatyczny. Obecna procedura jest taka, że jeśli konsorcjum zamierza kontynuować swoją współpracę muszą ponownie zgłosić się po zakończeniu projektu,

⁶⁷ Wniosek ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY w sprawie kompetencji kluczowych w kształceniu ustawicznym p3.

a ze względu na funkcjonowanie systemu, konsorcjum jest zmuszone do zaprzestania pracy co najmniej przez rok, czekając na następną decyzję i raty. Potencjał takich konsorcjów, a także efektów ich działań, może zostać zwiększony poprzez ponowne zaplanowanie tej procedury.

- Oceny projektów powinny koncentrować się na treści, jak również zarządzaniu.

Uznanie

- Ustanowienie strategicznego partnerstwa z najważniejszymi sieciami, organizacjami, organizacjami pozarządowymi i zawodowcami z branży. Potrzebna jest długoterminowa strategia na poziomie europejskim, aby wspierać działalność teatru edukacyjnego i dramy. Powinno być jasno sformułowane, w formie Komunikatu KE lub Oświadczenia PE, że wszystkie wymienione powyżej zalecenia są zalecane na poziomie krajowym.
- 2012 powinien być traktowany jako Europejski Rok Edukacji Artystycznej, ze szczególnym uwzględnieniem teatru edukacyjnego i dramy.
- Badania jakościowe jak i ilościowe, sprawdzające efektywność teatru edukacyjnego i dramy powinny zostać prowadzone w celu pomocy nauczycielom i innym specjalistom teatru w opracowaniu coraz lepszego programu.

D. Zasoby

D.1. Partnerzy DICE

Węgry

Stowarzyszenie Teatru/Dramy w Edukacji Kava jest organizacją pożytku publicznego, dostarczającą projekty edukacyjne i artystyczne, działającą jako stowarzyszenie od 1996 roku. Jako pierwsza trupa Teatru w Edukacji w Budapeszcie naszym głównym zadaniem jest tworzenie kompleksowych programów teatru/dramy w edukacji, w których analizujemy społeczne i moralne problemy poprzez działania z uczestnikami. Młodzi ludzie są nie tylko obserwatorami, ale także pisarzami, reżyserami i aktorami w historii, która tworzona jest przez myślenie, analizowanie, kompresję, przetwarzanie i w wielu przypadkach poprzez wykonywanie pewnych sytuacji. W naszej pracy dążymy do osiągnięcia estetyki wysokiej jakości oraz stosowania różnych skomplikowanych form uczenia się. Znaczenie i wpływ naszych programów na dzieci i młodzież wykracza daleko poza ramy tradycyjnego teatru. Nauczanie demokracji, analiza problemów wiekowych, społecznych i moralnych znajdują się w centrum naszej pracy. Podczas pracy z dziećmi korzystamy z teatru jako narzędzia do znalezienia sposobu na głębsze zrozumienie. Współpracujemy z grupami 9-18-latków i młodzieżą – wiele z nich jest pokrzywdzonych przez los - na terenie całego kraju.

@ Adres: H-1022 Budapeszt

Marczibányi tér 5 / a, Węgry

Tel / Fax: +361 315-0781

E-mail: kava@kavaszhaz.hu

Strona internetowa: www.kavaszhaz.hu

Holandia

LEESMIJ otwiera dyskusję na tematy społecznie istotne za pomocą teatru interaktywnego. LEESMIJ zwraca uwagę na i burzy tematy tabu, takie jak analfabetyzm, nadużywanie władzy, tyranizowanie i zastraszanie seksualne. Korzystając z forum teatru (zainspirowani Augusto Boal) wykraczamy poza rozmawianie i myślenie, publiczność jest zaproszona do wzięcia aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemów i testowaniu możliwych alternatywnych zachowań na scenie, w ten sposób ćwicząc przed prawdziwym życiem.

@ Adres: Stichting LEESMIJ

Postbus 265; 6700 AG Wageningen

Tel: +31 6-47688963

E-mail: info@leesmij.org

Strona internetowa: www.leesmij.org

Polska

Uniwersytet Gdański powstał w 1970 roku. Jest to największa uczelnia w regionie pomorskim. Oferuje możliwość studiowania na prawie trzydziestu różnych kierunkach, na ponad stu specjalizacjach. Takie kierunki jak biologia, biotechnologia, chemia, psychologia czy pedagogika zaliczane są do najlepszych w kraju. Na dziewięciu wydziałach studiuje prawie trzydzieści trzy tysiące studentów.

Instytut Pedagogiki, zaangażowany w projekt DICE na Uniwersytecie Gdańskim, kształci pracowników socjalnych, animatorów kultury, nauczycieli, itd. Jest to jedyny uniwersytet w Polsce, który oferuje dwuletnie podyplomowe studia Drama w Pedagogice. Program studiów zawiera takie kursy jak: socjodrama, psychodrama, drama rozwojowa, warsztaty teatralne, aktywne uczenie się i metody nauczania itp. Instytut Pedagogiki współpracuje z Teatrem Szekspirowskim w Gdańsku w ramach praktyki dramy w edukacji dla studentów.

@ Adres: Instytut Pedagogiki UG

ul. Bażyńskiego 4

80-952 Gdańsk, Polska

Tel: +48 58 523 42 05

Fax: + 48 58 523 42 58

E-mail: arusil@ug.edu.pl

Strona internetowa: www.ug.edu.pl

Rumunia

Fundacja Kultury dla Młodzieży SIGMA ART jest kulturalno-oświatowym i artystycznym centrum zasobów, które oferuje wsparcie (zachowanie, postawy) dla młodych ludzi, artystów i innych organizacji, które mają podobne cele. Jest to jedyna grupa Teatru w Edukacji w Bukareszcie, w Rumunii, z silnymi podobnymi powiązaniem międzynarodowymi. Korzystanie z technik teatralnych, w których analizujemy społeczne i moralne problemy poprzez warsztaty i spektakle, młodzież stała się po pewnym czasie, pełnymi uczestnikami i liderami w procesie artystycznym i edukacyjnym. Cały proces wyboru scenariuszy i produkcji przedstawień jest ściśle wspierany przez profesjonalnych reżyserów, aktorów i tancerzy. Występy odbywają się przeważnie w Studio Sigma Art, w szkołach średnich, na uniwersytetach, w profesjonalnych teatrach w Bukareszcie, na krajowych i międzynarodowych festiwalach teatralnych. Jednym z naszych celów jest stworzenie w naszym kraju nowej metody pracy z dorosłymi i młodzieżą, które będą miały wpływ na społeczeństwo i skutecznie przyczynią się do integracji społecznej. Zasadniczo, Fundacja Sigma Art jest zorientowana na dwa główne obszary działań: edukacja i sztuki performance.

Adres @: Str. Mitropolitul Nifon 14

Sector 4 Cod 040502, Bukareszt, Rumunia

Tel: Art Studio Sigma: +40 21 335 33 41

E-mail: sigma_art_romania@yahoo.com

Skype: sigma_art_romania

Strona internetowa: www.sigma-art-romania.ro

Słowenia

Društvo ustvarjalcev Taka Tuka został założony w roku 2002 w wyniku lat pracy z głuchymi i słabo słyszającymi dziećmi i młodzieżą w dziedzinie teatru. Wkrótce odkryliśmy, że poprzez kreatywność możemy w znacznym stopniu przyczynić się do ich rozwoju na drodze do dorosłości. Podstawowym celem naszego Stowarzyszenia jest rozwój, badania, wdrażanie i promocja teatru i dramy jako narzędzi osobistego rozwoju i kształcenia umiejętności osobistych, społecznych i emocjonalnych.

Główne działania naszego Klubu są: warsztaty artystyczne (teatralne, tańca i sztuk plastycznych) dla dzieci, młodzieży i dorosłych, seminaria dla opiekunów, nauczycieli szkół głównego nurtu i specjalistów, którzy pracują z osobami o specjalnych potrzebach szkoły rodzicielstwa, seminaria dla osób głuchych dorosłych. W naszym klubie więcej niż 60 dzieci i młodzieży są na stałe zaangażowani w różne działania.

@ Adres: cesta Vodnikova 30

1000 Ljubljana, Slovenija

Tel: + 386 31 322 569

E-mail: info@takatuka.net

Strona internetowa: www.takatuka.net

Wielka Brytania

Trupa Teatru w Edukacji Big Brum (Big Brum) jest zarejestrowana jako organizacja charytatywna, założona w 1982 roku w Birmingham, w Anglii. Big Brum ma na celu zapewnienie wysokiej jakości programów edukacyjnego teatru dla dzieci i młodzieży ze wszystkich grup wiekowych i o różnych umiejętnościach, w szkołach, specjalistycznych jednostkach, koledżach, ośrodkach społecznych i artystycznych miejscach spotkań. Trupa stara się wnieść teatr w życie młodych ludzi, którzy normalnie nie mają do niego dostępu. Jako praktycy, Trupa wychodzi z założenia, że dzieci nie są nierozwiniętymi dorosłymi, ale ludźmi samymi w sobie. Sztuka jest sposobem poznania świata, w którym żyjemy i Big Brum stosuje edukacyjny teatr i dramę, aby współpracować z młodym ludziami w celu poznania sensu swojego życia i świata wokół nich. Big Brum jest od 15 lat związany z brytyjskim dramaturgiem światowej sławy Edwardem Bond, a jego prace i teoretyczne podejście do dramy mają silny wpływ na artystyczny model Trupy.

Adres @: Szkoła Podstawowa Pegasus

Turnhouse Road

Castle Vale

Birmingham B35 6PR, Wielka Brytania

Tel: +44 121 464 4604

E-mail: tie@bigbrum.plus.com

Strona internetowa: www.bigbrum.org.uk

Czechy

Uniwersytet Karola powstał w 1348 roku jest jednym z najstarszych uniwersytetów na świecie, a obecnie należy do najwybitniejszych edukacyjnych i naukowych przybytków w Czechach, które są uznawane zarówno na arenie globalnej i europejskiej. Działalność naukowo-badawcza stanowi podstawę, na której oparte są doktorskie i magisterskie programy. Ponad 42.400 studentów studiuje na Uniwersytecie Karola na ponad 270 akredytowanych programach akademickich, na 600 wydziałach.

Ministerstwo Edukacji jest gospodarzem projektu DICE. Drama w edukacji jest częścią Osobistej i Społecznej Edukacji, która jest jednym z kierunków Wydziału Edukacji. Mamy również współpracujemy z Wydziałem Teatru Akademii Sztuki w Pradze, który m.in. kształci nauczycieli dramy.

@ Adres: Filozofická Fakulta UK

nám. Palacha Jana 2

116 38 Praha 1

Tel: +420 221619111

Fax: +420 221619360

Email: ped@ff.cuni.cz (jest to e-mail do wydziału edukacji, który jest częścią Wydziału)

Strona WWW: <http://www.ff.cuni.cz/>

Norwegia

Kolegium Uniwersyteckie Bergen jest instytucją państwową, szkolnictwa wyższego, założony w sierpniu 1994 r. poprzez połączenie sześciu innych niezależnych szkół w Bergen, w Norwegii. Łączna liczba studentów wynosi około 6000, a nauczycieli i pracowników administracyjnych jest 600.

Kolegium Uniwersyteckie Bergen (Høgskolen i Bergen) jest podzielony na 3 wydziały: Wydział Edukacji, Wydział Inżynierii, Wydział Zdrowia i Nauk Społecznych. Kolegium ma silną tradycję w kształceniu nauczycieli w dziedzinach sztuki: teatru, tańca, muzyki, sztuk wizualnych i języku norweskim (język i literatura). Wydział Edukacji posiada centrum sztuki, kultury i komunikacji (SEKKK).

Departament Teatru jest pionierem badań w dziedzinie edukacji dramy w Norwegii od 1971 r., kiedy powstał pierwszy w krajach skandynawskich roczny kurs w pełnym wymiarze godzin dla nauczycieli dramy. Departament oferuje różnorodne kursy dramy, od dramy wprowadzającej w ogólnym kształceniu nauczyciela, poprzez kursy na poziomie licencjatu, do 2-letnie studiów magisterskich w zakresie edukacji dramy.

Adres @: Kolegium Uniwersyteckie Bergen

Wydział Edukacji, Departament Dramy

Landaassvingen 15, N-5096 Bergen, Norwegia

Tel: +47 55585700 (operator) i +4755585700 / +47 55585713

Fax: +47 55585709

Email: AL-Drama@hib.no i kari.heggstad @ hib.no

Strona internetowa: http://www.hib.no/avd_al/drama/index.htm

Palestyna: Theatre Day Productions (TDP)

„Idę do teatru, bo chcę zobaczyć coś nowego, pomyśleć, być wzruszonym, kwestionować, cieszyć się, uczyć się, być wstrząśniętym/tą, być zainspirowanym/ną, by dotknąć sztuki”.

Theatre Day Productions chce, aby drama, teatr i twórcze działania stały się stałym elementem życia młodych ludzi w Palestynie, tak aby dzieci mogły odnaleźć swój głos, siebie i odkryć swoje twórcze życie.

Arabska nazwa trupy, „Ayyam Al Masrah” (Dni Teatru) pochodzi od przekonania, że pewnego dnia każde palestyńskie dziecko będzie miało co najmniej jeden „dzień teatru” podczas swojego roku szkolnego. TDP robi spektakle z dorosłymi, a wystawia dla dzieci. Tworzymy również spektakle z dziećmi, które występują dla dzieci. TDP wprowadził w ruch zarówno trupę teatralną młodzieży i program szkolenia aktorów. Program realizowany jest na poziomie regionalnym: obecnie w Strefie Gazy i na Zachodnim Brzegu.

Adres @: PO Box 18669

91184 Jeruzalem

Tel: +972 2 585-4513

Fax: +972 2 583-4233

Email: tdp@theatreday.org

Strona internetowa: www.theatreday.org

Portugalia

Misją **Politechniki w Lizbonie (UTL)** jest promowanie, rozwijanie i przekazywanie naukowej, technicznej i artystycznej wiedzy na najwyższym poziomie, wspieranie badań naukowych, innowacji i przedsiębiorczości, dostosowania się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa w zakresie etyki, kultury i internacjonalizacji.

UTL jest uniwersytetem badawczym 21-go wieku w Europie, reagującym na nowe wyzwania stawiane przez społeczeństwo, oraz liderem w swojej dziedzinie, gdzie specjaliści i naukowcy są przygotowani w zgodzie z najwyższymi standardami.

Wydział Ludzkiej Kinytyki (FMH) jest najstarszym wydziałem kultury fizycznej i sportu w Portugalii. Stał się częścią Politechniki w Lizbonie w 1975 roku. Jest to owoc jej długiej historii, naznaczony przez kolejne zmiany określenia jej celów i jej adaptacji na potrzeby społeczeństwa, ponieważ zostały one zinterpretowane przez instytucje, które go uprzedziły - Narodowy Instytut Wychowania Fizycznego (INEF) od 1940 do 1875 i Wyższy Instytut Wychowania Fizycznego (ISEF) do 1989 roku.

Pierwotnie instytucja, która skupiała się na wychowaniu fizycznym w szkołach, ze szczególnym naciskiem na pedagogikę, obecnie Wydział jest otwarty dla szerszego zakresu obszarów badań będących przedmiotem zainteresowania różnych sektorów społeczeństwa – system edukacji, sport, zdrowie, przemysł i sztuka – z którymi współpracuje w sposób żywy i owocny.

@ Margarida Gaspar de Matos

Adres: Costa da Estrada
Cruz Quebrada
1499 Lisboa Codex
Portugalia
E-mail: mmatos@fmh.utl.pt
Strony internetowe: www.utl.pt, www.fmh.utl.pt, www.aventurasocial.com

Serbia

NGO CEDEUM Centrum Dramy w Edukacji i Sztuce zostało założone 29 października 1999 r., ale jego założyciele nieustannie pracowali w tej dziedzinie przez ostatnie dwadzieścia pięć lat, jako promotorzy dramy/teatru w edukacji i sztuce. CEDEUM gromadzi ekspertów z tej dziedziny w Belgradzie i ma szeroką sieć współpracowników, zarówno z Belgradu i całego kraju. Celem CEDEUM jest dalsze wspieranie dramy i teatru we wszystkich aspektach pracy edukacyjnej, artystycznej i społecznej poprzez projekty, warsztaty, seminaria, spotkania ekspertów oraz prezentacje prac. CEDEUM jest szczególnie zaangażowane w edukację i szkolenia wychowawców oraz artystów, a także w seminaria i programy szkoleniowe w oparciu o metodologię Drama w Edukacji i Teatr w Edukacji, dla nauczycieli przedszkolnych, nauczycieli szkół podstawowych i średnich w Serbii. Ekspertki CEDEUM są aktywne w procesie wdrażania dramy w szkołach i biorą aktywny udział we wpływaniu na państwową politykę w zakresie promocji i wprowadzania działań teatralnych w systemie edukacji i kultury oraz pracy społecznej. CEDEUM jest również organizatorem "BITEF Pollyphony": specjalnego programu dramy/teatru w ramach Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Belgrad BITEF – Nowe Trendy w Teatrze (połowa września), który koncentruje się na krajowych, regionalnych i międzynarodowych dramowo - teatralnych wymianach doświadczeń, współpracy, tworzeniu sieci, warsztatach i prezentacjach prac w dziedzinie sztuki, nauki i pracy społecznej. CEDEUM jest członkiem Narodowego Centrum IDEA – Międzynarodowego Stowarzyszenia Dramy/Teatru oraz Edukacji.

Adres @: Pančićeva 14, 11000 Belgrad, Serbia

Programy: Instytucja Kultury Ustanova kulture „Parobrod”, ex Centar za kulturu „Stari Grad”, Kapetan-Mišina 6a, 11000 Belgrad, Serbia

Tel: + 381 11 2 639

Fax: + 381 11 2 183 792

E-mail: cedeumidea@gmail.com

Strona internetowa: www.cedeum.org.rs

Szwecja

Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umea rozwija i wspiera działalność kulturalną dla młodego pokolenia w Umea, w tym sieci wsparcia i współpracy w tej dziedzinie, szkolenia zawodowe dla nauczycieli i innych osób mających kontakt z dziećmi i młodzieżą, w ramach swojej działalności, programy kulturalne dla przedszkoli i innych typów szkół oraz publiczne spektakle dla dzieci i widowni rodzinnej.

Projekty kulturalne i edukacyjne prowadzone są w szkołach oraz w formie szkoleń i doradztwa dla nauczycieli zaangażowanych w działania twórcze dla dzieci i młodzieży. „Teatermagasinet” – grupy teatralne dla dzieci i młodzieży w wieku 10–19 lat są ważnym aspektem działalności; oraz grupy teatralne dla dzieci z wadami fizycznymi są priorytetem, jak także możliwość wykorzystania Teatru w Edukacji. Festiwal dramy dla wszystkich dzieci odbywa się każdego roku, w maju.

Umea jest największym miastem w północnej Szwecji, a także jednym z najszybciej rozwijających się miast. Umea ma dwa uniwersytety i ludność w ilości 114.000, o średniej wieku 38 lat. Ponad połowa ludzi, którzy tu mieszkają są spoza regionu. Umeå będzie Europejską Stolicą Kultury w 2014 r., wraz z Rygą. Umeå chce ustanowić siebie jako jeden z wielu europejskich stolic kulturalnych. Dumne, myślące przyszłościowo miasto w zintegrowanej i wieloaspektowej Europie, zbudowane na współdziale i współtworzeniu, charakteryzuje się ciekawością i pasją. Program Umeå 2014 jest zainspirowany ośmioma sezonami Sami, a ten rok pociągnie za sobą wiele możliwości do inspirujących spotkań i wymiany kulturalnej.

Adres: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży, Umea kommun Umea Kultur, 901 78 Umea, Szwecja

Tel: +46 901 63484

E-mail: helge.von.bahr@umea.se

Strona internetowa: www.umea.se/kulturcentrum

D.2. Więcej odniesień - gdzie można znaleźć więcej informacji

Strony internetowe związane z polityką oraz rzecznictwem edukacyjnym i kulturalnym, w języku angielskim

Poniższa lista jest wyborem najbardziej odpowiednich, aktualnych stron z dziedziny polityki edukacyjnej i kulturalnej. Wybór jest nieuchronnie subiektywny i odzwierciedla punkt widzenia partnerów projektu. Jako, że polityka szybko się zmienia, poniższe linki mogą nie być odpowiednie długo po publikacji tej książki, a nawet mogą zostać usunięte.

Komisja Europejska	
WE – Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego w sprawie dostępu do kultury „Wytyczne Polityki”	http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc/PlatformAccessCulture_guideline_july_09.pdf
WE - Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju i integracji	http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm
WE – Zielony Dokument – Uwolnienie potencjału sektora kultury i twórczości	http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc2577_en.htm
WE – Zaangażowanie sektora kultury poprzez wzmocnienie dialogu – konsultacje z trzema platformami	http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1199_en.htm
WE – Kluczowe kompetencje w kształceniu ustawicznym	http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
WE – Pomiar Kreatywności: książki i materiały konferencyjne	http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm
WE – dialog społeczny	http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=329&langId=en
WE – Twój głos w Europie	http://ec.europa.eu/yourvoice/index_en.htm
WE – Młodzież w działaniu badanie monitorujące	http://ec.europa.eu/youth/news/news1755_en.htm
Parlament Europejski	
PE – Komisja Kultury i Edukacji	http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/homeCom.do?language=EN&body=CULT

Rada Unii Europejskiej/Consilium	
Consilium – Rady ds. Konkurencyjności	http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=412&lang=en
Consilium – wnioski na temat Tworzenia innowacyjnej Europy	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/NewsWord/en/intm/114637.doc
Consilium – wnioski Rady w sprawie kompetencji wspierających kształcenie ustawiczne i inicjatywę "nowe umiejętności, nowa praca" [9]	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114376.pdf
Consilium – konkluzje Rady w sprawie wpływu kultury na rozwój lokalny i regionalny	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/114325.pdf
Consilium – konkluzje Rady w sprawie społecznego wymiaru edukacji i szkoleń	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
Consilium – Rada Edukacji, Młodzieży i Kultury	http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=416&lang=en
Consilium – konkluzje przewodnictwa na temat celów edukacji w strategii Europa 2020	consilium.europa.eu/uedocs/NewsWord/en/educ/114393.doc
Fundacje i organizacje parasole	
Obserwatorium w Budapeszcie	http://www.budobs.org/
Europa Kulturalnych Działań	http://www.cultureactioneurope.org/
Europa Kulturalnych Działań – Druga Światowa Konferencja na temat Edukacji Artystycznej	http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/component/content/article/41-general/601-a-shift-from-arts-education-to-arts-and-cultural-education
Kultura i Sztuka EUCLID	http://www.euclid.info/
Sieć EUCLID liderów sektora trzeciego	http://www.euclidnetwork.eu/
Europejska Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego na temat kształcenia ustawicznego (EUCIS-LLL)	http://www.eucis-lll.eu/

Europejska Fundacja Kultury	http://www.eurocult.org/
Europejska Sieć kulturalnych, szkoleniowych ośrodków administracji	http://www.encatc.org/pages/index.php
Centrum Polityki Europejskiej	http://www.epc.eu/
Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji i Teatru/Dramy	http://www.idea-org.net/en/
Sieć Europejskich Fundacji	http://www.nefic.org/
Dokument Tęczowy (Międzykulturowy Dialog: od praktyki do polityki i z powrotem)	http://rainbowpaper.labforculture.org/signup/
Platforma Tęcza w sprawie Międzykulturowej Europy "Budowanie Potencjału Międzykulturowego i Rzecznictwa UE"	http://www.intercultural-europe.org/ , http://www.intercultural-europe.org/docs/PIEICDstudy2010def.pdf
UNESCO	
UNESCO – Edukacja artystyczna	http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO – Konwencja w sprawie Ochrony i Promowania Różnorodności Form Wyraza Kulturowego	http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=11281&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO – Druga Światowa Konferencja na temat Edukacji Artystycznej	http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=39674&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO – Agenda Seulu: Cele w Rozwoju Edukacji Artystycznej	http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12790338165Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12790338165Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf
Portale	
culture.info portalu	http://www.culture.info
Labforculture.org portalu	http://www.labforculture.org/
Rhiz.eu portalu	http://www.rhiz.eu/
Toolbox SALTO Szkolenia i Praca Młodzieży	http://www.salto-youth.net/tools/toolbox/?oldEngineRedirect=true

Różne	
Cambridge Główny Przegląd	http://www.primaryreview.org.uk/
Kreatywna Gospodarka Zielony Dokument dla regionu północnego	http://www.nordicinnovation.net/_img/a_creative_economy_green_paper_for_the_nordic_region3.pdf

Strony internetowe związane z edukacyjnym teatrem i dramą, w języku angielskim

Poniższa lista jest wyborem najbardziej odpowiednich stron z dziedziny edukacyjnego teatru i dramy. Wybór jest nieuchronnie subiektywny i odzwierciedla punkt widzenia partnerów projektu. Jako, że Internet szybko się zmienia, poniższe linki mogą nie być odpowiednie długo po publikacji tej książki, a nawet mogą zostać usunięte.

Strony internetowe partnerów DICE	
CZ: Uniwersytet Karola w Pradze	http://www.cuni.cz/
HU: Stowarzyszenie Teatru/Dramy w Edukacji Kava	http://www.kavaszinhaz.hu/english
NL: Fundacja Leesmij	http://www.leesmij.org
NO: Kolegium Uniwersyteckie Bergen	http://www.hib.no/english/
PL: Uniwersytet Gdański	http://www.univ.gda.pl
PS: Theatre Day Productions	http://www.theatreday.org
PT: Politechnika w Lizbonie	http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/
RO: Fundacja Sztuki Sigma	http://www.sigma-art-romania.ro
RS: CEDEUM	http://www.cedeum.org.rs/about.htm
SE: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umeå	http://www.umea.se/kulturcentrum
SI: Klub Taka Tuka	http://www.takatuka.net
Wielka Brytania: Trupa Teatr w Edukacji Big Brum Sp.z o.o.	http://www.bigbrum.org.uk
Międzynarodowe organizacje dramowe	
AITA/IATA	http://www.aitaiata.org
ASSITEJ International	http://www.assitej.org
Stowarzyszenie Teatru Ruchu Nauczycieli	http://www.asu.edu/cfa/atme/

Międzynarodowe Stowarzyszenie Teatru/Dramy i Edukacji	http://www.idea-org.net/en/
ITI Worldwide	http://iti-worldwide.org
Stowarzyszenia Dramy na całym świecie	
ABRACE - Brazylijskie Stowarzyszenie Badań i Kształcenia Podyplomowego w ramach sztuk teatralnych	www.portalabrace.org
Agita, Włochy	www.agitateatro.it
Amerykański Związek Teatru i Edukacji (AATE)	http://www.aate.com/
ANRAT, Francja	www.anrat.asso.fr
Stowarzyszenie Kreatywnej Dramy, Turcja	www.yaraticidrama.org.tr
Belgradzka Trupa Wspólnoty i Edukacji	http://www.belgrade.co.uk/site/scripts/websection.php?webSectionID=12
Beroepsvereniging Docenten Drama – BDD, Holandia	www.docentendrama.nl
Teatr Bundesverband w Schulen, Niemcy	www.bvds.org
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.-BUT	www.butinfo.de
Centar Za Dramski Odgoj Bosne I Hercegovine, Bośnia i Hercegowina	www.cdobih.org
Rada Nauczycieli Tańca w Ontario, Kanada	www.theatrecanada.org
Chorwackie Centrum Edukacji Dramy	www.hcdo.hr
Dala Edutainment, Korea	www.dala.co.kr
Drama Australia	www.dramaaustralia.org.au
Europejski Dom Artystów, Dania	www.performershouse.dk
FIDEA Fińskie Stowarzyszenie Edukacji Teatru i Dramy	www.fideahomepage.org
Teatr Helleński/Sieć Edukacji Dramy, Grecja	www.ThetroEdu.gr
Centrum Teatru i Sztuki Hydrama, Grecja	www.hydrama.gr

IDEA Islandia	www.fliss.is
Landslaget Drama I Skolen, Norwegia	www.dramaskolen.no
Läraryrket Drama, Szwecja	www.lararforbundet.se
LOUSAK, Bangladesz	www.lousak.org
Macau Worldwide Art Collective Productions Sp. z o.o.	www.macwac.com
Magyar Drámapedagógiai Társaság (HUDEA), Węgry	www.drama.hu
Teatr Narodowy, Wielka Brytania	www.nationaldrama.co.uk
Chetana Natya, Indie	www.natyachetana.org
Olusum Drama Enstitüsü (Instytut Dramy Olusum), Turcja	www.olusumdrama.com
Filipińskie Stowarzyszenie Teatru Edukacyjnego	www.petatheatre.com
Riksorganisationen Auktoriserade Dramapedagoger (RAD), Szwecja	www.dramapedagogen.se
Sdružení pro tvorivou dramaturgii – STD, Czechy	www.drama.cz
Singapurskie Stowarzyszenie Nauczycieli Dramy	www.sdea.org.sg
Teatarska Mladina Na Makedonija (TMM), FYROM (Była Jugosłowiańska Republika Macedonii)	www.teatar.com.mk
Duńskie Stowarzyszenie Nauczycieli Dramy	www.dk-drama.dk
Krajowe Stowarzyszenie Teatru Młodzieży (NAYD), Irlandia	http://www.youthdrama.ie
Nowozelandzkie Stowarzyszenie Dramy w Edukacji	www.drama.org.nz
Tsvete Theatre, Bułgaria	www.theatretsvete.org
Vichama - Centro de Arte y Cultura, Peru	www.vichama.org
Portale i Zasoby	
Drama dla dzieci	http://www.childdrama.com

Kontynuacja rozwoju zawodowego	http://www.dramacpd.org.uk
Strony kreatywnej edukacji dramy i teatru	http://www.creativedrama.com/
drama.com	http://www.drama.com
drama-education.com	http://www.drama-education.com/site
Drama w uczeniu się i kreatywności	http://d4lc.org.uk
Edukacja dramy	http://drama-education.com/lessons/index.htm
Badania dramy	http://www.dramaresearch.co.uk
Zasoby dramy dla nauczycieli	http://www.dramaresource.com
Magazyn dramy	http://www.dramamagazine.co.uk
Dramatool	http://www.dramatool.org
Learn Improv	http://www.learnimprov.com
Centrala planów lekcji	http://lessonplancentral.com/lessons/Art/Drama/index.htm
Let's Try This! Trupa Improv	http://coweb.cc.gatech.edu/itt
Płaszcz eksperta	http://www.mantleoftheexpert.com
Strefa spektakli	http://performingzone.starlightstudiographics.co.uk
Proteacher	http://www.proteacher.com/080010.shtml
Nauczyciel dramy	http://www.thedramateacher.com
Wirtualne Studio Dramy	http://www.thevirtualdramastudio.co.uk/
Wirtualna Biblioteka Teatru i Dramy	http://www.vl-theatre.com/

Kursy edukacyjnego teatru i dramy

- Jeśli są Państwo zainteresowani uczestnictwem w kursie z zakresu edukacyjnego teatru i dramy w swoim kraju, proszę skontaktować się z krajową organizacją zrzeszającą. Listę członków IDEA można znaleźć tutaj: http://www.idea-org.net/en/articles/Current_members/
- Jeśli są Państwo zainteresowani dodatkowymi informacjami na temat jednej z metod opisanych w Zasobach Edukacyjnych, lub zaproszeniem twórców programu na kurs, prosimy o kontakt z odpowiednim członkiem konsorcjum. Dane kontaktowe znajdują się pod działem „partnerzy DICE” (D.1.)

D.3. Wyjaśnienie istotnych pojęć w badaniu

Wyjaśnienia, opisy i definicje używanych terminów są częściowo zaczerpnięte z własnego słownika naukowców, a częściowo z Wikipedii (www.wikipedia.org).

Grupy (klastry)	Analiza grupowa lub grupowanie to rozpisanie zbioru obserwacji na podzbiory (tzw. klastry) w taki sposób, że obserwacje w tym samym klastrze są podobne. Np. podczas tworzenia grup uczniów w zależności od zmiany sposobu ich oceny w skali 1-10 tego, jak się czują w domu, pojawiają się następujące grupy: (1) tych, którzy czują się lepiej od rozpoczęcia do zakończenia, (2) tych, którzy czują się gorzej od rozpoczęcia do zakończenia, (3) tych, których ocena się nie zmieniła i nie czują się dobrze i (4) tych, których ocena się nie zmieniła i czują się dobrze.
Grupa kontrolna	Kiedy eksperyment jest prowadzony w celu określenia wpływu pojedynczej zmiennej, używa się kontroli dla zminimalizowania niezamierzonego wpływu innych zmiennych na ten sam system. Naukowa kontrola zapewnienia, że dane są poprawne i stanowią istotną część metody naukowej. W badaniach DICE, każda grupa badawcza młodych ludzi uczestniczących w zajęciach edukacyjnego teatru i dramy idzie w parze z grupą kontrolną, która ma tyle identycznych cech ile to możliwe (w większości przypadków z tej samej szkoły i tego samego roku): idealnie jedyną różnicą byłoby to, że grupa nie brała udziału w zajęciach edukacyjnego teatru i dramy.
Zmienna kontrolna	Niektóre czynniki są niezbędne, aby „wyczyścić” nasze dane, tak aby osiągnąć prawdziwy związek między działaniami dramy i kompetencjami. Zdarzają się zmienne (ważne zmienne takie jak charakterystyka szkoły, metody nauczania, itp.) z dużą rozbieżnością w analizie. Na przykład mieliśmy szeroki zakres wiekowy (13–16). W tym przypadku musieliśmy, upewnić się, że nasze wyniki nie zależą od zmiennej wieku. Inny ważny i interesujący przykład: w teście papieru i ołówka niezbędne jest umiejętności czytania i zrozumienia. Tak więc w tym przypadku zrozumienie w ramach pierwszej kompetencji kluczowej (komunikacja w języku ojczystym) powinno być również zmienną kontrolną w analizie czterech innych kompetencji.
Korelacja	W statystyce, korelacja oznacza statystyczną zależność pomiędzy dwiema zmiennymi. Korelacja wyrażana jest za pomocą wartości r , która jest liczbą pomiędzy 0 a 1, gdzie 0 oznacza brak jakichkolwiek relacji, a 1 oznacza, że dwie zmienne są całkowicie identyczne. Im większa liczba, tym większe połączenie/podobieństwo między dwiema zmiennymi.
Badania międzykulturowe	Specjalizacja w dziedzinie nauk społecznych, która wykorzystuje dane zebrane z wielu społeczeństw by zbadać zakres ludzkich zachowań i hipotez badawczych na temat ludzkich zachowań i kultury. Badania międzykulturowe używają odpowiednio dużej próby, aby wykonać analizę statystyczną i pokazać zależności lub ich brak między cechami, o których mowa.
Zmienna zależna i zmienna niezależna	Określenia „zmienna zależna” i „zmienna niezależna” są używane do rozróżnienia dwóch rodzajów rozważanych ilości, oddzielając je na te dostępne na początku procesu, przy czym ostatnie (zmienne zależne) są uzależnione od tych pierwszych

	(zmiennych niezależnych). Zmienną niezależną jest zazwyczaj zmienna stanowiąca wartość manipulowaną lub zmienianą, a zmienną zależną jest zaobserwowany wynik manipulowanej niezależnej zmiennej. Np. zmienną niezależną jest to, czy student bierze udział w edukacyjnym teatrze i dramie, czy nie, a zależnymi zmiennymi będą kluczowe kompetencje.
Badanie dynamiczne	Korelacyjne badania, które obejmują wielokrotne obserwacje tych samych podmiotów przez długi okres czasu - często wiele lat. Jest to rodzaj badania obserwacyjnego. Badania dynamiczne są często stosowane w psychologii do badania trendów rozwojowych podczas długości całego życia. Powodem takich badań jest fakt, że w przeciwieństwie do przekrojowych, badania dynamiczne śledzą tych samych ludzi, a zatem jest mniej prawdopodobne, że różnice zaobserwowane w tych ludziach są wynikiem różnic kulturowych między pokoleniami.
Zmienna mediacyjna	W statystyce, model mediacji, który stara się zidentyfikować i rozwijać mechanizm, który leży u podstaw obserwowanych relacji między zmienną niezależną i zmienną zależną poprzez objęcie trzeciej zmiennej objaśniającej, znany jest jako zmienna mediacyjna. Zamiast hipotez na temat bezpośredniego związku przyczynowego pomiędzy zmienną niezależną i zmienną zależną, model mediacji zakłada hipotezę, że zmienna niezależna jest przyczyną zmiennej mediacyjnej, co z kolei stwarza zmienną zależną. Np. edukacyjny teatr i drama wpływają na dobre samopoczucie uczniów, a lepsze samopoczucie wpłynie na kompetencje społeczne.
Zmienna moderatorska	W statystyce, moderacja występuje wówczas, gdy stosunki między dwoma zmiennymi zależą od trzeciej zmiennej. Trzecia zmienna jest określana mianem zmiennej moderatorskiej lub po prostu moderatorem. Wpływ zmiennej moderatorskiej jest charakterystyczny dla statystycznie jako interakcja, czyli zmienna (np. płeć, rasa, klasa), która wpływa na kierunek i/lub siłę zależności między zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Np. umiejętność czytania dziewcząt rozwijane są lepiej poprzez teatr i dramę niż umiejętności chłopców.
Wartość N	W matematyce, N jest wspólnym symbolem dla zmiennej ilości (ile elementów znajduje się w próbie).
Badanie jakościowe	Systematyczne, naukowe, badawcze podejście, w którym spotykają się różne dyscypliny i tematyka. Naukowcy jakościowi mają na celu uzyskanie dogłębnego zrozumienia ludzkich zachowań i racji, które rządzą ludzkim zachowaniem. Badania jakościowe opierają się na przyczynach różnych aspektów zachowania. Jakościowi naukowcy zwykle polegają na czterech metodach zbierania informacji: (1) udział w środowisku, (2) bezpośrednia obserwacja(3), pogłębione wywiady i (4) analiza dokumentów i materiałów. Inne charakterystyczne metody to korzystanie z grup fokusowych i wywiady z informatorem.
Badanie ilościowe	Systematyczne, naukowe, badawcze podejście, które stara się określić ilościowe właściwości zjawisk i ich wzajemnych relacji. Celem badań ilościowych jest rozwój i zaangażowanie modeli, teorii i/lub hipotez matematycznych, dotyczących zjawisk naturalnych. Proces oceny lub pomiaru liczbowego jest centralny dla badań ilościowych, ponieważ zapewnia podstawowe połączenia między empiryczną obserwacją i matematycznym wyrażeniem związków ilościowych.

wartość p	Zobacz ważność.
wartość r	Zobacz korelację.
Wiarygodność	W statystyce, wiarygodność jest spójnością serii pomiarów lub narzędzi pomiarowych, często używana do opisanego testu. Może to być test czy pomiar za pomocą tego samego instrumentu daje lub może dać taki sam pomiar (<i>test-retest</i>), lub w przypadku bardziej subiektywnych instrumentów, takich jak cechy osobowości, czy dwóch niezależnych asesorów daje podobne wyniki (wiarygodność inter-rater). <i>Wewnętrzna spójność</i> jest to środek oparty na zależności pomiędzy różnymi elementami w tym samym teście (lub tą samą skalą w większym teście). Mierzy, czy kilka elementów, które pomiaru tej samej budowy daje podobne wyniki. Wiarygodność nie oznacza prawdziwości. Oznacza to, że wiarygodny pomiar to coś mierzone konsekwentnie, choć nie zawsze to, co ma być zmierzone. Istnieje kilka badań statystycznych, aby sprawdzić wiarygodność. Wszystkie skale używane w DICE były statystycznie wiarygodne.
Skala	W naukach społecznych, skalowanie to proces pomiaru lub uporządkowania podmiotów w zakresie ilościowych atrybutów lub cech. Na przykład, technika skalowania może polegać na oszacowaniu poziomu ekstrawersji jednostki, lub postrzeganej jakości produktów. Niektóre metody skalowania pozwalają oszacować ciężkość wagi na kontinuum, podczas gdy inne metody zapewniają tylko dla uporządkowanie podmiotów.
Ważność	W statystyce, wynik nazywany jest statystycznie ważnym, gdy jest mało prawdopodobne, że został osiągnięty przez przypadek. Poziom ważności jest wyrażony przez wartość p, im jest mniejszy, tym bardziej ważny jest rezultat. Wartość p powinna być pomnożona przez 100 i odczytana procentowo, np. gdy $p = 0,02$ oznacza to, że możliwość otrzymania wyniku przez przypadek wynosi 2%. W naukach społecznych, $p < 0,05$ jest uznawane za ważne, a $p < 0,01$ uważane jest za bardzo ważne.
Odchylenie standardowe	Odchylenie standardowe wykazuje jak bardzo coś różni się od „średniej” (średnia). Niskie odchylenie standardowe wskazuje, że dane wydają się być bardzo blisko średniej, podczas gdy wysokie odchylenie standardowe wskazuje, że dane są rozproszone po dużej ilości wartości.
Prawdziwość	<i>Prawdziwość badania</i> jest stopniem, w jakim test mierzy to, co zostało zaplanowane do zmierzenia. Istnieje kilka badań statystycznych dla sprawdzenia prawdziwości. Wszystkie skale używane w DICE były statystycznie prawdziwe.

D.4. Lista dotychczasowych badań naukowych w dziedzinie edukacyjnego teatru i dramy

Mimo tego, że ograniczenia tej książki nie pozwalają na odpowiednie przytoczenie wszystkich poprzednich badań naukowych w dziedzinie edukacyjnego teatru i dramy, pragniemy w pełni oddać uznanie wszystkim pracom, które zostały wykonane do tej pory w tej dziedzinie. Poniżej znajduje się zestawienie kilku poprzednich badań.

- Aden, Joëlle 2010, *An intercultural meeting through applied theatre*. Projet ANRAT/IDEA Europe, Milow: Schibri-Verlag
- Arts Council England 2001, *Drama in Schools*. 2nd ed. London: Arts Council England www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/726.doc
- Arts Council, England 2007, *Creative Partnerships Literature Reviews* <http://www.creative-partnerships.com/data/files/whole-school-change-14.pdf>
- Arts Education Partnership 2005, *Third Space: When Learning Matters*. Washington DC: The Arts Education Partnership http://aep-arts.org/publications/info.htm?publication_id=19&PHPSESSID=9bc0d6f7be815cae4eeddc57318ab306
- Arts Education Partnership 2006, *Making a Case for the Arts: How and Why the Arts are Critical to Student Achievement and Better Schools*. Washington DC: The Arts Education Partnership <http://aep-arts.org/files/publications/MakingaCaseforarts.pdf>
- Arts Education Partnership 2006, *From Anecdote to Evidence: Assessing the Status and Condition of Arts Education at the State Level*. Washington DC: The Arts Education Partnership http://aep-arts.org/publications/info.htm?publication_id=24&PHPSESSID=9bc0d6f7be815cae4eeddc57318ab306
- Arts Education Partnership 2007, *Arts Integration Frameworks, Research & Practice: A Literature Review*. Washington DC: The Arts Education Partnership http://aep-arts.org/publications/info.htm?publication_id=33&PHPSESSID=9bc0d6f7be815cae4eeddc57318ab306
- Arts NSW and The University of Sydney 2009, *Connected Arts Evaluation* http://connectedarts.nsw.gov.au/Portals/0/ConnectEd_review_March.pdf Sydney: The Division for Professional Learning in the Faculty of Education and Social Work, The University of Sydney
- Bamford, Anne 2006, *TheWowFactor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann http://portal.unesco.org/culture/en/files/30003/11400886051wow_factor.pdf/wow_factor.pdf, <http://www.ifacca.org/topic/arts-education-research/>
- Bresler, Liora (ed.) 2007, *International Handbook of Research in Arts Education*. Part 1 and 2. Dortrecht: Springer
- Burton, Bruce 2010, *Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls*. In RIDE (Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and performance), Vol. 15, No. 2, London: Routledge (Taylor and Francis Group)

- Bryce, Jennifer et al. 2004, *Evaluation of school-based arts education programmes in Australian schools*. Canberra: Australia Council for Education Research (ACER) http://works.bepress.com/jennifer_bryce/8/, http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/evaluation_school_based_arts_programmes.htm, http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?filename=0&article=1002&context=policy_analysis_misc&type=additional
- Deasy, Richard (ed.) 2002, *Critical links: Learning in the arts & student academic & social development*. Chicago, IL: Arts Education Partnership http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED466413&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED466413, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/d0/52.pdf
- ELIA 2008, *The Importance of Artistic Research and its Contribution to 'New Knowledge' in a Creative Europe* <http://www.elia-artschools.org/publications/position/research.xml>
- ELIA / AEC 2009, *Position paper on creativity and innovation* http://www.elia-artschools.org/publications/position/position_4.xml, <http://www.eaea.org/news.php?k=16327&aid=16327>
- Fernezelyi, Bori-Váradi, Luca, *The Effects of the Theatre in Education Programs of the Round Table Association on the Democratic Attitudes of Marginalised Young People. Evaluation Research of the Project 'Towards an Active Democracy with Theatre in Education'* May 2010 <http://www.kerekasztalszinhas.hu/projektek>
- Fiske, Edward B. 1999, *CHAMPIONS OF CHANGE. The impact of the arts on learning*. Washington, DC: The Arts Partnership & the President's Committee on the Arts & the Humanities <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/ChampsReport.pdf>, http://www.newhorizons.org/strategies/arts/arts_review_fiske.htm
- Gadsden, Vivian L. 2008, *The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of learning*. In *Review of Research in Education*, Vol. 32, No. 1
- Gallagher, Kathleen 2007, *Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto: University of Toronto Press
- Gallagher, Kathleen and Ivan Service 2010, *Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis*. In RIDE (Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and performance), Vol. 15, No. 2, London: Routledge (Taylor and Francis Group)
- Harland, John et. al. 2000, *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER (National Foundation for Educational Research) http://www.musiced.org.uk/teachers/effects_summary.pdf

- Hetland, Lois and Ellen Winner 2001, *The arts and academic achievement: What the evidence shows. Executive summary*. Arts Education Policy Review 102, no. 5: 3-6 <http://pzweb.harvard.edu/Research/Reap/REAPExecSum.htm>
- Howard, John H. 2008, *Between a rock and a soft space: Design, creative practice and innovation*. Canberra: Council for the Humanities, Arts and Social Science <http://www.chass.org.au/papers/PAP20080521JH.php>
- Hui, Anna, and Sing Lau 2006, *Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong*. *Thinking Skills and Creativity*, 1,34-40. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B7XN8-4J6WG50-1&_user=798018&_coverDate=04%2F30%2F2006&_alid=1300617382&_rdoc=3&_fmt=high&_orig=search&_cdi=29692&_sort=r&_st=4&_docanchor=&_ct=3514&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&md5=0ada1bfec8d76420c4bf9cbf71dd592f
- IDIERI (International Drama in Education Research Institute) 2009, <http://www.idieri2009.org/>. Zobacz również *RIDE* (Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance) 2010. Themed edition: Examining our Past, Critiquing our Present, Imagining Tomorrow. Papers from IDIERI, 2009, Vol. 15, No. 2, London: Routledge (Taylor and Francis Group)
- Jagiello-Rusilowski, Adam 2006, *Report on drama impact measurement in Gaza*: www.theatreday.org
- Jagiello-Rusilowski, Adam (eds) 2010, *Drama as dialogue for social change*, Gdansk: Po-most
- Karakelle, Sema 2009, *Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process*. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 124-129. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B7XN8-4WDGCW3-1&_user=798018&_coverDate=08%2F31%2F2009&_alid=1300617382&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_cdi=29692&_sort=r&_st=4&_docanchor=&_ct=3514&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&md5=66cce13e4353ec8a4b8e6150ea9b8142
- Löfgren, Horst & Birgitte Malm 2005, *Bridging the fields of drama and conflict management - Empowering students to handle conflicts through school-based programmes*. Malmö: Malmö University – School of Teacher Education
- Martin, Andrew J. et. al. 2009-12, *The role of arts education in academic motivation, engagement, and achievement*. Australia Council for the Arts. Sydney: The University of Sydney <http://www.edsw.usyd.edu.au/research/grants/abstracts/abstracts09.shtml>, <http://www.usyd-proxy.ucc.usyd.edu.au/research/opportunities/opportunities/428>
- McCammon, Laura A. and Debra McLaughlan (eds.) 2006, *Universal Mosaic of Drama and Theatre. The IDEA Dialogues 2004*. Ottawa, ON: IDEA Publications
- O'Brian, Angela and Kate Donelan 2008, *The arts and youth at risk: Global and local challenges*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing

- O'Farrell, Larry, Aud Berggraf Sæbø, Laura McCammon, Brian Heap 2009, *Demystifying Creativity: Progress in an International Study of Creativity in Drama/Theatre Education*. In Shu, Jack and Phoebe Chan (eds) 2009. *Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge*, Hong Kong: IDEA Publications
- O'Toole, John and Kate Donelan (eds.) 1996, *Drama, Culture and Empowerment. The IDEA Dialogues 1995*. Brisbane: IDEA Publications
- O'Toole, John, Bruce Burton and Anna Plunkett 2005, *Cooling conflict : a new approach to managing bullying and conflict in schools*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Longman
- O'Toole, John, Madonna Stinson and Tiina Moore 2009, *Drama and Curriculum. A Giant at the Door*. Dordrecht: Springer
- Rasmussen, Bjørn and Anna-Lena Østern (eds) 2002, *Playing Betwixt and Between. The IDEA Dialogues 2001*. Bergen: IDEA Publications
- *RIDE* (Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance) 2009, *Themed edition: Drama in schools: meeting the research challenges of the twenty-first century*. Authors: Michael Anderson (University of Sydney, Australia); Kate Doneland (University of Melbourne, Australia), Vol. 14, No. 2, London: Routledge (Taylor and Francis Group)
- Robinson, Ken (ed.) 1989, *The Arts in Schools: principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation <http://www.gulbenkian.org.uk/publications/education/the-arts-in-schools> About the author: www.sirkenrobinson.com See also: <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Ruppert, Sandra S. 2006, *Critical Evidence. How the Arts Benefit Student Achievement*. Washington, DC: The National Assembly of State Art Agencies <http://www.nasaa-arts.org/publications/critical-evidence.pdf>
- Shu, Jack and Phoebe Chan (eds.) 2009, *Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge. The IDEA Dialogues 2007*. Hong Kong: IDEA Publications
- Stinson, Madonna and Freebody, Kelly, *Drama and oral communication*. SingTeach, 1. National Institute of Education <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/2631/1/DramaAndOralCommunication.pdf>
- UNESCO 2010, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf

D.5. Użyte skróty

C	Grupa kontrolna
CMP	Comenius Multilateral Project
Consilium	Rada Unii Europejskiej (nie mylić z Radą Europejską)
DG EAC	Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury
DICE	DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education
DwE	Drama w edukacji
DP	Udokumentowana Praktyka (część edukacyjnych zasobów DICE)
EACEA	Edukacyjna, Audiowizualna i Kulturowa Główna Agencja
WE	Komisja Europejska (nie mylić z Radą Europejską)
ECTS	Europejski System Transferu Punktów
PE	Parlament Europejski
ZE	Zasoby edukacyjne (końcowy dokument DICE)
UE	Unia Europejska
7PR	Siódmy Program Ramowy (program ramowy UE na rzecz współpracy w dziedzinie badań naukowych)
LLL	Lifelong Learning Programme (program ramowy UE na rzecz współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń)
N	Wspólny symbol dla zmiennej ilościowej (ile elementów znajduje się w próbie)
Kraje OECD	Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju
OMC	Otwarta metoda koordynacji
p	Zobacz ważność w załączniku D4.
PIRLS	Międzynarodowe Badanie Postępów w Czytaniu
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów
PP	Dokument "Policy Paper" (końcowy dokument DICE)
r	Zobacz korelację w załączniku D.4.
R	Grupa badawcza
SALTO	Wsparcie i Możliwości Zaawansowanego Kształcenia i Szkolenia w ramach programu Europejska Młodzież
Std. odch.	odchylenie standardowe
TwE	Teatr w Edukacji
TIMSS	Trendy w Międzynarodowym Badaniu Matematyki i Przedmiotów Ścisłych
UNESCO	Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury
WAAE	Światowy Związek Sztuki i Edukacji