

Gökçen Özbek

Drama v izobraževanju: ključne konceptualne poteze

Povzetek: Temeljni namen prispevka je predstaviti ključne konceptualne značilnosti dramske metode, zlasti v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. V prvem delu besedila obravnavamo opredelitev drame in zgoščeno predstavimo njene temeljne konceptualne poteze. V nadaljevanju analiziramo njene različne pojavne oblike in z njimi povezane pristope (dramo kot umetniško formo, dramo v izobraževanju ter t. i. integrativni dramski pristop), pri čemer se opremo na najvidnejše teorije in teoretike s tega področja. V zadnjem delu prispevka na podlagi predstavljenih teoretskih ozadij pojasnimo strukturo dramske metode v izobraževanju, ki se po nekaterih specifičnih značilnostih razlikuje od tradicionalno uveljavljenih učnih metod. Izhajajoč iz omenjenih značilnosti opravimo tudi razmislek o možnostih za vključevanje drame v kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka.

Ključne besede: drama v izobraževanju, ustvarjalna drama, kurikulum, učne metode

UDK: 37.091.3

Znanstveni prispevek

*Gökçen Özbek, Dramski inštitut Oluşum, Büklüm Sokak 22/5, 06680 Kavaklıdere, Ankara, Turčija;
e-naslov: gokcen_ozbek@yahoo.com*

Uvod

Oblika umetnosti, ki mladim pomaga pridobivati razumevanje in uvide s pomočjo iskanja, načrtovanja, oblikovanja in predstavljanja dramskih vsebin, je lahko ena od najvznemirljivejših dejavnosti v času šolanja (Somers 1995). Dramska metoda lahko v mladih vzbudi navdušenje, radovednost in interes za usvajanje učne vsebine.

Če privzamemo, da si odgovornost za kakovostno poučevanje in učenje delita tako učenec kot učitelj, je seveda pomembno mlade spodbujati k sprejemanju odgovornosti za lastno učenje. Da bi lahko to dosegli, si je smiselno prizadevati za vzpostavitev učnega okolja, v katerem lahko učitelj sodeluje z dobro motiviranimi učenci.

V tem prispevku predstavljamo obliko umetnosti, poimenovano *drama* – oz. *drama v izobraževanju*, ko se ta eksplicitno nanaša na načrtovanje in izvajanje kurikula. Slednja je kot ena od vrst drame postala priljubljena zlasti ob začetku 20. stoletja, pri čemer je treba poudariti, da je ne moremo razumeti kot alternativne metode, s katero bi bilo mogoče nadomestiti tradicionalno uveljavljene didaktične strategije, ampak kot komplementarno didaktično dejavnost, ki je lahko produktivna za kakovostnejše in učinkovitejše doseganje nekaterih učnih ciljev. Zato je tudi smiselno natančneje preučiti njene temelje, tehnike, strukture, področja uporabe in pristope.

Drama: opredelitev in temeljne konceptualne poteze

Na vprašanje, kaj je drama, že mnogo let odgovarjajo številni strokovnjaki tako s področja dramskega ustvarjanja kot tudi izobraževanja (Bolton 1979). V tem besedilu sledimo Boltonovi definiciji, po kateri je drama »kot da delovanje« (angl. *seems to be doing*) (Bolton 1979, str. 21). Ta razlaga nas vodi k samemu bistvu drame kot »igre pretvarjanja«, v kateri se udeleženci z igro vlog v imaginarnem

okolju pretvarjajo, da so nekdo drug ali nekaj drugega. S te perspektive je dramo mogoče opredeliti tudi kot »misel-v-delovanju, njen namen je ustvarjanje pomena in njen medij je interakcija med dvema konkretnima kontekstoma« (prav tam). Prvi je imaginarni kontekst, ki se vzpostavlja prav z dramo, tj. z ustvarjanjem prostorsko in časovno določenega imaginarnega dramskega sveta, pri čemer je njegov obstoj odvisen od soglasja udeležencev (O'Neill 1995). Drugi je kontekst realnega sveta, ki ga izkušamo v vsakdanjem življenju. V tej interakciji je mogoče izbrano vsebino v imaginarnem dramskem kontekstu dejavno obravnavati z uporabo realnih življenjskih občutij. Kolikor izbrana vsebina ustreza splošnim in operativnim učnim ciljem, je mogoče dramo kot eno od t. i. avtentičnih metod umestiti tudi v pouk, za kar se je skozi zgodovino drame uveljavilo poimenovanje *drama v izobraževanju*. S pomočjo te metode je v kurikulumu mogoča »ne predstavitev, ampak raziskovanje idej in okoliščin« (Brown in Pleydell 1999, str. 4).

Da bi vzpostavili nekoliko širšo perspektivo o uporabi dramske metode v izobraževanju, je pomembno predstaviti vsaj kratek pregled temeljnih konceptualnih potez drame ter njenih teoretskih ozadij. Dramo, ki vključuje »gibanje« ter »vajo za življenje«, je mogoče zaslediti že kot del skupnostnih ritualov (Fischer - Lichte in Riley 2004); dramo so denimo kot del svojih praznovanj prebivalci Hattija prakticirali že 1730 let pred našim štetjem – tako da so se, odeti v živalske kožuhe, pretvarjali, da so živali (Brandau in Schickert 2004). Podobne igre, v katerih so ljudje nastopali kot posnemovalci bogov, zasledimo tudi v Atenah v času Dionizovega festivala. Tovrstne dejavnosti so postopoma vodile k razvoju »igre pretvarjanja«, ki je bistvo drame (Turner 1982).

Takšna igra je bila – in je še vedno – razumljena tudi kot pomembna dejavnost v razvoju otroka. Že v času antične Grčije je Platon (2005) pisal o uporabi igre pri vzgoji: trdil je, da je z organiziranjem in strukturiranjem otroških iger mogoče pri otrocih vzbuditi občutek za družbena pravila in idealno vladavino. Omenimo lahko tudi Herberta Spencerja (prim. Courtney 1989), ki je igro razumel kot eno od ključnih dejavnosti za otrokov razvoj in je pokazal, da »je oblika igre odvisna od razvojne stopnje igralca, pri čemer njena strukturna kompleksnost omogoča tudi večjo raznolikost same igre« (prav tam, str. 44). Podobno je tudi Karl Gross poudarjal pomen igre za »razvoj inteligentnosti« (prav tam, str. 50). Če torej sledimo tezam, po katerih je igra ena od ključnih dejavnosti za otrokov razvoj, to slej ko prej vodi k sklepu, da je možnosti za »raznoliko igro« smiselno zagotavljati tudi v razredih (prav tam, str. 44).

Piaget (1962), Vigotski (1978) in Lewin (1936) so igro razumeli kot prilagojeno in organizirano sredstvo, s pomočjo katerega se otroci učijo osmišljati svoje fizično in socialno okolje. Strinjali so se, da otroci z igro pridobivajo občutek nadzora nad kompleksnimi življenjskimi izzivi, s katerimi se soočajo, ter se učijo, kako se spopadati s težavami in jih reševati. Piaget (1962) je igro razvrstil v različne kategorije, pri čemer je predpostavljal – na podlagi postopnega zmanjševanja pogostosti simbolne igre s starostjo otrok – da je pretvarjajoča igra ena od stopenj, ki vodi k igram s pravili (prim. Lewin 1936). To seveda ne pomeni, da se igra s pretvarjanjem pri otrocih ne pojavlja več, ko preidejo k igram s pravili; po drugi strani pa prav tako velja, da tudi igre s pretvarjanjem sledijo določenim pravilom

imaginarnega sveta, ki ga otrok ustvari. Kot trdi Lewin (prav tam), so tovrstne igre s pretvarjanjem »nujne za uresničevanje družbenih pravil in njihovo ponotranjenje« (prav tam, str. 176).

Piaget (1962) je dramsko igro utemeljeval kot pomembno za otrokov socialni, ustvarjalni, kognitivni, moralni in čustveni razvoj. Njegove teorije učenja poudarjajo otrokovo potrebo po lastnem raziskovanju in eksperimentiranju, kar je proces, ki je odvisen tudi od tega, v kolikšni meri je s simboli mogoče manipulirati. Socialno simbolno igro je tako razumel kot »koristen most«, ki otroku omogoča preizkušanje različnih možnosti v »območju brez kazni« (angl. *no penalty zone*) (Bolton 1984, str. 39).

Za razliko od Piagetovega hierarhičnega razvoja igre je Vigotski (1978) bolj poudarjal pomen družbenega konteksta igre, konstrukcije znanja in jezikovnega razvoja. Zanimalo ga je, kako lahko igra predstavlja tudi pot k abstraktnemu mišljenju (prav tam). Po njegovem mnenju je eden od njenih namenov tudi ta, da otroku omogoča ustvarjanje lastnih pomenov. Simbolno igro je razumel kot način otrokovega uresničevanja simbolne reprezentacije objektov in dogodkov, s čimer si otrok gradi znanje in podpira jezikovni razvoj (prav tam).

Ko razpravljamo o konceptualnih temeljih drame, zlasti v izobraževalnem kontekstu, je smiselno opozoriti tudi na pomen »individualnosti« v izobraževanju. Razvoj drame ne bi bil mogoč, če ne bi ideja individualnosti, tj. ideja, da je vsak posameznik edinstven individuum, postala široko sprejeta (Way 1968). To je vplivalo tudi na dojemanje otroka in na spremembe v razumevanju njegovega mesta oz. položaja v družbi: od razumevanja otroštva kot obdobja, ko je človek »pomanjšan odrasel«, do razumevanja otroštva kot posebnega življenjskega obdobja, v katerem otrok potrebuje posebno razumevanje, obravnavo in vzgojo (Carey 1985, str. 21; prim. tudi Aries 1973). Tudi Rousseau je prispeval k temu novemu razumevanju, rekoč, »upoštevaj odraslega v odraslem in otroka v otroku« (v Courtney 1974, str. 21). Ta sprememba je pomembno vplivala na uveljavljanje progresivnih pedocentričnih pedagoških teorij. Dewey (2008) je denimo »stari šoli« pripisal, da je bilo njeno »težišče zunaj otroka. V središču je bil učitelj, učenik, kar koli, le vzgibi in dejavnosti otroka samega ne« (prav tam, str. 34). Opisal je spremembe, do katerih je prišlo pri vzgoji in izobraževanju, ko je prišel v ospredje otrok: le-tega je primerjal s soncem, okrog katerega krožijo mehanizmi vzgoje in izobraževanja; postal je središče, okrog katerega so le-ti organizirani (prav tam).

Ko so otroci postali središče vzgoje in izobraževanja, so pridobila pomen tudi njihova občutja. Podobno kot je Rousseau (1984) poudarjal pomembnost otrokovih lastnih misli in občutij, so tudi nekateri drugi avtorji snovali svoje teorije, s katerimi so utemeljevali pomen občutij. Slade (1954) je denimo zavračal učno okolje, v katerem ne bi bilo mesta za čustva. Elias (2007) je trdil, da ima vsak otrok svoja lastna občutja, česar nobeno učno okolje ne bi smelo prezreti, saj učinkovito in dolgotrajno učenje lahko poteka le, če so medtem aktivirana občutja. V tem pogledu tudi Aslan (1999) navaja, da v dramskem kontekstu poteka konstrukcija izkušenj prav s pomočjo čustev, zaradi česar udeleženci dramskega procesa ne pozabijo zlahka izkušnje, ki so jo doživeli pri dramsko vodenem pouku. Ob tem velja omeniti, da so tudi teze Vigotskega (v Heathcote 1982) pripomogle k uveljavljanju drame. Dve

sestavini občutij, ki ju je mogoče nadzorovati z dramo, lahko opredelimo s pojmom, ki ju Vigotski (v Bolton 1979) poimenuje »dvojni učinek« ter »intenziteta« (prav tam, str. 87). »Dvojni učinek« je napetost, ki se ustvari med realnim in »kot da« svetom in včasih vodi tudi do protislovnih čustev; intenziteta je preprosto moč teh čustev. Po drugi strani je Piaget s svojim preučevanjem kognicije skušal integrirati socialni in čustveni razvoj (Suizzo 2000). Courtney (1980) je ob tem opozorila na njegovo holistično perspektivo, ki poudarja, da nobeno učno okolje ni izključno kognitivno ali čustveno: »Vsak izobraževalni kontekst je celota – kognitivnih, čustvenih, moralnih, estetskih, empatičnih in psihomotoričnih dejavnikov – in se tako tudi izrazi v dramskem dejanju.« (Prav tam, str. 44)

Drama, ki upošteva tako kognitivne kot čustvene vidike posameznika, je proces učenja, pri katerem so udeleženci deležni pouka s pomočjo skrbno strukturiranih izkušenj, ki vključujejo igre, reorganizirane igre in dramski kontekst (Henry 2000). Ideja tovrstne dramske izkušnje temelji na teoriji izkustvenega učenja. Z dramo je mogoče vzpostaviti izkustveno učenje, v katerem, kot piše Vigotski, »učenje prebudi različne notranje razvojne procese, ki lahko delujejo, ko je otrok v interakciji z ljudmi v svojem okolju in ko sodeluje s svojimi vrstniki« (Vigotski 1978, str. 90). Bruner je ta vidik teoretizacije Vigotskega izjemno poudarjal, pri čemer se je osredotočil zlasti na pomen socialnega konteksta pri pridobivanju globljega razumevanja (prim. Bower in Hilgard 1981). Enstwistle in Hounsell (1975) ob tem zapišeta, da Bruner učenca razume kot »aktivnega udeleženca v procesu pridobivanja znanja, ki izbira in pretvarja informacije, oblikuje hipoteze in spreminja tiste, ki se izkažejo za nekonsistentne ali pa jih ovirajo dokazi« (prav tam, str. 106). Avtorja nadaljujeta (prav tam), da Bruner učiteljem in učencem priporoča medsebojno sodelovanje pri posredovanju in odkrivanju znanja. Drama ima po njegovem prepričanju namen, da otrok »postane deležnik v pogajalskem procesu, v katerem se dejstva ustvarjajo in interpretirajo. Naenkrat postane subjekt ustvarjanja znanja na eni in sprejemanja posredovanega znanja na drugi strani.« (Malczewski 1988, str. 35)

V tem delu prispevka smo s kratko obravnavo teorij igre, iger s pretvarjanjem, na otroka osredinjenega izobraževanja, pomena občutij posameznika in izkustvenega učenja predstavili temeljne zgodovinske značilnosti dramskega izobraževanja. Gre za ključne predpostavke, ki so prispevale k vzpostavljanju drame v izobraževanju v prvi polovici 20. stoletja in njenemu hitremu uveljavljanju v svetu (Courtney 1980). Danes ima drama mnogo podvrst (ustvarjalna drama, sociodrama, psihodrama itd.) in njena uporaba v izobraževanju je izjemno razširjena ter deležna preučevanja. V nadaljevanju bomo nekoliko natančneje predstavili nekatere dramske pristope in posebej obravnavali ustvarjalno dramo ter dramo v izobraževanju.

Dramski pristopi

Pri drami zasledimo dva ključna pristopa: (a) dramo, ki je zlasti podpora osebnemu razvoju in se je zanjo uveljavilo poimenovanje *ustvarjalna drama* (angl. *creative drama*), ter (b) dramo kot del didaktičnih strategij v izobraževanju, za

katero se je uveljavilo poimenovanje *drama v izobraževanju* (angl. *drama in education*). Drugi pristop med drugim vključuje ustvarjanje dramskega okolja, v katerem učenci usvajajo znanje pri posameznem predmetu tako, da igrajo vloge in uporabljajo druge dramske tehnike v procesu raziskovanja določene učne vsebine (Sağlam 1997). Sredi 20. stoletja so nekateri dramski teoretiki (med njimi denimo Gavin Bolton) skušali smiselno združiti oba omenjena pristopa v t. i. *integrativni pristop*. Po njihovem prepričanju je mogoče dramski proces hkrati uporabiti tako za poučevanje posameznega učnega predmeta kot tudi za spodbujanje osebnostnega razvoja (Taylor 1992). V nadaljevanju bomo obravnavali pglavlitne ideje in navedli ključne predstavnike vseh treh omenjenih pristopov, tj. ustvarjalno dramo, dramo v izobraževanju ter integrativni dramski pristop, s čimer bomo vzpostavili teoretski okvir za razumevanje pomena in značilnosti drame v izobraževanju v današnjem času.

Ustvarjalna drama

Ustvarjalna drama je pristop, ki se je uveljavil zlasti kot podpora za posameznikov osebni razvoj in samoaktualizacijo (Taylor 1992). Njegov namen ni le obvladovanje določenega učnega predmeta oz. njegove vsebine, ampak se osredotoča na celovit razvoj osebnosti z dramsko dejavnostjo. Ward (1957), na katerega sta pomembno vplivala Dewey in Mearns, je denimo trdil, da ustvarjalna drama pripomore k razvoju »celovite osebnosti«, kar koristno vpliva na fizično, intelektualno, socialno in čustveno dobrobit otrok: »Njen cilj je, da vsakemu otroku omogoča samoizražanje, vodi njegovo ustvarjalno domišljijo, omogoča nadzorovano izražanje čustev, mu pomaga pri vzpostavljanju odnosov in ustvarja možnosti, da raste z družbenim sodelovanjem.« (Prav tam, str. 4)

Narava dramskega okolja otrokom omogoča, da postajajo vse bolj samozaveštni, se dramsko izražajo, občutijo zadovoljstvo ob uspešnem delu v skupini in se učijo, kako nadzorovati lastna čustva in vedenje (Erion 1996).

Kot piše Blatner (2006), lahko otroci s pomočjo drame dosežejo cilje, kot so razvoj empatičnega razumevanja in zmožnost večje koncentracije, spodbujati je mogoče njihovo bolj zdravo medsebojno komunikacijo ter izboljševati njihove zmožnosti za sodelovanje in kritično mišljenje. Tako lahko po mnenju avtorja presežemo posameznikovo zgolj pasivno spremljanje pouka ter z dejavnostjo in *delovanjem* integriramo področja jezika, čustev, domišljije in občutij, s čimer je mogoče nekoliko ublažiti tudi pretiran poudarek, ki ga moderni svet daje logiki in razumu.

Peter Slade (1954), eden od Wardovih sodobnikov, je podobne cilje pripisal svojemu konceptu *otroške drame*, a je bolj kot razvoj spretnosti in specifično zaporedje izvajanja posameznih dejavnosti v ospredje postavljial otrokove vzgibe ustvarjanja. Zanj je otroška drama edinstvena oblika umetnosti ali kot zapiše: »Obstaja torej čudovito področje otroške drame, ki je sama po sebi oblika visoke umetnosti. Treba jo je pripoznati, spoštovati in zaščititi.« (Prav tam, str. 68) Spontane vzgibe otrok po igri bi morali učitelji spodbujati ter tako odigrati vlogo njihovih »zaveznikov« (prav tam, str. 85). Slada je njegovo posebno opazovanje otrok vodilo k spoznanju, da so otrokovi zgodnji poskusi z gibanjem in igro že embrionalne oblike drame, umetnosti in glasbe.

Z vzpostavljanjem povezav med različnimi tipi šolske in otroške igre je njegovo delo tlakovalo pot poznejšim študijam, ki jih je na tem področju opravil Brian Way, ki je bil, kot piše Bolton (1998), pod vplivom progresivnega pedagoškega gibanja v 60. letih 20. stoletja in je dramo promoviral kot podlago za razvoj tega, kar je sam imenoval »individualnost individua« (prav tam, str. 148). Podobno kot Slade se je tudi Way (1968) osredotočal na razvoj posameznika in na to, kako ga je mogoče podpirati s strukturiranimi dramskimi dejavnostmi. Velik poudarek je pripisoval osebnemu razvoju posameznikov s pomočjo ustreznih dramskih vaj na sedmih področjih: jezikovnem, čustvenem, čutnem, domišljijem, fizičnem in intelektualnem področju ter na področju koncentracije. Prav zaradi svoje filozofije »edinstvenosti posameznika« je opozarjal tudi na pomen osebnih in socialnih »življenjskih spretnosti« (prav tam).

Drama v izobraževanju

Drama v izobraževanju je pristop, s katerim dramo uporabimo kot medij poučevanja in učenja (Wessels 1987). Drama lahko učence pritegne, ker temelji na spontanosti in vključuje igre pretvarjanja (Poston - Anderson 2008). Osredotoča se na konkretne podrobnosti in ne toliko na abstraktnost. »Učenje z dramo je kontekstualno.« (Bolton 1986, str. 36) Če ponazorimo s primerom: namesto da otroke zgolj sprašujemo, naj npr. pojasnijo koncept svobode, jih lahko najprej postavimo v imaginarno situacijo, ki jim bo omogočila izkusiti, kaj svoboda pomeni. V takšnem procesu neposredne participacije in kritične refleksije lahko spoznajo, kaj je mišljeno s tem konceptom z uporabo t. i. induktivnega pedagoškega pristopa (prim. Kroflič 2011). Uporaba drame v izobraževanju lahko tako vodi k širšemu, bolj poglobljenemu razumevanju s pomočjo »posploševanj in ustvarjanja povezav« na podlagi osebne udeležnosti, ki učence spodbudi pri učenju (Fleming 1995, str. 40).

V 50. letih prejšnjega stoletja se je tudi pod vplivom Dorothy Heathcote drama uveljavila kot del poučevanja učnih predmetov (prim. Bolton 1984). D. Heathcote (1967) je med drugim zapisala: »Drama niso udejanjene zgodbe. Drama so človeška bitja, soočena z okoliščinami, ki jih spreminjajo, saj se morajo spoprijeti z njihovimi izzivi.« (Prav tam, str. 48) Avtorico je posebej zanimalo, kako lahko učitelj in učenci izkoristijo dramo kot umetniško formo za raziskovanje in odkrivanje pomembnih vsebin, dogodkov in odnosov (prav tam). V tem smislu je bil pojem drame kot odkrivanja, kot posrednika v učnem procesu, eden od temeljnih namenov njenega dela, po katerem se je tudi razlikovala od svojih predhodnikov (Wagner 1985). D. Heathcote je s svojo pionirsko vlogo na tem področju dala velik poudarek *vsebini* dramskega ustvarjanja, kar je vodilo k resnejši obravnavi učinkovitosti drame v izobraževanju ter k vzpostavljanju povezav med pedagoškimi teorijami in dramo. Howell in Heap (2001) sta denimo povezala Brunerjevo teorijo aktivne participacije (Bruner 1967) in dramo. Bruner (prav tam) je namreč velik pomen pripisal aktivni participaciji učencev v procesu pridobivanja znanja, ki tako postane tudi bolj personalizirano. Drama pa po svoji naravi omogoča interaktivne učne izkušnje s pomočjo ustvarjanja imaginarnih svetov, v katerih lahko občutja, domišljija in vrednote učencev postanejo sestavni del obravnavanih učnih vsebin.

Pristop drame v izobraževanju je lahko v tem pogledu s svojimi tehnikami povsem prilagojen zahtevam kurikula, kar za ustvarjalno dramo ne velja nujno. Ena od tehnik drame v izobraževanju, ki jo bomo pozneje podrobneje predstavili, je denimo *plašč strokovnjaka* (v nadaljevanju: PS): gre za dramsko-raziskovalni pristop k poučevanju in učenju (Courtney 1989), ki ga je mogoče povsem integrirati v učni proces na katerem koli področju kurikula, tako da npr. udeleženci privzamejo vlogo strokovnjaka, angažiranega pri delu na določenem pomembnem projektu za namišljenega naročnika. To je tehnika, s katero neposredno moč in odgovornost prenesemo z učitelja na skupino učencev, ki jih »položaj strokovnjakov« po eni strani lahko navda z občutkom, da je njihovo delo pomembno, hkrati pa morajo veliko učnega dela vložiti v raziskovanje, pridobivanje vpogleda in razumevanje različnih strokovnih področij (Neelands 1990).

Integrativni pristop

Zgoraj opisana dvojnost pri drami je sredi 20. stoletja vodila k uveljavitvi integrativnega pristopa, ki je združeval obe predstavljeni perspektivi. Večina teoretikov in praktikov drame si je v svojih študijah prizadevala dramo umestiti v središče kurikularnih razmislekov, njihove teze pa so dejansko predstavljale dovolj dober temelj za hkratno uveljavljanje drame tako v vlogi orodja za učenje in poučevanje kot tudi oblike umetnosti za podporo osebnemu razvoju (Bolton 1998). Po prepričanju Boltona, prvega pomembnejšega teoretika na tem področju (prim. Sa lam 2006), je optimalno kakovost učenja mogoče doseči takrat, ko dramsko izkušnjo strukturiramo tako, da simultano sledi tako zahtevam vzgojno-izobraževalnih ciljev kot tudi tistim, ki so lastni drami kot umetniški formi.

S pomočjo dramske metode dosegamo z integrativnim pristopom dve vrsti ciljev. Po eni strani – in to je tudi namen drame v izobraževanju – so v središču splošni in operativni učni cilji pri posameznih učnih predmetih. Če je na primer izbrana učna vsebina pri pouku zgodovine druga svetovna vojna, lahko skuša učitelj cilje, zaradi katerih je izbral to učno vsebino, doseči z uporabo dramske metode. Izbira dramske metode je torej v tem primeru neposredno podrejena ciljem učnega predmeta. Po drugi strani pa lahko govorimo o ciljih, ki opisujejo posameznikov osebni razvoj, kot so denimo empatično razumevanje, spretnosti kritičnega mišljenja, pozitivna samopodoba, boljše samozavedanje in razumevanje drugih, sporazumevalne spretnosti ter sposobnost sodelovalnega dela.

Drama je, kot smo razložili uvodoma, opredeljena kot »kot da delovanje« in kot »misel-v-delovanju« (Bolton 1979, str. 21). Njen namen je ustvarjanje smisla, pri čemer Bolton verjame, da ustvarjanja pomena v drami pogosto ni mogoče objektivno opazovati; izbrane dejavnosti, ki jih otroci predstavijo v dramskem kontekstu, imajo lahko zanje velik, toda izrazito subjektiven pomen (Bolton 1979). Avtor ob tem poudarja (prim. Bolton 1986), da to pogosto ostane prezrto zlasti pri dramskih učiteljih, ki učne cilje opisujejo zgolj v behaviorističnih terminih. Drama je namreč »socialni, interaktivni umetniški proces in ustvarja izkušnje, ki posamezniku omogočajo razvoj kognitivnega, čustvenega, socialnega in ustvarjalnega razumevanja in spretnosti« (Bolton 1979, str. 21), zaradi česar jo je mogoče razumeti tudi kot enega od temeljev izobraževanja (Bowell in Heap 2001).

Strukturiranje dramskega procesa

Za strukturiranje dramskega pouka ne obstajajo nikakršna zelo specifična enotna pravila ali natančne formule. Kljub temu je veliko pristopov k zasnovi dramskega procesa dovolj podrobno opisanih v relevantni literaturi (prim. denimo Heathcote 1971; Heinig in Stillwell 1981; O'Neill 1995; Wright 1985). V nadaljevanju bomo pokazali, kako nekateri od teh teoretikov predstavljajo svoje predloge za takšno zasnovu.

W. Ward (v Wright 1985) priporoča jasno strukturo načrtovanja dramskega procesa z uporabo t. i. linearnega pristopa; predlaga niz zaporednih dejavnosti, pri katerih naj bi učenci tipično sodelovali: »Zaporedje se začne s čutnimi/koncentracijskimi dejavnostmi, nato sledijo gibanje/pantomima, dialog, karakterizacija ter improvizacija oz. igranje zgodb.« (Prav tam, str. 31) Za W. Ward so pomembne zunanje spretnosti, ki jih lahko učenci izrazijo v tem procesu: karakterizacija, razvoj zgodbe, bogatenje dialoga in dejavnosti, uglašeno delo skupine in ustrezen tempo, pri čemer se razume, da sta glas in diktat ključnega pomena (Ward v Heinig in Stillwell 1981, str. 31).

Struktura dramskega pouka po W. Ward tako obsega dejavnosti za začetno ogrevanje, načrtovanje scen, ki bodo odigrane, igranje teh scen, njihovo evalvacijo in, končno, dejavnosti za umirjanje (Kase - Polisini 1989). Gre torej za linearen in razmeroma preprost način izvajanja dramskega pouka: po začetnih ogrevalnih spodbudah, ki naj bi učence sprostile in pripravile za kognitivno, fizično in čustveno doživetje, W. Ward predvideva načrtovanje scene na podlagi izbranega besedila, in to skupaj z učenci. In čeprav pripravljena scena ne bo dejansko prikazana pred občinstvom, mora biti pripravljani proces kolikor je mogoče resen. Po odigranih scenah, kot omenjeno, sledi samoevalvacija učencev, pri čemer opišejo močne in šibke momente svoje igre. Po potrebi sceno izpopolnijo in igro ponovijo. Proces se zaključi z izbrano obliko sproščanja, evalvacijo na ravni skupine kot celote in vajami za umirjanje (Bolton 1984).

V primerjavi z opisanim linearnim pristopom je C. O'Neill (1995) predlagala bolj procesno usmerjeno, spontano in na improvizaciji temelječo dramsko strukturo. To med drugim vključuje »ustvarjanje, oblikovanje in pozitiven odnos do dramskega dogodka, tj. izkušnjo, ki oblikuje izkušnjo« (prav tam, str. 1). V ustvarjanju dramskega sveta na opisan način je v izhodišču treba uporabiti določeno predbesedilo. V tem kontekstu predbesedilo (angl. *pre-text*) pomeni določen »vir« ali »impulz«, ki spodbudi dramski proces in je nekakšen »razlog za delo« (prav tam, str. xv). V procesu strukturiranja dramskega pouka je torej najprej treba izbrati predbesedilo, nato je treba – bodisi zunaj bodisi znotraj dramskega sveta – določiti »preteklost besedila«, in sicer s pomočjo vnaprej pripravljenih ali improviziranih dejavnosti. Med izvajanjem teh dejavnosti »nastopi refleksija, s pomočjo katere uvidimo zamisli in interpretacije otrok«, nato pa proces postopoma vodimo do konca (prav tam, str. 1–4).

D. Heathcote (1978) verjame, da nam drama v izobraževanju postreže z metaforami naših resničnih življenj, ki nam nato omogočajo refleksijo naših življenjskih izkušenj. To se ne zgodi samo po sebi, naključno: refleksija, piše avtorica, se zgodi

na podlagi skrbnega »določanja zaporedja oz. strukturiranja dejavnosti« (prav tam, str. 149). Načrtovanje dramskega pouka, kot ga predstavlja D. Heathcote, bi se moralo po njenem mnenju osredotočati na časovne momente, ki jih predvidi skupina (v O'Neill in Lambert 1982). Obenem pa ne gre prezreti, da do razumevanja učne vsebine prav tako ne pride samo po sebi. Če dramo uporabljamo za odkrivanje znanja, bi morale biti tudi dejavnosti oz. strategije namerno in zavestno zasnovane tako, da se to zgodi. Dejstvo, da bi morali učitelji in učenci – vsaj po idealni predstavi – delovati na metakognitivni ravni, po mnenju avtorice prav tako implicira strukturo (Heathcote 1971, str. 50–54). Vendarle pa je njen inovativni pristop k strukturiranju dramskega pouka načel nekatera pomembna vprašanja in predpostavke o naravi znanja, izobraževanja, učiteljeve odgovornosti in dramske umetnosti (Heathcote in Bolton 1994).

Tako denimo njena metoda PS vključuje raziskovanje, reševanje in odkrivanje vprašanj ter problemov, ki jih obravnavajo strokovnjaki na določenem poklicnem področju ali položaju (npr. socialni delavci, policisti, zdravstveni tehniki, ministri ipd.). Učenci torej v okviru te metode prevzamejo vlogo strokovnjaka z določenega področja, recimo vlogo psihologa, in v tej vlogi rešujejo dani problem, in sicer to počno »do neke mere podobno kot ljudje, ki poklicno delujejo na tem področju« (prav tam, str. 17). Ustvari se imaginarni prostor, v katerem potekajo dejavnosti in kjer učenci prevzemajo visoko stopnjo odgovornosti. Naloge so lahko premišljeno zasnovane na različnih ravneh zahtevnosti in so vselej pripravljene tako, da vzpostavljajo dejavnosti, ki od učencev zahtevajo, da se temeljito spoprimejo z učno vsebino. Prav zato, da bi dosegli globlje ravni tega spoprijema, je nujna skrbna priprava nalog. Heathcote in Bolton (1994) sta zato predlagala štiri vprašanja, na katera naj bi odgovore poiskali učitelji, ki želijo načrtovati dramski pouk z uporabo PS (prav tam, str. 25):

1. Kakšno vednost in znanje morajo učenci usvojiti?
2. Katere spretnosti (mentalne, jezikovne, umetniške, psihomotorične ali dramske) bi morali uriti?
3. Katere igre potrebujemo, da lahko zadovoljimo posebne potrebe skupine?
4. Kaj bo učencem pomagalo postaviti in doseči standarde? (Prav tam)

Avtorja pišeta, da bi glede na zapisana vprašanja učitelji morali slediti štirim smernicam za načrtovanje izvajanja metode PS (prav tam, str. 27):

1. Kakovostno bi morali predstaviti strokovna področja, h katerim bodo sodile vloge učencev, pri čemer učitelj učinkovito kombinira govorno razlago in vizualno demonstracijo.
2. Učitelji bi morali tudi sami igrati eno od vlog in tako sodelovati v dramskem procesu z učenci.
3. Učenci bi morali sodelovati pri izbiri svojih vlog, da tudi sami pridobijo občutek moči, ki ga prinaša vloga.

4. V igranju vlog bi morala vsa skupina ustvariti preteklost, sedanost in prihodnost dramskega sveta¹ (prav tam).

Omenimo še Boltona (1984), ki je svoj pristop k vprašanju strukturiranja dramskega pouka zasnoval na podlagi predpostavke, da je učiteljeva naloga spreminjanje učenčevih subjektivnih pomenov. S tega vidika je razvijal teoretično podlago za analizo različnih strukturnih poti, ki jih ima učitelj na voljo, da doseže ta cilj. Avtor je omenjal štiri stopnje dramske dejavnosti: »pripravljalna stopnja, ki ne vodi neposredno k učenju (umetna stopnja); stopnja nezavednega ponavljanja poznanega (podkrepitev); zavestno prepoznavanje novega (jasnost); sprememba perspektive« (Bolton 1979, str. 51). Gre za strukturo, ki teži k integraciji učenčeve »kaj sledi« naravnosti in učnih ciljev, ki jih mora doseči učitelj. Čeprav tudi Boltonov pristop ne vsebuje strogih in enotnih navodil za strukturiranje dramskega pouka, je nekaj tovrstnih lastnosti le mogoče naštet. Prvič, učitelj bi moral organizirati obravnavo določenega niza tematik, da bi učencem omogočil izbirati konkretne vsebine, s katerimi se bodo ukvarjali. Tematike bi morale že v izhodišču skupino soočiti z nekim protislovjem. Učitelj bi denimo moral že na začetku procesa pokazati protislovja v nekem obravnavanem primeru, tako da imajo učenci možnost razmišljati o tem in ovrednotiti različne perspektive. Nato se začne razvijati konkretno delovanje, ko učenci npr. odkrivajo različne vidike učne vsebine s pomočjo metode PS, z diskusijo in refleksijo. Dramska igra in vaje so prav tako del tega dramskega procesa (Bolton 1979). Spoprijemanje z vsebino je v drami ključnega pomena in vodi k dekonstrukciji učenčevih pojmovanj ter k vzpostavljanju različnih perspektiv. Pri načrtovanju dramskega pouka bi se morali učitelji zavedati različnih ravni tega spoprijemanja in ga tudi namerno ter postopno graditi v svojih pripravah (Bolton 1984).

Bowell in Heap (2001) sta prav tako avtorja, ki sta preučevala lastnosti načrtovanja kakovostnega dramskega pouka: »pripoznanje, da je najučinkovitejše kontekstualizirano učenje; da so učenci, ki imajo občutek nadzora nad lastnim učenjem, navadno bolj zavezani le-temu, in zato od njega tudi več odnesejo; in da ljudje dramo univerzalno uporabljajo za simbolno reprezentacijo svojih življenjskih izkušenj ter skozi njo o njih tudi spregovorijo« (prav tam, str. 8–9). Upošteva omenjene temeljne predpostavke drame. Bowell in Heap predlagata šest načel načrtovanja, ki naj bi jih učitelj upošteval pri pripravi dramskega pouka in jih je mogoče zajeti s pojmi: tematika/področje učenja, kontekst, vloge, okvir, znak in strategije. Učitelj bi moral najprej izbrati tematiko oz. vsebino: tj. določiti, čemu je drama sploh namenjena. Kontekst se nanaša na partikularne fiktivne okoliščine, v katerih bo potekalo raziskovanje tematike. Nato bi moral razmisliti in se odločiti o vlogah učencev in okviru dramskega dejanja. »Okvir« je v tem primeru izraz, ki opisuje, kaj v tem procesu ustvarja napetost in protislovja. In končno, določiti

¹ Da bi ustvarili dramski kontekst, je pomembno vzpostaviti preteklost, sedanost in prihodnost dramskega sveta. Če kot izhodiščno točko vzamemo na primer neko fotografijo, moramo skupaj z učenci ustvariti njeno preteklost (kaj se je dogajalo, preden je bila fotografija posneta), sedanost (kaj se dogaja na fotografiji) in prihodnost (kaj se je zgodilo po tem, ko je bila fotografija posneta). Tako učencem omogočimo, da pridobijo celovito razumevanje pojava, ki je predmet obravnave.

je treba znake, ki bodo uporabljeni. Dramske sekvence so metafore življenjskih izkušenj in v tem okviru so znaki sredstva, s katerimi priključimo teatralni element simbolnega: »Zapleten sistem znakov, vključno s predmeti, zvoki, jezikom, gestami in podobami, se prepleta v vseh gledaliških žanrih z namenom, da dramskim dogodkom podeli pomen in vanje usmeri pozornost.« (Prav tam, str. 11)

Različni avtorji torej predlagajo različne pristope k strukturiranju dramskega pouka, pri čemer se pogosto odražajo tudi njihova različna pojmovanja o načrtovanju dramskega procesa. Nekateri tako opisujejo razmeroma natančne faze, medtem ko drugi namenijo več poudarka razlagi logike, na kateri temelji drama, in razumevanju le-te v procesu načrtovanja. Glede na dejstvo, da drama v osnovi omogoča ustvarjalno, spontano in v pomembnem delu na improvizacijah temelječe učno okolje, lahko sklenemo, da bi bilo nesmiselno tak proces do potankosti vnaprej uokviriti (Ward 1968).

Dramske tehnike

Izvajanje dramskega procesa lahko poteka z uporabo številnih gledaliških tehnik, čeprav je treba poudariti, da se pomen in uporaba teh tehnik v izobraževalnem kontekstu nekoliko razlikujeta od gledališkega konteksta (Aslan 2007). Neelands (1990) tako našteva več kot 60 tehnik, ki jih je mogoče uporabiti v dramskem procesu. Pogosto učitelji pri pouku uporabljajo zgolj eno dramsko tehniko in temu nato rečejo »drama«. Toda ne gre prezreti, da je drama pojem, ki označuje proces v celoti in ne le ene tehnike. Če npr. uporabljamo samo eno igro, s katero želimo popestriti pouk ali izboljšati koncentracijo učencev, s tem še nismo izpeljali dramskega procesa v celoti in je zato smiselno govoriti kvečjemu o »uporabi ene od tehnik«, ne pa o uporabi drame v izobraževanju kot učnega pristopa. V tem delu prispevka bomo nekatere od ključnih tehnik, med katere denimo sodita improvizacija in igra vlog, nekoliko podrobneje predstavili in tako natančneje pojasnili tudi sam dramski proces.

Igra vlog je ena od glavnih dramskih tehnik v izobraževanju, v kateri se učenci, ki igrajo določeno vlogo, v danih specifičnih okoliščinah pretvarjajo, da so nekdo drug. Igra pomeni, da posameznik vlogo sprejema v varnem okolju, kjer so učenci lahko kolikor je mogoče ustvarjalni in igrivi (Ladousse 1992). Tehnika igre vlog torej vključuje določen značaj ali »tip«, katerega misli in občutja se izražajo z igralcem. Otrokom oz. udeležencem omogoča, da svojim lastnim idejam in mislim dajo glas v okviru maske svoje vloge. Kot taka je tehnika igre vlog posebej primerna za pomoč otrokom s socialnimi težavami (Aslan 2007). Nekateri bolj sramežljivi člani skupine imajo namreč lahko precej težav, ko morajo sodelovati npr. v diskusiji, kjer se od njih pričakuje, da izrazijo svoja stališča, ali pri drugih podobnih dejavnostih. Na takšne učence lahko igra vlog učinkuje osvobajajoče, če nimajo več »občutka, da pri tem sodelujejo z lastno osebnostjo« (Ladousse 1992, str. 7). Uporaba te tehnike v učnem okolju ima številne pozitivne učinke. Cowley (2007) med njimi omenja »urjenje in spodbujanje učenčevih imaginarnih spretnosti; poizkušanje, kako je biti nekdo drug; razumevanje, zakaj se nekateri ljudje drugače obnašajo do drugih; videti dogajanje z drugačnega vidika ali perspektive« (prav tam, str. 85).

Improvizacija je po eni strani primarna dramska aktivnost, po drugi strani pa je tudi ena od glavnih dramskih tehnik (Brown in Playdell 1999). Etimološko gledano je nekaj, kar ne more biti vnaprej predvideno ali pričakovano. Pomen improvizacije je pravzaprav enak na vseh področjih: gre za proces spontanega ustvarjanja (Çalışlar 1995). Pri drami je improvizacija opredeljena kot spontano raziskovanje nepredvidenih okoliščin in dogodkov (Aslan 2007), v njej pa ni nobenih komunikacijskih in vedenjskih tveganj, ki so sicer značilna za realen svet. Dejavnost je prijetna, ima smisel in ne ogroža osebnosti udeležencev. Igranje vloge v improvizaciji bo »prej pripomoglo k razvoju samozavesti, kot da bi jo okrnilo« (Ladousses 1992, str. 5). Tehniko improvizacije je mogoče uporabiti na celotnem kontinuumu dramske dejavnosti, tudi v podrobno strukturiranih dramskih epizodah, kjer je lahko koristna pri raziskovanju in reševanju problemov. Kot pišeta Howell in Playdell (1999), je improvizacija pri drami v izobraževanju »izjemno spontana dejavnost, saj je učiteljevo vodenje skoraj neopazno in bolj ali manj omejeno na začetni opis značajev in okoliščin« (prav tam, str. 30).

McGregor idr. (1977) menijo, da improvizacija učencem omogoča, »da napravijo imaginarni skok iz svoje realne situacije ali vloge v imaginarno« (prav tam, str. 11), pri čemer v to vlogo vstopajo, kot da bi bili dejansko oseba, ki jo igrajo. Dejstvo, da to seveda niso in da se lahko kadar koli umaknejo iz situacije, jim zagotavlja večji občutek varnosti in omogoča, da v dramski proces vstopijo bistveno bolj angažirano ter eksperimentirajo z odnosi in odzivi, ki se razlikujejo od njihovih lastnih (Somers 1995). Improvizacija poleg tega vključuje tudi spontano interakcijo v imaginarnih okoliščinah, pri čemer je tudi igra vlog tip improvizacije, saj se otroci pretvarjajo, da so nekdo drug (Moore 1988, str. 109). Poznamo širok nabor improvizijskih dejavnosti in iger vlog, od hitrih interakcij, ki jih D. Heathcote in Bolton (1994, str. 46) opišeta kot »kratek oster šok«, do kompleksnejših dilem, ki zahtevajo sprejemanje odločitev in reševanje problemov, pri katerem se učenci poistovetijo in predajo okoliščinam in značajem.

D. Heathcote (1982) piše, da se v procesu improvizacije igralci poistovetijo z okoliščinami, značaji in potekom dogajanja, tako da se dejavno in imaginarno spoprimejo vsaj z nekaterimi od naslednjih vprašanj: kdo (npr. otrok, klovn, skupina popotnikov); kaj (npr. plezajo po gori, jejo sendvič, pomivajo tla); kje (npr. na nogometni tekmi, v pravljici); kdaj (v preteklosti, sedanjosti ali prihodnosti); zakaj (npr. ker jih obvladujejo čustva, kot sta jeza ali ljubezen, ker si želijo uspeti, ker se želijo spopasti z izzivom, pa tudi zaradi posebnih okoliščin, kot so denimo ujetost, moč, revščina) ter kako (npr. s katerimi strategijami za doseganje cilja, bodisi s samostojnim delom bodisi z delom v paru, skupini, z uporabo različnih tehnik, kot so sodelovanje, pogajanje, iskanje kompromisa) (Poston - Anderson 2008).

Naslednja uporabna tehnika je *dramatizacija*, s katero zgodbo poustvarimo z uporabo dramskih elementov in oblik. To dejavnost pogosto opisujemo z izrazi, kot sta dramatizacija zgodbe in dramsko poustvarjanje. V procesu dramatizacije lahko otroci ustvarijo svoj lasten potek dogajanja in ga predstavijo tako, da ga zaigrajo, namesto da bi ga zgolj pripovedovali. Dramatizacija lahko poteka tudi tako, da otroci ob tem, ko zgodbo pripoveduje druga oseba, ustvarjajo zvočne učinke, zgodbo ponazarjajo z mimiko ali pa jo po končani pripovedi zaigrajo (McGregory idr. 1977).

Naslednja izjemno uveljavljena dramska tehnika je *igra s pravili*. Gre za večnamensko uporabo strukturirane igre v dramskem kontekstu. Tradicionalne igre ali njihove variacije so primerne za vzpostavljanje zaupanja ali pravil; izbiramo jih, ker lahko z njimi poenostavimo sicer kompleksne izkušnje, ali pa jih umestimo v dramski kontekst in tako postanejo del dramskega procesa. Uporaba iger s pravili kot dramske tehnike daje številne možnosti (Neelands 1990). McGregor idr. (1977) opisujejo nekatere značilnosti tovrstnih iger: so prijetne, zabavne dejavnosti, z njimi je mogoče poudariti napetosti v socialnih situacijah, uporabne so za preseganje začetne zadrege, spoznavanje ljudi, pomagajo tudi odkrivati igralno strukturo realnih življenjskih situacij, denimo omejevanje, skrivanje, zavajanje.

Uporaba drame pri pouku

Kot smo že razložili, drama temelji na dejavnosti, v kateri posameznik s svojo fizično in mentalno vpletenostjo, pogosto s pomočjo improvizacije, igre vlog ali iger s pravili, ustvarja okoliščine, ki omogočajo raziskovanje življenjskih situacij. Ko postavimo dramo v funkcijo izobraževanja, to med drugim pomeni, da na podlagi učnih ciljev in vsebin posameznih učnih predmetov izberemo vsebino, ki bo predmet obravnave s pomočjo dramskih metod. Ob tem se zastavlja vprašanje, katere učne vsebine je mogoče obravnavati in katere cilje dosegati z implementacijo drame v izobraževanju.

Odgovor na to vprašanje seveda ni preprost, smiselno pa se ga je lotiti s perspektive poučevanja. Izbira učne vsebine, primerne za obravnavo z dramskimi metodami, od učiteljev zahteva posebno znanje o uporabi drame: nujno morajo poznati značilnosti dramskih kontekstov ter pripraviti učno okolje, v katerem se lahko učenci ukvarjajo s problemskimi situacijami s pomočjo dejavnih dramskih tehnik, kot so improvizacija, igra vlog, živa slika, plašč strokovnjaka in tako dalje. Če učitelji to znanje imajo in ga znajo tudi učinkovito uporabljati, kot piše Bolton (1984), lahko izberejo vsebine, ki učencem omogočajo razpravljati o različnih z njimi povezanih stališčih in na podlagi tega izkusiti različne poglede.

Kot je poudarila W. Ward (1957), mora učitelj presoditi, ali je določena vsebina smiselna za dramsko obravnavo. Poučevanje temeljnega aritmetičnega znanja, denimo $2 + 2 = 4$, bi bilo z uporabo drame preprosto časovno nerazumno glede na to, katere učne cilje želimo s to vsebino doseči. Učitelj se mora torej vprašati, katera didaktična strategija je glede na predviden razpoložljiv čas, energijo, cilje in trajnost znanja najučinkovitejša. Drama je močno orodje za poučevanje in učenje, ki poteka v prijetnem in ustvarjalnem učnem okolju, ki spodbuja odkrivanje novega in zagotavlja trajnejše znanje (Bolton in Heathcote 1994), čeprav ne gre prezreti, da je tako načrtovanje kot tudi izvajanje pouka z dramskimi metodami vselej časovno zahtevno.

Upoštevanje zapisano, večina sodobnih učiteljev dramo uporablja, da se učenci z njeno pomočjo soočijo s svojim dojemanjem sveta in samih sebe. Etične vsebine, vzgoja za vrednote ter vprašanja, kot so diskriminacija, odtujitev, drugost, predsodki in marginalne skupine – vse to so lahko produktivne vsebine, ki jih je mogoče produktivno obravnavati z dramskimi metodami in učencem ostanejo

trajno v spominu. Prav tako je mogoče v učnem okolju, ki omogoča problemski pristop, obravnavati in razpravljati o vprašanih vojne, biografije pomembnih posameznikov, izjemnih dogodkih v svetu ali preprosto zgodbah običajnih ljudi. Drama je tako razumljena kot učinkovita metoda zlasti za doseganje splošnih učnih ciljev, kot so razvoj zavedanja, podpora osebnostni rasti, razvoj empatije ipd. Pomembno je tudi omeniti, da dramski pouk zahteva dovolj veliko, prostorno in udobno učilnico, v kateri se lahko učenci prosto gibljejo. Poleg tega bi morali biti tudi učitelji zmožni sodelovati pri igranju vlog in v dramskem procesu dejavno sodelovati skupaj z učenci, kar seveda predvideva nekoliko drugačen poučevalni odnos kot smo ga tradicionalno vajeni.

Sklep

V članku smo z eklektičnim pristopom predstavili temeljne značilnosti drame in dramskega procesa. Pokazali smo, kako je mogoče dramsko metodo kakovostno in učinkovito uporabiti za doseganje nekaterih učnih ciljev ter z njo spodbujati osebnostni razvoj učencev. Omogoča tudi vzpostavljanje učnega okolja, v katerem udeleženci s svojimi individualnimi lastnostmi soustvarjajo in sodelujejo pri skupinskem delu ter tako skupaj ustvarjajo pomene in odkrivajo nova spoznanja. Kot smo poudarili, je pri tem pomembno dobro poznavanje dramskih tehnik, kar učitelju omogoča, da jih ustrezno implementira kot del širših didaktičnih strategij pri pouku. Zato mora imeti dovolj kakovostno znanje o dramskih kontekstih, dramskih tehnikah ter o načrtovanju dramskega pouka, saj so to temeljni pogoji za uspešno doseganje zastavljenih učnih ciljev. V kolikor so izpolnjeni, ima lahko drama v izobraževanju izjemno produktivno vlogo.

Literatura in viri

- Aslan, N. (1999). Çocuklar, eğitim ve yaratıcı drama. V: N. Aslan (ur.). *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması*. Ankara: Fersa Matbaacılık, str. 14–16.
- Aslan, N. (2007). Dramada dört temel kavram, dört temel teknik: rol oyunu, doğaçlama, dramatisasyon ve oyun. V: N. Aslan (ur.). *Drama kavramları*. Ankara: Oluşum Yayınları, str. 35–39.
- Aries, P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Blatner, A. (2006). *Considering the Underlying Rationale for Using Interactive and Improvisational Drama*. Dostopno na: <http://www.interactiveimprov.com/whydramawb.html> (pridobljeno 10. 01. 2014).
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama at the center of the curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Gavin Bolton selected writings on drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama*. London: Trentham Books.

- Bowell, P. in Heap, B. S. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton Publishers.
- Bower, G. H. in Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brandau, B. in Schickert, H. (2004). *Hititler: bilinmeyen bir dünya imparatorluğu*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Brown, V. in Pleydell, S. (1999). *The dramatic difference: drama in the preschool and kindergarten classroom*. United States: Heinemann
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Courtney, R. (1974). *Play, drama and thought*. New York: Drama Books.
- Courtney, R. (1980). *The dramatic curriculum*. New York: Drama book specialists.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama and thought*. Toronto: Simon and Pierre.
- Cowley, S. (2007). *Getting the buggers into drama*. London: Continuum.
- Çalışlar, A. (1995). *Tiyatro ansiklopedisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Dewey, J. (2008). *The child and the curriculum*. New York: Cosimo Inc.
- Elias, M. (2007). *Emotion in education*. Orlando: Full Sail University.
- Entwistle, N. J. in Hounsell, D. J. (1975). *How students learn*. Bailrigg: University of Lancaster.
- Erion, P. (1996). *Drama in the classroom*. California: Lost Coast Press.
- Fischer - Lichte, E. in Riley, J. (2004). *History of European Drama and Theatre*. New York: Routledge.
- Fleming, M. (1995). *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Heathcote, D. (1967). Improvisation. V: L. Johnson in C. O'Neill (ur.). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson, str. 44–48.
- Heathcote, D. (1971). Subject or system? V: N. Dodd in W. Hickson (ur.). *Drama and theatre in education*. London: Heinemann, str. 42–62.
- Heathcote, D. (1978). Excellence in teaching. V: L. Johnson in C. O'Neill (ur.). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1982). Signs and portents? *SCYPT Journal*, 9, str. 18–28.
- Heathcote, D. in Bolton G. (1994). *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heathcote, D. in Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of Expert. *Theory into Practice*, 24, št. 3, str. 173–180.
- Heinig, R. B. in Stillwell, L. (1981). *Creative drama for the classroom teacher*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*, 5, št. 1, str. 45–62.
- Kase - Polisini, J. (1989). *The creative drama book: three approaches*. New Orleans: Anchorage.
- Kroflič, R. (2011). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral care in education*, 30, št. 3, str. 263–280.
- Ladousse, G. P. (1992). *Role play*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lewin, K. (1936). *Principle of topological psychology*. New York: McGraw Hill.
- McGregor, L., Robinson, K. in Tate, M. (1977). *Learning through drama*. London: Heinemann.
- Malczewski, C. L. (1988). *Toward a theory of ownership in the dramatic process*. Victoria: University of Victoria.

- Moore, P. (1988). *When are we going to have more drama?* South Melbourne: Thomas Nelson.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olaf, M. (2004). *A Brief Biography of Dr. Maria Montessori*. Dostopno na: <http://www.michaelolaf.net/1CW312ML.html#Method> (pridobljeno 13. 01. 2014).
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C. in Lambert, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton and Co., Inc.
- Platon. (2005). *Devlet*. Istanbul: Remzi Kitabevi.
- Poston - Anderson, B. (2008). *Drama: learning connections in primary schools*. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1984). *Emile*. London: J. M. Dent & Sons.
- Sağlam, T. (1997). Eğitimde drama. V: İ. San (ur.). VI. *Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, Drama Maske Müze*. Ankara: Çağdaş Drama Derneği, str. 33–35.
- Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton drama – art – learning. *Creative Drama Journal*, 1, št. 2, str. 64–66.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. England: University of London Press.
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassell Educational.
- Suizzo, M. A. (2000). The social-emotional and cultural contexts of cognitive development: Neo-Piagetian perspective. *Child Development*, 71, št. 4, str. 846–849.
- Taylor, P. M. (1992). *Our adventure of experiencing: Drama structure and action research in a grade seven social studies classroom*. New York: School of Education, Health, Nursing and Arts Profession.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theater*. New York: Performing Arts Journal Press.
- Vigotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, B. (1985). Evaluating the written word through the spoken: Dorothy Heathcote and a group of 9- to 13- year-olds as monks. *Theory into Practice*, 24, št. 3, str. 166–172.
- Ward, W. (1957). *Playmaking for children*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Way, B. (1968). *Development through drama*. London: Longman.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, L. (1985). Preparing teachers to put drama in the classroom. *Theory into Practice*, 25, št. 3, str. 205–209.

