

חינוך לתיאטרון וחינוך באמצעות תיאטרון

סקירת ספרות מוגשת למדענית הראשית, משרד החינוך

מגישים ד"ר איתן בלום וד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע,

מרכז הידע האקדמי מכון מופ"ת | יולי 2022

תצטט

בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). חינוך לתיאטרון וחינוך באמצעות תיאטרון: סקירת ספרות שהוגשה ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך, ירושלים. הוצאת מכון מופ"ת.

bit.ly/3w2wcs9

תוכן עניינים

4	תקציר
5	Abstract
6	מבוא
7	מתודולוגיה
7	חינוך באמצעות תיאטרון
7	מבוא היסטורי
9	החינוך באמצעות תיאטרון במדינות הנורדיות
12	חינוך ותיאטרון בישראל
13	יתרונות לימודי התיאטרון
16	אתגרים בשילוב לימודי תיאטרון במערכת החינוך
16	לימודי תיאטרון ומיומנויות שפתיות
18	לימודי תיאטרון ויצירתיות
19	לימודי תיאטרון וויסות ורווחה רגשיים
21	לימודי תיאטרון ואמפתיה
21	לימודי תיאטרון ופתרון בעיות
22	לימודי תיאטרון ואזרחות דמוקרטית
22	לימודי תיאטרון ובעלות ו/או אחריות על תהליך הלמידה
24	מתודולוגיות של חינוך באמצעות תיאטרון
25	תיאטרון בחינוך
26	דרמה בחינוך
26	פדגוגיה אינטגרלית מבוססת דרמה
27	דרמה תהליכית
28	לימודי תיאטרון ואקטיביזם חברתי
29	תיאטרון יישומי
30	חינוך באמצעות תיאטרון בבתי ספר ולדורף
31	לימודי תיאטרון ומדעים
33	לימודי תיאטרון ולימודי היסטוריה
34	לימודי תיאטרון בעידן הדיגיטלי – רקע ואסטרטגיות חדשות
36	הערכת תלמידי תיאטרון
37	הערכה באמצעות קריטריונים
37	הערכה מסכמת
42	דיון
42	התפיסה הבין-תחומית והרב-תחומית של לימודי התיאטרון

42	תרומת לימודי התיאטרון למיומנויות בין-אישיות ולוויסות רגשי
42	תרומת ההוראה והלמידה של התיאטרון לקהלי יעד שונים
42	הוגנות בחינוך ושוויון
43	מורכבות פוליטית
43	מורכבות רב-תחומית
43	חשיבות המחקר
44	רשימת מקורות

רשימת לוחות

10	לוח 1 : תוכניות הלימודים בתיאטרון בבתי הספר במדינות הנורדיות
11	לוח 2 : תוכניות הלימודים בתיאטרון בבתי הספר התיכוניים במדינות הנורדיות
14	לוח 3 : מאפיינים של תהליכי חשיבה מסדר גבוה ותהליכים דרמטיים איכותיים
38	לוח 4 : קריטריונים להערכת תלמידים – טופס הערכה
41	לוח 5 : קריטריונים להערכת תלמידים בתיאטרון סיפור סיפור (Storytelling) – טופס הערכה

תקציר

בסקירה זו מבוא היסטורי קצר על חינוך באמצעות תיאטרון ולאחריה יוצגו הכישורים, היכולות והמיומנויות שהתיאטרון עשוי לפתח בתלמידים מבחינות שונות: קוגניטיבית, רגשית, חברתית ועוד. נוסף על כך ייסקרו פדגוגיות תיאטרון שונות וההיבטים הייחודיים שלהן וההקשרים ההיסטוריים-פדגוגיים שבתוכם התפתחו והתגבשו. להשלמת התמונה יפורטו השימושים השונים של התיאטרון במסגרת תוכניות הלימודים, לדוגמה בלימודי ההיסטוריה והמדעים. החלק השני של הסקירה יוחד לחידושים הבולטים בתחום החינוך המקצועי לתיאטרון, והוא כולל דיון על אודות ההשפעה של העידן הדיגיטלי על תפיסת לימודי התיאטרון, על שיטות ההוראה הקיימות בתחום ועל שיטות ההערכה של תלמידי תיאטרון.

מילות מפתח: חינוך לתיאטרון, חינוך באמצעות תיאטרון, דרמה, theatre use in education, theater or drama education, school theater

Abstract

Following a short introduction on the historical relations between theatre and education, the first part of this review presents the skills and abilities which theatre could develop, enhancing students' cognitive, emotional, and social proficiency. Various theatre pedagogies are next presented, detailing their particular function and the historical-pedagogical contexts in which they were developed, followed by the different uses of theatre in the education system, with examples from teaching history and science. The second part of the review addresses innovations in the field of professional education, including a discussion of the ways the digital age influences the professional theatre-education methods of perception and practice, and addresses assessment and evaluation of theatre students.

מבוא

העידן המודרני מציב אתגרים רבים עבור מחנכים. השינויים והאילוצים שכופים משברים כלכליים, הגלובליזציה, משברים חברתיים ואקולוגיים וההשפעה של הטכנולוגיה מעצבים את בתי הספר ברחבי העולם במידה רבה מאוד, מה שגורם לשדה החינוך העכשווי לגעוש. חוקרי חינוך רבים סבורים שאם נביא בחשבון את העתיד הבלתי יציב הצפוי לנו, החינוך, בית הספר והלימוד יהיו חייבים להשתנות באופן דרמטי, כדי שנוכל להתמודד עם מה שאנו משערים שעומד לקרות (Hatton & Lovesy, 2015).

הצרכים של הלומדים במאה ה-21 והמעבר מגישות מיושנות מבוססות תוכן (content-driven) לגישות גמישות יותר שבהן לומדים מעורבים באופן אקטיבי כיוצרי תוכן (Heppell, 2012), לומדים את המיומנויות ומתמרינים בין תחומי דעת שונים. זאת תוך שימוש במגוון כלים ובקשת של מרחבים, מציאותיים, וירטואליים והיברידיים, הובילו לכך, שלטענת מחנכים רבים, הלימוד צריך להיות דומה ככל האפשר למשחק (acting) (Barab et al. 2009; Gee & Levine 2009). מחשבות ועמדות אלה מבוססות במידה רבה על התאוריות של פיאז'ה (Piaget, 1962), של ויגוצקי (Vigotski, 1978) ושל לוין (Lewin, 1936). הוגים אלה טענו שהמשחק הוא אמצעי להסתגלות ולארגון ובאמצעותו ילדים יכולים ללמוד לתת מובן לסביבה הפיזית ולסביבה החברתית שלהם. לדידם, בעזרת משחק ילדים יכולים לרכוש תחושת שליטה על נושאים מורכבים בחייהם וללמוד כיצד להתמודד עם קשיים ועם אתגרים (Özbek, 2014).

רעיונות של משחקיות (playfulness), של חשיבה יצירתית ושל שיתוף פעולה הם חלק בלתי נפרד מהשיח על אודות הלימוד במאה ה-21 (Pink, 2005), ווגנר (Wagner, 2008) זיהה את שבעת הכישורים הנדרשים לתלמידים במאה ה-21:

1. מחשבה ביקורתית ויכולת פתרון בעיות;
2. שיתוף פעולה ברשתות שונות והובלה באמצעות השפעה;
3. גמישות וכושר הסתגלות;
4. יוזמה ויזמות;
5. יכולת תקשורת אפקטיבית בכתב ובעל פה;
6. יכולת הנגשת מידע וניתוחו;
7. סקרנות ודמיון.

כישורים אלה חשובים במיוחד להבנת טקסטים דבורים וכתובים, להפקת טקסטים דבורים וכתובים, להתמודד עם בעיות ולפתור אותן, ליצירת התנהגויות שיתופיות, להכרת העצמי, לזיהוי רגשות, לחיזוק תחושת מסוגלות, לוויסות עצמי, להנעה עצמית, להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר, להבנת האחר, לזיהוי מצבים חברתיים, לפיתוח רגישות תרבותית, לניהול קונפליקטים, לעבודת צוות, לתקשורת וניהול יחסים בין-אישיים, למודעות גלובלית, לאחראיות גלובלית, להתנהלות רב-תרבותית ועוד (משרד החינוך, ללא ציון תאריך).

לפי חוקרי חוקרי האקדמיה הלאומית למדעים בארצות הברית, אלה הכישורים והמיומנויות החשובים ביותר לפיתוח אצל לומדים במאה ה-21: חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, אנליזה, הנמקה (ארגומנטציה), פרשנות, קבלת החלטות, למידה מסתגלת, יצירתיות, חדשנות, גמישות, כושר הסתגלות, הערכת אומנות

ותרבות, אחריות אישית וחברתית, הערכה לשונות, למידה מתמשכת, התעניינות וסקרנות אינטלקטואלית, יוזמה, הכוונה עצמית, אחריות, יצרנות, סיבולת, התמדה, ויסות עצמי, מקצוענות ואתיקה, יושרה, אזרחות, מכוונות לקריירה, עבודת צוות ועבודה שיתופית, אמפתיה וראיית נקודת המבט של הזולת (אשר, 2015). כישורים ומיומנויות אלה ניתן לרכוש ולשפר באמצעות לימודי תיאטרון, ועל כן בעשורים האחרונים נעשה התיאטרון כלי פדגוגי ראשון במעלה, ובעשור האחרון רואים יותר ויותר שילוב של לימודי תיאטרון בחינוך (Ewing et al., 2015).

מתודולוגיה

עבור סקירה זו חיפשנו מאמרים, מחקרים ודוחות מחקר שנכתבו בשני העשורים האחרונים. החיפוש נעשה במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים ובאתרים רשמיים של גופים רלוונטיים לנושא הסקירה ובין היתר במאגרי המידע האלה: EBSCO, ERIC ProQuest, Google scholar ומאגרי המידע של מכון מופ"ת.

להלן מילות המפתח שבהן השתמשנו עבור הסקירה: חינוך לתיאטרון, חינוך באמצעות תיאטרון, דרמה, theatre use in education, theater or drama education, school theater.

בשל מיעוט מקורות המידע על הנעשה בתחום התיאטרון והחינוך בישראל, בסקירה התמקדנו בעיקר במחקרים מאנגליה, ארצות הברית, אוסטרליה והמדינות הנורדיות (שוודיה, איסלנד, נורווגיה, פינלנד ודנמרק).

חינוך באמצעות תיאטרון: מבוא היסטורי

השימוש בתיאטרון למטרות חינוך היה מקובל באירופה כבר בעת העתיקה, בייחוד בתחום הרטוריקה. לאחר התקופה הקלסית, בתחילת ימי הביניים, הוציאה הכנסייה את התיאטרון ממערכת החינוך בפרט ומהתרבות בכלל. הכנסייה ראתה בתיאטרון פעילות פגנית, המפרה את הדיבר השני ("לא תעֲשֶׂה לָךְ פֶּסֶל וְכָל תְּמוּנָה", שמות כ', ג'), ומלבד הסיבות התאולוגיות דחתה הכנסייה את התיאטרון הרומי גם בשל האלימות והזימה שהיו בו, דברים שהגיעו ל"הומות של טומאה", כפי שניסח אוגוסטינוס (Bolton, 2007).

בתחילת האלף השני, בבתי הספר של המנזרים, החלה הכנסייה הקתולית (בייחוד בשווייץ) להשתמש בנערים כדי לאלתר טקסטים של מזמורים ליטורגיים (בלטינית) ולספר אותם מחדש בשפת המקומית. בהדרגה נוספו תנועות לאלתורים אלו ולאחר מכאן התפתחו אילוסטרציות של סיפורי תנ"ך (Bolton, 2007). מתוך המסורת הזו התפתחו ברנסנס מופעים שונים ובד בבד הוכנסו שימושים שונים מבוססי משחק להוראה והתפתחו גישות של חינוך באמצעות משחק. לדוגמה, ברחבי אירופה החלו ללמוד לטינית באמצעות מחזות רומיים, ובאנגליה החלו ללמוד מחזות של שקספיר במסגרת לימודי רטוריקה משפטית (Juhász, 2019).

בעת ההיא החינוך הדומיננטי היה נתון בידי הישועים. הם אימצו את הפילוסופיה של אריסטו לתיאטרון, ובבתי הספר שלהם הוצגו מחזות בלטינית מהרפרטואר הקלסי. עד מהרה נפוץ דגם הוראה זה גם בפולין וברוסיה. במקומות מסוימים, לדוגמה בווינה, היה בית הספר הישועי המקום היחיד שבו היה ניתן לצפות

בהצגות תיאטרון. במאה ה-17 השפיעו הישועים במידה רבה על התיאטרון ברחבי העולם הקתולי, ובחצרות המלכים אימצו גם כן את תפיסת התיאטרון הישועית (Bolton, 2007).

למרות הצלחת התיאטרון בחברה הקתולית, הוא עורר גם התנגדות עזה בקרב מי שראו בו מקור לבזבוז זמן, מקום להסחת דעת ולריגוש יתר המפריע למהלך הלימוד התקין ועיסוק המתאפיין ברוח שטות הנוגדת את רוח הקודש. לדוגמה, הפוריטנים באנגליה (במחצית המאה ה-17) הוציאו את התיאטרון מחוץ לתוכנית הלימודים (Gaffen, 1999).

בראשית המאה ה-20, ברחבי העולם המערבי, החלו מורים להשתמש בתיאטרון כדי להחיות את לימודי השפה והספרות. לפיכך מערכי השיעור כללו סצנות קצרות או קטעים דרמטיים נבחרים שהתאימו לנושאים הנלמדים. אחד המוסדות שהוקם באנגליה בשנת 1906 והתמקצע בלימוד תיאטרון היה בית הספר המרכזי לדיבור ודרמה (Central School of Speech and Drama), ולמוסד זה השפעה רבה על לימודי הדרמה באנגליה עד היום¹. בשנים ההן התמקדו בבתי הספר בהוראת אומנות הדיבור ותורת הנאום, ובמעמד הביניים השתמשו גם במורים פרטיים כדי ללמוד את תחומי הדעת הייחודיים האלה. בעקבות הוראת אומנות הדיבור ותורת הנאום הצטמצמה האומנות האינטראקטיבית והמורכבת של התיאטרון, הואיל ועיקר התרגול של האינדיבידואל התמקד בדיבור, אך בד בבד נוצרה באנגליה (ומאוחר יותר גם בקולוניות שלה) סוגה ייחודית של חינוך באמצעות תיאטרון (Bolton, 2007).

באותן שנים של ראשית המאה ה-20 החלה להתגבש תפיסת החינוך הפרוגרסיבי ששורשיה מצויים במחשבה של הפילוסופים אפלטון, רוסו, גתה ושיילר. תפיסת החינוך הפרוגרסיבי חרתה על דגלה את החינוך כחוויה או כהתנסות, שלא כתפיסות למדניות המתמקדות בלימוד באמצעות ספרים, וברוח זו ניסו מחנכים כמו פרידריך פרבל (Fröbel), יוהאן היינריך פסטלוצי (Pestalozzi) ומריה מונטסורי (Montessori) להדגיש את חשיבות הילד-התלמיד-האינדיבידואל. מונחים כמו חירות, ביטוי עצמי ואקטיביות נעשו מילות הקוד העיקריות של החינוך הפרוגרסיבי. לדוגמה, אסתר בומן (Boman), מנהלת בית הספר הפרוגרסיבי לבנות בשטוקהולם, השתמשה בתיאטרון כדי למקד את התלמידות בנושאים שונים בתוכנית הלימודים וכדי להעלות בעיות שונות הנוגעות לחיי תלמידותיה. אף על פי שבומן פעלה בעשור הראשון של המאה ה-20, פורסמו רעיונותיה רק בשנות ה-30, כשיותר ויותר מנהלות ומורות, בעיקר בבריטניה, השתמשו בחינוך באמצעות תיאטרון. לדוגמה, הריאט פינלי-ג'ונסון (Finley Johnson), מנהלת בית ספר כפרי, השתמשה בתיאטרון כדי ללמד נושאים מתוכנית הלימודים. התלמידים בכיתות שלה, בני 10–13, כתבו מחזות, הפיקו אותם, עשו חזרות והציגו זה לזה בכיתה. הרעיון היה שכל מחזה הדגים היבטים אחרים של הנושא הנלמד. בהתאם לרעיונות של דיואי על החינוך הדמוקרטי תפסו הילדים את עצמם ואת המורה שלהם כ"שותפים לעבודה" וכפרטים עם אחריות שווה להפיכת הנושא שנבחר להצגת תיאטרון (Bolton, 2007). חרף נסיונות אלה, עד מלחמת העולם השנייה היו כל הניסיונות האלה ספורדיים ומקומיים בלבד, ולא היה מוסד חינוכי שבו הכשירו מורים להשתמש בשיטות הוראה המשלבות תיאטרון.

משנות ה-50 של המאה ה-20 התחילה תנועה חדשה באירופה ובארצות הברית, שאחד ממבשריה החשובים הוא פטר סלייד (Slade), מי שהמכניס את תיאטרון הילדים לבתי הספר. שחקנים מקצועיים הגיעו לבתי הספר והציגו לפני התלמידים מחזות שכתב וביים סלייד ושאותם כיוון באופן מיוחד לקבוצת גיל מסוימת. בעקבות

¹ בית הספר שייך לאוניברסיטת לונדון - <https://www.cssd.ac.uk>

הצלחתו החל סלייד להכשיר מורים להשתמש במתודולוגיה ייחודית של חינוך באמצעות תיאטרון. סלייד טען שכל ילד נושא בתוכו "דרמה ילדית", והוא נשען על תאוריות פסיכולוגיות של משחק ויצר דגם של משחקי תיאטרון ותנועה שבהם התלמידים משתתפים ביצירת מחזה. הביטוי העצמי החופשי של התלמידים עמד במרכז עבודתו, והתוכן של הדרמה היה משני (Bolton, 2007).

מהתאוריה והפרקטיקה של סלייד התפתח תחום הדרמה התפתחותית (development through drama) ומתוכו התגבשה התוכנית ללימודי תיאטרון. מטרת התוכנית הייתה לסייע להתפתחות הילדים ולתמוך בהם. התוכנית הזו יצרה תבנית מאורגנת ליצירתיות הדרמטית, והיא כללה טכניקות שחרור והירגעות, אלתור מצבים דרמטיים ועוד. בשנות ה-70 של המאה ה-20 היו בתחום החינוך לתיאטרון כמה מחנכים בולטים, לדוגמה ג'ון בולטון (Bolton) ודורותי היתקוט (Heathcote) דגלו בהעמדת הילד במרכז התהליך החינוכי וניסו לשלב את התיאטרון כמעט בכל מקצוע (Urian, 2011). היתקוט פיתחה את הטכניקה "גלימת המומחה" (mantle of the expert) ונתנה לילדים (בני 8–9) לשחק מדענים המנסים לגלות תרופה למחלת הסרטן. התוצאה הייתה תיאטרון מחקרי שבו לתלמידים היה חופש רב להשפיע על המחזה, שעה שמורה הנחתה אותו בעדינות, כדי לשמור על ריכוז ומתח (Ødegaard, 2003). בד בבד התפתחו באנגליה ובארצות הברית תוכניות רבות שבהן שולב חינוך לתיאטרון או לדרמה במקצועות ההומניים ובעיקר בלימודי שפות והיסטוריה. על חלק מהמתודות האלה נעמוד בפירוט בהמשך הסקירה (Dorion, 2009).

החינוך באמצעות תיאטרון במדינות הנורדיות

החינוך באמצעות התיאטרון התפתח במאה ה-20, תחילה באופן ספורדי ומקומי באנגליה ואחר כך בארצות הברית, באוסטרליה ובניו-זילנד. בשנות ה-50 ובשנות ה-60 זכה החינוך באמצעות תיאטרון להכרה מאת מוסדות החינוך, וכליו התקבלו ככלים ליגיטימיים ויעילים בייחוד בלימודי שפה וספרות ומאוחר יותר ככלים לביטוי אישי ורגשי (Nicholson & Bond, 2017).

בארצות הנורדיות לחינוך באמצעות תיאטרון יש ביטוי רב, ובין היתר פועלים בהן סניפים של איגוד הדרמה הבין-לאומי², בכל שלוש שנים יש כנס בנושא, קיימים ארבעה כתבי עת בנושא חינוך ותיאטרון ומחקרים רבים מוקדשים לנושא (יותר מ-60 עבודות דוקטור נכתבו על חינוך באמצעות תיאטרון מאמצע שנות ה-90). זאת ועוד, בעשור האחרון התפתח תחום הדעת תיאטרון כנושא בחטיבות הביניים, ובהתאמה גדל מספר הקורסים בבתי הספר התיכון. בד בבד גובשו קריטריונים להערכה מעצבת ולהערכה מסכמת של תחום החינוך באמצעות תיאטרון, נכתבו ספרים מתאימים ופותחו חומרי למידה ייחודיים לקורסים בנושא (Österlind et al., 2016).

בלוחות 1-2 להלן מפורטות תוכניות הלימודים של תחום התיאטרון בארצות הנורדיות (Österlind et al., 2016). בלוח 1 מפורט האופן שבו התיאטרון והדרמה משולבים בבתי הספר וממנו עולה כי לימודי התיאטרון משתלבים במקצועות שונים, לדוגמה שפה, היסטוריה ומדעים, הן באמצעות הגישה האסתטית והן באמצעות

² International Drama/Theatre and Education Association (IDEA)

הגישה המולטימודלית³ (ראו הרחבה על גישה זו בהמשך), והם מתקיימים בעיקר בכיתות בית הספר היסודי ובחטיבה התחתונה ונתונים לבחירה של בתי הספר. בלוח 2 מפורט האופן שבו התיאטרון והדרמה משולבים בבתי הספר התיכוניים. כמו כן, ניתן לראות את מספר התוכניות, את אמצעי ההערכה הקיימים (מבחנים בעל פה, מופעים, ראיונות, משימת כתיבה ועוד) ואת תחום הכשרת המורים (בעלי תואר ראשון או שני בתיאטרון או בחינוך לתיאטרון) להוראת תוכניות אלו. הבחירה בהוראת תיאטרון בבתי הספר התיכוניים נתונה בידי בתי הספר והם גם קובעים את היקף שעות הלימוד (Österlind et al., 2016).

לוח 1: תוכניות הלימודים בתיאטרון בבתי הספר במדינות הנורדיות

הארץ	שם תחום הדעת/המקצוע	הנושאים הנלמדים באמצעות תיאטרון	גישות הוראת התיאטרון	מידת האוטונומיה בתחום
דנמרק	דרמה	דנית (שפת אם)	גישות אסתטיות	בכיתות ז' או ח' ו/או ט' – נתון לבחירה
פינלנד	דרמה	שפת אם, מלאכה, בריאות, היסטוריה, שפות, דתות, מדע, ידע חברתי, ידע תרבותי כדרך תקשורת וביטוי	גישות אסתטיות וגישות מולטימודליות	בכיתות א'–ט' חלק מובהק בלימודי שפה וספרות – חובה בכיתות ז'–ט' – בחירה לא כל בתי הספר מציעים את הנושא לבחירה
איסלנד	אומנויות הדרמה	אוריינות דרמטית	גישה משלבת	בכיתות א'–י' – נתון לבחירה
נורווגיה	פעילויות של דרמה ושל דרמטיזציה	נורווגית ונושאים אחרים, לדוגמה היסטוריה	גישות אסתטיות וגישות מולטימודליות	כיתות ח'–י' – תוכנית קהל ובמה – נתונה לבחירה של בתי הספר והתלמידים
שוודיה	דרמה דרמטיזציה	שוודית, אנגלית, נושאים אחרים נוספים	גישות אסתטיות	בכיתות א'–ט' לא חלק מתוכנית הלימודים הלאומית נתון לבחירת בתי הספר (נדיר) והתלמידים

³ לימודים מולטימודליים: לימודים שבהם מופעלים החושים – ראייה, שמיעה, תנועה – מתוך ההנחה שכך אנו מבינים וזוכרים טוב יותר.

לוח 2: תוכניות הלימודים בתיאטרון בבתי הספר התיכוניים במדינות הנורדיות

ארץ	שם התוכנית או הנושא הנלמד	החובה ללמד/ הבחירה	היקף הלימוד (שעות/קורסים)	ההערכה	הכשרת המורים
דנמרק	דרמטי (Dramatik)	חובה למשך שנתיים, אם נבחר המסלול המיוחד	75 שעות ברמה C מרמה C לרמה B 125 שעות סה"כ 200 שעות	מבחן בעל פה	תואר ראשון או תואר שני בדרמטורגיה, תיאטרון מדע, חינוך בדרמה/תיאטרון, הכשרה בתחום משחק
פינלנד	אומנות התיאטרון	בחירה לשלוש שנים	15–1 קורסים 38 שעות לקורס בכמה בתי ספר ניתן לבחור בין 10 ל-15 קורסים סה"כ שעות 570–380	מבחן הכולל: מופע, ריאיון ומשימת כתיבה (הציון מבוסס על שני קורסים לפחות בציון עובר)	תואר שני בכל נושא של התמחות בתיאטרון/דרמה, תואר שני בחינוך לתיאטרון, הכשרה בתחום המשחק
איסלנד	דרמה ותיאטרון	נמצא בתוכנית הלימודים הלאומית כתחום התמחות, שלושה בתי ספר מציעים התמחות בדרמה ותיאטרון	840 שעות לכל היותר אפשר לבחור בין 48 ל-144 שעות	מבחן הכולל: מופע, ריאיון ומשימת כתיבה	תואר ראשון או תואר שני בחינוך בדרמה/תיאטרון, הכשרה בתחום המשחק
נורווגיה	דרמה	בחירה, אך אם נבחר נעשה חובה לשלוש שנים. מוצע בבית ספר תיכון אחד לפחות בכל מחוז.	812 שעות מינימום ו-1,288 שעות לכל היותר במשך שלוש שנים	הערכה מעצבת ומסכמת, כולל מופע, משימות כתיבה ומבחן בעל פה	תואר ראשון או תואר שני בחינוך בדרמה/תיאטרון, הכשרה בתחום המשחק
שוודיה	תוכנית האומנויות – תיאטרון פדגוגיית דרמה (חדש)	בחירה, אך אם נבחר נעשה חובה לשלוש שנים. אינו מוצע בכל בתי הספר	650–1,350 נק"ז מתוך 2,500 נק"ז בקירוב 500–1,100 שעות 100 נק"ז = 80 שעות	הערכה מעצבת ומסכמת, כולל משימות כתיבה, מופע, מבחן בעל פה ומבחן בכתב	הכשרת מורים עם התמחות בדרמה/תיאטרון

חינוך ותיאטרון בישראל

בעשורים האחרונים חווה החינוך לתיאטרון צמיחה המתבטאת בגידול מספר בתי הספר שבהם מלמדים תיאטרון כמגמה לבגרות (בכיתות י"א–י"ב). לדברי מפמ"רית תיאטרון במשרד החינוך, אפי וישניצקי, כיום קיימים ברחבי הארץ כ-250 מגמות תיאטרון. בד בבד נכתבו כמה תוכניות לימודים לתיאטרון, ביניהן תוכנית הלימודים שהתפרסמה ב-2009 ותוכנית הלימודים לבית הספר היסודי שהתפרסמה ב-2017. תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה פורסמה בשנת 2022 (א' וישניצקי, תקשורת אישית, ינואר 2022).

בחוזר המנכ"ל העדכני, לימודי תיאטרון במוסדות החינוך משרד החינוך (משרד החינוך, מאגר חוזרי מנכ"ל, 2021), פורטו ארבע תפיסות דידקטיות עיקריות שעליהן מתבסס לימוד מקצוע התיאטרון:

1. חינוך לתיאטרון – הכרת אומנות התיאטרון באמצעות פיתוח המיומנויות האלה:

- מיומנויות ביצוע: משחק, בימוי, עיצוב במה, דרמטורגיה;
- מיומנויות קוגניטיביות: חקר, חשיבה עצמאית, חשיבה ביקורתית וחשיבה פרשנית;
- מיומנויות רגשיות: זיהוי רגשות, אמפתיה והבנה;
- מיומנויות חברתיות: יכולת לעבוד בצוות, יכולת הקשבה, אמפתיה וסובלנות כלפי האחר;
- הרחבת העולם התרבותי באמצעות צפייה בהצגות וניתוחן.

תוכנית הלימודים לתיאטרון בבתי הספר היא ספירלית ומציגה מגוון הולך וגדל של סגנונות תיאטרון (משרד החינוך, 2017). בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים מוצע לעסוק בסוגי תיאטרון כגון תיאטרון רחוב, תיאטרון מוזיאלי, תיאטרון שורשים, תיאטרון עם מסכות, תיאטרון פיזי, ליצנות ופנטומימה. תוכנית הלימודים לתיאטרון בבתי הספר העל-יסודיים כוללת מגוון נושאים, ביניהם רכיבי האירוע התיאטרוני וסוגי מופע, דרמה ותיאטרון עד אמצע המאה ה-19, דרמה ותיאטרון עולמי ומקומי מאמצע המאה ה-19 עד היום, מיומנויות ביצוע בתחום המשחק, תפקידי היוצרים ותהליכי הפקה, רכישת שפת תיאטרון כולל היכרות עם הנושאים האלה: החלל הבימתי, התפאורה, אביזרי הבמה, תלבושות, תאורה, ומוזיקה; רכיבים דרמטיים, העלילה, נושא וקונפליקט, מקום וזמן, שפה ושיח, דמות ומשחק; ביצוע מיומנויות תנועה, קול ועיצוב דמויות. כמו כן, התוכנית כוללת צפייה בהצגות שונות וניתוח המרכיבים שנלמדו בשפת התיאטרון.

בחינת הבגרות במסגרת לימודי תיאטרון כוללת שני חלקים:

א. הערכה חיצונית (50%) הכוללת הפקת תיאטרון ובחינה קבוצתית המסכמת שלוש שנות לימוד. תהליך הלמידה והיצירה מבוסס על התפיסה של למידה מבוססת פרויקטים. התלמידים שואלים שאלות, בוחרים מחזה, יוצאים למחקר, מוצאים מקורות מידע והשראה, כותבים על התהליך ומביאים לידי מימוש את הבחירות במופע, מקיימים שיחה אישית עם הבוחנים על אודות תפקידם המשחקי וההפקתי בהפקה.

ב. הערכה פנימית בית ספרית (50%) הכוללת פרויקט יישומי המבוסס על למידת מחזות. במסגרת למידה זו התלמידים יכולים לבחור לשחק קטע משחק קצר, לתכנן תפאורה, תלבושות, כרזה, פסקול להפקה או תוכנייה. כמו כן, התלמידים נבחנים בבחינה עיונית על גופי הידע שנלמדו.

2. **החינוך באמצעות התיאטרון** – התיאטרון מאפשר למידה משמעותית תוך התייחסות לשפת התיאטרון ולתחומי דעת שונים.
3. **התיאטרון בהיבט בין-תחומי** – הוראת התיאטרון מזמנת מפגש בין תחומים סביב נושא משותף. באמצעות מפגש זה נוצרים שיח ותוצרים המשקפים את רוחב הלמידה.
4. **צפייה בתיאטרון** – מאפשרת ללומדים חוויה תרבותית ואומנותית והיכרות עם תחום הדעת. לרוב הצפייה בהצגות תיאטרון נעשית במסגרת סל התרבות או ימי העשרה.

יתרונות לימודי התיאטרון

מספרות המחקר עולה שלימודי תיאטרון מעלים את ההישגיות האקדמית, בין היתר כי הם מפתחים כישורים, מיומנויות, גישות ותפיסות הנוגעות לנושאי לימוד רבים. נמצא שלתלמידים שלומדים תיאטרון יש יכולת מילולית וכישורים מתמטיים טובים יותר בהשוואה לתלמידים שאינם לומדים תיאטרון (Lee, 2013; Winner et al., 2013). לימודי התיאטרון משפרים את יכולת ההבנה של רעיונות מתמטיים, משפיעים על התפיסה ועל הגישה של התלמידים למתמטיקה, מחזקים את הביטחון העצמי ביחס למתמטיקה ומעלים את רמת ההנעה (המוטיבציה) שלהם להשתתף בתהליך הלימוד (Stathopoulou et al., 2015).

לדעת החוקרים, מסגרת העבודה של התיאטרון מספקת לתלמידים אפשרויות לחקור, לדון ולבטא את מחשבותיהם, רעיונותיהם והרגשותיהם, מסייעת לבניית ידע תוך שיתוף פעולה עם עמיתים, עוזרת להבין מושגים מופשטים מתוך התנסויות קונקרטיות ובונה כלים חשובים לחיזוק החשיבה הביקורתית, החשיבה המטפורית, ההערכה העצמית, תחושת המסוגלות העצמית, כישורים של פתרון בעיות, קבלת החלטות, גמישות וסובלנות, משא ומתן, שיתוף פעולה ואוריינות (הבנת הנקרא, כתיבה ויכולת ביטוי בעל פה) (Blatner, 2006; Bravo et al., 2021; Köksal Akyol, 2018). ממחקרה של לין (Lin, 2017) עלה ששיטות לימוד הכוללות התנסות בלימודי תיאטרון מעלות את היכולת הקוגניטיבית ומשפרות תכונות רגשיות וכישורים פסיכומטוריים, וכן שהתיאטרון הוא תחום דעת שהודות לכוחו ההסברי והשליטה המושגת בו יכול לשמש ככלי לתיאור התהליך שהתלמידים חווים או שהם מתנסים בו. זאת ועוד, טכניקות תיאטרליות ודרמטיות מעוררות את הדמיון ואת המקוריות, מפתחות חשיבה יצירתית ומגוונת, משכללות טכניקות הנוגעות ליחסים בין-אישיים, מאפשרות התמרה (טרנספורמציה) סימבולית וניסיונית בתוך התהליך היצירתי, מפתחות אסטרטגיות לפתרון בעיות וקבלת החלטות ופועלות כזרז של פרויקטים בין-תחומיים (Stathopoulou et al., 2015). במחקרים שבהם מדדו החוקרים את כישורי המאה ה-21 בקרב תלמידי תיאטרון, לדוגמה יצירתיות, שיתוף פעולה ותקשורת, נמצא שלימודי התיאטרון השפיעו לחיוב על התלמידים (Lee, 2013).

הרעיון שמעורבות רגשית במשימה מסייעת ללימוד ובמיוחד לזיכרון מבוסס במחקר זמן מה (Özbek, 2014). חוקרים בתחומי הפסיכולוגיה והנירולוגיה הראו שכשרגשות עזים נחווים, ייזכרו האירועים המקושרים לרגשות אלה באופן מדויק יותר ומיידי בהשוואה לחוויות רגשיות ניטראליות. הנירולוגים זיהו את התפקיד העוצמתי של אזור האמיגדלה במוח (מקבץ תאי עצב הנמצא בעומק כל אחד משני חצאי המוח הגדול) כמסייע לזיכרון בכך שהוא מטמיע חוויות נזכרות במשמעות באמצעות קישור בין רגש להתנסות. בתחום החינוך נראה שהקשר בין רגשות, לימוד ופעילות לימודית חברתית חשוב במידה רבה מאוד (Heyward, 2010).

בעשור האחרון נמצא שהמרכיבים הרגשיים והקוגניטיביים משולבים בתהליך הלימוד. מבחינה זו החוויה של הלימוד אינה רק קוגניטיבית אלא גם קשורה לרגשות ולגוף. במילים אחרות, לימודי התיאטרון עוזרים ללומדים לפתח ולגבש רעיונות ומושגים באופן קִינֶסְטִיקי (דרך תחושת התנועה) באמצעות קישור המחשבה, הפעולה והתנועה (Baldwin & Fleming, 2003). כך לומדי שפת התיאטרון אינם מסתמכים רק על השכל, אלא גם על היבטים של העצמי החברתי: רגשות, ריגושים וזיכרונות. לפי מחקרים נוירולוגיים, התפקיד של הרגשות הוא מהותי לרכישת ידע חדש (Piazzoli, 2018), ומחקרים בחקר המוח איששו זאת, לרבות תובנות לגבי החינוך לתיאטרון (Ewing et al., 2015). בהקשר זה ראוי לצטט את קונפוציוס שעמד על עיקרון דומה: "אני מקשיב, אני יודע. אני רואה, אני זוכר. אני עושה, אני מבין" (Baldwin & Fleming, 2003).

מגוון גדל והולך של עדויות הצביעו על כך שרשתות מוח חברתיות-ריגושיות (socio-affective) וחברתיות-קוגניטיביות הן פלסטיות ושהתערבויות כמו פרקטיקות של תרגול מנטלי (למשל, מדיטציה ממוקדת-מטאקוגניציה) גורמות לשינויים במורפולוגיה בתוך קליפת המוח (cortical). כמו כן, ממצאי מחקרים הראו שאימון במשחק מעלה את רמת האמפתיה (שלא כאומנויות אחרות). על בסיס מחקרים אלה נראה ששחקנים, בכך שהם עוסקים פעם אחר פעם בכניסה לפרספקטיבה בדיונית בגוף ראשון הנדרשת כדי ליצור דמות, עשויים לייצר שינויים ברשתות המוחיות האחראיות על הקוגניציה החברתית (McDonald et al., 2020).

נוסף על היתרונות שתוארו עד כה, בעשורים האחרונים גוברת והולכת המודעות להשפעה החיובית של שילוב האומנויות על הלימוד בכיתה, בייחוד בקרב תלמידים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך החווים הצלחות במקצועות אלה. עוד נמצא שמורים שתרגלו לימודי תיאטרון בכיתתם דיווחו על התחדשות מבחינה מקצועית וסיפוק מעבודתם בעקבות תרגול זה (Inoa et al., 2014).

לוח 3: מאפיינים של תהליכי חשיבה מסדר גבוה ותהליכים דרמטיים איכותיים (Baldwin & Fleming, 2003)

חשיבה מסדר גבוה	דרמה איכותית
אינה שגרתית, הדרך שיש לפעול בה אינה ידועה מראש	אינה רק שחזור של מה שידוע התלמידים מקבלים החלטות המשפיעות על כיוון ההתפתחות של הדרמה, ניתנת להם בעלות ונעשה שימוש ברעיונותיהם לפיתוח הדרמה
נוטה להיות מורכבת, הדרך אינה גלויה מנקודת מבט אחת	הדרמה חוקרת באמצעות תפקיד את אותו מצב מנקודות מבט של דמויות שונות, התהליך אינו ליניארי
מובילה לפתרונות עקרוניים בניגוד לפתרונות ייחודיים	הדרמה היא "פתוחה", הסצנות ניתנות לעיבוד ולמשחק מחדש בדרכים רבות עם ריבוי פתרונות ותוצאות
יש בה שיפוט ובפרשנות עם ניואנסים	הניואנס הוא מפתח בדרמה המשמעות מגיעה ומתקשרת במגוון דרכים: מילוליות, ויזואליות ותנועתיות כל אדם מהקהל וכל משתתף בדרמה יכול לפרש את הדרמה באופן קצת שונה, בהתאם להבנה ולחוויה האישית
עשויים להיות בה קריטריונים רבים, והם עלולים להיות בקונפליקט זה עם זה	בדרמה מתמודדים עם פתרון בעיות, הן בתוך הדרמה והן במסגרת התהליך של ביצוע הדרמה

יש בה אי-וודאות, לא כל דבר הנוגע למשימה ידוע	השימוש בדרמה בחינוך מתפתח אי-אפשר לדעת מה יעלה במהלך התהליך, כיוון שהוא אינטראקטיבי ודינמי מטבעו אין שחזור של מה שידוע וודאי, אלא הדגש הוא על גילוי וחקר של מה שאינו ודאי
כרוכה בכפיית משמעות, מציאת תבניות במה שנראה לכאורה כחסר סדר	הדרמה היא מציאה, עשייה ותקשור של משמעויות הדרמה מובנית, תחילה בעיקר על ידי המורה, אבל ככל שהתלמידים מנוסים יותר ומפתחים את כישוריהם התיאטרוניים הם מסוגלים לקבל יותר אחריות לבנייה ולתקשור המשמעות לאחרים באמצעות מופע
דורשת מאמץ רב ועבודה מנטלית רבה לצורך סוגי הפיתוח והשיפוט הנדרשים	דרמה טובה היא חוויה אקטיבית ואינטראקטיבית הדרמה תובענית, אינטלקטואלית ורגשית הן למשתתפים והן לצופים

הוראת תיאטרון מזמנת למידה רב-תחומית המצריכה שימוש בשיטות הוראה ייחודיות, לדוגמה דפדוף והתבוננות בספר ציורים ולאחר מכן קישור וגילום של התבוננויות אלו באמצעות תיאטרון. באמצעות תהליכי עבודה תיאטרוניים התלמידים מגלמים את שפת הסיפור, את דימויו ואת רעיונותיו. בכך שהם מגלמים בתוך כדי פעולה את הציורים, הם משלבים תובנות רגשיות וקוגניטיביות, ובכך שהם גם השחקנים וגם הצופים הם יוצרים קשרים ביקורתיים באמצעות התבוננות וניתוח (Ewing & Simons, 2004; Gibson & Ewing, 2011). לדעת סקסטון ומילר (Saxton & Miller, 2013), זוהי אוריינות בשלושה ממדים. אם כן, לימוד באמצעות ספרי ציורים ותיאטרון מספקים מרחבים ומקומות עבור הדמיון כדי לחקור עניינים ורגשות באמצעות מטפורות ונקודות מבט מרובות. גם טאן ומקויליאם (Tan & McWilliam, 2009) תפסו את המשחק כמולטי-אוריינות (multiliteracy) – מיומנות הנדרשת עבור הבוגרים במאה ה-21.

חוקרים סיווגו את הפעילות המתרחשת במסגרת תהליך העבודה על פרויקט תיאטרוני וקבעו שבתהליך זה מתפתחים:

- שפה כתובה;
- שפה מדוברת;
- ייצוג חזותי;
- ייצוג קולי;
- ייצוג מישושי (טקטילי);
- ייצוג של מחווה (ג'סטה);
- ייצוג עצמי;
- ייצוג מרחבי (Hatton & Lovesy, 2015).

אתגרים בשילוב לימודי תיאטרון במערכת החינוך

למרות היתרונות וההשפעות החיוביות של לימודי התיאטרון, לטענת החוקרים, אין עדיין מספיק נתונים כדי לדעת כיצד תרגול של מיומנויות מתחום התיאטרון משפר את כלל ההישגים הלימודיים. אמנם נמצא קשר ברור בין לימודי תיאטרון וציונים גבוהים, אבל אין הדבר מוכיח שהקשר נובע בגלל לימודי התיאטרון. ייתכן מאוד שתלמידים הישגיים יותר נוטים ללמוד תיאטרון במידה רבה יותר מתלמידים שהישגיהם נמוכים (Winner et al., 2013).

מקצת המחקרים שבדקו את תרומת לימודי התיאטרון ללימודי המדעים הצביעו על כך שהחשיפה להצגות מורכבות עלולה לבלבל את התלמידים, כיוון שפרטים רבים מדי מוצגים בבת אחת, והתלמידים עשויים לבלבל בין המציאות לדרמה המוצגת (Baldwin & Fleming, 2003). לדעת החוקרים, יש צורך במחקר נוסף כדי להבין כיצד ליישם אסטרטגיות תיאטרוניות בלימודי מדעים (Akyol et al., 2018).

מבקרי לימודי התיאטרון העירו על כך שאף על פי שלימודי תיאטרון עשויים לפתח יצירתיות, התכנים הנלמדים עשויים לעורר רגשות עזים, ובמקרים מסוימים התיאטרון עלול להפוך לכלי מניפולטיבי וסמכותני בדרכים שאינן נראות במבט ראשון ולהוביל לתוצאות שמנוגדות למטרות החינוך. לעיתים במהלך הלמידה מתבצעים תהליכים שבהם עולים רגשות או מחשבות המערערים על דפוסים קיימים בלי שניתן מספיק זמן לתלמידים לארגן אותם מחדש. יתרה מזו, גודש דימוים עלול לעורר תחושות של ניכור כלפי התוכן הנלמד ולערער על האפשרות שהתלמידים יקבלו בעלות על תהליך הלימוד (Abed, 2016).

לימודי התיאטרון דורשים משאבים של הון אנושי והון כלכלי. חלוקת משאבים אלו בקרב אוכלוסיות שונות חשובה מאוד מההיבט של הוגנות (equity) בחינוך ושוויון. במחקרי אורך שנעשו בארצות הברית במשך 26 שנים על הוראת אומנויות נמצאה ירידה דרמטית בתחום מ-65% בשנת 1982 לפחות מ-50% בשנת 2008. ירידה זו שוייכה בעיקר לבתי ספר שבהם לומדים אוכלוסיות מוחלשות של אפרו-אמריקאים ולטינים (Kraehe et al., 2016).

לימודי תיאטרון ומיומנויות שפתיות

המיומנויות השפתיות והקשרן לתיאטרון נחקרו, ויש עדויות רבות לכך שחינוך לתיאטרון באמצעות סיפור וגילום סיפורים בכיתה (שיעורי דרמה) מחזקים את הכישורים המילוליים של התלמידים (Cziboly, 2010; Goldstein & Winner, 2012; Mages, 2018; McDonald et al., 2020; Winner et al., 2013). את כישורי התקשורת שלהם (Winner, 2012), את יכולותיהם הנרטיביות ואת שליטתם באוצר מילים וכישורים הקשורים לאוצר מילים (כגון שלילת מידע מהזיכרון במהירות) (Nicolopoulou et al., 2015; Thorkelsdóttir & Ragnarsdóttir, 2019). מההיבט של רכישת שפה יש הסכמה שאינטראקציה שיחתית משפיעה באופן חיובי על רכישת שפה נוספת (McDonough & Mackey, 2013). זאת ועוד, הוכח שהאפשרות להשתמש במחוות ובתנועות מסייעת לרכישת שפה (Kurowski, 2011). מתאם עקבי וחיובי נמצא גם בין התנסות במיומנויות מתחום התיאטרון והתפתחות בשפה אורלית (Podlozny, 2000). קשר זה גם נצפה במחקרים שנעשו בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים (Tabone, 2004) ובקרב ילדי גן שלמדו לספר סיפורים והתגברו בתוך כך על החרדה מפני שגיאות בדיבור (Inoa et al., 2014; Weber, 2017).

כישורי שפה של ילדים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך נוטים להיות מפותחים פחות בהשוואה לכישורי השפה של ילדים ממעמד חברתי-כלכלי בינוני וגבוה, בין היתר מכיוון שלא להאחרונים יש אפשרויות לעסוק במגוון פעילויות, לדוגמה קריאת ספרים ומשחקי העמדת פנים, המחזקות את התפתחות השפה, את האפשרות להציג נקודות מבט ועמדות עצמאיות (perspective taking) ואת הדמיון. מכיוון שילדים ממשפחות עם הכנסה נמוכה נחשפים במידה מעטה יותר לפעילויות מילוליות, חשוב שהמורים המלמדים אותם יתאימו להם תוכנית לימודים שתשפר את כישוריהם הלשוניים, את יכולתם לנקוט עמדה ולהביעה ואת כושר הדמיון שלהם. תוכנית לימודים הכוללת אומנויות עשויה לחשוף ילדים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך לתחומי אומנות מגוונים ולאפשר להם להתנסות בהם ולעסוק בהם (Mages, 2018). בהקשר זה נציין שיותר ויותר מרכזים ללימודי השפה האנגלית ברחבי העולם נעזרים באסטרטגיות מתחום התיאטרון, מכיוון שלשיטות ההוראה המסורתיות הצלחה מוגבלת. השימוש בשפת התיאטרון נתפס במיוחד כאמצעי לעודד ילדים ונוער לשחק עם השפה האנגלית ולהינות ממנה (Zeng, 2019).

בולדווין ופלמינג (Baldwin & Fleming, 2003) סיכמו כיצד התיאטרון משפיע לחיוב על פיתוח תקשורת, שפה ואוריינות. לידים, התיאטרון –

- מספק הקשרים רחבים ובעלי עוצמה לדיבור ולהקשבה ;
- מעריך את דעתם של הילדים ומאפשר להם במסגרת הכיתה להשפיע על הכיוון של התפתחות הדרמה ;
- הוא מדיום תקשורתי המונחה באמצעות השפה ויכול להתבסס על נרטיבים, שירי ילדים או פזמונים ;
- מאפשר לילדים לתקשר את המחשבות, את הרעיונות ואת הרגשות שלהם ;
- משלב התפתחות של תקשורת, שפה ואוריינות בהקשרים משותפים ;
- מעודד ילדים להרחיב את השימוש שלהם בשפה ולנסות להגיד ולעשות דברים הנמצאים בקצה היכולות שלהם ;
- מאפשר למורים ללמד דגמים לשוניים באופן דרמטי ;
- מעניק הזדמנות לחקור את הדמויות, להצהיר הצהרות ולספר על החוויות המדומיינות שלהם בתוך התפקיד ומחוצה לו ;
- מספק אמצעים להבנה של סימבוליזם והנגדה (juxtaposition) בין מילים ודממה ;
- כרוך בשימוש ובפרשנות של תקשורת מילולית ולא-מילולית כמו מחוות, הבעות פנים ושפת גוף, כדי לבטא רגשות ומשמעויות לאחרים ;
- דורש מהילדים להגיב לתקשורת של אחרים ;
- מאפשר למורים לתפקד כזרז ליצירת תקשורת ;
- מפתח את היכולת לספר סיפור תוך יצירת דמויות מדומיינות, תכנון עלילות, חזרה ובחינה מחודשת שלהם, תוך כדי שינוי, התאמה ופיתוח של הסיפור ;
- יכול להיות ההקשר לפיתוח מיומנויות אורייניות מוקדמות ולהניח את התשתית למושג רחב יותר של אוריינות ;

- תומך בסביבת דמיון אוריינית, המייצרת קשרים בין קריאה וכתובה באופן המאפשר לילדים להתחיל להבין את המשימה של לתקשר משמעות, ומקדם אותה.

לימודי תיאטרון ויצירתיות

בספרות יצירתיות מוגדרת כיכולת להביא משהו חדש לידי קיום או כמאשרת משהו שידענו באופן בלתי מודע. ניתן להגדיר יצירתיות גם כפעילות עם דמיון שתוצאותיה מקוריות ושיש להן ערך. ליצירתיות ארבעה מאפיינים עיקריים:

- דמיון – לחולל רעיונות חדשים או לגשת למושגים מנקודת מבט חדשה;
- מטרה – התהליך היצירתי של האינדיבידואל כשהוא מפתח מוצר חומרי או מופשט;
- מקוריות – רעיונות או מחשבות מקוריים בהשוואה לרעיונות של אחרים;
- ערך – השיפוט של העבודה היצירתית ביחס למטרה. הערכה עצמית של העבודה או הערכת אחרים בתום תהליך היצירה (Carroll & Dodds, 2016).

ככלל, לימודי תיאטרון מעלים את רמת היצירתיות (Sowden et al., 2015; Winner et al., 2013), וכתוצאה מכך תלמידים מפתחים יכולת לחשוב חשיבה מסועפת (Celume et al., 2019). כשקבוצת ילדים יוצרת אינטראקציה באמצעות תיאטרון ודרמה בדיונית, מתחיל תהליך הפשטה המאפשר לפתח את יכולת לחשוב מחוץ לגבולות המציאות, ליצור תבניות עם משמעות ולפרשן. במילים אחרות, תלמידים מפתחים את היכולת שלהם לעסוק, להבין ולתקשר את עצמם ואת העולם באמצעות דרמה בדיונית – תיאטרון. התקשורת הזו מתרחשת תוך דיאלוג עם הבדיון של משתתפים אחרים ואפשרת להם לשקף את הפרשנויות שלהם בתוך הפרשנויות של המשתתפים האחרים. כתוצאה מכך התהליך היצירתי של הדרמטיזציה מפתח אצל הלומדים את הדמיון ואת היצירתיות (Sørensen, 2019).

בולדווין ופלמינג (Baldwin & Fleming, 2003) סיכמו כיצד התיאטרון תורם להתפתחות יצירתית. לדידם, התיאטרון –

- מספק סביבת לימודים רב חושית שבה ילדים יכולים לחוות תהליך של יצירת קשרים, לחולל רעיונות מקוריים, לפתור בעיות יחד, לשחק עם רעיונות ורגשות ולבטא אותם באמצעות ייצוגים שונים;
- מעורר סקרנות, מחקר וניסוי;
- מספק מרחב לפירוק, לבדיקה ולבנייה מחודשת של רעיונות, כך שהרעיונות של כולם מוערכים ומקובלים;
- מעודד, מעריך ומחזק יצירתיות, מקוריות והבעה רב חושית;
- מספק אפשרויות לעבוד באופן יצירתי עם מבוגרים כאומנים עמיתים העשויים לתפקד כמודלים לחיקוי, כבוגרים תומכים ויצירתיים וכאלה המכשירים את היצירתיות של הילדים;
- כרוך בחיקוי אבל מעניק אפשרות לחוות ולהתנסות בדמיון באמצעות החיקוי של אנשים ואירועים מהחיים האמיתיים;

- אינו ילדים המשננים טקסטים דרמטיים בהתאם לפרשנות של המורים שלהם, כיוון שתהליך זה אינו יוצר בהכרח דרישות יצירתיות או מספק אפשרויות יצירתיות לילדים;
- מאפשר לילדים כצופים או כמשתתפים להיות מונחים על ידי מורים כדי להכיר ולהעריך את האיכויות האסתטיות של עבודתם ושל עבודות של אחרים.

לימודי תיאטרון וויסות ורווחה רגשיים

לימודי תיאטרון מחזקים כישורים של שליטה רגשית וויסות רגשי (Winner et al., 2012; Goldstein & Winner, 2013). שלא כאומנויות חזותיות, לימודי תיאטרון מחזקים ויסות רגשי חיובי, כשחקנים לומדים להפסיק להדחיק את הרגשות שלהם ומבטאים אותם בדרכים שונות ומתוך שליטה. נמצא שתלמידים העוסקים במשחק תיאטרוני מדחיקים פחות את הרגשותיהם בהשוואה לתלמידים הלומדים תחומי אומנות אחרים ושולטים ברגשותיהם באופן שמאפשר להם לגלם את רגשות הדמות על הבמה בלי לחשוף את רגשותיהם (Winner et al., 2013). מורים, אומנים, עובדים סוציאליים, תרפיסטים ופסיכולוגים שעבדו במחנות פליטים, מקלטים, בתי חולים ובתי ספר מאולתרים דיווחו על השימוש שלהם בדרמה ובתיאטרון כדי לעזור לילדים ולבני נוער לבטא את רגשותיהם (כאב, אובדן, צער, כעס ועוד) ולהצהיר על הרצון שלהם לחיות ועל התקווה שלהם לעתיד (Bolton, 2007).

לימודי תיאטרון מפתחים אינטליגנציה רגשית בדרכים שונות, בין היתר כיוון שבאמצעות העבודה על דמויות לומדים להכיר את התנהגותן הרגשית ובתוך כך משווים אותה לזו של עצמנו (Stevens, 2015). לימודי התיאטרון מפתחים כישורים חברתיים שונים, ביניהם:

- גילוי עניין באחרים;
- קבלה ונתינה;
- הצגה של צרכינו ורצונותינו בדרכים הולמות;
- יכולת התחשבות וגילוי סימפטיה;
- תקשורת אפקטיבית.

בני אדם אינם נולדים בהכרח עם כישורים אלה. לדעת כיצד להסתדר עם אחרים הוא תהליך שמתחיל בשלב מוקדם מאוד ונמשך לאורך החיים. הכישורים החברתיים מושרשים באמצעות אינטראקציה ובתקשורת עם אחרים. תהליך הלימוד של כישורים אלה נקרא חברות (socialization). לאחר שמולאו הצרכים הפיזיולוגיים והבטיחותיים, השכבה השלישית של הצרכים האנושיים היא השכבה החברתית – הצורך בהשתייכות (Güven & Adigüzel, 2015). כדי לקדם רווחה רגשית ורווחה חברתית באמצעות תיאטרון המורים צריכים להשתמש בשיטות הוראה שהן:

- מקשרות – מקדמות תחושה של השתייכות באמצעות אינטראקציה והשתתפות;
- מגוננות – מאפשרות יחס של הכלה, יחס חיובי וחירות מסטיגמה והיררכיה;
- בעלות נקודות מבט מזמינות – משתמשות בפעילות שמעלה ניתוח ביקורתי חברתי בנושאים של בריאות חברתית (Ragnarsdóttir & Björnsson, 2019).

תיאטרון יכול להיות זרז יעיל לפיתוח מעורבות רגשית ואותנטיות בנושאים שיש להם חשיבות חברתית, דבר שיכול לעורר תהליך לימוד משוחרר (Heyward, 2010). יתרה מזו, לימודי תיאטרון משפרים את הכישורים החברתיים והרגשיים של התלמידים (Goldstein & Winner, 2012; Lee et al., 2015), ולתלמידים שלמדו תיאטרון סיכוי טוב יותר להיות מעורבים בפעילויות חברתיות במסגרת בית הספר ולסיים את לימודיהם (Fierros, 2009). נמצא שתלמידים שהשתתפו בתרגול של משחקי תפקידים במשך עשרה שבועות גילו התנהגות עבריינית במידה פחותה (Winner et al., 2013), בין היתר כי לימודי התיאטרון אפשרו להם להתנסות, לחקור ולדון בבעיות מוסריות (Winston, 2005) ולהתנסות במצבים מיידיים של חיי היום-יום המעמיקים את היכולת לבחון יחסים בין-אישיים (Heikkinen, 2016).

בולדווין ופלמינג (Baldwin & Fleming, 2003) סיכמו כיצד התיאטרון תורם לפיתוח יכולות אישיות, חברתיות ורגשיות. לדידם, התיאטרון –

- הוא פעילות חברתית קבוצתית שמזמינה מעורבות רגשית;
- עוזר לתלמידים לפתח תחושות לגבי זהותם כחלק מקבוצה;
- תלוי באמון הדדי, תמיכה וכבוד כדי לעבוד ביעילות;
- עוזר לתלמידים לבסס מערכות יחסים חיוביות ותומכות במצבים שיש קבוצות קטנות וגדולות;
- משתמש בשיעורים כמיקרוקוסמוס תרבותי דבר שמאפשר לתלמידים לחקור ולחוות את הדמיון ואת ההבדל בהתנהגות האנושית וללמוד על סוגים שונים של מערכות יחסים;
- משתמש ברעיונות של הילדים עצמם, מאפשר להם לפתח את תחומי העניין שלהם בתוך מסגרת הדרמה ומעלה את רמת ההערכה העצמית שלהם ואת הדימוי העצמי שלהם.

לימודי תיאטרון ואמפתיה

אמפתיה היא אחד ההיבטים הרגשיים הייחודיים לתיאטרון, כי היא מאפשרת לפתח הבנה בין בני אדם. יש להבחין בין אמפתיה ובין אימוץ נקודת מבט או נקיטת עמדה (perspective taking). נקיטת עמדה היא ההבנה של מה שאחרים חושבים ומרגישים, ואילו אמפתיה היא היכולת להרגיש רגשות של אחרים, לדוגמה לשמוח בשמחתם של אחרים, לכאוב את כאבם של אחרים וכיו"ב (Winner et al., 2013). משחקי תפקידים ויצירת תפקידים בלימודי תיאטרון מאפשרים לתלמידים לשים את עצמם בנעליים של מישהו אחר בהקשר מדומיין, דבר המעודד אותם מייד לבטא את עצמם ולתקשר מנקודות מבט שונות (Ragnarsdóttir & Björnsson, 2019).

המרחב שנוצר במסגרת לימודי התיאטרון משלב חינוך ואומנות באופן שמאפשר לתלמידים להתנסות ברעיון של אחרות בדרכים שהן מאיימות פחות מאשר מפגש ישיר. ההיבטים הנפשיים והמחשבתיים שניתן ללמוד מתרגול תיאטרון מחזקים את היכולת להבין את נפשו של האחר ולגלות כלפיו אמפתיה. רק הדרישה לזהות את עצמך כדמות, להעמיד פנים שאתה מישהו אחר, מאפשרת לתלמידים לפתח אמפתיה ולהביעה (Sørensen, 2019). יתרה מזו, תלמידים שלמדו תיאטרון שיפרו את היכולת שלהם לנקוט עמדה ולאמץ נקודת מבט של אחרים, והלמידה הזו העמיקה את ההבנה הפסיכולוגית שלהם לגבי מצבים מנטליים של אחרים.

מכיוון ששחקנים חייבים לדעת לתפוס את המורכבות של הדמות, את כוונותיה, את תשוקותיה, את מניעיה, את אמונותיה ואת רגשותיה כדי ליצור תיאור ריאליסטי של אדם מורכב על הבמה או על המסך, ההבנה של המצבים המנטליים בתיאטרון הכרחית. עם זאת, מכיוון שמדובר במרחב תיאטרלי, ההבנה של מצבים מנטליים יכולה להיות קרה, דהיינו בלי שהעצמי יחוה את הרגשות של האחר. מצבים פסיכולוגיים כאלה משוייכים לתאוריית המיינד או תאוריה של תודעה (theory of mind), למנטליזציה (mentalising)⁴ או לאינטליגנציה רגשית-חברתית. לאנשים בעלי אינטליגנציה מסוג זה יתרון חשוב מאוד במגוון רחב של מקצועות (לדוגמה, פסיכולוגים, מורים, עורכי דין ומנהיגים) שבהם משתלם להבין אחרים מזה ולהיות מסוגלים לנבא את התנהגותם מזה (Winner et al., 2013).

לימודי תיאטרון ופתרון בעיות

לימודי תיאטרון יכולים לסייע לתלמידים לפתח יכולות של חקירת עומק, הבנה של מספר נושאים ופתרון בעיות. בתהליכי לימודי התיאטרון התלמידים אינם צופים פסיביים אלא מוזמנים לפתור בעיות. לדוגמה, בתהליך יצירת הצגה העוסקת בדמויות המנסות לבנות כלי תעופה ונכשלות בכך, הדמויות יכולות לבקש מהתלמידים לזהות את הבעיות ולהציע הצעות לפתרון. דוגמה אחרת, מורים יכולים ליצור דרמה הכוללת מצב בעייתי שבו קבוצת בעלי חיים רוצה להגיע אל אי הנמצא מעברו השני של נהר. הילדים יכולים לדון בפתרונות שיסייעו לחיות לחצות את הנהר כמו לבנות גשר ולהציג את מתודת פתרון הבעיות שלהם בקבוצה באמצעות הצגת תיאטרון. בשיעור מסוג זה פתרון הבעיה נעשה מוחשי ומעניין ומעורר את העניין של התלמידים להשתתף במחזה המדעי (Skjoldager-Nielsen & Skjoldager-Nielsen, 2018). נוסף על כך, לימודי תיאטרון יכולים לשפר את החשיבה הביקורתית של תלמידים. חשיבה ביקורתית כוללת את כל התהליכים המנטליים שתלמידים עוברים כדי לפתור בעיות ולקבל החלטות, וכן לימודי תיאטרון יכולים לשמש כאמצעי הוראה העשוי להשפיע על יכולת השיפוט של התלמידים (Dima & Tsiaras, 2020).

בולדווין ופלמינג (Baldwin & Fleming, 2003) סיכמו כיצד התיאטרון יכול לפתח ידע והבנה של העולם ומיומנויות של פתרון בעיות. לדידם, התיאטרון –

- מציע עולמות דמיוניים שבהם תלמידים יכולים להבין את העולם האמיתי מתוך הקשר מרוחק ובטוח ולתת לו משמעות;
- מספק חוויות מרוחקות ועוצמתיות המעודדות חקירה משותפת, פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית;
- מעורר סקרנות אצל ילדים;
- יכול לחדד את המודעות של הילדים לעולם האמיתי ולמגוון התרבותי שבו;
- מעורר דרכים שונות לחשיבה על העולם האמיתי.

לימודי תיאטרון ואזרחות דמוקרטית

⁴ יכולת הכוללת הבנה רגשית של העצמי ושל הזולת.

לימודי תיאטרון הם פעולה של אזרחות דמוקרטית רדיקלית, כיוון שהפרקטיקה של התיאטרון מאפשרת השתתפות אקטיבית, השמעת דעות פלורליסטיות, בעלות משותפת על התוכן ודיון ערני בנושאים שונים כמו שוויון (Knudsen & Rasmussen, 2021). מקצת החוקרים רואים בלימודי תיאטרון שיטה הממוקמת בתוך המאמץ הכולל לקידום הדמוקרטיה, על רקע עליית הפופוליזם המאיים על הדמוקרטיה (Kitchen, 2021). לדעת היקינן (Heikkinen, 2016), התפקיד החשוב ביותר של אסטרטגיות האומנויות הדרמטיות הוא לפרק את הסטטוס-קוו של הזרם המרכזי ושל המבנים המודרניים.

ביוון העתיקה הדרמה והדמוקרטיה התפתחו בעת ובעונה אחת ולא במקרה. התיאטרון סיפק מרחב לכל אזרחי הפוליס להיות מעורבים בנושאים מוסריים, לחשוב ולדון במה מותר ובמה אסור לפי ערכיהם והבנתם. יתרה מזו, ביוון הקלאסית התיאטרון והדרמה נתפסו כאקט פדגוגי-חברתי שבאמצעותו הוענקה משמעות לעולם. מטרת שילוב הדרמה והתיאטרון בחינוך הייתה לאפשר לאזרחים להתחבר למרחב הציבורי וללמוד ממנו על העולם שבו הם חיים. באמצעות ההתבוננות במציאות דרך הבדיון והפנטזיה הם הצליחו לגלות את המשמעויות העמוקות של הפעולות ושל ההתנהגות של הדמויות המשתתפות בדרמה. במילים אחרות, הפדגוגיה של התיאטרון אפשרה למשתתפים (המשתתפים בדרמה גם כצופים) ליצור משמעות, להבין את התרבות שבה הם פועלים, לחקור את סביבתם, להזדהות עם האחר ולבצע פעולות של שיח ותקשורת בין-אישית.

ילדים מסוגלים בטבעיות להשתמש בנטייה שלהם להפוך להיות דומים לאחרים, להיכנס לתפקיד של מישהו אחר בספונטניות ולגלות באמצעות המרחב התיאטראלי את החיים הדמוקרטיים (Scaramuzza, 2016). החינוך באמצעות דרמה ותיאטרון מאפשר לילדים ללמוד כיצד לפעול הן על הבמה או אל מול המצלמה והן בעולם האמיתי. באמצעות ההבנה של העמדה (position) של האחר הם מסוגלים לראות את עצמם, ובתוך הנרטיב או בחוויה הדרמטית לדמיין את עצמם כאחר. באמצעות התהליך הזה הגבולות בין האני לאחר מטשטשים, והתלמידים יכולים לגלות את העצמי שלהם באחר ולהכיר באחרות שלהם עצמם (Neelands, 2002). לרעיונות אלה יש קשר מובנה לדמוקרטיה ולנתינת משמעות דמוקרטית לסביבה שבה חיים ולומדים.

במחקר-אורך בינלאומי מבוקר בו השתתפו 4,475 תלמידים נמצא שיש קשר בין לימודי תיאטרון לדמוקרטיה. תלמידים שלמדו תיאטרון נטו יותר להיות אזרחים עם יחס חיובי לגיוון תרבותי ולדיאלוג בין-תרבותי, סובלניים במידה רבה יותר למיעוטים ולזרים, אזרחים פעילים יותר בעלי נטייה להצביע בבחירות מקומיות ומדינתיות, בעלי עניין רב יותר בפעילות ציבורית, אמפתיים יותר כלפי אחרים ועם מסוגלות טובה יותר לשנות את נקודת המבט שלהם (Bethlenfalvy, 2019; Cziboly, 2010).

לימודי תיאטרון ובעלות /או אחריות על תהליך הלמידה

בתנועה הפרוגרסיבית של החינוך מיקם הפירוק של תפקיד המורה המסורתי כמקור הידע הבלעדי את הילד במרכז של לימודיו ופתח דרכים לחינוך אוטונומי ודיאלוגי יותר, המזמין את התלמידים להיות פעילים יותר בלימודיהם ולהשיג תחושה של בעלות /או של אחריות על מסלול הלמידה שלהם (Juhász, 2019). בשיעורי תיאטרון תלמידים בונים עולם פיקטיבי המעניק להם מובן של אחריות על לימודיהם ועל ההניעה שלהם לתרום לדרמה להתקדם. באמצעות התנסות בתיאטרון התלמידים לומדים לתקשר אחד עם האחר במרחב מוגן

ולהתנסות בתפקידים שונים בחברה (Thorkelsdóttir, 2016). נוסף על כך, משחק התפקידים מאפשר להם לחקור היבטים שונים של השאלה מה המשמעות להיות אנושי (Cziboly, 2010).

פעמים רבות לימודי תיאטרון נקשרים לנושא הבעלות על תהליך הלמידה, דהיינו באיזו מידה תלמידים מזדהים עם החומר הנלמד, מעורבים בתהליך הלמידה ופעילים בו, מרגישים אוטונומיה בלמידתם. ההכרה בבעלות על תהליך הלמידה כמטרה פדגוגית חשובה נבעה ממאמצי התנועה הפרוגרסיבית לאפשר לתלמידים להיות סוכנים אקטיביים בלימודיהם ולהיות בעלי השפעה על דרך הלימוד שלהם. חוקרים הדגישו את החשיבות של בעלות על הלמידה כאבן יסוד של דרמה תהליכית (ראו על כך בהמשך). לטענתם, חינוך באמצעות תיאטרון הוא אפקטיבי, כיוון שהוא יוצר תחושת בעלות בקרב תלמידים לגבי לימודיהם, וכך התלמידים נעשים מחויבים יותר ללמידה ומורווחים יותר מהמעורבות שלהם בתהליכי הלמידה (Juhász, 2019).

מתודולוגיות של חינוך באמצעות תיאטרון

חינוך באמצעות תיאטרון הוא דרך התחברות לאנשים, למסורות ולתרבויות קיימות ובאמצעותו ניתן לחקור ולהתנסות בעתיד חלופי ובדרכים חלופיות לשיתוף פעולה ולהתמודדות עם בעיות חברתיות. תהליך לימוד אומנותי הוא תהליך שבו תלמידים חווים התמרה ויוצרים קשר חדש עם משמעות באמצעות אימוץ של נקודות מבט חדשות על עצמם, על המציאות, על אנשים אחרים, על הטבע ועל החיים בכלל.

לימודי תיאטרון יכולים להתבצע כתרגול או כסדנה באמצעות עבודה עם טכניקות תיאטרוניות: העמדת פנים, אלתורים, משחק תפקידים ועוד (Celume et al., 2019; Fliotsos & Medford, 2018; Lin, 2017). מורים לחינוך באמצעות תיאטרון משתמשים בהוראתם גם בדרמה יצירתית, דרמטיזציה של סיפור, דרמה תהליכית, דרמה בחינוך, תיאטרון בחינוך, תיאטרון המדוכאים, טכניקות של תיאטרון יישומי, משחקי תיאטרון, חקר דרמטי, אסטרטגיות גילום, אימפרוביזציה ומשחק תפקידים (Lee et al., 2015). בדרך כלל חינוך באמצעות תיאטרון מתרכז בתהליך העבודה על הדרמה, כשהתהליך חשוב יותר מהתוצר – מופע התיאטרון (Chen & Huang, 2022; Dawson & Lee, 2018).

השימוש בייצוג סמלי נמצא בליבת לימודי התיאטרון (Heikkinen, 2016), ובהוראת התיאטרון משתמשים בגישות דרמטיות אקטיביות כדי לערב את התלמידים בלימודים כלליים ואסתטיים תוך בניית משמעות דיאלוגית (Dawson & Lee, 2018). בליבת החינוך באמצעות תיאטרון נמצאים המרכיבים האלה:

- כישורים בין-אישיים;
- אימוץ נקודות מבט שונות והבנת מורכבות של מצבים;
- פרסונליזציה;
- פעילות (agency);
- ויסות רגשי;
- הסתגלות וגמישות;
- שיתוף פעולה ועבודת צוות (Magela, 2020).

הפדגוגיה של תיאטרון בבתי הספר מבוססת על העקרונות של אירועים מרובים (eventfulness), אימפרוביזציה (אלתור), פעילות אישית יצירתית וגיוון. העיקרון המנחה באירועים אלה כרוך בחוויה שכל תופעה במציאות יכולה לשנות את נקודת המבט של התלמידים (Billingham, 2019).

חשיבות הלימוד באמצעות תיאטרון נובעת מהמאפיינים האלה של התחום:

- מעורר מודעות;
- מאפשר חשיבה עצמאית;
- מחזק כישורי שיתוף פעולה;
- יוצר רגישות פסיכולוגית וחברתית;
- משפר אוריינות שפתית – דיבור, הקשבה, קריאה, כתיבה;

- מאפשר לימוד של תקשורת שאינה מילולית ;
- משפר את היצירתיות ואת החוש האסתטי ;
- מאפשר התפתחות של ביטחון עצמי וכישורי קבלת החלטות ;
- מאפשר הכרה עצמית ;
- נותן ביטחון לביטוי עצמי ;
- מעודד את התלמידים לחפש מידע ולהשתמש בו (Guneyusu & Temiz, 2012).

תיאטרון בחינוך

בדרך כלל תיאטרון בחינוך (Theatre in Education; TiE) כולל להקת תיאטרון המופיעה במסגרת חינוכית. לראשונה התפתח התיאטרון בחינוך באנגליה באמצע שנות ה-60 של המאה ה-20, עת עלו התפיסה של התפתחות חינוכית פרוגרסיבית והתפיסה מחדש של תפקיד הקהל באומנויות. בעקבות המופע הראשון של התיאטרון בחינוך החלו להקות תיאטרון נוספות ליצור הפקות בשיתוף בתי ספר תיכון ועבורם (Juhász, 2019).

תיאטרון בחינוך מציע דרך מסוימת לשיתוף פעולה בין אנשי תיאטרון מקצועיים ובתי ספר. בדרך כלל תוכניות תיאטרון בחינוך מזמינות תלמידים לגלות נושא לימוד מסוים באמצעות חוויה של תיאטרון המשוחקת על ידי אומנים מקצועיים, כך שהתלמידים שותפים לחוויה מזה ונמענים שלה מזה. במסגרת פעילות התיאטרון בחינוך תלמידים יכולים להשתתף באופן פעיל בהתרחשויות ולחקור נושא מסוים באמצעות תהליכים של דמיון משותף. הנושא של תוכנית התיאטרון בחינוך יכול להיות כל דבר שיש לו משמעות לתוכנית הלימודים של התלמידים או לחייהם. המטרה החינוכית היא אינה להעביר מסר או ידע מסוים, אלא לחקור ערכים ושאלות אוניברסליות. לפיכך תיאטרון בחינוך אינו מספק תשובות, אלא שואף לעורר חיפוש תשובות ופתרון בעיות. אף על פי שתיאטרון בחינוך עשוי לבחון שאלות פרקטיות, בדרך כלל שאלות אלה מציגות נקודת מבט רחבה יותר ומורכבת. תיאטרון בחינוך הוא מכוון תהליך, ובכך הוא נבדל מאופנים אחרים של תיאטרון בבית הספר שעיקר תשומת הלב שלהם הוא ליצירת מופע או לשיפור של הכישורים של התלמידים. מיזמים של תיאטרון בחינוך מובילים על ידי שחקנים-מורים שיש להם מומחיות גם בחינוך וגם בתיאטרון. הם מזמינים תלמידים להיכנס למצבים דמיוניים באמצעות משחק והם אחראים להנחות את תהליך הלימוד של המשתתפים (Nicholson & Bond, 2017).

לפי ניקולסון ובונד (Nicholson & Bond, 2017), להקות TiE הושפעו במידה רבה מרעיונותיו של ברטולט ברכט, הואיל והתיאטרון האפי של ברכט עוצב כך שהוא יהפוך את הצופים ממתבוננים פסיביים השבויים בתרבות הצריכה לחושבים ביקורתיים המודעים לדיכוי שבו הם נתונים. לפיכך המחזות החינוכיים של ברכט כוונו לפתח מערכת לימוד שמסקפת עקרונות סוציאליסטיים בניגוד לערכים בורגניים. זאת ועוד, ברכט התייחס לקהל בתיאטרון כאל אוסף אינדיבידואלים המסוגלים לחשוב ולשקול את המידע ולא כאל המון שאליו ניתן להגיע רק באמצעות רגשות. בעקבות הבנה זו עודד ברכט את החשיבה הדיאלקטית בתיאטרון, דהיינו לאפשר לכל המעורבים בתיאטרון לחשוב בדרכים החותרות תחת האידאולוגיה הקפיטליסטית הדומיננטית. עם זאת, תיאטרון טוב אינו יכול להיות נטול רגשות ולא לעורר מחלוקת, ומסיבה זו כמה להקות של תיאטרון בחינוך התעמתו עם רשויות החינוך, עקב התנגדות הרשויות לחלק מתכנים הפוליטיים שהיו בהצגות. בסוף שנות ה-90

של המאה ה-20 דעך התיאטרון בחינוך, וכיום משתמשים בו באירופה ובארצות הברית כאחת הצורות של תיאטרון יישומי.

דרמה בחינוך

ההתפתחות של המסגרות התאורטיות של תיאטרון בחינוך ושל הדרמה בחינוך (Drama in Education; DiE) שזורה זו בזו, ופעמים רבות בספרות המחקר תיאטרון בחינוך ודרמה בחינוך מופיעים זה לצד זה (Juhász, 2019). דרמה בחינוך היא שימוש בטכניקות משחק במסגרת שיעור רגיל בכיתה (שלא כהפקת מחזות כמיוזם עצמאי) (Winner et al., 2013). כפי שהתיאטרון בחינוך כך גם הדרמה בחינוך היא תנועה שצמחה באנגליה בשנות ה-60 של המאה ה-20. לפי גישת הדרמה בחינוך, התיאטרון הוא מתודת לימוד במערך הבית ספרי שבו מורים משתמשים בדמיון כדי לחקור את המציאות עם התלמידים. בדומה לתיאטרון בחינוך, גם הדרמה בחינוך מותאמת לעסוק בכל הנושאים של תוכנית הלימודים, והיא יכולה לשמש כאימון לחיים עצמם, לשפר את היכולות הרגשיות, החברתיות והאקספרסיביות של התלמידים ולעורר בהם סקרנות באמצעות מעורבות רגשית. המטרה של הדרמה בחינוך היא שתלמידים יבינו את עצמם ואת העולם טוב יותר ויבחנו את היחס שלהם אליו באמצעות השתתפות בדרמה. באמצעות הדרמה התלמידים נפגשים עם האומנות והופכים להיות מודעים יותר לדרך שבה פועלים עליהם לחצים חברתיים. אחת האסטרטגיות המרכזיות של הוראת דרמה בחינוך היא "מורה בתפקיד" (teacher-in-Role) שבה מורים מגלמים דמויות כדי לאפשר יצירה של דרמה (Juhász, 2019).

דרמה בחינוך מייצרת כר פעולה נוח לפעילות קהילתית, הואיל וכל פרט וקבוצה יכולים להשתתף בדרמה, שכן הן התיאטרון בחינוך והן הדרמה בחינוך אינם מתמקדים בפיתוח יכולות המופע של התלמידים, אלא מתמקדים בדרמה התהליכית. אחד ההבדלים העיקריים בין תיאטרון בחינוך ודרמה בחינוך הוא מקומם של המופע והמשתתפים בו. התיאטרון בחינוך אינו כולל סצנות תיאטרליות המוצגות על ידי שחקנים לתלמידים, ואילו בדרמה בחינוך המשתתפים לעולם אינם נמצאים בעמדה שבה הם רק צופים (Juhász, 2019). אם כן, שתי הגישות – התיאטרון בחינוך והדרמה בחינוך – מפתחות פעילויות השתתפותיות המאפשרות לתלמידים לעסוק באומנות התיאטרון. שני אופני הפעולה האלה עוזרים לתלמידים לחשוב ולהעריך באופן ביקורתי את יחסם לחברה ולחקור נושאים שלא בהכרח מצויים בתוכנית הלימודים של בית הספר.

פדגוגיה אינטגרלית מבוססת דרמה

פדגוגיה אינטגרלית מבוססת דרמה (Integral Drama Based Pedagogy; IDBP) שונה משיטות הוראה אחרות של חינוך באמצעות תיאטרון בכך שיש לה היבטים תרפויטיים, אך היא נבדלת מדרמה-תרפיה ומפסיכודרמה, מכיוון שהיא אינה מתמקדת בטיפול באנשים עם בעיות נפשיות. ההיבט הפדגוגי אינטגרלי מבוסס הדרמה כולל מרכיב חינוכי ומרכיב תרפויטי, ולכן אפשר למקם את הפדגוגיה הזו בין החינוך המסורתי בדרמה ובין הדרמה-תרפיה (Ma & Subbiondo, 2022).

דרמה תהליכית

דרמה תהליכית (process drama) היא סוגת תיאטרון שבמרכזה משחק תפקידים מאולתר שבו משתתפים תלמידים ומורה, והם יוצרים יחד את הדרמה לעצמם ולא לקהל צופים זר (O'Connor & Gregorzewski, 2019). בדרך כלל דרמה תהליכית היא אפיזודה העוסקת בנרטיב שאינו ליניארי, בשונה מתרגיל באימפרוביזציה אחת קצרה, והיא כוללת סדרת אפיזודות שיש ביניהן קשר של זמן ומרחב. האפיזודות האלה מכוננות רשת של משמעויות ונרטיב קולקטיבי המאפשר לחקור את הנרטיב ואת משמעויותו. אם כן, לדרמה התהליכית שלושה מאפיינים עיקריים של דרמה:

- מבנה אפיזודי;
- היעדר מחזה;
- קהל אינטגרלי (Piazzoli, 2018; Vygotsky, 2004).

הדרמה התהליכית היא אסטרטגיית הוראה ולימוד ושיטת אומנות שבה התלמידים בוחנים נושאים אנושיים וחושבים על התכנים הנלמדים בכיתה, ובד בבד הם מפתחים כישורים חברתיים ותקשורתיים. באמצעות אסטרטגיית הוראה זו אפשר לעודד תלמידים להיות מעורבים בתהליך כניסה לחיים של דמויות מדומיינות ולנתח את האירועים מנקודת מבטן. המשתתפים מקבלים תפקיד ומגיבים לאירועים דרך העדשה הממוקדת של התפקיד שביצירתו גם השתתפו (בהנחיית המורה) (Hill & Manna, 2011; Piazzoli, 2018).

אף על פי שמורים משתמשים במשחק תפקידים ובאמצעים תיאטראליים כדי להגביר את החוויה ואת החקירה של הנושאים של הדרמה, בדרמה תהליכית הפעילויות האלה הן רק הכלי ולא התכלית. במסגרת האפיזודות של הדרמה התהליכית המורה מזמין את התלמידים לאלתר את הדיאלוג, את הפעולה ואת האינטראקציה שיעזרו להם להבין טוב יותר את המצב החברתי או את האירוע האנושי או את הנושא שעליו הם עובדים.

כדי לספק לתלמידים פלטפורמה אותנטית ללימוד באמצעות דרמה תהליכית, המורים צריכים להבטיח שהמידע הקיים באפיזודה מסוימת נכון, מדויק ורלוונטי. לפיכך לעיתים המורים צריכים להניח בצד את מבנה הדרמה ולבקש מהתלמידים לחקור את התפקידים, להוסיף פרטים מהותיים ולהעמיק את המתח של הדרמה. המחקר חשוב במיוחד כשהדרמה ממקמת את התלמידים על מסלול המוביל לגילויים של אירועים היסטוריים.

בזמן שהמבנה של הדרמה מספק הנחייה איתנה להתפתחות האפיזודות, מורים לדרמה תהליכית גם משתמשים באימפרוביזציות שמתפתחות בעקבות הרעיונות והפעולות של התלמידים ותפקידיהם בדרמה. כך המורים מעודדים תלמידים לתרום לדרמה ולעצב אותה בהתבסס על הגילויים שהם מגלים במהלך עבודת המחקר שלהם (Hill & Manna, 2011). זאת ועוד, בדרמה תהליכית הטקסט עולה מתוך הפעולה באמצעות אלתור של הקבוצה (הטקסט אינו מוכן מראש). אומנם ניתן לתעד את הטקסט לשם הערכה, אם יש צורך בכך, אבל ככלל הטקסט נוצר אד-הוק ולכן הוא עשוי להשתנות מקבוצה לקבוצה (O'Neill, 2017). מאפיין זה של הדרמה התהליכית מצריך פתיחות רבה לתרומותיהם של המשתתפים ולתהליך העבודה שעשוי להתפתח בדרכים לא צפויות. במילים אחרות, לדרמה תהליכית אין תבניות קבועות, אין צורך בטקסט מוכן מראש ואין צורך ללמוד בעל פה טקסטים (Vygotsky, 2004).

לימודי תיאטרון ואקטיביזם חברתי

בכתביו של פאולו פריירה (Freire), מייסד הפדגוגיה הביקורתית, מהדהדת עבודתו של ברכט, כיוון שפריירה אתגר את היחסים הדכאניים המתקיימים בחברה, ובחזונו הוא ראה תלמידים שמשתתפים בעיצוב התהליך החינוכי, ומורים ותרבות שאינם מייצגים מקור סמכות בלעדי. לפי פריירה, פעמים רבות החינוך המסורתי וערכיו התרבותיים הם אמצעים לשימור הסטטוס-קוו החברתי, ולפיכך החינוך צריך לחתור תחת הסדר החברתי ולתת לחסרי העוצמה אפשרות להשתתף בעיצוב הדרך שבה הם יחונכו. לדידו, החינוך הוא כלי לשינוי גם מחוץ לגבולות בתי הספר (Juhász, 2019).

אחד הרעיונות של פריירה היה התכוונותיות משותפת (cointentionality), דהיינו יצירת יחסי שותפות בין התלמידים למורים. באמצעות ההתכוונותיות המשותפת המורים והתלמידים מכבדים זה את זה כסובייקטים המשתתפים פעולה ומפתחים הבנה משותפת כלפי המצב, הנסיבות והידע. לדעת פריירה, שיתוף הפעולה חשוב כדי להבטיח שאלה שנפגעים מרטוריקה מדכאת יהיו מעורבים בתהליך החינוך הדורש מעורבות ומחויבות של כולם. במילים אחרות, פריירה הציע להתרחק משיטת החינוך שבה הידע מצוי אצל מורים יודעי-כול, ואילו התלמידים הם כלים ריקים שצריך למלא, וקרא למורים ולתלמידים להיות שותפים בתהליך ההתהוות (Abraham, (becoming, 2020).

חשיבותו של פריירה בחינוך באמצעות תיאטרון מתבטאת בעבודתו של איש התיאטרון אוגוסטו בואל (Boal). עבודתו של בואל החלה בשנות ה-60 של המאה ה-20 בברזיל, שם הוא פיתח את הרעיון שהצופים יכולים להפסיק את המופע ולהציע התנהגות חלופית לדמויות – צופים-שחקנים (spect-actors). מאוחר יותר הרחיב בואל את הרעיון זה והזמין את הקהל לעלות לבמה ולהחליף את השחקנים. המחזות בתיאטרון של בואל עסקו תמיד באקטואליה, בנושאים חברתיים ופוליטיים שעניינו את הקהל או שעוררו בו עניין. פעמים רבות בתיאטרון זה ראה הקהל את עצמו כקורבן של השלטון. אם כן, בואל יצר תיאטרון שבו הצופים אקטיביים ואפשר להם מחשבה חופשית (Bolton, 2007; Juhász, 2019). כפי שטען פריירה, שאין חינוך ניטרלי, גם בואל האמין שאין תיאטרון או אומנות ניטרליים, כיוון ששניהם משמשים כאמצעים לחינוך. לתפיסתו, לאומנות יש כוח מהותי בגלל האיכויות הדידקטיות שלה, והשימוש בחינוך באמצעות תיאטרון לתרפיה, להתבוננות ביקורתית ולשחרור מעניקים לתיאטרון את עוצמתו כאמצעי לשינוי (Fierros, 2009).

בתחילת שנות ה-70 של המאה ה-20, במהלך הפיכה צבאית, נכלא בואל בשל היותו אקטיביסט ובסופו של דבר הוגלה לארגנטינה. כשעבר לפריז חידש בואל את פעילותו התיאטרלית באמצעות "תיאטרון המדוכאים". דיכוי הוא דינמיקת כוח המדכאת קבוצה או אינדיבידואלים באמצעות מדיניות, כפייה או אלימות. בדרך כלל דיכוי קשור לשליטה של קבוצה אחת או של אדם אחד על האחר, והיא עשויה להיות כפויה באמצעות חוק, אכזריות, איום, הטרדה, שיעבוד או רדיפה (Magela, 2020). לפיכך מטרות תיאטרון המדוכאים היו להעלות את המודעות לעוולות, לייצר חלופות, להעניק ריפוי לפגיעות פסיכולוגיות, לאתגר את השיח העכשווי ולתת ביטוי לקולות מושקעים או לקבוצות שוליים. הצלחת תיאטרון המדוכאים ברחבי העולם הייתה גדולה מאוד, ורבים נהרו לסדנאותיו והעלו על נס את הדיכוי ואת ההתנגדות למדכאים. בתיאטרון המדוכאים עסקו בנושאים רבים, ביניהם: הטרדות מיניות של ילדים, גילוי עריות, אלימות במשפחה, מלחמת כנופיות, התמכרות לסמים ואלכוהול, זיהום אוויר ושלטון המונופולים של חברות הענק. במדינות אפריקה השתמשו בתיאטרון המדוכאים בין היתר כדי להילחם במגפת האיידס (Bolton, 2007).

בשנות ה-80 של המאה ה-20 החלו תפיסותיו של בואל להשפיע במידה רבה על הפרקטיקות של התיאטרון בחינוך בבריטניה. הקשר בין בואל לתיאטרון בחינוך נבע מהרצון להשתמש בתיאטרון ככלי חינוכי ולייצר השתתפות פעילה של הקהל במופע או בחוויה. החלת עקרונות התיאטרון של בואל בתיאטרון החינוך התבססה על ההנחה שההתנהגות האנושית והמוסדות מעוצבים באמצעות פעילות חברתית, ועל כן הם עשויים להשתנות. לפיכך הקהל הוא סוכן שינוי פוטנציאלי והוא צריך להיות שותף פעיל בתהליכי הלימוד (Vine, 1993).

תיאטרון המדוכאים של בואל מעניק לתלמידים את היכולת לבטא את עצמם באופן אומנותי ובעת ובעונה אחת מעצים אותם באופן שמאפשר להם "לחזור לחיים" (Schonmann, 2005), להתגבר על בעיות ולבקר באופן גלוי ממסדים מדכאים הגורמים להם לחרדה, למתח ולשלילת זכויות. תיאטרון המדוכאים מאפשר לתלמידים לחקור כיצד הגורמים המדכאים אותם, לדוגמה היותם קורבנות לבריונות, יכולים להיות מוכרים ומטופלים בתוך הכיתה ובמגרש המשחקים (Saldaña, 2010). זאת ועוד, התיאטרון וההופעה הם פעילויות אנושיות יסודיות המספקות מרחב לתלמידים לסנתז את ריבוי הזהויות והתפקידים שלהם, והתלמידים יכולים לפתח פעילות (agency) המאפשרת להם להגיב לכוחות השולטים בהם ולבקר אותם.

אחת מהטכניקות המרכזיות של התיאטרון של בואל נקראת "תיאטרון הפורום" שבו המשתתפים מעומתים עם מקרה של דיכוי המבוסס על התנסויותיהם ונקודת המבט שלהם. במסגרת זו מתרחשים כמה שלבים:

1. התלמידים מספרים סיפורים המבוססים על מקרים אמיתיים של בריונות (שקרו להם או שהיו עדים להם);
2. החברים בקבוצה מקבלים תפקידים באחד מהסיפורים שסופרו ומשחקים אותם;
3. כשהצגת הסצנה הראשונה מסתיימת, המגשר-מנחה (נקרא גם ג'וקר) עולה לבמה ומזמין את הקהל להתערב כדי לעזור לפתור את הבעיה. יש סוגים שונים של התערבות: הצופים-הילדים יכולים ליעץ למי שבתפקיד הקורבן איך לנהוג כדי להתמודד עם המצב או שהם יכולים לעלות לבמה ולהחליף את השחקן בתפקיד, לתרום את הרעיונות שלהם לפתרון הבעיה וגם ליצור תפקיד חדש (לדוגמה, דמות של מורה או מבוגר אחראי) ולהכניס ממד נוסף למופע;
4. מספרים/מציגים את הסיפור כמה פעמים, כדי לאפשר לקהל להתערב, להציע הצעות יישומיות ולפתור את הקושי בדרך הטובה ביותר. בכל פעם שמציגים את הסיפור הג'וקר יכול "להקפיא" את המופע ולשאול את השחקנים מה הם חושבים, איך הם מרגישים, למה הם מגיבים כפי שהם מגיבים ולבקש מהשחקנים להגיד לקהל מה הם מתכוונים לעשות.
5. בסוף תהליך היצירה מתקיים דיון שבו מבררים מהי האסטרטגיה הטובה ביותר כדי להילחם בבריונות ומה האסטרטגיה הגרועה ביותר שעלולה להחמיר את המצב. נוסף על כך נשאלה השאלה האם הסצנות שהוצגו מייצגות את המצב האמיתי בשטח (Mavroudis & Bournelli, 2016).

תיאטרון יישומי

תיאטרון יישומי (applied theatre) או דרמה יישומית הם צירופים חדשים יחסית (מוכרים משנות ה-90 של המאה ה-20) ואין עדיין הסכמה גורפת לגבי השימוש בהם. באתר האינטרנט של בית הספר המרכזי לדיבור ודרמה בלונדון מתוארת הפרקטיקה של התיאטרון היישומי כ"התערבות, תקשורת, התפתחות, העצמה וביטוי במסגרת עבודה עם אינדיבידואלים או עם קהילות" (Nicholson, 2014). בהקשר הלא מסורתי התיאטרון

היישומי מוגדר גם כתיאטרון בקהילה, תיאטרון במסחר ובתעשייה, תיאטרון רפואי, תיאטרון במסגרת דיון ופעולה פוליטיים, תיאטרון של לימודים לאורך החיים תיאטרון להתפתחות, תיאטרון בבתי כלא, תיאטרון קהילתי, תיאטרון מורשת, תיאטרון של העלאת זיכרונות ותיאטרון מוזיאון (Prendergast & Saxton, 2020). לכל אחד מהתיאטראות הללו יש תאוריה עצמאית ופרקטיקות שונות הניזונות מענפים שונים של פילוסופיה ומדעי החברה (לימודי תרבות, גיאוגרפיה תרבותית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה).

התיאטרון היישומי הוא פרקטיקה היברידית ובין-תחומית ובאמצעותו מתוארות צורות שונות של פעילויות תיאטרליות (Nicholson, 2014). התיאטרון היישומי פועל מחוץ למוסדות התיאטרון הקונבנציונליים, ופעילותו מכוונת לרווחתם של אינדיבידואלים, קהילות וחברות. בסוג תיאטרון זה יש הניעה גבוהה ומובהקת להגיע לאנשים שלא מגיעים בדרך כלל לתיאטרון (Abraham, 2020), ולקהלי היעד שלו עניין ספציפי באומנות המוצגת בו, אם בשל הקרבה לנושא המוצג ואם בשל הרצון להגיב לפעולה המוצגת במופע (בדומה לתיאטרון הפורום של בואל).

אחד העקרונות המנחים של התיאטרון היישומי הוא עבודה דמוקרטית. כדי שתיאטרון יישומי ייחשב לדמוקרטי כל המשתתפים חייבים לקבל את האפשרות להישמע ולהשתתף בעיצוב של המיזם שעליו עובדים (Prentki & Preston, 2009).

חינוך באמצעות תיאטרון בבתי ספר ולדורף

בבתי הספר ולדורף (חינוך אנתרופוסופי) מודגשת החוויה האומנותית השלמה שבתוכה מתחנכים הילדים. אין אומנות אחרת מלבד התיאטרון אשר נושאת בתוכה את מכלול האומנויות, מהאומנויות הפלסטיות (עיצוב התפאורה והתלבושות) ועד למוזיקה המתבטאת בנגינה ובשירה (קלמנוביץ ובירן, 2020). ללימודי דרמה ותיאטרון יש מקום חשוב הן בבתי ספר ולדורף והן בהכשרת המורים לבתי ספר אלו. התלמידים בבתי ספר ולדורף מרבים להעלות הצגות מקצתן קטנות במסגרת קבוצתית וחלקן גדולות במסגרת מיזם כיתתי (גולדשמידט, 2010).

במחקר שנערך על בוגרי בית ספר ולדורף ציינו בוגרים רבים את ההצגות כאחת ההתנסויות המשמעותיות ביותר במהלך לימודיהם (גולדשמידט, 2010). במסלול הכשרת מורים לבתי ספר ולדורף במכללה ע"ש דוד ילין בירושלים מעלים הסטודנטים בשנה הרביעית, עם סיום לימודיהם, הצגה גדולה כחלק ממיזם כיתתי, שבו ממשתפים כל הסטודנטים. בשיחות אישיות עם בוגרי המסלול ובמשוברים כתובים ציינו רבים את השפעתן החיובית של הצגות אלו ואת תרומתן הרבה לעבודתם כמורים וכמחנכים (גולדשמידט, 2010).

רודולף שטיינר, מייסד חינוך ולדורף, הצהיר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים על החשיבות של שילוב אומנויות בחינוך. לדבריו, לאומנות יש כוח להעצים את הרגשות ולטפחם, לחזק את כוחות הרצון והעשייה, להשפיע לחיוב על תחושת האזיון ולהביא למימוש הפוטנציאל הקיים בכל לומד ולומדת. בבתי ספר ולדורף משתמשים באומנות לצורך יצירת אקלים חינוכי מטיב, כדרך התייחסות חינוכית לתלמידים וככלי לעיצוב שיטות הלימוד וההוראה (גולדשמידט ונפתלי, 2020). לפיכך לאומנות משקל גדול בהווה של בית ספר ולדורף, והיא המרכז שמגולמים בו המעברים מהניסיון המעשי להכרה הכללית, ומההכרה הכללית ליצירה החדשה. לתפיסת שטיינר, זו אומנות החינוך (גולדשמידט, 2010).

בכל הכיתות ובכל מקצועות הלימוד (המדעיים והעיוניים) מתקיים תהליך לימוד אומנותי-יצירתי, הן בדרכי ההוראה והן בחוויה האסתטית של יופי והרמוניה. בבית הספר התלמידים לומדים סריגה, עבודה בעץ, ציור ופיסול, שירה, מוזיקה ודרמה, ואת פירות היצירה נוהגים התלמידים להציג לפני קהילת בית הספר, אחת לכמה חודשים, במה שמכונה "חג חודש". בכל חג חודש מתכנסים ילדי בית הספר והצוות החינוכי כדי לצפות בתוצרי האומנות של הכיתות השונות. התוצרים יכולים להיות: דקלום, ריקוד, שירה, נגינה, הצגות וכדומה. בדרך כלל בגן ובכיתה א' יוצגו יצירות המתמקדות באגדות עם ובמעשיות, ואילו בכיתה ח' יוצגו תכנים של סיפורת ומחזות. ברוב בתי הספר ולדורף בארץ ובעולם נהוג שכל כיתה מכינה הצגה לקראת סוף השנה. תוכן ההצגה קשור לנושא הלימוד המרכזי באותה השנה. בתהליך החזרות על ההצגה שוזרים את עבודת הדיבור והתנועה, השירה והנגינה שעליה התאמנו התלמידים במהלך השנה. ההצגה היא שיא אומנותי המשקף את התנסויות הילדים באומנויות השונות לאורך השנה (גולדשמידט, 2010).

לימודי תיאטרון ומדעים

מחד גיסא המדע הוא רציונלי ואנטי-סמכותני ומאידך גיסא הוא ניזון מיצירתיות ודמיון. אולם לרוב הלימודים בכיתות המדעים בבתי הספר מתנהלים באופן סמכותני והשפה הדומיננטית בהם תיאורית. כדי לפתור קושי זה אפשר להשתמש בכלי החינוך של התיאטרון (Abed, 2016). אומנם תחומי המדעים מדגישים את המחשבה הלוגית והדיאלקטית, ואילו התיאטרון מתמקד בהופעה רגשית ויצירתית, כך שלכאורה המדעים ותיאטרון שונים מאוד זה מזה, אבל נמצא שהשימוש בתיאטרון בהקשר של לימודי המדעים הולך ונעשה פופולרי באירופה ובארצות הברית באמצעות להקות תיאטרון מצפון אירופה המקדמות פעילויות של מדע באמצעות דרמה (Skjoldager-Nielsen & Skjoldager-Nielsen, 2018). את סוגת התיאטרון החדש הזה אפשר לכנות "מחזה מדע" (science play), ומטרתו לעודד ילדים לעסוק בתהליכי חקר מדעי (ניבוי, תצפית ואישוש השערות) (2016 Weisberg et al.,). במחזאות מדע או בדרמה במדע (drama in science) משתמשים במגוון נושאים ובכלל זה משחק תפקידים היסטורי, חקירה בלשית של פשעים באמצעות ייצוג של תופעות מדעיות כמו מעגלים חשמליים, תפקוד כליות ועוד. הפעילויות התיאטרליות בסוגה זו מתבססת בעיקר על אלתורים של משחק תפקידים ולא על מופעים הכוללים טקסט קבוע מראש (Carlson, 2015).

טכניקות ספציפיות כמו "כאילו"⁵ יוצרות את ההקשר להוראה וללימוד של מושגים, של רעיונות או של אירועים היסטוריים או תרבותיים ומציעות אפשרויות לחקירת המתמטיקה, לדוגמה, במגוון הקשרים: היסטוריים, חברתיים ותרבותיים. טכניקות תיאטרליות מסייעות לתלמידים לחוות את המתמטיקה כמבנה תרבותי ולהשתמש בה ככלי חברתי-פוליטי. מוסכמות דרמטיות יכולות לתת הקשר ודרכים חדשניות ויצירתיות לתלמידים ובאמצעותם אפשר לעצב מחדש את התפיסות האפיסטמולוגיות של התלמידים לגבי המתמטיקה. נוסף על כך, המוסכמות הדרמטיות יכולות לקדם השתתפות של כל תלמיד ותלמידה בקורסים המקדמים חשיבה ביקורתית וקבלת החלטות – שתי מטרות חשובות בחינוך למתמטיקה (Stathopoulou et al., 2015). זאת ועוד, השימוש בדרמה יכול לתווך ידע מתמטי באמצעות ממד התנסותי ולעורר הניעה בקרב תלמידים כך שהם יהיו לומדים אקטיביים השולטים בלימוד העצמי שלהם ומאתגרים את הדיכוטומיה שבין הגוף לנפש באמצעות משחקי שפה ודיאלוג. כתוצאה מכך התלמידים עשויים ללמוד לקשר ידע לא פורמלי עם ידע פורמלי,

⁵ as-if approach - קבלה של מצב או של נסיבות מדומיינות ועבודה במסגרתם.

לבחון מושגים מתמטיים ולתת תוקף לידע משמעותי בהקשרים מסוימים. כמו כן הם עשויים לבחון מחדש את התפיסה שלהם לגבי מה שמכונן את הידע המתמטי, והחשוב מכולם מבינים את התפיסה הזו כתפיסה שלהם על המתמטיקה, תפיסה שהם יוכלו לשאת עימם גם בעתיד (Inoa et al., 2014).

אחד המרכיבים של לימודי המדעים הוא היכולת לטעון טיעון. טיעון יכול להיות מובן ככושר קוגניטיבי או ככושר לשוני או ככושר קוגניטיבי-לשוני. יש הוכחות לכך שקבוצות קטנות של דיבייט ושיעורי דיבייט שבהם משתתפת כל הכיתה הם אפשרות טובה לקדם את מיומנויות הטיעון של התלמידים באמצעות אינטראקציות טיעוניות (argumentative interactions). אולם שילוב של דרמה ומדעים עשוי לשכלל את מיומנויות הטיעון של התלמידים ולחדד את המודעות שלהם לאתיקה במדע, לדוגמה בנושאים האלה: אקולוגיה, משק המים, בדיקות גנטיות, תרומות איברים ופריון, גיר-טכנולוגיה ועוד. נמצא שדרמה יכולה להגביר את ההבנה של תלמידים בנושאים הקשורים למדע וליצירת ידע מדעי ולחזק את כישורי החשיבה מסדר גבוה (higher-order thinking skills). לפיכך מוצע שמורים למדעים יהיו מסוגלים להציג בכיתה פדגוגיה חדשה שבה הדרמה היא קרש קפיצה ללמידה ולדיון ענייני בנושאים המעוררים מחלוקת ואינטראקציות טיעוניות (Archila, 2017).

הוראה באמצעות תיאטרון יכולה להשפיע לחיוב על לימודי מדעים בדרכים שונות, לפתח תובנות חשובות בנוגע למושגים מדעיים ולקדם למידה משמעותית. לימוד מדעים באמצעות מתודולוגיות של תיאטרון עשוי להגביר את היכולת של התלמידים להבין את המדע מנקודת מבט הוליסטית תוך שימוש בנרטיבים של תנועה. לדוגמה, התלמידים יכולים להציג ולהמחיש בתנועה תופעות פיזיות כמו תנועת כוכבים, מעגלים חשמליים, פעולה של מולקולות, תאוריות מדעיות, עובדות מדעיות, דילמות מוסריות ואתיות ועוד (Abed, 2016; Bravo et al., 2021).

חוקרים שניסו לשלב בין תיאטרון ללימודי פיזיקה לילדים דיווחו על ממצאים חיוביים שלפיהם הפעילות התיאטרלית הייתה אפקטיבית בלימוד של מושגים בסיסיים כמו מסה, אטומים ומולקולות, והיא שיפרה את יחסם של התלמידים ללימודי הפיזיקה בבית הספר ובמקרים מסוימים אף עודדה אותם לראות את עצמם כמסוגלים להיות תלמידים הלומדים מדעים. עם זאת, הפעילות התיאטרלית הייתה אפקטיבית פחות בלימוד מורכב יותר של נושאים שהכילו מונחים אלו (Peleg & Baram-Tsabari, 2011). מורים למקצועות הביולוגיה, הכימיה, הרפואה והפיזיקה הציעו אסטרטגיות למידה והוראה באמצעות תיאטרון, דרמה יצירתית ודרמה היסטורית. נמצא שאסטרטגיות אלה הובילו לתוצאות טובות בלמידת התלמידים והשפיעו גם על תחומי לימוד נוספים.

במחקר שנעשה בבתי ספר תיכון באנגליה ובספרד נבחן הקשר בין לימודי תיאטרון ומקצועות המדע, הטכנולוגיה והנדסה והמתמטיקה (STEM). בתוכנית שנבדקה הייתה סדרה של מופעי מדע שכללו אינטראקציות בין תלמידים לחוקרים. נמצא שהתוכנית העלתה את הגישה החיובית של התלמידים למדעים, למדענים ולקריירה בתחום המדע והפחיתה דעות קדומות וסטראוטיפים שהיו לתלמידים לגבי מדעים. כמו כן החוקרים איששו ששיטות חינוך והוראה הכוללות מרכיבים של אומנות מסייעות לפרק מיתוסים וסטראוטיפים שגויים המיוחסים למחקר ולפעילות מדעית. לדעת החוקרים, ממצאי המחקר ממחישים את הצורך בפיתוח פעילות חינוכית מבוססת דרמה המתמקדת במקצועות ה-STEM ומכוונת לתלמידי תיכון (Villanueva et al., 2020).

להוראת מדעים ולחינוך באמצעות תיאטרון יש מכנה משותף נוסף בנושא רובוטים חינוכיים. השימוש ברובוטים כדי לייצג סיפור בפעילות דרמטית מספק לתלמידים חוויה רב-חושית וסביבת לימוד מהנה. במחקר שנעשה במסגרת של פעילות העשרה במועדון רובוטיקה הוזמנו תלמידים בני 11–13 להציג סיפורים על השפעת זיהום מקווי המים על הסביבה או להציג את סיפור חייו של תומס אדיסון. התלמידים יצרו בהצלחה רבה תסריט שבו שולבו הרובוטים כשחקנים בהצגה. נראה שבמקרה של לימודי מדע השימוש ברובוטים עשוי להגביר את העניין ואת ההנעה של התלמידים. נוסף על כך, השימוש ברובוטים (המוחשיות שלהם, תנועותיהם וחזותם) יכול לסייע לתלמידים להבין מושגים מורכבים ומופשטים (Bravo et al., 2021).

לימודי תיאטרון ולימודי היסטוריה

תיאטרון יכול לסייע מאוד ללימודי היסטוריה ולאפשר פרשנות היסטורית תוך יצירת שיתופי פעולה בין שחקנים והשתתפות של קהל. מופעי דרמה היסטוריים עשויים להיות כלי חינוכי-היסטורי המטפחים אמפתיה בקרב הלומדים כלפי התכנים, הנושאים והסוגיות ההיסטוריים שנלמדים (Kosti et al., 2015). השימוש בתיאטרון, בצירוף אסטרטגיות הוראה אחרות, מסייע בעיבוד התוכן הנלמד. לדוגמה, האסטרטגיה היסטוריה חיה מאפשרת להחיות את ההיסטוריה על ידי כך שתלמידים יכולים להיכנס למקום ולזמן מסוימים ולהבין את התפיסות של מי שחי באותה תקופה. בדרך זו תלמידים מעורבים ומקיימים אינטראקציה עם החומר ולא רק צופים ומקשיבים בפסיביות. נמצא שלאחר הייצוג הדרמטי, דיוני התלמידים, הכתיבה שלהם וההבנה של המקום והזמן ההיסטורי עמוקים במידה רבה יותר, לעומת לימוד הכולל רק קריאה או צפייה בסרט (Tollafeld, 2011). להלן דוגמה לשיעור היסטוריה המשלב תיאטרון.

1. המורה מקרין תצלום או ציור הכולל דמויות מהתקופה ההיסטורית הנלמדת על מסך גדול.
2. התלמידים "נכנסים" לתוך הדימוי המוקרן ומחקים בגופם (בתנועה) את הדמויות. הדיאלוג יכול להיעשות במגוון דרכים, אבל הדרך המקובלת ביותר היא לתת לתלמידים "קפוא" בתוך הדמויות לזמן קצר, לנסות להפוך לדמות שבתצלום ולהרגיש כיצד היא או הוא הרגישו.
3. התלמידים מתבקשים לנהל דיאלוג זה עם זה בתוך הדמויות שלהם ולתאר מה קורה בתוך ראשם ומסביבם. בדרך זו התלמידים יכולים להפגין את הידע שלהם בתוכן הנלמד, את היצירתיות שלהם ואפילו את האמפתיה שלהם.
4. לאחר שהתלמידים קיבלו את ההזדמנות שלהם לדבר בקולן של הדמויות, המורה יכול להמשיך את השיעור בדיון, בקריאה ובמשימות כתיבה.

אסטרטגיית הוראה זו יכולה להיות גם קדימון לחומר לימוד חדש, כשהתלמידים מתבקשים לבצע את התרגול לפני שהם למדו על האירוע ההיסטורי. בשלב הזה התלמידים יכולים לשער מה משקפת התמונה ומה הדמויות עשויות להגיד זו לזו. אפשרות אחרת היא להשתמש באסטרטגיה זו כדברי סיום לשיעור וגם כמסגרת להערכת ההבנה של התלמידים. יש לשים לב שבפעם הראשונה שמשתמשים באסטרטגיה כזו בכיתה התלמידים עלולים להתבייש מעט או לא לדעת מה לומר, לכן חשוב שהמורה ידגים את התרגיל לתלמידים. ברגע שהם תופסים את הרעיון של האסטרטגיה הם יאהבו את ההיסטוריה שקמה לתחיה (Tollafeld, 2011).

לימודי תיאטרון בעידן הדיגיטלי – רקע ואסטרטגיות חדשות

בימינו תפקיד המורים אינו רק להדריך את התלמידים, אלא גם לתת פרשנות למאגרי הלימוד ולעודד תלמידים להיות מעורבים בתהליכי הלמידה שלהם. תפקיד זה מצריך מהמורים להיות פסיביים בכל הקשור למתן הידע והמידע, כדי לאפשר לתלמידים לקבל אחריות על למידתם ולשלוט בתהליך הלמידה שלהם. התוכן החדש של תפקיד המורים מאפשר לחידושים טכנולוגיים להשתלב בהוראה ולהוביל את התלמידים להישגים. המהפכה הדיגיטלית ומהפכת הידע העלו גישות חדשות לחינוך באמצעות תיאטרון, תחום שגם עבר מגישות מסורתיות של העברת ידע לחוויה חזותית יותר (Kuksa, 2009).

כיום כשהתלמידים נגישים בכל עת למאגרים האין-סופיים של הידע באינטרנט, משתנות בלי הכר תפיסות היסוד שלנו לגבי הידע ואופני הצריכה שלנו אותו (Carr, 2010). מעתה אנחנו נתונים בתהליך של טכנוגנסיס (technogenesis) שבו אנו מתפתחים לצד הטכנולוגיות הדומיננטיות (Hayles, 2012). לטענת רוזן (Rosen, 2010), בעקבות השינויים הטכנולוגיים עלינו להבין את סגנונות הלימוד של דור האינטרנט iGen ולאמצם, ובין היתר הוא הציע לתמוך בפדגוגיה שמחקה את האינטראקטיביות של הסביבה הממוחשבת שבה החוויה של המשתמשים היא חושית ופיזית, מונחית על ידי תנועות ידיים כמו מגע במסך וקליקים בעכבר. לדברי רוזן, דור האינטרנט הוא דור של יוצרי תוכן באמצעות תהליך מתמיד של העלאת חומרים לרשת, פרסום רשומות, לייקים, ציוצים, יומני רשת ועוד. רוזן גילה במחקרו שברוב המקרים שבהם תלמידי דור האינטרנט משוחחים ביניהם הם גם פעילים במדיה בו-זמנית (באמצעות הברית ל-92% מהאוכלוסייה מתחת לגיל 29 יש טלפונים חכמים) (Pew Research Center, 2016).

היום הלומדים בבתי הספר הם תלמידים המתמודדים עם למידה רב-משימתית (multitasking), ולכן יש אסטרטגיות הוראה שאינן מתאימות יותר לכישורים הקוגניטיביים שלהם. כמו כן, לא אחת משמיעים את דור האינטרנט על חוסר הקשבה וריכוז, אבל השמצות אלה דומות ללעג המופנה לעטלף על כך שהוא מפתח את חוש השמיעה שלו על חשבון חוש הראייה. הטכנולוגיות של המאה ה-21 מעניקות לדור האינטרנט מערכת כישורים הכרחית לעולם מרושת ואינטראקטיבי, ועל כן הוחלף הריכוז העמוק בהיפר-ריכוז המאפשר לבצע משימות מרובות, מורכבות והכרחיות לניווט בסביבה הפוסט-דיגיטלית. במילים אחרות, במקום להתייחס לחיסרון של הריכוז כאל חולשה, צריך לחשוב על הדרך שבה תלמידים רואים את העולם וחווים אותו (Pew Research Center, 2016).

חוסר העניין של צעירים בביקור בתיאטרון הממוסד מנוגד להניעה הפנימית הידועה לשמחה שלהם לשחק במשחקי וידאו. משחקי וידאו אומצו לחלוטין על ידי הדור הנקרא "ילידים דיגיטליים", מי שגדלו בסביבה רוויה בטכנולוגיות תקשורתיות חדשות. נמצא שמשחקי וידאו חינוכיים יכולים להיות כלי להגדלת ההניעה בקורסי תיאטרון בבתי ספר תיכון, ומשחקי וידאו חינוכיים יכולים להיות יעילים בתחום האומנות בכלל ובתחום התיאטרון בפרט (Manero et al., 2015). ובאותו עניין, בדיוק משום שהטכנולוגיה תמיד איתנו ומשום שהיא כמעט תמיד מופעלת, לטלפונים החכמים יש פוטנציאל להיות סוכני התמרה חשובים עבור התיאטרון (Carroll et al. 2006).

קמרון וווצקו (Cameron & Wotzko, 2015) הסבירו שהתיאטרון מספיק יציב כדי להתמודד עם אתגרי הטכנולוגיה ועם השימוש בטלפונים חכמים, באופן שעשוי לחבר בין ההתלהבות של התלמידים והמורים ממדיה דיגיטלית בחייהם הפרטיים ובין התיאטרון שהם יוצרים בכיתה. מובן שעשויים להיות מכשולים בדרך להטמעת

הטכנולוגיות האלה בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט, ובוודאי שיש מחנכים הסבורים שיש לנעול ולחסום את הטלפונים החכמים כדי לצמצם התנהגויות שליליות ומסיחות דעת, אולם המחיר של הרחקת הטכנולוגיה מלימודי התיאטרון עשוי להיות כבד, כשתלמידים יבחרו להתרחק ממערכת החינוך ויתפסו אותה כלא רלוונטית לעולםם (Heppell & Chapman, 2011). לפיכך מורי תיאטרון צריכים לסייע לתלמידים לפתח את הכישורים ואת היכולות שלהם גם באמצעות השימוש בערוצי המדיה החדשים. פדגוגיה המשלבת טכנולוגיה עשויה לקדם במידה רבה את התלמידים ולתרום ליצירתיות שלהם (Cameron & Wotzko, 2015; Downie & Glazebrook, 2007).

במיזמים תיאטריים עכשוויים מעודדים את התלמידים להשתמש בטכנולוגיות החדשות ביותר לתקשורת ולמסירת ידע במסגרת תהליכי למידה ויצירה. בין היתר התלמידים יכולים להשתמש בכלים של פאוור פוינט, פרזי, קינוט, פינטרסט, אינסטגרם, אימווי (iMovie) סימס או כל טכנולוגיה או מדיום דיגיטלי אחר שבו הם יכולים להשתמש עבור למידתם. השינוי המתמיד של הפלטפורמה דורש סבלנות, תקשורת פתוחה וארגון נכון של הזמן (Spence, 2016).

לסיכום חלק זה בסקירה נפרט את מסקנותיו של אוטול (O'Toole, 2022) לגבי יתרונות השילוב של תחומי התיאטרון והדרמה בחינוך:

- תיאטרון הוא אומנות חשובה ולכישורי ההופעה של הלומדים יש ערך;
- תיאטרון ודרמה הם פדגוגיה שיוצרת מוערבות ומעוררת עניין והיא מסייעת בלימוד מקצועות אחרים;
- לתיאטרון כאומנות מדוברת ודיאלוגית יש מקום מיוחד בלימודי שפות;
- תיאטרון ודרמה מלמדים כישורים חברתיים;
- תיאטרון ודרמה מלמדים מהי אמפתיה ומעוררים אותה;
- לתיאטרון ולדרמה יש תפקיד חשוב בהבנה תרבותית ובין-תרבותית באמצעות "כניסה לתפקיד" והבנת הדמויות שמשחקים;
- לתיאטרון ודרמה יש תפקיד חשוב בהתפתחות האישית – בילדונג (bildung): פיתוח הערכה עצמית וביטחון עצמי, שליטה ברגשות, פיתוח כישורים של שפת גוף וחושים ושכלול יכולות קוגניטיביות ואינטלקטואליות;
- לתיאטרון ולדרמה תפקיד חשוב ביצירת רווחה רגשית (well-being) וריפוי;
- באמצעות התיאטרון והדרמה התלמידים יכולים להבין את הפעלנות שלהם ואת האפשרויות העומדות לפניהם.

הערכת תלמידי תיאטרון

הערכה של תלמידי תיאטרון מורכבת (Jacobs, 2017), ונמצא שכמעט כל החוקרים של הנושא תיארו שהמורים לדרמה חשים אי-נוחות כשהם צריכים לתת ציון לעבודה ומשתמשים באינטואיציה כדי להבדיל בין עבודה טובה לעבודה גרועה. רוב המורים סבורים שהערכת תלמידי תיאטרון מצריכה השקעה רבה של זמן ואנרגיה, אך לדעת דונקן (Duncan et al., 2018), אם לומדים לעשות זאת נכון, תהליך ההערכה הופך לטבע שני ושבסופו של דבר הוא מחדד את האינטואיציה של המורים. עם זאת, הערכה פורמלית באומנויות עשויה לעורר פולמוס, כיוון שהיא נוכחת בטבעיות במהלך העבודה (חזרות), אך התוצאות של הלימוד – התוצר הסופי – חשובות יותר מההערכה השיטתית (Colwell, 2004).

בלב ליבו של מעשה התיאטרון נמצא תהליך החזרות. תהליך שהוא הערכה מתמדת של השחקנים ומישובם. על סמך ההערכה והמשוב השחקנים יכולים לתקן את ביצועיהם על הבמה או אל מול המצלמה ולשפרם. ההבדל בין חזרות תיאטרון להערכה מעצבת (formative assessment) מצוי במידת המעורבות של התלמידים בתהליך ההערכה. בכיתות שבהן משתמשים במגוון אסטרטגיות של הערכה מעצבת, התלמידים מודעים למטרות הלימוד, משתתפים באופן אקטיבי במתן משוב ובקבלת משוב המכוונים להניע את עצמם ואת עמיתיהם לקראת המטרות המוגדרות ומעורבים במידה רבה בחשיבה המחודשת על הופעותיהם ועל הדרכים לשיפורן (Chen et al., 2015).

הערכה עצמית והערכת עמיתים אפקטיביות במיוחד כשהתלמידים מבינים את המטרות ואת הערך של תהליכי ההערכה, וכשהם יודעים כיצד להשתמש בקריטריונים של ההערכה ובכלי הביקורת לצורך שיפור הופעתם. משוב מתמיד ולא פורמלי מהמורה לתיאטרון ומתלמידים אחרים יכול להעמיק את ההבנה של התלמידים לגבי הקריטריונים של הופעה מוצלחת, לגבי הפערים שעשויים להיות בין הקריטריונים האלה לעבודת התלמידים ולגבי הדרך שבה ניתן לתקן את ההופעה ולשפר אותה. אם כן, המשגה מחודשת של הערכה כחלק אינטגרלי מתהליך הלמידה עשויה לאפשר למורים לתפוס אותה במונחים של תהליכים אומנותיים אותנטיים כמו הצבת מטרות, הערכת עבודה של עמיתים ותיקון התהליכים המשוקעים במאמץ היצירתי (Chen et al., 2015).

כשהמורים מנסחים את הציפיות שלהם מהתהליך האומנותי או מהתוצר הבימתי, הם מבטיחים שהתלמידים יבינו את הפערים שעשויים להיות בין הקריטריונים שהוגדרו להערכה ובין הופעתם היצירתית של התלמידים. בהקשר זה נציין שגם התלמידים יכולים להיות מקורות חשובים למשוב ולהערכה באמצעות הערכה עצמית או הערכת עמיתים. הערכה עצמית או הערכת עמיתים אינה מאפשרת לתלמידים לדרג או לתת ציון לעבודתם או לזו של עמיתיהם, אלא היא מאפשרת להם לשאול שאלות לגבי איכות עבודתם ועבודת עמיתיהם, להשוות את עבודתם לקריטריונים שנקבעו, להעריך ולשפוט באיזו מידה מתבטאים הקריטריונים בעבודתם ולהציע הצעות לתיקון ולשיפור (Andrade et al., 2010). גם הערכה עצמית וגם הערכת עמיתים מסייעות לתלמידים להכיר מה הוא הערך של לימודיהם והופעתם ולזהות פערים והזדמנויות לתיקון ושיפור (Topping, 2013).

הערכה באמצעות קריטריונים

גם הערכה באמצעות קריטריונים הוא נושא שנתון במחלוקת. לטענת מקצת המחנכים, ניקוד באמצעות מחוונים יכול לפגוע בתלמידים, כי לכאורה הוא מחליף את תהליך קבלת ההחלטות המקצועי הנשען על ניסיון. במילים אחרות, הביקורת בנושא זה מופנית כלפי רעיון הסטנדרטיזציה בתהליך היצירה (Stiggins, 2006; Wilson, 2006). אולם אם המחוונים טובים ומקצועיים, אזי אין לראות בהם כלי מזיק או כלי שמגביל את אפשרויות הביטוי והיצירה של התלמידים, ויותר מכך הם עשויים לעזור לתלמידים ולמורים לעקוב אחר מהלך הלמידה ותוצריה (Andrade et al., 2010; Tabone & Weltsek, 2019). הדבר נכון במיוחד כשתלמידים מעורבים בניסוח המחוונים של תהליך ההערכה, והם גם משתמשים בהם כדי לתת משוב על עבודתם ועל עבודות עמיתיהם (Chen et al., 2015).

מעורבות תלמידים בתהליכי הערכה, עם מחוונים או בלעדיהם, חשובה לצורך לימוד ופיתוח מיומנויות של הערכה מעצבת (Wiliam, 2010). עם זאת, האתגר בשימוש בקריטריונים להערכה ובמחוונים הוא בהגדרתם ובניסוחם באופן שיענה על הצרכים הדיסציפלינריים הרלוונטיים למדידת עבודות התלמידים והערכתם. שלא כקריטריונים לקביעת ציון, מחווני הערכה כוללים קריטריונים אפקטיביים תיאוריים המאפשרים למעריכים להסביר את מהלך ההערכה, שאם לא כן ההערכה עלולה להיתפס כסובייקטיבית. מאפיין נוסף לסוג הערכה זה הוא הדינמיות שלה, כיוון שתכליתה לאפשר לתלמידים להוסיף ולהשתפר במהלך תהליך היצירה (Duncan et al., 2018; Hay & Landon-Smith, 2018). להלן דוגמה של משוב והערכה של תלמידי תיאטרון בניו יורק בסיום כל חזרה:

כיצד הייתה החזרה שלי היום?

___עקבתי אחר הטקסט וחיכיתי לתורי והקשבתי לקו שלי.

___לא הפלתי את הטקסט שלי ולא כיסיתי את פניי בטקסט.

___הקול שלי היה חזק מספיק כדי שהקהל ישמע אותי.

___ההגייה שלי הייתה מספיק טובה כדי שהקהל יבין אותה.

___השתמשתי בתנועות גוף, הבעות פנים וקול שהלמו את התפקיד שלי.

___עבדתי עבודת צוות ושיפרתי את משחקי.

___השתמשתי בכל הבמה ומצאתי בה נקודות ריקות.

___לא סובבתי את גבי לקהל!

___נשארתי מרוכז כל זמן החזרה וגם אם טעיתי המשכתי לשחק (Chen et al., 2015).

הערכה מסכמת

במצבים רבים, על פי דרישות המערכת, יש צורך בהערכה מסכמת (summative assessment). מסיבה זו גובשו כלים להערכה מסכמת שיכולים להעריך את ההבנה, את הידע ואת הכישורים של התלמידים (Tabone & Weltsek, 2019). דוגמה להערכה פורמלית המבוססת על קריטריונים ניתן למצוא במבחן לאיתור תלמידים מחוננים באוהיו. המורה המגיש את התלמיד למבחן צריך למלא שאלון הערכה הכולל את השאלות האלה:

- האם הוא מגלם במהירות ובאופן מיידי דמויות, בעלי חיים או אובייקטים?

- האם הוא מתקשר רגשות באמצעות הבעות פנים, מחוות ותנועות גוף?
- האם הוא משתמש בקול באופן אקספרסיבי כדי להעביר או להדגיש משמעות?
- האם הוא מספר סיפור בקלות או נותן תיאור עשיר של חוויה כלשהי?
- האם הוא מחפש בקביעות אפשרויות להופיע?

זאת ועוד, כדי להיות מאוחר כמחונן באומנויות המופע בתחום התיאטרון, התלמיד חייב לקבל ציון גבוה במבחן הכולל:

- הופעת סולו (מונולוג) או מופעים של קבוצות קטנות בתפאורה פורמלית או לא פורמלית;
- סצנה מאולתרת;
- משחקי אימפרוביזציה;
- פעילות של סדנה שבה הצופה מעריך;
- פעילות בקבוצה קטנה (Calvert et al., 2004).

טופס ההערכה לבחינה כולל ארבע רמות של יכולת, כפי שניתן לראות להלן בלוח 4.

לוח 1: קריטריונים להערכת תלמידים – טופס הערכה

הקריטריון	מתחת לממוצע	הממוצע	מעל הממוצע	מעולה
הופעה פיזית	שימוש מוגבל בתנועה פיזית במופע, לפעמים קשה לשמוע או להבין את הקול	המופע הקולי ניתן לשמיעה וברור, לפעמים משתמש בגוף ובתנועה לבטא את הדמות	משתמש בכל הגוף והקול במופע, משתמש בעקביות בקולו ובגופו כדי לבטא את הדמות	משתמש בכל גופו ובקולו כדי ליצור מופע מפורט וריאליסטי, בעל קורדינציה פיזית ושליטה קולית מתקדמים
דמיון	רק עם עזרה ניכרת מצליח להמציא מצבים דרמטיים, רעיונות מקוריים ופתרונות יוצאים מהכלל	בעזרה סבירה ממציא מצבים דרמטיים, רעיונות מקוריים ופתרונות יוצאים מהכלל	בעזרה מעטה ממציא מצבים דרמטיים, רעיונות מקוריים ופתרונות יוצאים מהכלל	ללא עזרה ממציא באופן עצמאי מצבים דרמטיים, רעיונות מקוריים ופתרונות יוצאים מהכלל
אלתור	יוצר בספונטניות אלתורים לא אפקטיביים בהשוואה לתלמידים בני גילו או לתלמידים עם ניסיון זהה	יוצר בספונטניות אלתורים מתקבלים על הדעת, האלתורים טיפוסיים בהשוואה לתלמידים בני גילו או לתלמידים עם ניסיון זהה	יוצר בספונטניות אלתורים אפקטיביים ומתקדמים בהשוואה או לתלמידים עם ניסיון זהה	יוצר בספונטניות אלתורים אפקטיביים מאוד ומתקדמים בהשוואה לתלמידים בני גילו או לתלמידים עם ניסיון זהה

קריטריון	מתחת לממוצע	ממוצע	מעל הממוצע	מעולה
אפיון דמות	הדמות אינה ברורה, אינה מפותחת ו/או לא אמינה	הדמות ברורה במידה מסוימת, מפותחת באופן חלקי ו/או לא אמינה מאוד	הדמות ברורה באופן כללי, מפותחת ואמינה	הדמות ברורה באופן יוצא דופן, מפותחת מאוד ואמינה
מעורבות	מופיע עם מעט אנרגיה, מיקוד ו/או מחויבות	מופיע עם אנרגיה, מיקוד ומחויבות במידה מסוימת	מופיע עם אנרגיה, מיקוד ומחויבות	מופיע עם אנרגיה יוצאת דופן, אינטנסיביות, מיקוד ומחויבות
טכניקה	טכניקה המאפיינת תלמידים צעירים יותר או מנוסים פחות	טכניקה המאפיינת תלמידים בני גילו או עם ניסיון זהה	טכניקה מתקדמת בהשוואה לתלמידים בני גילו או עם ניסיון זהה	טכניקה מעולה בהשוואה לתלמידים בני גילו או עם ניסיון זהה
תקשור המשמעות	כמעט לא משתמש באפקטיביות בקול, בהבעות פנים, במחוות ובתנועות הגוף כדי לתקשר משמעות	לפעמים משתמש באפקטיביות בקול, בהבעות פנים, במחוות ובתנועות הגוף כדי לתקשר משמעות	בדרך כלל משתמש באפקטיביות בקול, בהבעות פנים, במחוות ובתנועות הגוף כדי לתקשר משמעות	משתמש בעקביות ובאפקטיביות בקול, בהבעות פנים, במחוות ובתנועות הגוף כדי לתקשר משמעות
המופע באופן כללי	הופעה מאפיינת תלמידים צעירים יותר או תלמידים מנוסים פחות	ההופעה מאפיינת תלמידים בני גילו או תלמידים עם ניסיון והכשרה זהים	ההופעה מתקדמת בהשוואה לתלמידים בני גילו או עם ניסיון והכשרה זהים	ההופעה מעולה בהשוואה לתלמידים אחרים בני גילו או עם ניסיון והכשרה זהים

דוגמה אחרת להערכה מסכמת ניתן למצוא במבחן לסיפור סיפור (Storytelling). לפני המבחן התלמידים מקבלים הנחיות בהתאם לסטנדרטים או לקריטריונים שנקבעו מראש. ההנחיות רשומות בטופס שאותו ממלאים התלמידים בסוף כל תרגול שלהם בסיפור סיפור, ובדרך זו הם מפנימים את הקריטריונים האלה (Calvert et al., 2004). להלן הקריטריונים לתיאטרון סיפור (Storytelling).

קשר עין:

____הסתכלתי על הקהל.

____הסתכלתי על העמית שלי.

שימוש בגוף:

____השתמשתי בגופי להראות מי הן הדמויות, מה הן מרגישות ומה הן עושות.

____עמדתי בלי לזוז כששאר השחקנים מדברים.

____לא צחקקתי!

____נעתי ועמדתי תמיד כמו הדמות שלי.

____לא הפניתי את גבי לקהל. דאגתי לכך שתמיד יראו את פניי.

____ידעתי לאן אני צריך ללכת על הבמה.

שימוש בקול :

__דיברתי בקול רם מספיק שכולם ישמעו.

__השתמשתי בקולי כדי להראות מי הן הדמויות, כיצד הן מרגישות ומה הן עושות.

__לא צרחתי!

עבודה עם אחרים :

__הסתכלתי על עמיתי.

__דיברתי עם עמיתי.

__הקשבתי לעמיתי.

__אם הייתה לעמית שלי בעיה, עזרתי לו, אבל השתדלתי שהקהל לא ישים לב לבעיה.

__דיברתי בתורי.

__הזמנתי את הקהל להשתתף בסיפור.

לוח 5: קריטריונים להערכת תלמידים בתיאטרון סיפור סיפור (Storytelling) – טופס הערכה

קריטריונים	1 (לא)	2 (לא, אבל)	3 (כן, אבל)	4 (כן)
קשר עין	- את/ה לא יוצר/ת קשר עין עם הקהל - את/ה מסתכל/ת על הרצפה או בוהה בחלל	- את/ה לא יוצר/ת קשר עין עם הקהל - את/ה מסתכל/ת לכיוון הקהל אבל לא על הקהל	- את/ה יוצר/ת קשר עין עם הקהל, אבל רק עם חלק קטן ממנו בשורות הראשונות או עם כמה חברים	- את/ה יוצר/ת קשר עין עם כל אחד בקהל - את/ה מסתכל/ת על העמיתים שלך כשאת/ה מדבר/ת אליהם ומקשיב/ה להם - את/ה מסוגל/ת לגשת לפרט אינדיבידואלי בקהל ולדבר אליו ישירות
שימוש בגוף	- אינך משתמש/ת בפניך וגופך כשאת/ה מספר/ת סיפורים - את/ה נראה/ית מבויש/ת ושלא נוח לך על הבמה - את/ה מתיישב/ת ברישול או עומד/ת כשאת/ה נשען/נת על משהו או מזיז/ה את ידיך ורגליך כשאת/ה אמור/ה לעמוד בלי לזוז - את/ה נע/ה בעצבנות או מזיז/ה את גופך באופן בלתי נשלט	- אינך משתמש בפניך וגופך כדי להראות מי הן הדמויות, מה הן עושות וכיצד הן מרגישות, אבל את/ה יושב/ת ועומד/ת ביציבות כשאת/ה מספר/ת את הסיפורים שלך - אומנם את/ה זז/ה בעצבנות, אבל את/ה מסוגל/ת לתקן את זה כשמעירים לך	- את/ה משתמש בפניך ובגופך כדי להראות מי הן הדמויות, מה הן עושות וכיצד הן מרגישות - את/ה יושב/ת או עומד/ת ביציבות או עומד/ת ונע/ה כמו הדמות שלך כשאת/ה מספר/ת את הסיפור - את/ה נע/ה עם אנרגיה שהולמת את הסיפור, אבל לפעמים המחווה שלך אינן ברורות, לא נשלטות או קשות להבנה	- את/ה משתמש/ת בפנים ובגוף שלך להראות מי הן הדמויות, מה הן עושות ומה הן מרגישות - כל המחווה שלך הן בשליטה, ברורות וקלות להבנה - את/ה יושב/ת או עומד/ת ביציבות או עומד/ת ונע/ה כמו הדמות שלך כשאת/ה מספר/ת את הסיפור - את/ה מסוגל/ת להשתמש בגופך כדי לגלם דמויות שונות - כל תנועותיך משקפות אנרגיה ההולמת את הסיפור ואת הדמויות
קול	- אי-אפשר לשמוע אותך	- קשה לשמוע אותך - את/ה משתמש/ת בכמה כלים שבהם משתמשים דוברים טובים, שינוי בעוצמה, בקצב ובטון, דיבור ברגש, אבל מכיוון שאת/ה מדבר/ת בשקט קשה לעקוב אחרי הסיפור	- את/ה מדבר/ת בקול ברור וכל אחד יכול לשמוע - הקול שלך מלא אנרגיה ורגש, אבל חסר לו שינוי בעוצמה, בקצב ובטון שמקלים על ההקשבה וההבנה של הסיפור - את/ה מדבר/ת את קטעי הדיאלוג עם רגש אבל לא את הקול של המספר/ת	- את/ה מדבר/ת עם אנרגיה בקול ברור וכל אחד יכול לשמוע כל הזמן - את/ה יכול/ה לשלוט בעוצמת הקול, בקצב ובטון כדי שיתאים למה שמתרחש ולמי שמדבר - הקול שלך מראה את הרגשות של הדמויות, ואפילו כשאת/ה קורא/ת את תפקיד הקריין הקול שלך מקרין רגש ואנרגיה שהולמת את הסיפור

דיון

בסקירה זו בחנו את הפדגוגיות המסורתיות ואת החידושים בחינוך באמצעות תיאטרון ובחינוך לתיאטרון. שימוש בדרמה ובתיאטרון מאפשר לחזק תחומי דעת שונים, להגביר את הרווחה הנפשית של הלומדים ולהעשיר את עולמם התרבותי. בחינת האתגרים של תחום זה מעלה מורכבויות שונות, כפי שנפרט להלן.

התפיסה הבין-תחומית והרב-תחומית של לימודי התיאטרון

לשילוב תיאטרון בהוראה ובלמידה של מקצועות שונים (הבנת הנקרא, כתיבה ושיח, מדעים, מתמטיקה, היסטוריה ועוד) יתרונות רבים. התיאטרון מסייע לתלמידים להבין מושגים מורכבים ומופשטים, אולם כדי לשלב במקצועות השונים צריך לבחור בקפידה את התוכן כדי למנוע בלבול של מושגים או טשטוש בין מציאות לדמיון. זאת ועוד, נראה שמורים נמנעים מהשימוש במתודות של תיאטרון בהוראה, בין היתר מכיוון שהם אינם בקיאים בתחום. עניין זה נוגע למורכבות נושא ההוראה הרב-תחומית במאה ה-21.

תרומת לימודי התיאטרון למיומנויות בין-אישיות ולוויסות רגשי

השימוש בתיאטרון בכלל ובכלים תיאטראליים בהוראה בפרט מסייע לחיזוק הרווחה הנפשית והחברתית של הלומדים באמצעות שיפור כישורי השליטה ברגשות וויסות רגשי. נוסף על כך באמצעות התיאטרון וכליו אפשר לחזק את הביטחון העצמי של התלמידים, את ההערכה העצמית שלהם ואת תחושת המסוגלות העצמית. לעיתים עוצמת הרגשות העולה בעת צפייה בתיאטרון או בעת משחק עלולה לעורר קשיים ולניכור, ולכן המורים צריכים להכיר את התכנים של התיאטרון, להכין את התלמידים לקראת המפגש עם התיאטרון ולעבד את החוויות שחוו לאחר מכן.

תרומת ההוראה והלמידה של התיאטרון לקהלי יעד שונים

בבית הספר היסודי החשיפה לתיאטרון ושימוש באסטרטגיות מעולם התיאטרון בשיעורים יכולים לסייע לפיתוח אוריינות לשונית, יכולת הבעת דעה ועוד. בכיתות בית הספר התיכון ניתן לראות כי התיאטרון מסייע לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, חשיבה טיעונית, שינוי עמדות ואמונות לגבי תחומי דעת שונים ועוד. כמו כן נמצאה השפעה חיובית של התיאטרון על ההנעה ללמידה. נוסף על כך התיאטרון יכול לשרת מנעד רחב של קהלי יעד ייחודיים בבית הספר. לדוגמה, מקצועות האומנות יכולים לספק לילדים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך כלים להצלחה ולטפח תלמידים מחוננים. הוראה באמצעות תיאטרון מחזקת את היכולת הקוגניטיבית, מסייעת ללמידה ולזיכרון, מפתחת כישורי חשיבה מסדר גבוה ומעודדת יצירתיות. בהקשר זה נזכיר את בתי הספר ולדורף (חינוך אנתרופוסופי) שבהם התיאטרון וכליו הם חלק בלתי נפרד מתהליכי הלמידה. נמצא שבוגרי בתי הספר האלו חוו את התיאטרון כהתנסות משמעותית ביותר. למקרא ממצאים אלה עולה שאלה לגבי הפערים הצפויים בין בוגרי בתי ספר שונים.

הוגנות בחינוך ושוויון

חלוקת משאבים לצמצום פערים היא בסיס להוגנות בחינוך. אף על פי שתלמידים מאוכלוסיות מוחלשות מתנסים בתיאטרון והדבר מסייע להצלחתם, נראה שבבתי ספר שבהם אוכלוסיית הלומדים היא ממעמד חברתי-כלכלי נמוך אין די משאבים שיאפשרו למידה מסוג זה.

מורכבות פוליטית

הנושאים המעסיקים את עולם התיאטרון כוללים סוגיות מורכבות מהעולם האמיתי, מקצתן נוגעות לפוליטיקה, למעמדות חברתיים, למיניות, ללאומיות ועוד. נושאים אלו דורשים נכונות לקיים שיח פתוח ולעיתים עלולים להיחוות כאיבוד של השליטה על הערכים המובילים של בית הספר או כסטייה מהם. התיאטרון תורם ליכולת ההבעה של הלומדים ומאפשר להם להביע דעה, לשאול שאלות מעוררות מחלוקת ולבקר אמירות והתנהגויות שונות. יש להביא בחשבון שמהלכים אלה אינם מתאימים לכל תרבות ועלולים לערער על האקלים הבית ספרי.

מורכבות רב-תחומית

מטבע הדברים עולם התיאטרון דורש שילוב של ידע (הבנת טקסטים, הבנת הקשרים תרבותיים והיסטוריים ועוד), כישורים (משחק, שירה, ריקוד ועוד) ומיומנויות (כגון שינון טקסט, יכולת הבעה עצמית). כך גם החינוך באמצעות תיאטרון או חינוך לתיאטרון דורשים מיומנויות רב-תחומיות של הלומדים והמלמדים. דבר הדורש הכנה של המורים, פיתוח תוכניות לימודים ופיתוח של דרכי הערכה ייחודיות.

חשיבות המחקר

מיעוט מחקרים עדכניים העוסקים בנושא חינוך ותיאטרון בישראל מזמנים קול קורא חשוב לקובעי המדיניות ולחוקרים וחוקרות לפתח יוזמה המעודדת מחקרים בנושא זה.

רשימת מקורות

- אשר, א' (2015). מיומנויות המאה ה-21 במבט מחקרי. משרד החינוך, המדען הראשי.
- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות – ילדות, חינוך וליווי הילד מנקודת הראות של חינוך ולדורף. הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג' ונפתלי, א' (2020). מקומם ומשמעותם של לימודי הדרמה וההצגות בהכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 9, 2-13.
- משרד החינוך. (ללא ציון תאריך). תפיסת הלמידה, מיומנויות, יכולות ליבה ואבני דרך.
<https://meyda.education.gov.il/files/Planning/dmuthabogeravneiderech.pdf>
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית אגף אמנויות. (2017). תכנית הלימודים בתאטרון, לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים הממלכתי הממלכתי דתי.
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/theatre/tochnit_limudim_hadasha_03.pdf
- משרד החינוך, מאגר חוזרי מנכ"ל. (2021). חוזר מנכ"ל לימודי תיאטרון במוסדות החינוך.
https://apps.education.gov.il/mankal/Horaa.aspx?siduri=375#_Toc256000068
- קלמנוביץ, א' ובירן, ר' (2020). הצגות בבית ספר ולדורף. במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 9, 2-5.
- Abed, O. H. (2016). Drama-based science teaching and its effect on students' understanding of scientific concepts and their attitudes towards science learning. *International Education Studies*, 9(10), 163-173.
- Abraham, N. (2020). Applied theatre: An introduction. In T. Prentki & S. Preston (Eds.), *The applied theatre reader* (pp. 3-9). Routledge.
- Akyol, T., Kahriman-Pamuk, D., & Elmas, R. (2018). Drama in education for sustainable development: Preservice preschool teachers on stage. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 102-115.
- Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Archila, P. A. (2017). Using drama to promote argumentation in science education. *Science & Education*, 26(3), 345-375.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.

- Barab, S., Gresalfi, M., & Arici, A. (2009). Why educators should care about games. *Educational Leadership*, 67(1), 76-80.
- Bethlenfalvy, A. (2019), *Democracy through drama: Conceptual and pedagogical framework*. European Union.
- Billingham, S. (2019). Performed ethnography: The pedagogical potential of research-informed theatre. *London Journal of Canadian Studies*, 34(10), 201-226.
- Blatner, A. (2006, August 23). Considering the underlying rationale for using interactive and improvisational drama. *Why Drama*. <https://www.interactiveimprov.com/whydramawb.html>
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 45-66). Springer.
- Bravo, F. A., Hurtado, J. A., & González, E. (2021). Using robots with storytelling and drama activities in science education. *Education Sciences*, 11(7), 329.
- Calvert, E., Ehle, D., Goertz, J., Lowther, R., Metzger, S., & Pistone, N. (2004). *Identification of children who are gifted in theatre/drama implementation: Handbook for educators*. Ohio Department of Education.
- Cameron, D., & Wotzko, R. (2015). Hold the phone: Drama education and mobile technology. In M. Anderson & C. Roche (Eds). *The state of the art: Teaching drama in the 21st century* (pp. 149-169). Sydney University Press.
- Carlson, M. (2015). Postdramatic theatre and postdramatic performance. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(3), 577-595.
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. Atlantic Books Ltd.
- Carroll, J., Anderson, M. & Cameron, D. (2006). *Real players? Drama, technology and education*. Trentham.
- Carroll, P., & Dodds, E. (2016). Taking risks and being creative: Assessment in Drama and Theatre. *Research Matters*, 21, 23-28.
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in drama pedagogy training: Study with a French 4th grade sample. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100576>.
- Chen, F., Andrade, H., Hefferen, J., & Palma, M. (2015). Formative assessment in theater education: An application to practice. *Drama Research*, 4(1), 1-21.

- Chen, Y. L., & Huang, L. F. (2022). Student teachers' reflections on the use of drama in education to motivate young children's science play. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(1), 9-30.
- Colwell, R. (2004). Evaluation in the arts is sheer madness. *Arts Praxis*, 1, 1-12.
- Cziboly, Á. (Ed.). (2010). *The DICE has been cast: A DICE resource - Research findings and recommendations on educational theatre and drama*.
<http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>.
- Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect Books.
- Dima, A., & Tsiaras, A. (2020). The improvement of critical thinking through drama education for students in the fifth grade of primary school. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 11(1), 2-19.
- Dorion, K. R. (2009). Science through drama: A multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247-2270.
- Downie, C. & Glazebrook, K. (2007). *Mobile phones and the consumer kids* (Research Paper 41). The Australia institute.
- Duncan, J., Griffin, B. W., & Malone, T. (2018). Theatre assessment for teaching and learning. In A. Fliotsos & G. S. Medford (Eds.), *New directions in teaching theatre arts* (pp. 83-99). Springer.
- Ewing, R., Gibson, R., Campbell, V., Saunders, J., & Hristofski, H. (2015). School drama: Towards the state of the art in drama professional learning?. In M. Anderson & C. Roche (Eds.), *The state of the art: Teaching drama in the 21st century* (pp. 25-48). Sydney University Press.
- Ewing, R., & Simons, J. (2004). *Beyond the script take 2: Drama for the classroom*. Primary English Teaching Association.
- Fierros, E. G. (2009). Using performance ethnography to confront issues of privilege, race, and institutional racism: An account of an arts-based teacher education project. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 3-11.
- Fliotsos, A., & Medford, G. S. (Eds.). (2018). *New directions in teaching theatre arts*. Springer.

- Gaffen, L. (1999). Following comenius: Drama education in the Czech Republic. *Perspectives Journal British Council*, 9, 34-37.
- Gee, J. P., & Levine, M. H. (2009). Welcome to our virtual worlds. *Educational Leadership*, 66(6), 49-52.
- Gibson, R., & Ewing, R. (2011). *Transforming the curriculum through the arts*. Palgrave.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Güneysu, S., & Temiz, N. (2012). Perceptions about drama before and after drama in education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 46, 2046-2050.
- Güven, İ., & Adigüzel, Ö. (2015). Developing social skills in children through creative drama in education. In C. Sharma (Ed.), *Drama and Theatre with Children: International perspectives* (pp. 83-93). Routledge.
- Hatton, C., & Lovesy, S. (2015). Schooling the imagination in the 21st century ... (or why playbuilding matters). In M. Anderson & C. Roche, (Eds.), *The state of the art: Teaching drama in the 21st century* (pp. 67-83). Sydney University Press.
- Hay, C., & Landon-Smith, K. (2018). The intracultural actor: Embracing difference in theatre arts teaching. In A. Fliotsos & G. S. Edford (Eds.), *New directions in teaching theatre arts* (pp. 157-173). Springer.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. University of Chicago Press.
- Heikkinen, H. (2016). Drama and citizenship-devised drama for education. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 32-39.
- Heppell, S. (2012, February 19). *Child led learning*. [Video]. http://www.youtube.com/watch?v=_hrvli_wCT0.
- Heppell, S., & Chapman, C. (2011). *Cloudlearn report: Phase 1. Effective practice for schools moving to end locking and blocking in the classroom*. Nominet Trust. http://rubble.heppell.net/cloudlearn/media/Cloudlearn_Report.pdf
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-204.

- Hill, J., & Manna, A. L. (2011). Exploring history's human dimension with process drama: Ruby bridges and the struggle for school desegregation. In J. K. Dowdy & S. Kaplan (Eds.), *Teaching drama in the classroom* (pp. 161-170). Brill Sense.
- Inoa, R., Weltsek, G., & Tabone, C. (2014). A study on the relationship between theater arts and student literacy and mathematics achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), n1.
- Jacobs, R. (2017). Six critical issues in senior secondary drama performance assessment in Australia. *NJ: Drama Australia Journal*, 41(2), 127-140.
- Juhász, B. (2019). Bridge between theatre and classroom. [Unpublished master's thesis]. University of Dublin.
- Kitchen, J. (2021). Theatre and drama education and populism: The ensemble 'family' as a space for dialogic empathy and civic care. *British Educational Research Journal*, 47(2), 372-388.
- Knudsen, K. N., & Rasmussen, B. (2021). Watch out! Theatre is anywhere—redistributing the ethics of arts education and applied theatre. In P. Janse van Vuuren, B. Rasmussen & A. Khala (Eds.), *Theatre and democracy: Building democracy in post-war and post-democratic contexts* (pp. 25-41). Cappelen Damm Akademisk.
- Köksal Akyol, A. (2018). Examination of the effect of drama education on multiple intelligence areas of children. *Early Child Development and Care*, 188(2), 157-167.
- Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama in education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research*, 4(1), 1-22.
- Kraehe, A. M., Acuff, J. B., & Travis, S. (2016). Equity, the arts, and urban education: A review. *The Urban Review*, 48(2), 220-244.
- Kuksa, I. (2009). Virtual reality in theatre education and design practice new developments and applications. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 7(2), 73-89.
- Kurowski, S. J. (2011). *Drama in the English as a foreign language classroom: A multimodal exploration* [Unpublished Master's thesis]. Birmingham University.
- Lee, B. N. (2013). *The effect of drama-based instruction on PreK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985-2012* [Unpublished Doctoral dissertation]. The University of Texas.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.

- Lewin, K. (1936). *Principle of topological psychology*. McGraw Hill.
- Lin, M. C. (2017). Facing the challenges of glocalisation of drama education in museum projects in Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(4), 519-522.
- Ma, L., & Subbiondo, J. L. (2022). Integral drama based pedagogy as a practice of integral education: Facilitating the journey of personal transformation. *Beijing International Review of Education*, 3(4), 499-515.
- Magela, A. L. L. (2020). OECD and theatre education. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 3(39), 1-24.
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237.
- Manero, B., Torrente, J., Serrano, Á., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2015). Can educational video games increase high school students' interest in theatre?. *Computers & Education*, 87, 182-191.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1). DOI: [10.1080/2331186X.2016.1233843](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843).
- McDonald, B., Goldstein, T. R., & Kanske, P. (2020). Could acting training improve social cognition and emotional control?. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 1-5.
- McDonough, K., & Mackey, A. (Eds.). (2013). *Second language interaction in diverse educational contexts*. John Benjamins Publishing.
- Neelands, J. (2002). 11/09: The space in our hearts. *Drama: The Journal of National Drama*, 32, 4-10.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre*. Macmillan International Higher Education.
- Nicholson, H., & Bond, E. (2017). *Theatre and education*. Bloomsbury Publishing.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162.

- O'Connor, P., & Gregorzewski, M. (2019). No direction home: Process drama as a response to new nationalisms. In Á. H. Ragnarsdóttir & H. S. Björnsson (Eds.), *Drama in education: Exploring key research concepts and effective strategies* (pp. 93-108). Routledge.
- Ødegaard, M. (2003). Dramatic science. A critical review of drama in science education. *Studies in Science Education*, 39(1), 75-102.
- O'Neill, C. (2017). Seal wife—random observations. *NJ: Drama Australia Journal*, 41(1), 27-29.
- Österlind, E., Østern, A. L., & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective: A challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 42-56.
- O'Toole, J. (2022). Whose enlightened pedagogy? A historical mini-tour of the educating process of drama. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge companion to drama in education* (pp. 65-79). Routledge.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: Key conceptual features. *Sodobna Pedagogika*, 65(1), 46-61.
- Peleg, R., & Baram-Tsabari, A. (2011). Atom surprise: Using theatre in primary science education. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 508-524.
- Pew Research Center. (2016). *Mobile fact sheet*. <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/>.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton and Co., Inc.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Springer.
- Pink, D. (2005). *A whole new mind*. Penguin.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239-275.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2020). Applied theatre and education: We are not-yet.... *Canadian Theatre Review*, 181, 8-12.
- Prentki, T., & Preston, S. (Eds.). (2009). *The applied theatre reader* (p. 9). Routledge.
- Ragnarsdóttir, Á. H., & Björnsson, H. S. (Eds.). (2019). *Drama in Education: Exploring key research concepts and effective strategies*. Routledge.

- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. St. Martin's Press.
- Saldaña, J. (2010). Exploring the stigmatized child through theatre of the oppressed techniques. In P. Duffy & E. Vettraino (Eds.), *Youth and theatre of the oppressed* (pp. 45-62). Palgrave Macmillan.
- Saxton, J., & Miller, C. (2013). Drama, creating and imagining: Rendering the world newly strange. In M. Anderson & J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 111-124). Bloomsbury.
- Scaramuzzo, G. (2016). Aristotle's homo mimeticus as an educational paradigm for human coexistence. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 246-260.
- Schonmann, S. (2005). "Master versus servant": Contradictions in drama and theatre education. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 31-39.
- Skjoldager-Nielsen, D., & Skjoldager-Nielsen, K. (2018). Theatre, science, and the popular: Two contemporary examples from Scandinavia. *Nordic Theatre Studies*, 29(2), 137-161.
- Sørensen, M. C. (2019). Drama, inclusion and development of play competence in kindergarten. In Á. H. Ragnarsdóttir & H. S. Björnsson (Eds.), *Drama in Education: Exploring key research concepts and effective strategies* (pp. 163-178). Routledge.
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 9, 128-138.
- Spence, J. (2016). *Performative experience design*. Springer, Cham.
- Stathopoulou, C., Kotarinou, P., & Appelbaum, P. (2015). Ethnomathematical research and drama in education techniques: Developing a dialogue in a geometry class of 10th grade students. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 8(2), 105-135.
- Stevens, A. (2015). Putting the EI into drama: It's not as tricky as you might think. In C. Sharma (Ed.), *Drama and Theatre with Children: International perspectives* (pp. 13-23). Routledge.
- Stiggins, R. (2006). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. *EDGE: The Latest Information for the Education Practitioner*, 2(2), 1-19.

- Tabone, C. (2004). An evaluation assessment of "pop-up puppet theater": A project aimed at improving the oral presentation and writing skills of third graders. *Youth Theatre Journal*, 18(1), 164-177.
- Tabone, C., & Weltsek, G. J. (2019). A qualitative summative assessment for theater education. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 165-174.
- Tan, J. P. L., & McWilliam, E. (2009). From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225.
- Thorkelsdóttir, R. B. (2016). *Understanding drama teaching in compulsory education in Iceland: A micro-ethnographic study of the practices of two drama teachers* [Unpublished Doctoral dissertation]. Norwegian University of Science and Technology.
- Thorkelsdóttir, R. B., & Ragnarsdóttir, Á. H. (2019). Learning language through drama. In Á. H. Ragnarsdóttir & H. S. Björnsson (Eds.), *Drama in education: Exploring key research concepts and effective strategies* (pp. 5-21). Routledge.
- Tollafeld, K. A. (2011). Living history: Using drama in the social studies classroom. In J. K. Dowdy & S. Kaplan (Eds.), *Teaching drama in the classroom* (pp. 175-177). Brill Sense.
- Topping, K. J. (2013). Peers as a source of formative and summative assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 395-412). Sage Publications.
- Urian, D. (2011). Drama in education as a theatre repertoire. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 141-145). Brill Sense.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Villanueva Baselga, S., Marimon Garrido, O., & González Burón, H. (2020). Drama-based activities for STEM education: Encouraging scientific aspirations and debunking stereotypes in secondary school students in Spain and the UK. *Research In Science Education*, 52, 173-190.
- Vine, C. (1993). TIE and the theatre of the oppressed. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 123-142). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. Basic Books.

- Weber, S. (2017). *Drama pedagogy in intermediate German: Effects on anxiety*. German as a foreign language.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). Routledge.
- Wilson, M. (2006). *Rethinking rubrics in writing assessment*. NH: Heinemann.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD publishing.
- Winston, J. (2005). Between the aesthetic and the ethical: Analysing the tension at the heart of theatre in education. *Journal of Moral Education*, 34(3), 309-323.
- Zeng, C. (2019). An overview of current trends in drama education in the People's Republic of China. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(4), 472-477.