

**AMIKOR A DRÁMA ÉLMÉNY:
DRÁMAPEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT ÉS TIPIKUSAN
FEJLŐDŐ GYERMEKEK MAGYAR IRODALOM ÓRÁJÁN**

Szerzők:

Tóth Kinga
Andrássy György Katolikus Közgazdasági
Technikum, Gimnázium és Kollégium, Eger
(Magyarország)

Hegedűs Roland (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Levelező szerző e-mail címe:
hegedusroland1989@gmail.com

Lektorok:

Sebestyén Krisztina (PhD)
Nyíregyházi Egyetem (Magyarország)

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)
Gál Ferenc Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Tóth Kinga, Hegedűs Roland (2023): Amikor a dráma élmény: drámapedagógia alkalmazása tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek magyar irodalom óráján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 47-63. DOI [10.18458/KB.2023.2.47](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.47)

Absztrakt

A gyakorlatorientált óravezetés az enyhe értelmi fogyatékos gyermekeknél (megjegyzés: a gyógypedagógiában jelenleg párhuzamosan két megnevezést használnak az egyik vizsgált csoportra, ezért a tanulmányban felváltva, szinonimaként kerül használatra a régebbi - enyhe értelmi fogyatékos és az újabb - enyhe intellektuális képességzavar szakterminológia) kiemelten fontos, ezért a jelen tanulmányban megjelölt vizsgálat arra keresi a választ, hogy hogyan értékelnek a gyermekek egy olyan tanórát, amelyen drámai módszerekkel dolgoznak. Az összehasonlítás miatt három osztályban - egy különnevelő, egy integráló és egy többségi osztályban - történt az *Aiszóposz: Az egerek és a macskák* című mese feldolgozása a drámapedagógia módszereinek felhasználásával. A vizsgálat során kérdőíves adatfelvétel, valamint résztvevő megfigyelés történt. Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy a drámapedagógiai eszközökkel megtartott órákat a gyermekek mindhárom osztálytípusban jobbra értékelték.

Kulcsszavak: drámapedagógia, tanulásban akadályozott tanulók, magyar irodalom, általános iskola

Diszciplína: neveléstudomány, gyógypedagógia

Abstract

WHEN THE DRAMA IS EXPERIENCED: APPLICATION OF DRAMA PEDAGOGY IN THE HUNGARIAN LITERATURE CLASS OF MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND TYPICAL DEVELOPED STUDENTS

Practice-oriented teaching for children with mild intellectual disabilities are used interchangeably in the study, therefore the investigation presented in this study looks for the answer to how children evaluate a

lesson in which they work with dramatic methods. Due to the comparison, three classes - a special education class, an integrative class and a mainstream class - processed Aiszóposz: Mice and Cats using the methods of drama pedagogy. During the investigation, questionnaire data collection and participant observation were carried out. From the results, it can be concluded that the children in all three types of classes rated the lessons with drama pedagogical tools better.

Keywords: dramapedagogy, children with mild intellectual disability, Hungarian literature, primary school

Discipline: pedagogy, special educational needs

Bevezetés

„A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni, akarsz-e mindig, mindig játszani” – teszi fel a kérdést gyermekkori önmagának a XX. század magyar irodalmának egyik nagy lírikusa, Kosztolányi Dezső (1997, 194). A kérdés ma is örökérvényű az olyan pedagógusok számára, akik hisznek abban, hogy képesek befogadó iskolát teremteni, elfogadó tanulókat nevelni a megszokott tantermi környezet megváltoztatásával. A témaválasztás célja a drámával való oktatás új útjainak vizsgálata, mert a drámán keresztül együttesen tevékenykedő tanulói közösségeket hozhatók létre, amely lehetőséget nyújthat a nehezen beilleszkedő gyermekeknek is, hogy „megmutassák” magukat. A drámapedagógia alkalmas arra, hogy a tapasztalaton keresztül létrejövő tanulási folyamat célravezető, hatékony, élményszerű legyen minden diák számára. Ezzel az eszközzel ki lehet lépni az alá-fölé rendeltségi viszonyból, mert a hagyományos direkt irányítás ekkor háttérbe szorul, ami teret biztosít – az egyéni fejlesztési lehetőségeket is mérlegelve – a tanulók egyéni képességeinek megfigyelésére, valamint az átadni kívánt tudás és értékek egyénhez való igazítására.

A személyes bánásmód megvalósításához nélkülözhetetlen a drámapedagógia. A tanulmány célja annak bemutatása, hogy egy emberi problémákra érzékeny pedagógus a drámajáték eszközével korszerű tananyagot képes átadni, élményszerűvé tud

varázsolni egy-egy elolvasandó művet is. Ha a többségi iskolában tanítók képesek az együttneveléssel kapcsolatos nézeteinkről alkotott szemléletüket megváltoztatni, reformálni, akkor megfelelő az irány. Ugyanis elfogadást csak elfogadó közegben lehet tanulni, és ennek megteremtésére új utak keresésére van szükség. „Meg kell valósítani a minden tanuló számára hatékony iskola gyakorlatát, ahol az alapelv, hogy minden gyermek boldogságra és elfogadásra született” (Vojnitsné és Kókayné, 2008, 12.).

A frontális osztálymunka nem lehet mindig eredményes az olyan osztálycsoportban, ahol integráló nevelés folyik, vagy ahol enyhe intellektuális képességzavarral küzdő tanulókat oktatnak, akik napjainkban igen nagy számban integrált körülmények között tanulnak (Hegedűs 2023). A kutatás célja, hogy gyakorlati tapasztalatokon nyugvó információszerzés arról, hogy a már korábban is alkalmazott drámapedagógiai eszközök az atipikusan fejlődő gyermekeknél is jól működnek-e.

A drámapedagógia

A Kislexikon (2023) szerint a drámapedagógia művészetpedagógiai irányzat, amely a dráma és a színház eszközeit sajátos módon használja a nevelésben úgy, hogy játékokkal és gyakorlatokkal segíti a valóság átélését, valamint a csoport és az egyén fejlődését. Fontos célja, hogy aki aktívan részt vesz benne, az cselekvés közben ismerje meg a körülötte

lévő objektív és szociális világot, önmagát, saját személyiségét, felfedezze, megtapasztalja, el tudja helyezni benne önmagát, és könnyebben tudjon kapcsolatot teremteni. Fejlesztő hatása abban is rejlik, hogy aktív részvételt követel minden csoportban lévőtől, a résztvevők pedig ezen cselekvések során elképzelt körülmények között valószínűs érzelmeket élhetnek át (Marunák, 1991).

A dráma már évezredek óta fontos része az emberi kultúrának, művészi forma is, amely olyan feszültséggel teli emberi vagy társas helyzeteket hordoz, amelyek a cselekvésen keresztül ismertetik a kiváltó okokat majd a következményeket (Pinczésné, 2009). Jelentése is az, hogy tenni, cselekedni, ugyanakkor a pedagógus eszköze ahhoz, hogy különböző élethelyzetekbe állítsa a tanulóit, fejlesztve ezáltal a tapasztalat útján való tanulást (Trencsényi, 2008).

Van olyan felfogás, amely a drámapedagógiát a gyermeknevelés középpontjában álló humán tantárgyak egyikének tekinti, amivel a drámaoktatás a különböző tantárgyak közötti összekötőjévé válik, és segítségével könnyebben áthidalható az iskolán belüli, illetve az iskolán kívüli élet közötti nagyobb távolság (Bolton, 1996). Más szakemberek viszont olyan hatékony módszernek gondolják a drámajátékot, amely alkalmas a különbözőbb tantárgyak megközelítésére és a tudástartalmak közvetítésére. Egy másik koncepció az ember veleszületett dramatizáló képességét hangsúlyozza, amelynek alapjai a közösségben végzett munkára és az önkifejezésre törekvésben gyökereznek, valamint abban, hogy az ember az élőlények között feltehetőleg egyedülként képes „mintha”-szituációba helyeződni (Pinczésné, 2009).

A drámapedagógia angolszász eredetű, a brit gyermekszínházától indult a története. A játék a tanulás egy lehetséges formája, így a gyermeki színház is jelentős fejleszthetőséggel rendelkezik. Dorothy Heathcote dolgozta ki a ma is ismert drámaformák, technikák nagy százalékát, és álláspontja szerint a dráma, mint a tanítás, a tanterv

egészét átfogó megközelítésmódban jelenik meg, s a közös értelmezésre helyezte a hangsúlyt (idézi Neelands, 1994). Heathcote kiemelte a tanári szerepből lépést, a szerepbe bevonódás különböző szintjeit, a szerepbe segítést, valamint a drámai konvenciókat. A magyarországi drámapedagógia valamivel később indult el, a kezdetek az 1970-es évekre tehetőek, amikor a drámapedagógia elsősorban a gyermek- és diákszínház csoportok munkájában kapott helyet (idézi Pinczésné, 2009). Az idő előrehaladtával a drámapedagógia a személyiségközpontú reformpedagógiák egyike lett, amely érzéseket, élményeket örökít meg és dolgoz fel. Eszközeit a drámai játék személyiség- és kreatívfejlesztő momentumaira építi, ezen belül is a szituációs rögtönzésekre. A drámapedagógia fejleszt a kommunikációs készséget, segít csökkenteni a gyermekek társadalmi beilleszkedési zavarait, támogatja a konfliktusok megoldását, valamint a morális nehézségek közötti eligazodást. A drámapedagógia jellegzetessége, hogy a munka csoportban zajlik, legtöbbször közösségi jellegű, illetve célzatú, ezáltal törekszik a reális énkép kialakítására és az érzelmi élet gazdagítására általában helyzetgyakorlatok segítségével. Célja felszabadítani a kreatív energiákat, és olyan élményekhez juttatni a gyermeket, amelyekben megismeri a felfedezés, valamint a helyes döntés örömet, amik tenni akarássá sarkallnak (Pinczésné, 2009).

A drámapedagógiával akkor lehet hatékonyan jó irányt mutatni, nevelni, ha a pedagógus képes eltávolodni a frontális tanári szereptől. A jó drámapedagógus körbe ülteti a gyermekeket az osztályban, és megszünteti a hagyományos osztályszervezetet, ahol a tanuló mindig passzív helyzetben van. Átrendezi a katedrát, akár színpaddá is változtathatja egy-egy feladat kedvéért. Az alárendeltség helyett partneri viszonyt igyekszik kiépíteni a gyermekekkel, hogy a tanuló érzéseit, sajátos kifejezőeszközeit mind az egyén, mind a közösség szempontjából megfelelő módon tudja megmutatni (Debreczeni, 1994).

A mai napig kevés az a pedagógus, aki hajlandó felbontani a hagyományos óra rendjét, mert a dráma alapú foglalkozáson egységnyi idő alatt kevesebb ismeretet lehet megtanítani, mint a frontális osztálymunkával. Az érettségi követelmények is azt szorgalmazzák, hogy a pedagógusok „tanítsák meg” a tanyagot, majd kérjék azt számon, számokkal mérhető legyen a megszerzett tudás. Valóban egy-egy drámás óra felbonthatja a megszokott rendet, időigényesebb is lehet, mind a felkészülés, mind az átadni kívánt tananyag, emiatt sokan tartózkodnak ennek az eszköztárnak a használatától. A jól bevált, megszokott, hagyományos órától nehezen mernek a pedagógusok eltérni, ami napjaink diákjainak nem tud eléggé motiváló környezetet teremteni. Az utóbbi időben teret nyert integrációs oktatás is megkívánja a pedagógusoktól a megújulást. A drámapedagógia pozitívumai között meg kell említeni azt is, hogy a tanár számára jó eszköz lehet a kiegészítés ellen is, mert új kihívást jelenthet, az alkotás öröme. Bizonyos idő után a gyermekek is megszokják az „új rendet”, már várják, igénylik a másfajta tanórai munkát, amihez a tanórai szünetben ők maguk rendez(het)ik be az osztálytermet (Iványi-Szabó, 2021).

A drámajáték

A drámajáték olyan folyamatosan alakítható, játékos, egyéni és közösségi tevékenységforma, amely a „mintha”-szituációban valósul meg (például ez olyan, mintha, vagy úgy tesz, mintha). Ha egy szerepbe kerül a gyermek, máris színésedik a fantáziája, mert úgy kell tennie, mintha. A játék során szimbolikusan úgy kezelnek mindent, mintha az más lenne, mert például mondható az egy számológépre, hogy „az a telefon, vedd fel!” (Kovács és Bakosi, 2005). A drámai eszközök megjelenése az élménypedagógiához is kapcsolható, mert a gyermekek játékos tevékenységek által sajátítanak el ismereteket, és fontos, hogy ezek során a gyermek kreativitása is fejlődik (Mező,

2015b). A kreativitás a gyermekben meglévő lehetőség, amelyet a környezete már óvodás korban is kibontakoztathat (Mező, 2015a, Sebestyén, Nagy és Szabó 2020). Mivel a játék közös, a gyermek találkozik a többi részt vevő érzelmeivel, megtanulhatja, hogy mások hogyan reagálnak, és hogy meg lehet bennük bízni. Emiatt személyiségfejlesztő, közösségi hovatartozást erősítő és kommunikációs készséget – a kommunikáció során saját érzéseit is képes a gyermek szabályozni, mert nem biztos, hogy azonnal van lehetősége reagálni, vagy nem biztos, hogy volt hasonló helyzettel tapasztalata – alakító ereje van. A hosszabb távú drámajáték eredménye lehet egy ünnepi előadás, színdarab is, ezért a drámaóra a színházértést is segítő tevékenység, nemcsak a magyaróra feladata színházértő és kedvelő gyermeket nevelni (Bancsi és Mező, 2020). A drámaórán fontos ráirányítani a figyelmet az előadott alkotásra, továbbá kiemelendő az értéktelítő tevékenység is, mert odafigyel az egyénre, a tanulócsoporthoz felmerülő problémákra (például: Te hogyan éreznéd magad, ha az történe vele, hogy...?) (Móka, 1991). Azok a tevékenységek is idetartoznak, amelyek ennek befogadására és az ebben való megnyilvánulásra készítik fel bennünket. A személyiségformálás eszköze azonban nemcsak a drámajáték lehet, hanem az a színi tevékenység is, amely során a drámapedagógus (ebben az esetben rendező) a színjátszókat felkészíti a darab közönség előtt való bemutatására. A felkészülést, a bemutatókat, valamint az előadást követően az egyén a tapasztaltakat úgy hasznosítja, hogy a résztvevők harmonikus és sokoldalú vagy speciális fejlesztését eredményezze, s ezáltal önismerten alapuló önképzésre sarkallja őket. A drámapedagógia célja a személyiség minden részének – az értelem, az érzékelés, az emlékezet, a figyelem, a fizikum, a jellem – fejlesztése úgy, hogy az az egyént alkalmassá tegye az élete során az interakcióban való eligazodásra és ezek dinamikus megélésére. Tehát a drámának két feladata is van: esztétikai és pedagógiai (Móka, 1992).

A drámajátékban a szereplő cselekvőként és közreműködőként, képzeletben, illetve tevékenyen él meg élethelyzeteket. A drámajáték során a játékosok egymást váratlan helyzetek elé állítják, ezáltal spontán reakciókra készítetik a másikat. A rendszeres játéktevékenység így gyakorlótérre változik, és viselkedési biztonságot nyújt. Előbb-utóbb kialakul a résztvevőkben az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről próbálják megfigyelni, ami által helyzeti-viselkedési önismerethez jutnak. Az önismeret egyrészt lehetővé teszi az életszemléletbeli, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekciót, másrészt ez jelenti az első lépést mások megismeréséhez. A folyamat során a résztvevők kapcsolatot és kölcsönhatást létesítenek másokkal, majd beleképzelik magukat az ő problémáikba. Át tudják élni a többiek helyzetét a szerepbe lépéssel, amit visszatükröznek magatartásukkal, és megtanulnak úgy reagálni a saját viselkedésükre, ahogy azt mások teszik. A kommunikációs és a nem verbális kommunikációs gyakorlatok révén pedig kifejezőbbé válnak a közlések, az időben és térben magabiztosabban mozgó drámajátékosok artikuláltabban beszélnek, pontosabban és finomabban fogalmaznak, hatékonyabban kommunikálnak, és jobban helyezethez illően választanak kommunikációs stratégiákat (Pinczésné, 2009).

A dramatikus tevékenységformákat korábban Gavin Bolton (1996) modellje alapján osztályozták, amely ma is a legelfogadottabb. Bolton megkülönböztet úgynevezett „A” típusú drámai gyakorlatokat, és „B” típusú dramatikus játékokat, valamint az „A” és „B” kettősét, a „D” típusú drámát. Magyarországon inkább a tanítási dráma elnevezés terjedt el, ahol a játék egyszerű, a folyamata sajátos, személyiségpszichológiai, neveléslélektani és módszertani képzettséget feltételez, ami miatt még mindig nagyon ritkán alkalmazzák a pedagógusok a hétköznapi gyakorlatban. Azért is vannak többségben az előadást előnyben részesítő pedagógusok, mert nagy az elvárás az óvodai, iskolai ünnepekre való műsorkészítés iránt, de a szocializációs

funkció és a tényleges személyiségformáló hatása miatt a többi tevékenységformát tartjuk fontosabbnak. A pedagógusok egyik csoportja tehát a rövidtávú, közvetlen tapasztalatszerzést preferálja, és a lezártágra törekszik, amely által a tevékenység könnyen megismételhető annyiszor amennyiszer igény van rá. A másik típusban a pedagógusok nem fókuszálnak az időre, középpontban pedig az a téma áll, ami a közösséget érdekli és érinti (Pinczésné, 2009).

A dráma használata az atipikusan fejlődő gyermekek esetében

A XXI. században hálózati társadalomban élünk, dolgozunk és tanulunk, az együttműködés kulcsfontosságú, ebből fakadóan célszerű olyan tanulási helyzeteket teremteni, színtereket létrehozni, valamint célokat kitűzni, ami épít erre. Az együttműködésen alapuló tanulást hatékony oktatási módszernek tartják mind a hagyományos tanítás-tanulásban, mind a távoktatásban. A közös tanulás koncepciója szerint a tanulásban résztvevők együtt, közösen oldanak meg feladatokat és vesznek részt alkotási helyzetekben. A drámaóra éppen ehhez a koncepcióhoz illeszkedik, mert ekkor a gyermekek párokban, csoportokban dolgoznak együtt. A közös tanulás megfelelő óratervezés mellett előnyös lehet a nehezen tanulóknak, mert segítheti például az eltérő háttérrel rendelkező tanulók számára is álláspontjuk megosztását, illetve kölcsönös cseréjét, valamint fejleszti a döntéshozatalt, az értékelést, a segítő és a kritikus gondolkodást (Molnár és Pintér, 2018). Ha egy gyermeknek valamilyen tanulási zavara van, akkor többnyire valamilyen terápiára van szüksége. Esetükben gyakrabban fordulnak elő kötődési nehézségek, hiányoznak az elemi érzelmi odafordulások a másik emberhez, nem ismerik az együttműködés formáit, nem alakult ki a tolerancia, az empátia. A dráma ebben az esetben is hatékony segítség lehet, például akkor, ha csak a frontális munkában nehezített a tanulás a tanuló számára. A

drámát érdemes úgy megtervezni, hogy segítse őket sajátos helyzetükben. Ha lehetőség van rá, akkor egyéni igényeket is figyelembe kell venni, mint például szeret szerepelni, vagy vágya rá, de nincs lehetősége és így tovább (Szauder, 2001).

Amíg néhány sajátos nevelési igényű gyermek számára előnyös lehet a drámai megközelítés, nem szabad azt feltételezni, hogy mindannyiuknak ez az egyetlen járható út a tanulásban. Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók esetében a játék és a dráma ritkán használható. Ennél a különleges gyermekcsoportnál ugyanis gyakran a képzelet és a vágy hiánya áll a háttérben, így a drámaiság kiszámíthatatlansága nehezebben bizonyulhat számukra (Szauder, 2001).

A drámaterápia, mint fizioterápia elősegítheti a pozitív társadalmi értékeket, mint például egy csoporthoz tartozás érzését. Az ilyen érzések különösen fontosak lehetnek a tanulási zavarral küzdőknek, mert a sajátos szükségleteik miatt számos esetben kizárják őket bizonyos társadalmi helyzetekből, amelyeket mások például természetesnek vesznek. A drámás szerepjáték alkalmas az empátia és a szociális magatartás fejlesztésére, mert a gyermekek nagyon kedvelik a megszemélyesítő, megelevenítő, dramatizáló cselekvésközpontú tevékenységeket. A dramatizáláskor lehetőség van több szerep és funkció kipróbálására, amely során fontos a játékszituáció megbeszélése és a szerepek minél életszerűbb alakítása (Némethné, 2008, Kovács, 2021).

A dráma és a sajátos nevelési igényűekkel (SNI) foglalkozó kutatások száma korlátozott, azt viszont korábbi vizsgálatokból felszínre került, hogy a tanulásban akadályozottak körében a játék sokkal gyakrabban alkalmazott módszer, mint a többségi gyermekeknél (Bánki és Hegedűs, 2021). A tanároknak előítéletei lehetnek a dráma fogyatékosággal élőknel történő használatával kapcsolatban, mert kevés ismerettel rendelkeznek ezzel kapcsolatban.

„Az értelmi fogyatékosoknál az agy morfológiai és funkcionális defektusa adott, s ezzel személyi-

ségük egésze eltér az épekétől, jelen állapotában és fejlődésében is. Még akkor is, ha csak egyetlen morfológiai defektus a kiváltó ok. Egy okból több okozatra, az okozatokból több, vagy csak egy okra következtethetünk. Így igen változatos személyiségformációk jöhetnek létre” (Móka, 1992, 89.). Az értelmi fogyatékosággal élők a „mintha”-szituációt is sajátosan élik meg, ezért számolni kell azzal, hogy nem mindig az elvárt módon reagálnak. Attól függően szükséges megválasztani a számukra megfelelő drámás módszert, hogy milyen mértékű az észlelési és értelmi képességük sérülése. Az is előfordulhat, hogy az emlékezet terén jelentkező nehézségek miatt nehezebben idéznek vissza információkat, és a szimbólumok értelmezésénél is az egyszerűségekre kell törekedni esetükben. Előfordulhat, hogy ezeknek a gyermekeknek a mozgása lassúbb, a motoros készségeik változóak, nem biztos, hogy akkor és úgy lépnek ki vagy be egy szerepbe, ahogy azt várnánk. Zalay (2008) szerint mégse féljünk alkalmazni a dramatikus eszközöket esetükben, mert a drámajátékok, a színi tevékenységek színes, sokoldalú személyiségformáló eszközök, amelyek alkalmazása önmagában is garantálja, hogy jó irányba mozdítja el az egymáshoz való viszonyokat és az énképet. Ugyanakkor nemcsak a személyiségfejlesztésben betöltött szerepe kiemelkedő a drámapedagógiának, de a közösség-lélektani vonatkozása is figyelemre méltó. Kutatások szerint a drámapedagógiai módszereket nemcsak a pedagógiai irányzatok használják fel, hanem pszichológiai és lélektani kutatások is, valamint terápiás céllal való alkalmazása is jelentős.

A drámapedagógia alkalmazására vonatkozóan nincs hivatalos szabályozás, ahogyan arra sem, hogy kik és mikor használhatják ezt a módszert, illetve, hogy csak tipikusan vagy atipikusan fejlődő tanulók esetében alkalmazható-e. A különböző drámajátéktípusok azonban utalnak felhasználási célokra, területekre, valamint egyaránt alkalmazható gyermekek és felnőttek, épek és fogyatékosok körében, tanórán belül vagy kívül, egyszer vagy

többször, közönség előtt, vagy csak saját magunk szórakoztatására.

Természetesen a drámajátékok játszása során tudástartalmak is közvetíthetők, ami jóval tágabb az egyes tantárgy tudástartalmánál, így több tantárgyat is magába foglalhat. A drámapedagógia nem a tudás passzív befogadására épít, hanem az élményalapú tudásra, ezért multifunkcionálisan alkalmazható. A drámapedagógia kérdéseket, problémahelyzeteket vet föl, amelyekre a közös drámajátékban van a válasz, amit a pedagógussal együtt keresnek meg a gyermekek. A dráma, mint pedagógia a művészi tevékenységnek az információszerzés folyamatába történő bekapcsolásával olyan helyzeteket teremt, amik túlmutatnak az ismeretek, tudáselemek közvetítésén. Ezeknek köszönhetően az evidensnek tűnő irodalomórakon kívül alkalmazhatók történelmi korok, társadalmi formációk, gazdaságföldrajzi jelenségek, biokémiai folyamatok, matematikai és nyelvi összefüggések stb. tárgyalásakor is, ezáltal lehetővé téve több tantárgy összekapcsolását is (Pinczésné, 2009).

A drámai munka

A drámai munka lehet rövidtávú (amikor egy-egy drámai eszközt alkalmaznak a tanórán), valamint hosszútávú, amely nagyobb felkészülést igényel. A nagyobb szabású drámai munka során újrajátszási, illetve reflexiós fázisok váltják egymást, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy képessége és tudása változatos módjait mutassa meg. A kreativitás, a kreatív gondolkodás szempontjából mindkét munkaforma nagy odaadást követel. Míg az előbbi inkább tanórai tevékenységként valósul meg, addig a hosszútávú drámai munka során a mindennapok keretei szélesednek, az osztálytermi tevékenység bővül. Ilyen például egy produkció színpadra állítása, ami már projektmunka, és nagyon időigényes, gyakran több hétig vagy hónapokig is elhúzódik. Itt fontos feladat a motiváció megtartása, mert szinte csak tanórán kívüli tevékenység-

ként valósítható meg. A próbák és egy darab színpadra állítása során a résztvevők hosszú, de maradandó tanulási tapasztalatot nyernek a nyelvükről, az irodalomról a személyes fejlődésükhöz hozzájáruló jelentős meglátásokkal (Iványi-Szabó, 2021). Ez a módszer érdekesebbé, mélyebbé teheti akár egy műalkotás – legyen az irodalmi, zenei vagy képzőművészeti – megértését, feldolgozását, de akár az összes többi tantárgy tanítása is történhet drámán keresztül. Ezenkívül bármely tantárgyban felmerülő probléma megközelítése, vizsgálata történhet a drámapedagógia alkalmazásával. Amíg egy mű elolvasása során a képzelet mozgósítására kerül sor, és fejben jön létre a történet, addig a képzelet szerepe a dráma esetében is jelentős, de mégis van konkrét helyszíne, ideje, környezete. A dráma lelassítja a történeteket, a képzelet és valóság határán mozog (Iványi-Szabó, 2021).

Az esztétikai tudás, amely drámapedagógiával megszerezhető, személyes, új betekintést és struktúrát kínál a megértéshez, illetve az értékeléshez. A fiatalok például ilyen módon könnyebben, életszerűbben tanulhatnak a fogyatékosságról a drama-irodalom olyan művei segítségével, amelyekkel az iskolai tantervben vagy a színházban találkozhatnak, mint például Arany János balladáit, az Ágnes asszonyt; Shakespeare szinte valamennyi tragédiáját. Ezekben a művekben olyan emberek kapnak szerepet, akiknek a megértéséhez különösen érzékenynek kell lenni. Ha ezeket a műveket drámai eszközökkel közelítjük meg, lehetővé tesszük, hogy sok újat befogadjunk, módszereket adjunk, amelyeket később újra elővehetünk egy másik mű feldolgozásakor. Valahol ez az esztétikai tudás, amely megengedi a kétértelműséget, a hiányosságot, az ellentmondást és összetettséget, és eszközt ad a kifejezésre (Körömi, 2015).

A dramatizálás másik nagyon fontos eleme a valóságos és lehetséges szituációk eljátszása a „mintha”-játékokban, mert minden élethelyzet bemutatható segítségével. Így az atipikusan fejlődő gyermekek olyan szituációkban is résztvehetnek,

amelyekből rendszerint kimaradnak az életben. Itt viszont lehetőség van a viselkedésük megfigyelésére, továbbá ők is kipróbálhatják magukat például olyan helyzetben, amelyet inkább kerülnek, vagy amit szívesen kipróbálnának, de máskor nincs rá lehetőség. Gyakran elég, ha már feladatot kap a gyermek, és aktív szereplőjévé válik az órai eseményeknek (Vojnitsné és Kókayné, 2008). A drámajátékban az egyén próbára teheti saját magát, és új, színesebb személyiségjegyekkel távozhat. A drámapedagógia célja „a személyiség minden komponensének – az értelem, az érzékelés, az emlékezet, a figyelem, a fizikum, a jellem stb. – egyértelmű fejlesztése olyan irányba, hogy az az egyént alkalmassá tegye az élete során tapasztalt interakcióban való eligazodásra, és annak dinamikus megélésére” (Móka, 1992, 88).

A kutatás

A kutatásban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy különböző struktúrájú tanulói csoportokban – ez esetben többségi iskolában, majd integrált osztályban, valamint speciális (különnevelő) intézményben tanulók számára – milyen előnyökkel járhat a drámafoglalkozás tartása. A kutatásban azt feltételeztük, hogy eltérés fog mutatkozni a motivációban, az érdeklődésben és a bevonhatóságban. Kutatásunk során a következő hipotézisek érvényességének vizsgálatát végeztük el:

1. A gyermekek mindhárom csoportban jobbnak értékelik a drámapedagógiai módszerrel megtartott órát, mint a frontálisat.
2. A drámapedagógiai módszerrel megtartott órákon a gyermekek olyan módszerekkel találkoztak, amiket korábban nem használtak.
3. A gyermekek mindhárom csoportban jobban érezték magukat a drámapedagógiai módszerrel megtartott órán, mint a frontálison.
4. A drámapedagógiai módszerrel megtartott órák a tanulásban akadályozott gyermekeknek is megfelelőek.

A kutatás módszere, eszköze, körülményei

A vizsgált tanulói csoportok: 5. osztályos, általános iskolás diákok. Az első intézmény egy vármegyesszékhelyen található EGYMI, ahol hat enyhe értelmi fogyatékos (volt olyan is, akinél több fogyatékoság együttesen jelent meg) tanuló vett részt az órán. A második, városi intézményből két osztály vett részt a vizsgáltban. Az egyik osztály lett az integráltan tanulók csoportja, mert a 13 tanuló között volt enyhe értelmi fogyatékossgal élő tanuló is, míg a másik osztályban csak 12 fő többségi tanuló járt. Minden órát magunk tartottunk meg úgy, hogy a tanulók magyartanára is bent volt a teremben, mint megfigyelő. A vizsgálat első részében hospitálást végeztünk a tanulócsoporthoz, ahol a gyermekeket ugyanazon szempontok szerint figyeltük meg, melynek során kitértünk a csoport dinamikájára, a páros feladatokra és arra, hogyan működnek együtt. A különnevelő osztályban az enyhe intellektuális képességzavarral küzdő tanulók még sosem dolgoztak párban tanórán, valamint dramatikus módszerrel tartott órán sem vettek részt, míg a többi, kutatásban résztvevő diák igen. A hospitálást követően osztályoknak/csoportoknak megfelelően óraterveket készítettünk, amelyeket megvalósítottunk az osztályokban.

A vizsgálatnak konkrétan két része volt, az egyik a résztvevő megfigyelés módszere a megtartott órákon, valamint kvantitatív kérdőív kikerdezés a gyermekek körében az órákat követően. Összesen hat óratervet készítettünk: egy drámai eszközökkel kísért és egy normál, főként frontális magyarázó óratervét, amelyeket a három csoportra szabtuk.

A kérdőívben az első kérdéscsoport az órára vonatkozott, a második pedig a diákok érzéseire az órán és az órával kapcsolatban. A kérdések zártak voltak az utolsó kivételével, ami önálló vélemény kifejtésére volt alkalmas. A 27 kérdésből 10 kérdés eldöntendő volt, mert igen, nemmel lehetett válaszolni, míg voltak olyanok, amelyeket 1-5-ig terjedő skálán kellett értékelni. Törekedtünk arra, hogy egyszerűen, a gyermekek számára érthető módon

fogalmazzuk meg a kérdéseket, és könnyen, gyorsan megválaszolhatók legyenek, igazodva a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A skálán mért adatokat átlagoltuk, és összevetettük a drámai módszerekkel (D) megtartott órák átlagát a hagyományos módszerekkel (H) megtartott óráéval, valamint harmadik szempontként bevontuk az osztály típusát (szegregált, integrált, többségi). Az eldöntendő kérdéseknél az esetszámok számát jelenítettük meg az ábrákon. A vizsgálatban csak olyan gyermekek vettek részt, akiknek szüleivel beleegyező nyilatkozatot töltöttünk ki a kutatásaitikai követelményeknek megfelelően.

Az eredmények ismertetése előtt fontos röviden a kutatás korlátait is felvázolni. Egyrésztől kis elemszámú csoportokban zajlott a kutatás, így az eredmények általános következtetések levonására nem alkalmasak, csak a vizsgálati mintánkra igazak. Másrésztől hiába igyekeztük az életkornak és intellektuális képességnek megfelelően összeállítani a kérdőívet, mégsem találtunk jelentős különbséget a válaszok között, amely mögött az is húzódnak, hogy a gyermekeknek tetszett az új személy jelenléte.

Az elkészített óratervek bemutatása és megvalósulásuk

Az óraterveket ugyanahhoz a meséhez készítettük el (Aiszóposz: Az egerek és a macskák), ami során fontos szempont volt, hogy mielőtt a mesét a magyarórán elolvassuk, élményszerű pedagógia módszerekkel feldolgozzuk azt a drámaórán. Az első feladatok egyike volt, hogy különböző állatok bőrébe bújhattak a tanulók. Aki nem tudott úgy tenni, mint a színes kártyán szereplő állat, ő segítő kérdéseket kapott, például: Milyen színű? Mit eszik?

A szegregált osztály drámapedagógiai óratervében a mese továbbadása kimaradt, mert autizmus spektrumzavarral küzdő gyermek is tanul abban a csoportban, aki nem tudott volna ebben részt venni. Az óra során a gyermekek a szerepjáték

kellékeit szívesen felpróbálták. Az első órát az EGYMI-ben tartottuk meg, ahol az enyhe értelmi fogyatékos gyermekekkel dolgoztunk együtt. A terembe belépve nagyon barátságos környezet fogadott, projektor, kétféle tábla, egyszemélyes, de mozdítható padok, virágok, dekoráció. Három lány és három fiú volt jelen az órán, akiket az osztályfőnökük felkészített, hogy fogunk hozzájuk menni órát tartani.

Fontos volt, hogy a gyermekek előzetesen ismerjenek, mert így szabadabban részt vehettek az órán. Az egyik fiú már az első öt percben jelezte, hogy ő nem jön ki a táblához, nem fog felvenni semmilyen jelmezt. Utólag azonban elmondható, hogy ennek figyelemfelhívó szerepe volt, mert mindenben partner volt. Az óratervben szereplő valamennyi feladatot meg tudtuk oldani kissé leegyszerűsítve a gyermekek haladási ütemének megfelelően. A gyermekek ügyesen dolgoztak csoportban, párban is, habár kiderült, korábban még nem próbálta senki velük ez utóbbi munkaformát. Az érdeklődésüket végig fent lehetett tartani. Az egyik lány, aki az osztály egyetlen más anyanyelvű gyermeke, szintén be tudott csatlakozni, mert a színes képeket ő is megértette. A rájuk szabott drámai eszközzel kísért óraterv feladatai közül leginkább az „állatok bőrébe bújás” tetszett a gyermekeknek. A feladat során észrevehető volt, hogy elfelejtik, mi volt a kártyán, mert többször ránéztek (ennek oka lehet az enyhe értelmi fogyatékosokra jellemző kisebb terjedelmű memória is).

A szegregált osztályban megtartott hagyományos magyaróra feladatai közül a párosítást kedvelték. A színes képek mindannyiuk figyelmét felkeltették, rendezgették, hangosan kimondták az állatok neveit. Sok dicsérettel, pozitív megerősítéssel nagyon motiválhatók voltak. Minden esetben ugyanazt, Aiszóposz Az egerek és a macskák című állatmeséjét dolgoztuk fel, ahol a nagyképzésen, mint negatív tulajdonságon volt a hangsúly. Az enyhe intellektuális képességzavarral küzdő gyermekek ugyanabból a könyvből tanulnak, mint a

tipikusan fejlődő társaik, így velük is feldolgoztuk a mese megértését segítő kérdéseket a tankönyvből. Nem jutottunk a végére, sok segítséget igényeltek a megoldáshoz, valamint a nagyképűsége sem tudtak fókuszálni. Ugyanakkor a drámai módszerekkel megtartott órát össze tudták kötni a hagyományos magyaróra anyagával. Ahogy korábban kiségekként elbújtak, úgy azt felismerték a mese során is, hogy hasonló szituációról van szó. A mese szavai közül számukra több olyan is akadt, amelyeket meg kellett magyarázni. Ilyenkor nehezen tudták kívárni a tanári magyarázatot, közbe szerettek volna szólni. Úgy tűnt, mintha csak szerepelni kívántak volna, és valójában tudták a szó jelentését, de feltétlenül meg akartak szólalni.

Az integrált osztály drámapedagógiai módszeres óratervében arra figyeltünk, hogy a páros feladatban olyan egyszerű információkat dolgozzanak fel, amiben sikerélményük lesz, és megfelelő legyen számukra egymás magyarázata is. Az első feladatok egyike az volt, hogy a feldolgozni kívánt mesét a saját szavainkkal elmondtunk, majd ezt kellett tovább adni. Nagyon jó kommunikációs gyakorlat volt, de a történet végére, bármennyire is koncentráltak, egy fél mondat maradt csupán. A feladat elvégzése során észrevehető volt, hogy nehéz számukra elvonatkoztatni, asszociálni, mert több idő telt el azzal, hogy rávezzem őket arra, hogyan működik a szóbeszéd terjedése, melyek lehetnek a negatívumai. Ekkor egyszerű, hétköznapi példával kellett elmondani, hogy miért lehet nagyon bántó egy-egy szóbeszéd. Észrevehető volt a „húha”-élmény, ami a szaktanárral való óramegbeszélés során arra sarkallta őt is, hogy máskor is kipróbálja velük a drámapedagógia módszereit.

A játékszabályok megbeszélésénél is akadályba ütköztünk. Nagy eltérés mutatkozott abban, hogy ki, mennyire gyorsan értette meg a szabályt, ezért kevesebb idő jutott erre a feladatra, mint terveztük, de a lényegkiemelés nem maradt el, átértékelték a feladat jelentőségét. Volt lehetőség megbeszélni az empátia fogalmát. A hagyományos magyaróránál

hasonlóképp, párban szerettek leginkább dolgozni, ami során felfigyeltünk rá, hogy néhány tanuló sokkal aktívabb a többenél. Megtudtuk, hogy olyan diákokról van szó, akik minden órán aktívan szerepelnek és jó képességűek. A mese elolvasása könnyen ment, és a megértésével sem volt gond, így jutott elég idő arra is, hogy a nagyképűséget, mint negatív jellemvonást, bemutassuk. Jó lett volna, ha több órában is találkozhatunk, mert akkor a háttérbe húzódó tanulók is jobban meg tudták volna mutatni magukat, mivel a kérdőívben többen jelölték, hogy meg akartak szólalni, de nem került sor mindannyiukra.

A többségi osztály óratervében több állattípus jelent meg, bíztunk benne, hogy több feladatot meg tudnak oldani ugyanannyi idő alatt. A tantermet teljesen át kellett alakítani a drámás feladatokhoz, amely során látható volt, hogy nem idegen számukra a környezet átrendezése. Az egyik esetben minden tanuló kisegérré változott, kivétel, aki a macska képet húzta az első feladatban. Ekkor a macska egy nagyon lassú tempóban üldözte az egereket, s amikor valaki fenyegetve érezte magát, kimondta egy tőle távolabb lévő egér nevét, és a macskának arra kellett fordulni, oda kellett indulnia, így a kisegér megmenekült. Kétszer is el tudtuk ezt a feladatot játszani, mert annyira megtetszett a csoportnak, valamint azért is, mert könnyen, gyorsan átlátták a szabályt, míg ugyanezt a feladatot korábban nehezebben tudtuk az integrált csoporttal elvégezni. A szegregált osztály terme és a közösség sem volt megfelelő arra, hogy velük ezt a játékot ilyen szabályok mellett játsszuk, így azt leegyszerűsítettük számukra is élvezetessé. Itt is kisegérré változtak a gyermekek, de a macska szerepére a legügyesebb tanulót választottuk ki. Ezt a korábbi óralátogatások alkalmával figyeltük meg, hogy ki lehet a legalkalmasabb a szerepre. Az kapta a macskás kártyát, aki nagyon aktív volt, bátran szerepelt más órákon is. Láthattuk, hogy egyébként is jó irányba tereli a társaikat, meghatározó személyiség a csoportban. A feladatban azonban az állatok képeinek

kiválasztásakor ez a szándékosság a gyermekeknek nem tűnt fel, látszólag mindenki véletlenszerűen kapott állatos kártyát.

A hagyományos és a drámai eszközökkel tűzdelt órák között a legélesebb különbség akkor érződött, amikor a magyarórán elővettük a tankönyvet, és elolvastuk együtt a mesét. Akkor, ott először nyilvánultak meg a tanulásbeli, tudásbeli, olvasásbeli különbségek. Szemmel látható volt, ki az, aki szeretne hangosan olvasni, ki az, aki nem (szemkontaktust azonnal megszüntette), így nehéz feladat volt kiválasztani, hogy ki olvasson a szövegből. A hospitálás során tapasztaltuk, hogy egy lány nem szerepelt a hospitált órán, itt viszont jelentkezett hangosan olvasni. Számunkra is jó érzés volt, hogy megnyilvánult, ezért dicséretben részesült, hogy pozitívan megerősítsük ezt a vállalkozói magatartást. Bízhatunk abban, hogy máskor is előnyre lesz a pozitív megerősítés. Míg a drámapedagógiai órán fel kellett állniuk a feladatokhoz, megmozgattuk őket, folyamatosan kellett a szemkontaktust tartani, addig a hagyományos órán a helyükön ültek a padban.

Minden csoportnál mindkét óra esetében lezáró kérdéssel ért véget az óra, ahol a nagyképűségről, mint negatív emberi tulajdonságról tudtunk beszélni. Figyeltük az időt, hogy mindenki, aki el akarta mondani a gondolatait a negatív tulajdonsággal kapcsolatban, az megtehesse. A szegregált csoportban rendszerint ugyanaz a két tanuló szólalt fel a legtöbbit, őket párszor türelemre kellett inteni, hogy a háttérbe húzódók is elmondhassák gondolataikat. Időt kellett szánni arra, hogy megtudják a bátorítanabbak, a halkszavúbbak is fogalmazni a véleményüket. Az arcjátékukból észre kellett vennünk, hogy szeretnének megszólalni, de szükségük volt bátorításra a belekezdéshez. Az integráltan tanulók közül az egyik diák szinte túlságosan is a középpontba szeretett volna kerülni, itt is nagyon óvatosan, körültekintően kellett visszaterelni a figyelmét oda, ahol épp tartott az óra menete. A többségi osztályban több „osztály

bohóca” tanuló is megmutatkozott, de ők könnyebben a voltak a feladatban tarthatók. Így fordulhatott elő az, hogy egy-egy diák többször is lehetett macska a drámajátékban. A közösséget figyelve, majdnem mindenki volt üldöző és üldözött szerepben, de nagyon figyelni kellett, mert azt észre kellett venni, ha valaki már ki szeretne lépni egy szerepből, de nem sikerült neki. Őt, mint egy jó játékbíró, meg kellett menteni egy-egy fél mondattal, például: „Úgy látom, hogy XY már nagyon ügyesen elmacskásodott!”

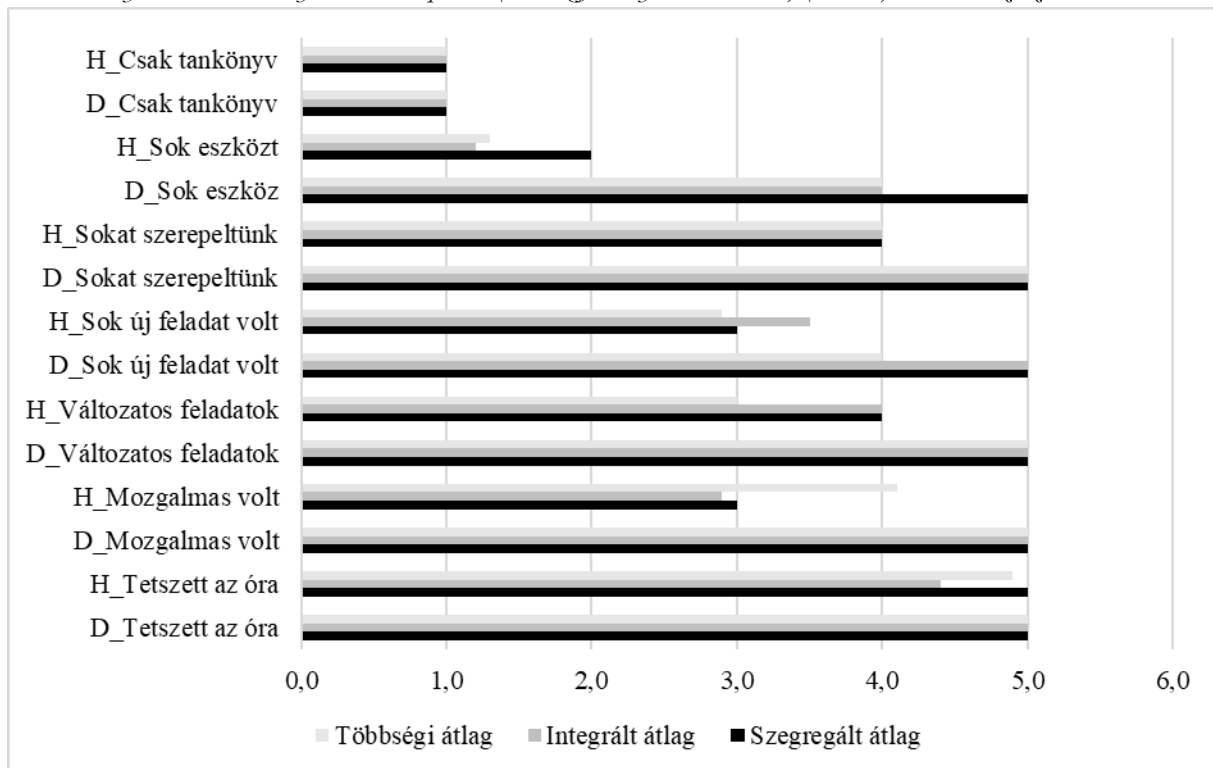
Az órákhoz szükséges eszközöket előzetesen színesben kinyomtattuk, lamináltuk, hogy minden tanuló épségben kapja majd meg, és többször is felhasználhatóak legyenek. Törekedtünk arra, hogy élénk színű képeket használjunk, amelyekkel szívesen dolgoznak majd a gyermekek. A jelmezek esetében az egyszerűsége volt a hangsúly, ezért használtunk olyat, mint például macsakafül hajráf, bajsusz, farkinca.

Az órák értékelése a kérdőív alapján

A következőekben a kérdőíves vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be. A kérdőívet minden gyermekcsoport kétszer töltötte ki, egyszer a drámapedagógiával kísért óra után, egyszer pedig a frontális magyaróra után, s ezeknek a kérdéseknek az eredményeit összevetve mutatjuk be. A gyermekek kivétel nélkül azt gondolták, hogy mozgalmas, izgalmas óra volt a drámai eszközökkel kísért, míg a frontális magyaróra már nem kapott mindenkitől ötös értékelést, de a legrosszabb értékelést sem. Azt gondoljuk, ez azért lehet, mert nem a megszokott tanár tartotta, nem is mertek rossz pontszámot adni, annak ellenére, hogy tudták, nem jár semmilyen következménnyel a pontozás.

A gyermekek véleménye a két órátípusról a következően alakult (1. ábra): mindkét esetben csak tankönyvet használták állítások 1-es átlagot érték el (itt meg kell jegyezni, lehetséges, hogy rossz volt a kérdésfeltevésünk), viszont kiugró különbség

1. ábra Gyermek véleménye a két órátípusról (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



figyelhető meg az eszközhasználat területén, mert a hagyományos óra keretein belül az átlagok alacsonyak (1,3, 1,2, 2,0) voltak, addig a drámaórán az eszközhasználat magasnak tekinthető (4,0 4,0, 5,0). A hagyományos órán a gyermekek 4,0-ra értékelték azt, hogy szerepeltek, szemben a drámás óra 5,0 átlagával. A hagyományos tanórán a feladatok kisebb részben nyújtottak újdonságot (2,9 3,5 3,0), a drámaórán viszont sok feladat volt újdonság (4,0 5,0 5,0) a tanulók számára. A hagyományos tanórán a feladatok közepes mértékben voltak változatosak (3,0 4,0 4,0), s közel ugyanekkora mértékben tartották mozgalmasnak a tanórát a diákok (4,1 2,9 3,0), míg ezzel szemben a drámás óra mind a mozgalmasságában, mind a feladatok változosságában 5,0 értékelést kapott. Összességében a diákoknak tetszett a hagyományos (4,9 4,4 5,0)

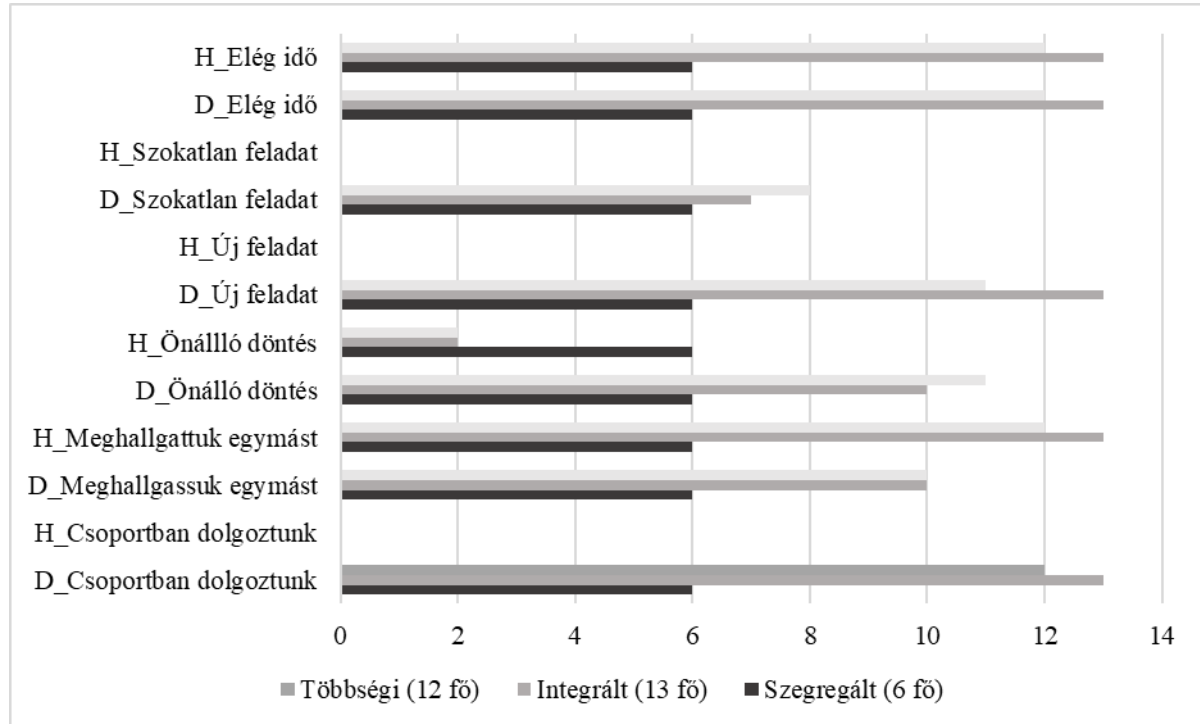
magyaróra is, de a drámás óra még jobban, mert mindhárom csoportban 5,0-ra értékelték. A legtöbb esetben a szegregált osztályban tanulók magasabbra értékelték az órákat, ami alól kivételt képez a hagyományos óránál a sok új feladat (3,0) és a mozgalmas óra (3,0).

A 2. ábra alapján a feladatok megoldására kapott idő mindkét órátípus esetében elegendőnek bizonyult.

Viszont egyértelműen látszik, hogy a diákok a hagyományos magyar óra keretei között sem új, sem szokatlan feladatokat nem kaptak.

Minden a megszokott rend szerint történik, nem szükséges alkalmazkodniuk ismeretlen szituációkhoz, így kisebb mértékben kényszerülnek önálló döntésekre. Egymás meghallgatásában nagy különbség nem figyelhető meg.

2. ábra A gyermekek igen válaszainak száma az egyes állításokra (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



A drámás óra teljes egészében a csoportokban történő tananyag feldolgozásra helyezi a hangsúlyt. A 31 fős vizsgálati mintából a gyermekek mindegyike úgy gondolta, hogy a feladatok elvégzéséhez elegendő időt kapott. A hagyományos óra alatt a diákok nem találkoztak új, vagy szokatlan feladattal, míg a drámaórán kapott feladatok nagy része volt szokatlan (8, 7 és 6) és új (11, 13 és 6) számukra. A hagyományos órán a tanulók kis része (2, 2 és 6), míg a drámás órán nagy része (11, 10 és 6) hozott önálló döntéseket.

Érdekes eredmény, hogy a hagyományos tanítási órán résztvevők mindegyike úgy érezte, hogy meghallgatták egymást, addig a drámás órán körülbelül 4/5-e hallgatta meg társát (10, 10 és 6). A csoportmunka esetében pedig az volt tapasztalható, hogy a drámaórán teljes mértékben, míg a hagyományos órán egyáltalán nem dolgoztak csoportokban az osztály tagjai.

A csoportok alapján az látható, hogy a szegregált osztályban tanulók ismét jobbra értékelik az állításokat, mint a másik két osztálytípusban. Nagy különbség, hogy az önálló döntéshozatalt 6 fő jelölte meg a hagyományos órán a szegregált intézményben, míg a másik két osztálytípusban csak 2-2 fő (1. táblázat). Az 1. táblázatban látható, hogy a gyermekek melyik munkaformát kedvelték az osztály típusa szerint. A szegregált osztályban a gyermekek megosztottak a drámaórán (2-2-2 fő), míg a másik két csoport esetében a párban való munka volt az, ami a legjobban tetszett (7 és 9). A csoportmunka kevésbé volt kedvelt a tanulók körében. A hagyományos órán nem volt lehetőség csoportban dolgozni, így ezt nem tudták választani a gyermekek. Ebben az órátartási típusban is a párban való munka kedvelése szinte maximális (5, 12 és 11), amelyből látszik, hogy a gyermekek szeretnek a társaikkal együtt dolgozni.

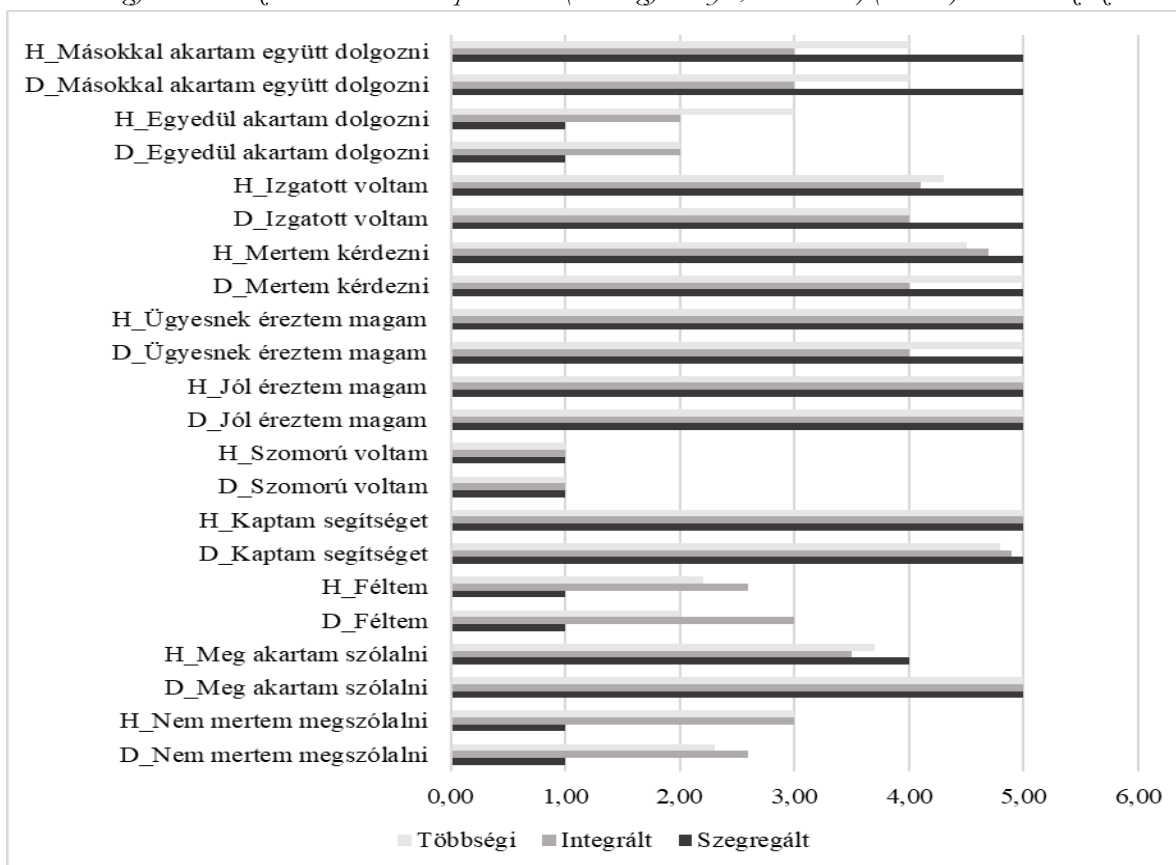
1. táblázat A gyermekek munkaforma-kezelése az óra típusa szerint (N=31). Forrás: Szerzők

Munkaformák típusa		Szegregált	Integrált	Többségi
Drámás óra	Egyedül	2	3	1
	Párban	2	7	9
	Csoportban	2	3	1
Hagyományos óra	Egyedül	1	1	1
	Párban	5	12	11
	Csoportban	0	0	0

A 3. ábra a gyermekek órával kapcsolatos érzései jelennek meg. A másokkal való együtt dolgozásnál nem látunk különbséget a két vizsgált órátípus között, az osztályok között viszont igen, mert a

szegregáltban szerettek volna leginkább együtt dolgozni, míg legkevésbé az integrált osztályban. Ez utóbbi oka lehet, hogy a gyermekek nem akartak együtt dolgozni az SNI társukkal.

3. ábra A gyermekek érzései a két órával kapcsolatban (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



Az egyedül való feladatmegoldásának a vágya már csökkent a drámás óra keretei között (H: 3, 2 és 1 D: 2, 2 és 1), illetve a diákok izgatottsága is minimálisan alacsonyabb volt az előbb említett foglalkozás alatt (H: 4,3 4,1 és 5 D: 4,0 4,0 és 5,0). A hagyományos tanítási óra alatt a gyermekek kevésbé mertek kérdezni (kivétel drámás óra szegregált osztály), kevésbé szerettek volna megszólalni (3,7 3,5 és 4,0), viszont úgy érezték, hogy nagyobb mértékben kaptak segítséget a tananyag elsajátításához (5,0).

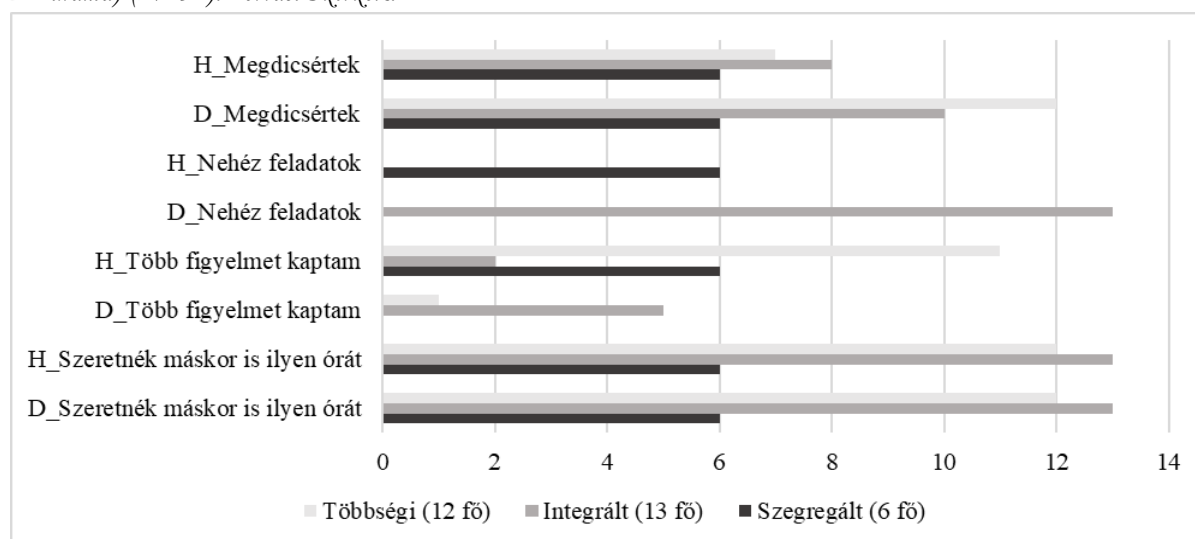
Mind a dráma, mind a hagyományos óra alatt a gyermekek egyformán jól és ügyesnek érezték magukat (5,0, kivétel az integrált osztály drámaórán), illetve ugyanakkora mértékben voltak szomorúak (1,0).

A félelem érzete a drámaórán két csoport esetében csökkent, míg az integrált osztálynál 2,6-ról 3,0-ra emelkedett. A drámás óra keretei között sokkal több gyermek szeretett volna megszólalni (5,0), mint a hagyományos órakeretben (3,7, 3,5 és 4,0). A diákok hasonló mértékben voltak izgatottak az órák alatt, mert a hagyományos órákon 4,3 4,1, 5,0 voltak az átlagok, míg a drámás óra esetében

4,0 4,0 és 5,0. A gyermekek mindegyike jól érezte magát mindkét típusú órán, illetve senki sem érezte magát szomorúnak.

A gyermekek igen válaszai alapján készült grafikonon (4. ábra) egyértelműen tükröződik, hogy a sokkal többen részesültek pozitív visszajelzésben a drámás órán (12, 10 és 6), mint hagyományosan (7, 8 és 6), annak ellenére, hogy törekedtünk mindkét órán egyenlő arányban dicsérni. Az eltérés oka lehet, hogy a feladatok nem tették lehetővé a magasabb dicséretszámot. A gyermekek nehezebbnek vélték a drámás óra feladatait az integrált osztályban (13), amelynek oka lehet, hogy a gyermekek félreértették a feladatot. A gyermekek úgy érezték, hogy kevesebb figyelmet kaptak a drámás órán (1, 5 és 0), mint a megszokott, hagyományos Magyarórájuk keretei között (11, 2 és 6). Itt is különbség van az osztálytípusokban, mert míg az integráló osztályban a több figyelem több (5) gyermeknél megjelent a drámás órán, mint a másik két típusban (1 és 0). A diákok ugyanolyan mértékben támogatják a hagyományos és a drámás tanórát, mert válaszaik alapján bármelyikben szívesen részt vennének ismét.

4. ábra A gyermekek igen válaszainak száma az egyes állításokra a két órával kapcsolatban (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



Az órákkal kapcsolatban az első hipotézisünk az volt, hogy a gyermekek mindhárom csoportban jobbnak értékelik a drámapedagógiai módszerrel megtartott órát, mint a frontálisat. Ez a hipotézis igazolódott, mert az eredmények azt mutatták, hogy mozgalmasabbnak ítélték az órát, valamint azt tapasztaltuk, hogy aktívabban részt tudtak venni rajta.

A második hipotézisünkben azt fogalmaztuk meg, hogy a gyermekek mindhárom csoportban jobban érezték magukat a drámapedagógiai módszerrel megtartott órán, mint a frontálison. Ez a hipotézis is igazolódott, mert nem csak a tankönyvből tanultak, és volt lehetőségük szerepelni, amik a válaszokban is megjelentek.

Az utolsó hipotézisünk szerint a drámapedagógiai módszerrel megtartott órák a tanulásban akadályozott gyermekeknek is megfelelőek. Ez a hipotézisünk is igazolódott, mert aktívan részt vettek, motiváltak voltak, meg akartak felelni az órán. A kérdőív alapján pedig megállapítható, hogy máskor is szeretnének még drámás órán részt venni, és ezek a gyermekek általában a legtöbb állítást pozitívabbnak értékelték, mint a társaik.

Összegzés

A tanulmányban a drámapedagógia mint többféle megoldást lehetővé tevő módszer aktualitásának rávilágítására került sor. A mai modern kor követelményeihez alkalmazkodó iskolához új rendszerek szerint működő pedagógiára van szükség, és legfőképpen olyan pedagógusokra, akik szeretnék, ha a tanítványaik az ismereteiket saját tapasztalataik alapján is megszerezhessék. Minél több drámapedagógusra lenne szükség az iskolákban, és több drámapedagógiával kísért tanórára, amely képes hatékony eszközöket adni a kezünkbe, reflektálva korunk pedagógiai kihívásaira. A drámajáték fontos célja egy, az események megértésében bekövetkező

változás előidézése (Kaposi, 2004), amely véleményünk szerint a megtartott órákon megtörtént.

A kutatásban mindhárom hipotézis igazolódott, az atipikusan fejlődő gyermekeknek bemutatott változatos, új feladattípusok fent tartották az érdeklődésüket. Bebizonyosodott, hogy a tervszerűen alkalmazott, egyénre szabott dramatikus alkotójátéknak helye van a nevelésben. A drámapedagógiai eszközök képesek fejleszteni a sérült személyiséget, de ehhez ismerni kell a gyermekcsoportot. A hipotéziseket összevetve a kutatási eredményekkel, megállapítható, hogy a drámajáték lehetőséget ad a gyermeknek saját személyiségének megismerésére, társas kapcsolatokban való helyes megítélésére. Ilyen módon a drámajáték eszköze az egészséges személyiségformálásnak, fejleszti az empátiás képességeket.

Irodalom

- Bancsi Z., Mező K. (2020). A színházpedagógia és a fejlesztőpedagógia kapcsolódási pontjai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 4, 23-39. doi:10.35405/OXIPO.2020.4.23
- Bánki B., Hegedűs R. (2021): Játék jelentősége: a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógy-pedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználat a tanítási órákon. *Különleges Bánásmód*, 7(3), 7–26. DOI: [10.18458/KB.2021.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.7)
- Bolton, G. (1996): A tanítási dráma újragondolása – a drámaoktatás körül megjelent „mítoszok” vizsgálata. *Drámapedagógiai Magazin*, 6 (Különszám), 2–8.
- Debreczeni T. (1994): *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Magyar Drámapedagógiai Társaság; Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
- Hegedűs R. (2023): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2). (megjelenés alatt)

- Iványi-Szabó R. (2021): *A drámapedagógia mint a magyartanítás megújulásának egyik lehetséges katalizátora*. Web: <https://magyartanarok.wordpress.com/2021/02/02/a-dramapedagogia-mint-a-magyartanitas-megujulasanak-egyik-lehetseges-katalizatora/#more-14330> Letöltés: 2023. 01. 12.
- Kaposi L. (szerk.) (2004): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Országos Bűnmegelőzési Központ; Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Kislexikon (2023): *Drámapedagógia*. Web: <http://www.kislexikon.hu/dramapedagogia.html> Letöltés: 2023. 05. 13.
- Kosztolányi D. (1997): *Kosztolányi Dezső összegyűjtött versei*. Arcanum, Budapest.
- Kovács E. (2021): A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel. *Iskolakultúra*, 31(9), 91–100.
- Kovács Gy., Bakosi É. (2005): *Játékpedagógiai ismeretek*. Magánkiadás, Debrecen.
- Körömi G. (2015): Drámapedagógusok az iskolában. *Drámapedagógiai Magazin*, 25(2), 14–20.
- Marunák F. (1991): Mi is az a drámapedagógia? (1. rész). *Drámapedagógiai Magazin*, 1(1), 4–5.
- Mező K. (2015a): A játék hatása a kreativitás fejlődésére. *Óvodai Nevelés*, 68(7), 26–27.
- Mező K. (2015b): *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió, Debrecen.
- Móka J. (1991): Így rendeztem kisegítő iskolában. *Drámapedagógiai Magazin*, 1(1), 18–19.
- Móka J. (1992): Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 2(11–12), 86–92.
- Molnár P., Pintér H. (2018): Az együttműködés iránti attitűd hatása a közös tanulás és a közösséghez tartozás észlelésére kutatásalapú tanulásban részt vett tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 3–26. DOI: [10.17670/MPed.2018.1.3](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.3)
- Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2008): *Egyéni fejlesztő program az inkluzív iskolában*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Szombathely.
- Pinczésné Palásthy I. (2009): A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa. *Mediárium*, 3(1–2), 89–98.
- Sebestyén K., Nagy B., Szabó J. M. (2020): LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. *Gyermeknevelés*, 8(1), 68–74.
- Szaunder E. (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. *Drámapedagógiai Magazin*, 11(2), 32–35.
- Trencsényi L. (szerk.) (2008): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon Bt., Budapest.
- Vojnitsné Kereszty Zs., Kókayné Lányi M. (2008): *Könyv a differenciálásról. Másbonnan – máshogyan – együtt. Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Zalay Sz. (2008): A drámapedagógia lehetőségei az andragógiában. *Tudásmenedzsment*, 9(2), 92–98.