

# Egy színházi nevelési projekt hatása tizenévesek értékorientációjára

Novák Géza Máté

## EARLI-JURE 2008

A külföldi diákok, kutatók, vendégprofesszorok fogadásában nagy tapasztalatokkal rendelkező egyetemi város, Leuven adott otthont a 11. alkalommal megrendezésre kerülő – egyik legrangosabb – nemzetközi fórumnak, a Fiatal Európai Kutatók Neveléstudományi Konferenciájának (*EARLI JURE, The Junior Researchers of Earli*, K. U. Leuven, Belgium, 2008. július 8-11). A K. U. Leuven egyik erőssége támogatni és elősegíteni a tudás és szakértelem áramlását és cserekapcsolatait (Gielen, 2008).

A konferencia az „*Innovatív és kreatív perspektívák – új irányvonalak a pedagógia-kutatásban*” címen három szekció alá rendezte a legkülönbözőbb témájú neveléstudományi doktori kutatásokat. Az érdeklődő nem kevesebb, mint 60 előadás, 27 kerekasztal-értekezés és 31 poszter-prezentáció közül válogathatott. A szimpózium által adott lehetőségek közül drámapedagógiai kutatásom empirikus vizsgálatainak bemutatására a poszter szekció tűnt a legalkalmasabbnak. A levezető elnöki és moderátori feladatokat a doktoranduszok önkéntes munkában vállalták/vállalhatták: ez a szerep megkívánta, hogy alaposabban megismerjük a szekciónkban előadók kutatási területeit.

Az EARLI (*European Association for Research on Learning and Instruction*) a tanítás-tanulás kutatásának legjelentősebb európai szervezete, 1985-ben alakult, Európa 40 országából közel 2000 tagja van (Kinyó-Kelemen, 2008). Az EARLI-JURE idei célja az volt, hogy a kutatói projektek innovatív irányait részesítse előnyben a hagyományos paradigmákkal szemben.

A legfőbb eredménynek a konferencia szervezői azt tekintik, ha az utóbbi időkben jelentkező fiatal kutatók képesek lesznek felvillantani munkáik kreatív aspektusait, és azt remélik, hogy ez a nemzetközi találkozó megnyitja a lehetőséget az új tudományos távlatok és együttműködések előtt. A teóriák csatái közepette természetesen a „leuveni hadjárat” esélyt ad a résztvevőknek arra is, hogy találkozassanak a tanítás-tanulás különböző területeinek tapasztaltabb kutatóival, professzoraival.

A neveléstudományi diszkusszió mélyítésének, a fenti célok megvalósításának érdekében ebben az évben a szervezőbizottság új értékelési rendszert vezetett be. A résztvevők véletlenszerűen sorsolt párosai írtak véleményt a poszter, előadás és kerekasztal-értekezések absztraktjairól. A konferencia mintegy féléves előkészítő szakaszában igényes bírálatok születtek a résztvevők munkáiról, kvalitatív és kvantitatív szempontok alapján (*peer-review process*). Ez a visszacsatolási, bírálati procedúra (hogyan váljunk egymás független szakértőivé?) sikeres és hatékony eljárásnak bizonyult.

A leuveni konferencián bemutató doktoranduszok részt vehettek több igen magas színvonalú, a programba illesztett fejlesztő kurzuson és előadáson is, amelynek tanárait rangos európai egyeteméről delegálták (Resnick, Segers, Tartwijk, Strijbos, Meijer, Lonka, 2008).

A konferencián való részvétel PhD-kutatásom fejlesztése mellett, kiváló alkalom volt arra, hogy a magyar felsőoktatás és doktori képzés nemzetközi kapcsolatait előmozdítsam a művészetpedagógia és egyéb, terápiás eljárások módszertanát alkalmazó területeken dolgozó fiatal európai kutatókkal, egyetemi és főiskolai műhelyekkel.

A legerősebb benyomásom, legmélyebb tapasztalatom a négy nap során az volt, hogy nevelés és oktatás különböző területein tevékenykedő kutatók aktív és együttműködő (országokon is átívelő) közösségének megteremtése nem illúzió, hanem az oktatási folyamatokban, az iskolai nevelőmunka hatékonyságában is megnyilvánuló valóság.<sup>3</sup>

## Hatékony értékszocializáció?

Kutatásunk célcsoportjai azok a fiatalok, akik a rendszerváltozás éveiben születtek. Ők az „*omega-alfa*” korosztály (Váriné Szilágyi Ibolya kifejezése), akik beleszülettek egy új társadalmi konstrukcióba, és 2008-ban vagy 2009-ben szereznek érettségi bizonyítványt. Ezért kanyarodunk most vissza az elmúlt két évtized értékszocializációs kísérleteihez.

Értékínséges, *értékválságos idők*et élünk, s legalább ekkora szakirodalmi közhely, hogy az úgynevezett *örömmértékek* szinte trendszerűen kiszorítják mindazokat a hatékony szocializáció szempontjából ifjúsá-

<sup>3</sup> Utazásom – köszönet érte – az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a 21. Színház a Nevelésért Egyesület támogatásával valósulhatott meg.

gunk számára általunk oly fontosnak tartott értékeket, amelyek nem rendelkeznek „hedonisztikus színezettel”.

A nagy átalakulásnak (a 80-as években) új értékdimenziói jelentek meg az ifjúság értékorientációjában, talán éppen a nyugatról érkező hippimozgalmak hatására, legalábbis ez derül ki abból a kutatásból, amelyet 1982-ben, magyarországi egyetemisták körében végeztek. „A szerzésvágygal szemben az életvágy; a munkamorállal szemben az életöröm; a birtoklással szemben a létezés; az anyagi gyarapodással szemben az emberi személyiség; a kíméletlen versennyel szemben az emberi együttlét.” (Hankiss, 1982) Vajon hogyan festene ez a lista ma, 2008-ban a célértékek, az eszközértékek és a magatartásformák változásának a tekintetében?

Hankiss Elemér már 1999-es könyvében, a *Proletár reneszánsz*-ban előrevetíti azt a (ismét csak a 80-as évekhez viszonyítva) magas szinten jelentkező individualizmust és ún. „szociális cinizmust”, amely a rendszerváltozás után szocializálódott közép-kelet-európai fiatalok értékorientációját jellemzi. Hankiss szerint két értékszemlélet, két kultúra áll itt szemben egymással:

## HAGYOMÁNYOS

Szeresd felebarátodat!  
Áldozd föl magad!  
Korlátozd vágyaidat!  
Légy becsületes!  
Homlokod verítékével keresd  
meg a kenyeredet!  
Dolgozz!  
Élj takarékosan!  
Becsüld meg azt, amid van!  
Teljesítsd kötelességedet!  
Engedelmeskedj!  
Fogadd el azt a helyet és sorsot,  
amely kiszabott neked!  
Hallgass az idősebbekre!  
A tisztességes szegénység: erény!  
Törődj az elesettekkel!  
Az élet szenvedés!  
Az élet célja az üdvösség!  
Gondolj a halálra, az örökkévalóságra!  
Bűnös vagy!

## ÚJ

Szeresd önmagadat!  
Valósítsd meg önmagad!  
Éld ki szabadon vágyaidat!  
Légy sikeres!  
Keresd a könnyű a gyors sikert!  
  
Élvezd az életet!  
Fogyassz!  
Szerezz minél többet!  
Védd meg jogaidat!  
Légy független, autonóm!  
Törj ki az adott keretek közül!  
Hódítsd meg a világot!  
Keresd az újat!  
A gazdagság az igazi siker!  
Mindenki a maga szerencséjének a kovácsa!  
Az élet jó! Az élet nagyszerű kaland!  
Az élet célja a boldogság!  
Az étellel törődj! Egyszer élünk!  
Ártatlan vagy!

A családon belüli értékszocializáció diszfunkciói nyilvánvalóan tovább patologizálják az iskolai klímát; e tendenciák ellenében azonban nem lehet elég hatékonyan felvértezett a pedagógusi eszköztár, szükségesnek látszik egy humanizált iskolakoncepció felvállalása az egész intézmény részéről. Vekerdy Tamás is ennek a problémának érzékenyítésére törekszik, amikor a hatékony értékszocializációt hátráltató, illetve az azt elősegítő tényezőket veszi szemügyre.

Tapasztaljuk, hogy gyakran egészen más az *elvárás és az érték* az iskola szempontjából, a *diszpozíció és az érték* a gyermek és a szülő szempontjából. A pedagógus kísérletet tehet egyfajta alkuviszony, alkupozíció megteremtésére az iskola szerepelvárása vagy a gyermek személyiségének kibontakoztatása; illetve az intézmény értékrendjének kultúrája vagy a tanuló kulturális másságának és egyéniségének figyelembe vétele (Vekerdy, 1989) között.

Ide kívánczik még egy gondolat az iskola hatékony értékszocializációs törekvéseiről. Vajon milyen eszközökkel éri el az iskolavezetés, hogy a tanuló magára az iskolára úgy tekintsen, mint tehetségének, képességeinek kibontakoztatásának, *élményhez* jutásának *színterére*?

Mert ez egy olyan szintér ideája, amely „*az egyének különbözőségéből kiinduló működést produkáló iskola; a személyiség tiszteletét gyakorló iskola; a társas viszonyaiban jól fejlett, jól humanizált iskola*” (Trencsényi, 1989). A cselekvés és a játék biztonságos keretei között megvalósuló tanulásnak önmagáért az alkotó tevékenységért van értéke: a művészetpedagógiák kiemelkedő szerepét nem kell itt hangsúlyoznunk, az azonban már nem lehet mellékes, hogy ez a tevékenység milyen szervezési módokban, milyen eljárások alkalmazásában valósulhat meg.

*Hatékony* – Vekerdy szerint – ott tud lenni az értékszocializáció, ahol megfigyelhető a pozitív szülői attitűd az iskolával szemben; alapként nem hiányzik a kisgyermekkorai anyai gondoskodás; létrejön az alkuviszony, tehát az egyeztetés-egyezkedés, szülő és pedagógus között; és a tanári személyiség – személyességével – *maga a hitelforrás* a tanulók számára.

Mit jelent, s hogyan lehet a tanulási folyamatba behozott élettapasztalatokra építve demonstrálni („nem prédikálni”); képből, érzelmekből, történetből prezentálva a tanulókat újabb gondolati struktúrákig elvezetni? Vekerdy szerint – s tegyük hozzá, a reformpedagógiák nyomán kibontakozott, és napjainkban már jó eséllyel megvalósulható alternatív pedagógiai eljárásokban – az intenzív részvétellel, a bevonódás megteremtésével, a kamaszok kételyének VITÁRA bocsátásával.<sup>4</sup>

Itt szükségszerűen *kettős tanári szerep* jelenik meg: érzékletes objektivitás más gondolatrendszerekről szólván, és szubjektív, őszinte beszámoló saját hitről, világnézetéről és értékrendről. (Vekerdy, i.k.)

Azt ma már, két évtizeddel a rendszerváltozás után látjuk, hogy a konfliktusmentes, gazdag és boldog élet illúziója csapda, s legnagyobb áldozatainak ennek az eszmének éppen az „*omega-alfa korosztály*”, a tizenévesek; fáradhatatlan terjesztője pedig a média és a világháló.<sup>5</sup>

1989-ben az *iskola és pluralizmus* problematikájára még bizakodóbb hangon reflektáltak a magyar oktatás világának alakítói/kutatói. A Mihály Ottó által szerkesztett, s a rendszerváltozás évében megjelent tanulmánykötet egyik szerzője, Pöcze Gábor talán a legoptimistább ebben a tekintetben: „*Az értékrendszer társadalmi válsága termékeny „válság”. Ahogyan a pedagógia világa eddig jól-rosszul reprodukálta a monolitikus értékstruktúra-termelés szerkezetét, úgy van okunk feltételezni, hogy hosszabb távon feladata az önmaga plurális értékvilága kidolgozásán fáradozó társadalom értékteremtő folyamatainak újra-termelése.*” (Pöcze, 1989).

Vizsgáljuk meg a magyar társadalom 2008-ban megnyilvánuló értékstruktúrájának vonatkozásában ezt a feltételezést! Vajon nem illuzórikus-e (netán az iskola nagy küzdelmek árán kialakult, demokratikus játékszabályokat követő konzervatív vagy liberális értékrendjére is veszélyeket rejtő) elgondolni, hogy iskolakultúránk a *társadalom által kiérlelt értékteremtő folyamatok* eredményeit fogja megkonstruálni a tanulóifjúságban új, közös tudássá? Vajon nem illuzórikus-e a rendszerváltozás utáni magyar társadalom érdek és profitorientált, manipulatív, korrump, szegregáló és kirekesztő (hogy egyéb vadhajtásokról most ne beszéljünk) megnyilvánulásai között is megtapasztalni a pluralizmust; demokráciára, toleranciára nevelni. Megértetni a rendszerváltozás idején született fiatalokkal, miért lenne jó „*az okos nép gyülekezetében hányni-vetni meg száz bajunk*”, és miért nem lenne jó „*fölgyújtani Budapestet*”? Miért is kellene tolerálni az intoleranciát? A hazai köz- és felsőoktatás érintettsége, felelőssége is nyilvánvaló, de az iskola és társadalom közötti párbeszéd elhanyagolása újabb éveken túl gyógyuló sérüléseket eredményezhet.<sup>6</sup>

A *politikai kifogástalanság* szépen hangzó, ám sokszor valós szándékot és konkrétumot nélkülöző ígéreteket tesz, s így igencsak föladjá a leckét pl. az esélyegyenlőség és tolerancia harcosainak, a szabad oktatási formák és a méltányosság elvű pedagógiák elkötelezett képviselőinek, a civil együttműködésekben, vagy a plurális értékszemléletű iskolakoncepciókban gondolkozóknak...

### **A konferencián bemutatott empirikus kutatás rövid összefoglalója<sup>7</sup>**

Doktori kutatásomnak, s jelen projekt kifejlesztésének legfőbb célja biztonságos, értékalapú iskolai légkör megteremtése tanár és tanuló, tanuló és tanuló között a minőségi tanulás érdekében.

Drámapedagógiai akciókutatásom témája az iskolai érték közvetítés problematikája, azon belül egy érték közvetítőnek nevezett drámapedagógiai projekt megalkotása. A kutatás a 2007/2008-as tanévben olyan

<sup>4</sup> De ki tanítja meg a pedagógus alapképzésben a tanárjelölteket kérdezni? (Az angolszász drámapedagógiában ennek komoly hagyománya és szakirodalma van, hiszen a drámatanár, amikor szerepből kérdez, kellően „konfrontatív” tud lenni; lásd ehhez: Norah Morgan and Juliana Saxton: Teaching Questioning & Learning, avagy hogyan tudjuk fejleszteni a tanárok és tanulók kérdésének művészetét?)

<sup>5</sup> Lásd még Váriné Szilágyi Ibolya közép-kelet-európai fiatalokkal végzett és Skultéti Dóra, Pikó Bettina magyar fiatalok értékattitűdjét vizsgáló legfrissebb értékutatásait (Skultéti-Pikó, 2008).

<sup>6</sup> Hankiss, Vekerdy és mások rendszerváltozás-kori figyelmeztetései még nem húzták meg a vészharangot. A nem kellően igényes társadalmi környezet szerényen teljesítő oktatást produkál, és ez megfordítva is igaz. Keményen bírálja Lányi A., Lovas R., Náray-Szabó G. és Pákozdi I. a magyar felsőoktatást az *Élet és Irodalom* 2007. augusztus 3-án megjelent számában. Konklúziójuk elgondolkodtató az értékszocializációs pedagógiai törekvések aspektusából is: „*Egy emberöltővel a tudás világában végbement posztmodern fordulat után a globális ökológiai válság menthetetlenül megkérdőjelezi a teljesítmények végső relativitását, a normák szubjektivitását, a tudásterületek szegmentálódásán alapuló rendszert. Társadalmi cselekedeteink tudományos megalapozásra, a tudományos eljárások az erkölcs jóváhagyására szorulnak; az etika pedig nem vonatkoztatathat el többé sem a természet, sem az uralom rendjétől. A szaktudós és a pedagógus nem rejtőzhet a semleges és ártatlan tények mögé.*” (In: *Tézisek a felsőoktatásról*, ÉS, LI. évfolyam 31. szám).

<sup>7</sup> Novák Géza Máté: The Effect of Drama on Teenagers' Value Orientation. Under Supervisor of Prof. Laszlo Trecsenyi. Poster presentation, Catholic University Leuven.

magyarországi középiskolák osztályaiban zajlott, ahol a két azonos korosztályhoz tartozó csoport (17-19) között a tanulási sajátosságok, a motiváció, és a tanulók szocio-kulturális háttere tekintetében egyaránt igen nagy különbség diagnosztizálható. A vizsgálat azt próbálja kideríteni – kontrollcsoportok bevonásával – hogy a dráma alkalmazása milyen attitűdbeli változást okoz a tizenéveseknek az értékekről való gondolkodásában, illetve értékorientációjában. Mégpedig azoknak a tizenéveseknek az attitűdjében, akik a Harmadik Köztársasággal egy időben születtek, kamaszodtak, s most (remélhetőleg érett) ifjú felnőtté válnak.

Hogyan befolyásolja a dráma és a színház a nevelési folyamatban a tizenévesek értékválasztásait? Mit jelent az értékelsajátítás a tizenévesek számára? Mit jelent az értékorientálás a tizenéveseket tanító pedagógusok számára? Van-e értékválság ma a magyarországi fiatalok értékszemléletében? Hogyan befolyásolja egy konkrét színházi nevelési projekt a tizenévesek értékorientációs attitűdjeit? Az akciókutatás befejeztével a projekt hatására a vizsgált két csoport között diagnosztizált előny, illetve hátrány megmarad, vagy kiegyenlítődik; illetve a vélelmezett normáknak megfelelően alakul-e az értékorientáció tekintetében is?

Alaphipotézisünk szerint a nevelés folyamatában alkalmazott dráma és színház megsegíti a tizenéveseket az értékválasztásban és értékelsajátításban. Feltevésünk szerint a dráma és a színház értékközvetítő pedagógiája, *hatásmechanizmusa* a vizsgált csoport tanítási-tanulási folyamatában, a tanulói attitűdben olyan pozitív változást eredményez, amely segít az értékelsajátítás folyamatában, hatékonyabbá teszi az iskola értékorientáló funkcióit, megkönnyíti a társas kapcsolatokban való eligazodást<sup>8</sup>.

A dráma és színház pedagógiaiailag is releváns eszköztárával képes tovább gazdagítani a tanulók tanulás során bekövetkező indirekt tapasztalatszerzéseit úgy, hogy a rendelkezésükre álló perspektívák ki tudjanak szélesedni.

A tíz hónapos akciókutatási periódusban a vizsgált csoport értékorientációs mutatói fejlődnek, és szignifikáns változásokat mutatnak önmagukhoz képest, illetve a kontrollcsoportéhoz képest.

*A vizsgált csoportok és a kontrollcsoportok esetében is 18, illetve 23 fős középiskolai osztályok által adott mintával dolgoztunk.*

*A hatásvizsgálat során kvalitatív és kvantitatív kutatás-módszertani eljárásokat egyaránt alkalmaztunk; a statisztikailag feldolgozható teszteken és kérdőíveken túl megjelentek és megjelennek a strukturált, félig strukturált interjúk és strukturálatlan mélyinterjúk, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, a kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzések (CA); valamint a rögzített kép és hang (vagyis a foglalkozások videó felvételeinek) dokumentumelemzései.*

## **A vizsgált csoportok jellemzői**

### ***T1 (Pest megyei középiskolai osztály)***

23 fő (21 lány, 2 fiú) vett részt a projektben, legtöbbjük együtt kezdte középiskolás tanulmányait. 17-18 évesek, de még nem végzős évfolyam, nyelvi előkészítő, *nulladik* évfolyamon kezdték a gimnáziumi tanulmányaikat. Tanulmányi eredményeiket tekintve jók, vagy kiválóak; elszántan és keményen hajlandóak dolgozni az eredményekért. Az osztályfőnök beszámolója szerint főbb érdeklődési körük az irodalom, történelem és az idegen nyelvek, de vannak közöttük, akik fizikusok, mérnökök vagy közgazdászok szeretnének lenni. Élsportolók is tagjai az osztálynak (köztük ifjúsági világbajnok kajakos). A tánc és egyéb művészetek felé szintén orientálódnak. Legtöbbjük értelmiségi szülők gyermeke, a családi megélhetési standard jó, de nem túl magas.

### ***T2 (Budapesti mentálhigiénés szakközépiskolai osztály)***

18 fő (12 fiú, 6 lány) vett részt a projektben. Az osztályfőnökük szerint: „Az osztályomba járó tanulók rendkívül különbözőek. Néhányan kreatívak, néhányan extrémek, félénkek és beszédesek; vannak közöttük, akik megtanulták, hogy a tanulás fontos, néhányan még nem... de mindannyian szeretetre méltók, csak különböző módon. Mindannyian egy szomorú történetet hoztak magukkal: széttört család, megannyi függőség, megannyi bizonytalanság. Harcolnak azért, hogy bent maradjanak az iskolában, és folyamatosan küzdenek önmagukkal is”.

## **City – színházi nevelési projekt, akciókutatás**

A tíz hónap alatt megvalósított projekt 8x135 percben tartalmazott osztálytermi színházi nevelési foglalkozást; ezen túl mindkét kutatási terepen volt bevezető drámafoglalkozás és visszacsatoló projektértékelés is. Alessandro Baricco *City* című regényét dramatizáltuk, amely állandó keretűl szolgált az általunk

<sup>8</sup> Lásd még Szitó Imrénének a *Kerekasztal* bűnmegelőzési projektjéhez (Legyek Ura, Impulzus tábor) készített hatásvizsgálatát (Szitó, 2004).

vizsgált témáknak. A másság és sokféleség elfogadásán keresztül, az elmagányosodással és a szélsőséges egoizmussal szembeni küzdelem vállalásának lehetőségeit kutattuk, fiatal játszóinkat Gould, *egy amerikai tizenéves zseni kisfiú élettörténetébe* helyezve. Az *egy tanévet átfogó* színházi nevelési projektben együtt kerestünk válaszokat arra, hogy vajon a tizenévesek milyen anyagi és szellemi fogyasztói kultúrát alakítanak ki, milyen értékeket követnek vagy sajátítanak el, hogyan viszonyulnak rendkívül gyorsan változó, globalizálódó világunk legújabb társadalmi problémáihoz.

A színházi jelenetek<sup>9</sup> megtekintése és az egész csoportos egyeztetés utáni kiscsoportos bontást követően a tanulók tablókat készítettek, majd újabb jeleneteket improvizáltak az aktuális témához kapcsolódva. A City-jelenetek fölfejtése a foglalkozásokon leginkább fórum-színházis módszerrel történt. A megválasztott munkaformák, dramatikuss konvenciók a foglalkozások aktuális tanulási területeihez igazodtak.

### Az akciókutatás vázlata

CITY – színházi nevelési projekt (2007/2008)

Az alábbi drámatémákkal<sup>10</sup> foglalkoztunk az egységes színházi keretben megvalósuló foglalkozássorozat eseményein:

Csoport és dátum <sup>11</sup>	Drámatémák /Mit vizsgáltunk?	Kulcsfogalmak/Tanulási területek
T1, T2, C1, C2 – 2007.10.16-17	Pre-tesztek felvétele	Értékorientációs kérdőív skálái szerint
T1: 07. 10.18 T2: 07.10.24	<i>City, 1. jelenet: „Mamy Jane” (avagy hőszünk, Gould betelefonál)</i> Mit tudhatunk meg a barátság feltételeiről? A kortárs közösségek szerveződése. A barátságok és a párkapcsolatok értékprioritásából fakadó konfliktusok...	Barátság Bizalom Felelősség
T1: 07.11.14 T2: 07.11.15	<i>City, 2. jelenet: „Macky” (avagy hőszünk, Gould éhes)</i> A fogyasztói társadalomról és a fogyasztói kultúra manipulációinak áldozatairól. Mitől fájdalmas a „kultúra zöreje”? kinek jó vagy kinek az érdeke a fogyasztói manipuláció? Nekünk is jó? Nekünk hogy jó?	Társas befolyásolás Manipuláció Fogyasztói társadalom Fogyasztói kultúra
T1: 07.12.12 T2: 07.12.13	<i>City, 3. jelenet: „Kinai pálcikák” (avagy hőszünk Gould már nem szeretne pálcikával enni)</i> A családon belüli erőszakról. Verbális és fizikai agresszivitás. Áldozatvá válás. A szenvedésokozás tilalma. Hogyan állítható helyre a családi béke?	Érvelés az igazságért Támogató attitűd Családi béke Agresszor/ Áldozat Kiszolgáltatottság
T1: 08.02.06 T2: 08.02.07	<i>City, 4. jelenet: „A Riporter kérdez” (avagy hőszünk, Gould Média aszszony karmaiba kerül)</i> A média világról. Érték(t)rendek, média értékek, aktuális trendek és divatok vs. kisközösségi értékek, egyéni stílusjegyek...	Média Hatalom Zsenialitás Trendek és divatok
T1: 08.03.05 T2: 08.03.06	<i>City, 5. jelenet: „Viccés imprók?” (avagy hőszünk, Gould nem szeretne szánalmasan szegény lenni, bár úgy érzi, hogy gátlástalanul gazdag)</i> A szociális szakadékokról. Eszközaink, lehetőségeink és határaink... Mit gondolunk az „Egyenlő esélyt mindenkinek!” ideájáról?	Szociális háttér Kulturális háttér Gazdasági háttér A pénz és a státusz hatalma Esélyegyenlőség
T1: 08.04.02 T2: 08.04.03	<i>City, 6. jelenet: „Anyá bolond?” (avagy hőszünk, Gould szeretné megérteni a hajszáritó működését)</i> A normákról, a normalitásról és az abnormalitásról. Atomizálódás, elmagányosodás, internet-kommunikáció, függőség. Mit gondolunk a társainkért felelős viselkedésről?	Normák Örültség Depresszió Lehangoltság Egymásért való felelősség
T1: 08.04.23 T2: 08.04.25-26.	<i>Értékeinkről (színház és drámamentes kutatási nap!)</i> Strukturált és félig strukturált interjúk, mélyinterjúk felvétele, osztálykirándulás keretében.	Család Szabadság Materiális értékek Generációs szakadék Jövőkép
T1: 08.05.14 T2: 08.05.15	<i>City, 7. jelenet: „Vagy nézel, vagy játszol” (avagy hőszünk, Gould kiül a padra)</i> Hogyan legyünk a saját szerencsénk kovácsai? A munka és a tanulás világa. Önérvényesítés, karrierépítés, verseny az oktatási és munkaerőpiacon. Mit gondolunk az önkéntes (a társadalom építéséért végzett) munka vállalásáról?	Önmenedzselés Karrier Tanulás világa Munka világa Jövőkép Tudatosság
T1: 08.06.04 T2: 08.06.05	Alessandro Baricco – 21. Színház: <i>City</i> . A projekt záró akkordja: az egységes színházi keretben megvalósuló	Színházi hatás-elemzés Karakterelemzés

<sup>9</sup> Kutatásomat a 21. Színház a Nevelésért Egyesület színész-drámatanárai segítik.

<sup>10</sup> A foglalkozások részletesebb leírását ezen írás keretei között nincs módunk közölni.

<sup>11</sup> T1, T2 = tanulói célcsoportok (n18, n23) magas, illetve alacsony szociális-gazdasági státusszal (SES).  
C1, C2 = tanulói kontroll csoportok, a célcsoportok párhuzamos osztályai (n18, n23).

	foglalkozássorozat színházi jeleneteinek összefűzése nyomán készült előadás megtekintése. A színházi előadást és az egész projektet érintő (tanulói és drámatanári) reflexiók megfogalmazása és rögzítése. <i>Mit gondolunk most hősiünk, Gould élettörténetéről?</i>	Történelemzés Projektértékelés Vita Összefoglalás Visszajelzések
T1, T2, C1, C2 – 2008. 06.04-05	Poszt-tesztek felvétele	Értékorientációs kérdőív skálái szerint
2008. június	Záró interjúk	A kutatói stáb projektértékelése

### Eddigi eredmények, megfigyelések

*Gavin Bolton* érvelése szerint, amikor a (tanítási) dráma megosztja és ütközteti a csoport vélekedéseit egy színházi jelenet vagy egy dramatikusan szituáció által, minden más pedagógiai eljárásnál hatékonyabb formáról beszélhetünk (Bolton, 1971).

A színházi nevelési projekt eseményeinek megfigyeléséhez<sup>12</sup> az alábbi szempontokat vettem fel:

1. Az értékválasztások, vélekedések és sztereotípiák megjelenése a tanulói akciókban, interakciókban és reflexiókban a drámapunka során.
2. *Spontaneitás és önálló alkotómunka a cselekvésben* a színházi jelenetek után.
3. Miként illeszthetők be a tanulói alternatívák, *új ötletek* a jelenetek kidolgozásában?
4. *A személyes bevonódás* hogyan segíthető meg képek, jelenetek, illetve egyéb dramatikusan eljárások útján?
5. Milyen formák alkalmazásával segíti elő a drámatanár a jelenetek *magasabb esztétikai és gondolati szinten* való bemutatását?
6. Meg tudunk-e felelni annak a kihívásnak, hogy a *sztereotípiák mögé nézzünk* a karakterépítés utáni mélyítő szakasz során?
7. A drámatanári kérdések és a tanulói válaszok kezelése.
8. A dráma fiktív világa, és a *drámatanár mint mediátor* a színház fiktív karaktereinek élete és a tanulók valós élete között.
9. A jelenségek kollektív értelmezésének működése a drámában.
10. A csoport improvizációinak és történetépítésének figyelembevétele a drámatanárok részéről.
11. A kiscsoport *gondolkodásának* megjelenítése a bemutatott (csoportmunkát záró) jelenetekben.
12. Milyen a *kontextus hatása* a tanulói-tanári együttműködés formáira?
13. *A sztereotípiák megváltoztatása* a gondolkodás fejlesztésének indikátorával a fiktív világban szerzett tapasztalatok által.
14. A tanulók meghatározásai arról, hogy mit tanultak meg a drámapunka során.
15. A tanulók meghatározásai arról, hogy nekik mit szükséges még tanulniuk.

Az eredmények az adatok feldolgozása után fogják igazolni, vagy cáfolni az akciókutatás hipotéziseit. A konferencián közölt absztrakt az empirikus szakasz lezárulta után tükrözi a kutatás jelenlegi állapotát. Néhány véleményt közlünk a tanulói visszajelzések közül – nem értékelésként, csupán szubjektív válogatásként. Az empirikus adatok analizálása és az interjúk tartalomelemzése után válaszolhatunk a kutatási problémák során megfogalmazott kérdésre: vajon változik-e, és ha igen, milyen módon egy színházi nevelési projekt hatására a fiatalok attitűdje az értékválasztások tekintetében?

### Tanulói visszajelzések<sup>13</sup>

1. *Mit gondolsz az egész éven át megvalósuló DRÁMA PROJEKTRŐL általában? Úgy találsz, hogy hasznos volt, segített Neked valamilyen módon? Foglald össze az érveidet, akár igennel, akár nemmel válaszolsz!*
2. *Melyik témát vagy foglalkozást élvezted a legjobban? Miért?*
3. *Segített ez a program téged abban, hogy közelebb kerülj az osztálytársaidhoz, vagy hogy jobban megismerd őket?*

„Először is, olyan témákat beszélünk/beszéltünk meg, amelyek jelen vannak az életünkben, de más órákon nem foglalkozunk velük – ezen morális és a társadalommal kapcsolatos kérdéseket értek.”

<sup>12</sup> A drámapedagógiai kutatások megfigyelési szempontjaihoz lásd még: Bolton, 1996., Gallagher, 2001.

<sup>13</sup> A számítógépes tartalomelemzés előtti állapot, e-mailes visszajelzések, a szövegek eredetileg angol nyelven íródtak. A tanulóknak érdekes feladat volt nem anyanyelvükön megfogalmazni élményeiket (ez a csoport egyébként igen magas idegen nyelvi kompetenciával rendelkezik); nekem pedig nagy segítség volt „a tanulók hangja” a leuveni konferenciára készülve.

„Nagyon érdekes felfedezés volt, mennyi mindent teszünk tudatosan vagy öntudatlanul, miközben másokkal beszélgetünk, amelyek egy csomó mindent elárulnak a személyiségünkről.”

„Rájöttünk, hogy különféle nemzetek, csoportok különböző módokon cselekednek, és ezt nem kell zokon venni (nekik fontos lehet az, ami másoknak bántónak tűnhet)”

„Az egész értünk van, nem ellenünk. Sok mindent megtudunk egymásról, és értékes időt töltünk együtt. Ha tehetném, minden diák órarendjébe beiktatnék egy ilyen *tantárgyat!*” (Dóri, 18)

„...ez a projekt arra készítetett bennünket, hogy együtt dolgozzunk és gondolkodjunk, és mindenkire odafigyeljünk! Nagyon élveztem, hogy együtt dolgoztam olyan osztálytársaimmal, akiket nem ismertem túl jól, és megismertem a gondolkodásmódjukat.” (Barbi, 18)

„...a diákoknak néha meg kell állniuk, hogy magukba nézzenek és elgondolkodjanak rajta, hogyan tudnak, és hogyan kéne élniük a Nagyvilágban.”

„A foglalkozáson megpróbáltunk belenézni egy örült srác fejébe a darab és más kreatív játékok segítségével, és lenyűgözött, milyen gazdag az osztálytársaim fantáziája és lelke. A harmadik kérdésre válaszolva: szerintem ez volt az a foglalkozás, ami megváltoztatta az osztálytársaimmal való viszonyomat, és – bár természetesen korábban is tiszteltem őket – most még inkább felnézek rájuk.”

„Lehetőséget kínál, hogy kifejezd, sőt kipróbáld magad és elmondd az elképzeléseidet, gondolataidat különféle kérdésekről.”

„Új szemszögből mutatta meg a világot, bár néha fárasztónak, sőt egyszer-egyszer idegesítőnek találtam.”

„Ami nekem személy szerint tetszett ebben a programban, az az, hogy szokatlan témákban használhattuk a kreativitásunkat, és hogy együtt kellett működnünk. Ez nagyon fontos volt számomra, mert hajlamos vagyok azt gondolni, hogy az én elképzeléseim a legjobbak, és nem fogadom el mások véleményét.” (Zsuzsi, 18)

### **Egy ajánlás a hazai drámapedagógiai kutatásokra vonatkozóan**

A meghatározó nagy európai egyetemek kutatóinak aktuális trendjei szerint a neveléstudományi kutatások jelene/jövője a kevert metodikai alkalmazások – például a kvantitatív és kvalitatív tartomelemzések – eredményeinek „beszéltesén” is múlik. Egy hatásvizsgálat eredményességét reprezentálhatja (a művészetpedagógiában is!) a célcsoport/ok, kutatási problémák és hipotézisek körültekintő megválasztása, a beavatkozás (drámaprojekt) folyamatának minőségi jellemzői, a mérőeszközök komplexitása, a kutatócsoport elméleti és gyakorlati fölkészültsége, a kutatás szervezettsége, és nagymértékben az adatok statisztikai, informatikai feldolgozásának hitelessége és módja.

Mi történik a célcsoportokkal, s hogyan történik a tanulóakra gyakorolt hatás a nevelés különböző szinterein, és ez a hatás egzaktan hogyan mérhető?

Nem véletlen, hogy a nálunk lényegesen jobban dotált, és magasabb színvonalú (nyugat- és észak európai, dél-kelet ázsiai) oktatás világában ez a kérdés elsődleges: a megrendelő (a szülő és később a munkaerőpiac) tudni szeretné, mit kap a tudás áráért.

Tény, hogy a leuveni konferencia előadásainak, prezentációinak csupán elenyésző százaléka tűzött zászlajára művészetpedagógiai kutatásokat<sup>14</sup>, ebből azonban nem vonható le az a következtetés, hogy a dráma, a színjátszás, az ének-zene, a vizuális- és mozgáskultúra ne lenne továbbra is preferált területe a holland, belga, angolszász, skandináv oktatás minőségi fejlesztésének. Ez a jelenség nem szól másról, mint hogy továbbra sem szignifikáns azoknak a művészetpedagógusnak a jelenléte, akik pedagógiai kutatásokat és hatásvizsgálatokat végeznek, amellet, hogy tanítványaikat énekelni, rajzolni, táncolni tanítják.

A drámapedagógia (a 21. századi) nevelésben való *kutatáscentrikus* alkalmazása azonban az a terület (lehet), ahol a nemzeti és nemzetközi fejlesztések eredményei könnyebben adaptálhatók, a mérőeszközök a dramatikus eljárások rendszerében sikeresebben kifejleszthetők, a pedagógiai folyamatban bekövetkezett változások, például a résztvevők attitűdjében a dráma alkalmazása során bekövetkező elmozdulások nyomon követésével pontosabban leírhatók, mint a művészetpedagógiák egyéb területein. Fialat diszciplínánk melletti érveinket erősebbé a definíciós kényszer és az empirikus kutatás-fejlesztésnek a nem túl távoli jövőben adódó lehetőségei tehetik.

<sup>14</sup> Köztük volt Pataky Gabriella (ELTE TÓFK) vizuális neveléssel foglalkozó előadása is. De volt olyan, a szakértői dráma elemeit is felvonultató egnapos akciókutatás, a holland nemzeti televízió által is megfilmesített szabadidő-pedagógiai kísérlet (Huizenga, J.), ahol holland kiskisiskolások egy csoportjának egy középkori Amszterdam-térkép alapján kellett tájékozódniuk és megoldaniuk játékos feladatokat.



Pillanatkép a City című foglalkozásból. Boronkay Gimnázium, Vác. Polónyi Csilla felvétele

### Irodalom

- BOLTON, G. 1971: *Drama and theatre in Education: A Survey*. In N. Dodd and W. Hickson. (Eds.), *Drama and Theatre in Education*. Heinemann, London.
- BOLTON, G. 1996: *Afterword: Drama as Research*. In P. Taylor (Ed.), *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities* (pp. 187-94). The Falmer Press, London.
- BOLTON, G. 1998: *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. University of Central England, London.
- GALLAGHER, K. 2001: *Drama Education in the Lives of Girls*. University of Toronto Press, Toronto.
- GIELEN, S. 2008: *Foreworld*. In: Junior Researchers of EARLI, Programme Book, K. U. Leuven.
- HANKISS E. 1999: *Proletár reneszánsz*. Helikon Kiadó, Budapest
- KINYÓ L. – KELEMEN R.: *Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai*. Iskolakultúra 2008, 3-4.
- PÓCZE G. 1989: Befolyásolás, hatalom, részvétel. In: Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció Kiadó, Budapest.
- SKULTÉTI D. – PIKÓ B. 2008: *Fiatalok értékattitűdjei a társadalmi helyzet tükrében*. In: S. Nagy K. – Orbán A. (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat, Budapest.
- SZITÓ I. 2004: *Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?* In: Kaposi L. (szerk.): *Drámapedagógiai Magazin* 28, 2004/2.
- TRENCSENYI L. 1989: Az iskola szerkezete, belső világa. In: Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest
- VEKERDY T. 1989: *Az értékszocializáció néhány kérdése*. In: Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció Kiadó, Budapest

### Fontosabb konferencia-előadások (EARLI-JURE, 2008):

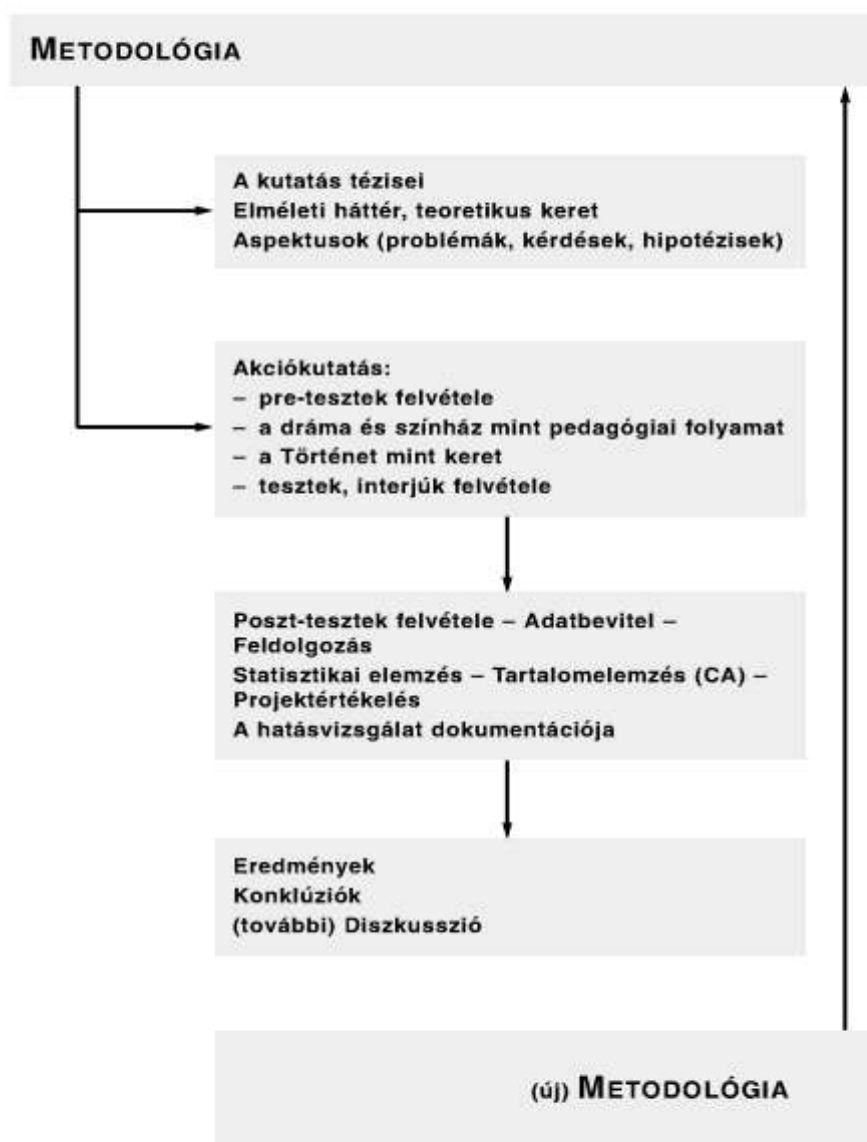
- TARTWIJK, J.: Using an interpersonal Perspective to Study Teaching. In: JURE of EARLI, Leuven.
- STRIJBOS, J-W.: Doing Quantitative Content Analysis: Unitisation, Coding, Reliability and Validity. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- MEIJER, P.: Concept mapping as a research tool. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- NOORTGATE, W.: Meta-Analysis. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- LONKA, K.: Teaching and Learning in Higher Education. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.



- HUIZENGA, J.: Cognitive and Affective Effects of a Mobile Game about Medieval Amsterdam. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- SEGRS, M.: The Relation Between Assessment and Student Learning: Research Evidence, Challenges and Future Directions. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- KROESBERGEN, E.: Students with Special Educational Needs (SEN) in Educational Research: Should they be included or not? In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- VERÍSSIMO, L. – LEMOS, M. & LOPES J.: Learning Disabilities: Implications for Social Competence. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.

A konferencia honlapja: [www.earli-jure2008.org](http://www.earli-jure2008.org)

## A DRÁMAPEDAGÓGIAI KUTATÁS EGY LEHETSÉGES STRUKTÚRÁJA\*



E metodológiai vázlat (főként SEGER, M., STRIJBOS, J-W. elméletei nyomán) gyakorlati alkalmazását empirikus kutatásaimban tesztelem, eredményeit PhD-dolgozatomban rögzítem.