

A drámapedagógia mint módszer lehetőségei a lelki egészség megőrzésében

¹DE BTK, Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi doktori program, PhD hallgató;
Levelező szerző: Gazda Dorottya, gazda.dorottya99@gmail.com

DOI-hivatkozás: <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2025.3-4.11>

Absztrakt

A tanulmány célja a drámapedagógiai módszerek személyiségfejlesztő hatásának vizsgálata középiskolás tanulók körében, különös tekintettel az önismeret, a kommunikáció, a társas kapcsolatok és a család szerepére, mint a lelki egészséget meghatározó tényezőkre. A tanulmányban bemutatott vizsgálat választ keres arra a mind sürgetőbb kérdésre: milyen pedagógiai eszközökkel segíthetjük a fiatalokat abban, hogy mentálisan ellenállóbbak, érzelmileg tudatosabbak és szociálisan alkalmazkodóbbak legyenek egy folyamatosan változó világban. A kvantitatív módszerrel készült, kérdőíves felmérésen alapuló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a dramatikus nevelésben részesülő tanulók körében magasabb az érzelmi tudatosság, az önreflexiók képesség és a társas kompetencia szintje. Jellemzőbb rájuk a nyitottabb közösségi kapcsolódás, az aktív részvétel, valamint a hatékonyabb kommunikáció. A családi háttér szintén meghatározó tényezőként jelenik meg: a stabil, támogató közegből érkező tanulók kiegyensúlyozottabb önértékeléssel és jobb kapcsolati működéssel rendelkeznek. Jelen tanulmány azt a tény kívánja megerősíteni, hogy drámapedagógia hatékony eszköznek bizonyul a tanulók érzelmi és társas fejlődésének támogatásában, különösen a serdülőkor kihívásokkal teli időszakában; a drámapedagógia módszere hozzájárul a lelki egészség védelméhez, az identitáskeresés támogatásához és a közösségi beágyazottság erősítéséhez.

Kulcsszavak: lelki egészség, drámapedagógia, családi háttér, serdülőkor, társas kapcsolatok

Abstract

The aim of this study is to examine the personality-developing effects of drama pedagogy among secondary-school students, with particular emphasis on self-awareness, communication, social relationships, and the role of the family as key determinants of mental health. The research presented in the paper seeks to address an increasingly pressing question: through which pedagogical tools can young people be supported in becoming more mentally resilient, emotionally aware, and socially adaptive in a constantly changing world. Based on a quantitative questionnaire survey, the findings indicate that students participating in drama-based education exhibit higher levels of emotional awareness, self-reflective capacity, and social competence. They are also characterized by more open social engagement, more active participation, and more effective communication. Family background likewise appears as a determining factor: students coming from stable and supportive environments tend to show more balanced self-esteem and healthier relational functioning. The study reinforces the view that drama pedagogy serves as an effective tool for fostering students' emotional and social development, particularly during the challenging period of adolescence. Moreover, it contributes to the protection of mental health, supports identity formation, and increases the sense of belonging within the community.

Keywords: mental health, drama-based pedagogy, family background, teens, social relationships

Bevezetés

A középiskolás korosztály az emberi élet egyik legérzékenyebb, legkomplexebb fejlődési szakaszában van, amelyet nem csupán az életkori sajátosságok, hanem a társadalmi és technológiai környezet is erőteljesen formál. Az elmúlt évek egyik legmeghatározóbb hatása a COVID19-világjárvány volt, amely hosszú hónapokra áthelyezte az oktatás tereit az online térbe, megszakította a diákok közösségi jelenlétét és ezzel együtt csökkentette az érzelmi kapcsolódás lehetőségeit is. A pandémiás időszak következményei – a magányosság érzésének fokozódása, a visszahúzódó viselkedésminták és az érzelmi önkifejezés nehézségei – még ma is érezhetőek a serdülők mentális állapotában.

Ebben a kontextusban válik különösen fontossá, hogy az iskolákban ne csupán a kognitív tudás átadására, hanem a tanulók érzelmi és szociális készségeinek fejlesztésére is nagy hangsúly kerüljön. A drámapedagógia egy olyan komplex nevelési eszköz, amely épp ezekre a területekre kínál hatékony, élményalapú válaszokat. A dramatikus módszerek – mint a szerepjáték, improvizáció, vagy történetépítés – nemcsak a kreativitást és az önreflexiót fejleszti, hanem elősegítik az empátia, az együttműködés, a nyitottság és a bizalom kialakulását is (Cziboly 2010). Mindezek alapvető tényezők a lelki

egészség védelmében, különösen serdülőkorban, amikor az identitásformálás, a szociális beágyazódás és az önmeghatározás elsődleges feladattá válik.

A jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a drámapedagógiai módszerek milyen hatással vannak a középiskolás tanulók lelki és szociális fejlődésére a továbbtanulás kapujában. Különös figyelmet fordítunk az önismeret alakulására, a kommunikációs készségek fejlődésére, a társas kapcsolatok szerkezetére és minőségére, valamint a családi háttér támogató szerepére. A kutatás célja, hogy átfogó képet nyújtson arról, milyen különbségek figyelhetők meg dráma tagozatos és nem dráma tagozatos tanulók között ezekben a területekben, és hogy a dramatikus tanulás hogyan segíti elő a pandémia utáni újrakapcsolódást – önmagunkhoz, egymáshoz és a világhoz.

A drámapedagógia alkalmazása nem pusztán módszertani alternatíva, hanem válasz a kor igényeire – különösen a COVID19-pandémia utáni társadalmi és érzelmi kihívások közepette. A tanulmány célja ennek a módszernek az elméleti és gyakorlati hasznosságát, valamint a tanulók fejlődésére gyakorolt konkrét hatásait mutatja be egy kvantitatív kutatás eredményein keresztül.

Szakirodalmi áttekintés

A drámapedagógia Magyarországon olyan pedagógiai eljárások gyűjtőneve, amely középpontjában a cselekvés áll, tehát olyan tanulási forma, ami a dramatikus cselekvésen alapul és azon keresztül valósul meg. A pedagógia területén olyan módszerként említik és használják, amelynek során a drámajátékban a gyermek cselekvőként van jelen: a képzelet segítségével a tevékenyen megélt élethelyzetek eljátszásának során az aktivitást a „tanulás szolgálatába” állítjuk.

Az ilyen típusú dráma pedagógiai értéke abban rejlik, hogy a szubjektív tapasztalatokra épít. A tanulás a valóság és a közösen megélt, szubjektív jelentés viszonyának átalakulásában valósul meg. A drámajáték ezáltal közelebb hozza a valóságot az egyénhez, elősegíti a világ megértésének folyamatát, és érzelmi alapú, közös értelmezési keretet teremt, amely a szemléletváltást támogatja (Szászi 1998: 120). A drámapedagógia köznevelésben

betöltött szerepéről, lehetőségeiről széles körű rálátást nyújt az Eck és munkatársai által szerkesztett kötet (2016), amelyben a drámapedagógiának a nevelés és oktatás területén, iskolán belül és iskolán kívül, tanórán vagy éppen szabadidős tevékenységként is számtalan pozitív hatása nyilvánul meg.

Tekinthetünk rá csoportos játéktevékenységként is, hiszen a résztvevők lehetőség szerint kis csoportban, egy képzeletbeli, fiktív világot hoznak létre azokból a valós és megélt tapasztalatokból, amivel életük során találkoztak. Ezekbe ők maguk szereplőként épülnek be, ezáltal tudást és tapasztalatot szerezhetnek a játék biztonságot adó keretei között. A drámapedagógia a színház eszközeivel, eszköztárával működik, mégsem feltétlenül egy elkészülő előadáson vagy produktumon van a hangsúly, hanem magán a folyamaton.

A dráma, mint iskolán belüli tanítási eszköz nemcsak egy-egy anyagrész megértésében, az összefüggések meglátásában segíthet, hanem önismereti felfedezésekhez is használható útjelzőként. A kudarcok feldolgozásának magasabb szintű képességének elsajátítására, kreativitásunk fejlesztésére, társas helyzetek kezelésének megtanulására is alkalmas. A drámajáték nem a traumák feldolgozását szolgálja, hanem a mindennapi helyzetek újraértelmezését teszi lehetővé. Az életproblémák dramatikus megjelenítése próbatételeket kínál, amelyekben az egyén felismerheti a képességeit, és ezáltal lehetőséget kap önmaga és énsémái átalakítására (Szitó, 2005: 10).

A 21. századi ember online megélt közösségi élete mellett még inkább fontossá és értékesebbé válnak a valós térben megélt közösségi élmények, ezek közül kiemelve azokat a csoportos tevékenységeket, ahol az ember olyan élményekkel gazdagodhat, amelyek virtuálisan fel sem lelhetők, hanem az itt és most, valóságos térben és időben történik minden, ember és ember között megélt, közösen tapasztalt valóság. A csoport, egy közösség nem csodaszer, a másik ember kellemes társasága nem lehet gyógyír minden problémára vagy megoldandó kérdésre. De hozzájárul ahhoz, hogy az egyre inkább elidegenedő és elidegenítő világunkban segítsen az embereknek autonóm egyénekké válni, és felkarolja őket a világ felfedezésében, megértésében, a környezetük megismerésének és önmegegyezésük folyamatában (Rudas, 2007: 14).

Életünk során különböző csoportoknak vagyunk a tagjai: van, amibe beleszületünk – a család –, és van, akiket választunk. A család olyan elsődleges funkciók kialakulásának tere, ami meghatározza az egyén társadalomban való létezését és működését, akár generációkon keresztül közvetítve értékeket, normákat, így például befolyásolva a következő családok létrejöttének esélyét is (Engler és Pári, 2022). A világjárvány hatása számos területen megmutatkozott, elkerülhetetlenül a családi életet, az iskolai nevelést és oktatást egyaránt érintette (Engler, 2020a, Engler et al., 2021, Ferkis és Nagy, 2021).

Az intézményekben egy-egy osztálynak, munkahelyen a kollégákból álló csoportnak a részei vagyunk; és ezen felül érdeklődés szerint differenciált csoportok tagjai is lehetünk a szabadidős tevékenységeinknek megfelelően; a felsorolás ugyanakkor

tovább bővíthető. Ezek azok az elsődleges körök, amelyek mentén az ember meghatározhatja önmagát. Ezekről abban különbözik egy kiscsoport, hogy a többitől eltérő tulajdonságokkal rendelkezik. A kis (és/vagy drámás) csoport célja ugyanis a fejlesztés, amely lehet személyiség-, készség- vagy önismereti fejlesztés, vagy tágabb értelemben a társas készségek fejlesztése, vagy egészen egyszerűen véve a tanulás. Ez, ha tudattalanul is, de szándékosan alakul az előbbi célok érdekében, a tanulást mint célt a csoport önmaga által valósítja meg. A csoportmunka folyamata véletlenszerűen, bár sokszor célzottan magába foglalja az emberi élet különböző szakaszait: a keletkezést, a növekedést, a leépülést és az elmúlást (Rudas, 2007: 15).

A gyermekek, fiatalok – a kutatás tekintetében a középiskolás kamaszok – növekedésében és fejlődésében nagy szerepe van a csoportoknak: a kortárs csoportok elsődleges helyei a társas tevékenységnek, hiszen hatással vannak például a szabadidős tevékenységekre, a tanulási motivációra és a stresszkezelésre. Az öndefiníálás, a saját maguk elhelyezése egy fontos és döntő kérdés a pályaválasztás előtt is. Ebben segítséget adhatnak a drámapedagógiai módszerekkel átszőtt alkalmak, a játék és a kiscsoportos órák együttese (Gabnai, 1994). Ennek kapcsán a nagy feladat, hogy a pedagógus igyekezzék megteremteni azt a közeget a diákjai számára, segítsen annak a légkörnek a kialakulásában, hogy a diákjai kellő bátorságot kapjanak és kellőképpen felszabaduljanak annyira, hogy a mélyről érkező, önállóan megfogalmazott gondolatok, kérdések, akadályok, örömek, felszabadult pozitív és negatív érzések a felszínre törhessenek. A szociális kompetenciák kialakítás, fejlesztése fő pedagógusi feladat az értelmi, intellektuális területek fejlesztése mellett (Engler, 2004), amihez a drámapedagógia módszerei szintén sok segítséget és számos alternatív megoldást adhatnak.

Napjaink nevelési környezetében fontos megértetni és tanítani a bennünket mozgó érzelmi, belső világunkat, és megtalálni ennek súlypontját az életünkben. Korunkban az oktatás rendszere leginkább teljesítményben és számokban mér, tehát teljesítményfókuszú, ami egy olyan típusú embert feltételez, aki tisztában van a képességeivel, tulajdonságaival, adottságaival, és az érzelmeivel is. Az önismeret gyakorlásával és megtanulására már különböző lehetőségek tárháza nyílik meg, többek

között az érzelmeket kifejező eszköztárunkat szükséges formálni, hiszen a gyermekek egészséges személyiségfejlődésében is lépéseket tehetünk előre ennek a területnek a megmunkálásával. Erre (is) nagyszerű lehetőség, módszer a drámapedagógia alkalmazása – hogy ne csak oktassunk, hanem neveljünk is, és ne csak mutassuk, hanem tudatosítsuk is azt, amit a teljes folyamat alatt átélhetünk és tapasztalhatunk.

A pedagógus feladata ebben az esetben is összetett: hiszen a könnyebb vagy nehéz érzések mentén megélt élményeinket sokszor nem könnyű szavakba, jelképes cselekedetekbe, színekbe vagy formákba önteni. De ha ezt az egyén felvállalja, beszélni tud róla, és képes felidézni az ezzel járó érzelmi állapotokat, gondolatokat, mert mindehhez kellő teret és biztonságot tud adni a moderáló-mediáló tanári jelenlét, akkor jó úton járunk, mert a megélt negatív hatások ugyanolyan fejlesztő és ösztönző erővel bírnak, mint a pozitívak (Atkinson 2005). A sikeres személyiségfejlődés egyik alapvető feltétele a biztonságos és támogató környezet megléte, amely lehetőséget biztosít az egyén fokozatos és természetes kibontakozására. Csak ilyen kontextusban válhat megtapasztalhatóvá az elfogadás és a megértés élménye, valamint az a felismerés, hogy a korábban – a játék keretein kívül – negatív érzelmekkel terhelt helyzetekre a környezet immár támogatóbb, konstruktívabb módon reagál. A játék ebben az értelemben nem csupán a cselekvések, hanem az érzelmek kifejezésének és feldolgozásának is biztonságos, védett közeget teremt, amely elősegíti az önreflexió és az érzelmi tanulás folyamatait.

Az érzelmekre vonatkozó kutatások sorra bizonyítják, hogy az érzelmi állapotváltozások a tanulást is befolyásolják. Paul Ekman és Wallace Friesen az 1900-as évek második felében foglalkoztak az érzelmek osztályozásával, és előbbi az érzelmi reakciók gyökereinek felkutatásáról is értekezett (Ekman 2011). A felidézéskor a memóriaterületek közül azt aktiválják az érzelmek, amelyet akkor használtunk, amikor az élmény elraktározódott. Következtesképpen nemcsak a memóriából történő felidézésre, hanem a figyelemre is befolyással vannak az érzelmeink, alakítják a cselekvési szándékainkat és a gondolkodásunkat különböző helyzetekben.

Szitó Imre (2004) szerint a memóriarendszerünkben két olyan típusú memória van, amikre akkor

támaszkodunk, amikor dramatikus játék résztvevői vagyunk: az egyik az epizodikus memória, a másik pedig az önéletrajzi memória, ugyanis mindkettőben „a mindennapok érzelmekkel átszőtt történeteit tároljuk” (Szitó, 2004: 9). A drámapedagógiai folyamat hatása abban ragadható meg, hogy a résztvevők korábban megélt és újra felidézett érzelmi tapasztalataikat tudatosan használják fel. Az élmények újraélése elősegíti a reflektív, tapasztalatból kiinduló tanulást és mélyíti az önismereti folyamatokat.

Központi szerepet tölt be a változásban az érzelmek átélése, megélése – a kamaszkor központi mozanata pedig a gyermekből felnőtté érés, változás folyamata, az énkeresés egyik meghatározó életkori szakasza. Egy pszichológiai meghatározás szerint „Énnek nevezzük a lélektanban az önmagunkról való tapasztalatoknak, ismereteknek a rendszerét: a testünkről, képességeinkről, élményeinkről megőrzött tudást” (Mérei és V. Binét 1993: 63), tehát az érzelmeket képesek vagyunk létrehozni, alakítani és formálni. A személyiségünk mélyebb rétegeit érinthetjük, amikor az átalakulás folyamatában komplex módon a tapasztalat útján tanulunk. A kísérleti pszichológia kutatásai rámutattak arra, hogy egy-egy már a valóságos események szférájában megélt eseményhez képest valóban olyan érzelmeket tud előhívni a szerepjátékban eljátszott viselkedés, mintha az ténylegesen a jelenben átélt, érzelmekkel teli események sorozata lenne (Atkinson, 2005). A korai énsémák elméletét ez a tapasztalat bizonyítja, amivel a kognitív pszichológia foglalkozik bővebben. A sémákon a pszichológia pedig „az emberek, tárgyak, események vagy helyzetek egy osztályának mentális reprezentációját” (Atkinson et al., 1997: 245) érti, aminek értelmében az énképünk folyamatos változáson megy keresztül, az énsémák egymást követik. A változás alapjai az átkezezésben láthatók, amelynek lényege, hogy megváltoztatjuk a fogalmi és nézőpontbeli hozzáállásunkat, így a jelentésváltozás teszi lehetővé az újfajta viselkedésmódot (Szitó 2004: 11). A gyermek nyílt vagy rejtett parancsokat, utasításokat, engedélyeket kap otthon, majd erre épülnek az iskolai viselkedési mintázatok. A növekedést elősegítő vagy akadályozó énsémák formálják tovább a gyermek magaviseletét is.

A narratív pszichológiai gondolkodás szerint a drámajáték fejlesztő hatása abban rejlik, hogy olyan helyzeteket jelenít meg, amelyekhez

történetek kapcsolódnak, így a gyerekek saját élményeikből kiindulva új, alternatív történetekké alakíthatják a cselekményt (Szitó, 2004: 12). Ebben a folyamatban a történetmondás, a nyelvi kifejezés, az időfogalmak, a fogalmi kapcsolatok megértésének készsége a gondolkodás fejlődésével és a fejlődő kifejezésmóddal együtt jár. Mindezek az érzelmeket is mozgósítják, ebben a személyes fejlődésben feltűnik a szemantikus memória és az önéletrajzi memória intenzív használata.

A drámajátékokban bekövetkező változás középpontjában az érzelmek és az azokhoz kapcsolódó hiedelmek kialakulása, illetve átalakulása áll. A folyamat során a résztvevő tapasztalati úton tanul: újraértelmezi önmagát, átkeretezi az énsémáit, és személyes történeteit új összefüggésbe helyezi. Ez a komplex tanulási és önreflexiós folyamat a személyiség mélyebb rétegeiben hoz létre változást, hasonló módon ahhoz, ahogyan a pszichoterápiás munka során a korábbi élmények újraélése korrektív, vagyis gyógyító érzelmi tapasztalatokat eredményez (Szitó, 2004: 13). Ebben láthatjuk a drámapedagógia módszerének pszichológiai nézőpontjából megközelített hatásmechanizmusát.

Mint minden módszernek, a drámapedagógia módszerének is lehetnek hátulütői a nevelési munka során, ezért nagyon fontos a tanár szakmai felkészültsége, tudatossága és a megfelelő reakcióinak a megléte a diák és tanár közös munkáját illetően, hiszen ez esetben a drámapedagógia adta keretek között a tanár a diák alkotótársává válhat. Az új helyzet mindkét fél részéről érzékeny és tudatos hozzáállást kíván.

A megfelelően alkalmazott dramatikus nevelés számos területen fejti ki fejlesztő hatását. Elősegíti, hogy az egyén aktív, a közösségben és a közösségért cselekvő személlyé váljon, miközben gazdagodik az önismerete és emberismerete. Fejleszti alkotóképességét, valamint önálló és rugalmas gondolkodását. Hozzájárul ahhoz is, hogy a tanuló megtanuljon összpontosítottan és tudatosan dolgozni, javuljon testi és térbeli biztonságérzete, fejlődjön az időérzéke, valamint a mozgása és beszéde tisztábbá, kifejezőbbé váljon (Gabnai, 2001: 10). A közös munka során elsődleges elvként fogalmazható meg a hibázás validálása – ezt minden esetben érdemes tudatosítani a diákokban, hiszen ebből fogunk tudni „táplálkozni” az eljövendő munka során is. Ez a tér és idő a lehetőségek, ötletek kipróbálásának az ideje. A túlzott iskolai vagy szülői elvárások okozta

teljesítményszorongás egyre gyakoribb előfordulása miatt is nagyon fontos, hogy ezeken az órákon, amikor a tanár is és a diák is intenzíven dolgozik az érzelmeivel, akkor pedagógusként milyen módon reagálunk és csatolunk vissza a történésekre. A drámapedagógiai munka sikerében meghatározó szerepet játszik a tanári hozzáállás. A drámatanár feladata nem csupán az órák irányítása, hanem annak a példamutató kapcsolatteremtő és kapcsolattartó készségnek a megmutatása és ösztönzése is, amely alapja a bizalmon és empátián nyugvó, közös munkának. Az empatikus figyelem gyakorlása komoly energiát és türelmet igényel, hiszen időbe telik, míg a pedagógus megtanulja felismerni és értéként hasznosítani mindazt, amit a tanulók visszaadnak, és megtapasztalja, hogy ez a kölcsönös figyelem nemcsak a tanulók fejlődését, hanem saját szakmai és személyes gazdagodását is szolgálja (Gabnai, 2001: 12). A pedagógusi munkában sok esetben felsejlenek az egykori tanári példaképek, iskolai élmények. A tanulmányi életútból hozott minták, tapasztalatok, a „jó tanár” vagy „rossz tanár” képe akár tudattalanul is átvetül a tanári munkába (Engler, 2012). Igaz ez a módszerek használatára is, ezért a drámapedagógia akár a következő pedagógusnemzedék munkájára is jótékony hatással lehet.

A drámapedagógia módszerének alkalmazása válthat ki terápiához hasonló eredményt, de célja nem lehet a gyógyítás, csupán egy nem várt eredménye lehet, amelyet sokszor az egyén tudatosan észre sem vesz. Ezt a terápiás irányvonalat a pszichodráma képviseli és alkalmazza (Kende, 2003; Mérei, 1994), amelyet nem szabad összekevernünk az iskolai keretek között történő drámás foglalkozásokkal. A pedagógus jelenléte és a szituációk alakulásának finom irányítása kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a tanár feladata nem a beavatkozás, hanem a tanulási folyamat mederben tartása és támogatása. Ez különösen fontos azokban a helyzetekben, amelyekbe az iskolai drámajátékozás vagy a drámajátékos tanulás közvetlenül nem avatkozhat be. Ahogy azt Zsiros Emese és munkatársai (Zsiros et al., 2013: 36) is kiemelik, a tanulók iskolai elégedettsége összefügg mentális jóllétükkel: a befogadó, támogató iskolai légkör és a sikeres beilleszkedés magasabb önértékelést, nagyobb életelégedettséget és kevesebb lelki-tesztis panaszt eredményez.

A serdülő tele van kérdéssel, feszültséggel és egy tanulással, növekedéssel teli folyamat részese

a korából adódóan így egy mondhatni tökéletes drámai jellemnek tekinthető – s sokszor önmagára is ezzel a komoly drámaisággal tekint. Érzelmait heves amplitúdókban éli meg, keresi önmagát a hullámzó folyamatokban. Legfontosabb feladata az identitás kialakítása és az étellel, a léttel kapcsolatos kérdésekre a válaszok megtalálása: ki ő és merre tart, mihez van tehetsége, milyen gondolatokkal tud azonosulni. Az önmeghatározás folyamatában nagyon fontos a számára, hogy milyen mintákat látott eddigi élete során, illetve mennyi segítséget kapott kívülről például a krízishelyzetekben. A fejlődépszichológia ezt a „szerepkísérletek” időszakának nevezi (Atkinson et al., 1997: 376). Ahhoz, hogy a kamasz én kipróbálhasson különböző szerepeket, ám közben védve is legyen a nagyobb sérülésektől, tökéletes alternatíva lehet a drámajátzás. Hiszen a játék védőövében történik a különféle viselkedésformák, ideológiák, érdeklődési irányok,

alternatívák felfedezése. Ennek a megoldásfolyamatnak a része az otthonról hozott nézetek és értékek ütköztetése, illetve az ezekkel való találkozás az iskolában.

A kamaszkorú fiatal krízishelyzetét a szerepzavarban, identitás alakulásában találhatjuk. Nemcsak a változás, hanem az identitás kialakulásának is fontos szakasza ez az ember életében. Feladata többek között a nemi szereppel való azonosulás, hogy megküzdjön a testképének elfogadásával, és alkalmazkodjon a biológiai változásokhoz. Döntő feladata, hogy érzelmileg függetlenedjen a szüleitől, illetve a felnőttektől, de emellett a jövőbeni felnőtt társadalmi szerepét kutassa, megküzdjön a pályaidentitás keresésével és megtalálásával, miközben törekedjen a felelősségteljes viselkedésre és készüljön a párválasztásra. (Atkinson et al., 1997: 376)

Módszerek

Feltáró jellegű empirikus kutatásom kvantitatív módon történt, kérdőíves lekérdezéssel 2020 őszén. Az alapsokaság olyan gimnazista diákokra irányul, akik részesülnek vagy részesültek dramatikus nevelésben: drámaóráik vannak vagy drámaszakkörön vettek részt. A mintavételre egy kelet-magyarországi megyeszékhely három különböző gimnáziumában tanuló diákok körében került sor, akiket egyénileg, informális kapcsolatokon keresztül, hólabda módszerrel értem el. A tervezett nagyobb elemszám a világjárvány kitörése miatt nem valósulhatott meg, az előkészített papíralapú kérdőíves lekérdezés helyett pedig online megkeresés történt. A földrajzi lehatárolás és a kis elemszám miatt a kutatás eredményei nem általánosíthatók, kizárólag a vizsgált mintára vonatkoznak, ugyanakkor kiinduló, helyzetfeltáró kutatásként irányadók lehetnek egy későbbi felmérés előkészítéséhez. A kutatási eredményeim az említett korlátok figyelembevételével is kizárólag az általam vizsgált mintára vonatkoztathatók. A kutatás elsődleges célja nem az volt, hogy a drámapedagógiát ismerő és nem ismerő csoportok közötti hasonlóságokat vagy különbségeket vizsgáljuk. Mivel a szakirodalom túlnyomó része a drámapedagógiai módszerek pozitív hatásait emeli ki, érdeklődésünk inkább arra irányult, hogy az oktatásba és nevelésbe való beépítés gyakorisága és

mélysége eredményez-e eltéréseket. Ennek megfelelően olyan diákokat vontunk be a kutatásba, akik mindannyian találkoztak már ezzel a módszerrel – egyesek órarendbe épített tantárgyként, mások pedig a tanulmányaik meghatározó profiljaként vagy szabadidős tevékenységként.

A kutatás tervezésekor még jelenléti oktatás folyt a középfokú intézményekben (a COVID19 kiváltotta pandémiás helyzet miatti online oktatás bevezetése előtt), az adatfelvétel éppen az online oktatásra való áttérés idejére esett. Negyvenkét dráma tagozatos tanuló vett részt a kutatásban. A nem dráma tagozatos tanulók összesen harmincegyen válaszoltak a kérdéseimre. Összesen nyolcvankilenc diákhöz jutott el a kérdőív, ebből a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma hetvenhárom. A válaszadók tizenegyedik és tizenkettedik évfolyamos diákok voltak. Azért ezt a korosztályt választottam, mivel a továbbtanulással kapcsolatban ők tudnak a leginkább releváns válaszokat adni. Fontos szempont volt számomra, hogy a serdülőkor végén járó fiatalok már a személyiségfejlődésük olyan szintjén állnak, hogy képesek az önreflektív gondolatok megfogalmazására, érettebbek és tapasztaltabbak, mint az alsóbb évfolyamosok; kezd formálódni az önálló véleményalkotási készségük, képesek felismerni és tudatosítani az erősségeiket, gyengeségeiket.

Eredmények

Érdeklődésem középpontjában a drámajáték személyiségfejlődésre gyakorolt hatása állt, ezért személyes fejlődésüket illetően tulajdonságokat soroltam fel, illetve olyan készségeket, képességeket, amelyekről azt gondolom, hogy a játék által tanuló diákok erősségei lehetnek. Továbbá egy nagyon fontos aspektus volt a vizsgálat során a diákok családi hátterének és az onnan jövő támogatásnak a felmérése.

1. táblázat. A diákok baráti kapcsolatai tagozat szerinti bontásban, főre lebontva (N = 42; 31)

Szempont	Dráma tagozatosok	Nem dráma tagozatosok
Alig vannak barátai	1 (2%)	2 (6%)
Kevés barátja van, iskolán kívül több	9 (22%)	7 (23%)
A baráti köre nagyrészt az iskolai barátokból áll	16 (38%)	15 (48%)
Vannak iskolai barátai, de máshol is vannak ilyen kapcsolatai	16 (38%)	7 (23%)

A számok azt mutatják (1. táblázat), hogy míg a nem drámások zártabb közösséget alkotva inkább az osztályukban alakították ki a szorosabb barátságukat, addig a dráma tagozatosokra is ez a jellemző, viszont nálunk többen jelölték meg azt az opciót is, hogy iskolán kívül is több barátot számlálnak. Ők egy kifelé nyíltabb közösségi struktúrát mutatnak, míg a másik csoport inkább egy befelé zártabb közösséget alkot.

Az utóbbi csoport esetében az ezt követő kérdésből következett, hogy mennyire érzik támogatónak az őket körülvevő baráti kapcsolataikat. Egyértelműen látszik, hogy támogatják egymást, hiszen a 4-es és 5-ös értékelés tizenhárom-tizenhárom szavazatot kapott. A drámások esetében pedig ugyanez a két érték tizenhárom és huszonöt főt jelentett, akiknek ugyan nyíltabbak a baráti viszonyaik, de a válaszból úgy tűnik, a támogató baráti kapcsolatok az ő esetükben erősebben vannak jelen, mert arányaiban több szavazatot kapott az 5-ös értékelés.

A felsorolt tulajdonságok közül a dráma tagozatosok átlagosan több jellemzőt jelöltek be magukról, mint a többiek, akik nem foglalkoznak az iskolában olyan intenzíven drámajátékkal. Ez feltehetően azért alakulhatott így, mert a drámásoknak lehetőségük van többféle helyzetben megismerni önmagukat. Náluk a legmagasabb előfordulási számot a következő tulajdonságok kapták: érthető beszéd,

A mintát két alapminta mentén vizsgáltam: a dráma tagozatosok csoportját alkották azok a diákok, akik dráma tagozaton tanulnak, a nem dráma tagozatosokét azok a tanulók, akik a tanrendjükben találkoznak drámajátékos órával vagy drámaszakkör tagjai.

érzelmesség, figyelmesség, kompromisszumkész-ség, humor, könnyű kapcsolatteremtés. A negyvenkét főből ezek átlagosan huszonöt-harmincegy szavazatot kaptak. A nem dráma tagozatos diákok csupán a figyelmesség és a kompromisszumkész-ség kapta a kiugróan legtöbb szavazatot, ez számokban kifejezve a harmincegy főből huszonnégyet és tizenhetet jelent. A többi tulajdonság megjelölésének gyakorisága 50% tehát tizennégy-tizenhat főt vagy jócskán az alatti számot mutatnak.

Egy másik kérdés arra vonatkozott, hogy hogyan szeretnek dolgozni: egyedül; inkább egyedül, de csoportban is; csoportban; vagy csoportban, de egyedül is. Egyedül mindkét vizsgált csoportból tíz alatti számban vannak jelen a tanulók, akiknek egy kivételével nincsen testvérük. A csak csoportban dolgozók mindkét esetben egy-egy főt érintenek, ők szüleikkel és két testvérükkel élnek együtt otthonukban. A legtöbb szavazatot mindkét alkalommal arra tették le, hogy inkább egyedül, de csoportban is szívesen dolgoznak. A dráma tagozatosoknál a negyvenkettőből ez huszonhárom, a nem dráma tagozatosoknál a harmincegyből tizenhárom főt jelent. Kilenc és tizenhárom fő inkább csoportban dolgozik szívesen, de az önálló munkát is kedveli. Ezt az eredményt igazolhatjuk akár korunk jelenségeként, de az adott fejlődési szakasz, a kamasz-kor velejárójaként is értelmezhetjük a magányra

fokozottan igényt tartó vagy arra rászoruló fiatalok jelenségét. Akik inkább csoportban dolgoznak szívesen, kivétel nélkül a testvérükkel, testvéreikkel, esetenként még a nagyszülőkkel is együtt élnek az otthonukban.

A felsorolt jellemzők saját személyükre vonatkoztatott értékelése során a nem dráma tagozatos diákok legmagasabb értékei tájékozottságukra, határozottságukra és az önértékelésükre irányultak, illetve úgy érzik, hogy egyre több feladatot bízna rájuk a felnőttek – mindezek a dráma tagozatosoknál átlagos értékeket mutatnak. Ők abban érzik erősségüket, hogy meg tudják indokolni a döntéseiket, oda mernek menni idegen emberekhez és nem félnek segítséget kérni, vagyis a kapcsolatfelvételen, kommunikációs helyzetekben érzik magukat a legmagabiztosabbnak, ellenben a nem dráma tagozatosoknál ezek éppen a fejlesztendő készségekhez tartoznak, hiszen alacsony értékelést kaptak.

A személyes motivációra vonatkozó nyitott kérdésre számos olyan válasz érkezett, amelyben az iskolát a dráma tagozat jó híre és minősége miatt választották, vagy már családi vagy baráti kapcsolatok révén voltak jó tapasztalataik. Viszont a válaszok döntő többségében vagy a színház világa iránti kíváncsiságból fakadt a jelentkezés, illetve számos esetben a belső fejlődés igényét is megfogalmazták a diákok. „A dráma tagozaton sok lehetőséget ki lehet

használni és ez az iskolai közösség nagyban befolyásolja a továbbiakban az életszemléletünket” (Diák 1); „Szerettem volna jobban megismerni azt a megfogalmazhatatlan vonzódást, amit a művészetek irányába tápláltam, ezáltal fejlesztve a személyiséget” (Diák 2); „Szerettem volna fejleszteni magam, valami újat, mást kipróbálni” (Diák 3); „Szerettem volna egy önképet kialakítani magamról és a határainról, mert tudtam, hogy ez az iskola az életre nevel” (Diák 4); „Csak saját magamnak szerettem volna bizonyítani, és szerettem volna alkotni valamit, ez volt a két fő motivációm” (Diák 5).

A vizsgált minta alapján a drámapedagógiai nevelésben részt vevő diákok körében jellemzően magas szintű önismereti, kommunikációs és társas kompetenciák figyelhetők meg, valamint tudatosabb és nyitottabb közösségi viselkedés tapasztalható. A dramatikus módszerek által szerzett tapasztalatok hozzájárulnak az érzelmek tudatosításához, a kapcsolatteremtés bátorságához, valamint a támogatói kapcsolatok minőségének javulásához. A diákok motivációi között hangsúlyosan megjelenik a személyes fejlődés iránti igény, ami azt jelzi, hogy a drámapedagógia nem csupán tanulási forma, hanem önformáló és közösségépítő tér is, amely különösen értékes eszközt jelent a COVID19-járvány utáni időszak mentálisan sérülékenyebb fiataljai számára.

Összegzés

A vizsgálat eredményei igazolják, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása pozitív hatást gyakorol a középiskolás diákok lelki egészségét meghatározó főbb tényezőkre: az önismeretre, a kommunikációs készségekre, a társas kapcsolatok minőségére és a családi háttérből származó érzelmi támogatás megélésére.

A kutatásban részt vevő diákok – különösen a dráma tagozatos tanulók – körében gyakran megjelennek azok a személyes jellemzők, amelyek az egészséges önismeretre és érzelmi intelligenciára utalnak. A válaszadók közül sokan emelték ki saját erősségükként az érthető beszédet, az érzelmi kifejezőkészséget, a figyelmességet, a kompromisszumkészséget és a könnyű kapcsolatteremtést. E kompetenciák különösen gyakran jelentek meg a dráma tagozatos tanulók körében, ami arra utal, hogy a dramatikus helyzetgyakorlatok hozzájárulhatnak az önreflexió és az érzelmi tudatosság fejlődéséhez.

A társas kapcsolatok vizsgálata szintén megerősítette a drámapedagógia hatékonyságát: a dráma tagozatos tanulók jellemzően kifelé nyitottabb közösségi hálóval rendelkeztek, több iskolán kívüli baráti kapcsolattal, míg a nem dráma tagozatosok inkább zárt osztályközösségekhez kötődtek. A baráti kapcsolatok támogatottságát mérő válaszok szintén a drámásoknál mutattak magasabb értéket, jelezve, hogy a dramatikus csoportmunka nemcsak a közösségépítést, hanem az érzelmi biztonság megélését is támogatja.

A kommunikációs készségek tekintetében a dráma tagozatos tanulók magabiztosabban lépnek kapcsolatba idegenekkel, bátrabban kérnek segítséget, és nagyobb fokú önállóságot mutatnak érzelmeik kifejezésében is. Ezek a készségek elengedhetetlenek a lelki egészség fenntartásához, különösen a serdülőkor identitásformáló időszakában.

A kutatás hangsúlyos eleme volt a család szerepének vizsgálata. Az eredmények alapján elmondható, hogy a többgyermekes, többgenerációs családi környezetben élő tanulók esetében a társas kapcsolatokban való jártasság és a csoportmunkában való együttműködés mértéke magasabb. A családból érkező érzelmi támogatás meghatározó a fiatalok önértékelésében, döntéshozatali képességében és abban, hogyan viszonyulnak önmagukhoz és másokhoz. A jelen tanulmány következtetései is megerősítik, hogy a család kulcsfontosságú tényező a lelki egészség alakulásában, ugyanakkor a dramatikus közösségi élmények képesek kiegyensúlyozni vagy kiegyenlíteni is a hiányokat.

A válaszokból az is kiderült, hogy a drámás közegben fejlődő tanulók tudatosabban viszonyulnak önmagukhoz: motivációikban gyakran megjelenik a személyiségfejlődés iránti igény, az önkép kialakításának vágya és az identitáskeresés tudatos folyamata. Többen említették, hogy a drámaórák és a dramatikus játékok olyan „belső utazásokra”

adnak lehetőséget, ahol új oldalról ismerhetik meg önmagukat és a környezetüket.

Összegzésképp elmondható, hogy a drámapedagógiai módszerek jelentősen hozzájárulnak a középiszkolás tanulók komplex fejlődéséhez. A dramatikus cselekvésen alapuló tanulás nemcsak az oktatási célok megvalósulását segíti, hanem az önismereti, kommunikációs és társas kompetenciák fejlesztésével a diákok lelki egészségének fenntartását és erősítését is szolgálja. A családi háttér és a dramatikus közeg kölcsönhatása pedig különösen fontos szerepet játszik abban, hogy a fiatalok kiegyensúlyozott, együttműködő és önreflektív felnőttekké válhassanak. Más korábbi tanulmányok és kutatások alapján és ezeket kiegészítve jelen tanulmány eredményei is azt jelzik, hogy a drámapedagógia nem csupán egy tanítási módszer, hanem eszköz arra is, hogy a serdülők megtanuljanak kapcsolódni önmagukhoz, egymáshoz és a világhoz, s ezáltal mélyebb megértést alakítsanak ki saját helyükről és szerepükről a közösségeikben.

Felhasznált irodalom

Atkinson, D. (2005) *Art in Education: Identity and Practice*. Dordrecht: Springer.

Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1997). *Pszichológia*. Ford.: Bodor, P. – Csibra, G. – Csontos, A. – Ehman, B. – Farkas, M. – Kiss, Sz. – Kovács, I. – Nádasdy, Z. – Nagy, J. – Pléh, Cs. – Szecskő, T. – Varga, K. Budapest: Osiris Kiadó.

Cziboly, Á. (szerk.). (2010) *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Budapest: DICE Konzorcium.

Eck, J. – Kaposi, J. – Trencsényi, L. (szerk.) (2016). *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Budapest: Oktatókutató Intézet.

Ekman, P. (2011). *Leleplezett érzelmek*. ford.: Pheby Krisztina. Budapest: Kelly Kiadó Kft.

Engler, Á. (2004). A szociális kompetencia fejlesztése. *Magiszter* 2/2: 13–31.

Engler, Á. (2012). „Üzenet egykori iskolámba”: tanárjelöltek a pedagógushivatásról. In: Pusztai, G. – Fenyő, I. – Engler, Á. (szerk.) *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 73–87.

Engler, Á. (2020a). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle* 17. különszám, 117–132.

Engler, Á. (2020b). Családi közösségek. In: Pusztai, G. (szerk.) *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 133–159.

Engler, Á. – Dusa, Á. – Markos, V. (2021) A gyermekek élete a COVID-19 járvány alatt. *Kapocs* 3: 1–2, 64–70. <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2021.1-2.7>

Engler, Á. – Pári, A. (2022) A család jövője – az elsődleges szocializációs közeg társadalmi szerepváltozása. *Századvég* 3: 11–34.

Ferkis, A. – Nagy, T. (2021) A magyarok közérzete a koronavírus-járvány második és harmadik hulláma alatt. *Kapocs* 1–2: 42–53. <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2021.1-2.5>

Gabnai, K. (1994) A találkozás tanítása, avagy színház és dráma a nevelésben. *Drámapedagógiai Magazin* 7: 3–6.

Gabnai, K. (2001) *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó.

Kende, B. H. (2003) *Gyermekepszichodráma*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Llorente, L. – Montserrat Gas-Aixendri, C. (2022) Családok erőforrásai és szükségletei a világjárvány utáni korszakban. *Kapocs* 3-4: 33-40. <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2022.3-4.4>
- Mérei, F. – V. Binét, Á. (1993) *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Mérei, F. (1994) Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. *Drámapedagógiai Magazin* 4/7: 11-15.
- Rudas, J. (2007) *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Szászi, T. (1998). Játék és tanulás. Gavin Bolton drámapedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle* 5: 120-122.
- Szító, I. (2004). Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin* 2: 1-10.
- Szító, I. (2005). A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekatív tapasztalat emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin* 2: 9-14.
- Zsiros, E. – Arnold, P. – Huhn, Zs. – Költő, A. – Simon, D. – Németh, Á. (2013). Egészség és társas kapcsolatok kamaszkorban – Az iskola, a kortársak és a család szerepe a magyar serdülők életmódjában. *Kapocs* 4: 22-39.