MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA DE ARTE DIN TÂRGU MUREȘ
ȘCOALA DOCTORALĂ TEATRU ȘI ARTELE SPECTACOLULUI

REZUMAT

-

POSIBILITĂȚILE TEATRULUI EDUCAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. UTILIZAREA PREVENTIVĂ A DRAMATIZĂRII POVEȘTILOR

Conducător de doctorat:
Prof. univ. dr. habil. UNGVÁRI ZRÍNYI Ildikó-Andrea

Studentă-doctorandă:
CSISZER Katalin

2025

A TÉZISFÜZET TARTALOMJEGYZÉKE

A tézisfüzet tartalomjegyzéke 2
Az értekezés tartalomjegyzéke 3
A témaválasztás indoklása és a kutatás célkitűzései 5
A kutatás elméleti irányvonalai 7
A kutatás módszertana 9
A kutatás eredményei és elemzések 12
Következtetések 14
Javaslatok 20
Zárógondolat 23
A tézisfüzet bibliográfiája 24

Az értekezés tartalomjegyzéke

Tartalomjegyzék ……..... 1
BEVEZETÉS ……..... 4
1. ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉS ……..... 10
1.1. A színház és a pedagógia kapcsolata ……..... 10
1.1.1. A drámapedagógia és a drámajátékok szerepe a kisiskolás személyiségfejlődésében ……... 11
1.1.2. A színházi nevelés, mint a színházi eszközökkel való munka ……..... 14
1.1.3. Színház és nevelés az elemi osztályokban ……..... 16
1.2. Pedagógiai kérdések színházi aspektusból ……..... 17
1.3. DIE és TIE – a drámapedagógia két ága ……..... 18
1.4. Színházpedagógia a színfalaktól távol – az alkalmazott színház ……... 19
1.5. A dráma és a színház hatása a gyermek kognitív és szociális fejlődésére ……..... 21
1.6. Színházi nevelés és inklúzió – sajátos nevelési igényű és roma tanulók bevonása ... 22
1.7. A színházi nevelés nemzetközi és hazai gyakorlatai …….. 27
2. A RÉSZTVEVŐK ……... 31
2.1. A kisiskolás korosztály fiziológiai, pszichológiai és pedagógiai sajátosságai ……... 31
2.2. A beszéd, mint kommunikációs aktus ……..... 34
2.2.1. Fejlesztés játékokkal ……. 39
2.2.2. Mesebefogadás kisiskoláskorban …….. 47
2.2.3. Mesefeldolgozás, mesereprodukció …….. 49
2.2.4. A nonverbális komunikáció szerepe a pedagógiai interakciókban ……... 52
2.3. A nyelvi képességek fejlettsége kisiskoláskorban ……. 54
2.4. A romák ……. 60
2.4.1. Roma nyelv, roma kisebbség, roma hagyományok …….. 61
2.4.1.1. A romani nyelv …… 61
2.4.1.2. A romák, mint kisebbség ……. 63
2.4.1.3. Hiedelmek, hagyományok és szokások kereszttüzében …….. 75
2.5. A pedagógus színész szerepben ……. 88
3. AZ ÖRÖK MESE ……... 90
3.1. Az otthonról hozott mesék ……. 92
3.2. Mesék az osztályteremben ……. 95
3.3. Mesék a színházban, gyermekszínházak …….. 96

3.4. A cigány mesélők és meséik …….. 98
4. SZÍNHÁZI ÉS DRÁMAPEDAGÓGIAI FELDOLGOZÁSOK AZ OSZTÁLYBAN, ESETTANULMÁNYOK …….. 107
4.1. A foglalkozások előkészítése ……... 108
4.1.1. A célok, fókusz, kontextus, keret …… 111
4.1.2. Szerepek, munkaformák …….. 112
4.1.3. A konvenciók …….. 113
4.2. A foglalkozások szerkezeti felépítése …….. 114
4.3. A foglalkozások zárása és értékelése ……... 116
4.4. Esettanulmányok …….. 118
4.4.1. *A másság játszóterei*. Drámajátékos foglalkozások roma közösségben, kisdiákokkal …… 118
4.4.2. *A másság játszóterei*. Bullying-prevenció színházi neveléssel roma közösségben. Esettanulmány az iskolai zaklatás megelőzésének és lehetőségeinek ismertetése céljából színházi eszközökkel egy roma közösség körében …… 135
4.4.3. *Ismerni akarom az álmaimat*. Valóság és fikció szerepe az érzelmek feldolgozásában ……... 150
4.4.4. *Most már rettegnem kell*. Drámafoglalkozás a modernkori rabszolgaság feldolgozása érdekében (drog, alkohol) …….. 171
4.4.5. Ne kezet tegyél rám, hanem nyisd meg a füled! Színházi nevelési foglalkozások a gyermekkori traumák feldolgozása érdekében (bántalmazás, elhanyagolás, diszfunkcionális otthon) …….. 188
5. KÖVETKEZTETÉSEK …… 195
6. ÖSSZEGZÉS …… 200
7. IRODALOMJEGYZÉK …… 202
FÜGGELÉK …….. 217

A témaválasztás indoklása és a kutatás célkitűzései

Jelen tanulmány a romániai oktatási rendszer egyik társadalomtudományi és pedagógiai szempontból is kiemelten érzékeny területét állítja a vizsgálat középpontjába: a marginalizált roma gyermekek iskolai integrációját, különös tekintettel az erdélyi Kis-Küküllőmente és Felső-Nyárádmente régióiban működő magyar nyelvű oktatási intézmények alsó tagozatos osztályaira. A téma időszerűségét és tudományos relevanciáját nemcsak az oktatási egyenlőtlenségek etnikai és térségi megoszlása támasztja alá, hanem azok a mélyebb társadalmi folyamatok és strukturális diszkriminációs mintázatok is, amelyek e különbségek hátterében húzódnak. Emellett az oktatás társadalmi esélykiegyenlítő, kompenzáló szerepe is kiemelkedő indokként jelenik meg.

A roma gyermekek iskolai szegregációja – amely a társadalmi marginalizáció egyik legmarkánsabb indikátoraként értelmezhető – nem elszigetelt jelenség, hanem a szociális, gazdasági és kulturális hátrányok komplex összefonódásának eredménye. E gyermekek sok esetben már az iskolába lépéskor jelentős hátránnyal indulnak, amely nem csupán az oktatás tartalmi és módszertani sajátosságaira vezethető vissza, hanem az iskolai normák és elvárások, valamint a tanulók otthoni, kulturális háttere közötti szakadékra is. Ebben a szociálisan sérülékeny környezetben különösen fontos olyan interdiszciplináris pedagógiai megközelítések kidolgozása és alkalmazása, amelyek érzékenyen reagálnak a tanulók szükségleteire, valamint előmozdítják a befogadó iskolai légkör kialakulását.

A kutatás fókuszában az a kérdés áll, hogy miként járulhatnak hozzá a színházi nevelés, a drámapedagógia, valamint a mesék dramatikus feldolgozásán alapuló módszerek a hátrányos helyzetű, roma nemzetiségű gyermekek oktatási esélyeinek javításához, identitásuk megerősítéséhez és társadalmi integrációjukhoz.

A színházi nevelés az utóbbi évtizedekben az oktatás egyik ígéretes alternatívájaként jelent meg, amely képes érzelmi, kognitív és társas szinten is aktivizálni a tanulókat. Az ilyen típusú pedagógiai eszközök nem csupán a tanulói együttműködést, empátiát és önreflexiót fejlesztik, hanem elősegíthetik az elfogadóbb és befogadóbb iskolai légkör kialakulását. A kutatás célkitűzései több szinten értelmezhetők. Elsődleges célja annak vizsgálata, hogy a színházi nevelés és a drámapedagógia módszertana miként alkalmazható a hátrányos helyzetű roma tanulók alsó tagozatos oktatásában. A kutatás során megvalósuló esettanulmányok révén feltárásra kerülnek azok a gyakorlatok, amelyek segíthetik a tanulói integrációt, előmozdíthatják az érzelmi nehézségek feldolgozását, valamint hozzájárulnak a befogadó iskolai attitűd kialakulásához.

Másodlagos célként a dolgozat a mesék és narratívák pedagógiai potenciálját vizsgálja. A történetek érzelmi azonosulást lehetővé tevő ereje, valamint identitásképző és önreflexív funkciója különösen releváns olyan gyermekcsoportok esetében, akik saját családi és kulturális hátterük révén gyakran távol érzik magukat az iskola világától. A mese dramatikus feldolgozása révén lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók saját élményeiket, érzelmeiket és belső konfliktusaikat is megjelenítsék, ami nem csupán a tanulási motiváció erősödését szolgálhatja, hanem a szorongás csökkentését és az iskolához való pozitív viszony kialakulását is.

Harmadlagos célként a kutatás a drámajátékok és fejlesztő pedagógiai játékok érzelmi, kognitív és szociális hatásait kívánja feltérképezni. A játékos tevékenységek szervesen illeszkednek a gyermeki létformához, miközben támogatják a személyiség átfogó – érzelmi, kognitív és szociális – fejlődését, különösen azokban az iskolai kontextusokban, ahol a tradicionális pedagógiai módszerek nem képesek adekvát választ adni a tanulók sokrétű, egyéni szükségleteire. A közösen végzett játék során fejlődhet a tanulók együttműködési készsége, javulhat a társas kapcsolatok minősége, valamint lehetőség nyílik a konfliktuskezelés konstruktív módjainak elsajátítására is.

A kutatás az alábbi hipotézisekre épül:

1. A színházi nevelés és drámapedagógia rendszeres, reflektált alkalmazása hozzájárul a hátrányos helyzetű, roma tanulók iskolai integrációjához, személyiségfejlődéséhez és tanulási motivációjuk megerősítéséhez.
2. A dramatikus játékon alapuló mesefeldolgozások segítik a tanulók érzelmi világának feltárását, a negatív tapasztalatok feldolgozását, valamint előmozdítják az empátia fejlődését és az iskolai közösségbe való beilleszkedést.

A vizsgálat során megfogalmazott kutatási kérdések az alábbiak:

1. Miként integrálható a színházi nevelés és a drámapedagógia eszköztára a tanítás-nevelés folyamatába, különösen a hátrányos helyzetű roma gyermekek esetében?
2. Milyen mértékben bizonyulnak hatékonyabbnak a színházi nevelés módszerei a hagyományos oktatási eljárásokhoz képest a roma tanulókkal végzett pedagógiai munkában?
3. Hogyan segíthetik elő a mesedramatizálások a tanulók érzelmi bevonódását, az önreflexió kialakulását, illetve a negatív élmények feldolgozását?

A dolgozat tehát egy interdiszciplináris szemléletű megközelítést alkalmaz, amely a színház, az oktatás és a társadalmi integráció összefüggéseit vizsgálja, különös figyelemmel a romániai magyar nyelvű kisebbségi oktatás sajátos kihívásaira. A kutatás célja nem csupán az elméleti keretek tágítása, hanem olyan gyakorlatias pedagógiai javaslatok megfogalmazása is, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét képesek támogatni – egy élményszerű, befogadó és személyiségfejlesztő tanulási környezet megteremtésével.

A kutatás elméleti irányvonalai

A dolgozat elméleti alapvetéseit a színházi nevelés, a drámapedagógia és ezek pedagógiai alkalmazásának különböző, egymással összefüggő megközelítései határozzák meg. A kutatás során kiemelt figyelmet kaptak azok a szerzők, akik e területek elismert szakértőiként meghatározó szerepet töltenek be a hazai és nemzetközi szakirodalomban, és akiknek elméleti és módszertani meglátásai közvetlenül hozzájárultak a dolgozat fogalmi tisztázásához, módszertani kereteinek kialakításához és elemzési perspektíváinak meghatározásához.

A drámapedagógia elméleti megalapozásában két markáns definíció nyújtott támpontot. Gabnai Katalin a drámaoktatást olyan nevelési–kutatási szituációként értelmezi, amelynek középpontjában a drámapedagógiai eljárások és eszközök céltudatos alkalmazása áll (Gabnai, 1999). Megközelítése azért volt releváns számomra, mert a drámát nem pusztán esztétikai kategóriaként, hanem pedagógiai-fejlesztő módszerként is kezeli, amely a személyiségformálás, a kreatív gondolkodás, valamint az együttműködés fejlesztését célozza. Ez a holisztikus szemlélet alapvetően meghatározta a dolgozat elméleti keretét, különösen abban, ahogyan a drámát a tanulási folyamatba integráltam.

Kaposi László ezzel szemben a drámapedagógiát egy csoportos, játék alapú tevékenységként határozza meg, amelyben a résztvevők közösen hoznak létre egy fiktív világot, és abban szereplőként cselekszenek (Kaposi, 2008). Kaposi hangsúlyozza a játék és az improvizáció jelentőségét, amely lehetővé teszi a résztvevők aktív bevonódását és a tanulás élményszerű megvalósulását. Az ő megközelítése azért vált fontossá a kutatásomban, mert segített a drámapedagógia interaktív és cselekvésközpontú jellegének hangsúlyozásában, különösen a kísérleti foglalkozások tervezése során. A két definíció egymásra épülve biztosította a drámapedagógia árnyalt, többdimenziós értelmezését, amely a dolgozat elméleti és gyakorlati részében egyaránt érvényesült.

A színházi nevelés (Theatre in Education – TIE) és a tanítási dráma (Drama in Education – DIE) fogalmainak tisztázásához a magyar szakirodalom meghatározó képviselői, Cziboly

Ádám és Bethlenfalvy Ádám nyújtottak alapvető támpontokat.

Cziboly Ádám munkáiban a TIE-t komplex, interaktív színházi formaként mutatja be, amely tudatos pedagógiai célok megvalósítását szolgálja a színházművészet eszközeinek és a tanulási folyamat strukturálásának integrációján keresztül (Cziboly, 2010). Ez a koncepció kiemelten fontos volt a kutatásomban, mert a TIE olyan interdiszciplináris keretet kínál, amelyben a művészeti és nevelési célok egymást erősítik.

Bethlenfalvy Ádám munkái a TIE és a DIE módszertani eltéréseire és kapcsolódási pontjaira összpontosítanak, hangsúlyozva a kontextusépítés és a néző–résztvevő aktív bevonása jelentőségét (Bethlenfalvy, 2015). Ez a szemlélet kulcsfontosságú volt a kutatás során, mivel a programjaimban a résztvevők nem csupán befogadói, hanem aktív alakítói is voltak a folyamatnak.

Golden Dániel írásai kiegészítették az elméleti keretet azzal, hogy rávilágítottak a színházi formanyelv pedagógiai adaptálásának lehetőségeire (Golden, 2018). Az ő meglátásai segítettek abban, hogy a színházi elemeket a pedagógiai célokhoz illesztve, kreatív módon integráljam.

A kutatás második nagy elemzési keretét a meseelmélet és a mesereprodukció jelensége alkotta. Kádár Annamária pszichológiai és pedagógiai szempontból egyaránt a mesét az érzelmi nevelés eszközeként értelmezi (Kádár, 2012). Munkája azért volt lényeges számomra, mert hangsúlyozza, hogy a mese képes biztonságos, szimbolikus keretet nyújtani az érzelmek feldolgozásához, és ezáltal támogatja a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlődését. Boldizsár Ildikó meseterápiás megközelítése a mesét gyógyító és önismereti folyamatként mutatja be, amelyben a történetstruktúrák és szimbólumok segítenek az egyéni élethelyzetek értelmezésében (Boldizsár, 2010). Ez a nézőpont különösen fontos volt a roma gyermekekkel végzett munkámban, ahol a mesék személyes és közösségi identitást erősítő szerepe is érvényesült.

A résztvevők viselkedésének elemzésekor kiemelt figyelmet fordítottam a nonverbális jelekre.

Joe Navarro és Marvin Karlins munkája segített az apró, gyakran tudattalan testbeszédbeli jelzések felismerésében és értelmezésében (Navarro & Karlins, 2008). Ez azért volt fontos, mert a résztvevők verbális kifejezőkészsége eltérő szinten állt, így a nonverbális jelek megfigyelése kulcsot jelentett a csoportdinamika megértéséhez.

Allan Pease rendszerezett és könnyen alkalmazható kategóriákat kínált a gesztusok, mimika és testtartás pedagógiai értelmezéséhez, amelyeket közvetlenül be tudtam építeni a foglalkozások elemzésébe (Pease, 1991).

Mivel a kutatás résztvevői roma származásúak voltak, elengedhetetlen volt a kulturális háttér

és identitás mélyebb megértése.
Michael Stewart és Viorel Achim történeti-szociológiai kutatásai feltárták a roma közösségek társadalmi helyzetét és történelmi tapasztalatait, ami segített kontextusba helyezni a résztvevők élményeit (Stewart, 1997; Achim, 2004).

Chelcea Ion, Chris More és Forrai Katalin írásai a roma identitás, hagyományok és értékrend pedagógiai jelentőségét hangsúlyozták, rávilágítva arra, hogyan lehet a kulturális erőforrásokat pozitív tanulási élménnyé alakítani (Chelcea, 2005; More, 2010; Forrai, 2012).

Az „Örök mese" fejezetben a cigány népmesék kulturális és pedagógiai értelmezéséhez több folklorista munkáját használtam (Szapu, 1994; Eperjessy, 1988; Ámi, 1975; Babos, 1989; Rostás & Csenki, 1986; Benedek, 1998; Nagy, 2003). Szapu Magda és Eperjessy Ernő beás mesékről, Ámi Lajos és Babos István romungro mesékről, Rostás Mihály és Csenki Sándor oláhcigány mesékről készült gyűjtései elsődleges forrásként szolgáltak. Benedek Katalin bibliográfiája rendszerezett áttekintést adott a cigány mesemondók írásos hagyományairól, míg Nagy Olga Czifra János meséinek lejegyzésével a narratív struktúrák és motívumkincs feltárásában segített.

A negyedik fejezetben szereplő osztálytermi esettanulmányok módszertani keretét több szerző munkája inspirálta. Novák Géza Máté drámapedagógiai tervezési modellje rendszerezett alapot adott a foglalkozások előkészítéséhez (Novák, 2016). Tölgyessy Zsuzsanna tanulmánya az élőszavas mesemondásra épülő interaktív feldolgozásról közvetlen módszertani mintát kínált (Tölgyessy, 2014). Zalay Szabolcs a konstruktív drámapedagógia alternatív áramlatait mutatta be, amelyek a tanulói önreflexiót és együttműködést erősítik (Zalay, 2015). Neelands klasszikus konvenciórendszere pedig a drámajátékok strukturálásában nyújtott praktikus iránymutatást (Neelands, 1984).

A kutatás módszertana

A jelen dolgozatban megvalósított kutatás célja annak vizsgálata, hogy miként alkalmazhatók hatékonyan a drámapedagógiai és színházi nevelési módszerek az alsó tagozatos, különösen a roma származású, szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. A kutatás interdiszciplináris keretben valósult meg, pedagógiai, pszichológiai, antropológiai és színházelméleti szempontokat egyaránt érvényesítve. A választott kutatásmódszertan kvalitatív irányultságú, az esettanulmány-alapú pedagógiai kutatások hagyományait követve. A módszertani megközelítés középpontjában a gyakorlatalapú, reflektív pedagógiai tevékenységek elemzése, valamint a résztvevők tapasztalatainak értelmezése áll.

A társadalmi-történeti kontextusban értelmezett pedagógiai gyakorlat feltárása során célom a jelentésalkotási folyamatok mélyebb megértése volt, különösen azokban a helyzetekben, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók a színházi nevelés eszközeivel dolgoznak. A kutatás a gyakorlatorientált pedagógiai vizsgálatok körébe tartozik, és a kvalitatív esettanulmány módszertanára épül. Ez a megközelítés lehetővé teszi a pedagógiai jelenségek kontextusérzékeny feltárását, az értelmező szemléletű megfigyelést, valamint a tapasztalatok reflexív és értékalapú feldolgozását. A kutatás nem törekszik általánosító kvantitatív eredmények kimutatására, hanem inkább a komplex pedagógiai jelenségek mélyebb megértésére, amelyek a színházi nevelés és a drámapedagógia hatásmechanizmusai által formálják a gyermekek tanulási útjait és személyiségfejlődését.

A kutatás helyszínei magyarlakta települések, ahol az elemi iskolák kisebbségi magyar tagozatain jelentős arányban tanulnak roma származású gyermekek. A kutatási időszak 2021 szeptembere és 2024 júniusa között zajlott, három tanévet ölelve fel. A longitudinális adatgyűjtés lehetőségét az a körülmény biztosította, hogy e három év során évente más-más iskolai környezetben volt lehetőségem tanítani és terepmunkát végezni. Munkám során figyelembe vettem a térség sajátos társadalmi és kulturális viszonyait, különös tekintettel a roma közösségek belső tagoltságára, hagyományaira, valamint a pedagógiai viszonyrendszerek lokális sajátosságaira. A kutatás a résztvevő megfigyelés és az interakció alapú pedagógiai tapasztalatgyűjtés elveire épült. A kutatásban többféle kvalitatív adatgyűjtési technikát alkalmaztam, az alábbi főbb módszertani elemekkel: esettanulmányok, résztvevő megfigyelés, interjúk, dokumentumelemzés.

A kutatás fő módszertani pillérét az esettanulmányok képezték, melyek során öt alsó tagozatos osztályban, különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekcsoporttal valósítottam meg dramatikus pedagógiai foglalkozásokat. Az esettanulmányok során a következőket dokumentáltam: a foglalkozások előkészítési fázisai (célkitűzések, fókusz, kontextus, szerepkiosztás, keretjáték); a foglalkozások strukturális felépítése; a tanulók reakciói, részvételi szintje, verbális és nonverbális megnyilvánulásai; a pedagógusi reflexiók, értékelések, valamint a szülői visszajelzések.

A részletesen bemutatott öt esettanulmány segítségével betekintést nyújtok a színházi nevelés gyakorlati lehetőségeibe és kihívásaiba, különös figyelemmel a roma tanulók sajátos szükségleteire. A kutatás során a foglalkozásokat én vezettem, órák után és szabadidős tevékenységeken. Jegyzeteket, később hangfelvételeket készítettem, amelyek elemzéséhez tartalomelemzést és tematikus kódolást használtam. A foglalkozások célja az volt, hogy feltérképezzem a drámapedagógiai eszközök hatását a gyermekek részvételére,

kommunikációjára, együttműködésére és érzelmi állapotaira. A kutatás során készült interjúk fő témái: a szülői elvárások a hagyományok és szokások tiszteletben tartásával, a roma családok kultúrájának megismerése, a gyermekek iskolai beilleszkedése, a tanulási motiváció, a tanuláshoz való viszony, valamint a színházi neveléssel kapcsolatos attitűdök.

A kutatás részeként elemzés alá vontam: az iskolák pedagógiai programjait, a romániai kisebbségi oktatásra vonatkozó törvényi szabályozásokat, tanmeneteket és óraterveket, a foglalkozások során készült tanulói produktumokat (rajzok, drámaforgatókönyvek, tanulói reflexiók), valamint a színházi nevelési programok hazai és nemzetközi szakirodalmát. Ez a dokumentumelemzés hozzájárult a kutatás elméleti és gyakorlati rétegének mélyebb integrációjához.

A kvalitatív adatok feldolgozását kulcstémák mentén történő adatfeldolgozással végeztem, a következő fő elemzési kategóriák mentén: a tanulói részvétel jellemzői; érzelmi reakciók, empátiás megnyilvánulások; szociális kompetenciák fejlődése; pedagógus attitűdök és szerepfelfogás; szülői percepciók valamint a mese és dramatikus játék pedagógiai funkciói. Az adatelemzési folyamat során a kódolás megbízhatóságát többszörös ellenőrzéssel biztosítottam különböző forrásokból (megfigyelés, interjú, dokumentum) származó adatok összevetésével.

A kutatás során különös figyelmet fordítottam az etikai normák betartására. A gyermekekkel való munkában kizárólag pedagógiai célú, életkoruknak megfelelő tevékenységek zajlottak, amelyeket szülői beleegyezés mellett végeztem. Az adatkezelés során minden személyazonosításra alkalmas információt titkosítottam. A kutatásra vonatkozóan bizonyos korlátokkal is számolnom Kellett, mint például, hogy a kvalitatív kutatás nem tesz lehetővé általánosítható statisztikai következtetéseket, a vizsgált régiók specifikus társadalmi és kulturális jellemzői nem minden tekintetben reprezentálják a romániai roma közösségek teljes spektrumát, az iskolák nyitottsága és a szülők motivációja erősen befolyásolta a kutatás mélységét és sikerességét. Mindezek ellenére a kutatásban alkalmazott módszerek lehetőséget biztosítottak arra, hogy mélyrehatóan értelmezzem a színházi nevelés és drámapedagógia integrációjának lehetőségeit a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában.

A kutatás eredményei és elemzések

A drámapedagógiai tevékenységek egyik legmarkánsabb hatása a tanulók szociális kompetenciáinak fejlődésében mutatkozott meg. Az alkalmazott szerepjátékok, dramatikus improvizációk és csoportos alkotómunkák során a gyermekek nyitottabbá váltak egymás iránt, gyakrabban kértek és kínáltak segítséget, és nőtt az empatikus viselkedések aránya az osztályközösségen belül. A résztvevő megfigyelések tanúsága szerint a roma tanulók esetében tapasztalható jelentős elmozdulás az érzelmi kifejezőkészség, a konfliktuskezelési stratégiák és az önszabályozás terén. A szerepjátékos tevékenységek során kialakult „biztonságos tér" lehetővé tette a belső feszültségek játékos, indirekt formában történő feldolgozását, amely elősegítette a negatív érzelmek oldódását. A szereplőkkel való érzelmi kapcsolat egyfajta belső tükröződésként működött, hozzájárulva az önreflexív gondolkodás fejlődéséhez.
A mesedramatizálásokban megjelenített helyzetek (kirekesztés, elfogadás, igazságtalanság, megváltás) rezonáltak a tanulók saját élettapasztalataival, így lehetőség nyílt ezek érzelmi feldolgozására és közösségi szintű megbeszélésére. A gyermekek narratívái (pl. „olyan vagyok, mint a kitaszított királyfi") rávilágítottak arra, hogy a dramatikus azonosulás során önmagukra ismertek, és ezáltal belső mintáik is formálódtak.

A foglalkozássorozat hatására érzékelhető attitűdváltozás következett be az iskolához, tanuláshoz és egymáshoz való viszony tekintetében. Megfigyeléseim alapján a tanulói passzivitás mértéke csökkenni látszott, miközben fokozatosan nőtt az aktív részvétel aránya; a tanulók egyre nagyobb bátorsággal vállalták a szereplést, különösen a nyilvános megszólalások és dramatikus helyzetek során. Az addig periférián mozgó gyermekek közül többen megerősödtek a közösségi térben – főként a játékos tevékenységek demokratikus jellege révén, ahol nem az iskolai teljesítmény, hanem az együttműködés és kreativitás számított. Az iskolai jelenlétre is pozitív hatást gyakoroltak a foglalkozások. A hiányzások száma csökkent azokon a heteken, amikor drámafoglalkozások zajlottak. Interjús visszajelzések szerint a gyerekek „várták a mesefoglalkozásokat", „örültek, hogy ők is lehetnek főszereplők", ami arra utal, hogy az önértékelés szintjén is pozitív változás következett be.

A játékos gyakorlatokban való részvétel során fejlődött az önkontroll, csökkent az impulzív viselkedés, és nőtt a szabálykövetés mértéke. Különösen fontos megfigyelés, hogy a szerepjátékok és dramatizált jelenetek során konfliktusos helyzetek gyakran tematizálódtak, és ezek feldolgozása hozzájárult a viselkedés korrekciójához. A tanulók magatartása strukturáltabbá vált, és fokozatosan kialakult egy olyan csoportdinamika, amelyben a tanulói egymás közti bizalom és elfogadás is megerősödött.

A mesék pedagógiai alkalmazása kiemelt jelentőségű volt a kutatás során. A tanulók nem csupán hallgatóként, hanem alkotóként, szereplőként kapcsolódtak a történetekhez. A mese mint szimbolikus nyelv, valamint a dramatizálás mint pedagógiai módszer, különösen hatékonynak bizonyult a gyermekek belső világának megszólításában. A gyermekrajzok, jelenet-újraírások és verbális reflexiók alapján megállapítható, hogy a mesei tartalmak feldolgozása során a tanulók fokozatosan árnyaltabb érzelmi reakciókat mutattak, és gazdagodott az érzelmi szókincsük is. A tanulók saját élményeiket gyakran illesztették bele a történetekbe (pl. „mi lenne, ha a szegény gyerek iskolába menne a király helyett”), ami a kognitív és érzelmi transzfer folyamatát jelzi. A mesedramatizálások során megfigyelhető érzelmi azonosulás jelentős mértékben hozzájárult az empátia és a nézőpontváltás képességének fejlődéséhez. A szereplők erkölcsi dilemmáival való azonosulás révén a gyermekek morális reflexiókat fogalmaztak meg, és fokozatosan túlléptek a dualisztikus, fekete-fehér gondolkodásmódon, nyitottabbá válva a komplexebb jelentések és érzelmi árnyalatok befogadására.

A drámapedagógia nem csak a gyerekeken segít, hanem új szemléletet is ad a tanításban. Megfigyelésem szerint a tanulók nagy örömmel vettek részt a foglalkozások után a tantermi munkában, és az oldottabb hangulatban zajlott. A foglalkozások visszahatottak a pedagógus–diák kapcsolatra is: közelebb kerültem a tanulók belső világához, érzékenyebbé váltam a tanulók szükségleteire, és differenciáltabban reagáltam a viselkedési nehézségekre. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a színházi nevelés és a drámapedagógia alkalmazása: érzékenyíti a közösséget az elfogadásra és együttműködésre; erősíti az önreflexiót és az identitásformálódást; csökkenti a kirekesztettség élményét és elősegíti a társadalmi integrációt; fejleszti a kommunikációs és szociális készségeket; és növeli a tanulási motivációt, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében. E megállapítások alapján kijelenthető, hogy a színházi nevelési módszerek nem csupán kiegészítő, hanem potenciálisan transzformatív eszközei lehetnek az inkluzív pedagógiai gyakorlatnak.

Következtetések

Doktori értekezésemben arra vállalkoztam, hogy megvizsgáljam, miként illeszthető be a színházi nevelés szemlélete a pedagógiai gyakorlatba, különösen a kisiskolás korosztály esetében, ahol a személyiségformáló hatások kiemelten érvényesülnek. A kutatás során arra törekedtem, hogy feltérképezzem a színház és a pedagógia közötti strukturális és tartalmi kapcsolódási pontokat, valamint hogy bemutassam, miként képes ez a két – eltérő, mégis szinergikus – diszciplína egymást erősítve hatni a gyermekek fejlődésére.

A kutatás során szerzett tapasztalatok és az esettanulmányokban dokumentált megfigyelések alapján az alábbi főbb következtetések fogalmazhatók meg:

A színházi nevelés integráló erejű a multikulturális iskolai környezetben

A színházi nevelés nem kizárólag a tanulók személyiségének fejlesztését segíti elő, hanem egyúttal olyan integrációs keretet is kínál, amely előmozdítja a kulturális különbségek elfogadását és a befogadó iskolai környezet kialakítását. Különösen azokban az intézményi helyzetekben bír jelentőséggel, ahol eltérő etnikai, kulturális vagy nyelvi hátterű gyermekek tanulnak együtt – mint például a roma közösségek (romungrók, oláh cigányok, beások, kelderások stb.) gyermekeit befogadó osztálytermekben. A dramatikus tevékenységek természetüknél fogva közös cselekvésre épülnek, amely során a résztvevők nem csupán nézői, hanem aktív alakítói is a történeteknek. Ez a közös jelentésalkotás lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók saját kulturális tapasztalataikat is beemeljék az alkotás folyamatába.

Cziboly Ádám (2009) hangsúlyozza, hogy a színházi nevelés egyik legfőbb pedagógiai értéke épp az, hogy olyan szimbolikus teret hoz létre, ahol az eltérő háttérrel érkező gyermekek egyenrangúként, azonos szintű „játékosként" kapcsolódhatnak egymáshoz. A közös dramatikus szituációk elősegítik az interkulturális tanulást (Banks, 2006), mivel a tanulók – saját és társaik élményein keresztül – képesek reflektálni különbözőségeikre, miközben közös élmények formálódnak. A színházi nevelésben megvalósuló „mintázott valóság" (Kaposi, 2007) lehetővé teszi a másik szempontjának játékos, mégis mély átélését – ami az empátia és a szociális érzékenység fejlődésének egyik legfontosabb motorja (Heathcote & Bolton, 1995).

Külön figyelmet érdemel az az aspektus, hogy a roma gyermekek kulturális reprezentációja a színházi nevelési gyakorlatban nem csupán „tárgyként", hanem aktív kulturális kódrendszerként jelenik meg. A roma folklórmesék és narratív motívumok bevonása (Vajda, 2014) nemcsak a kulturális önazonosság megerősítését szolgálja, hanem a közösségen belüli társas elfogadást és az interetnikus kapcsolatok javulását is segíti.

A gyakorlatban azt tapasztaltam, hogy az osztálytermi közegben végzett dramatikus tevékenységek – különösen, ha közösen kiválasztott történetekre, kulturálisan releváns motívumokra épültek – leépítették a korábban megfigyelhető csoportközi szorongást. Az együttműködésre és alkotásra épülő foglalkozások során a gyermekek közötti kapcsolatok erősödtek, és egyes szerepkonfliktusok (pl. dominancia, elutasítás) feloldódni látszottak. Ezt alátámasztják Gallagher és Freeman (2011) megállapításai is, akik szerint a drámajáték közös tér- és időkezelése olyan kollektív identitásélményt generálhat, amely felülírja a társadalmi sztereotípiákból fakadó megosztottságot.

Összességében elmondható, hogy a színházi nevelés integráló ereje abban rejlik, hogy nem elrejti a kulturális különbségeket, hanem alkotóelemként beemeli azokat a közös élményvilágba. Így nemcsak az egyéni fejlődést szolgálja, hanem az osztályközösségek inkluzív, elfogadó működéséhez is hozzájárul.

A mese és a dramatikus játék komplex fejlesztő hatással bír

A mese, különösen kisiskolás korban, nem csupán esztétikai élményt nyújt, hanem a gyermekek kognitív, érzelmi, szociális és morális fejlődésének kiemelt médiuma. A narratív struktúrák, szimbolikus szereplők és a cselekményekben megjelenő erkölcsi dilemmák segítik a gyermeket abban, hogy megértse és feldolgozza saját élethelyzeteit, miközben biztonságos keretek között kísérletezhet a különféle szerepekkel és megoldási lehetőségekkel (Bruner, 1990; Bettelheim, 1976). A mesék dramatikus feldolgozása – például drámajáték vagy színházi nevelési foglalkozás formájában – lehetőséget kínál a gyermek számára, hogy ne csak külső szemlélője, hanem aktív alakítója legyen a történetnek. Ez az aktív szerepvállalás serkenti a reflexiót, növeli az önismeretet, valamint segíti az érzelemszabályozás és empátia fejlődését (O'Toole, 1992; Wagner, 1998). A mese mint dramatikus alapanyag tehát interdiszciplináris eszközként működik: egyszerre szolgál nyelvi, szociális és erkölcsi nevelési célokat.

Külön figyelmet érdemel a roma folklórmesék bevonása a pedagógiai gyakorlatba. Ezek a mesék – sajátos szimbolikájukkal, a közösségi oralitás kultúrájára épülő struktúráikkal – nemcsak a kulturális reprezentációt biztosítják, hanem lehetőséget nyújtanak a roma gyermekek számára, hogy identitásuk megerősödjön, és pozitív módon reflektálhassanak saját társadalmi helyzetükre (Vajda, 2014; Neményi, 2000). A roma népmesék jellemzője az erőteljes morális üzenet, a társadalmi igazságtalanságokkal való szembesítés, illetve az, hogy a hős gyakran egy társadalmilag marginalizált figura, aki furfanggal, kitartással vagy erkölcsi fölénnyel diadalmaskodik – ez pedig különösen rezonálhat olyan gyermekekkel, akik maguk is hátrányos helyzetű közegből érkeznek. A dramatikus játék lehetővé teszi számukra, hogy ezen történetek szerepeibe bújva átéljék a siker, a győzelem, az elismertség élményét, amely sokuk számára a

valóságban ritkán adott (Bognár, 2009).

A mesék dramatikus feldolgozása során megfigyelhető volt, hogy a tanulók – akik roma származású gyermekek – nagyobb aktivitással, belső motivációval és emocionális bevonódással vettek részt a tanulási folyamatban. A történetek saját kulturális örökségükből származó elemei megerősítették az élmény hitelességét, míg a dramatikus átélés lehetőséget biztosított az elfojtott érzelmek felszínre hozására és biztonságos feldolgozására (Heathcote & Bolton, 1995). Mind pedagógiai, mind pszichológiai szempontból igazolható, hogy a mese és a dramatikus játék komplex fejlesztő hatása nem csupán az egyéni kompetenciák fejlődésében érhető tetten, hanem a közösségi kapcsolatok erősítésében is. A kooperatív játékszituációkban megélt közös siker, a társas szerepekben való gyakorlás, valamint a másik történetével való azonosulás mind hozzájárulnak a szociális kohézió növekedéséhez (Slade, 1998).

A pedagógus személyisége és módszertani nyitottsága kulcsfontosságú

A színházi nevelés pedagógiai eredményessége nem kizárólag a módszertan technikai alkalmazásán múlik, hanem azon a személyes és szakmai minőségen, amelyet a pedagógus a folyamatba bevisz. A dramatikus módszerek akkor működnek igazán, ha egy hiteles, empatikus és reflektív tanári attitűd társul hozzájuk. A tanár nem pusztán közvetítője a módszernek, hanem annak aktív és személyes interpretátora is (Claxton, 2008; László, 2012). A tanári jelenlét dramatikus tanulási helyzetekben három fő szerepkörben válik meghatározóvá: értelmezőként, aki segít a gyermekeknek értelmezni az élményt; facilitátorként, aki strukturálja és mederben tartja a folyamatot; és példamutatóként, aki saját viselkedésével és értékválasztásaival mintát ad a tanulóknak (Neelands, 2009; Heathcote & Bolton, 1995).

A hatékony pedagógus személyiségére jellemző a módszertani nyitottság, vagyis az a képesség, hogy rugalmasan, a tanulói igényekhez igazodva képes különböző pedagógiai stratégiákat alkalmazni. A színházi nevelésben különösen nagy jelentőséggel bír a bizonytalanság elviselése, a tanulói kezdeményezésekre való nyitottság, valamint a folyamatos önreflexió – ezek a tulajdonságok lehetővé teszik, hogy a tanár ne csupán a tanulás, hanem a közös élményalkotás facilitátora legyen (Brookfield, 1995; Kaposi & Bethlenfalvy, 2013).

A kutatás rámutatott, hogy a gyermekek bevonódása – különösen hátrányos helyzetű vagy alacsony önbizalommal rendelkező tanulók esetében – szoros korrelációban állt a tanár személyes ráhangolódásával és érzelmi jelenlétével. Az empátia, a nonverbális kommunikáció érzékeny alkalmazása, valamint a kulturálisan érzékeny megközelítés mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy a gyermekek komfortosan és biztonságban érezzék magukat a dramatikus helyzetekben (Noddings, 2005).

A tanári attitűd fejlesztése ugyanakkor nem kizárólag egyéni kompetencia kérdése.

A pedagógusképzésnek és -továbbképzésnek olyan kereteket kell kínálnia, amelyekben a tanárok lehetőséget kapnak saját reflektív gondolkodásuk és értékelő attitűdjük fejlesztésére, miközben gyakorlati tapasztalatot szereznek a színházi nevelés eszköztáráról. A tanári szerep alakulása így nemcsak a szakmai tapasztalat bővülésének függvénye, hanem egy tudatos, önreflexív fejlődési folyamat eredménye (Schon, 1983; Gönczöl, 2021). Ez a megközelítés különösen fontos az olyan iskolai környezetekben, ahol sokféle kulturális háttér találkozik, és ahol a pedagógus szerepe nem csupán tudásközvetítő, hanem értelmező közvetítő is a különböző kulturális valóságok között.

A szülői háttér és a közösségi kontextus befolyásolja a nevelési eredményességet

A színházi nevelés iskolai alkalmazása során világossá vált, hogy a pedagógiai beavatkozások hatékonysága jelentős mértékben a tanulók szociokulturális környezetének sajátosságaitól függ. A roma gyermekek esetében különösen meghatározó a családi szocializációs mintázatok és a közösségi normák megértése, mivel ezek határozzák meg a gyermekek értékorientációját, motivációját és az iskolai tanuláshoz való viszonyát (Fóti, 2017; Radó, 2001). A kutatás eredményei megerősítették, hogy az iskolai intervenciók hatása akkor válik tartóssá és eredményessé, ha azok nem elszigetelten, hanem a családi és közösségi közeg együttműködésével történnek. A roma közösségekben a család – különösen az anya és a nagycsaládi háló – elsődleges szocializációs térként funkcionál, amely sok esetben erősebb normatív kontrollt gyakorol, mint az iskola (Forray & Hegedűs, 2003). Ebből következik, hogy az iskolai nevelés sikerének egyik kulcsa a családokkal való bizalmi kapcsolat kiépítése. A színházi nevelés módszerei – különösen a mese és a dramatikus játék – hatékony eszközök lehetnek a közösségi bizalom elnyerésére és a szülők bevonására. Ezek az eszközök lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy saját kulturális örökségükön keresztül kapcsolódjanak az iskolai tartalmakhoz, miközben a pedagógus számára hidat képeznek a családi világ és az intézményi elvárások között (Povedák, 2014). A bizalom kiépítése nem kizárólag szakmai kérdés: a pedagógiai sikeresség mögött strukturális tényezők is húzódnak, így például az iskolai közösség légköre, a tanári kar elkötelezettsége, valamint az intézmény szociális érzékenysége. Ezek határozzák meg, hogy a szülők mennyire érzik magukat partnernek az oktatási folyamatban. Ha az iskola képes elismerő, nem stigmatizáló módon közelíteni a roma kultúrához, az gyakran döntő jelentőségű lehet a gyermek tanulmányi pályáját illetően (Németh & Fehérvári, 2011).

A közösségi kontextus jelentősége különösen azokban a térségekben hangsúlyos, ahol a roma lakosság számaránya magas. Ezeken a helyeken az iskola nemcsak oktatási, hanem közösségszervező szerepet is betölt, és fontos katalizátora lehet a társadalmi mobilitásnak.

Ebben az értelemben a színházi nevelés nem csupán didaktikai eszköz, hanem társadalmi beavatkozás is, amely hozzájárul a kulturális kompetenciák és a társadalmi kapcsolatok gazdagításához.

A drámapedagógiai foglalkozások hatása mérhető az érzelmi és viselkedési változásokban

Az általam alkalmazott drámapedagógiai foglalkozások – különösen a dramatikus játékok és a közös előadói tevékenységek – szisztematikus vizsgálata egyértelműen alátámasztja, hogy ezek a módszerek jelentős hatással bírnak a kisiskolás gyermekek érzelmi feldolgozó képességeire és társas viselkedésére (Heimann, 2007; Salas, 2010).

Az öt esettanulmány elemzése rávilágított arra, hogy a dramatikus helyzetek nemcsak a gyermekek negatív érzelmeinek (például félelem, szorongás vagy düh) biztonságos kifejezését teszik lehetővé, hanem ezek strukturált feldolgozásán keresztül elősegítik az érzelmi önszabályozás fejlődését (Lilley, 2012). Ez a folyamat hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek nyitottabbá váljanak a konfliktushelyzetek kezelésére, és kevésbé reagáljanak impulzívan.

A viselkedéskultúra alakítása terén a dramatikus játékok során a gyermekek megtanulják a szerepváltás képességét, ami elősegíti az empátiás készségek fejlődését és a másik nézőpontjának megértését (Booth, 2009). Ezzel párhuzamosan a közösségi szerepek gyakorlása során fejlődik a csoporthoz tartozás érzése és a társas szabályok betartása, amelyek alapvetőek a harmonikus együttműködéshez és a pozitív közösségi attitűdök kialakulásához (Krasner, 2014). Mérések alapján a foglalkozások résztvevői között megfigyelhető volt a frusztrációkezelés javulása, a szociális készségek fejlődése, valamint a pozitív társas interakciók számának növekedése (Goldstein & Winner, 2012). Ezek az eredmények összhangban állnak a nemzetközi szakirodalomban dokumentáltakkal, amelyek szerint a drámapedagógia hatékony eszköz a gyermekek szociális-emocionális fejlődésének támogatására (Catterall, 2009).

Jelen doktori értekezés célja a színházi nevelés szemléletének és módszertanának pedagógiai gyakorlatba való integrálásának vizsgálata volt, különös tekintettel a multikulturális és hátrányos helyzetű tanulói környezetekre. A kutatás kiindulópontját a színház és pedagógia strukturális, valamint tartalmi összefüggéseinek feltérképezése jelentette, mely során a drámapedagógia és a dramatikus játékok szerepét elemeztem a kisiskolás gyermekek személyiségfejlesztésében és társas kompetenciáinak formálásában.

A színházi nevelés integráló ereje különösen markánsan jelentkezett a multikulturális iskolai környezetben, ahol több különböző roma csoport gyermekei tanulnak együtt (romungrók, oláh cigányok, kelderások, Gábor-cigányok, beások). A dramatikus helyzetek biztosították a kulturális identitás megélésének lehetőségét, miközben közös cselekvés és

jelentésalkotás révén hozzájárultak a társadalmi sztereotípiák és előítéletek csökkentéséhez (Banks, 2015; Boal, 2008).

A mese és a dramatikus játék komplex fejlesztő hatásának vizsgálata során megállapítottam, hogy a mesék, különösen a roma folklórmesék, nem csupán szórakoztató tartalmat képviselnek, hanem a szociális tanulás, érzelmi feldolgozás és morális értékek kialakításának kiemelt médiumai. A folklórmesék gazdag szimbolikája és narratívája lehetőséget teremt a gyermekek számára saját kulturális örökségükön keresztüli önreflexióra és élethelyzeteik feldolgozására (Bruner, 1996; Dundes, 1997). A pedagógus személyisége és módszertani nyitottsága kulcsfontosságú tényezőként jelent meg a színházi nevelés hatékonyságában. Az empatikus, reflektív és hiteles pedagógus jelenléte, mint értelmező és facilitáló szerep elengedhetetlen a gyermekek aktív bevonódásához és a módszertan eredményes alkalmazásához (Schon, 1983; Rogers, 1961).

Fontos hangsúlyt kapott továbbá a szülői háttér és a közösségi kontextus pedagógiai eredményességre gyakorolt hatása. A roma gyermekek családi és közösségi szocializációjának mélyebb megértése nélkülözhetetlen a nevelési célok eléréséhez, hiszen a hatékony iskolai beavatkozások szoros együttműködésen alapuló családi kapcsolatok nélkül korlátozott eredményességűek (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2001).

Végül az öt esettanulmány elemzése igazolta, hogy a drámapedagógiai foglalkozások mérhető pozitív hatással vannak a gyermekek érzelmi feldolgozó képességeire, viselkedéskultúrájára és közösségi kompetenciáira. A dramatikus játékok elősegítik a negatív érzelmek kifejezését és kezelését, támogatják az empátia fejlődését, valamint hozzájárulnak a konstruktív társas kapcsolatok kialakulásához (Heimann, 2007; Goldstein & Winner, 2012). Összességében a kutatás rámutat arra, hogy a színházi nevelés módszerei jelentős pedagógiai potenciált hordoznak az inkluzív, élményalapú, kulturálisan érzékeny és reflektív oktatási környezet megteremtésében. Különösen fontos szerep jut e megközelítésnek azokban az iskolai közösségekben, ahol a tanulók sokszínű kulturális háttere és társadalmi hátrányai komplex kihívásokat jelentenek a nevelés számára.

Javaslatok

A kutatás tapasztalatai alapján több javaslat megfogalmazható. Mivel az inkluzív oktatás érvényesülésének egyik meghatározó feltétele, hogy a pedagógusok már a képzés korai szakaszában megismerkedjenek a tanulók sokszínűségéhez igazodó oktatási stratégiákkal, valamint fejlesszék módszertani érzékenységüket, ennek megfelelően a színházi nevelés és drámapedagógia módszereinek beépítése a tanárképzés tanterveibe és a már gyakorló pedagógusok számára kínált továbbképzési programokba elengedhetetlen lépés lenne a pedagógiai gyakorlat megújításának irányába. A színházi nevelés alkalmazása nem csupán egy tantárgyközi, élményalapú tanulási forma, hanem olyan szemléletet képvisel, amely a tanítás-nevelés folyamatát emberközpontú, reflektív, együttműködésen alapuló térként értelmezi.

A mai oktatási rendszerek egyik legnagyobb kihívása, hogy miként lehet olyan tanulási környezetet teremteni, amely képes a tanulók sokféleségére reagálni, és biztosítani számukra a tanulásban való aktív, személyes részvétel lehetőségét. Különösen érvényes ez a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, akik gyakran nem rendelkeznek azokkal az előzetes ismeretekkel, kommunikációs mintákkal vagy tanulási stratégiákkal, amelyek az iskolarendszer sikeres működéséhez elengedhetetlenek. E tekintetben az élményalapú tanulás – különösen a színházi nevelés módszertani eszköztárán keresztül – kiemelkedő lehetőségeket kínál azért, mert a színházi nevelés olyan komplex, interaktív pedagógiai megközelítés, amely a tanulók érzelmi bevonódását, kreatív részvételét és aktív együttműködését helyezi a középpontba. A dramatikus tanulási helyzetek – például szerepjátékok, improvizációs gyakorlatok, történetmesélés dramatizált formában – olyan biztonságos tanulási teret teremtenek, ahol a tanulók a hagyományos ismeretközvetítés helyett tapasztalati úton, személyes élményeken keresztül mélyíthetik el tudásukat. Ez különösen hasznos lehet azok számára, akik az elvont, verbalizált tananyagot nehezebben sajátítják el, vagy akiknek tanulási motivációja alacsony. Az ilyen tanulási formák fejlesztik a tanulók kritikai gondolkodását, érzelmi intelligenciáját és kommunikációs készségeit is – olyan kompetenciákat, amelyek az iskola világán túl, a társadalmi beilleszkedés során is kulcsfontosságúak. A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy az élményszerű tanulás különösen hatékony a roma gyermekek bevonásában. A dramatikus helyzetek lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók saját kulturális tapasztalataikat, történeteiket és nézőpontjaikat is beemeljék a tanulási folyamatba, ezáltal erősítve önazonosságukat és csökkentve az iskolai idegenség érzését. Emellett a közös alkotás élménye elősegíti a kortárs kapcsolatok fejlődését, a közösségi érzés erősödését és az iskolához való pozitív viszony kialakulását. Ez nem csupán a tanulási hatékonyságot növelheti, hanem az iskolai légkört is

nyitottabbá, befogadóbbá teheti – különösen a hátrányos helyzetű tanulók számára.

Továbbá, a romániai roma közösségek esetében, az Erdély-szerte élő roma csoportok – például a lovári, kelderás, magyar anyanyelvű romák – különböző történelmi háttérrel, társadalmi státusszal, nyelvhasználati gyakorlattal és identitásértelmezéssel rendelkeznek. A magyar tannyelvű osztályokban tanuló roma gyermekek esetében nem elegendő egy „általános cigány kultúra" ismeretére vagy bemutatására építeni a nevelési folyamatot. Ehelyett olyan helyi kötődésű pedagógiai programokra van szükség, amelyek érzékenyen és árnyaltan viszonyulnak a közösségek valóságához. Az interkulturális pedagógia elméleti keretei (Banks, Gay, Nieto, Ladson-Billings) szerint a tanulók kulturális hátterének tiszteletben tartása, valamint e háttér beemelése a tanításba elősegíti az iskolai sikerességet, az identitás megerősödését, és hosszú távon a társadalmi kohézió erősítését. A helyi kulturális sajátosságokra építő pedagógia hozzájárulhat a tanulók önazonosságának megerősítéséhez, a pozitív énkép kialakításához és az iskolai kudarcélmények mérsékléséhez. Ezzel párhuzamosan az iskola – mint a társadalmi integráció egyik elsődleges színtere – olyan térként működhet, amely nem az asszimilációs nyomást erősíti, hanem a kulturális sokféleség értékalapú elismerésére épít.

Az inkluzív pedagógia nem zárható be az iskola intézményes keretei közé: hatékony működéséhez elengedhetetlen a tágabb társadalmi környezet – különösen a kulturális és civil szféra – aktív bevonása. A hátrányos helyzetű, roma tanulók sikeres iskolai integrációja olyan összetett nevelési feladat, amely csak széleskörű együttműködés, interszektoriális partnerség és közösségi részvétel révén valósulhat meg. A színházi nevelés, mint közösségépítő és társadalmi érzékenyítő pedagógiai forma, ideálisan alkalmas arra, hogy hidat képezzen iskola és társadalom között.

A mese mint pedagógiai médium a gyermekkor egyik legalapvetőbb kulturális kifejezőformája. Nem csupán szórakoztat, hanem rendszerezi a tapasztalatokat, feldolgozhatóvá teszi a belső feszültségeket, és hozzáférhető módon közvetít társadalmi, erkölcsi, érzelmi tartalmakat. E komplex funkciók – különösen a kognitív, érzelmi és szociális dimenziók – teszik a mesét kiemelkedően alkalmassá a hátrányos helyzetű, marginalizált közösségekből érkező tanulók fejlesztésére. Ezért a mese tudatos, rendszeres alkalmazása a nevelési-oktatási gyakorlatban nem pusztán esztétikai vagy nyelvi, hanem mélyen nevelési jelentőségű is kell legyen. Az alsó tagozatos gyermekek fejlődésének lélektani sajátosságai – a szimbolikus gondolkodás dominanciája, a mágikus világkép, az érzelmi bevonódás fontossága – különösen indokolttá teszik, hogy a pedagógusok a mese strukturáló és személyiségformáló erejét beépítsék a tanítási folyamatba. A mesék feldolgozása nem korlátozódhat a hagyományos

„felolvasásra”, hanem szükséges, hogy a tanulók cselekvő módon, dramatikus és kooperatív formákon keresztül váljanak részévé a történetnek. A gyakorlati megvalósítás szempontjából javasolt: a mesedramatizálások rendszeres beépítése a tanítási folyamatba, különösen magyar nyelv és irodalom, erkölcstan, környezetismeret vagy vizuális nevelés tantárgyak keretében (fontos, hogy a választott történetek kulturálisan relevánsak és életkori szempontból adekvátak legyenek), mese-alapú kooperatív technikák (pl. történetlánc, közös meseírás, alternatív befejezések, „belső hang” játékok) alkalmazása, amelyek elősegítik a tanulók kreativitását és az aktív részvételt, komplex műveltségterületi integráció **(**a mese és a hozzá kapcsolódó dramatikus feldolgozás kiválóan alkalmas tantárgyak közötti integrációra, a történetekhez kapcsolódó rajzos, zenei vagy mozgásos tevékenységek révén az eltérő tanulási stílusokhoz is könnyebben lehet kapcsolódni), valamint roma tanulók esetében különösen fontos a kulturálisan érzékeny meseválasztás. A roma mesekincs beemelése az iskolai tananyagba nemcsak a tanulók identitásának megerősítését szolgálja, hanem a többségi tanulók számára is lehetőséget teremt más kultúrák értékeinek megismerésére – ezáltal a kölcsönös tisztelet és elfogadás kialakítására. Összességében a mese, mint pedagógiai eszköz, olyan hidat képez a gyermek belső világa és az iskola strukturált elvárásrendszere között, amely egyszerre képes támogatni a tanulás folyamatát és elősegíteni a társas beilleszkedést.

A mesélés és a dramatikus játék rendszeres, tudatos alkalmazása különösen az alsó tagozatos oktatásban járulhat hozzá a tanulók érzelmi biztonságának, önazonosságának és tanulási motivációjának megerősítéséhez – különösen ott, ahol a formális pedagógiai eszközök nem érik el kellő hatékonysággal a tanulók sokrétű szükségleteit.

Zárógondolat

A kutatás eredményei egyértelműen igazolják, hogy a színházi nevelés és a drámapedagógia nem csupán alternatív megközelítést kínál a hagyományos pedagógiai gyakorlatokkal szemben, hanem mélyreható, strukturális és szemléleti változást is lehetővé tesz. Különösen a társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek esetében ezek a módszerek hidat képeznek az iskola és a gyermek otthoni világa között, hozzájárulva az esélyegyenlőség, a méltóságteljes bánásmód és a valódi inklúzió megvalósításához.

Dolgozatom ehhez a szemléletváltáshoz kíván hozzájárulni, és meggyőződésem, hogy a jövő pedagógiájában a színházi nevelés nem csupán lehetőséggé, hanem szükségszerűséggé válik.

A tézisfüzet bibliográfiája

Achim, Viorel, *Țiganii în istoria României*, București, enciclopedia, 1998. Achim, Viorel, *Cigányok a román történelemben*, Budapest, Osiris kiadó, 2001. Achim, V., *The Roma in Romanian history*, Budapest, Central European University Press, 2004

Ámi, L., *Ámi Lajos meséi*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 1975

Babos, Borbála, *Fejlesztési módszerek és ötletek óvodás és kisiskolás gyermekek számára*, Különleges bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 2(4), pp. 95–104, 2016

Banks, J. A., *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, Allyn & Bacon, 2006

Benedek, K., *A cigány mesemondák bibliográfiája*, Budapest, OSZK., 1998

Bethlenfalvy, Á., *Színházi nevelési programok Magyarországon*, Budapest, 2015

Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Knopf.

Bognár M., *A cigány mesék pedagógiai alkalmazása*. Új Pedagógiai Szemle, 59(3), 55–67,2009 Boldizsár, Ildikó: *Mesepoétika*, Budapest, Akadémia Kiadó, 2004

Boldizsár, Ildikó, *Drámapedagógia és személyiségfejlesztés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005

Boldizsár, I., *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó, 2010

Booth, D., *Drama as a Tool for Empathy Development in Children*. Journal of Educational Drama, 4(2), 57–69., 2009

Brookfield, S. D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass, 1995

Bruner, J., *Acts of Meaning*. Harvard University Press,1990

Catterall, J. S., *Doing Well and Doing Good by Doing Art: A 12-Year National Study of Education in the Visual and Performing Arts*. Los Angeles: I-Group Books, 2009. Claxton, G., *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld, 2008

Cziboly Ádám, *Színházi nevelés Magyarországon*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009 Cziboly, Á., *Színházi nevelés: elmélet és gyakorlat*. Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2010 Eperjessy, E., *Beás népmesék*. Budapest: [kiadó pontosítása], 1988 Forray R. Katalin & Hegedűs T. András,

Cigány gyerekek az iskolában, Oktatáskutató Intézet, 2003

Fóti Péter, *A szociális háttér és a tanulási siker összefüggései roma tanulók körében,* Iskolakultúra, 27(5), 3–13, 2017

Gabnai, K., *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába,* Budapest, Helikon Kiadó, 1999 Gallagher, K., & Freeman, B., *Dramatic Encounters With Race: Performing Difference in Canadian Classrooms,* University of Toronto Press, 2011 Goldstein, T. R., & Winner, E., *Enhancing Empathy and Theory of Mind through Drama,* Journal of Cognition and Development, 13(1), 19–37, 2012 Gönczöl Enikő, *A reflektív pedagógus szerepe a XXI. századi oktatásban,* Pedagógiai Szemle, 71(2), 35–48, 2021

Heathcote, D., & Bolton, G., *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education,* Heinemann, 1995

Heimann, K., *Drama and Emotional Development in Early Childhood Education,* Early Childhood Research Quarterly, 22(2), 175–188, 2007

Kádár, A., *Mesepszichológia,* Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2012 Kaposi, L., *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata,* Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2007

Kaposi, L., *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata,* Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 2008

Kaposi, L. & Bethlenfalvy, Á., *A színházi nevelés elmélete és gyakorlata,* Káva Kulturális Műhely, 2013

Krasner, L., *The Role of Role-Play in Developing Social Skills in Children,* Child Development Perspectives, 8(1), 11–15, 2014

László, M., *Pedagógus szerepek és tanulásszervezési stratégiák,* Educatio, 21(3), 405–419, 2012

Lilley, R., *Emotional Regulation through Drama Activities,* International Journal of Education & the Arts, 13(3), 45–59, 2012

Nagy, O., *Czifra János meséi,* Kolozsvár, Kriterion Könyvkiadó, 2003 Navarro, J., & Karlins, M., *What every BODY is saying: An ex-FBI agent's guide to speed-reading people,* New York, NY: HarperCollins, 2008

Neelands, J., *Structuring drama work,* Cambridge, Cambridge University Press, 1984 Neelands, J., *Acting Together: Ensemble as a Democratic Process in Art and Life,* Research in Drama Education, 14(2), 173–189, 2009

Neményi, M., *A kisebbségi lét és a másság pedagógiája,* Educatio, 2000 Németh Szilvia & Fehérvári Anikó, *Szülők és iskola: A szülői részvétel dimenziói,* Új Pedagógiai Szemle, 61(9), 15–25, 2011

Noddings, N., *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education,* Teachers College Press, 2005

Novák, G. M. (2016). *Dráma és pedagógia: A drámapedagógia aktuális kérdései,* Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 2016

O'Toole, J., *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning,* Routledge, 1992

O'Toole, J., *Drama and Curriculum,* London: Routledge, 2013

Pease, A., *Testbeszéd,* Budapest, Park Kiadó, 1991

Povedák I., *Roma kulturális örökség az oktatásban,* Educatio, 23(2), 255–270, 2014 Radó Péter, *Esélyegyenlőség a magyar közoktatásban,* Kézirat, 2001 Salas, C., *Drama Therapy for Children: A Pathway to Emotional Health,* Journal of Drama Therapy, 32(1), 27–39, 2010 Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action,* Basic Books, 1983

Slade, P., *Child Play: Its Importance for Human Development,* Jessica Kingsley Publishers, 1998

Stewart, M., *The time of the gypsies,* Boulder, CO: Westview Press, 1997 Vajda Zsuzsanna, *Mesepedagógia és multikulturalitás a roma folklór tükrében,* Iskolakultúra, 24(11), 93–102, 2014

Wagner, B. J., *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows,* Heinemann, 1998

Zalay, Sz., *A megértés élménye: A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata,* Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 2015